

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

SABRINA SACOMAN CAMPOS

**JUÍZO MORAL E VIOLÊNCIA: a avaliação de situações de violência em crianças e
adolescentes do Ensino Fundamental**

MARÍLIA

2012

SABRINA SACOMAN CAMPOS

JUÍZO MORAL E VIOLÊNCIA: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na educação brasileira; Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano.

Orientador: Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya

MARÍLIA

2012

Campos, Sabrina Sacoman.
C198j Juízo moral e violência: a avaliação de situações de
violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental
/ Sabrina Sacoman Campos. – Marília, 2012.
153 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Bibliografia: f. 146-150

Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya.

1. Julgamento (Ética). 2. Respeito. 3. Violência. 4.
Ambiente de sala de aula. I. Autor. II. Título.

CDD 371.5

SABRINA SACOMAN CAMPOS

JUÍZO MORAL E VIOLÊNCIA: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya
(Presidente e orientador)

Prof^a. Dr^a. Luciene Regina Paulino Tognetta
(2º Examinador)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Unger Raphael Bataglia
(3º Examinador)

MARÍLIA

2012

*Para meus pais, Moacir e Terezinha, e para o Flávio, meu amor,
porque acreditaram, incansavelmente, junto comigo, neste sonho...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que guiou meus passos até aqui, possibilitando que o sonho do mestrado fosse realizado.

Ao Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya, por ter-me orientado durante toda esta caminhada, compartilhando tanta sabedoria e exemplos de respeito mútuo, solidariedade e paz.

À Professora Dr^a. Patrícia Unger Raphael Bataglia, por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa, pelos valorosos apontamentos, por ter sido amiga ao longo destes últimos dois anos e por ter compartilhado tantos saberes.

À Professora Dr^a. Luciene Regina Paulino Tognetta, por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa, fazendo tão valorosos apontamentos, sempre com esse jeito sereno e solidário.

À Professora Dr^a. Eliane Giachetto Saravali, por ter sido a primeira a acreditar neste sonho e a compartilhar seus saberes sobre a teoria piagetiana e, em especial, pela amizade de todos estes anos.

À Professora Dr^a. Alessandra de Moraes Shimizu, pelo carinho, por ter compartilhado tantos saberes e por ter-me “socorrido” prontamente tantas vezes.

Às crianças e adolescentes sujeitos da pesquisa, porque aceitaram participar deste trabalho com muita empolgação e sinceridade, compartilhando comigo suas ideias e me ensinando muitas coisas.

A todos educadores e funcionários das duas escolas em que ocorreu a pesquisa, por sua disponibilidade e carinho, em especial às queridas Rosana e Andréia.

Aos amigos do GEPEGE, pela amizade e pelas discussões sobre a teoria piagetiana, que me auxiliaram durante toda a caminhada.

Aos professores e professoras do meu curso de Pedagogia, pois, além de tantos ensinamentos que colaboraram para que eu estivesse aqui, souberam compreender minhas dificuldades em conciliar o mestrado e a licenciatura.

A todas minhas amigas da turma de Pedagogia, mas, em especial, à Talita e à Marina, por terem me dado tanta força e amizade.

Às amigas da pós-graduação Taislene, Carla, Amanda, Luana, Eliane e Cristiane, por terem propiciado discussões tão ricas sobre a teoria piagetiana e pela amizade.

Às minhas amigas Elaine e Aline Bózoli, porque, nestes anos difíceis da minha vida, foram a minha família presente e souberam ouvir e compartilhar tudo.

A minha querida Ju, apesar de parecer insensato, por que foi a minha companheira e me trouxe a paz que eu precisava para continuar.

Ao meu irmão Marcel, pela amizade e por ter sido meu companheiro de vida nestes últimos anos.

Aos meus pais Terezinha e Moacir, porque me fizeram o que eu sou hoje, sendo exemplos constantes de determinação, força, respeito, solidariedade e amor; e porque acreditaram tanto em mim, fazendo tudo que era possível para me ajudar a realizar este sonho.

Ao Flávio, porque, simplesmente, sem ele eu não teria conseguido. Porque ele foi a força todas as vezes que pensei em desistir. Porque ele acreditou em mim, até mesmo quando eu mesma já não acreditava. Porque me amou verdadeiramente!

A todos que torceram por mim ou que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho, meu MUITO OBRIGADA!

Educai as crianças e não será preciso punir os homens.

Pitágoras

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, pautada na teoria sobre o juízo moral de Jean Piaget, tem como objetivo, por um lado, verificar se existe relação entre o desenvolvimento do respeito e a construção da noção de violência em crianças e adolescentes e, por outro, constatar se essa relação se mostra diferenciada em sujeitos de ambientes educacionais diferentes. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, envolvendo oitenta sujeitos, separados em dois grupos: o primeiro é constituído por quarenta sujeitos de uma escola cujo ambiente sociomoral é coercitivo; e o segundo, constituído por quarenta sujeitos de uma escola cujo ambiente sociomoral é cooperativo. Utilizamos o método clínico, desenvolvido por Piaget, para a aplicação das entrevistas, que constaram de seis histórias de conteúdo moral, e, três histórias e uma entrevista pessoal de conteúdo sobre violência. Os resultados confirmam nossa hipótese de que há relação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência nas crianças e adolescentes. E, ainda, que o ambiente educacional cooperativo proporciona maior desenvolvimento do respeito e da avaliação da violência por parte dos sujeitos. Os resultados permitiram, ainda, constataremos uma antecipação dos sujeitos frequentadores do ambiente educacional sociomoral cooperativo no desenvolvimento do respeito e da avaliação de situações de violência baseada em princípios internos.

Palavras-chave: Juízo moral. Respeito. Violência. Ambientes sociomorais.

ABSTRACT

This study, based on Jean Piaget's Theory about moral judgment, aims, firstly to verify whether there is a relation between the development of respect and the construction of the notion of violence in children and adolescents and, secondly, to conclude whether this relation differs in subjects from different educational environments. This is a multiple case study involving eighty subjects, divided in two groups: Group 1: forty subjects from a school whose environment is described as sociomoral coercive; Group 2: forty subjects from a school whose environment is described as sociomoral cooperative. A clinical method, developed by Piaget, was used to apply the interviews. The interviews held six stories of moral content, three stories and one personal interview of violence content. The results confirmed our hypothesis that there is relation between the development of respect and the assessment of situations of violence in children and adolescents. Moreover, that the cooperative educational environment provides a better development of respect and violence assessment by the subjects. The results also allowed concluding an anticipation of the subjects who attended the sociomoral cooperative environment for respect development and violence situation assessment.

Key words: Moral Judgment. Respect. Violence. Sociomoral Environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da análise global da História 1 do desenvolvimento do respeito	82
Figura 2 – Representação gráfica da análise global da História 2 do desenvolvimento do respeito	82
Figura 3 – Representação gráfica da análise global da História 3 do desenvolvimento do respeito	86
Figura 4 – Representação gráfica da análise global da História 4 do desenvolvimento do respeito	90
Figura 5 – Representação gráfica da análise global da História 6 do desenvolvimento do respeito	91
Figura 6 – Representação gráfica da análise global da História 5 do desenvolvimento do respeito	93
Figura 7 – Representação gráfica da análise global da História 1 da violência	98
Figura 8 – Representação gráfica da análise global da História 2 da violência	102
Figura 9 – Representação gráfica da análise global da História 3 da violência	105
Figura 10 – Representação gráfica da análise global do Bloco 1 da entrevista sobre violência	108
Figura 11 – Representação gráfica da análise global do Bloco 2 da entrevista sobre violência	110
Figura 12 – Representação gráfica da análise global do Bloco 3 da entrevista sobre violência	112
Figura 13 – Representação gráfica da análise global do Bloco 4 da entrevista sobre violência	114
Figura 14 – Representação gráfica da análise global de frequência das entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito	116
Figura 15 – Representação gráfica da análise global de frequência das entrevistas sobre a avaliação da violência.....	117
Figura 16 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre desenvolvimento do respeito no grupo G1	119
Figura 17 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre violência no grupo G1	119

Figura 18 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre desenvolvimento do respeito no grupo G2	121
Figura 19 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre violência no grupo G2	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS.....	76
QUADRO 2 – OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS/ COOPERATIVAS	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 1 do desenvolvimento do respeito	81
Tabela 2 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 2 do desenvolvimento do respeito	82
Tabela 3 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 3 do desenvolvimento do respeito	85
Tabela 4 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 4 do desenvolvimento do respeito	89
Tabela 5 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 6 do desenvolvimento do respeito	90
Tabela 6 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 5 do desenvolvimento do respeito	93
Tabela 7 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência na História 1	98
Tabela 8 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência na História 2	101
Tabela 9 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência na História 3	105
Tabela 10 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 1 da entrevista.....	107
Tabela 11 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 2 da entrevista.....	109
Tabela 12 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 3 da Entrevista	112
Tabela 13 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 4 da entrevista.....	114
Tabela 14 – Distribuição de frequência dos dados referentes à análise do desenvolvimento do respeito	116
Tabela 15 – Distribuição de frequência dos dados referentes à análise da avaliação de situações de violência	117
Tabela 16 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito no grupo G1	118

Tabela 17 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre a avaliação de situações violência no grupo G1.....	119
Tabela 18 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito no grupo G2.....	120
Tabela 19 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre a avaliação de situações de violência no grupo G2.....	121
Tabela 20 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para as variáveis de respeito e violência.....	122
Tabela 21 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 1	124
Tabela 22 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 2	125
Tabela 23 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 3	125
Tabela 24 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 4	126
Tabela 25 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito unilateral e violência - princípio externo	129
Tabela 26 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito mútuo e violência - princípio interno	129
Tabela 27 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito unilateral e violência - princípio externo no grupo G1	130
Tabela 28 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito mútuo e violência - princípio interno no grupo G1	131
Tabela 29 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito unilateral e violência - princípio externo no grupo G2	131
Tabela 30 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito mútuo e violência - princípio interno no grupo G2	132

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO PIAGET	21
2.1 A construção da moralidade	22
2.2 A questão do respeito como aspecto central da moralidade	26
2.3 A importância do estudo da moral para a educação	30
3. A VIOLÊNCIA	34
3.1 A violência na história da humanidade	35
3.2 Diversos aspectos para compreender a violência	41
3.3 As dimensões psicológicas da violência.....	45
3.4 A violência e a moral.....	47
3.5 A violência na e da escola	51
4. METODOLOGIA.....	54
4.1 Sobre a pesquisa	55
4.2 O tipo de pesquisa	56
4.3 Os sujeitos	58
4.4 A caracterização das escolas.....	60
4.5 A coleta de dados.....	61
4.6 A análise dos dados	66
5. OS RESULTADOS E A ANÁLISE	68
5.1 Caracterização das escolas.....	69
5.1.1 Caracterização da escola do grupo G1 de acordo com as observações, entrevistas e análise documental	69
5.1.2 Caracterização da escola do grupo G2 de acordo com as observações, entrevistas e análise documental	72
5.1.3 Caracterização das escolas de acordo com a escala de determinação de ambientes sociomorais.....	76
5.2 Análise global das entrevistas segundo faixas etárias	78
5.2.1 Análise das entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito	79
5.2.2 Análise das entrevistas sobre a avaliação de situações de violência	94

5.3 A apresentação da frequência das respostas às entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência	115
5.4 Análise da correlação entre o desenvolvimento do respeito e avaliação de situações de violência	128
5.4.1 Análise da correlação entre o desenvolvimento do respeito e avaliação de situações de violência sem distinguir os tipos de escola.....	128
5.4.2 Análise da correlação entre o desenvolvimento do respeito e avaliação de situações de violência nos grupos G1 e G2	130
5.5 Análise final dos dados de acordo com o referencial teórico adotado	132
5.5.1 Evolução do respeito e da avaliação da violência segundo grupos de idade.....	133
5.5.2 Relações entre desenvolvimento moral e avaliação da violência.....	135
5.5.3 Evolução do respeito e avaliação da violência segundo os tipos de escola.....	136
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
 REFERÊNCIAS	145
 ANEXO.....	151
 APÊNDICE	153

Introdução

Como você define violência? *Bater, ofender...* Por que isso é violência? *Por que as pessoas não deve gostar.* E o que não é violência? *Viver em paz, sem fazer maldade com a outra.*

MAR (4º Ano/ 9anos)

1. INTRODUÇÃO

O interesse por este trabalho surgiu, primeiramente, devido às atividades profissionais que desenvolvemos, como agente de segurança, em uma penitenciária localizada no interior do Estado de São Paulo, desde 2006. Lá nos deparamos com diversas situações de violência e, também, com consequências delas. Notamos que os sentenciados, entre outros aspectos de rebeldia, frequentemente fazem uso da violência como forma de oporem-se às regras aplicadas pelo sistema penitenciário. Em outras ocasiões, observamos, igualmente, condutas de violência com a finalidade de terem os seus direitos respeitados e suas reivindicações atendidas. Sabemos, ainda, que tais sujeitos encontram-se privados de liberdade, respondendo à justiça por situações de violência vividas contra si e contra outros. Diante deste quadro repleto de violência e das tristezas causadas por ela, começamos a refletir em como os sujeitos interpretam a violência e como pensam nesse fenômeno.

A nossa formação na área educacional, igualmente, despertou interesse por este trabalho. Acreditamos que é desde o nascimento que o indivíduo constrói todo tipo de conhecimento e, conseqüentemente, desenvolve-se. Pensamos, então, que um ambiente democrático, cooperativo e sociomoral construtivo possa colaborar para o desenvolvimento da criança e do adolescente, promovendo a construção de um tipo de relação com o outro que valorize o outro como um fim em si mesmo. E tal ambiente, acreditamos, pode ser proporcionado pela escola.

No entanto, a presença da violência nas instituições escolares é inegável e crescente. A escola e seus sujeitos (professores, diretores, coordenadores, funcionários e alunos) encontram-se perdidos dentro desse cenário que cada dia apresenta cenas mais violentas. Por isso, trabalhos como este se fazem necessários, para que se possa compreender a situação e, assim, buscar transformá-la.

Outro aspecto que nos levou a propor a reflexão sobre o referido problema relaciona-se ao alastramento da violência em nossa sociedade nos tempos atuais. Nosso trabalho adquire, assim, relevância, principalmente, quando enxergamos a ligação da violência com a moral. Além disso, apesar das discussões promovidas pela mídia, muito ainda deve ser estudado sobre tal tema, para que se chegue próximo de uma resposta assertiva para o problema da violência.

Portanto, buscamos aqui encontrar respostas ao problema: *Existe uma relação entre o desenvolvimento do respeito e a elaboração da noção de violência em crianças e adolescentes? E essa relação se modifica em sujeitos de ambientes educacionais diferentes?*

Para tal, é objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar se o desenvolvimento do respeito se relaciona à elaboração da noção de violência em crianças e adolescentes e como esta relação se estabelece em ambientes educacionais diferentes: ambientes coercitivos ou ambientes cooperativos.

São objetivos específicos:

- Verificar qual o tipo de avaliação que as crianças e adolescentes fazem acerca de histórias com conteúdos morais, retiradas da obra *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1994), destacando qual o tipo de respeito que valorizam mais: unilateral ou mútuo;
- Verificar qual o tipo de avaliação que as crianças e adolescentes fazem acerca das histórias com situações de violência e do conteúdo de violência presente na entrevista pessoal, criadas por nós;
- Verificar se estes sujeitos interpretam diferentemente as situações de violência em função do nível de desenvolvimento de respeito em que se encontram;
- Analisar se o ambiente escolar vivenciado por estes sujeitos influencia no desenvolvimento da noção de respeito e, logo, na avaliação da violência.

Foi junto à teoria piagetiana que encontramos a possibilidade de chegar às respostas que contribuem para a compreensão da questão moral da violência presente nas crianças e adolescentes. Acorados nessa teoria e nas reflexões desenvolvidas neste trabalho, pensamos poder colaborar, futuramente, com uma intervenção educacional que vise à construção de indivíduos cada vez mais autônomos e menos violentos.

Sobre a moralidade, Piaget nos trouxe uma contribuição muito significativa, que ainda se faz atual, com seus estudos compilados na obra *O juízo moral na criança* (1994). Piaget soube, de forma incomparável, estudar o pensamento infantil sobre a moralidade e, assim, possibilitou-nos compreender melhor os aspectos fundamentais para que a moral se desenvolva. Tal autor nos deixa clara a questão do respeito ao outro como aspecto central para que possamos compreender a moralidade.

Baseados nos estudos já realizados, partimos da hipótese de que as crianças e adolescentes que apresentam um juízo moral mais desenvolvido, vivenciando prioritariamente relações de respeito mútuo, possuem uma noção de violência mais crítica, baseada em princípios internos, pautados no respeito mútuo, avaliando desta forma as situações de violência. E, por isso, acreditamos que o ambiente escolar que possui uma proposta

pedagógica construtivista, com um ambiente sociomoral cooperativo, possibilita maior desenvolvimento do juízo moral nos sujeitos e, assim, apresenta mais sujeitos que construíram essa noção crítica da violência.

Para desenvolver este projeto, buscamos realizar a pesquisa de campo com dois grupos de alunos. Cada um dos grupos é composto por crianças e adolescentes com idade entre sete e quatorze anos. Nesses grupos encontram-se as crianças e adolescentes do ensino fundamental, em processo de desenvolvimento da moralidade. Tais sujeitos são frequentadores de escolas com filosofias e práticas pedagógicas diferentes. Uma das escolas assume postura filosófica e prática pedagógica tradicionais, baseando-se, portanto, na transmissão do conhecimento em conformidade com uma metodologia de ensino que se ancora no uso de apostilas e no respeito unilateral. A outra escola possui uma postura filosófica e prática pedagógica pautadas na teoria construtivista, baseando-se, então, na construção do conhecimento pelo próprio sujeito, de acordo com uma metodologia de ensino cooperativa e pautada nas relações de respeito mútuo.

Este estudo é fruto, portanto, de anseios e indagações que realmente nos fazem querer compreender melhor a questão da violência, principalmente, de como a criança constrói e desenvolve esta noção. Afinal, acreditamos que por meio dessa compreensão poderemos refletir de forma mais significativa sobre como possibilitar às crianças um ambiente educativo que colabore para um posicionamento mais crítico sobre a violência. Assim, talvez alcancemos a formação de cidadãos mais autônomos.

No primeiro capítulo, intitulado “O desenvolvimento moral segundo Piaget”, buscamos apresentar a teoria da moralidade desenvolvida pelo psicólogo suíço Jean Piaget. Trata-se de um capítulo destinado à fundamentação teórica deste trabalho, onde explicitamos os detalhes de tal teoria, enfocando principalmente a questão do respeito ao outro que, para nós, é o grande elo que possibilita a relação direta entre a moral e a violência. Relatamos, também, algumas das contribuições de Bovet, para a formulação desta teoria. E, por fim, acrescentamos algumas das contribuições desta teoria da moralidade para a educação.

No segundo capítulo, “A violência”, buscamos fazer algumas considerações sobre o fenômeno da violência, a fim de o compreender melhor e poder, então, relacioná-lo com a moral. Inicialmente, resgatamos aspectos da questão da violência na história da humanidade, ressaltando que tal fenômeno não é algo que nasceu com a modernidade, mas perpassou todos os momentos da história humana. Trazemos, também, alguns aspectos específicos deste fenômeno, abordando questões da interpretação que se faz dele e da proporção que vem atingindo. Então, realizamos uma explanação sobre a relação que se estabelece entre a

violência e a moral, entendida segundo a teoria piagetiana. Por fim, destacamos a questão da violência escolar, discorrendo sobre o que a escola tem vivido e o que ela tem feito em favor de uma educação para a não violência.

No terceiro capítulo, “Metodologia”, procuramos explicitar todas as questões inerentes à metodologia utilizada por nós durante a realização desta pesquisa. Assim, destacamos o tipo de pesquisa ao qual recorremos, a caracterização das escolas e dos sujeitos, a forma como foi realizada a coleta de dados e, ainda, a direção seguida para a análise do material coletado.

Ressaltamos que, para a coleta de dados, foram utilizadas histórias, seguidas de entrevistas, em conformidade com o Método Clínico desenvolvido por Piaget, e, ainda, entrevista pessoal, de acordo com o mesmo método.

No quarto capítulo, “Os resultados e a análise”, trouxemos à tona os resultados por nós encontrados nesta pesquisa e a discussão destes resultados, considerando a teoria da moralidade por nós elegida como referencial teórico e a situação atual das escolas.

O desenvolvimento moral segundo Piaget

Como você define violência? Pra mim é machucar alguém no coração, fisicamente e verbalmente. E o que não é violência? Não é violência você respeitar as pessoas. Falar, se você fizer alguma coisa errada, falar ‘Ó desculpa, não queria ter feito isso’.

GIU (5° ano/10 anos)

2. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO PIAGET

Neste primeiro capítulo, buscamos apresentar a teoria da moralidade desenvolvida por Jean Piaget. Enfocamos, principalmente, a questão do respeito que, para nós, é ponto central nesta discussão, sendo capaz de nortear-nos na busca de respostas ao problema inicial de nossa pesquisa.

A moral tem sido um tema muito discutido e estudado na atualidade, pois muitos dos problemas que a sociedade atual enfrenta estão arraigados em questões morais, embora o interesse pelo tema remonte à antiguidade. Filósofos, sociólogos e psicólogos, dentre eles Kant, Durkheim, Baldwin e Bovet, vêm, ao longo da história, fornecendo muitas contribuições para a compreensão da moralidade. Piaget, especialmente, baseado nos clássicos e pautando-se em suas próprias pesquisas, formulou uma importante teoria sobre a construção da moralidade.

2.1 A construção da moralidade

O filósofo alemão Immanuel Kant exerceu forte influência para a elaboração da teoria da moralidade de Piaget. Para Kant, o agir moral de acordo com o bem não significa seguir as regras determinadas pela sociedade, mas seguir regras cujos princípios possuam validade universal, ou seja, o que é bom deve sê-lo para a humanidade em geral. Assim, o agir moralmente bem significa obedecer ao princípio incondicional e universal chamado por ele de *Imperativo Categórico*: “age apenas segundo uma máxima tal que possa querer que ela se torne lei universal”. (KANT, 1974, p.223)

Para este autor, existem duas grandes tendências morais: a heteronomia, que significa a obediência sem questionamento às regras impostas por outros, visando ao bem estar e ao interesse próprio; e a autonomia, que requer uma descentralização, de forma que, fundamentando-se no Imperativo Categórico, o sujeito seja capaz de colocar-se no lugar do outro para agir moralmente de acordo com o bem. Segundo Kant, a autonomia é a única forma de se obter a dignidade humana: “age apenas de tal maneira que uses a humanidade tanto na sua como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio”. (KANT, 1974, p.229)

Segundo Freitag, a teoria da moralidade de Piaget possui fortes influências das ideias de Kant:

Em *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) Piaget e colaboradores desenvolveram uma teoria da moralidade que, no meu entender, se baseou no modelo de Kant. O cerne da teoria moral de Piaget coincide com a de Kant. Piaget não se interessa pela gênese, na criança, de conceitos como felicidade, carinho, temperança ou prudência que provam as teorias éticas não-kantianas. Piaget centra sua atenção na “autonomia da razão”, no “respeito à norma” e na “idéia de justiça”, temas centrais da ética kantiana. (FREITAG, 1990, p. 60)

Piaget (1994) encontrou, em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, quatro estágios ligados à prática das regras e três estágios ligados à consciência das regras. Quanto à prática das regras temos os estágios: *motor e individual; egocêntrico, cooperação, e codificação da regra*. Quanto à consciência da regra, temos um primeiro estágio em que a regra, ainda motora, não é coercitiva: esse estágio é marcado por rituais e pela regularidade. Um segundo estágio, em que a regra é vista como sagrada e intangível, tendo se originado com o adulto ou com o divino, não podendo ser modificada. E um terceiro estágio, em que a regra é vista como construção mútua, e o respeito e a mudança da regra dependem do consentimento do grupo; esse estágio é marcado pela democracia.

Quanto aos estágios do desenvolvimento moral, o autor nos mostra, no entanto, que tais estágios não possuem uma idade definida. Também não há uma correspondência fiel de estágios em relação à prática e à consciência. Na verdade, em relação ao desenvolvimento, a consciência sempre apresenta um atraso em relação à prática. Piaget afirma que “O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão”. (PIAGET, 1994, p.60)

Assim, Piaget identificou, de maneira mais geral, relacionando esses estágios, dois processos distintos no desenvolvimento moral dos indivíduos, em que um precede o outro: a heteronomia e a autonomia. No entanto, anterior a esses dois processos há o que o autor chamou de *anomia*, ou seja, um período em que o sujeito desconhece as regras. Nesse período, então, a ação da criança é voltada à satisfação de seus próprios impulsos motores e fantasias. Piaget não trata muito desse período, afinal, não se pode falar aqui de uma moral propriamente dita. Na heteronomia, o sujeito já age de maneira moral, mas essa moral é exterior ao indivíduo, as regras são consideradas sagradas, imutáveis e obrigatórias, sendo impostas por uma autoridade. A relação entre os sujeitos, então, é baseada na coação. Para esses sujeitos os valores a serem seguidos são aqueles que a sociedade adulta ou uma autoridade lhes impõe. A heteronomia é considerada por Piaget como sendo a “moral do dever”, já que os indivíduos obedecem às regras não por compreenderem ou concordarem

com elas, mas por sentirem obrigação em relação ao mais velho ou à autoridade. A prática das regras, nas crianças, se dá em função da imitação do modelo adulto. Na autonomia, o sujeito age moralmente de acordo com uma moral que é construída por ele próprio dentro de um acordo mútuo com o coletivo. Nesse caso, as regras são consideradas obrigatórias quando compreendidas e aceitas. A relação entre os indivíduos é baseada na cooperação e os valores vão além daqueles impostos pela sociedade, tornando-se universais. Assim, a autonomia consiste, ainda, em ser capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, em fazer com que as leis sejam universais e os ideais sejam coletivos, diferentemente do egocentrismo encontrado na heteronomia.

Segundo MENIN (1996, p.41), “Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal”, enquanto “Na heteronomia a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente”.

As duas morais citadas por Piaget no desenvolvimento da criança – a moral da autonomia e a moral da heteronomia – não constituem dois estágios claramente divididos, mas dois processos distintos, em que um precede o outro, ou seja, primeiramente se tem a heteronomia, que, aos poucos, vai dando lugar à autonomia conquistada pelo sujeito. Por essa razão, pode ocorrer que o sujeito seja autônomo em determinados assuntos e em outros não.

Segundo Piaget (1994), o desenvolvimento moral ocorre, na criança, solidário ao desenvolvimento afetivo e ao desenvolvimento intelectual.

Estudos mais atuais, baseados na teoria de Piaget sobre a moralidade, como os estudos sobre as virtudes, por exemplo, têm buscado pensar de forma mais pontual a afetividade presente nas ações morais. Tais estudos nos mostram que os sentimentos e emoções que levam o sujeito a agir de uma determinada forma conduzem à construção de valores, ou virtudes, próprios a cada sujeito. Apenas colocando-se no lugar do outro que sofre é que se pode conceber o que ele sente ou até mesmo sofrer com o que o atinge.

Piaget (1967) nos mostra que, apesar de inteligência e afeto constituírem categorias diferentes, que não se reduzem uma à outra, são categorias inseparáveis. Não existe, portanto, conduta livre de uma estrutura cognitiva ou conduta livre de uma energia motivadora.

Para Piaget (1967), os valores, frutos da afetividade, representam a motivação da ação, mas uma motivação caracterizada por valores próprios, não como algo que busca agradar a si mesmo, mas em relação ao outro. Afinal, toda a teoria de Piaget sobre a moral gira em torno da reciprocidade, da relação que o sujeito estabelece com o outro. A reciprocidade requer do indivíduo a capacidade de se descentrar de seu próprio ponto de vista e de colocar-se no lugar

do outro, ou seja, requer do indivíduo determinados instrumentos cognitivos. Piaget (1967) mostra-nos que há uma evolução do aspecto afetivo e que tal evolução caminha estreitamente solidária à evolução cognitiva.

Retomando a questão da moral, Piaget (1994) destaca, ainda, a questão do realismo moral presente na moralidade infantil. O realismo moral, para o autor, resulta da união do próprio pensamento infantil com o realismo infantil; neste caso, com a coação do adulto. O realismo moral define-se como “[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1994, p.93). As principais características do realismo moral referem-se ao fato de a criança considerar a regra como algo externo, vinda do adulto, que deve ser seguida ao pé da letra, sendo então concebida pela responsabilidade objetiva.

Em seus resultados, Piaget (1994) também nos mostra que, nos julgamentos morais realizados pelas crianças, as mais novas e heterônomas tendem a fazer uso de uma responsabilidade objetiva, que é característica do realismo moral, enquanto as crianças mais velhas e autônomas tendem a fazer uso de uma responsabilidade subjetiva. Essas duas formas da noção de responsabilidade, para Piaget, não caracterizam dois estágios, mas uma é decorrente da outra, de acordo com o desenvolvimento moral.

Podemos pelo menos dizer, para sermos prudentes, que, se a noção objetiva da responsabilidade e a noção subjetiva não caracterizam, propriamente falando, dois estágios sucessivos, definem dois processos distintos, em que um precede em média o outro, no decorrer da evolução moral da criança, se bem que entre elas haja sincronismo parcial. (PIAGET, 1994, p.103)

A responsabilidade objetiva é produto da coação moral, pois nela a criança, ainda egocêntrica, julga os atos em função das suas consequências materiais e não das intenções. O dever e a obediência às regras estabelecidas pelo adulto são fatores fundamentais; tais regras são, então, exteriores ao indivíduo. Portanto, ao realizarem um julgamento moral, as crianças são muito rígidas, propondo sanções expiatórias para aqueles cuja falta acarretou grande perda material.

A responsabilidade subjetiva é marcada pela descentração e, nesse caso, o sentimento de dever está ligado à cooperação. O julgamento realizado pela criança passa a considerar as intenções ao invés de considerar as consequências materiais. Assim, as punições sugeridas, quando existem, são bem mais amenas.

Ao falarmos das sanções sugeridas pelas crianças ao realizarem seus julgamentos morais, remetemo-nos ao estudo sobre a noção de justiça, realizado por Piaget. O autor verificou que o sujeito passa por três tipos de justiça na construção desta noção: em primeiro lugar, a justiça imanente, em que a criança acredita que uma falta será castigada, inevitavelmente, mesmo que por uma força exterior, mas aliada, ao adulto. Assim, as punições são consideradas automáticas e vindas diretamente das coisas. Essa noção de justiça está ligada à anomia e à heteronomia. Em segundo lugar, a justiça retributiva, em que a criança julga haver necessidade de que a falta e a punição apresentem sofrimentos proporcionais. As sanções, neste caso, podem ser expiatórias ou por reciprocidade. As sanções expiatórias são aquelas em que não há relação entre a falta e a punição; são extremamente severas e estão ligadas à coação. As sanções por reciprocidade são aquelas em que a sanção tem ligação com a falta; são mais amenas e têm correlação com a cooperação. Em terceiro e último lugar, a justiça distributiva, em que as crianças baseiam-se na igualdade para realizar seus julgamentos, buscando, então, a sanção mais justa à situação. Tem-se, assim, acrescida à noção de justiça igualitária, o sentimento de equidade, em que cada indivíduo é visto como único, considerando particularidades do outro e da situação para sugerir a sanção.

2.2 A questão do respeito como aspecto central da moralidade

O respeito é aspecto fundamental dentro das relações sociais. Segundo Miller (2001), o respeito é condição indispensável para que o indivíduo não se sinta ofendido e, assim, ameaçado moralmente. O respeito tem papel essencial, também, para a construção de noções e valores morais, como a noção de justiça, por exemplo.

Piaget (1994) deixa claro que o valor de uma ação ou um julgamento moral não está ligado somente às regras que se respeitam, mas **de que forma** estas regras são respeitadas. É o respeito que a criança tem pela regra e pela pessoa que a transmite que justifica o valor moral do ato ou do juízo e é com base nesse respeito que a criança evolui moralmente.

O como as regras são respeitadas é um assunto da psicologia e é o enfoque do trabalho piagetiano. Segundo o autor, a essência da moral está contida na forma do respeito que os indivíduos passam a ter pelas regras e pelas pessoas; é em suas formas diferentes que as tendências morais definem-se como Autônomas ou Heterônomas. (MENIN, 1985, p.10)

Se, como afirmou Piaget, a essência da moral está no respeito do indivíduo pelas regras e por quem as transmite, é importante sabermos que esse respeito tem sua gênese em situações em que existem relações sociais, nas quais há, ao menos, uma pessoa que transmite a regra e outra que recebe a regra e respeita quem a transmitiu.

No quarto capítulo da obra “O juízo moral na criança” (1994), Piaget trata da questão das duas morais e dos tipos de relações sociais, trazendo para a discussão as teorias de outros autores sobre este assunto. Para nós, neste estudo, adquire maior relevância a discussão e a elucidação das possíveis contribuições da teoria de Bovet. Compreender tal teoria é fundamental para entendermos a questão do respeito nas relações sociais e a dimensão de sua importância para o desenvolvimento moral da criança, segundo Piaget.

Para Bovet, as relações somente são possíveis entre indivíduos, e esta relação é impregnada de respeito, do qual nascem os valores morais.

Bovet afirma que, para que exista o dever, é necessário que o indivíduo receba ordens e que, entre aquele que as recebe e o que as profere, haja uma relação de respeito. Para este autor, então, a obrigação, ou seja, o dever, não provém da regra ou da ordem por si mesma, mas depende do respeito pelo indivíduo que a transmite. Segundo Bovet, a lei não origina o respeito, mas é justamente o respeito pelo outro que faz com que a lei que dele provém seja respeitada.

Porém, ainda segundo o autor, para que se passe do estado inicial de heteronomia, em que as ordens recebidas pelos mais velhos são respeitadas em função de sua autoridade, para um estado de autonomia, é preciso haver uma espécie de unificação, em que a razão interfere na consciência moral, ou seja, generaliza e faz coerentes as regras morais. Portanto, no que diz respeito ao dever, a razão produz um sistema hierárquico que possibilita o progresso.

Piaget (1994) concorda com Bovet quando este, discordando de Durkheim – cuja teoria afirma que as relações sociais existem apenas em função da relação do indivíduo com o grupo –, propõe que as relações sociais ocorram entre os indivíduos, assim, a criança respeita o pai, por exemplo, pela pessoa que ele é, e aceita as regras de sua sociedade graças ao respeito que tem pelo pai que as transmite. No início, a obediência se deve ao medo ou à simpatia pelo mais velho, segundo Bovet. Por essa razão, a criança cumpre as regras que lhe são impostas, mas não pela autoridade do grupo, como afirma Durkheim. Assim, as teorias sobre o dever de Bovet e Durkheim se assemelham, mas não no que diz respeito à gênese do respeito.

Para Piaget, trazendo a discussão para a moral infantil, Bovet tem toda a razão quanto à origem do respeito. Porém, quanto ao desenvolvimento da consciência da criança, há uma diferenciação, pois Piaget prolonga a ideia de Bovet, distinguindo dois tipos de respeito.

Apesar de não concordar que a intervenção da razão e o entrecruzamento das influências recebidas bastem para que a criança construa uma consciência autônoma, Piaget enxerga na tese de Bovet a possibilidade de prosseguimento, pois, além de Bovet diferenciar o dever e o bem, ainda enxerga as relações sociais como possíveis entre os indivíduos, o que faz com que as relações possam ser diferentes, dependendo de quais indivíduos estão envolvidos.

De acordo com Piaget, para entendermos a moralidade, é fundamental a compreensão de que a sociedade não é homogênea. Ou seja, a sociedade é composta por um conjunto de relações sociais, e essas relações podem ocorrer de diferentes formas. Dividindo essas diferentes formas de relações sociais, temos nos extremos: de um lado, as relações em que prevalece a coação, ou seja, as relações em que um indivíduo considerado superior exerce sua autoridade de forma coercitiva sobre um indivíduo considerado inferior; do outro lado, as relações de cooperação, nas quais os indivíduos se tratam como iguais e se ajudam mutuamente. Essas duas formas de relação social conduzem a resultados diferentes. De acordo com a relação estabelecida, o respeito entre estes indivíduos pode ser respeito unilateral, quando ocorre relação de coação entre os indivíduos, ou respeito mútuo, quando ocorre relação de cooperação.

Porém, se o fenômeno do respeito apresenta assim uma inegável unidade funcional, pode-se, por abstração, distinguir-se ao menos dois tipos de respeito (o segundo constituindo-se como um caso limite do primeiro). Em primeiro lugar, há o respeito que chamaremos *unilateral*, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. Esse respeito, o único em que normalmente se pensa e no qual Bovet tem insistido muito especialmente, implica uma coação inevitável do superior sobre o inferior; é, pois, característico de uma primeira forma de relação social, que nós chamaremos de *relação de coação*. Mas existe, em segundo lugar, o respeito que podemos qualificar de *mútuo*, porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que nós chamaremos de *relação de cooperação*. (PIAGET, 1996, p. 04-05)

Piaget esclarece, no entanto, que não existem relações puramente de coação ou puramente de cooperação. Quando o que predomina é a coação, há na criança sempre a possibilidade de que poderia estar discutindo e de que há uma simpatia mútua, assim como,

quando o que prevalece é a cooperação, há sempre uma das partes tentando impor algo ao outro. Assim, não havendo relações puras de coação ou de cooperação, não há respeito unilateral puro ou respeito mútuo puro. O que existe é uma maior prevalência de um dos dois tipos de respeito.

O respeito unilateral leva à regra coercitiva. Nesse caso, portanto, é preciso se conformar com as regras, pois são obrigatórias, tendo origem no adulto ou no divino. O respeito unilateral é marcado, ainda, pelo egocentrismo infantil. É preciso, no entanto, não confundir egocentrismo com egoísmo. No egocentrismo, a criança não diferencia seu eu do mundo exterior e permanece centrada, então, em si própria. Do respeito unilateral, então, resulta uma forma de juízo moral heterônoma. Já o respeito mútuo leva à autonomia da consciência. Quando as crianças praticam e vivenciam as regras de acordo com a cooperação, são capazes de elaborar a regra de maneira diferente, percebendo que elas não são imutáveis, mas dependem do acordo mútuo e da reciprocidade. Do respeito mútuo resulta, então, uma forma de juízo moral autônoma.

Na verdade, essa diferenciação feita por Piaget constitui um prolongamento da tese de Bovet, marcado apenas por uma diferença de terminologia. Bovet reconhece a diferença entre o bem e o dever, e que o dever depende do respeito para com quem dirige as regras. Para Bovet, no entanto, se do respeito unilateral deriva o respeito mútuo, sendo que este talvez nem chegue a existir totalmente puro, não há necessidade de diferenciá-los. Já para Piaget, a diferenciação se faz necessária, pois o respeito mútuo, para ele, se encontra em outro sistema de equilíbrio.

No respeito mútuo, a criança, mantendo uma relação recíproca de igualdade para com o outro, pode chegar à autonomia; o medo se torna medo de decair aos olhos do outro e o bem se torna um ideal interior. Sobre este assunto, afirma Piaget:

É por isso que, ao lado do respeito primitivo do inferior pelo superior, ou respeito ‘unilateral’, acreditamos poder distinguir um respeito ‘mútuo’, para o qual tende o indivíduo quando entra em relação com seus iguais, ou quando seus superiores tendem a tornar-se seus iguais. O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa. Bem mais, sendo a regra submissa às leis de reciprocidade, são estas mesmas leis, racionais em sua essência, que constituirão as verdadeiras normas morais. A razão torna-se, desde então, livre para construir seu plano de ação na medida em que

permanece racional, isto é, na medida em que sua coerência interna e externa está salvaguardada, à proporção em que o indivíduo consegue situar-se numa perspectiva tal que as outras perspectivas concordem com ela. Assim está conquistada a autonomia, além da anomia e da heteronomia. (PIAGET, 1994, p. 284-285)

Portanto, o essencial para compreender a moralidade, segundo Piaget, está na questão do respeito. O respeito é a base filosófica da moralidade para este autor. Essa forma de compreender a moralidade é uma conquista da Psicologia e da Epistemologia Genética. Pierre Bovet contribui essencialmente com o estudo da moralidade quando demonstra que o respeito pelo outro se constitui fator primordial para a moral e que a lei será consequência desse respeito. Piaget vai além da teoria de Bovet, distinguindo as formas de relações sociais e as formas de respeito.

2.3 A importância do estudo da moral para a educação

Em seus estudos sobre o juízo moral na criança, Piaget abordou, como relatamos anteriormente, a problemática das relações sociais e da consciência racional, chegando à conclusão de que a moral não é única, uma vez que a sociedade, que determina esta moral, também não é. A sociedade é composta por relações sociais, que podem ir desde relações de coação até relações de cooperação.

A tomada de consciência será a forma pela qual se chegará às normas propriamente ditas. Mas, para que haja a tomada de consciência, algumas condições se fazem necessárias, dentre elas, destacamos: uma vida social, pois, sozinho, o indivíduo não será capaz de alcançar a tomada de consciência e permanecerá egocêntrico, e a prática de cooperação, pois somente a cooperação poderá levar o indivíduo à autonomia.

Os estudos de Piaget trouxeram contribuições essenciais para a educação, assim como para a cultura em geral. Os resultados, alcançados por este autor, podem ser utilizados para nortear a prática pedagógica, quando o que se busca é uma educação voltada para a autonomia. Essa educação, para Piaget, não deve ser pautada em métodos autoritários e unicamente individuais. Pelo contrário, o que Piaget propõe é uma pedagogia “ativa”. Para o autor,

A “escola ativa” baseia-se na idéia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea. “Atividade” se opõe, assim, à receptividade. A educação moral ativa supõe,

conseqüentemente, que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitui um meio próprio para tais experiências. (PIAGET, 1996, p. 19-20)

A partir desta perspectiva, a educação moral deve permear todas as matérias, ou seja, o sistema de ensino como um todo. A moral como disciplina isolada, composta por discursos e lições de moral, não leva ao desenvolvimento, mas ao conformismo. O trabalho deve ocorrer de forma coletiva, com trabalhos em grupo, no qual prevaleça a colaboração e a cooperação. Afinal, se o desenvolvimento moral ocorre graças às relações de respeito mútuo, como demonstrou Piaget, a cooperação é a forma mais eficaz para se chegar à autonomia e o trabalho coletivo leva a criança a cooperar.

O *self-government* é uma noção que também contribui para a pedagogia recomendada por Piaget (1994; 1996), pois carrega a ideia de que, para que a criança construa noções morais, assim como no caso das noções intelectuais, ela precisa viver a experiência real de exercício da consciência e de discussão das leis. Portanto, sendo a classe uma espécie de sociedade infantil, as crianças devem participar da organização dessa sociedade. Isso é possível quando se possibilita às crianças participar da construção das regras e de como essas regras serão cumpridas. Para tal, podem-se vivenciar, em sala, assembleias.

A educação, portanto, deve basear-se nas relações de cooperação e de respeito mútuo. Mas tal ideal não é válido apenas entre as crianças; é importante que o adulto, nesse caso o educador, também assuma uma postura em que o respeito mútuo seja um princípio. Sabemos que a relação entre adultos e crianças pequenas nunca poderá ser uma relação unicamente de cooperação e de respeito mútuo, afinal, a criança pequena ainda é heterônoma, considerando o adulto como superior e tendo por ele um respeito unilateral. Porém, o adulto deve esforçar-se para fazer com que essa relação chegue o mais próximo possível de uma relação entre iguais, respeitando-a, reconhecendo suas particularidades e estimulando-a. Segundo Vinha:

É fundamental, para construir-se uma atmosfera de cooperação em sala de aula, que o ambiente escolar seja propício. Para tanto, o respeito mútuo constituirá o fundamento da relação professor-aluno. Um dos princípios da educação construtivista é haver na classe uma atmosfera sociomoral, na qual o respeito pelos outros é continuamente cultivado e praticado. Nesse ambiente, os indivíduos interagem, respeitando-se reciprocamente como pessoas iguais. Tanto entre as crianças, como com relação ao professor e o aluno. (VINHA, 2000, p. 168)

DeVries e Zan (1998) nos mostram que as relações sociais são fundamentais dentro de uma educação que vise ao desenvolvimento moral. O respeito mútuo é princípio fundamental

para uma educação baseada em um ambiente sociomoral que busque a autonomia. Portanto, ao pensar um ambiente sociomoral para seus alunos, o professor deve refletir em sua própria relação com os alunos e na promoção da interação social entre todos.

Não poderíamos, no entanto, falar das contribuições dos estudos de Piaget, em especial dos estudos sobre o juízo moral, sem falar dos estudos realizados por Mantovani de Assis sobre o ambiente escolar e o construtivismo, sempre destacando a importância da ação sobre os objetos e da interação social na educação, com vistas ao desenvolvimento do sujeito. Desta caminhada de Mantovani de Assis em pesquisas na área educacional, que ilustraram perfeitamente os estudos realizados por Piaget, resultou a fundação do PROEPRE¹, que de forma muito clara e precisa demonstra como ambientes cooperativos, pautados em relações sociais de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade, são essenciais para que o sujeito alcance a autonomia. (MANTOVANI DE ASSIS; CAMARGO DE ASSIS, 2002)

Diversas pesquisas brasileiras, dentre as quais podemos destacar Araújo (1993), Vinha (2000) e Tognetta (2003), têm demonstrado que o ambiente escolar influencia significativamente o desenvolvimento moral do sujeito: um ambiente coercitivo apresenta maior índice de heteronomia, enquanto os ambientes cooperativos apresentam maior índice de autonomia moral. Uma educação que busque promover um ambiente cooperativo, com a finalidade de formar cidadãos autônomos, deve valorizar a interação, as trocas sociais, a cooperação, a criatividade, a livre iniciativa, as experiências e o respeito mútuo. Não é possível alcançar a formação de indivíduos autônomos por meio de uma educação baseada na coação e no respeito unilateral.

Para La Taille (2006), assim como vimos em Piaget, a moral possui aspectos intelectuais e afetivos, os quais, apesar de serem distintos, se relacionam. Os aspectos intelectuais da moralidade correspondem ao “saber fazer” e os aspectos afetivos ao “querer fazer”. Porém, o autor adverte que não necessariamente ocorrerá o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo; apenas há no sujeito a potencialidade para que tais desenvolvimentos ocorram. É comum, ao longo da vida, encontrar pessoas que não desenvolveram o saber e o fazer moral.

Com efeito, nem todas as pessoas desenvolvem ou possuem os variados aspectos que apontei para o “saber” e o “querer” fazer morais. Por quê? Do ponto de vista intelectual, sabemos que as estruturas mentais dependem da interação para se desenvolverem. Se imaginamos uma criança que vive em um ambiente social onde as relações de reciprocidade praticamente não

¹ Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, criado por Orly Z. Mantovani de Assis

existem, ela dificilmente desenvolverá a capacidade de pensar as relações sociais por meio da cooperação [...] Do ponto de vista afetivo, o mesmo raciocínio impõe-se. Se uma criança vive em um lugar de miséria moral e violência, em um lugar onde a compaixão é vista como fraqueza, sua tendência natural à simpatia pode ser embotada e dar lugar a uma espécie de couraça afetiva que a torna insensível aos estados afetivos alheios. (LA TAILLE, 2006, p.114)

Quanto a esse aspecto, a educação tem papel importante, afinal, se para La Taille, assim como para Piaget, a interação é fundamental para o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, o ambiente escolar, dependendo de como apresenta as possibilidades de interação e as relações sociais, pode contribuir ou não para o desenvolvimento da criança.

Compreender a moralidade e seu desenvolvimento dessa forma, fundamentada no respeito pelo outro, possibilitou-nos pensar em como a moral está relacionada à questão da violência. Portanto, no próximo capítulo, procuramos compreender melhor o fenômeno violência e ressaltar, então, a relação deste com a moral.

A violência

Como você define violência? Qualquer coisa que você faça intencionalmente e que deixe uma pessoa triste, uma pessoa magoada, uma pessoa nervosa, isso é violência. E o que não é violência? Não violência é uma forma civilizada de tratar as pessoas. Se você tem um problema vai lá e conversa, por exemplo. Não fica querendo destruir.

HUG (7º Ano/ 12 anos)

3. A VIOLÊNCIA

A violência tem sido um assunto amplamente discutido, atualmente, em nossa sociedade, assim como a moral. A nossa preocupação com a questão da violência é, assim, reflexo da preocupação de toda uma sociedade. Com efeito, notícias sobre violência são constantemente divulgadas pelos meios de comunicação, em especial pela mídia televisiva, causando espanto, medo, indignação e dor, entre outros. Ademais, o assunto violência tem perpassado as mais diferentes áreas, incluindo a educação. A violência não consiste, no entanto, de um fenômeno contemporâneo e localizado. Trata-se de um fato universal, que vem sendo discutido, ao longo dos anos, por psicólogos, sociólogos, filósofos, entre outros.

Não ousamos, entretanto, dizer que vivemos uma época mais violenta do que as anteriores. Isso somente seria possível diante de dados estatísticos concretos. Mas reconhecemos que a violência tem tido grande repercussão, com indícios de que atinge todos os lugares e todos os grupos sociais, causando muitos problemas.

3.1 A violência na história da humanidade

Neste espaço, buscamos entender melhor a questão da violência dentro da história da humanidade. Para tanto, seguimos a mesma divisão feita por Zaluar (1996), apresentando os modelos de definição e controle da violência em três grandes eixos: o da Ordem Tribal, o da Ordem Senhorial e o da Ordem Pública. Optamos, para a discussão desse item em nosso trabalho, pela leitura de Zaluar a respeito da violência na história da humanidade, por se tratar de uma antropóloga brasileira, que atua de forma pertinente na área da antropologia da violência e aborda tal questão de uma forma muito relacionada aos aspectos morais.

A violência não é um fenômeno recente, tampouco surgiu na história dos homens em decorrência da exploração, dominação ou miséria que conhecemos perfeitamente bem em nossa sociedade. A violência é algo que sempre permeou a humanidade, em toda sua história, afinal, os homens sempre agiram de forma a utilizarem seu potencial agressivo contra seus semelhantes. Segundo Zaluar (1996, p. 9), “O mal que resulta da violência sempre existiu e sempre foi, portanto, em todas as épocas, em todos os lugares, contido e entendido em maior ou menor grau e de diferentes maneiras”.

Falemos, primeiramente, da Ordem Tribal. Mesmo as sociedades tribais possuíam diferentes formas de conflito e de violência. Não é correta a imagem de bom selvagem que o romantismo nos traz destes homens, mas, também, não devemos ver as sociedades tribais

apenas como o símbolo de animalidade e violência. Durante toda a história da humanidade, os homens sempre possuíram a capacidade de se comunicar e de se entender pela linguagem, em vez de se utilizarem da força, mas nem sempre o fizeram.

Nas sociedades tribais não havia exploração ou dominação por parte de instâncias superiores. Assim, a justiça era praticada por cada um, com suas próprias forças. Essa justiça, no entanto, seguia as regras sociais definidas pela tribo. Muitas vezes tal justiça era executada em forma de violência. Uma ideia muito forte dentro das sociedades tribais era a ideia de reciprocidade, assim, tanto para o bem quanto para o mal recebido, existia a obrigação de retribuição, entendida como o ato de devolver o que se recebeu. Apesar das semelhanças e igualdades presentes dentro da tribo, havia também as diferenças, como, por exemplo, de sexo, de classe, de tamanho, entre outras. Tais diferenças criavam a possibilidade de que os conflitos emergissem nas tribos e, em decorrência deles, a violência.

Dentro das tribos estes conflitos se tornavam mais fáceis de serem evitados ou resolvidos. O problema maior estava nos conflitos entre as diferentes tribos, onde as relações são, por natureza, de inimizades e desconfianças. Assim, havia entre as tribos muitas disputas e guerras, gerando diferentes formas de violência. Porém, nem sempre tais tribos estavam em guerra, como comumente se pensa; havia entre elas, também, muitos tipos de trocas e de relações. De acordo com Zaluar,

As sociedades primitivas, dadas certas condições históricas, podem ou não se dividirem internamente por conta de conflitos recorrentes, podem ou não ter guerras com os seus vizinhos, podem ou não ter intercâmbio intenso com eles, podem ou não terminar dominadas por eles. Essas possibilidades, teoricamente existentes, são transformadas pelos que nelas vivem. Não são apenas estruturas; também têm histórias, ainda mal conhecidas. (ZALUAR, 1996, p.11)

Zaluar (1996) nos mostra que entre as formas primitivas de sociedade, aqui chamadas de tribais, em que o aceite das regras garante a justiça das decisões, e as sociedades modernas, estatais, em que as leis escritas, quando bem feitas e aceitas como justas pelos que dela compartilham, evitam a anarquia violenta e a injustiça, existem as sociedades de um segundo modelo, denominado de Ordem Senhorial, em que as diferentes formas de demonstração do poder político determinam a sua avaliação crítica. Falemos, agora, deste segundo modelo.

Segundo Velho (1976), são duas as formas destes sistemas autoritários que demonstram o poder político de alguns sobre o povo, na Ordem Senhorial: a concentração do poder na mão dos grandes senhores, que exploravam os camponeses, e a centralização do

poder na mão dos militares, que representavam o Estado, fazendo dos camponeses seus servos. Diferentemente das sociedades tribais, estes camponeses não trabalhavam apenas para sustentar seus familiares e parentes, mas para sustentar, além disso, seus senhores, os funcionários do governo e os representantes da igreja, por meio das taxas e impostos que tinham que pagar. O que marcava essas sociedades, então, era a repressão da força de trabalho e a exploração.

Os camponeses eram, então, considerados à margem da sociedade dos senhores feudais, com a qual mantinham relações de intercâmbio e de conflitos, frutos da exploração e do autoritarismo. Muitos conflitos ocorreram entre os camponeses e os senhores ou entre os camponeses e a igreja. Isso porque o público e o privado se confundiam, já que o interesse do senhor era tido como o interesse de todos. Até mesmo nos Estados já constituídos de poder central, a riqueza do país era vista como a riqueza do senhor mais importante.

Os senhores possuíam cavaleiros que defendiam seu patrimônio e havia uma grande disputa entre os senhores para se tornarem mais próximos do rei ou até mais importantes que ele. Diversos conflitos surgiam em busca do poder, então, gerando embates e lutas. As guerras entre os senhores feudais eram constantes na Idade Média. As sociedades medievais eram também, por isso, consideradas sociedades de guerreiros, que cantavam abertamente os prazeres da guerra em suas canções. Assim, a significação da morte e da violência, para esses senhores medievais era diferente da significação que tinham nas sociedades tribais. A vida humana não era muito valorizada e os ataques militares eram constantes devido às guerras nos feudos, aldeias, paróquias e famílias.

No fim da Idade Média, foram introduzidos hábitos e técnicas de autocontrole, ou civilidade, substituindo o então código cortês, privilégio de poucos. Nesse período, mudou-se também a visão de morte, que passa a ser vista como uma coisa macabra, horrível e maléfica.

Os camponeses travaram diversos combates violentos com os senhores, com o clero e até mesmo entre as famílias, além dos conflitos entre os senhores feudais que também ganharam notoriedade durante a Idade Média.

Durante a Idade Média, nos países em que a Igreja Católica foi muito poderosa e influente junto aos reis, os tribunais religiosos das cidades desenvolveram seu próprio sistema de fazer justiça, ou seja, a inquisição. Nesses tribunais, a tortura era utilizada para que os acusados realizassem confissões que quase sempre os condenavam à fogueira. As pessoas mais perseguidas eram as “bruxas”, mulheres acusadas de compactuar com o diabo e consideradas responsáveis por todo o mal que acontecia.

Da Ordem Senhorial para a Ordem Pública, muitas mudanças podem ser vistas no que diz respeito à questão dos conflitos e da violência. Isto porque a sociedade moderna mudou muito em relação à antiga forma de sociedade. A industrialização fez com que o sistema produtivo se transformasse e surgissem, assim, novas classes sociais e novos tipos de conflitos. O operário, agora remunerado pelos capitalistas donos das fábricas, passa a ser valorizado pela habilidade manual e disciplina, ao invés da força brutal. A família já não possui mais o mesmo caráter totalizador. As pessoas passam a se associar em grupos não mais por questões de parentesco, mas por interesses em comum. Muitos destes grupos disputam coletivamente entre si, utilizando nestas disputas até mesmo a violência. E uma mudança muito significativa ocorre em relação à responsabilidade pela violência e pelo crime: agora, a responsabilidade pelos delitos é individual, ou seja, é responsabilizado apenas o autor do ato e não sua família ou parentes, como era feito até então.

Assim como o trabalho, a terra e o dinheiro tornaram-se mercadorias negociáveis de forma individual e passíveis, assim, de serem roubadas, gerando outra possibilidade de conflito e de violência. Uma grande diferença, neste sentido, da Ordem Pública em relação à Ordem Senhorial, diz respeito à liberdade econômica. Porém, este mercado, cujo motor é o lucro individual, põe em risco a sociedade em geral, pois ameaça aspectos como os direitos e deveres das pessoas, a solidariedade, entre outros. Como vemos em Zaluar (1996), nestas situações de violência “As pessoas passariam a ser meios, instrumentos para obter lucros e não fins em si mesmas”. (ZALUAR, 1996, p.38)

Contudo, as sociedades modernas, já estatais também, apresentam muito fortemente a ideia de reciprocidade e de vingança, dentro do que se chama de retribuir. Tanto o sistema penal moderno, quanto outros segmentos da nossa sociedade, trazem embutida em si a ideia de retribuição. As guerras, nesta nova ordem, tomaram dimensões catastróficas, já que a capacidade tecnológica é maior e capacita os homens para matar em uma dimensão extraordinária. A liberdade humana, nas sociedades modernas, portanto, teve seus perigos aumentados. “Assim, é possível dizer que os aspectos mais violentos e irracionais encontrados na sociedade tribal também estão hoje presentes, em formas ainda mais perversas, nas sociedades ditas modernas, marcadas por profundas desigualdades sociais”. (ZALUAR, 1996, p.21)

Comparando com a Ordem Senhorial, nas sociedades modernas, que chegam até os dias atuais, o horror e o abuso de poder parecem concentrados no trato com os criminosos, principalmente os mais violentos. No Brasil, assim como em toda a América Latina, ainda encontramos aspectos do sistema inquisitorial de justiça. É exemplo disto o fato de que a

confissão do acusado ainda continua sendo mais importante que a evidência dos fatos e, portanto, a tortura ainda pode acontecer em alguns casos. Também a confusão entre o público e o privado é algo muito presente em nossas sociedades modernas. No Brasil, temos fortes exemplos de situações em que o poder do Estado, ou até mesmo dos indivíduos mais poderosos social e economicamente, é confundido com o público. A impunidade de alguns, por exemplo, faz parte destas situações. Tudo isso parece gerar revolta e conflitos, cada vez mais violentos. Conforme Zaluar,

A civilidade, que faz parte da vida moderna e acompanhou o desenvolvimento das cidades, parece estar ameaçada mais uma vez. Hoje em muitas cidades do mundo, os comportamentos agressivos, sem freios, e a falta de respeito aos outros voltaram a ser marca da vida cotidiana. Por isso mesmo tem-se uma crise de ordem pública e um crescimento inegável da violência. (ZALUAR, 1996, p.36)

A liberdade e a igualdade parecem, então, na Ordem Pública, ser o objetivo principal do homem moderno, sendo, também, motivo de perseguição em vários regimes políticos, criando diversas tensões. Isto fica mais claro se pensarmos que a sociedade, agora modificada, inclui, além das diferentes classes sociais, geradas pela divisão do trabalho na sociedade industrial, diferentes religiões, raças, etnias, opções sexuais e tantas outras formas de diferenças.

Somente a partir dos séculos XVII e XVIII, começaram-se a discutir os “direitos naturais do homem”, compreendidos como direitos naturais universais a todos, por serem pessoas. Esta discussão trouxe alguns benefícios como, por exemplo, a proibição, em algumas colônias, de pena de morte por feitiçaria e de sacrifícios humanos. Porém, a própria colonização, e a decorrente exploração, já trazia embutida em si a ideia de negação dos direitos universais dos homens. A escravidão talvez seja um dos maiores expoentes da violência, como resultado da negação dos direitos universais. E mesmo acabada a escravidão nas sociedades modernas, persistiram as desigualdades sociais até hoje.

Na Idade Moderna, ao mesmo tempo em que se constituíram os Estados-nações, iniciava-se a luta em busca da afirmação dos direitos e das liberdades individuais, em resposta às arbitrariedades exercidas pelo poder do Estado, e à violência social. Mas apenas recentemente os direitos dos homens têm-se tornado direitos positivos universais, ou seja, ditados pelos órgãos internacionais e confirmados pelos Estados nacionais.

Em busca de paz e segurança, o Estado moderno, conforme Zaluar (1996), foi criado para exercer o que se chamou de “monopólio da violência legítima”, ou seja, baseado em seu

maior poder de fogo, o Estado passou a intermediar os conflitos e a garantir o cumprimento das decisões judiciais. Para isto, o Estado poderia utilizar-se de coerção, de violência.

O sistema penal também se modifica nessa forma de sociedade, pois o que se busca é o verdadeiro autor do crime. Em tese, o culpado passa a ser o único punido, sem importar de quem é parente. A privação de liberdade passa, então, a ser a principal forma de condenação aos mais diversos crimes. Trata-se, portanto, de uma forma de se pagar à sociedade por algum ato criminoso. Também os direitos e a lei passam a ser escritos e deixam de ser negociáveis e de arbítrio pessoal. A lei passa a ser cuidada de forma coletiva, por representantes da sociedade, de forma a não negar a moralidade e o senso de justiça social. Mas continuam a existir os que não estão satisfeitos com a forma de segurança ou de liberdade, e a sua reação a esse estado de coisas se dá de forma pacífica ou violenta.

A ideia de República aos poucos se torna central dentro do novo modelo cultural e político que emerge, baseado na educação, na arte e na democracia. A República significa que a ordem jurídica deve ser utilizada como forma de impedir a violência e garantir a paz, e, principalmente, que o bem público deve estar separado dos interesses individuais. Os grandes problemas deste novo modelo estavam em confundir liberdade econômica e liberdade política e em buscar tanto a liberdade individual que se esquecesse a solidariedade, o respeito ao outro e a solidariedade positiva.

Atualmente, falar em direitos significa falar em liberdade e direitos individuais e, também, em direitos sociais; quando os dois são garantidos, e em consequência se tem igualdade e liberdade, pode-se falar em um Estado de Direito Democrático. Mas, na realidade, isso não é sempre assim, pois as transformações pelas quais a sociedade passou levaram também a uma situação em que os direitos dos mais fracos, como, por exemplo, os dos idosos, dos homossexuais e outros, são garantidos, e, paralelamente, uma divisão social muito grande é estabelecida entre os que mandam e os que obedecem. Assim, o Estado assume, segundo alguns estudiosos, duas faces: uma de Estado Democrático, garantidor da lei e da justiça, e uma de Estado Burocrático, controlador. Quando qualquer um destes dois polos se torna excessivo, ocorre a violência institucional. Diversas lutas são travadas no campo político, em busca de garantia de direitos ou de repúdio ao controle.

No Brasil, a desigualdade social é um fator muito forte, decorrente da má distribuição de renda, da distribuição desigual de conhecimento sobre os direitos e de não acesso à justiça. Segundo Zaluar (1996, p. 50), “Quando a sociedade é desigual, continua a existir uma discriminação básica no sistema policial e jurídico, que identifica mais facilmente como criminoso o delinquente oriundo das classes populares”.

Muitos países possuem uma discrepância muito grande entre o ideal de moralidade e a lei. Assim, o Estado passa a exercer principalmente a função de polícia, porém isto não é suficiente para que se tenha um poder público democrático. (HABERMAS, *apud* ZALUAR, 1996, p. 51)

No Brasil é possível perceber uma falta de elaboração do problema da moralidade pública por parte da sociedade. A imposição da lei pareceu sempre querer ditar a convivência social. Esqueceu-se por diversas vezes que, para que a lei seja legal, ela deve ser legítima. Assim, aos poucos, nosso país caminha em busca de uma real democracia, da discussão verdadeira das leis, da verdadeira garantia dos deveres e direitos dos cidadãos, mas, por muitas vezes, ainda vemos que as coisas se impõem de maneira oposta aos princípios democráticos, por meio de formas discretas ou explícitas de violência.

3.2 Diversos aspectos para compreender a violência

Percebemos até aqui que a violência é um fenômeno que sempre esteve presente na história da humanidade, apenas se foram modificando as formas como ela vem se manifestando. Tal fenômeno assumiu, ao longo desta história, diferentes aspectos e tem atualmente trazido preocupações constantes, principalmente, em função das consequências que a violência tem trazido para os indivíduos e para a sociedade. Para melhor entendermos a questão da violência, é preciso conhecer alguns aspectos que a envolvem.

A sociedade em geral tem assistido a um grande alastramento deste fenômeno chamado violência, que atinge até mesmo as instituições de educação ou de recuperação. Nas últimas décadas, as dimensões que este fenômeno tem assumido preocupam a sociedade contemporânea. Concordamos, portanto, com Adorno (2002a), segundo o qual a violência tem se mostrado muito forte nas últimas décadas. De acordo com o autor, “Não obstante os avanços democráticos e as profundas modificações pelas quais a sociedade brasileira tem passado nos últimos quinze anos, o regime democrático coincide com a ocorrência de uma verdadeira explosão de violência no seio da sociedade”. (ADORNO, 2002a, p. 98)

A preocupação social relacionada à violência parece estar fundada, ainda, na questão do aumento dos crimes que envolvem as práticas de violência.

Desde meados da década de 1970, vem-se exacerbando, no Brasil, o sentimento de medo e insegurança. Não parece infundado esse sentimento. As estatísticas oficiais de criminalidade indicam, a partir dessa década, a aceleração do crescimento de todas as modalidades delituosas. Crescem mais

rápido os crimes que envolvem a prática de violência, como os homicídios, os roubos, os seqüestros, os estupros. Esse crescimento veio acompanhado de mudanças substantivas nos padrões de criminalidade individual bem como no perfil das pessoas envolvidas com a delinquência. (ADORNO, 2002 b, p. 07)

Ao longo dos anos, vários estudos têm contribuído para a compreensão do fenômeno da violência, mas não se trata de uma tarefa fácil. Uma grande dificuldade é encontrada logo de início, justamente quando se procura definir o que é violência. A dificuldade encontra-se na complexidade deste fenômeno, pois trata-se de algo muito amplo, cheio de facetas, que envolve variedade de autores, de lugares e de possibilidades. Para Pino (2007, p.764) “[...]o fenômeno da violência é suficientemente complexo para resistir às análises superficiais que por vezes são feitas dele. Ele envolve questões sociais, econômicas e políticas nacionais mal resolvidas ou ainda não resolvidas”. É uma tarefa difícil, portanto, chegar a uma definição objetiva do que seja violência, a uma definição que alcance toda sua amplitude. Ao longo deste capítulo buscamos, então, abordar questões sobre a violência, reconhecendo-a como um fenômeno social, mas indo além. Por acreditar na sua ligação estreita com a moralidade, procuramos delimitar uma definição que nos possibilite enxergar os aspectos morais da violência.

Segundo La Taille (2009), quando consultamos o dicionário, podemos perceber que a violência está relacionada à ideia de coação, do uso da força para constranger uma ou mais pessoas, de maneira física ou psicológica. Assim, a violência traz implícita a relação de poder e de privação do exercício de liberdade.

Grande parte da complexidade deste fenômeno chamado violência diz respeito aos mais diversos vieses pelos quais se manifesta. Isso porque, diferentemente do que muitas pessoas pensam, a agressão física é apenas um dos vários aspectos da violência. Claro que talvez seja o que mais chame a atenção, afinal ocorre muito frequentemente em nossa sociedade, com resultados visíveis e, muitas vezes, assustadores. Mas a violência transpassa a questão da agressão física, chegando a formas extremas e sutis. Essas formas correspondem a ações, atitudes, pensamentos, verbalizações e omissões. Portanto, indo além das agressões físicas, a violência pode ser encontrada nas palavras, nos silêncios, nos descasos, nas discriminações, nas atitudes egoístas, enfim, em todos os casos em que o outro não é considerado.

Os fenômenos da violência difusa adquirem novos contornos, passando a disseminar-se por toda a sociedade. Essa multiplicidade das formas de

violência presentes nas sociedades contemporâneas – violência ecológica, exclusão social, violência entre os gêneros, racismos, violência na escola – configuram-se como um processo de dilaceramento da cidadania. (TAVARES DOS SANTOS, 2004, p. 5)

Um exemplo pertinente e muito atual de violência, em que a agressão física nem sempre é utilizada, diz respeito ao *bullying*. O *bullying*, segundo Fante e Pedra (2008), é caracterizado por ações agressivas, carregadas de intencionalidade, repetitivas, onde há um público, que assiste tudo, e uma vítima, que é inferiorizada, humilhada. Uma das principais características do *bullying* é a ocorrência entre pares, o que faz com que este fenômeno aconteça, por inúmeras vezes, na escola, que parece não estar preparada para lidar com isto.

Falar de violência para algumas pessoas significa, também, falar de classes econômicas e sociais baixas. A pobreza é por diversas vezes relacionada à violência e vice-versa. Não negamos que as pessoas que se encontram nesse nível de vida, em que a luta pela sobrevivência é uma constante, são talvez grandes vítimas ou autores de violência. No livro organizado por Volpi (1997), por exemplo, encontramos uma pesquisa realizada com adolescentes privados de liberdade no Brasil, cuja maioria, acusada de crimes que envolvam violência, pertence a famílias sem renda ou com renda baixíssima. Tais adolescentes ainda possuem nível muito baixo, ou nenhum, de escolaridade. Porém, dizer que a violência é exclusividade destas pessoas inseridas em classes sociais e econômicas baixas, ou que a pobreza seja causa da violência, constitui uma afirmação errônea. Autores como Zaluar (1994 e 1999), Coelho (1988), Beato (1998) e Saporì e Wanderley (2001) contestam essa associação entre pobreza e violência.

Outro equívoco, quando se fala em violência, encontra-se na costumeira forma de associar os conceitos de violência e crime. A violência consiste em algo mais amplo que o crime, afinal, o crime pode englobar algum tipo de violência, mas nem toda violência é considerada um crime, de acordo com as leis e regras de nossa sociedade. Assim, o crime diz respeito ao fato legal e, nesse sentido, Pino esclarece que,

Crime é um conceito de natureza legal que, em si mesmo, significa apenas um ato de transgressão da lei penal, o que assujeita seu autor a penas legais variáveis segundo as sociedades. Enquanto ato de transgressão, o crime não tem, em si mesmo, qualquer conotação de violência física, social ou moral, embora possa ser agregado a alguns desses atos em razão da forma de que eles se revestem. (PINO, 2007, p.767)

A violência tem entrado na vida dos indivíduos cada vez mais cedo: crianças e adolescentes têm sido vítimas e autores de situações extremamente violentas. A escola e seus sujeitos (professores, diretores, coordenadores, funcionários e alunos) encontram-se perdidos dentro desse cenário que cada dia apresenta cenas mais violentas. Neste sentido,

Em segundo lugar, os jovens envolvidos nos fatos de violência são cada vez mais jovens. Os alunos de 8 a 13 anos às vezes revelam-se violentos até frente aos adultos; professoras da escola maternal dizem que elas também se defrontam com fenômenos novos de violência em crianças de quatro anos. É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social face à violência escolar. (CHARLOT, 2002, p.433)

A este respeito, Adorno, ao falar sobre violência, ressalta que, em estudo realizado no município de São Paulo entre os anos de 1989-1991 e 1993-1996, os jovens também têm aparecido como autores de violências e alerta para o aumento do número de adolescentes envolvidos em crimes violentos:

Comparando-se ambos períodos, não houve crescimento estatisticamente significativo nas distintas modalidades infracionais. Porém foram observadas, pelo menos, duas importantes mudanças. Aumentou a proporção de adolescentes representados na criminalidade violenta. No primeiro período, era menor a proporção de crimes violentos cometidos pelos adolescentes face à proporção de crimes violentos cometidos na população em geral. No segundo período, esta tendência se inverte. (ADORNO, 2002 c, p. 94)

Podemos, ainda, citar Silva (1999), que em seu estudo sobre adolescentes infratores, realizado na cidade de Ribeirão Preto-SP, constatou um grande aumento de delitos cometidos por adolescentes. O homicídio foi a infração que apresentou maior crescimento, no período estudado, seguido pelo tráfico de entorpecentes e pelo porte ilegal de armas.

Recentemente lançado pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP, o “4º Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil” traz dados importantes relacionados à questão da violência no país. Quanto aos adolescentes, o relatório indica o aumento de adolescentes em conflito com a lei, cumprindo medida de internação no país no período analisado, que vai de 2004 a 2006, sendo que em 2006 o Brasil possuía 15.791 adolescentes nesta situação.

Quando comparado com 2004, o número de adolescentes cumprindo medida em meio fechado no Brasil subiu 17,1%. A região norte foi onde houve a maior alta, 70%, e a região Sudeste a menor, 6,9%. Entre os estados Rondônia (750%) e Tocantins (276,9%) foram os que tiveram a maior alta percentual, embora, em números absolutos, correspondam a um crescimento de 30 para 255 (Rondônia) e de 13 para 49 (Tocantins) adolescentes em regime de internação. Ainda entre as maiores altas, principalmente em números absolutos, está Minas Gerais, onde houve um aumento de 123,3%. (ALVES; SALLA, 2010, p. 21)

Não só as escolas, mas também as instituições voltadas para a “recuperação” ou “tratamento” de sujeitos que foram ou são autores de algum tipo de violência apresentam diferentes formas de violência em seu contexto, o que prova que a existência de regras não é suficiente para que a violência não ocorra. Principalmente se tais regras são impostas ao sujeito, pois nesse caso elas podem se transformar justamente em formas de violência. Justo (1997), ao analisar instituições que abrigam ou internam crianças e adolescentes, verifica que tais instituições apresentam uma forma de violência própria, ligada à obediência e imposição das regras. De acordo com este autor, “[...] perseguir um ideal de pessoa fundado na disciplina, trabalho e obediência. Basicamente, esse é o tripé, sob o pano de fundo do culto à bondade e resignação, que fundamenta toda orientação educacional e o cotidiano de vida no interior das instituições.” (JUSTO, 1997, p.88)

Notamos, portanto, que a violência é um tema extremamente atual e cheio de questões a serem estudadas. A violência é um problema que atinge a sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, cada indivíduo em particular. Assim, a responsabilidade em resolver o problema é não só coletivo, mas também individual. Diante dessa responsabilidade e da real presença da violência em nossa sociedade, torna-se preciso, se não indispensável, conhecê-la. E acreditamos que conhecer a violência significa, também, compreendê-la como um fenômeno moral.

3.3 As dimensões psicológicas da violência

Um aspecto essencial para que possamos compreender a violência diz respeito às suas dimensões psicológicas. Neste sentido, buscamos, aqui, reunir alguns dados que ajudam a esclarecer tais dimensões.

Quando pensamos que um indivíduo age de forma violenta, com a intenção de causar mal ao outro, nos perguntamos o porquê deste indivíduo ter agido assim. Quais seriam os fatores que levam os sujeitos a agirem de forma violenta? Diferentes são as respostas a esta

questão, pois há quem defenda que são fatores internos que levam o sujeito a agir assim, mas há, também, os que defendem que tais fatores são externos.

A este respeito, podemos citar, como exemplo de fatores internos, baixo desenvolvimento cognitivo, herança biológica ou fatores afetivos. Considerando esses exemplos, não concordamos, assim como Tognetta (2008) e La Taille (2009), com a ideia de que apenas um desses fatores, por si só, seja responsável pelas condutas violentas. No primeiro caso, o baixo desenvolvimento cognitivo, vemos, por diversas vezes, que várias formas de violência requerem abstrações reflexivas, antecipações, entre outros, ou seja, a utilização de um desenvolvimento cognitivo muito avançado. Como coloca La Taille (2009), o próprio crime organizado é exemplo disto.

Em relação ao segundo caso – a violência vista como herança biológica –, assim como Tognetta (2008), não pensamos que as investigações a este respeito sejam regulares neste sentido. Da mesma forma, não concordamos com a teoria inatista no que diz respeito ao desenvolvimento humano como um todo, pois julgamos que, ao nascer, o sujeito já possui determinadas estruturas orgânicas, invariantes funcionais, como, por exemplo, o sistema digestivo, as estruturas mentais, os reflexos, entre outros, que estão ligados à sua sobrevivência. É a partir dessas estruturas que a criança, em contato com o meio, construirá novos conhecimentos e se desenvolverá, num processo contínuo de construção de si. Assim, o sujeito possui esquemas já adquiridos em todos os períodos de sua vida, mas, com o surgimento de um desequilíbrio, causado por um novo objeto de conhecimento, ocorrem os processos de assimilação deste objeto e, conseqüentemente, a acomodação do objeto. Há, então, uma adaptação entre sujeito e objeto, restabelecendo o equilíbrio.

No caso dos fatores afetivos, concordamos que a afetividade seja motivadora de ações, mas não concordamos que ela sozinha seja suficiente para pensar as causas da violência. Assim como La Taille (2009), acreditamos que alguns fatores afetivos presentes no contexto podem aumentar a probabilidade de condutas violentas, como, por exemplo, o consumismo exacerbado e a valorização de atos violentos pela mídia ou pela sociedade em geral.

No que diz respeito aos fatores externos, podemos citar, assim como Tognetta (2008) e La Taille (2009), aqueles que acreditam que o meio seja a única causa da violência. Para estes, então, o meio ao qual o sujeito está inserido determinaria as suas ações. Não concordamos, no entanto, com a possibilidade de que somente o meio, ou somente estar inserido em um determinado contexto, seja a causa da violência. Pesquisas como a de Melillo (2005) revelam que mesmo crianças que vivenciam ambientes violentos podem não apresentar condutas violentas. Os experimentos de Milgram (1974) também nos permitem

refletir sobre isto, quando revelam que a maioria dos sujeitos submetidos ao seu experimento aplica choques elétricos em outros indivíduos, em obediência à ordem de alguém que para esses sujeitos é considerado uma autoridade. Uma questão se impõe diante desse experimento: por que, então, os demais sujeitos, apesar de partilharem o mesmo contexto, não apresentam a mesma reação? Ou seja, não aplicam os choques?

Para Piaget (1994), a interação entre os fatores externos e internos é que constituem a identidade humana. Assim, tanto o meio, e neste estão incluídas, é claro, as relações sociais, quanto a afetividade e os fatores hereditários levam o sujeito à construção de si. Portanto, chegamos a uma questão importante, que diz respeito ao o que o “eu” pensa de si mesmo, às representações do sujeito sobre si mesmo, que o levam a se autorrespeitar ou não. Conforme Tognetta (2008), é preciso que o sujeito se autorrespeite para que possa, então, respeitar o outro. E como o respeito ao outro nos parece questão fundamental para entender a violência, reconhecemos o papel essencial dos afetos na escolha dos conteúdos morais que assumimos para agir de forma violenta ou não.

Assim como La Taille (2009), acreditamos que o estudo da relação entre violência e moral seja essencial para compreendermos a influência do contexto, dentre outros fatores, no fundamento das condutas violentas.

3.4 A violência e a moral

Ao buscarmos estudos que relacionem violência e moral, encontramos um número ainda pequeno de publicações. A maioria dos estudos tem enxergado a violência como um fenômeno que envolve apenas aspectos do conhecimento social. Reconhecemos esta forma de enxergar a violência, mas ainda alertamos para que não se descuide dos aspectos morais que envolvem tal fenômeno. Acreditamos na possibilidade de focar a violência por sua perspectiva moral e, assim, compreender mais profundamente as construções e avaliações que as crianças fazem sobre esse fenômeno.

A partir do levantamento bibliográfico que realizamos, gostaríamos de destacar, aqui, alguns dos estudos mais recentes, já publicados, relacionando moral e violência, que podem colaborar na compreensão deste tema.

La Taille, importante estudioso da moralidade, por diversas vezes tem explicitado a questão da violência dentro da moralidade. Neste sentido, podemos citar La Taille (2000), La Taille (2002 a), La Taille (2002 b) e La Taille (2009). O autor, baseado na teoria da

moralidade de Jean Piaget, defende que a violência pode ser consequência da falta de limites morais ou da construção da identidade do sujeito.

Tognetta, outra importante estudiosa da moralidade, tem pesquisado sobre a questão da violência. Dentre seus trabalhos nesta temática, podemos citar Tognetta (2008) e Tognetta (2010), que tratam da questão da violência também em seu aspecto moral. A autora afirma que os sujeitos envolvidos com violência não respeitam o outro, uma vez que não mantêm por si autorrespeito. Afirma também que a escola não tem contribuído para que crianças e adolescentes sejam capazes de coordenar pontos de vista e vivenciar a reciprocidade e o respeito mútuo.

Bozza (2010) realizou uma pesquisa com adolescentes na cidade de Campinas, com o objetivo de verificar se havia relação entre as representações que os sujeitos têm de si e o fenômeno *cyberbullying*. Encontrou em seus resultados respostas afirmativas a este questionamento, já que os sujeitos que possuem uma representação positiva de si, em que valores morais são admirados, são sujeitos capazes de incluir o outro em suas ações, não sendo, portanto, relacionados como autores de *cyberbullying*.

Souza (2007) defende que, em busca de uma educação para a paz, a utilização de dilemas morais, que proporcionam o desenvolvimento moral, pode contribuir para o surgimento de um raciocínio mais crítico sobre a violência nos sujeitos, indicando, então, a relação entre moral e violência.

Justiniano (2000) realizou um estudo sobre a violência e a comunicação, que enfoca a violência a partir da teoria da moralidade de Jean Piaget. Partindo da definição de moral instituída por Piaget, tal estudo mostra que as regras impostas pela sociedade, ou pelas instituições, ao sujeito são vistas como uma forma de violência e, portanto, um desenvolvimento moral neste sentido só é possível por meio de relações baseadas no respeito mútuo, na cooperação e, portanto, nas trocas verdadeiras na comunicação. Sobre tais trocas, este estudo mostra ainda a possibilidade de diálogo entre a teoria da ação comunicativa de Habermas e a teoria da moralidade de Piaget, indicando as competências necessárias para que a troca comunicativa verdadeira aconteça e apontando as possíveis violências oriundas do processo comunicativo.

Assim como nos estudos anteriormente citados, acreditamos que a violência seja um fenômeno que tenha aspectos importantes ligados à questão moral. Afinal, os indivíduos vivem em sociedade e devem buscar viver e conviver de forma harmoniosa e pacífica. Para tanto, devem construir regras que possibilitem esse convívio, respeitando tais regras e também o outro. A cooperação, o respeito mútuo e, portanto, a autonomia são condições para que,

moralmente, a sociedade se desenvolva e a violência diminua. Esse ideal não é facilmente alcançado, já que, se considerarmos a justiça, ou até mesmo a paz, como indicador de desenvolvimento, seja ele social ou moral, notamos a discrepância entre o que deveria acontecer e o que realmente acontece.

La Taille (2009), ao tratar da violência, busca seu significado nos dicionários e encontra como uma das definições a coação, ou seja, o emprego da força para constranger uma ou mais pessoas, de forma física ou psicológica. A violência implicaria, segundo essa definição, a questão da relação de poder, ou seja, da força de um indivíduo sobre o outro, e, também, a privação do exercício de liberdade por parte da pessoa violentada. Desse modo, a violência aproxima-se estreitamente da questão moral, já que está baseada no respeito às regras e também no respeito a quem transmite ou constrói tais regras; as ações que envolvem a coação direcionam a um respeito unilateral que acarreta heteronomia moral.

Ao coagir o outro, estamos desrespeitando sua integridade, estamos tratando-o não mais como um sujeito que possui sentimentos e merece atitudes de respeito, igualdade e cooperação, mas sim como um objeto que pode ser manipulado e agredido. O desrespeito à integridade do outro constitui violência, afinal, quando se age assim, pensa-se somente no bem próprio e não no bem do outro.

Assim, La Taille chega a uma definição de violência com a qual concordamos. Esta definição de violência está relacionada à moral e independe de qualquer tipo de classe econômica ou social, transpassa os aspectos de pura agressividade física e acopla todas as facetas que vivenciamos ou assistimos desse fenômeno. Segundo este autor, “Podemos, portanto, no plano moral, nos inspirar no imperativo categórico kantiano e definir violência como um ato que coloca outrem como meio e não como fim. A violência traduz um uso instrumental de outrem, uma negação de seu estatuto de sujeito”. (LA TAILLE, 2009, p.3322)

Segundo o Imperativo Categórico Kantiano, já citado neste estudo, apenas devemos fazer ao outro aquilo que pode também ser feito conosco, ou seja, fazer o bem se esse bem puder ser aplicado também a nós; e o mal igualmente. Portanto, quando agimos com o outro de uma forma que não desejamos que ajam conosco, estamos negligenciando a vida do outro, o seu estatuto de sujeito. Negligenciando esse outro, estamos tratando-o não mais como um indivíduo, mas como objeto; estamos, portanto, violentando-o.

Em suma, a violência é vista como uma forma de negação das relações que se baseiam na justiça, na cooperação, no respeito mútuo e na igualdade, fazendo com que um indivíduo enxergue e trate o outro não como sujeito, mas como um objeto, que pode ser manipulado. A violência consiste em não respeitar o outro, em coagi-lo, em negligenciá-lo. Vista desta

forma, a violência transpassa o aspecto da violência física e corresponde a qualquer outro ato, ou até mesmo omissão, em que a negação do outro esteja presente. A incivilidade, por exemplo, apesar de não apresentar uma forma explícita de coação, é uma forma de negação do outro, pois este outro se sente objeto e não sujeito. Trata-se, portanto, de uma forma de violência. Segundo La Taille,

Assim definida a violência, verifica-se que a incivilidade pode, apesar das diferenças já assinaladas, ser considerada como forma de violência psicológica. Com efeito, os atos intencionais de incivilidade (falamos em intenção para excluir possíveis formas de ‘grosseria’ devidas apenas a uma ignorância dos chamados ‘bons costumes’) traduzem a vontade de negar, em outrem, o estatuto de sujeito, de ferir sua dignidade. (LA TAILLE, 2009, p. 332)

Para Tognetta (2008), uma ação violenta traduz uma forma de resolver um conflito. Mas uma forma de resolução de conflito que presume o uso da coerção física ou psicológica. A agressão causada por esta ação violenta, portanto, tem como essência “causar prejuízo ao outro, aliada à expectativa de que tal objetivo será atingido”. (LEME, apud TOGNETTA, 2008, p. 11748)

Temos a confirmação, pelas citações, que há nas questões de violência o uso de coerção contra o outro. Mas algo ainda é preciso dizer sobre esta questão da violência e da moral. Quando na citação anterior temos a afirmação de que a essência da ação violenta está no desejo de causar mal ao outro, ou seja, no desejo de negligenciar seu estatuto de sujeito, de não o respeitar, é justamente aí que enxergamos a violência de forma clara e autêntica.

Para este trabalho, portanto, consideramos a violência como uma forma de relação em que o uso da força de forma coercitiva tem a intenção de causar mal ao outro. É preciso que essa opção teórica fique clara, pois temos consciência da discussão existente dentro deste tema em relação à legitimação ou não de alguns atos violentos.

Afinal, existem os casos em que a coação está ligada ao benefício do outro. Atos de agressão física, humilhação, assassinato, roubo, entre outros, são exemplos de situações de violência em que a pessoa é constrangida pela força e obtém prejuízo em função disto, pois a intenção em relação ao outro é notoriamente má. Porém, quando um pai usa de sua autoridade, de sua força, para coagir o filho a algo que tenha como objetivo seu bem, por exemplo, o pai que obriga o filho a alimentar-se bem, temos um exemplo de constrangimento pela força para a obtenção, por parte da vítima, de um benefício; a intenção com relação ao outro é de fazer-lhe o bem. Assim, esse ato coercitivo tem como finalidade educar ou levar ao

bem. Neste caso, haveria violência neste tipo de ato? E essa violência seria justificável? Não pretendemos, entretanto, entrar neste debate, pois, neste trabalho, o que nos interessa é justamente a violência vista, como já dissemos anteriormente, como o ato de coação, de desrespeito ao outro, de negligência do outro, em que a intenção é o mal e não o bem.

Podemos dizer, para encerrar essa abordagem, que a relação entre a violência e a moral é inegável, pois a ação de desrespeitar o outro, de utilizá-lo como instrumento, de negligenciá-lo enquanto sujeito, enfim, de coagi-lo, desejando o bem próprio em detrimento do bem do outro, é violência. Afinal, tal questão vai ao encontro do que La Taille (2006) entende como a pergunta da moral: “*como devo agir?*”.

3.5 A violência na e da escola

Entendida a relação que estabelecemos entre a moral e a violência, dentro de uma pesquisa na área educacional, resta-nos, agora, refletir sobre o que tem acontecido na escola e o que a escola tem feito, no que diz respeito à violência.

Os documentos legais que regem a educação em nosso país, direcionando as ações educacionais, como, por exemplo, os PCNs² e o RCN³, destacam a questão da formação moral dos alunos e colocam como objetivo desta formação a autonomia moral. Mas parece-nos que muitas vezes nossas escolas não têm conseguido atingir tal objetivo.

A escola, considerada o ambiente onde a criança terá a possibilidade de múltiplas relações sociais, seja com outras crianças seja com os adultos, constitui o lugar adequado para que seja incentivado o desenvolvimento moral. Afinal, a escola é o ambiente propício para que se valorizem as relações pautadas no respeito mútuo, na cooperação, na reciprocidade e em tudo aquilo que vimos no capítulo anterior sobre uma educação moral voltada para a autonomia.

Porém, muitas vezes os adultos impõem um ambiente autoritário, que se pauta por uma “disciplina” ancorada no silêncio, na passividade e na obediência, negando ao aluno a possibilidade de refletir, de questionar, de interagir, de se expressar, enfim, de se desenvolver. O uso de castigos e punições também são métodos utilizados comumente pelas escolas, os quais não favorecem em nada o desenvolvimento moral.

² Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que constitui referencial para o Ensino Fundamental no Brasil.

³ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento que constitui referencial para a Educação Infantil no Brasil.

Conforme Vinha (2000), os conflitos e as brigas entre os alunos são comuns nas escolas e os profissionais que nela atuam devem estar preparados para lidar com tais situações. Nesses casos, poderiam ser interlocutores e não expositores de educação moral, de modo a aproveitar estes momentos para incentivar a resolução de conflitos de forma pacífica, pelos próprios alunos, incentivando a troca de ponto de vistas etc.

O problema é que uma escola coercitiva priva o aluno de se desenvolver moralmente, ministra uma educação baseada na heteronomia, formando, assim, sujeitos que não construíram valores morais centrais no sistema de representação de si. Dessa forma, esses sujeitos agem em busca do bem próprio, da aprovação externa, por medo de punições. Enfim, por motivos externos, pautados na heteronomia, muitas vezes utilizando-se da violência.

A forma de pensar e de agir de determinados alunos, algumas vezes realmente indisciplinados ou incivilizados, outras vezes mal interpretados por não saberem se colocar diante da não-aceitação às regras, acarreta-lhes estigmas de bagunceiros ou vândalos. As escolas, como já afirmamos, parecem não estar preparadas para lidar com estas situações, assim como com situações de violência. Os resultados de um estudo de Tognetta (2010) apontam para uma situação muito interessante: tanto educadores como alunos indicam que as principais causas para os problemas de relacionamento entre eles têm origens morais. Ainda mais impactante é que, segundo este mesmo estudo, para a maioria dos educadores, os comportamentos inadequados dos alunos devem-se ao fato de não obedecerem às regras ou à autoridade. A solução para tais problemas, segundo a maioria dos educadores deste estudo, é, portanto, ‘ensinar’ moral a estes alunos, com o auxílio de histórias, filmes etc. Para os alunos, no entanto, a forma mais utilizada pelos professores para a resolução dos conflitos é a expulsão da sala de aula.

Segundo Tognetta (2005), na escola, instituição que visa à formação moral do sujeito, a indisciplina e a incivilidade estão longe de ser o problema central. O maior problema vivenciado pela escola diz respeito à violência, aos atos de agressão que crianças e adolescentes cometem uns contra os outros e as diversas formas pelas quais se violentam. O que se tem visto em resposta a essa situação é que a escola parece estar mais preocupada com os atos de incivilidade e indisciplina do que com a reflexão e discussão de algo bem maior: a violência.

Desta forma, ainda segundo Tognetta (2005), é impossível tratar o problema da escola apenas como incivilidade e indisciplina, como comumente tem acontecido, pois a transgressão dos valores morais e sociais por parte das crianças e adolescentes na escola é fruto de uma ausência de valores morais em sua formação. Assim, tentar resolver o problema da escola

apenas ensinando os alunos a serem “disciplinados e obedientes”, e isto muitas vezes verbalmente, antecipadamente ou por meio de castigos, apenas causa rebeldia e apatia.

Preocupa-nos, portanto, a realidade que as escolas têm vivenciado e a forma como têm tratado esta realidade. Não nos parece que esteja bem o fato de a escola não conseguir, muitas vezes, enxergar realmente o problema da violência, tentar ignorá-lo ou atribuir a responsabilidade somente a outras instâncias, como a família, por exemplo. Não nos parece bem, ainda, que a escola não esteja conseguindo, de fato, propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento moral dos alunos, em que o respeito ao outro seja um princípio interno, e a violência possa, então, diminuir. Acreditando que nós, educadores, podemos e devemos refletir melhor sobre este assunto e tentar modificar esta situação, partimos em busca de dados mais concretos nas escolas e apresentamos as etapas e os resultados da pesquisa nos capítulos seguintes.

Metodologia

Como você define violência? Eu acho que tem a violência pro sentimento da pessoa, pra ferir o sentimento da pessoa e tem a violência corporal mesmo, que se batem. Por que tudo isso é violência? Ah, por que tá com a intenção horrível de fazer um tipo de mal pra pessoa.

LAU (8º Ano/ 13 anos)

4. METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores, tratamos da questão da moralidade e da violência. Aprofundamos teoricamente os conhecimentos sobre a teoria da moralidade de Jean Piaget, relacionando-a com a violência de maneira geral, entendida como um fenômeno social, no qual as relações de respeito ao outro são negadas. Neste estudo, percebemos o quanto a relação da violência com a moral é um assunto relevante para aqueles que buscam respostas aos problemas sociais da violência e, portanto, também educacionais.

Neste capítulo, procuramos esclarecer a metodologia utilizada em nossa pesquisa de campo. Para tal, iniciamos apresentando a pesquisa realizada e o tipo de pesquisa que utilizamos. Em seguida, descrevemos os indivíduos sujeitos da pesquisa, compreendendo a escolha das escolas e dos indivíduos, além da caracterização de ambos. Descrevemos, por fim, o método de coleta e análise de dados que utilizamos.

4.1 Sobre a pesquisa

Para a realização desta pesquisa, partimos da questão: *Existe uma relação entre o desenvolvimento do respeito e a elaboração da noção de violência em crianças e adolescentes? E essa relação se modifica em sujeitos de ambientes educacionais diferentes?*

A presente pesquisa tem, pois, como objetivo geral:

- Analisar se o desenvolvimento do respeito se relaciona à elaboração da noção de violência em crianças e adolescentes e como esta relação se estabelece em ambientes educacionais diferentes: ambientes coercitivos ou ambientes cooperativos.

E, como objetivos específicos:

- Examinar qual o tipo de avaliação que crianças e adolescentes fazem acerca de histórias com conteúdos morais, retiradas da obra “O juízo moral na criança” (PIAGET, 1994), destacando qual o tipo de respeito que valorizam mais: unilateral ou mútuo;
- Verificar qual o tipo de avaliação que as crianças e adolescentes fazem acerca das histórias com situações de violências e do conteúdo de violência presente na entrevista pessoal, criadas por nós;

- Verificar se estes sujeitos interpretam diferentemente as situações de violência em função do nível de desenvolvimento do respeito em que se encontram.
- Analisar se o ambiente escolar vivenciado por estes sujeitos influencia no desenvolvimento da noção de respeito e, logo, na avaliação da violência.

Nossa hipótese é que as crianças e adolescentes que apresentam um juízo moral mais desenvolvido por vivenciarem, prioritariamente, relações de respeito mútuo e cooperação possuem, em função disto, uma noção de violência mais crítica, e, por isso, as situações de violência de forma mais crítica, valorizando e respeitando o outro em sua integridade, ou seja, pautando-se em princípios internos de respeito ao outro. Portanto, acreditamos que o ambiente escolar onde a filosofia e a proposta pedagógica são cooperativas e baseadas no respeito mútuo possibilita maior desenvolvimento do juízo moral nos sujeitos e, assim, possui um número maior de sujeitos que construíram esta noção crítica a respeito da violência.

Nossa pesquisa de campo realizou-se com dois grupos de alunos. Cada um dos grupos é composto por crianças e adolescentes, com idade entre sete e quatorze anos, frequentadores do ensino fundamental, em processo de desenvolvimento da moralidade. O primeiro grupo, denominado G1, é constituído de alunos que frequentam uma escola cujo método de ensino é tradicional, valorizando prioritariamente a aquisição de conhecimento; já o segundo grupo, denominado G2, comporta alunos de uma escola que adota um projeto pedagógico que valoriza a cooperação e o respeito mútuo. Dessa forma, pudemos verificar, pela comparação entre os resultados encontrados em cada um dos grupos, se o ambiente em que os alunos estão inseridos, no que diz respeito à educação escolar, interfere ou não na noção de respeito destes alunos e, conseqüentemente, na avaliação das situações de violência.

4.2 O tipo de pesquisa

Optamos, nesta pesquisa, por seguir a tese que reconhece a complementaridade entre o método qualitativo e o método quantitativo de pesquisa. Segundo Santos Filho e Gamboa (2000, p. 54), as diferentes abordagens e metodologias de pesquisa “[...] precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos”. Neste sentido, entendemos que para responder ao nosso problema de pesquisa, levando em consideração os objetivos a que nos propomos e a complexidade do objeto de estudo, faz-se necessária a utilização de ambas as abordagens qualitativa e quantitativa.

Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico para nos aprofundarmos teoricamente nas questões relacionadas à moral e à violência. Esse processo de revisão bibliográfica constitui, portanto, parte fundamental desta pesquisa, e utilizamos esse referencial teórico sempre que necessário durante todo o período da pesquisa. Para construirmos melhor o apoio teórico sobre a moral, utilizamos a teoria desenvolvida por Jean Piaget.

Dentro da abordagem qualitativa, utilizamos, dentre os muitos tipos de pesquisa existente, o estudo de caso. Por tratar-se de uma análise profunda de uma unidade de estudo, o estudo de caso é o tipo de pesquisa que melhor atende nosso projeto de pesquisa.

Yin (2005) traz uma definição de estudo de caso que vai além da definição, comumente usada, que repete os tipos de tópicos aos quais os estudos de caso foram aplicados. O autor define o estudo de caso, de forma técnica, como uma investigação empírica que investiga um fenômeno atual em seu contexto real, principalmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claros. Mostra, ainda, que tal investigação se depara com uma situação única, sob o aspecto técnico, composta por diversas variáveis de interesse e, assim, está baseada em várias evidências, com dados que devem convergir entre si. Usufrui, ainda, do desenvolvimento prévio de proposições teóricas, que orientam a condução da coleta e análise de dados.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso, assim como os demais tipos de pesquisa, pode ser testado, quanto à sua qualidade, por meio de testes que comumente são utilizados em pesquisas sociais empíricas. O que se busca nessa avaliação de qualidade são conceitos como a fidedignidade, credibilidade, confirmabilidade e fidelidade dos dados. São quatro os testes que podem ser utilizados, então, para determinar a qualidade das pesquisas empíricas, dentre elas o estudo de caso: Validade do constructo, Validade interna, Validade externa e Confiabilidade.

A Validade do constructo compreende a delimitação de medidas operacionais corretas para os conceitos que estão sendo estudados. Em nossa pesquisa tal validade é garantida, já que utilizamos múltiplas evidências, ou seja, utilizamos diversas histórias e entrevistas para avaliar o desenvolvimento moral e a avaliação sobre violência dos sujeitos, além de outros instrumentos como: entrevista com os professores, escala, observação e análise documental, para garantir a especificidade do ambiente educacional.

A Validade interna diz respeito ao estabelecimento de uma relação de causa entre um evento e outro. Portanto, em nossa pesquisa, essa relação é garantida pela análise dos dados, já que realizamos uma comparação entre dois ambientes contrastantes para verificar se o

ambiente cooperativo leva ou não ao maior desenvolvimento moral. Para garantir essa validade, o protocolo⁴ de pesquisa é registrado detalhadamente, o aplicador das entrevistas é o mesmo e a direção das perguntas é a mesma.

A Validade externa implica a possibilidade de que o estudo possa ser generalizado. Garantimos essa validade com a utilização da estratégia de estudos de casos múltiplos, detalhando minuciosamente os passos seguidos por nós, de forma a possibilitar que o estudo possa ser replicado. Além disso, vale destacar que, “[...] os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos” (YIN, 2005, p.29).

Por fim, a Confiabilidade compreende operacionalizar as etapas do estudo de caso a ponto de que estas possam ser facilmente reproduzidas por outro pesquisador, obtendo-se os mesmos resultados. Neste caso, em nossa pesquisa, garante-se a confiabilidade por deixar clara, em seu protocolo de pesquisa, apresentado logo mais, a estrutura detalhada de como tal pesquisa se realizou.

Em nossa pesquisa, buscamos, por meio da entrevista baseadas em histórias, analisar a relação entre o desenvolvimento moral e a violência em crianças e adolescentes de duas instituições de ensino particulares das cidades de Lins/SP e Itapira/SP. Assim, podemos classificar nossa pesquisa como sendo um Estudo de Casos Múltiplos, que, segundo Yin, apresenta, em relação ao estudo de caso único, a vantagem de “As evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como algo mais robusto” (YIN, 2005, p.68). O autor também afirma que o estudo de casos múltiplos possibilita a realização de contraste entre os dados, o que é o caso da nossa pesquisa.

4.3 Os sujeitos

Como já comentamos anteriormente, os sujeitos desta pesquisa são crianças e adolescentes com idade entre sete e quatorze anos, frequentadores do Ensino Fundamental.

A escolha desta faixa etária se deu devido ao fato de que entre sete e quatorze anos encontram-se as crianças que, com certeza, encontraremos na escola, pois frequentam o ensino fundamental, que é obrigatório em nosso país. E, também, porque nesta idade as crianças e adolescentes encontram-se em processo de desenvolvimento da moralidade. Desta

⁴ Protocolo entendido como roteiro para coleta de dados, assim como em YIN (2005).

forma, foi conveniente para nós escolhermos tal faixa etária. Porém, dentro da faixa etária determinada, os sujeitos foram escolhidos por meio de sorteio, respeitando o número de cinco sujeitos por ano, para que houvesse uma distribuição uniforme que possibilitasse perceber se houve evolução das variáveis pesquisadas.

No geral, são participantes da pesquisa oitenta sujeitos, sendo divididos em dois grupos de quarenta. O grupo 1 (G1) corresponde aos alunos da escola que possui um projeto pedagógico tradicional, um ambiente sociomoral coercitivo, e o grupo 2 (G2) corresponde aos da escola que possui o projeto pedagógico cooperativo, um ambiente sociomoral cooperativo.

Os sujeitos são frequentadores do Ensino Fundamental de duas escolas particulares. Esta escolha se deveu ao fato de que na rede pública de ensino os ciclos I e II do Ensino Fundamental não se encontram na mesma instituição, devido à municipalização. Desta forma, teríamos que coletar os dados de um mesmo grupo em duas instituições diferentes, o que poderia gerar diferenças no aspecto do ambiente vivenciado. Também, escolhemos a escola particular devido à dificuldade em encontrar escolas públicas de ensino fundamental que apresentem uma vivência real de cooperação e respeito mútuo.

Dentro de cada grupo, tomamos o cuidado de dividir as idades de uma forma que fossem entrevistados sujeitos de todas as idades dentro do limite estabelecido. Afinal, somente desta forma podemos identificar dentro de cada grupo se houve uma evolução de acordo com a idade. Assim, em ambos os grupos entrevistamos dez crianças com idade entre sete e oito anos, sendo cinco de sete e cinco de oito anos; dez crianças com idade entre nove e dez anos, sendo cinco com nove e cinco com dez anos; dez crianças e adolescentes com idade entre onze e doze anos, sendo cinco com onze e cinco com doze anos; e dez adolescentes com idade entre treze e quatorze anos, sendo cinco com treze e cinco com quatorze anos.

A escolha dos sujeitos, dentro das turmas, ocorreu, como relatamos, por meio de sorteio. Então, sortearam-se, já no início da coleta de dados, cinco crianças de cada idade e mais cinco crianças, prevendo a possível necessidade de substituição. O controle ocorreu somente no que diz respeito à idade. Portanto, a questão do gênero não foi controlada, sendo que os grupos são mistos, de acordo com o sorteio.

As entrevistas foram divididas de forma que os grupos não se comunicassem muito, em sala de aula, a respeito do conteúdo das histórias e entrevistas. Assim, para avaliar o nível de respeito, foram apresentadas seis histórias para os sujeitos e, para avaliar a violência, foram apresentadas três histórias e uma entrevista pessoal, realizada a cada dia com os cinco participantes de cada idade. O mesmo ocorreu em ambas as escolas.

4.4 A caracterização das escolas

Como já foi dito anteriormente, esta pesquisa foi realizada com dois grupos de sujeitos, sendo que cada um destes grupos frequenta uma escola diferente. Reforçamos, então, que uma das escolas, onde estão os sujeitos do G1, possui uma filosofia e uma proposta pedagógica considerada mais tradicional, em que o foco principal encontra-se na transmissão de conteúdo. A outra escola, onde estão os sujeitos do G2, possui uma filosofia e uma proposta pedagógica mais ligada à cooperação, valorizando, principalmente, as relações sociais de respeito mútuo.

Tais escolas são particulares, situadas nos municípios de Lins e Itapira. Seria inviável para nós permanecer durante muito tempo na cidade de Itapira, devido à distância, para realizar observações e entrevistas em duas escolas. Assim, escolhemos uma escola em Lins, para estabelecer o contraste, pois Lins apresenta características semelhantes às de Itapira, por exemplo, o número de habitantes, IDH etc.

Para garantir que o contraste possa ser realizado, levando em consideração ambientes escolares diferentes, realizamos, em ambas as escolas, análise documental dos principais documentos que norteiam as ações da escola. Utilizamos, então, para esta análise, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Ainda a fim de nos certificarmos da caracterização das escolas, realizamos em cada uma delas 24 horas de observação, quando buscamos focar, principalmente, aspectos como as relações sociais, a resolução de conflitos, questões de autoridade, as atividades realizadas, as sanções, a organização do espaço e tempo. Ressaltamos, no entanto, que tais critérios foram estabelecidos após as observações e fundamentados nelas, afinal, não sabíamos quais situações poderiam ser observadas no período que lá permaneceríamos. Com o mesmo propósito de certificarmos-nos da caracterização das escolas, realizamos entrevistas com cinco educadores que trabalham em cada uma delas, dentre os quais, quatro professores e um funcionário de cargo pedagógico-administrativo.

Por fim, para nos certificarmos, de forma mais clara, de que as análises, entrevistas e observações por nós realizadas conduziam a ambientes educacionais diferentes, utilizamos uma escala desenvolvida por Tognetta (2003), na qual, de acordo com o que foi observado no ambiente, o pesquisador atribui a cada aspecto mencionado um conceito entre nunca, algumas vezes e frequentemente, que valem, respectivamente, um, dois e três pontos. Ao final, somam-se, então, os pontos atribuídos e, de acordo com a pontuação obtida, se tem a caracterização de um tipo de ambiente, podendo ser coercitivo, propenso à cooperação ou cooperativo. Nesta

pesquisa, o preenchimento de tal escala foi realizado após o término das observações, e não simultaneamente.

4.5 A coleta de dados

Para realizarmos os procedimentos de coleta de dados, utilizamos o método clínico e o método comparativo, buscando garantir objetividade, clareza e precisão.

O método clínico é um método de coleta e análise de dados desenvolvido por Piaget e utilizado em suas pesquisas sobre moralidade. Segundo Delval (2002), o método clínico permite ao pesquisador chegar às concepções e pensamentos das crianças. Ele se realiza por meio de entrevistas ou situações abertas, em que se buscam acompanhar as direções seguidas pelo pensamento do sujeito, propondo novas questões a partir das respostas anteriores. Sendo flexível, as perguntas podem ser adequadas ao andamento da entrevista, para que não se perca o foco e não se leve a criança a uma resposta considerada desejada. Tal método requer muito estudo e dedicação.

Nesta pesquisa, utilizamos um tipo de entrevista clínica denominada semiestruturada (DELVAL, 2002, p.147), na qual existem perguntas básicas que são comuns a todos os sujeitos e que se vão ampliando de acordo com as respostas destes. São as respostas, então, que orientam a direção da entrevista, mas de modo a se poder sempre retornar aos temas essenciais pré-estabelecidos.

Utilizamos-nos, também, do método comparativo que, segundo Lakatos e Marconi (1991), é utilizado para estruturar comparações que verifiquem as semelhanças e diferenças entre grupos, posições, teorias, entre outros. O que buscamos também neste estudo é comparar os resultados encontrados entre G1 e G2 quanto à relação do respeito e da violência, a fim de verificar se o ambiente escolar influencia no desenvolvimento do juízo moral e da avaliação da violência nos sujeitos.

Segundo os procedimentos por nós adotados, iniciamos a coleta de dados submetendo os sujeitos de ambos os grupos à entrevista que avalia o nível de respeito que esses sujeitos possuem. Essa entrevista é composta pela apresentação de seis histórias que versam sobre questões morais, seguidas de perguntas sobre as mesmas, utilizando o método clínico. As histórias utilizadas são as mesmas que Piaget utilizou na obra *O juízo moral na criança* (1994), nos capítulos sobre a mentira e a justiça.

Após avaliar o nível do juízo moral e, conseqüentemente, o tipo de respeito que cada sujeito apresenta, submetemos cada um deles à entrevista em que o sujeito avalia situações de

violência e expressa, nessa avaliação, sua noção de violência. A entrevista é composta pela apresentação de três histórias sobre violência, seguidas de perguntas sobre a mesma, e de uma entrevista pessoal sobre violência, também utilizando o método clínico.

A seguir descrevemos o protocolo das entrevistas utilizadas.

ENTREVISTA SOBRE JUÍZO MORAL – RESPEITO:

História 1 – História do pãozinho e da fita

- a) Alfred encontra um amigo muito pobre. Esse menino lhe diz que não havia almoçado naquele dia, porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Alfred entra numa padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pãozinho. Sai depressa e dá o pão ao amigo.
- b) Henriette entra numa loja. Vê sobre um balcão uma linda fita e acha que ficaria bem em sua roupa. Então, enquanto a vendedora está de costas, rouba a fita e foge logo em seguida. (PIAGET, 1994, p.102)

Após contar as duas histórias, pedimos à criança que ela nos conte as histórias, a fim de nos certificarmos de que ela entendeu. Então, iniciamos o interrogatório perguntando à criança “Existe um que é mais vilão? Por quê?”. A história avalia questões ligadas à responsabilidade objetiva e responsabilidade subjetiva.

História 2 – História do nome da rua

- a) Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras . Um dia um senhor o deteve na rua e lhe perguntou: ‘Onde é a rua das Bananeiras?’. Então o menino respondeu: ‘Eu penso que é lá’. Mas não era lá. O senhor se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava.
- c) Um menino conhecia bem o nome das ruas. Um dia um senhor lhe perguntou: ‘Onde é a rua das Bananeiras?’. Mas o menino resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: ‘É lá’, indicando-lhe uma rua errada. Só que o senhor não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar seu caminho. (PIAGET, 1994, p.121)

Após contar as duas histórias pedimos à criança que ela nos conte as histórias, a fim de nos certificarmos de que ela entendeu. Então, iniciamos o interrogatório perguntando à criança “Qual dos dois meninos é mais vilão? Por quê?”. Essa história avalia questões ligadas à responsabilidade objetiva e responsabilidade subjetiva.

História 3 – História do pão

- a) Um menino brinca em seu quarto. Sua mãe pede-lhe para ir comprar pão para o jantar, porque não há mais em casa. Mas, ao invés de ir logo em seguida, o menino responde que isto o aborrece, que irá daí a pouco, etc. Uma hora depois, ainda não foi. Finalmente, chega o jantar e não há pão na mesa. O pai não está contente e pensa como punir o menino da forma mais justa. Pensa em três punições. No dia seguinte, haverá uma festa, e o menino devia, justamente, ir brincar no carrossel: A primeira punição seria, pois, proibir-lhe esse divertimento. Uma vez que não quis ir comprar o pão, não irá ao parque. A segunda punição, na qual pensa o pai, é privar de pão o menino. Resta no armário um pouco de pão do almoço que os pais comerão, mas uma vez que o menino não foi comprar mais pão, não há o suficiente para todos. Neste caso, o menino não tem quase nada para jantar. A terceira punição, na qual pensa o pai, é fazer ao menino a mesma coisa que ele. O pai lhe diria isto: ‘Você não quis prestar um favor à sua mãe. Muito bem! Não o punirei, mas quando você pedir um favor, não o farei, e você verá quanto é desagradável não se prestar favor uns aos outros’. O menino diz que está bem, mas, alguns dias depois, precisa de um boneco que está muito alto em seu armário. Tenta alcançá-lo, mas é muito pequeno. Sobe numa cadeira, mas ainda assim não o alcança. Vai procurar o pai e pede-lhe para ajudá-lo. Este responde então: ‘Meu filho, lembra-se que eu lhe disse ‘Você não quis fazer um favor à sua mãe’? Agora, eu não quero prestar-lhe um favor. Quando você prestar um favor, eu o farei também de boa vontade, antes não’. – Qual é a mais justa das três punições? (PIAGET, 1994, p.159-160)

Após contar a história pedimos à criança que ela nos conte a história novamente, a fim de nos certificarmos de que ela entendeu. Então, iniciamos o interrogatório perguntando à criança “Qual das punições é mais justa? Por quê?”. Essa história avalia questões ligadas à justiça retributiva.

História 4 – História de compras

- a) Um pai tinha dois meninos. Um sempre resmungava quando lhe pedia para fazer uma compra. O outro não gostava tanto de fazê-la, mas ia sem dizer nada. Então o pai mandava mais frequentemente aquele que não resmungava. O que você acha disto? (PIAGET, 1994, p.210)

Após contar a história pedimos à criança que ela nos conte a história novamente, a fim de certificarmos-nos de que ela entendeu. Então, iniciamos o interrogatório perguntando à criança “É justo? Por quê?”. Essa história avalia questões ligadas à autoridade e igualdade.

História 5 – História da tesoura

- a) Uma mãe proibiu a seus três meninos brincar com a tesoura em sua ausência. Mas, quando ela saiu, o primeiro disse: ‘E se brincássemos com a tesoura?’. O segundo foi logo procurar jornais para poder recortá-los. O terceiro disse: ‘Não, mamãe proibiu. Eu não mexerei na tesoura!’. Quando a mãe voltou, viu no chão todos os pedaços de jornal recortado. Compreendeu que mexeram na tesoura e puniu os três meninos. Será que foi justo? (PIAGET, 1994, p.181)

Após contar a história pedimos à criança que ela nos conte a história novamente, a fim de certificarmos-nos de que ela entendeu. Então, iniciamos o interrogatório perguntando à criança “Será que foi justo? Por quê?”. A história em pauta avalia questões ligadas à responsabilidade coletiva.

História 6 – História da delação

- a) Havia uma vez, muito longe daqui e há muito tempo, um pai que tinha dois filhos. Um era bem comportado e obediente. O outro era um bom tipo, mas frequentemente fazia tolices. Um dia o pai saiu de viagem e disse ao primeiro: ‘Você olhará bem para o que faz seu irmão e, quando eu voltar, você me contará. O pai se foi e o irmão fez alguma tolice. Quando o pai voltou, pediu ao outro que lhe contasse tudo. O que ele deveria fazer? (PIAGET, 1994, p.219)

Após contar a história pedimos à criança que ela nos conte a história novamente, a fim de certificarmos-nos de que ela entendeu. Então, iniciamos o interrogatório perguntando à criança “O que ele deveria fazer? Por quê?”. Tal história avalia questões ligadas à delação, em que está em jogo obedecer ao adulto ou respeitar a lei da solidariedade.

ENTREVISTA SOBRE VIOLÊNCIA:

As histórias apresentam situações de violência. Uma das histórias apresenta uma situação de violência física, as outras apresentam outras formas de violência. O intuito é investigar se as crianças identificam as situações de violência e como a avaliam. Assim, as questões apresentadas às crianças, após a história, buscam verificar, primeiramente, se a

criança é capaz de enxergar a violência dentro daquela situação. Depois, verificar, caso a criança identifique a violência, como ela a avalia quanto ao aspecto moral. As perguntas apresentadas neste protocolo são apenas sugestões para orientar a pesquisadora, pois tratando-se de entrevista utilizando-se o método clínico, as perguntas são elaboradas durante a entrevista de acordo com as respostas dos sujeitos.

É apresentada, ainda, às crianças, uma entrevista que busca verificar como elas avaliam as situações de violência vivenciadas por elas próprias ou por alguém que conhecem e, logo, quais situações de violência as crianças conseguem identificar em sua própria vida.

História 1 – Racismo

Uma criança de cor de pele branca estava brincando com seus brinquedos no parque. Chegou outra criança de cor de pele negra e quis brincar com ela. Mas a criança branca não aceitou brincar com a criança negra por causa da sua cor e foi embora com seus brinquedos.

Você entendeu a história? Conte ela para mim.

O que você acha da atitude da criança branca?

O que ela fez é uma atitude boa ou ruim? Por quê?

Por que a criança não quis brincar com a outra? O que significa isso?

O que sentiu a criança que não quis brincar?

Como você acha que se sentiu a criança negra?

História 2 – Agressão física

Um menino se desentendeu com outro menino em uma partida de futebol. Eles eram de times diferentes e não se conheciam. Então, por causa de um lance errado no jogo, um deles deu um soco no outro.

Você entendeu esta história? Conte ela para mim.

O que você acha sobre a atitude dos meninos de brigarem?

O que ele fez foi uma atitude boa ou ruim? Por quê?

O que fez com que o rapaz desse um soco no outro?

O que eles sentiram um pelo outro?

Poderia ter sido diferente o final desta história? Como?

História 3 – Bullying

Uma menina era bem gordinha e os seus coleguinhas na escola ficavam caçoando dela todos os dias. Faziam piadinhas e a ofendiam com nomes feios até que ela se irritasse.

Você entendeu esta história? Conte ela para mim.

Os coleguinhas estão certos de fazerem isso com a menina? Por quê?

A atitude do grupo com a menina foi boa ou ruim? Por quê?

O que os leva a agir assim?

O que sentiu a menina?

O que você diria para os coleguinhas se você estivesse lá?

Entrevista pessoal

Utilizamos um roteiro de perguntas apenas como base e direcionamento para que o foco da pesquisa não se perdesse. Porém, tais perguntas não foram utilizadas sistematicamente, mas de forma aberta e flexível, visto que a escolha pela entrevista clínica, como já foi visto anteriormente, pressupõe que as perguntas busquem elucidar a direção do pensamento do sujeito.

Nas três últimas histórias que eu te contei, existe alguma em que há violência?

Outra criança me disse que havia mais de uma violência nas situações anteriores, o que você acha? (Ou que nem todas eram violência)

Você já vivenciou algum tipo de violência? Qual?

Por que isso foi violência?

Fora agressões físicas você já vivenciou algum outro tipo de violência?

Por que você considera isso como violência?

O que você acha que sente uma pessoa que pratica violência? E quem sofre?

Por que acontece a violência entre as pessoas?

Como você define violência?

O que não é violência? Quais práticas não são violência?

4.6 A análise dos dados

A análise dos dados coletados será realizada de forma qualitativa, seguindo o seguinte plano:

1. Análise das entrevistas do tipo de respeito;
2. Análise das entrevistas sobre violência;
3. Análise da relação entre entrevistas do nível de respeito e entrevistas sobre violência;
4. Análise do contraste entre os resultados de G1 e G2.

Com relação à análise das respostas dos sujeitos, tanto nas entrevistas sobre moral, que avaliam o tipo de respeito, como nas entrevistas sobre violência, será realizada a análise de 20% do total do material coletado por um segundo pesquisador e estudioso da teoria da moralidade segundo Piaget, que aqui chamaremos de juiz. Isso se faz necessário para garantirmos que a análise seja confiável, seguindo critérios objetivos e claros

Assim, ambos os analisadores seguirão os mesmos critérios e categorias de análise, sem saber inicialmente um da avaliação do outro. Por fim, serão comparadas as análises de ambos a fim de verificar em que medida há concordância, utilizando o Índice de Concordância, e se é possível, então, confiar em nossa análise de dados.

O Índice de Concordância, segundo Fagundes (p.72, 1999), é calculado, usualmente, com o uso da fórmula
$$\text{Índice de Concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100.$$

Quanto aos resultados, Fagundes (1999) afirma que são considerados bons ou confiáveis quando o Índice de Concordância for superior a 70%.

De fato, quando comparamos registros observacionais e os Índices de Concordância se mostram elevados (acima de 70%), podemos ter uma relativa tranquilidade em aceitar como bons, ou ter como confiáveis tais registros, bem como podemos crer que as categorias empregadas foram bem definidas e que os comportamentos estão sendo identificados sem muita dificuldade; e, por último, posso imaginar que os observadores se encontram suficientemente treinados. O ideal seria que em todas as sessões de observação, e em cada categoria, os índices fossem iguais ou superiores a 70%. (FAGUNDES, 1999, p.78)

Esclarecida toda a metodologia por nós utilizada nesta pesquisa, podemos, então, passar à análise dos dados.

Os resultados e a análise

Como você define violência? Acho que é tudo que mexa com a pessoa, deixe... Mexa psicologicamente ou fisicamente... E deixe que ela se sinta excluída e desrespeitada, sabe... É isso... E o que não é violência? Ah... Viver em sociedade, respeitar... Não é violência.

RUA (8º ano/ 13 anos)

5. OS RESULTADOS E A ANÁLISE

Neste capítulo, buscamos apresentar os resultados dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada neste estudo e analisá-los de acordo com os objetivos que pretendemos alcançar, a fim de respondermos ao problema de pesquisa proposto inicialmente. Antes, no entanto, julgamos necessário apresentar uma caracterização dos ambientes educacionais em que ocorreu a pesquisa, a fim de que o leitor possa compreendê-los melhor. Passamos, então, à apresentação e análise dos dados, começando pela análise das entrevistas que versam sobre o nível de respeito e sobre a avaliação da violência de forma geral, sem separar ainda os sujeitos, de acordo com o ambiente educacional. Feita tal análise, passamos à análise da relação entre o nível de respeito e a avaliação da violência, ainda de forma geral. Para verificarmos se os dois ambientes educacionais apresentaram resultados com diferença significativa, ainda neste capítulo, realizamos a análise da relação entre o nível de respeito e a avaliação de violência em cada um dos grupos separadamente (G1 e G2). Por fim, realizamos uma análise final dos dados de acordo com referencial teórico adotado.

Gostaríamos de destacar, ainda, que uma amostra de vinte por cento das entrevistas realizadas com os oitenta sujeitos, tanto no que se refere ao respeito, como no que se refere à avaliação da violência, passou pela análise de um juiz, obtendo-se um nível de concordância de oitenta e cinco por cento, o que nos garante a validade da análise.

5.1 Caracterização das escolas

Realizamos, em ambas as escolas, observações da rotina vivenciada por professores, alunos e funcionários; entrevistas com alguns dos educadores; e análise de alguns dos documentos que norteiam as ações pedagógicas da escola. Posteriormente, pautados nestas ações, utilizamos um instrumento desenvolvido por Tognetta (2003), a fim de verificar se os dados por nós coletados sobre a caracterização das escolas eram realmente corretos.

A seguir apresentamos os resultados destas ações:

5.1.1 Caracterização da escola do grupo G1 de acordo com as observações, entrevistas e análise documental

Na escola do grupo G1, conforme observações realizadas, podemos afirmar que o ambiente é marcado por uma grande preocupação na transmissão de conhecimento.

Verificamos que se trata de um ambiente educacional que se centra prioritariamente em questões de conteúdo, visando aprovações externas⁵. O método é apostilado desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que apenas alguns professores fogem do conteúdo das apostilas e a grande maioria não se desfaz delas. As relações sociais são mais voltadas para o respeito unilateral, predominando questões de autoridade. As sanções são expiatórias. A construção das regras e a resolução de conflitos parte na maioria das vezes da direção e dos professores. Presenciamos, por exemplo, situações em que os professores resolviam problemas de indisciplina aumentando a carga de deveres extraclasse ou diminuindo notas, aplicando sanções expiatórias. Quanto à resolução de conflitos, presenciamos situações em que o conflito entre os alunos foi resolvido pela direção da escola, sem ao menos se ouvirem as partes, chamando os pais e utilizando, inclusive, ameaça de expulsão.

Nas entrevistas realizadas com os educadores do grupo G1, no que diz respeito ao ambiente escolar, verificamos que as relações entre educadores e alunos são pautadas na autoridade, prevalecendo o respeito unilateral, e o foco central encontra-se na transmissão de conteúdos. Podemos citar, como exemplo, trechos da fala de alguns destes educadores, sendo que as respostas dos demais educadores, de modo geral, possuem o mesmo teor:

LUC (Professora do Ciclo I do Ensino Fundamental): Quando acontecem esses conflitos, como eles são resolvidos? *Bom, na minha aula eu converso, eu falo que não pode, que todo mundo é igual, que nós temos que respeitar as diferenças, que tem que respeitar os limites. Eu sempre converso, porque eu sou catequista e a gente tem essa formação, então, eu procuro passar o que eu sei para as crianças. Eu procuro passar esse tipo de catequese para as minhas crianças dentro da sala de aula. Geralmente, são aplicadas sanções? Eu não, eu falo assim, castigo... Por exemplo, estão conversando, vou descontar do recreio. Essa é o tipo de punição que eu converso com eles, se conversar eu vou tirar do recreio, certo? Só isso.*

SUE (Professora do Ciclo I do Ensino Fundamental): Quando acontecem esses conflitos, como eles são resolvidos? *Olha, primeiro eu tento eu por mim só, mas quando extrapola um pouquinho eu levo o caso para a direção e aí ela resolve. Geralmente, são aplicadas sanções? A diretora conversa com os alunos e manda chamar os pais. Casos de suspensão, nesse nível nosso de idade, não tem não, só com os mais velhos mesmo. Mas, sempre os pais são presentes. E em sala de aula? Quando é questão de indisciplina, a gente sempre escreve na agenda deles né, explica para os pais o que está acontecendo e toma providência. Mas, é mais a direção mesmo, mais nada.*

⁵ A escola é uma franquia de um sistema de ensino.

CAR (Professora do Ciclo II do Ensino Fundamental): E as atividades, como são realizadas? *Como é tudo apostilado, então, você segue a apostila. Não é livro né, é apostila. Você vai seguindo a apostila e dá certinho, quando começa o bimestre até terminar, dá certinho. Não dá tempo de ficar parado, é puxadinho, mas dá certinho. Então, você termina a apostila certinha. Por exemplo, a semana que vem é a última semana de aula, aí eu fui prejudicada no nono ano por que teve feriado de sexta-feira e eu tenho duas aulas lá então eu talvez tenho que dar umas aulinhas à tarde lá por conta dos feriados. Por que se pode perder aula, não pode faltar nem sonhar, por que prejudica o andamento. Eu não trabalho em grupo, por que eu considero pequenos ainda, então, se você coloca um perto do outro, você não controla, por que eles falam demais, falam muito, até laboratório, que a apostila traz laboratório para trabalhar em grupo de quatro alunos, eu não deixo.*

Como podemos notar, as falas destas professoras se pautam em um ensino baseado no discurso, em que valores morais podem ser passados oralmente, através de lições de moral, que muitas vezes provêm de valores religiosos. As sanções utilizadas se baseiam na expiação, não apresentando ligação nenhuma com a falta cometida e não gerando significado algum. O poder se concentra na figura do diretor, sendo este quem toma as decisões finais e que, também, aplica sanções expiatórias, como a suspensão. A apostila é o principal recurso pedagógico e o trabalho coletivo é visto como gerador de problemas como a indisciplina e o mau rendimento.

Segundo Piaget (1998), no entanto, os métodos de educação moral pautados na lição de moral, nos procedimentos orais e no autoritarismo, que ignoram o respeito mútuo e a cooperação, formam apenas para a obediência cega às regras e à autoridade, ou seja, formam pessoas heterônomas, incapazes de enxergar o outro como um valor.

Quanto aos documentos analisados na escola do grupo G1, Plano de Gestão e Regimento Escolar, podemos observar que os objetivos colocados para o Ensino Fundamental vão ao encontro de uma formação básica do cidadão, graças ao desenvolvimento da capacidade de aprender, por meios básicos como o pleno domínio da leitura e escrita, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores sociais, o desenvolvimento da capacidade de aprender, visando a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores, fortalecimento dos laços familiares, de solidariedade humana e de tolerância recíproca. As finalidades e objetivos da escola, encontrados na proposta pedagógica, visam proporcionar ao aluno a formação suficiente ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização.

A organização curricular propõe, para o Ensino Fundamental, experiências curriculares que variem os conteúdos e as metodologias conforme as fases bio-psico-social dos alunos. Encontramos, nesta parte, a indicação de que o curso está programado com conteúdos pré-estabelecidos, numa ordenação horizontal e vertical do currículo, por meio de apostilas bimestrais.

Percebemos, portanto, no que diz respeito à proposta pedagógica da escola, que não há uma teoria assumida que fundamente a prática pedagógica nesta escola. A metodologia principal utilizada diz respeito às apostilas. A aprendizagem está bastante focada na questão dos conteúdos e na aprovação dos alunos pela avaliação de conteúdos. Há bastante referência à formação de valores.

No que diz respeito às normas disciplinares da escola, encontramos normas que se referem à obediência dos horários escolares, ao uso do uniforme completo, a não chupar chiclete, bala ou tomar refrigerante na sala de aula, a sair para o banheiro somente com a autorização do professor, utilizar as instalações sanitárias adequadamente, colaborar com a conservação dos espaços, materiais e limpeza, trazer os materiais próprios todos os dias, ser educado e respeitar a todos. Os danos causados pelo aluno à escola são de responsabilidade dos pais ou responsáveis e haverá indenização. Os problemas escolares deverão ser tratados na escola. Os atos considerados como de indisciplina, os danos materiais e os desrespeitos aos padrões da escola deverão ser anotados em livro próprio e implicará uma penalidade ao aluno. Não é permitido que os alunos tragam à escola materiais estranhos às atividades escolares que possam ferir a integridade física do outro. E, por fim, é proibida a entrada dos alunos na sala dos professores.

Assim, notamos que, em grande parte, as regras estão relacionadas a questões de imposição de condutas e de uma disciplina pautada em comportamentos que não dizem respeito a uma verdadeira construção de princípios e valores. Os documentos são muito objetivos e centralizam a construção e manutenção das regras na figura do diretor escolar.

5.1.2 Caracterização da escola do grupo G2 de acordo com as observações, entrevistas e análise documental

Já na escola do grupo G2, de acordo com as observações realizadas, podemos afirmar que encontramos um ambiente em que as relações sociais e busca constante pela autonomia saltam aos olhos. As práticas pedagógicas são predominantemente voltadas para o coletivo, para a cooperação e autonomia. O aluno é visto como ativo no processo educativo e, desta

forma, o professor não é um transmissor de conhecimento, mas um interlocutor atento, que realiza as intervenções necessárias, no processo de construção do conhecimento desse aluno. As relações sociais se pautam, principalmente, no respeito mútuo e na solidariedade. As regras são construídas por todos e o cumprimento destas também é discutido por todos, principalmente nas assembleias. Na resolução de conflitos entre as crianças, o adulto intervém apenas em casos em que os alunos não estão sendo capazes de resolver sozinhos. Essa intervenção, no entanto, é feita de maneira diferenciada, de modo a levar o aluno à tomada de consciência e a se colocar no lugar do outro. Não presenciamos, durante o período em que lá estivemos, nenhum tipo de sanção expiatória. Observamos situações de conflitos entre os alunos e, nesses casos, a atitude tomada sempre foi a de levar os alunos a conversarem sobre o que ocorreu, a expressarem seus sentimentos e a se colocarem no lugar do outro. Com essa atitude, dava-se oportunidade para que uma solução surgisse dos próprios envolvidos. Presenciamos, também, momentos de assembleia de classe, onde os alunos, efetivamente, discutem os problemas vivenciados na semana e as possíveis soluções para tais problemas, havendo inclusive cobrança por parte dos próprios alunos quanto ao cumprimento das regras criadas por eles.

Nas entrevistas realizadas com os educadores do grupo G2, no que diz respeito ao ambiente escolar, verificamos que as relações entre educadores e alunos são pautadas na igualdade, prevalecendo o respeito mútuo, e o foco central encontra-se na formação de sujeitos autônomos, ativos na construção do conhecimento. Podemos citar, como exemplo, trechos da fala de alguns destes educadores, sendo que as respostas dos demais educadores, de modo geral, possuem o mesmo teor:

VAN (Professora do Ciclo I do Ensino Fundamental): Geralmente, são aplicadas sanções? *Difícilmente, assim, em último caso tem alguma sanção. Mais a criança, assim, que não conseguiu respeitar ou se tá muita violência. Você vê que várias vezes já foi conversado e não tem resultado, infelizmente, ela não vai participar deste momento com o grupo, ela participa sozinha.*

LET (Professora do Ciclo I DO Ensino Fundamental): Como são tomadas as decisões? *Sempre são em grupo né, cada um coloca o que está pensando sobre o que está sendo discutido e aí juntos, depois de muita conversa, tem um momento pra fechar e elaborar, ou uma regra, ou uma escolha, sempre em grupo.*

JAQ (Professora do Ciclo II do Ensino Fundamental): Descreva a rotina de um dia comum aqui na escola? *Bom, a gente trabalha com assembleia quando surge um conflito dentro de sala de aula, discussões, um material, tudo... é discutido em assembleia pra buscar*

uma forma de resolver o problema que está acontecendo na sala de aula. E resolução de conflito a todo momento, se tiver um conflito a gente para o que tá fazendo, chama as crianças envolvidas, conversa sobre o que tá acontecendo, conversa pra se colocar no lugar do outro, conversar, encontrar a melhor forma pra resolver... Na aula, no dia a dia, eles interagem bem, eles cobram muita organização entre eles, então, se acontece, por exemplo, na divisão das canetas, que a gente trabalha com material coletivo, se eles não distribuíram da melhor forma, como que pode tá fazendo pra melhorar, pra não ter conflito. É difícil falar assim em específico...

Como podemos notar, as falas destas professoras se pautam em um ensino baseado no respeito mútuo, em que valores morais podem ser construídos nas relações entre iguais e na cooperação. As sanções, quando necessárias, buscam restaurar o vínculo social rompido e possuem sentido para quem está sendo punido. As regras e as decisões são tomadas pelo coletivo, valorizando-se as ideias de cada um, geralmente em assembleias. O trabalho coletivo é muito valorizado. Os conflitos são resolvidos entre os próprios alunos, o professor é apenas um coordenador.

Segundo Piaget (1998), os métodos de educação moral ativos, pautados na descoberta, na atividade, na investigação, na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo, formam para a autonomia, ou seja, formam pessoas críticas, reflexivas, cheias de virtudes, responsáveis, respeitosas, bondosas, solidárias, justas e que são capazes de se colocar no lugar do outro, enxergando este outro como igual e digno de respeito.

Nos documentos analisados na escola do grupo G2, Plano de Gestão e Regimento escolar, verificamos que os objetivos da escola são os de proporcionar ao aluno oportunidades para que ele seja capaz de desenvolver processos e estruturas mentais que resultem na ampliação de sua capacidade intelectual, de compreensão e de generalização; aprender a agir sobre os objetos de conhecimento, contextualizando-os, coordenando-os e organizando-os de forma a ser capaz de generalizá-los para outras situações; desenvolver competências e habilidades cognitivas que possam ser aplicadas funcionalmente a novas situações dentro e fora da escola; desenvolver relações de reciprocidade e cooperação, baseadas na ética e no respeito mútuo; expressar de forma livre seus sentimentos e afetos, com o intuito de tomada de consciência e adequação dos mesmos às situações vividas; expressar de forma livre e honesta seus pensamentos e opiniões, utilizando-se de qualquer forma de representação; conhecer regras, normas e limites para a atuação própria e coletiva; construir normas e regras de convívio social com seus pares e adultos; assumir responsabilidade por seus atos, analisando as causas, efeitos, consequências e implicações de tais atos; construir uma escola

de valores, com princípios morais e éticos que possam guiar com dignidade sua conduta como ser humano.

De acordo com os objetivos, segundo os documentos, a escola baseia suas reflexões sobre a concepção de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget, segundo a qual, para construir um conhecimento, é essencial a ação do sujeito da aprendizagem sobre o objeto de conhecimento. A ação é compreendida não só como manipulação, mas também como elaboração mental. O objeto do conhecimento pode ser tanto o objeto concreto, como um aparelho científico, conhecimentos sistematizados por outros, outra pessoa, textos elaborados, a língua etc.

Quanto à avaliação, a escola busca colocá-la como algo que não é considerado como um momento terminal, mas como instrumento de compreensão das dificuldades dos educandos e de novas formas de propiciar-lhes a construção do conhecimento. Assim, a avaliação é um processo constante, pelo qual o professor poderá acompanhar a formulação e reformulação de hipóteses por parte dos alunos, podendo intervir por meio de questionamentos, desafios e problematizações. Os erros e acertos são considerados parte intrínseca do processo de construção do conhecimento, constituindo-se elementos norteadores da recuperação paralela e contínua a ser efetuada, se necessária. A promoção ou retenção do aluno decorre da avaliação de seu desempenho global no processo educativo e da apuração da assiduidade. A recuperação é realizada com intervenções pedagógicas.

Os documentos da escola em pauta criticam o ensino baseado na memorização e ressaltam a importância da tentativa e erro dentro do processo de construção do conhecimento. Consideram como implicações pedagógicas das concepções e princípios adotados pela escola: levar em consideração as ideias prévias dos alunos sobre os assuntos a serem trabalhados, servindo como ponto de partida para a construção do conhecimento; a compreensão depende das estruturas do pensamento já construídas pelos alunos, assim, para selecionar as propostas de atividades, é preciso considerar as diferenças entre as crianças e a necessidade de estas mesmas atividades propiciarem a construção de instrumentos intelectuais cada vez mais complexos; o assunto a ser estudado deve possuir um significado apreciável e contextualizado, para que faça sentido para a criança. Esclarecem que, pelas opções pedagógicas assumidas, não adotam apostilas ou livros didáticos, previamente sequenciado, único e igual para todos, visto que consideram que estes materiais empobrecem a construção de nível cognitivo e não proporcionam construção do afetivo, social e moral.

Quanto às regras, não encontramos “receitas” do que se deve ou não fazer, de como se deve ou não agir. Somente encontramos que as regras e normas serão construídas pela

comunidade escolar, de acordo com as necessidades vivenciadas no dia-a-dia. Notamos uma grande valorização da formação global, envolvendo, principalmente, aspectos sociais, afetivos e morais.

5.1.3 Caracterização das escolas de acordo com a escala de determinação de ambientes sociomorais

Para avaliarmos os ambientes, utilizando a escala desenvolvida por Tognetta. Conforme Tognetta (2003), os quadros 1 e 2 apresentam, respectivamente, a caracterização do ambiente de acordo com a pontuação que pode ser atingida por cada ambiente educacional observado e as principais características observadas em tais ambientes. Para cada item do quadro 2 são atribuídos pontos de 1 a 3, numa escala crescente, de propostas mais coercitivas para propostas mais cooperativas.

Ressaltamos que o preenchimento de tal escala ocorreu após as ações de observação, entrevista com educadores e análise documental nas escolas.

QUADRO 1 – ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS

0 a 107 pontos	Ambiente coercitivo
De 108 a 140 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 140 a 162 pontos	Ambiente cooperativo

Fonte: Tognetta (2003, p. 192)

QUADRO 2 – OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS/ COOPERATIVAS

ASPECTOS OBSERVADOS	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	AMBIENTE	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor	F-1	N-3
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	N-1	F-3
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido	AV-2	N-3
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos	N-1	F-3
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.	F-3	F-3
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do	AV-2	F-3

	seu cumprimento e cumprindo-as também.		
Quanto às relações professor-aluno O professor	Centraliza todas as decisões	F-1	N-3
	Faz uso de punições, sanções expiatórias	F-1	N-3
	Faz uso de recompensas.	AV-2	N-3
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	F-1	AV-2
	Grita	AV-2	N-3
	Ordena, dirige as ações dos alunos	F-1	N-3
	Faz ameaças	F-1	N-3
	Atribui elogios valorativos	AV-2	N-3
	Atribui elogios apreciativos	AV-2	F-3
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	N-1	F-3
	Considera as ideias de todos	N-1	F-3
	Utiliza sanções por reciprocidade	N-1	F-3
	Dá oportunidade de assunção de papéis	AV-2	F-3
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades	AV-2	F-3
	Dá respostas prontas	F-1	N-3
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	AV-2	N-3
	Aconselha e moraliza	F-1	N-3
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito	AV-2	F-3
O aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las	F-1	N-3
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor	N-1	F-3
	Espera sua vez para falar	AV-2	F-3
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	AV-2	F-3
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões	N-1	F-3
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes	N-1	F-3
	Participa com interesse das atividades	AV-2	F-3
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado	AV-2	F-3
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar	AV-2	F-3
	Respeita a opinião dos colegas	AV-2	F-3
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	N-1	F-3
	Depende da aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	F-1	N-3
	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	N-1	AV-2
	Compartilha materiais e brinquedos com os demais espontaneamente	AV-2	F-3
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente	AV-2	F-3
	Brinca com todas as crianças sem fazer distinções	AV-2	F-3
	Guarda sozinho o que usou	N-1	F-3
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	N-1	F-3
Quanto às	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos	N-1	F-3

atividades	alunos		
	As atividades são propostas com desafios	N-1	F-3
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos	N-1	F-3
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos	N-1	F-3
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos	AV-2	F-3
	São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos	N-1	F-3
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o parque e horários de lanche	N-1	F-3
	No horário da merenda, as crianças servem-se sozinhas	N-1	F-3
	Na entrada e saída das aulas, as crianças se dispõem em filas	N-3	N-3
	Os alunos solicitam permissão para ir ao banheiro	AV-2	N-3
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia	N-1	F-3
	As atividades propostas favorecem a cooperação	N-1	F-3

Legenda utilizada: N – nunca; F – frequentemente; AV – algumas vezes

Fonte: Tognetta (2003, p. 192)

Concluimos, com a utilização da escala de Tognetta, que os resultados reafirmam aqueles encontrados em nossas observações, análise documental e entrevistas com os educadores. As escolas onde realizamos a pesquisa apresentam realmente os ambientes educacionais que esperávamos, ou seja, o grupo G1 frequenta uma escola onde o ambiente educacional sociomoral é coercitivo, obtendo 79 pontos na escala. Já o grupo G2 frequenta uma escola cujo ambiente educacional sociomoral é cooperativo, obtendo 160 pontos na escala.

5.2 Análise global das entrevistas segundo faixas etárias

Apresentaremos, aqui, os resultados obtidos nas entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito e nas entrevistas sobre avaliações da violência, realizando a análise dos mesmos. Para ficar mais clara a análise, a fim de verificarmos se houve evolução de acordo com a idade, agrupamos os sujeitos com idades de 7 e 8 anos, 9 e 10 anos, 11 e 12 anos, e 13 e 14 anos, não mais pensando, portanto, em cada sujeito individualmente, mas nos grupos de idades. Também convém ressaltar que, neste momento, apresentamos e analisamos os dados globais, ou seja, de todos os sujeitos, independentemente de pertencerem a G1 ou G2, afinal,

o que nos interessa primeiro é saber se há relação entre respeito e violência, independentemente do ambiente educacional que o sujeito frequenta.

5.2.1 Análise das entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito

Para realizarmos a análise das entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito, baseamo-nos na teoria da moralidade de Jean Piaget. Assim, buscamos seguir os mesmos critérios adotados por Piaget (1994) na análise das histórias apresentadas às crianças.

As histórias 1 e 2, respectivamente “História do pãozinho e da fita” e “História do nome da rua”, abordam situações de responsabilidade objetiva ou subjetiva. Analisamos, então, as respostas dos sujeitos às entrevistas baseadas nestas histórias buscando verificar se o que é levado em consideração pelo sujeito ao realizar seu julgamento moral é a intenção ou o resultado material do ato. Assim, as respostas cujo sujeito apontou, claramente, como mais vilões os casos em que o resultado material é considerado como fator principal na avaliação das histórias, classificamos como responsabilidade objetiva. Já as respostas em que, pelo contrário, o sujeito apontou, claramente, como mais vilões os casos em que a intenção é o fator principal na avaliação das histórias classificamos como responsabilidade subjetiva. Há, no entanto, os casos que classificamos como intermediários, porque consistem de situações em que o sujeito oscila entre os dois tipos de responsabilidade, muitas vezes sabendo que o adulto tende a avaliar pelo resultado material, mas reconhecendo que a coisa mais certa é considerar a intenção.

São exemplos de respostas pautadas em responsabilidade objetiva:

YAS (2º ano/ 7 anos)

História do pãozinho e da fita: (Conta corretamente a história) Existe um que é mais vilão que o outro? *O do Alfredo.* Por quê? *Porque ele pegou sem pagar e... Parece que é mais caro.* Por que ele pegou o pão? *Pra dar pro amigo dele com fome.* E a menina? Por que ela pegou a fita? *Por que ela achou bonita.* Você acha que é preciso puni-los? *Sim.* Qual dos dois você puniria mais? *O Alfredo.* Por quê? *Porque ele tá mais errado...*

História do nome da rua: (Conta corretamente a história) Qual dos dois meninos é mais vilão? *O primeiro que indicou a rua errada.* Por quê? *Porque ele fez o homem se perde.* E no outro caso? *Ele não perdeu.* Qual você puniria mais? *O primeiro.* Por quê? *Porque ele indicou a rua errada e o senhor se perdeu.*

MAR (2º ano/ 7 anos)

História do pãozinho e da fita: (Conta corretamente a história) Existe um que é mais vilão que o outro? *Acho que os dois é errado. Por quê? Porque eles roubaram. Por que o menino pegou o pão? Porque ele ficou com dó do outro menino e quis pegar pro menininho. E porque a menina pegou a fita? Porque ela achou que o laçinho ia ficar bonito no vestido dela. É preciso puni-los? Não. Se fosse para puni-los, qual você puniria mais? Os dois igual. Por quê? Porque eles pegaram igual, sem pagar.*

História do nome da rua: (Conta corretamente a história) Qual dos dois meninos é mais vilão? *O que não sabia onde era a rua. Por quê? Porque ele invés de falar pro senhor certo, ele falou errado e ele se perdeu. Qual dos dois é preciso punir mais? O da primeira historinha. Por quê? Porque ele mentiu, falou errado e o senhor se perdeu.*

São exemplos de respostas pautadas em responsabilidade subjetiva:

HUG (7º ano/ 12 anos)

História do pãozinho e da fita: (Conta corretamente a história) Existe um que é mais vilão que o outro? *A menina. Por quê? Olha, porque o menino tava querendo ajudar o outro, que tava com fome. A menina não, ela queria só por ter mesmo, pra combinar com a roupa, por gosto. É preciso puni-los? Sim. Qual você puniria mais? A menina. Por quê? Por que ela roubou sem ter motivo, ela não precisava daquilo.*

História do nome da rua: (Conta corretamente a história) Qual dos dois meninos é mais vilão? *O que pregou a peça. Por quê? Ele não pregou direito porque o senhor conseguiu se achar, mas ele teve intenção de fazer o senhor se perder. Qual você puniria mais? O menino da peça. Por quê? Por causa que ele teve uma intenção ruim, o senhor não se perdeu, mas, a intenção é que vale.*

LAU (8º ano/ 13 anos)

História do pãozinho e da fita: (Conta corretamente a história) Existe um que é mais vilão que o outro? *Eles não precisavam roubar, podiam ter pedido, mas eu acho que o da menina tá mais errado, porque a fita é pro interesse dela mesmo, não pra ajudar alguém. É preciso puni-los? Ah, eu acho que uma boa conversa com os dois. Qual você puniria mais? O da menina também né, porque como eu disse, foi por interesse próprio e não pra ajudar, como no caso dele né.*

História do nome da rua: (Conta corretamente a história) Qual dos dois meninos é mais vilão? *O menino que quis pregar a peça, porque ele podia ter indicado a rua certa. Nesse caso o senhor se perdeu? Ele se perdeu, mas depois ele conseguiu achar. E no outro caso? Não, mas o menino não conhecia mesmo. Qual dos dois você puniria mais? Eu acho que o menino da peça mesmo, que ele pregou a peça, que enganou o homem.*

São exemplos de respostas consideradas casos intermediários:

LUC (5º ano/ 10 anos)

História do pãozinho e da fita: (Conta corretamente a história) Existe um que é mais vilão que o outro? *Os dois tá errado pra mim. Por quê? Porque roubar não é certo, porque tem que esperar ter dinheiro. É preciso puni-los? Sim. Qual você puniria mais? Puniria igual. Por quê? Porque se eles roubaram tem que ter a mesma punição, porque roubar é feio e pode até ir preso. Só que se o menino que tava com fome contasse que o outro deu talvez ele pudesse ser menos castigado. E você puniria qual se isso acontecesse? Os dois, o menino uns dias a menos talvez.*

MAI (4º ano/ 9 anos)

História do nome da rua: (Conta corretamente a história) Qual dos dois meninos é mais vilão? *Acho que o que sabia as ruas, mas apontou o errado. Por que ele é mais vilão? Porque ele sabia as ruas, ele podia falar a rua certa pro senhor, mas ele pregou uma peça, de mau gosto no senhor. Nesse caso o senhor se perdeu? Não, ele achou o lugar onde ele queria. E no outro? Ele se perdeu. Qual dos dois você puniria mais? Pode ser que os dois tava errado, porque o outro também fez o homem se perder, o outro também enganou... Acho que se punir os dois e talvez um pouquinho o outro que enganou mais, aí seria certo as duas coisas, porque o senhor que se perdeu ia tá muito bravo com o menino, mas acho que o outro podia ser punido também...*

Quanto à História 1 do desenvolvimento do respeito, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 1 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 1 do desenvolvimento do respeito

História 1 – Respeito			
Idade	RO	INT	RS
07-08 anos	11 – 55%	1 – 5%	8 – 40%
09-10 anos	4 – 20%	5 – 25%	11 – 55%
11-12 anos	1 – 5%	6 – 30%	13 – 65%
13-14 anos	1 – 5%	1 – 5%	18 – 90%

RO= Responsabilidade objetiva

RS= Responsabilidade subjetiva

INT= Intermediários

Fonte: Dados da pesquisa

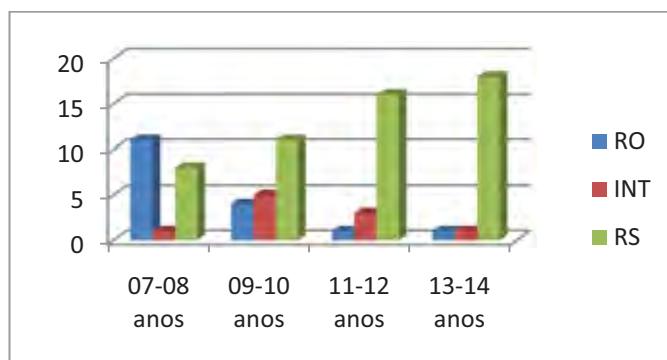


Figura 1 – Representação gráfica da análise global da História 1 do desenvolvimento do respeito

Quanto à História 2 do desenvolvimento respeito, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 2 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 2 do desenvolvimento do respeito

História 2 – Respeito			
Idade	RO	INT	RS
07-08 anos	10 – 50%	2 – 10%	8 – 40%
09-10 anos	3 – 15%	3 – 15%	14 – 70%
11-12 anos	0 – 0 %	1 – 5%	19 – 95%
13-14 anos	0 – 0%	1 – 5%	19 – 95%

RO= Responsabilidade objetiva

RS= Responsabilidade subjetiva

INT= Intermediários

Fonte: Dados da pesquisa

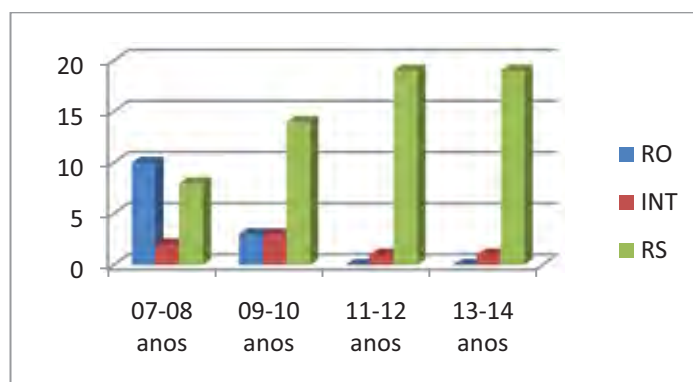


Figura 2 – Representação gráfica da análise global da História 2 do desenvolvimento do respeito

Como é possível perceber, houve nas histórias 1 e 2 uma evolução da noção de responsabilidade objetiva para a de responsabilidade subjetiva, sendo que os sujeitos mais novos tenderam, em sua maioria, para a responsabilidade objetiva, característica do respeito unilateral, e os mais velhos tenderam, em sua maioria, para a responsabilidade subjetiva, característica do respeito mútuo.

Assim como Piaget (1994), não encontramos, aqui, estágios propriamente ditos, mas uma evolução em que, primeiramente, o pensamento moral da criança se guia por princípios oriundos do respeito unilateral, levando-a a uma responsabilidade objetiva e, depois, guia-se por princípios oriundos do respeito mútuo, levando-a a uma responsabilidade subjetiva.

A história 3, “História do pão”, aborda a questão das sanções. As respostas às questões referentes a esta história foram analisadas, assim como o fez Piaget (1994), em função da severidade ou do critério de retribuição em que se ancora o sujeito. Portanto, quando o sujeito sugere uma punição pensando no seu grau de severidade e depois, diante das punições apresentadas na própria história, continua achando que a punição mais severa, que causa mais dor, é a mais justa, classificamos como sanção expiatória. Pode inclusive acontecer de o sujeito iniciar suas respostas tendendo para a reciprocidade, mas voltar firmemente para a sanção mais arbitrária. Neste caso, também avaliamos como sanção expiatória. Quando o sujeito, no entanto, avalia a situação e escolhe como mais justa, por fim, uma sanção que busque reciprocidade, que busque restabelecer o elo com a família, classificamos como sanção por reciprocidade. Os casos considerados como intermediários, aqui, foram aqueles, por exemplo, em que o sujeito reconhece a importância da sanção por reciprocidade e a acha correta, mas vê a sanção expiatória como justa também, porque os pais sempre agem assim.

São exemplos de respostas consideradas sanção expiatória:

BRU (3º ano / 8 anos)

História do pão: (Conta corretamente a história) Que punição você daria para o menino? *Deveria trancar ele no quarto dele por um dia. O que isto faria? Ele ia ficar lá trancado e não ia poder sair, não ia poder fazer nada de bom que ele gosta. Isso seria muito ruim? Muito ruim mesmo, porque não ia poder jogar bola nem nada. Seria justa esta punição? Seria. Porque ele tinha que ir comprar e não foi. Conto as punições em que o pai pensou. Repete-as corretamente. Qual destas três punições é a mais justa? A terceira. Por quê? Porque ele não fez a obrigação pra mãe e tem que fazer igual pra ele... Qual das três é a mais salgada? Essa daí e a da festa. Por quê? Porque ele queria ir tanto nessa festa e também queria que fizesse favor pra eles, igual do boneco.*

GAB (3º ano/ 8 anos)

História do pão: (Conta corretamente a história) Que punição você daria para o menino? *Deixar ele de castigo, porque ele não fez o que a mãe dele pediu. Que tipo de castigo? Assim, deixar ele no quarto por uns minutos. O que isso faria? Ele não poderia fazer algumas coisas... Ele deveria pensar no que ele deveria ter feito. Seria justo? É. Por quê? Porque ele não fez o que a mãe dele pediu e ele deveria ter feito, aí ele não ficaria de castigo, não ficaria triste de ficar trancado. Conto as punições em que o pai pensou. Repete-as corretamente. Qual destas três é a punição mais justa? A primeira. Por quê? Porque o certo era deixar o menino não ir na festa, invés de deixar ele sem comer ou sem fazer as coisas pra ele. Se ele não fosse, talvez ele aprenderia a não desobedecer, porque se a gente faz as coisas certas aí a gente pode ir onde a gente gosta. Qual das três é a mais salgada? A segunda. Por quê? Porque se não o menino ia morrer de fome e não ia ter nada pra comer.*

São exemplos de respostas consideradas sanção por reciprocidade:

ILA (8º ano/ 13 anos)

História do pão: (Conta corretamente a história) Que punição você daria para o menino? *Ah, eu faria ele ir buscar o pão na hora do jantar. Não sei que punição dar, mas bater não é o certo, nem castigo, não ia adiantar nada. Ele poderia também ajudar em casa. O que isso faria? Na verdade, eu acho que ele poderia sim, a partir dali, respeitar o pai. Só que eu acho que a maioria das crianças eu acho que ia fazer a mesma coisa da primeira vez. Seria justo? Eu acho que sim. Por quê? Porque o pai ficou injustiçado na hora que o filho não foi buscar o pão, só que aí depois ele ia buscar o pão e tal, aí conversou com o filho, explicou. Conto as punições em que o pai pensou. Repete-as corretamente. Qual destas três é a punição mais justa? A terceira. Por quê? Porque é igualdade né. Se ele não fez o favor pra mãe, ela não precisa fazer o favor para ele, aí ele sente que fez mal pra mãe né. Qual das três é a mais salgada? A segunda, porque largar o filho sem comida na verdade é mau trato. A primeira é ruim também porque ele não vai sentir que tava errado né, vai se sentir apenas injustiçado. Agora a terceira sim ele vai sentir o mal que ele fez pros pais.*

REB (8º ano/ 13 anos)

História do pão: (Conta corretamente a história) Que punição você daria para o menino? *Uma forma justa... Talvez, eu acho que seria uma forma justa, talvez, pedir pro menino fazer a janta no outro dia sem pedir ajuda para ninguém. O que isso faria? Então, eu acho que ele veria como é difícil, como é corrido ter que fazer uma coisa completamente sozinho e veria que sem ajuda é difícil, então, da próxima vez ele entenderia que tem que ajudar os pais. Seria justo? Eu acho que sim. Por quê? Porque o menino vai estar sendo imposto a mesma situação que a mãe ficou, por que ela pediu ajuda e ele não ajudou, então,*

eu acho que é justo. Conto as punições em que o pai pensou. Repete-as corretamente. Qual destas três é a punição mais justa? A terceira, com certeza. Porque na primeira o menino aprenderia a obedecer à mãe por ter medo de que ela vai fazer alguma coisa com ele, ele não vai fazer por respeito a ela ou por saber como ela vai ficar se ele não fizesse isso; a segunda o menino só ficaria olhando, ele poderia até ficar amargurado por tá vendo aquilo; e a terceira sim é justa porque vai fazer com ele exatamente o que ele fez com a mãe dele e ele vai poder ver o quanto que aquilo que ele fez era errado e chateava a mãe, eu acho que é isso. Qual das três é a mais salgada? A segunda. Eu acho que é a segunda, porque é como se tivesse provocando ele. Comendo na frente dele...

Por fim, é exemplo de resposta considerada caso intermediário:

MAI (4º ano/ 9 anos)

História do pão: (Conta corretamente a história) Que punição você daria para o menino? *Eu ia castigar ele por ele não ter ido na hora certa. Qual castigo você daria? ... É... Que castigo... É, deixa eu ver... Um mês, por exemplo, um amigo chama ele pra brincar e a mãe não deixa porque ele tá de castigo porque ele não fez a coisa certa . O que isto faria? Seria bom pra ele aprender, porque ele não foi na hora e então a mãe tem que fazer ele sofrer um pouquinho. Seria justa esta punição? Seria. Por quê? Porque ele ia aprender como o castigo é bom pras crianças aprender... As crianças ver como... Pra ir na hora certa, na hora que a mãe manda.... Conto as punições em que o pai pensou. Repete-as corretamente. Qual destas três punições é a mais justa? A terceira. Por quê? É porque como meu pai fala pra mim. Ele fala que, seu não fiz na hora, ele fala obrigado por eu não ter feito, mas, ele fala que, como eu não fiz, ele não vai fazer também porque eu não fiz, pra eu ver o que sente... E isso que seu pai faz é justo? Há... É, pra eu aprender, mas, tem vez que eu quero tanto, que eu fico triste até. Qual das três é a mais salgada? A segunda, não deixar ele comer, porque coitadinho dele vai passar fome. Qual é melhor, a terceira ou a que você falou no começo? A terceira, porque ia ser uma coisa certa, mas a minha também é boa e ia fazer aprender por que os pais sempre fazem assim.*

Quanto à história 3 do desenvolvimento do respeito, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 3 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 3 do desenvolvimento do respeito

História 3 – Respeito			
Idade	EXP	INT	REC

07-08 anos	15 – 75%	2 – 10%	3 – 15%
09-10 anos	6 – 30%	4 – 20%	10 – 50%
11-12 anos	8 – 40%	3 – 15%	9 – 45%
13-14 anos	5 – 25%	4 – 20%	11 – 55%

EXP= Sanção expiatória

REC= Sanção por reciprocidade

INT= Intermediários

Fonte: Dados da pesquisa

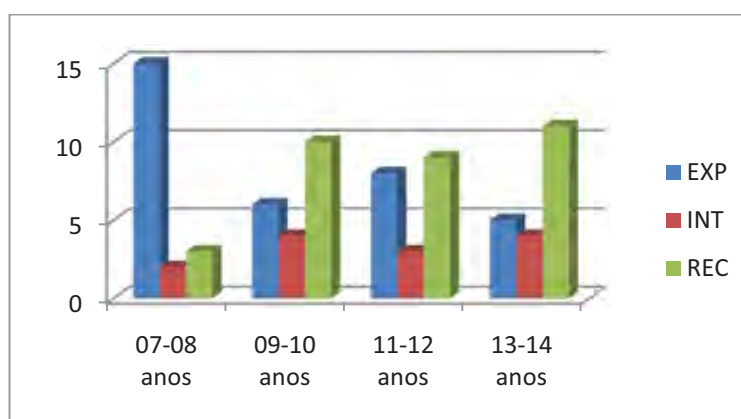


Figura 3 – Representação gráfica da análise global da História 3 do desenvolvimento do respeito

É necessário deixar claro aqui que, muitas vezes, as crianças escolheram sanções que aparentemente tenderiam para a reciprocidade, mas, ao questioná-las sobre o porquê da escolha ou sobre qual seria a mais salgada, notávamos que o critério era justamente a severidade.

Pudemos perceber, pela análise das entrevistas com a história 3, que, assim como notou Piaget (1994), alguns sujeitos, na maioria das vezes os mais novos, acham mais justas as sanções que são demasiadas severas e causam dor àquele que deve ser punido; tal fato está relacionado ao respeito unilateral. Em contrapartida, outros, na maioria das vezes os mais velhos, julgam ser mais justa aquela sanção que busca uma restituição, ou que fazem o punido suportar as consequências de seus atos, ou que o fazem sofrer até mesmo um tratamento de simples reciprocidade, sendo que tal fato está ligado ao respeito mútuo. Há, então, uma evolução também aqui, já que um tipo de pensamento moral evolui ao outro. Porém, a sanção por expiação algumas vezes subsiste em idades mais avançadas, como notamos em nossas entrevistas, e isso é natural, podendo ocorrer até mesmo em adultos, em função das relações que o sujeito vivencia.

As histórias 4 e 6, respectivamente “História de compras” e “História da delação”, abordam a questão da Igualdade e Autoridade. Assim como Piaget (1994), avaliamos como autoridade as avaliações feitas pelo sujeito que, independentemente da situação, acha justo respeitar a ordem do adulto pelo fato de este se constituir como autoridade para ele; assim, as ações do adulto são consideradas todas justas e incontestáveis. Avaliamos como igualdade as avaliações feitas pelo sujeito que reconhece a injustiça que está sendo cometida ou preza pelo elo com o irmão, em detrimento da ordem colocada pelo adulto. Os casos avaliados como intermediários na história 4 são aqueles em que a criança sabe que o justo é os dois fazerem as compras, mas diz que é certo o que o pai está mandando porque ele é o pai ou porque os pais sempre fazem assim. Os intermediários da história 6 serão igualmente aqueles que reconhecem que seria mais justo não delatar o irmão, mas que também acham certo falar o que a autoridade pediu porque sempre é assim que se faz.

São exemplos de respostas guiadas pela autoridade:

OTA (4º ano/ 9 anos)

História de compras: (Conta corretamente a história) O que você acha disto? *Certo por que o filho nunca pode desobedecer o pai, nem resmungar. É justo? É. Por quê? Porque os filhos têm que obedecer sempre às ordens do pai, se não obedecer fica de castigo.*

História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *Tomar uma atitude de contar pro pai. É justo dizer ao pai? É. Por quê? Porque o pai mandou o menino mais obediente olhar se o outro fez arte, aí o filho fez arte, e aí era regra do pai pra não fazer, aí o filho tinha que contar. E se o menino respondesse ao pai “pergunte você mesmo ao meu irmão. Eu não quero dizê-lo”? Ele não podia dizer isto, porque senão o outro filho não ia falar e o pai tava mandando ele.*

REN (2ºano/ 7anos)

História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *Ele devia contar. Por quê? Porque se não a hora que o pai ia ver a bagunça e depois ia falar pro filho assim ó ‘Por que você não contou pra mim que o outro irmão bagunçou tudo?’. É justo ele dizer ao pai? É... Sim... Por quê? Porque poderia falar senão ia fazer muita bagunça na casa, ia ficar muito bagunceira e depois só o pai tem que arrumar e por isso o pai mandou e ele tem que obedecer. E se ele respondesse ao pai ‘pergunte você mesmo ao meu irmão, eu não quero dizer nada’? Não devia dizer assim pro pai, porque o pai falou pra ele falar, ele poderia falar, porque só o pai e a mãe que manda na casa, mas a mãe não tá falando aí na história.*

São exemplos de respostas guiadas pela igualdade:

VIT (8ºano/ 13 anos)

História de compras: (Conta corretamente a história) O que você acha disto? *É injusto, porque são duas crianças, tem que dividir... Um dia você vai, um dia você... Por que são dois filhos, tem que balancear as atividades dos dois. Mas o pai quis assim? Mesmo assim, então tem que chamar o pai e conversar entendeu? Falar o que acha, o que pensa. O que seria justo? Dividir as tarefas entre os dois.*

História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *Ah... Aí é difícil, sabe... É aquilo lá... Eu vou contar pra fazer meu irmão se dar mal ou eu não conto pra proteger meu irmão... O certo é eu responder que deve contar, mas, aí vai muito da pessoa porque tem gente que não gosta do irmão, tem gente que gosta... É uma opinião de cada pessoa. Se fosse eu, eu contaria só algumas partes, só as que têm menos importância e pegaria um pouco da culpa pra mim, que eu ajudei sabe... É justo ele dizer ao pai o que o irmão fez? Seria justo para o pai, mas no meu caso eu não falaria tudo, tentava ajudar, arrumar o que ele fez, ou nem falaria... Vai de cada pessoa. Por que seria justo para o pai? Porque ele quer saber, mas com o irmão não seria. E se o menino respondesse ao pai ‘Pergunte você mesmo ao meu irmão. Eu não quero dizê-lo’? Ah, aí tá certo, se ele não queria falar pra não prejudicar o irmão, talvez o pai ficaria bravo com ele, porque ele pediu, mas, seria assim pra não brigar com o irmão.*

LUI (3ºano/8 anos)

História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *Hum... Não contar. Por quê? Porque senão o que fez a coisa errada ia ficar de castigo e o outro não, então, o bem comportado ele ia ser... Pode falar a palavra que eu quero falar? Pode. Ele seria dedo duro. É justo ele dizer ao pai? Não. Por quê? Porque um fica feliz e o outro não, porque um fez coisa errada e o outro contou. E se ele respondesse ao pai ‘pergunte você mesmo ao meu irmão, eu não quero dizer nada’? Ele poderia falar sim, aí ele perguntava pro irmão.*

São exemplos de respostas consideradas casos intermediários:

MAI (4º ano/ 9 anos)

História de compras: (Conta corretamente a história) O que você acha disto? *É que o pai falou sempre pro que não resmungar, porque o outro lá, que fica falando, pode ir comprar de mau humor, sem ser aquele que não gosta e vai quieto. É justo? Não, porque os dois têm que ir, porque tem que aprender que não pode ficar resmungando, tem que sempre obedecer. Mas se o pai que quis assim? Mas não é muito certo né... O que seria justo? Que os dois ia sem resmungar, um de cada vez ou os dois juntos no dia.*

História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *O menino que o pai pediu pra olhar? É. Deveria contar, por que o pai falou pra ele ficar de conta o irmão dele, pra se ele fizesse bagunça pra ele contar tudo. Porque se pede pra ele contar, e ele fez bagunça, vai conta mentira? Conta que foi obediente? É justo dizer ao pai? Eu acho que é. Por quê? ... É... Porque se o pai pede tem que fazer. Se o pai pediu pra ele ficar olhando... Ele ia contar pro pai. Porque também o irmão tem que sempre falar a verdade pros pais. Mas, eu também acho que coitadinho do irmão, né. Por quê? Por que se não ele não contar, ele que leva um castigo maior. E se ele contar o irmão tá frito, porque o pai vai ficar bravo com ele. E aí? Ele podia contar, mas meio sem ser tudo. E se o menino respondesse ao pai “pergunte você mesmo ao meu irmão. Eu não quero dizê-lo”? Não daria pra falar isso porque o pai ia desconfiar se ele fez ou não, melhor dizer que ele fez uma coisiquinha que ele nem lembra.*

REN (2ºano/7 anos)

História de compras: (Conta corretamente a história) O que você acha disto? *É chato... Por que só um que vai buscar? É justo? Não. Por quê? Porque senão, por exemplo, se ele comprasse uma TV, era difícil carregar, depois o irmão ia ajudar ele, mas ele tava resmungando. Mas o pai que quis assim? Aí tem que ir, porque tem que obedecer o pai, porque ele tá pedindo. E o que seria justo então? Hum... O pai... Mais justo ele fazer... ele mandar os dois ir juntos.*

VIT (7º ano/ 12 anos)

História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *Eu acho que o pai devia pedir pro que fez a tolice, senão, o irmão vai virar, tipo, o favorito do pai, o que ‘cuida’ do outro. Só se ele recusasse a contar esse contaria. Ele não devia contar de início, devia falar ‘ó, primeiro conversa com ele’. É justo ele dizer ao pai? Ai... Se o irmão não contar acho que é justo sim, porque é o pai né, do pai não pode esconder nada. E se ele respondesse ao pai ‘pergunte você mesmo ao meu irmão, eu não quero dizer nada’? É o que ele devia fazer no primeiro momento né.*

Quanto à História 4 do desenvolvimento do respeito, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 4 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 4 do desenvolvimento do respeito

História 4 – Respeito

Idade	AUT	INT	IGU
07-08 anos	11 – 55%	6 – 30%	3 – 15%
09-10 anos	5 – 25%	7 – 35%	8 – 40%
11-12 anos	2 – 10%	5 – 25%	13 – 65%
13-14 anos	0 – 0%	4 – 20%	16 – 80%

AUT= Autoridade

INT=Intermediário

IGU= Igualdade

Fonte: Dados da pesquisa

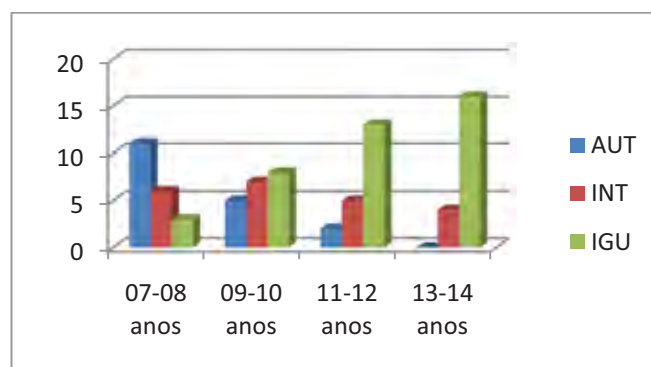


Figura 4 – Representação gráfica da análise global da História 4 do desenvolvimento do respeito

Quanto à História 6 do desenvolvimento do respeito, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 5 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 6 do desenvolvimento do respeito

História 6 – Respeito			
Idade	AUT	INT	IGU
07-08 anos	11 – 55%	8 – 40%	1 – 5%
09-10 anos	8 – 40%	11 – 55%	1 – 5%
11-12 anos	7 – 35%	12 – 60%	1 – 5%
13-14 anos	2 – 10%	10 – 50%	8 – 40%

AUT= Autoridade

INT=Intermediário

IGU= Igualdade

Fonte: Dados da pesquisa

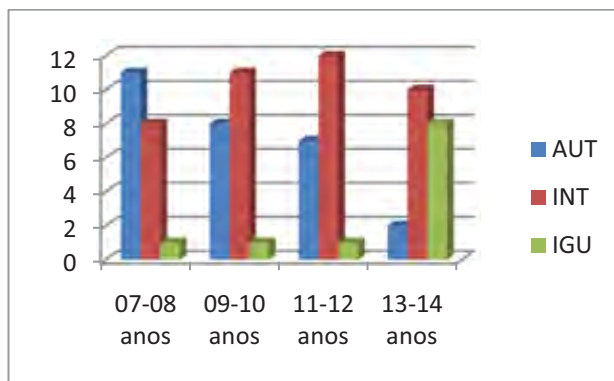


Figura 5 – Representação gráfica da análise global da História 6 do desenvolvimento do respeito

De acordo com os resultados encontrados nas histórias 4 e 6, assim como Piaget (1994), podemos perceber que há, novamente, uma evolução no pensamento moral dos sujeitos: entre os mais novos, há uma predominância dos sujeitos em obedecer e concordar com o adulto em função da autoridade, julgando como justa toda a ação imposta pelo adulto, fato este que está diretamente ligado à questão do respeito unilateral. Entre os mais velhos, no entanto, a tendência é de defender a igualdade por respeito ao ideal interior, fato diretamente ligado ao respeito mútuo.

Por fim, a história 5, “História da tesoura”, aborda a questão da responsabilidade coletiva. Para esta história avaliamos, assim como o fez Piaget (1994), como responsabilidade coletiva as respostas dos sujeitos que julgam como justo a mãe punir todos os três filhos pelo ato cometido por dois apenas, apesar de ela não ter conhecimento disto. As respostas dos sujeitos que, pelo contrário, julgam injusta a atitude da mãe de punir a todos, ressaltando que devam ser punidos somente aqueles que tiveram envolvimento com o ato, foram consideradas como responsabilidade individual. Os casos considerados como intermediários foram aqueles em que os sujeitos continuam achando não ser justo punir os três, mas concordam com o fato de a mãe punir a todos já que é assim que os pais sempre fazem.

São exemplos de respostas pautadas na responsabilidade coletiva:

BRU (3º ano/ 8anos)

História da tesoura: (Conta corretamente a história) Será que foi justo? *Foi, por causa que a mãe falou uma ordem pra eles, que não pode mexer na tesoura. Mesmo que o terceiro não mexeu na tesoura? Mesmo que o terceiro não mexeu, devia punir eles. Os dois tava errado. Por que o terceiro também devia ser punido? Porque se não ficava com inveja os irmãos, tem que ser igual.*

TAY (9º ano/ 14 anos)

História da tesoura: (Conta corretamente a história) Será que foi justo? *Oh, totalmente justo pode até ser que não foi, mas se ela mandou os três não mexerem e um não quis mexer ele podia falar 'ó não mexe porque a mãe não deixou'. Eu acho que é certo punir os três sim. Por quê? Porque, assim, se fosse pra punir só um, os outros iam ver iam dizer sabe, iam ficar zoando e se punisse os três não, eles iam entender que não era pra mexer, não era pra mexer e pronto.*

São exemplos de respostas pautadas em responsabilidade individual:

LUC (5º ano/ 10 anos)

História da tesoura: (Conta corretamente a história) Será que foi justo? *Não. Por quê? Porque ela devia ter perguntado o que aconteceu ali. Por que não punir os três? O terceiro não mexeu. Se eles eram irmãos e puniu dois, não é preciso punir o terceiro? Não, porque o outro não fez coisa errada.*

MAT (4º ano/ 9 anos)

História da tesoura: (Conta corretamente a história) Será que foi justo? *Não, porque ela não viu e o terceiro não fez nada, daí puniu os três e o terceiro foi junto. Por que não punir os três? Porque só os dois primeiros que mexeram no jornal, o terceiro não mexeu. Se eles eram três irmãos e puniu dois, não há necessidade de punir o terceiro? Não.*

São exemplos de respostas consideradas casos intermediários:

MAR (5º ano/ 10 anos)

História da tesoura: (Conta corretamente a história) Será que foi justo? *Não... Por quê? Porque ela tinha que punir os dois e não os três, porque um não mexeu. Por que não punir os três? Porque um não mexeu na tesoura. Se eles eram três irmãos e puniu dois, não há necessidade de punir o terceiro? Até tem, porque eles são irmãos e mãe faz isso, mas, no meu caso eu não puniria porque não mexeu na tesoura. Mas a mãe está certa? Sim, porque mãe faz isso.*

LUI (3º ano/ 8 anos)

História da tesoura: (Conta corretamente a história) Será que foi justo? *Não, só com o que foi pegar o jornal e o outro que pegou a tesoura. O terceiro ele tava certo, ele não mexeu porque a mãe não tinha deixado, ele obedeceu. Se eles eram três irmãos e puniu dois, não há necessidade de punir o terceiro? Ai, eu acho que tem... Antes você disse que só os dois? Só que eu não tinha pensado que era irmãos e que se punir dois aí ele pode ficar zoando os outros. Tá certo desse jeito porque a mãe acha melhor assim também, mas é justo também punir dois que fizeram...*

Quanto à história 5 do desenvolvimento do respeito, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 6 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise da História 5 do desenvolvimento do respeito

História 5 – Respeito			
Idade	RC	INT	RI
07-08 anos	1 – 5%	7 – 35%	12 – 60%
09-10 anos	0 – 0%	1 – 5%	19 – 95%
11-12 anos	0 – 0%	2 – 10%	18 – 90%
13-14 anos	1 – 5%	1 – 5%	18 – 90%

RC= Responsabilidade coletiva

RI= Responsabilidade individual

INT= Intermediários

Fonte: Dados da pesquisa

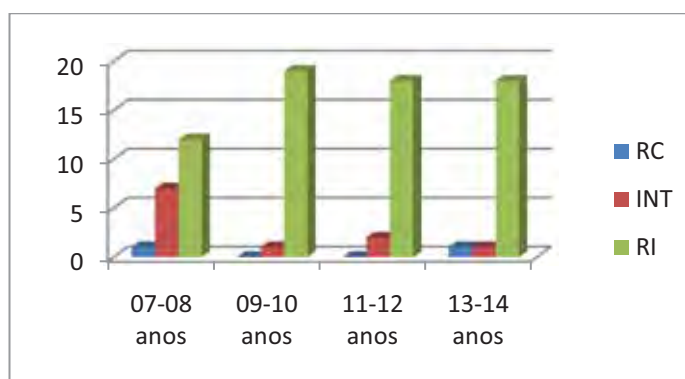


Figura 6 – Representação gráfica da análise global da História 5 do desenvolvimento do respeito

Como foi possível notar, nas entrevistas analisadas acerca da história 5, encontramos um número demasiado pequeno de sujeitos que optaram pela Responsabilidade Coletiva, resultado muito semelhante ao encontrado por Piaget (1994). A explicação encontra-se no fato de que a responsabilidade coletiva, assim como é conhecida nas sociedades primitivas, requer do sujeito a crença na necessidade mística da expiação e o sentimento de unidade e solidariedade do grupo. Porém, na criança, como afirma claramente Piaget (1994), é preciso considerar duas fases: primeiramente, a fase em que a coação adulta desenvolve uma noção objetiva de responsabilidade e de sanção expiatória, diretamente ligada ao respeito unilateral; e, em segundo lugar, a fase em que, por vivenciar relações de igualdade e reciprocidade, a criança passa a prezar pela responsabilidade subjetiva e por sanções por reciprocidade ou

equidade, situação que está diretamente ligada ao respeito mútuo. Assim, a criança ou o adolescente das nossas sociedades modernas não estão vivenciando ao mesmo tempo os requisitos necessários para que haja responsabilidade coletiva propriamente dita.

Concluimos que, em todas as histórias, houve uma evolução do juízo moral dos sujeitos, sendo que as noções de responsabilidade objetiva, autoridade e sanção expiatória, que são características do respeito unilateral, predominaram entre os sujeitos mais novos. Já as noções de responsabilidade subjetiva, igualdade e sanção por reciprocidade, que são características do respeito mútuo, predominaram entre os sujeitos mais velhos. Constatamos, ainda, que existiu em todas as histórias analisadas um determinado número de sujeitos que demonstraram estar em uma fase intermediária em relação a esse assunto.

Tais resultados nos possibilitam, então, compreender que a moral, assim como vimos em Piaget (1994), constitui um processo em que a autonomia, ligada diretamente ao respeito mútuo, sucede a heteronomia, ligada diretamente ao respeito unilateral. É preciso considerar sempre que tanto a autonomia como a heteronomia, e, portanto, tanto o respeito mútuo como o respeito unilateral, não são estágios propriamente ditos, podendo existir em algumas situações e em outras não, em qualquer idade. Também é preciso não nos esquecermos de que existe, entre tais morais, uma fase intermediária, ou seja, uma fase de interiorização e generalização. Segundo Piaget,

[...] parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem todavia constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. (Piaget, 1994, p.154)

Após chegar aos resultados, no que se refere ao juízo moral, mais especificamente à noção de respeito, dos sujeitos desta pesquisa, passaremos, então, para a análise das histórias com conteúdo de violência.

5.2.2 Análise das entrevistas sobre a avaliação de situações de violência

Para analisar as respostas dos sujeitos referentes às entrevistas das histórias que abordam situações de violência e à entrevista pessoal sobre violência, pautamo-nos sempre na questão do respeito. Ancoramo-nos na definição de violência que defendemos no capítulo 2 desta dissertação, ligada à moral, em que tal fenômeno é visto como o desejo de desrespeitar o outro em sua integridade, de utilizar-se da coação para tratar o outro como meio e não como

fim. Julgamos que uma avaliação crítica da violência, neste sentido, se pautaria em princípios internos, guiados pelo respeito mútuo, construídos pelo sujeito de acordo com seu desenvolvimento moral. Ou seja, avaliamos as respostas dos sujeitos às questões sobre as histórias 1, 2 e 3 como pautadas em princípios internos ou em princípios externos.

Piaget (1998), ao tratar de como se desenvolve o espírito de solidariedade na criança, utiliza os conceitos de solidariedade externa e interna para nos mostrar que existem pelo menos dois tipos de solidariedade no desenvolvimento infantil. Assim, considera como externa a solidariedade que obedece a uma regra exterior, absoluta e intangível; por outro lado, considera como interna a solidariedade em que as leis são elaboradas pelos próprios indivíduos, em consenso, e que podem ser revistas e reformuladas; internas, portanto. Baseando-nos, então, nesta mesma forma de análise, consideramos como princípios internos, no julgamento das situações de violência, as respostas fundadas na noção de respeito mútuo, respeito à integridade do outro, respeito ao direito de liberdade e igualdade do outro, ancoradas na capacidade de se colocar no lugar do outro e de desejar ao outro o que se deseja a si mesmo. Essas respostas são baseadas, portanto, em um princípio que é construído pelo indivíduo e que é independente de regras exteriores, mas de princípios e valores construídos no sujeito. Como princípios externos, no julgamento das situações de violência, consideramos as respostas fundadas em questões externas ao próprio indivíduo, ou seja, onde a regra não é interna ao sujeito, mas pautada na autoridade, na lei, em situações de danos físicos apenas, de falta de educação, bem como qualquer outro fundamento que não seja de desejo de respeito ao outro assim como a si próprio, mas dependente da aprovação externa ou submetida à lei pela lei.

Na história 1, “Racismo”, julgamos como avaliações críticas da violência, ou seja, como respostas baseadas em princípios internos, aquelas em que os sujeitos reconheceram que a criança branca desrespeitou intencionalmente a criança negra, fazendo-a se sentir inferior, causando-lhe, então, mal porque não aceita a sua raça. Como respostas baseadas em princípios externos, julgamos aquelas em que os sujeitos não reconhecem o mal causado pela criança branca na questão do racismo, mas sim porque não a deixou brincar apenas, ou porque o que ela fez é crime e por isso não o deveria ter feito, ou porque a menina estava certa em sentir nojo ou medo da outra, dentre outras respostas neste sentido. É preciso dizer que, em nenhum sujeito, de nenhum dos grupos, encontramos respostas que avaliassem como boa ou certa a atitude da menina branca, mas isso nos parece plenamente justificável já que, em nossa sociedade, aprendemos desde muito cedo que determinadas coisas são inaceitáveis socialmente, independentemente de concordarmos ou não. Julgamos como casos

intermediários aqueles em que o sujeito reconhece a questão da falta de respeito ao outro, mas recorre de alguma forma, também, a questões externas, seja de autoridade, lei, ou algo desse tipo.

São exemplos de respostas pautadas em princípios externos:

LET (2º ano/ 7anos)

História do racismo: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude da criança branca? *Nada bem.* Por quê? *Eu tenho uma prima e sempre deixo ela brincar comigo. Porque não pode fazer isso.* Por quê? *Porque é muito feio.* O que ela fez é uma atitude boa ou ruim? *Ruim.* Por quê? *Porque ela devia ser mais boazinha, senão os outros vão achar ela feia.* Por que ela não quis brincar? *Só por causa da cor.* E o que significa isso? *Que ela não tem educação.* Por que você acha isso? *Porque parece que os pais não ensinou. Se faz isso os pais brigam sabia?* O que você acha que sentiu a menina que não quis brincar? *Se sentiu sozinha, porque ela ficou com nojo da menina e não quis brincar com ela.* E o que sentiu a menina negra? *Eu acho que ela se sentiu bem sozinha e ficou triste porque a outra não deixou ela brincar e ela queria brincar.*

MAR (2º ano/ 7 anos)

História do racismo: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude da criança branca? *Não é certo.* Por quê? *Por que não importa a cor da pele o que for...* O que a criança branca fez é uma atitude boa ou ruim? *Ruim.* Por quê? *Porque só porque ela era branca, não é porque ela não pode brincar com criança negra, isso é crime e se a polícia ver ela vai ser presa.* Por que a criança não quis brincar com a outra? *Por causa da cor.* O que isso significa? *Só por causa da cor ela tem nojo.* O que sentiu a criança branca, que não quis brincar? *O que ela sentiu... Ela sentiu que... Ela se sentiu chateada porque a negra foi falar que queria brincar e ela não gosta dessa cor.* E o que sentiu a criança negra? *Tristeza.* Por quê? *Só por causa... Porque só por causa que era negra a outra não queria brincar, aí ela ficou triste porque ela era negra e não podia brincar com as pessoas brancas. Ela pensou que não podia brincar com as pessoas brancas.*

São exemplos de respostas pautadas em princípios internos:

JUL (9º ano/ 14 anos)

História do racismo: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude da criança branca? *Eu acho errada.* Por quê? *Porque não é cor de pele que difere a pessoa, é uma pessoa normal.* E a atitude do menino foi boa ou ruim? *Uma atitude ruim.* Por quê? *Porque não precisava ter feito isso porque não há diferença.* Por que a criança não quis brincar com a outra? *Talvez por preconceito.* O que é preconceito? *Ter um pensamento sobre*

a pessoa antes mesmo de conhecê-la, tipo, pelo que viu nela e achou alguma coisa. O que significa esse não querer brincar por preconceito? Talvez ela acha que pessoas negras podem ser diferentes dela... Não sei como explicar... O que você acha que sentiu a menina que não quis brincar? Talvez, que a pessoa negra faria algum mal pra ela, prejudicaria ela. E o que sentiu a menina negra? Ah, eu acho que ela ficou chateada né, porque somos iguais, só o tom de pele que muda.

HEL (9º ano/ 14 anos)

História do racismo: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude da criança branca? *Ah, eu acho que não tem nada a ver. Não tem sentido nenhum, é criança do mesmo jeito. Se fosse por outro motivo, mas por causa disso não é admissível. O que a criança branca fez é uma atitude boa ou ruim? Ruim. Por quê? Primeiro porque ela vai deixar de brincar, vai deixar a outra criança chateada e depois por ela mesmo vai ficar com peso na consciência. Porque o que aconteceu é uma atitude que fere muito o sentimento da outra, ela não pensou nisso. Por que a criança não quis brincar com a outra? Ah, porque eu acho que ela deve ter, na família ou amigos, algumas pessoas que tem esse tipo de preconceito, daí ela acabou aderindo o que os outros fazem. O que é preconceito? Você julgar a pessoa diferente de você como inferior, e não é isso. O que sentiu a criança branca, que não quis brincar? Eu não sei, talvez medo ou se sentiu melhor que a outra... E o que sentiu a criança negra? Ela ficou chateada. Por quê? Porque ela queria brincar e a outra não quis por que julgou pela cor dela, aí pegou e foi embora.*

É exemplo de resposta considerada caso intermediário:

SAR (7º ano/ 12 anos)

História do racismo: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude da criança branca? *Ah, eu acho errado só por causa da cor, às vezes a menina é legal. O que ela fez é uma atitude boa ou ruim? Ruim. Por quê? Porque a menina tava lá e só por causa da cor dela não vai brincar com ela? Eu não acho certo, nunca ninguém ensina essas coisas, isso é errado. Por que isso não é certo? Às vezes no futuro a menina branca vai precisar e a negra vai ajudar ela. Por que ela não quis brincar com a outra? Por causa da cor dela. O que isso significa? É racismo. O que é racismo? Racismo é um preconceito por causa da cor da pele da outra. O que você acha que sentiu a menina que não quis brincar? Eu acho que ela não sentiu nada porque ela demonstrou uma forma de racismo e os racistas não sentem nada, eu acho que ela não sentiu nada. E o que sentiu a menina negra? Um tipo de um desprezo, né, acho que ela ficou bem triste porque só por causa da cor dela desprezar ela, ela ficou triste e deve ter pensado que a menina fez uma coisa errada que é um crime.*

Quanto à história 1 sobre violência, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 7 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência na História 1

História 1 – Violência			
Idade	PE	INT	PI
07-08 anos	10 – 50%	4 – 20%	6 – 30%
09-10 anos	6 – 30%	2 – 10%	12 – 60%
11-12 anos	4 – 20%	4 – 20%	12 – 60%
13-14 anos	0 – 0%	6 – 30%	14 – 70%

PE= Princípio externo

PI= Princípio interno

INT= Intermediário

Fonte: Dados da pesquisa

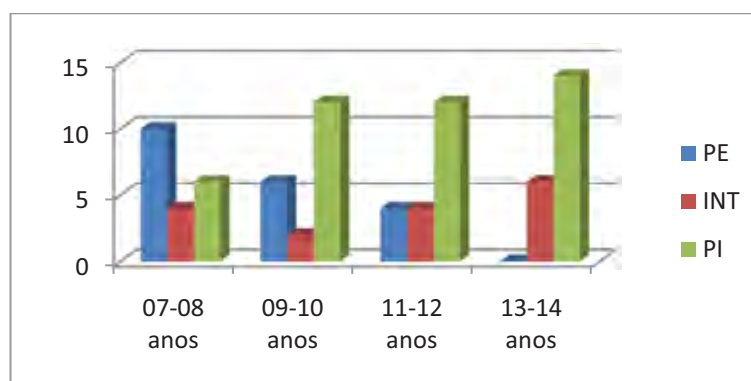


Figura 7 – Representação gráfica da análise global da História 1 da violência

Pudemos perceber, por meio da análise das entrevistas sobre a história 1 de violência, que trata sobre racismo, que os sujeitos mais novos tendem a fazer uma avaliação de tal situação pautada em princípios externos, trazendo às suas respostas questões como a lei, a autoridade, a falta de educação, entre outros. Gradativamente, os sujeitos parecem ir deixando de lado tais julgamentos. Concluímos, então, como nos mostram os dados descritos acima, que os mais velhos, em sua grande maioria, avaliam tal situação pautando-se em princípios internos, evocando questões como o respeito ao outro, a igualdade, o colocar-se no lugar do outro, a solidariedade, entre outros.

Na história 2, “Agressão física”, julgamos como respostas pautadas em princípios internos aquelas onde o sujeito, em sua avaliação, vai além dos danos físicos causados pelo soco e reconhecem o desrespeito ao outro como motivo para que tal ato não seja correto. Julgamos como respostas pautadas em princípios externos aquelas em que o sujeito só

reconhece como ruim o prejuízo físico sofrido ou o fato de que a agressão não pode acontecer em função da autoridade ou da lei. Como casos intermediários, julgamos aqueles que reconhecem o desrespeito ao outro, mas de alguma forma apelam para questões externas, de autoridade, por exemplo.

São exemplos de respostas pautadas em princípios externos:

YAS (2º ano/ 7 anos)

História do soco no futebol: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude dos meninos de brigarem? *Muito chata. Por quê? Porque dar soco assim pode machucar e sair sangue.* O que ele fez foi uma atitude boa ou ruim? *Ruim.* Por quê? *Porque ele não gosta muito de amigo, gosta muito de batê. Se um erra ele bate.* Por que você acha que ele não gosta muito de amigo? *Porque ele gosta mesmo é de bate, igual de filme.* O que fez com que o menino desse um soco no outro? *Ele ficou com raiva.* Por quê? *Porque ele errou.* E o outro menino, o que ele sentiu? *Muito mal.* Por quê? *Porque deu um soco nele.* Poderia ter sido diferente o final desta história? *Podia.* Como? *Não dar um soco, só bater de leve.*

MAI (4º ano/ 9 anos)

História do soco no futebol: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude dos meninos de brigarem? *Violência.* Por quê? *Porque se ele é de um time e ele é do outro e um fez um passe errado não significa nada que ele tinha que dar um soco nele. E deu o soco né, e se ele fizesse aí o outro também podia dar um soco nele.* O que ele fez foi uma atitude boa ou ruim? *Ruim.* Por quê? *Porque ele bateu nele e não significa nada errar e dar um soco machuca e pode até ter que ir pro hospital.* O que fez com que o menino desse um soco no outro? *Por causa do passe errado.* O que o menino que deu o soco sentiu pelo outro? *Raiva.* E o menino que levou o soco, o que ele sentiu? *Deve ter sentido triste, porque deve ter doído bastante.* Poderia ter sido diferente o final desta história? *Podia.* Como? *Eles não se baterem né, ficar resolvendo numa boa.*

São exemplos de respostas pautadas em princípios internos:

BEA (8º ano/ 13 anos)

História do soco no futebol: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude dos meninos de brigarem? *Eu acho tolice, porque por causa de lance errado no futebol partir pra violência física, se pode conversar.* O que o menino fez foi uma atitude boa ou ruim? *Ruim.* Por quê? *Porque acham que vai resolver tudo na pancadaria. Um acha que é melhor que o outro e quer agredir o outro por causa disso. Mas, com certeza, ele também não gostaria que fizesse isso com ele. E ele pode ter um jeito de jogar melhor, mas ele tem que*

respeitar o outro que sabe menos. O que fez com que o menino desse um soco no outro? Ah, o nervoso e também a criação, por causa que nem todo mundo acha que se resolve na pancadaria, não sabe conversar. O que ele sentiu pelo outro? Raiva, ficou com ódio dele. E o outro menino, o que ele sentiu? Dor e deve ter ficado bravo. Não sei dizer o que eu to pensando... Fala do jeito que você está pensando. Se sentiu mal julgado. Poderia ter sido diferente o final desta história? Sim. Como? Eles podiam ter conversado antes de partir pra violência física.

RUA (8º ano/ 13 anos)

História do soco no futebol: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude dos meninos de brigarem? Acho errado né, porque errar é humano. Às vezes acontece isso mesmo, a pessoa erra e os outros começa a xingar ou bater. Mas, tá errado isso, porque todo mundo erra sabe... Faz parte do jogo, faz parte da vida. O que o menino fez foi uma atitude boa ou ruim? Ruim. Por quê? Porque ele errou e todo mundo erra. Não é por causa disso que eu vou ter que dar um soco, agredir ele. Eu tenho que compreender, respeitar. O que fez com que o menino desse um soco no outro? Esse erro às vezes fez ele pensar 'esse garoto é ruim, não tem que ficar aqui jogando com nós'. O que ele sentiu pelo outro? Uma raiva sabe... E o menino que levou o soco, o que ele sentiu? Acho que ele sentiu tristeza e deve ter pensado 'Nossa, sou tão ruim assim?'. Ter ficado se auto criticando sabe. E podia ter sido diferente o final desta história? Acho que sim. Como poderia ter sido? Se ele errou, o amigo ir lá e tentar dá um apoio, conversar.

São exemplos de respostas consideradas casos intermediários:

VIT (8º ano/ 13 anos)

História do soco no futebol: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude dos meninos de brigarem? Ah, eu acho que é errado, porque desde criança já me ensinaram, nada se resolve na briga, tudo se resolve conversando. Nunca se parte direto pra uma briga, sempre vem, conversa, sem agressão verbal, conversando normal, se a pessoa vem pra cima aí você se defende, aí é diferente, já é uma atitude de defesa, e a pessoa que vai tá errada de ter vindo pra cima de você. O que o menino fez foi uma atitude boa ou ruim? Ruim. Por quê? Tem gente que se machuca que fica muito machucado. O que fez com que o menino desse um soco no outro? O ódio, a raiva de ter acontecido aquilo, porque sempre que acontece as coisas tem gente que fica muito nervoso, então, no momento que ele tava explodindo de raiva ele foi e fez o que ele achou que tinha que fazer, mesmo sendo errado, porque ele não conseguiu controlar a raiva dele. E o outro menino, o que ele sentiu? Ah, talvez ele pode ter machucado, às vezes ele pensou em revidar ou às vezes não, depende

muito de cada um sabe... e ficou com mais raiva do outro. Poderia ter sido diferente o final desta história? Claro, totalmente diferente. Como? Se eles tivessem, invés de ter dado o soco, conversado, que nem eu falei, tinha se explicado, ver se dava pra resolver, não teria agressão e ninguém teria ficado com raiva de ninguém.

EDU (6º ano/ 11 anos)

História do soco no futebol: (Conta corretamente a história) O que você acha da atitude dos meninos de brigarem? *Errado, porque ele deve primeiro falar e se isso não resolver, mesmo assim não deve partir pra briga, pra violência.* O que ele fez foi uma atitude boa ou ruim? *Ruim, por que isso pra mim leva... Você pode... As palavras têm que resolver. Ou chamar o juiz, falar que o menino tá errado e pra tirar um pouquinho depois ele volta.* O que fez com que o menino desse um soco no outro? *Eu acho que ele teve raiva porque o outro menino errou.* E o menino que levou o soco, o que ele sentiu? *Dor e acho... Que ele deve ter sentido um pouco mal, porque um monte de pessoa pode errar né, erra é humano.* E podia ter sido diferente o final desta história? *Eles deviam ter conversado ou falado com algum adulto, o juiz também, não ter partido pra violência. Se você parte pra bater, você tá sendo ruim com o outro, desrespeitando ele.*

Quanto à história 2 sobre violência, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 8 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência na História 2

História 2 – Violência			
Idade	PE	INT	PI
07-08 anos	11 – 55%	4 – 20%	5 – 25%
09-10 anos	11 – 55%	4 – 20%	5 – 25%
11-12 anos	4 – 20%	4 – 20%	12 – 60%
13-14 anos	3 – 15%	4 – 20%	13 – 65%

PE= Princípio externo

PI= Princípio interno

INT= Intermediário

Fonte: Dados da pesquisa

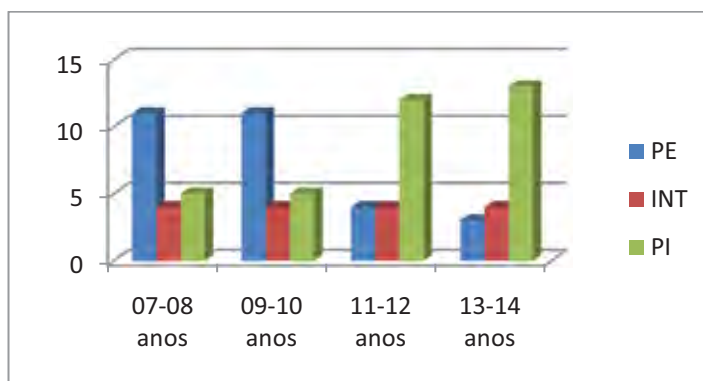


Figura 8 – Representação gráfica da análise global da História 2 da violência

Na análise realizada sobre as entrevistas com os sujeitos a respeito da história 2, que trata sobre agressão física, pudemos perceber que entre os mais novos predomina uma avaliação de tal situação pautada, prioritariamente, em princípios externos, sendo que suas respostas permanecem ligadas à questão do machucado físico causado pelo soco e, também, do quanto a autoridade não aprovará tal atitude. Já entre os mais velhos, pudemos perceber que a situação é contrária, suas respostas estão pautadas, principalmente, em princípios internos, reconhecendo, então, a falta de respeito, a intolerância e a vontade de causar mal ao outro.

Na história 3, “Bullying”, julgamos como baseadas em princípios internos aquelas respostas em que o sujeito reconhece a falta de respeito dos coleguinhas em relação à criança gordinha, não respeitando sua diferença. Assim, tais sujeitos, da mesma forma que nas histórias anteriores, fazem uma análise crítica da violência vivenciada pela criança, colocando-se no lugar do outro, reconhecendo que a situação é errada em função da falta de respeito com o outro e do mal que isto causa etc. Julgamos como baseadas em princípios externos as respostas em que o sujeito, apesar de reconhecer como ruim o ato cometido pelo grupo, fundamenta suas respostas em questões de autoridade, de lei, ou de fatores que, como estes, não conduzem à questão do respeito ao outro, mas de pressão do meio externo para que tal julgamento seja realizado. Os casos considerados intermediários são aqueles em que o sujeito reconhece a falta de respeito empregada pelos coleguinhas, mas recorrem de alguma forma a fatores externos, como autoridade, por exemplo, para justificar suas respostas.

São exemplos de respostas baseadas em princípios externos:

OTA (4º ano/ 9 anos)

História do bullying: (Conta a história corretamente) Os coleguinhas estão certos de fazer isso com a menina? *Errados. Por quê? Porque e se ela fosse da gordura menor? Eles*

não ia xingar. A atitude do grupo com a menina foi boa ou ruim? Ruim. Por quê? Porque só por causa que a menina é gorda não quer dizer que tem que ficar todo mundo zoando dela, porque é feio zoar, os pais não ensinam isso pros filhos. O que os leva a agir assim? Porque a menina era gorda. O que a menina sentiu? Sentiu mal, porque ela ficou sendo zoada. Por que quem é zoada se sente mal? Porque se ela fosse magra não ia ser zoada e se ela é gorda e é zoada se sente mal. O que você diria para os coleguinhas se você estivesse lá? Eu ia falar pra diretora que os meninos tava xingando a gordinha.

GAB (2º ano/ 7 anos)

História do bullying: (Conta a história corretamente) Os coleguinhas estão certos de fazer isso com a menina? *Não. Por quê? Porque... Porque é feio ficar zoando dos outros... Por que é feio? Porque os pais e os professores não gostam que as crianças fazem isso com os coleguinhas. E a atitude do grupo com a menina foi boa ou ruim? Ruim. Por quê? Porque eles zoaram dela. O que leva o grupo a agir assim? Por causa que a menina era gorda. E o que sentiu a menina? Ela tava irritada, porque zoaram dela. E o que você diria para os coleguinhas se você estivesse lá? Que é pra parar de falar mal dela, senão eu conto pra professora.*

São exemplos de respostas pautadas em princípios internos:

SAR (7º ano/ 12 anos)

História do bullying: (Conta a história corretamente) Os coleguinhas estão certos de fazer isso com a menina? *Não, estão errados. Por quê? Porque eu acho que zoar essas coisas de gordo, chamar a pessoa disso, chateia bastante, eu acho que é uma forma de bullying né, a pessoa nem se mistura, eu acho que ela vai ficando meio traumatizada né, a pessoa pode adquirir essas coisas e se achar o que os outros fala. A atitude do grupo com a menina foi boa ou ruim? Ruim. Por quê? Porque os outros não pensaram no que ela poderia sentir, na forma de xingar ela, eles não pensaram o que ela ia sentir. O que os leva a agir assim? Ah... Eu acho que... Mais pra se divertirem, eu acho que foi isso. O que a menina sentiu? Eu acho que uma tristeza né, é muita... Acho que tristeza mesmo, porque não é fácil né, todo dia ser zoadado, acho que a pessoa fica um pouco triste, não quer mais ir na escola. O que você diria para os coleguinhas se você estivesse lá? Ah, eu acho que eu pediria pra parar que isso chateia, porque eles não gostam que xingam eles, mas xingar os outros eles acham legal. Eu pediria pra parar.*

DRI (9º ano/ 14 anos)

História do bullying: (Repito a história, porque ela me pede. Conta a história corretamente) Os coleguinhas estão certos de fazer isso com a menina? *Acho que estão*

errados. Por quê? *Porque todo mundo tem que aprender a respeitar as diferenças. É a mesma coisa da menina negra lá. E a atitude do grupo com a menina foi boa ou ruim? Ruim. Por quê? Porque a gente tem que aprender a conviver com todo mundo, não só com aquele que eu acho do padrão da sociedade, o magro, o que não usa óculos, essas coisas assim. O que leva o grupo a agir assim? Eu acho que não sabe aceitar, eles não aprenderam, sei lá... Acho que vai passando, tem vezes, de família, pela sociedade mesmo. E o que sentiu a menina? Ah, exclusão, medo, acho que até com a autoestima bem baixa. E o que você diria para os coleguinhas se você estivesse lá? Eu acho que eu falaria pra eles que não é assim, tem que aceitar todos do jeito que é. Não é porque ela é gorda, que é chata.*

São exemplos de respostas consideradas casos intermediários:

LUI (3º ano/ 8 anos)

História do bullying: (Conta a história corretamente) Os coleguinhas estão certos de fazer isso com a menina? *Não, são mal educados pelos pais e fazem mal pra menina. Por quê? Porque não importa se é magro ou se é gordo. E a atitude do grupo com a menina foi boa ou ruim? É ruim. Por quê? Porque, que nem, eu sou meio gordo e todo mundo da minha classe é meio magro e só por isso eles não me ofendem, a diferença é do jeito de ser. O que leva o grupo a agir assim? Só pra ficar zoando. E o que sentiu a menina? Tristeza. Por quê? Porque ficam ofendendo ela. E o que você diria para os coleguinhas se você estivesse lá? Eu falaria 'eu não admito esse tipo de palavra contra ela', vocês não gostariam de ser chamados assim, não é mesmo?*

ISA (6º ano/ 11 anos)

História do bullying: (Conta a história corretamente) Os coleguinhas estão certos de fazer isso com a menina? *Não. Por quê? Porque eu acho que isso... A menina pode no futuro ter alguma coisa, se ela pensar assim ela pode não ir pra frente, achar que tem alguma coisa errada, sair da escola, eu acho que isso não é certo. A atitude do grupo com a menina foi boa ou ruim? Muito ruim. Por quê? Porque eu acho que isso é bullying. O que é bullying? Bullying é, assim, quando uma pessoa tá na escola ficam zuando, falando nome feio, briga, é isso. Por que isso é ruim? Por que é agir com violência. Como assim? Por que se uma menina sofre um bullying, pode até matar, é perigoso. O que os leva a agir assim? Ah... Por que ela é gordinha? Deve ser por causa disso. O que a menina sentiu? Acho que ela sente constrangida, quer emagrecer e não consegue. Por que constrangida? Porque eles podiam ser amigos dela e ficavam xingando ela. O que você diria para os coleguinhas se você estivesse lá? Pra eles pararem e pra ela ir na diretora, pra ela tomar uma providência com os meninos que estavam fazendo isso e isso não pode fazer na escola, tá errado.*

Quanto à História 3 sobre violência, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 9 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência na História 3

História 3 – Violência			
Idade	PE	INT	PI
07-08 anos	8 – 40 %	4 – 20%	8 – 40%
09-10 anos	3 – 15%	5 – 25%	12 – 60 %
11-12 anos	1 – 5%	3 – 15%	16 -80%
13-14 anos	2 – 10%	2 – 10%	16 – 80%

PE= Princípio externo

PI= Princípio interno

INT= Intermediário

Fonte: Dados da pesquisa

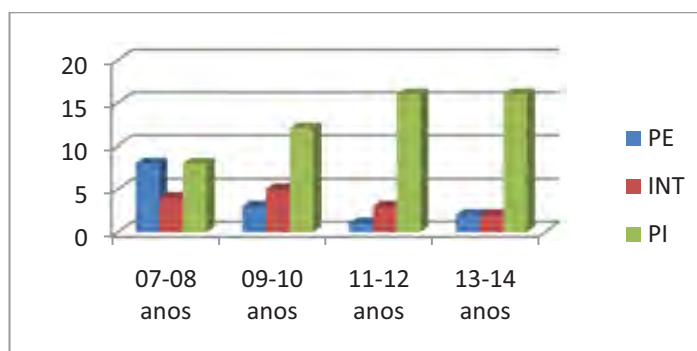


Figura 9 – Representação gráfica da análise global da História 3 da violência

Pudemos perceber, diante da análise das respostas dos sujeitos às questões da história 3, que versa sobre bullying, que houve uma evolução do julgamento de tais sujeitos quanto à violência presente nessa história. Assim, os mais novos respondem à entrevista com julgamentos baseados em princípios externos, ressaltando, principalmente, que se trata de uma atitude feia, que as autoridades não gostam ou que é crime, enquanto os mais velhos têm seus julgamentos baseados em princípios internos, ressaltando, principalmente, o respeito às diferenças.

Por fim, analisamos as entrevistas pessoais realizadas com os sujeitos. Para melhor compreender os dados das entrevistas, optamos por dividir as perguntas em quatro blocos: onde o Bloco 1 corresponde às questões que buscam verificar se o sujeito reconhece as histórias contadas, anteriormente, como violência ou não; o Bloco 2 corresponde às questões que buscam verificar se o sujeito reconhece situações de violência por ele vivenciadas em

suas vidas; o Bloco 3 corresponde às questões que buscam verificar quais os sentimentos atribuídos pelo sujeito ao agressor e à vítima de violência e por que acontece violência entre as pessoas; o Bloco 4 corresponde às questões que buscam verificar qual o conceito de violência do sujeito.

No Bloco 1, julgamos como respostas baseadas em princípios internos aquelas em que o sujeito reconhece que houve violência nas três histórias que lhe foram contadas. Isto por que se ele é capaz de avaliar tais situações como violentas é porque possui noções de violência que se baseiam em princípios de respeito ao outro. Julgamos como respostas baseadas em princípios externos aquelas em que o sujeito não reconhece a violência em nenhuma das histórias ou que apenas reconhece a violência na história 2, da agressão física. Afinal, tal fato demonstra que para este sujeito apenas fatores físicos são considerados forma de violência, e o desrespeito ao outro, presente nas demais histórias, e até mesmo na história 2, é negligenciado em sua noção de violência. Os casos intermediários são aqueles em que o sujeito reconhece a violência física e a verbal, mas ainda não reconhece a violência na história 1 por falta de um aspecto concreto.

São exemplos de respostas baseadas em princípios externos:

LUC (5º ano/ 10 anos)

Entrevista – Bloco1: Nestas três últimas histórias que eu te contei, há alguma em que houve violência? *Só na do futebol, porque o menino deu um soco no outro.* Outra criança me disse que havia mais de uma que era violência, o que você acha? *Eu acho que não.*

GAB (3º ano/ 8 anos)

Entrevista – Bloco1: Nestas três últimas histórias que eu te contei, há alguma em que houve violência? *Teve a do futebol.* Outra criança me disse que todas as situações são violências, o que você acha? *Eu não acho, porque é tipo uma ignorância, mas não é violência.*

São exemplos de respostas baseadas em princípios internos:

AMA (7º ano/ 12 anos)

Entrevista – Bloco1: Nestas três últimas histórias que eu te contei, há alguma em que houve violência? *Ah, nas três, porque na primeira e na terceira teve preconceito e na segunda teve agressão física.* Outra criança me disse que havia uma situação que não havia violência, o que você acha? *Ah, eu acho que isso tá errado, porque nas três tem violência.*

LIV (6º ano/ 11 anos)

Entrevista – Bloco1: Nestas três últimas histórias que eu te contei, há alguma em que houve violência? *Eu acho que houve em todas, mas, violência assim... Na do futebol foi*

diferente... Foi uma violência que feriu a pessoa mesmo, fisicamente, aí nas outras duas feriu o sentimento. Outra criança me disse que só havia uma situação que é violência, o que você acha? Hum... Eu acho que eles falaram, achando que não foi na primeira, porque ela não falou nada e nem bateu na menina. Mas, eu acho que foi errado, porque mesmo ela saindo e sem falar nada, deixa a pessoa triste e fere o sentimento dela.

São exemplos de repostas consideradas casos intermediários:

MAI (4º ano/ 9 anos)

Entrevista – Bloco1: Nestas três últimas histórias que eu te contei, há alguma em que houve violência? *Eu acho que a do futebol e da gordinha.* Outra criança me disse que em todas havia violência, o que você acha? *Por que uma é branca e outra é negra e não quer brincar e fala aí é violência, mas se só sai não é, só virar as costas não é.*

LUI (3º ano/ 8 anos)

Entrevista – Bloco1: Nestas três últimas histórias que eu te contei, há alguma em que houve violência? *Duas teve violência. Qual? A do futebol e da menina gorda.* Outra criança me disse que todas são violências, o que você acha? *Acho que a primeira não é não.* Por quê? *Porque apesar dela ter ignorado, a criança não falou nada pra outra.*

Quanto ao Bloco 1 da entrevista sobre violência, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 10 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 1 da entrevista

Bloco 1 da Entrevista – Violência			
Idade	PE	INT	PI
07-08 anos	14 – 70%	4 – 20%	2 – 10%
09-10 anos	9 – 45%	5 – 25%	6 – 30%
11-12 anos	4 – 20%	2 – 10%	14 – 70%
13-14 anos	0 – 0%	3 – 15%	17 – 85%

PE= Princípio externo

PI= Princípio interno

INT= Intermediário

Fonte: Dados da pesquisa

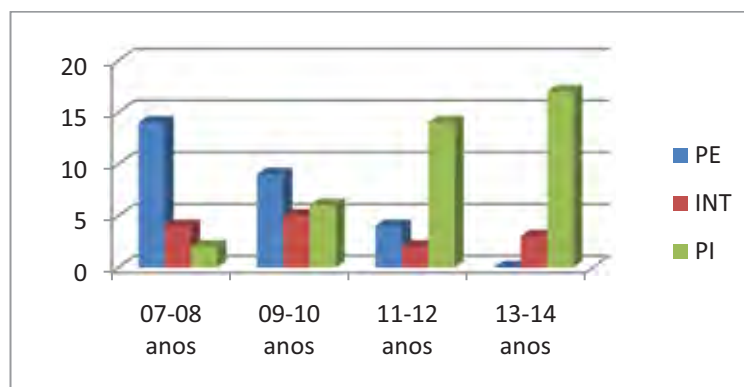


Figura 10 – Representação gráfica da análise global do Bloco 1 da entrevista sobre violência

De acordo com os dados analisados, pudemos notar que houve uma evolução da avaliação das situações de violência referente ao bloco 1 da entrevista pessoal. Os mais novos tenderam a princípios externos, julgando haver violência apenas nas situações em que algo material está envolvido, a agressão física, por exemplo. Já os mais velhos tenderam, em suas avaliações, a princípios internos, julgando como violência todas as três situações que lhe foram contadas, pois levaram em consideração o desrespeito ao outro, a intenção de machucar o outro, entre outros.

No Bloco2, julgamos como respostas baseadas em princípios internos aquelas em que o sujeito reconhece em suas próprias vivências situações de violência causadas pelo desrespeito, ressaltando, assim, fatos em que sua integridade de sujeito foi desrespeitada ou negligenciada, sentindo-se desconfortável em relação ao mal que outro lhe desejou causar. Assim, mais do que a situação levantada pelo sujeito, é importante para nós o porquê daquela situação ter sido considerada violência. Como respostas baseadas em princípios externos, julgamos aquelas em que o sujeito reconhece violência em alguma situação por ele vivenciada atribuindo suas causas a fatores de autoridade, de lei ou físicos. Os casos intermediários são aqueles em que o sujeito oscila entre respostas pautadas em princípios internos e externos.

São exemplos de respostas pautadas em princípios externos:

BEA (2º ano/ 7 anos)

Entrevista – Bloco2: Você já vivenciou algum tipo de violência? *Eu não. E nem vi?*
Eu já vi. O quê? Eu vi no meu futebol um carinha lá batendo no outro só que o meu time perdeu. Porque isso é violência? Porque eles não aguenta perder e vem dando carrinho, aí eu tive que separar a briga. Fora agressão física, você já vivenciou algum outro tipo de violência? Eu não vi mais nenhuma.

REN (2º ano/ 7 anos)

Entrevista – Bloco2: Você já vivenciou algum tipo de violência? *Não. Nem viu algo que você achou que era violência? Há, eu já vi na TV. Tava passando Tom e Jerry e o canguru deu uma porrada nele aqui na cara. E por que isso foi violência? Porque... Porque o Tom ele queria pegar o Jerry e ele era parecido com o filhotinho de canguru, aí chegou o canguru e deu uma porrada na cara e porrada na cara é uma violência que machuca a cara. Fora agressão física, você já viu alguma outra coisa que é violência? Não.*

São exemplos de respostas pautadas em princípios internos:

MAT (9º ano/ 14 anos)

Entrevista – Bloco2: Você já vivenciou algum tipo de violência? *Já. Que tipo? Eu jogo futebol e eu tava jogando e o meu time tem um menino negro e ele acabou sendo xingado de preto. Porque isso é violência? Tava tendo brigas e xingamentos e não é certo xingar as pessoas sem motivo nenhum, tem que ser igual um com os outros.*

REB (8º ano/ 13 anos)

Entrevista – Bloco2: Você já vivenciou algum tipo de violência? *Bullying já... E violência física já também. Por que tudo isso foi violência? Como assim? Bullying é diferente de violência física... É diferente, mas os dois de alguma forma vão deixar a pessoa que sofre aquilo marcada. O bullying vai deixar realmente mal por dentro, vai ficar triste, e a outra vai tá causando dor na pessoa batendo nela.*

É exemplo de resposta considerada caso intermediário:

AUG (3º ano/ 8 anos)

Entrevista – Bloco2: Você já vivenciou algum tipo de violência? *Hum, já. De vez em quando eu brigo com o meu irmão. Por que isso é violência? Porque de vez em quando eu dou tapa nele. Por que dar tapa é violência? Porque é quase a mesma coisa de dar um murro. Fora agressão física, você já vivenciou algum outro tipo de violência? Ficar xingando. Por que isso é violência? Porque ficar xingando a pessoa, a outra pessoa não ia gostar e também, não ia precisar xingar né... Xingar é violência? Não muito, um pouco né, porque a pessoa nem gosta muito.*

Quanto ao Bloco 2 da entrevista sobre violência, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 11 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 2 da entrevista

Bloco 2 da Entrevista – Violência			
Idade	PE	INT	PI

07-08 anos	15 – 75%	1 – 5%	5 – 25%
09-10 anos	11 – 55%	1 – 5%	8 – 40%
11-12 anos	5 – 25%	0 – 0%	15 – 75%
13-14 anos	0 – 0%	0 – 0%	20 – 100%

PE= Princípio externo

PI= Princípio interno

INT= Intermediários

Fonte: Dados da pesquisa

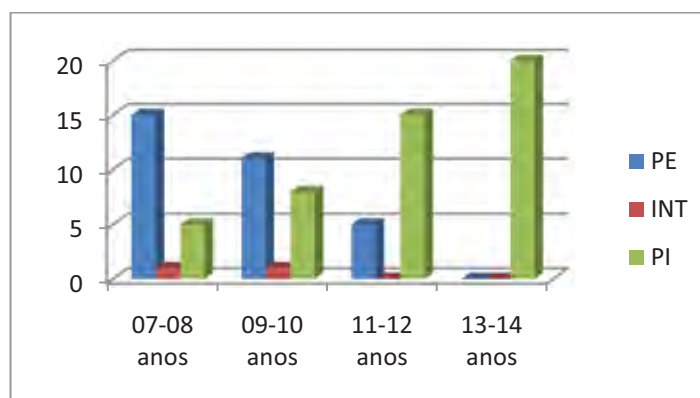


Figura 11 – Representação gráfica da análise global do Bloco 2 da entrevista sobre violência

Quanto à análise das respostas do sujeito ao bloco 2 da entrevista pessoal, que compreendia o reconhecimento de situações de violência em sua própria vida, concluímos que houve evolução em tais avaliações. Os sujeitos mais novos reconheceram, em sua grande maioria, como violência, apenas as situações que envolviam agressão física, portanto, pautaram-se, prioritariamente, em princípios externos. Por outro lado, os mais velhos, em sua grande maioria, reconheceram como violência situações que envolviam o desrespeito, a vontade de causar mal, o uso instrumental do outro, entre outros. Portanto, pautaram-se em princípios internos.

No Bloco 3, julgamos como respostas baseadas em princípios internos aquelas que reconhecem que o agressor desrespeita a vítima, fazendo com que esta se sinta mal e inferior por causa disto, e que a violência acontece porque de alguma forma o outro é negligenciado, é desrespeitado. Julgamos como respostas baseadas em princípios externos aquelas em que o sujeito relaciona o sentimento do agressor com o bater e o da vítima com a dor física. Nestes casos, o porquê acontece violência entre as pessoas também está ligado a fatores externos, principalmente físicos. Consideramos como casos intermediários aqueles em que o sujeito

responde as perguntas baseado em alguns princípios internos, mas recorre de alguma forma a princípios externos como a questão do bater.

São exemplos de respostas pautadas em princípios externos:

ROD (2º ano/ 7 anos)

Entrevista – Bloco3: O que você acha que sente quem pratica violência? *Raiva. Porque raiva? Porque ela tem ódio, ela não tem paciência.* E quem sofre a violência o que sente? *Fica triste.* Por quê? *Porque bateu e aí dói.* Porque que existe violência entre as pessoas? *Porque as pessoas fica zoando, aí fica com raiva, aí sai batendo.*

MAR (2º ano/ 7 anos)

Entrevista – Bloco3: O que você acha que sente quem pratica violência? *Sente... Ela se sente alegre, porque ela conseguiu fazer alguma violência, ela gosta de bater.* E quem sofre a violência? *Sente muita dor... Às vezes até quem... Esse aí que sofreu algum tipo de violência, quer fazer igual, porque não gostou.* Por que acontece violência entre as pessoas? *Por causa que é do jeito que as pessoas é. Porque não tem dinheiro, porque é gordinho, porque é negro. Aí acontece algum tipo de violência, começa a bater...*

São exemplos de respostas pautadas em princípios internos:

WAL (8º ano/ 13 anos)

Entrevista – Bloco3: O que você acha que sente quem pratica violência? *Adrenalina.* Por quê? *Fica eufórico, assim, nervoso, quer agredir o outro de algum jeito né.* E quem sofre a violência o que sente? *Fica chateado, humilhado.* Por quê? *Porque o outro não tá sendo gentil com ele.* Por que acontece violência entre as pessoas? *Ham... Por causa que algumas pessoas não tem caráter ou não foi educadas pelos pais, ou, por causa que alguém gosta de fazer isso. Como assim não ter caráter? Tipo, não saber respeitar uma pessoa de outra raça do mesmo modo que ele fala com pessoa igual a ele. E às vezes, também, ninguém ensinou isso pra ele, por isso eu disse que às vezes não foi educado.* E por que você disse que algumas pessoas gostam de fazer isso? *Porque é doido (risos). Parece que se sente bem de fazer isso.*

MAU (8º ano/ 13 anos)

Entrevista – Bloco3: O que você acha que sente quem pratica violência? *Ah, ela sente prazer de fazer aquilo. Pelo outro acho que ela sente raiva né.* E quem sofre a violência? *Fica triste e com raiva da pessoa.* Por que acontece violência entre as pessoas? *Falta de informação. Por exemplo, aqui na escola a gente trabalha muito a questão das diferenças, opção sexual, deficiência, essas coisas. Essa falta de conhecimento pode fazer a pessoa não compreender a outra.*

É exemplo de resposta considerada caso intermediário:

BEA (2º ano/ 7 anos)

Entrevista – Bloco3: O que você acha que sente quem pratica violência? *Eu acho que ela não se importa com nenhuma pessoa, zomba de todas as pessoas, e não se importa se a pessoa gosta.* E quem sofre a violência o que sente? *Sente uma coisa triste, só que quando eles vê, aí depois se os outros são pobres eles zomba.* Por que acontece violência entre as pessoas? *Porque todas brigam, não tem nenhuma que não briga e não bate no outro.*

Quanto ao Bloco 3 da entrevista sobre violência, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 12 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 3 da Entrevista

Bloco 3 da Entrevista – Violência			
Idade	PE	INT	PI
07-08 anos	12 – 60%	4 – 20%	4 – 20%
09-10 anos	9 – 45%	2 – 10%	9 – 45%
11-12 anos	1 – 5%	1 – 5%	18 – 90%
13-14 anos	1 – 5%	3 – 15%	16 – 80%

PE= Princípio externo

PI= Princípio interno

INT= Intermediários

Fonte: Dados da pesquisa

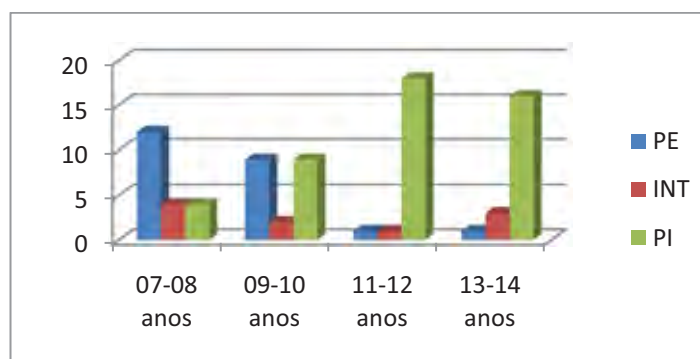


Figura 12 – Representação gráfica da análise global do Bloco 3 da entrevista sobre violência

Na análise dos julgamentos acerca do bloco 3 da entrevista pessoal, que compreendia os sentimentos e causas que levam à violência e os sentimentos que são causados pela violência, pudemos notar que houve evolução no sentido que os mais velhos reconheceram os sentimentos do agressor como desrespeitosos, como sentimentos que negligenciam o outro, que não levam em consideração o outro e que a vítima de violência se sente mal, se sente

injustiçada, menor que o outro e triste, portanto, pautando-se, principalmente, em princípios internos. Já os mais novos centraram-se, principalmente, em questões de dor física e de vergonha e aspectos materiais, quanto ao sentimento da vítima, e em sentimentos de raiva, por motivos materiais, do agressor pela vítima, então, em princípios externos.

No Bloco 4, julgamos como respostas baseadas em princípios internos aquelas em que o sujeito apresenta uma noção crítica de violência, pautada em princípios de respeito ao outro. Assim, as respostas se baseiam em questões de respeito ao outro, respeito à sua integridade como um todo, ao seu direito de liberdade e igualdade; são respostas em que o sujeito se coloca no lugar do outro e deseja ao outro o bem que deseja para si próprio. Julgamos como respostas baseadas em princípios externos aquelas em que o sujeito se ancora em fatores externos como a lei, a autoridade, o machucar-se, o doer, o ser feio, entre outros, para expressar sua noção de violência. Os casos intermediários são aqueles em que o sujeito traz noção pautada em princípios internos, mas recorre de alguma forma a fatores externos, como lei, autoridade, agressão física etc.

São exemplos de respostas pautadas em princípios externos:

JEF (6º ano/ 11 anos)

Entrevista – Bloco4: Como você define violência? *Bater nas pessoas.* Por que isso é violência? *Porque se tá relando na pessoa.* E o que não é violência? *Xingar.* Por que isso não é violência? *Porque eu acho que xingar é bullying e bullying eu acho que não é violência.*

REN (2º ano/ 7 anos)

Entrevista – Bloco4: Como você define violência? *Violência é que uma pessoa bate numa outra...* Por que isso é violência? *Porque tá batendo na pessoa e machucando ela.* E o que não é violência? *Não é violência que... Que uma pessoa era boa e não bateu em ninguém.*

São exemplos de respostas pautadas em princípios internos:

HUG (7º Ano/ 12 anos)

Entrevista – Bloco4: Como você define violência? *Qualquer coisa que você faça intencionalmente e que deixe uma pessoa triste, uma pessoa magoada, uma pessoa nervosa, isso é violência.* E o que não é violência? *Não violência é uma forma civilizada de tratar as pessoas. Se você tem um problema vai lá e conversa, por exemplo. Não fica querendo destruir.*

MAI (9º ano/ 14 anos)

Entrevista – Bloco4: Como você define violência? *Que machuca o outro pelo sentimento ou físico, eu acho. Tudo que de algum jeito tá com a intenção de maltratar e desrespeitar.* E o que não é violência? *Quando uma pessoa bate na outra pessoa por defesa,*

que não tem outro jeito. Você brincar, não ofendendo e nem humilhando ela, eu acho que não é violência porque não tem uma intenção má por trás disso.

É exemplo de resposta considerada caso intermediário:

LUI (3º ano/ 8 anos)

Entrevista – Bloco4: Como você define violência? *Violência é bater, ficar xingando o outro, porque quer machucar e ofender.* E o que não é violência? *Não é... Violência não é... Falar educado com a pessoa, baixo, não precisa gritar... Tratar bem, respeitar, sem querer machucar e ofender.*

Quanto ao Bloco 4 da entrevista sobre violência, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 13 – Distribuição de frequência e porcentagem dos dados referentes à análise de avaliação de situação de violência no Bloco 4 da entrevista

Bloco 4 da Entrevista – Violência			
Idade	PE	INT	PI
07-08 anos	16 – 80%	2 – 10%	2 – 10%
09-10 anos	10 – 50%	1 – 5%	9 – 45%
11-12 anos	3 – 15%	1 – 5%	16 – 80%
13-14 anos	0 – 0%	1 – 5%	19 – 95%

PE= Princípio externo

PI= Princípio interno

INT= Intermediários

Fonte: Dados da pesquisa

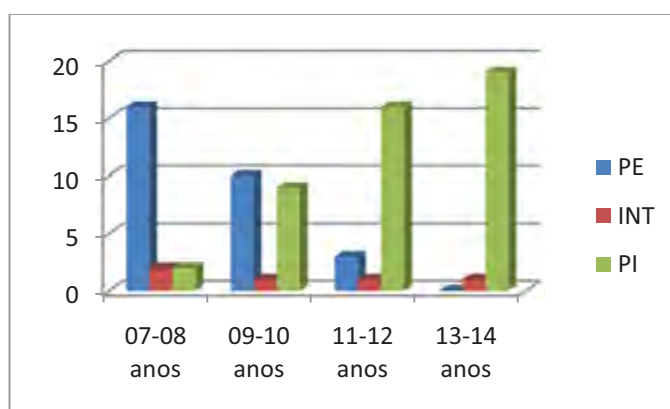


Figura 13 – Representação gráfica da análise global do Bloco 4 da entrevista sobre violência

Por fim, a análise das respostas referentes ao bloco 4 das entrevistas pessoais, que busca identificar a noção de violência dos sujeitos, deixa clara a evolução no julgamento

destes. Os mais novos, pautados ainda em princípios externos, veem a violência como agressão física, assim, o bater, o chutar, o socar, o fazer sangrar, o deixar roxo, entre outros, são consideradas as únicas formas de violência possíveis. Mas os mais velhos, pautados em princípios internos, são capazes de elaborar uma explicação do que é violência que leva em consideração o outro, o respeito, a solidariedade, a amizade, a justiça, a paz, o bem estar, entre outros.

Notamos que, aqui, nas histórias que abordam situações de violência e na entrevista pessoal sobre violência, os sujeitos que responderam às entrevistas apresentaram, no geral, uma evolução no sentido de partirem de avaliações pautadas em princípios externos para avaliações pautadas em princípios internos. De fato, os mais novos tenderam a avaliações voltadas para questões de autoridade, de lei, de agressão física, entre outros, ou seja, partindo sempre de princípios externos, enquanto os mais velhos tenderam a avaliações voltadas a questões de respeito ao outro, de solidariedade, de colocar-se no lugar do outro, entre outros, ou seja, partindo de princípios internos. Observamos, ainda, que é possível notar uma fase intermediária entre estas duas formas de avaliação da violência, onde os sujeitos já apresentam um julgamento mais crítico e pautados em princípios internos, mas, de alguma forma, permanecem presos a questões de princípios externos.

Com estes dados apresentados e analisados, passaremos, agora, à apresentação da frequência das respostas.

5.3 A apresentação da frequência das respostas às entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência

Até aqui, realizamos a apresentação dos dados e a forma de analisar as entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito e sobre a avaliação de situações de violência, de forma global, ou seja, sem considerar cada grupo em específico ainda e sem relacioná-los. Neste momento, ainda sem considerar cada grupo em si, pretendemos apresentar, de forma sintetizada, a frequência das respostas obtidas em ambos os grupos nas entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito e sobre a avaliação de situações de violência nas crianças e adolescentes sujeitos da pesquisa.

Para ficar mais clara e objetiva nossa análise, optamos por sintetizar os dados referentes às entrevistas do desenvolvimento do respeito, seguindo três níveis: primeiramente, as respostas que se pautaram no respeito unilateral, ou seja, as respostas guiadas pela responsabilidade objetiva, pela sanção expiatória, pela autoridade e pela responsabilidade

coletiva; em segundo lugar, as respostas consideradas casos intermediários; e, em terceiro lugar, as respostas pautadas pelo respeito mútuo, ou seja, aquelas guiadas pela responsabilidade subjetiva, pela sanção por reciprocidade, pela igualdade e pela responsabilidade individual. O mesmo realizamos com os dados referentes às entrevistas sobre violência. Agrupamos todas as respostas dos sujeitos segundo três níveis: primeiramente, todas aquelas pautadas em princípios externos; em segundo, todas aquelas consideradas casos intermediários e, em terceiro lugar, todas aquelas pautadas em princípios internos.

A seguir apresentaremos a tabela e o gráfico com os dados que encontramos, referentes às entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito nos sujeitos da pesquisa:

Tabela 14 – Distribuição de frequência dos dados referentes à análise do desenvolvimento do respeito

IDADES	RESPEITO		
	RESP. UNILATERAL	INTERMEDIÁRIO	RESP. MÚTUO
07-08 anos	59	26	35
09-10 anos	26	31	63
11-12 anos	18	29	73
13-14 anos	9	21	90

Fonte: Dados da Pesquisa

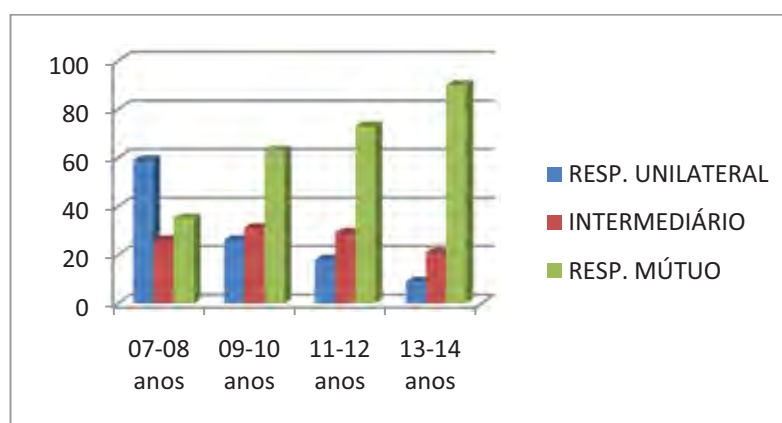


Figura 14 – Representação gráfica da análise global de frequência das entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito

Como é possível notar, os dados apresentados apontam para uma evolução do nível de desenvolvimento do respeito, logo, da moralidade nos sujeitos, de acordo com as idades, confirmando os resultados obtidos por Piaget (1994). Portanto, os sujeitos mais novos, na

maioria das vezes, apresentaram respostas pautadas na responsabilidade objetiva, na autoridade, na expiação, que conduzem ao respeito unilateral, ou seja, a uma moral heterônoma. Os sujeitos mais velhos, no entanto, apresentaram respostas pautadas na responsabilidade subjetiva, na igualdade e na reciprocidade, que conduzem ao respeito mútuo; logo, a uma moral autônoma.

Agora, apresentaremos a tabela e o gráfico com os dados encontrados referentes às entrevistas sobre a avaliação de situações de violência nos sujeitos da pesquisa:

Tabela 15 – Distribuição de frequência dos dados referentes à análise da avaliação de situações de violência

IDADES	VIOLÊNCIA		
	PRINC. EXTERNO	INTERMEDIÁRIO	PRINC. INTERNO
07-08 anos	86	23	31
09-10 anos	59	20	61
11-12 anos	22	15	103
13-14 anos	6	19	115

Fonte: Dados da Pesquisa

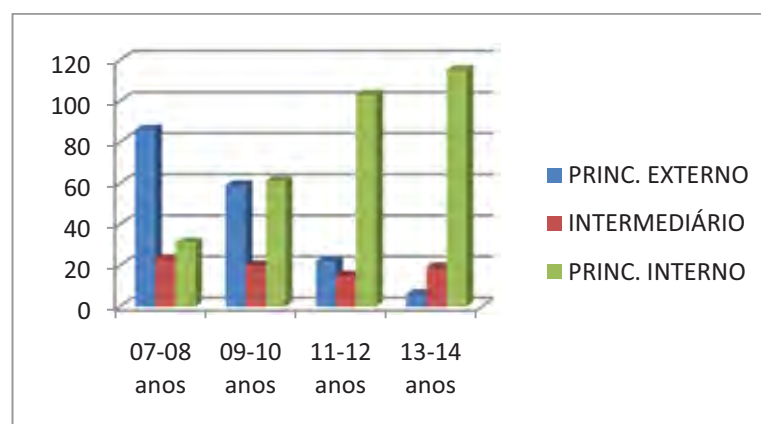


Figura 15 – Representação gráfica da análise global de frequência das entrevistas sobre a avaliação da violência

Novamente, como se pode observar, os dados apontam evolução da noção e avaliação de situações de violência nos sujeitos, de acordo com a idade. Assim, os sujeitos mais novos, na maioria das vezes, apresentaram respostas que se pautaram em princípios externos, ou seja, em questões de autoridade, de lei, de questões materiais, entre outros. Já os sujeitos mais velhos apresentaram respostas que se pautaram em princípios internos, ou seja, em questões de respeito ao outro, de igualdade, de justiça, de paz, de solidariedade, entre outros.

A apresentação dos dados das tabelas e gráficos 14 e 15 nos permite compreender que ambas as variáveis apresentam evolução segundo as idades e que estas parecem apresentar uma associação entre si, indicando, então, comportamento paralelo.

Neste momento, realizaremos a apresentação dos dados sobre a frequência das respostas dos sujeitos às entrevistas, levando em consideração cada um dos grupos estudados, a fim de verificar se houve evolução em cada grupo separado, se esta evolução se deu de forma associada e se houve alguma diferença significativa entre os grupos.

Assim como foi feito anteriormente, levaremos em consideração a divisão por faixas etárias dos sujeitos e a utilização dos níveis: respeito unilateral, intermediários e respeito mútuo, para as entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito; e, princípio externo, intermediários e princípios internos, para as entrevistas sobre violência.

No grupo G1, que frequenta um ambiente educacional sociomoral coercitivo, onde entrevistamos um total de quarenta sujeitos, sendo dez de cada faixa etária, os resultados da frequência de respostas quanto às entrevistas que avaliavam o desenvolvimento do respeito foram:

Tabela 16 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito no grupo G1

RESPEITO – G1			
IDADES	RESP. UNILATERAL	INTERMEDIÁRIO	RESP. MÚTUO
07-08 anos	43	8	9
09-10 anos	23	16	21
11-12 anos	15	15	30
13-14 anos	9	11	40

Fonte: Dados da pesquisa

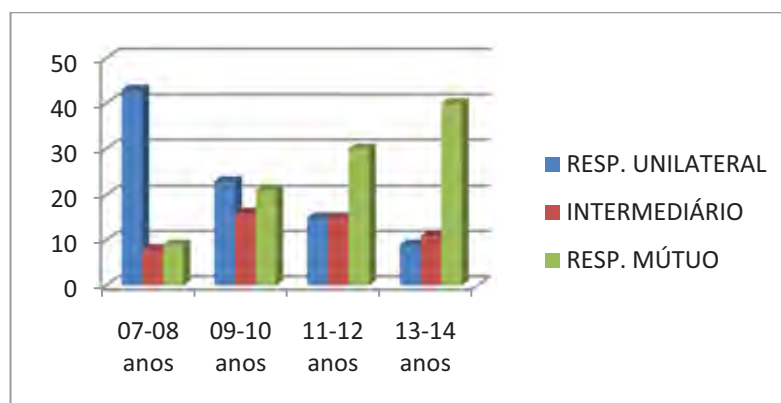


Figura 16 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre desenvolvimento do respeito no grupo G1

Podemos notar que houve, neste grupo, segundo os dados apresentados, uma evolução do respeito, sendo que os mais novos tenderam a respostas pautadas no respeito unilateral, enquanto os mais velhos tenderam a respostas pautadas no respeito mútuo.

Nota-se, ainda, que na primeira faixa etária, ou seja, nos sujeitos com sete e oito anos, houve uma grande diferença entre respostas de responsabilidade unilateral, comparadas aos níveis intermédios e de respeito mútuo, e que essa tendência se inverte na última faixa etária, que corresponde aos sujeitos com treze e quatorze anos.

Ainda no grupo G1, os resultados da frequência de respostas quanto às entrevistas sobre a avaliação de situações de violência foram:

Tabela 17 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre a avaliação de situações de violência no grupo G1

VIOLÊNCIA – G1			
IDADES	PRINC. EXTERNO	INTERMEDIÁRIO	PRINC. INTERNO
07-08 anos	61	8	1
09-10 anos	39	11	20
11-12 anos	20	10	40
13-14 anos	6	18	46

Fonte: Dados da pesquisa

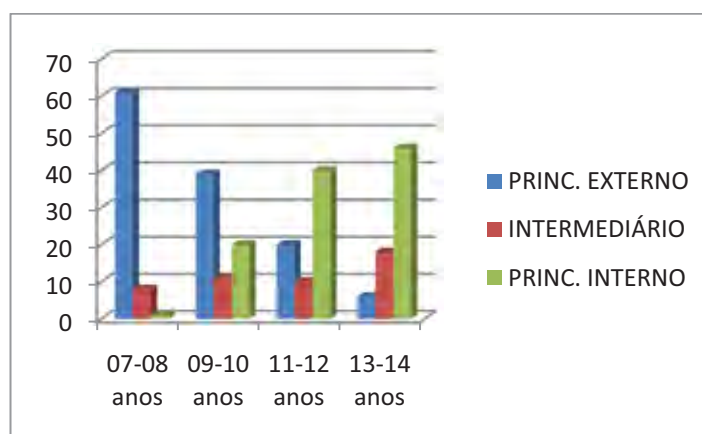


Figura 17 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre violência no grupo G1

Baseados nos dados apresentado, pudemos notar que houve uma evolução na avaliação da violência nos sujeitos deste grupo, sendo que os mais novos tenderam a respostas pautadas em princípios externos, enquanto os mais velhos tenderam a respostas pautadas em princípios internos.

Aqui, as diferenças entre os princípios externos e internos na primeira faixa etária são análogas àquelas observadas em relação às respostas sobre o respeito. Ou seja, a primeira faixa etária apresentou uma grande diferença entre respostas de princípio externo, comparadas aos níveis intermédios e de princípios internos, e essa tendência se inverteu na última faixa etária, que corresponde aos sujeitos com treze e quatorze anos.

No grupo G2, que frequenta um ambiente educacional sociomoral cooperativo, onde entrevistamos um total de quarenta sujeitos, sendo dez de cada faixa etária, os resultados da frequência de respostas quanto às entrevistas que avaliavam o desenvolvimento do respeito foram:

Tabela 18 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre o desenvolvimento do respeito no grupo G2

RESPEITO – G2			
IDADES	RESP. UNILATERAL	INTERMEDIÁRIO	RESP. MÚTUO
07-08 anos	16	18	26
09-10 anos	3	15	42
11-12 anos	2	15	43
13-14 anos	0	10	50

Fonte: Dados da pesquisa

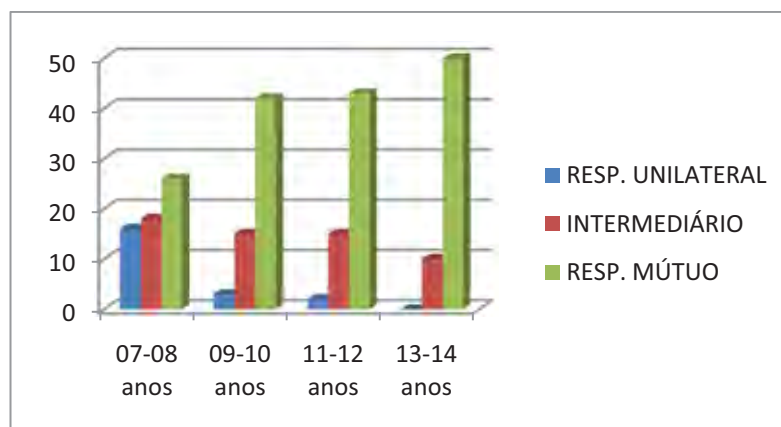


Figura 18 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre desenvolvimento do respeito no grupo G2

Podemos notar, de acordo com os dados apresentados, que houve, neste grupo, uma evolução do respeito, sendo que os mais novos tenderam a respostas pautadas no respeito unilateral, enquanto os mais velhos tenderam mais a respostas pautadas no respeito mútuo.

Ainda no grupo G2, os resultados da frequência de respostas quanto às entrevistas sobre a avaliação de situações de violência foram:

Tabela 19 – Distribuição de frequência dos dados obtidos nas entrevistas sobre a avaliação de situações de violência no grupo G2

VIOLÊNCIA – G2			
IDADES	PRINC. EXTERNO	INTERMEDIÁRIO	PRINC. INTERNO
07-08 anos	25	15	30
09-10 anos	20	9	41
11-12 anos	2	5	63
13-14 anos	0	1	69

Fonte: Dados da pesquisa

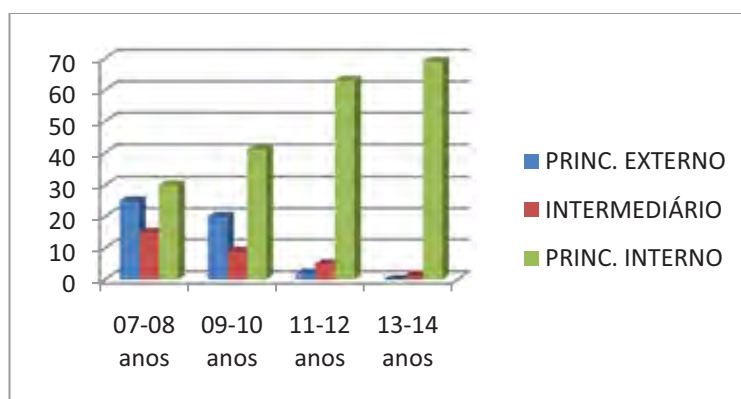


Figura 19 – Representação gráfica da análise de frequência das entrevistas sobre violência no grupo G2

Baseados nos dados apresentados, pudemos notar que houve uma evolução na avaliação da violência nos sujeitos deste grupo, sendo que os mais novos tenderam a respostas pautadas em princípios externos, enquanto os mais velhos tenderam mais a respostas pautadas em princípios internos.

Observa-se, ainda, uma diferença reduzida entre as respostas por responsabilidade unilateral e as respostas intermediárias na primeira faixa-etária, contrariamente ao observado no grupo G1.

Analisando os dados apresentados nas tabelas e figuras 16, 17, 18 e 19, podemos chegar às seguintes conclusões, comparando os grupos G1 e G2: é possível verificar que, apesar da evolução do respeito unilateral para o respeito mútuo em ambos os grupos, encontramos no grupo G1 um maior número de sujeitos que se pautaram no respeito unilateral em todas as faixas etárias pesquisadas, bem como um menor número de sujeitos que se pautaram em respeito mútuo em todas as faixas etárias. É possível verificar, também, que, nos dados sobre violência, apesar da evolução do princípio externo para o princípio interno em ambos os grupos, encontramos no grupo G1 um maior número de sujeitos que se pautaram no princípio externo em todas as faixas etárias pesquisadas, bem como um menor número de sujeitos que se pautaram em princípios internos em todas as faixas etárias pesquisadas.

Tais resultados nos sugerem que as diferenças encontradas entre estes dois grupos se deem graças aos efeitos diferenciados gerados por cada um dos ambientes escolares frequentados.

Foi realizada a análise estatística de comparação entre os grupos G1 e G2, utilizando o *Teste de Mann-Whitney*⁶. O nível de significância adotado foi de 5% (0,050). Assim, quando o valor da significância calculada (p) for $< 0,050$, a diferença encontrada pode ser considerada estatisticamente significativa; quando o valor da significância calculada (p) for $> 0,050$, a diferença encontrada pode ser considerada estatisticamente não-significante. A análise estatística nos revela os seguintes resultados:

Tabela 20 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para as variáveis de respeito e violência

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75	Sig. (p)
RESP Unilateral	1	40	2,25	1,75	0,00	5,00	1,00	2,00	4,00	< 0,001
	2	40	0,53	0,93	0,00	3,00	0,00	0,00	1,00	
	Total	80	1,39	1,64	0,00	5,00	0,00	1,00	2,00	
RESP Intermediário	1	40	1,25	0,90	0,00	3,00	0,25	1,00	2,00	0,483
	2	40	1,45	0,93	0,00	4,00	1,00	1,00	2,00	
	Total	80	1,35	0,92	0,00	4,00	1,00	1,00	2,00	

⁶ O *Teste de Mann-Whitney* é um teste estatístico, não-paramétrico, utilizado para comparar as médias de duas amostras independentes.

RESP Mútuo	1	40	2,50	1,55	0,00	6,00	1,00	2,00	4,00	< 0,001
	2	40	4,03	1,37	1,00	6,00	3,00	4,00	5,00	
	Total	80	3,26	1,64	0,00	6,00	2,00	4,00	4,00	
VIOL Princ. Externo	1	40	3,15	2,73	0,00	7,00	0,00	2,00	6,00	< 0,001
	2	40	1,18	1,89	0,00	7,00	0,00	0,00	3,00	
	Total	80	2,16	2,54	0,00	7,00	0,00	1,00	4,00	
VIOL Intermediário	1	40	1,18	1,04	0,00	4,00	0,00	1,00	2,00	0,037
	2	40	0,75	1,03	0,00	4,00	0,00	0,00	1,75	
	Total	80	0,96	1,05	0,00	4,00	0,00	1,00	2,00	
VIOL Princ. Interno	1	40	2,68	2,58	0,00	7,00	0,00	3,00	5,00	< 0,001
	2	40	5,08	2,40	0,00	7,00	2,25	6,50	7,00	
	Total	80	3,88	2,75	0,00	7,00	1,00	4,00	7,00	

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, os resultados estatísticos nos permitem apontar que existe efetiva diferença na maioria das variáveis comparando os grupos G1 e G2, pois na maioria das variáveis encontramos níveis de significância $<0,050$. A variável intermediário do respeito foi a única em que a diferença não foi efetiva entre os grupos, porém isto não é, aqui, um problema já que os casos intermediários são considerados apenas como casos em que o sujeito está em transição. Notamos, ainda, que nas variáveis respeito unilateral e violência princípio externo, o grupo G1 apresenta valores maiores do que o grupo G2; e, nas variáveis respeito mútuo e violência princípio interno, o grupo G1 apresenta valores menores do que o grupo G2.

Desta forma, podemos concluir que o grupo G1, que frequenta um ambiente educacional sociomoral coercitivo, quando comparado ao grupo G2, apresenta um menor número de sujeitos, de forma geral, que se pautam, prioritariamente, em respeito mútuo. O mesmo ocorre com as avaliações sobre violência neste grupo, pois um menor número de sujeitos, de forma geral, se pautam em princípios internos para avaliar a violência.

A análise estatística de comparação entre os grupos também foi realizada levando em consideração cada faixa etária. Assim, foi aplicado o mesmo teste, adotando o mesmo nível de significância, mas considerando como faixa etária 1 os sujeitos entre 7 e 8 anos; como faixa etária 2, os sujeitos entre 9 e 10 anos; como faixa etária 3, os sujeitos entre 11 e 12 anos, e como faixa etária 4, os sujeitos entre 13 e 14 anos.

Os resultados estatísticos encontrados na comparação dos grupos, de acordo com faixas etárias, são:

Tabela 21 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 1

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75	Sig. (p)
RESP Unilateral	1	10	4,30	1,06	2,00	5,00	3,75	5,00	5,00	0,001
	2	10	1,60	1,27	0,00	3,00	0,00	2,00	3,00	
	Total	20	2,95	1,79	0,00	5,00	2,00	3,00	5,00	
RESP Intermediário	1	10	0,80	0,79	0,00	2,00	0,00	1,00	1,25	0,025
	2	10	1,80	0,92	1,00	3,00	1,00	1,50	3,00	
	Total	20	1,30	0,98	0,00	3,00	1,00	1,00	2,00	
RESP Mútuo	1	10	0,90	0,74	0,00	2,00	0,00	1,00	1,25	0,002
	2	10	2,60	1,17	1,00	5,00	1,75	3,00	3,00	
	Total	20	1,75	1,29	0,00	5,00	1,00	1,50	3,00	
VIOL Princ. Externo	1	10	6,10	0,74	5,00	7,00	5,75	6,00	7,00	0,002
	2	10	2,50	2,32	0,00	7,00	0,00	3,00	3,50	
	Total	20	4,30	2,49	0,00	7,00	3,00	5,00	6,00	
VIOL Intermediário	1	10	0,80	0,79	0,00	2,00	0,00	1,00	1,25	0,265
	2	10	1,50	1,43	0,00	4,00	0,00	2,00	2,25	
	Total	20	1,15	1,18	0,00	4,00	0,00	1,00	2,00	
VIOL Princ. Interno	1	10	0,10	0,32	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,001
	2	10	3,00	2,63	0,00	7,00	0,75	2,00	5,50	
	Total	20	1,55	2,35	0,00	7,00	0,00	0,00	2,00	

Fonte: Dados da pesquisa

No geral, podemos notar que, para a faixa etária 1, que compreende os sujeitos com idade entre sete e oito anos, a maioria das variáveis apresenta diferença estatisticamente significativa, pois o nível de significância (p), na maioria das vezes, é $< 0,050$. Novamente, apenas a variável ligada aos casos intermediários da violência não apresentaram diferença efetiva entre os grupos, o que não se constitui, aqui, um problema, pois se referem aos casos de transição apenas. As variáveis que mais obtiveram diferença estatisticamente significativa são as variáveis respeito unilateral e violência princípio interno. Portanto, há maior diferença entre os grupos nestas variáveis, sendo que para o respeito unilateral, nesta faixa etária, o grupo G1 apresenta números bem maiores que o grupo G2; para esta faixa etária, ainda, há uma diferença significativa na variável violência princípio interno entre os grupos, sendo que o grupo G2 apresenta números maiores.

Tabela 22 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 2

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75	Sig. (p)
RESP Unilateral	1	10	2,30	1,83	0,00	5,00	0,00	2,50	4,00	0,013
	2	10	0,30	0,48	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	
	Total	20	1,30	1,66	0,00	5,00	0,00	0,50	2,75	
RESP Intermediário	1	10	1,60	0,84	0,00	3,00	1,00	2,00	2,00	0,544
	2	10	1,50	1,08	0,00	4,00	1,00	1,00	2,00	
	Total	20	1,55	0,95	0,00	4,00	1,00	1,50	2,00	
RESP Mútuo	1	10	2,10	1,45	0,00	4,00	1,00	2,00	4,00	0,006
	2	10	4,20	1,32	1,00	6,00	4,00	4,00	5,00	
	Total	20	3,15	1,73	0,00	6,00	1,25	4,00	4,00	
VIOL Princ. Externo	1	10	3,90	2,51	0,00	7,00	1,75	4,50	6,25	0,052
	2	10	2,00	2,11	0,00	4,00	0,00	2,00	4,00	
	Total	20	2,95	2,46	0,00	7,00	0,00	4,00	4,75	
VIOL Intermediário	1	10	1,10	0,88	0,00	2,00	0,00	1,00	2,00	0,602
	2	10	0,90	0,88	0,00	2,00	0,00	1,00	2,00	
	Total	20	1,00	0,86	0,00	2,00	0,00	1,00	2,00	
VIOL Princ. Interno	1	10	2,00	2,58	0,00	7,00	0,00	0,50	4,25	0,050
	2	10	4,10	2,38	1,00	7,00	2,00	4,00	7,00	
	Total	20	3,05	2,65	0,00	7,00	0,25	2,50	5,00	

Fonte: Dados da pesquisa

No geral, podemos notar que, para a faixa etária 2, que compreende os sujeitos entre nove e dez anos, a maioria das variáveis não apresenta diferenças significantes estatisticamente, pois, na maioria das vezes, apresentam resultados $<0,050$. Com exceção dos casos intermediários, considerados de transição, apenas a variável princípio externo não apresentou efetiva diferença entre os grupos. Porém, as variáveis respeito unilateral e respeito mútuo apresentam uma diferença estatisticamente significativa, sendo que, para esta faixa etária, o respeito unilateral apresenta números maiores no grupo G1 e o respeito mútuo apresenta números maiores no grupo G2.

Tabela 23 – Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 3

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75	Sig. (p)
RESP	1	10	1,50	0,71	1,00	3,00	1,00	1,00	2,00	$<0,001$

Unilateral	2	10	0,20	0,42	0,00	1,00	0,00	0,00	0,25	
	Total	20	0,85	0,88	0,00	3,00	0,00	1,00	1,00	
RESP Intermediário	1	10	1,50	0,97	0,00	3,00	0,75	2,00	2,00	0,904
	2	10	1,50	0,85	0,00	3,00	1,00	1,50	2,00	
	Total	20	1,50	0,89	0,00	3,00	1,00	2,00	2,00	
RESP Mútuo	1	10	3,00	0,94	2,00	5,00	2,00	3,00	3,25	0,009
	2	10	4,30	0,95	3,00	6,00	3,75	4,00	5,00	
	Total	20	3,65	1,14	2,00	6,00	3,00	3,50	4,75	
VIOL Princ. Externo	1	10	2,00	2,40	0,00	7,00	0,00	1,50	3,50	0,021
	2	10	0,20	0,63	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	
	Total	20	1,10	1,94	0,00	7,00	0,00	0,00	2,00	
VIOL Intermediário	1	10	1,00	0,94	0,00	3,00	0,00	1,00	1,25	0,188
	2	10	0,50	0,71	0,00	2,00	0,00	0,00	1,00	
	Total	20	0,75	0,85	0,00	3,00	0,00	1,00	1,00	
VIOL Princ. Interno	1	10	4,00	2,26	0,00	7,00	2,50	4,50	6,00	0,009
	2	10	6,30	1,06	4,00	7,00	5,75	7,00	7,00	
	Total	20	5,15	2,08	0,00	7,00	4,00	6,00	7,00	

Fonte: Dados da pesquisa

Para a faixa etária 3, que compreende os sujeitos com idade entre 10 e 11 anos, podemos notar, no geral, que as únicas variáveis que não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos foram as variáveis de casos intermediários do respeito e da violência, consideradas casos de transição. Mais especificamente, as variáveis respeito unilateral e violência princípio externo apresentam valores maiores, nesta faixa etária, no grupo G1; já as variáveis respeito mútuo e violência princípio interno apresentam, nesta faixa etária, valores maiores no grupo G2.

Tabela 24– Análise estatística de descrição e comparação entre os grupos G1 e G2 para a faixa etária 4

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75	Sig. (p)
RESP Unilateral	1	10	0,90	0,99	0,00	3,00	0,00	1,00	1,25	0,005
	2	10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	Total	20	0,45	0,83	0,00	3,00	0,00	0,00	1,00	
RESP Intermediário	1	10	1,10	0,88	0,00	2,00	0,00	1,00	2,00	0,779
	2	10	1,00	0,82	0,00	2,00	0,00	1,00	2,00	
	Total	20	1,05	0,83	0,00	2,00	0,00	1,00	2,00	
RESP Mútuo	1	10	4,00	1,05	2,00	6,00	3,75	4,00	4,25	0,027
	2	10	5,00	0,82	4,00	6,00	4,00	5,00	6,00	

	Total	20	4,50	1,05	2,00	6,00	4,00	4,00	5,00	
VIOL Princ. Externo	1	10	0,60	0,84	0,00	2,00	0,00	0,00	1,25	0,030
	2	10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	Total	20	0,30	0,66	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	
VIOL Intermediário	1	10	1,80	1,32	0,00	4,00	0,75	2,00	3,00	0,002
	2	10	0,10	0,32	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	
	Total	20	0,95	1,28	0,00	4,00	0,00	0,00	2,00	
VIOL Princ. Interno	1	10	4,60	1,71	2,00	7,00	3,00	4,50	6,25	0,001
	2	10	6,90	0,32	6,00	7,00	7,00	7,00	7,00	
	Total	20	5,75	1,68	2,00	7,00	4,25	7,00	7,00	

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados estatísticos para a faixa etária 4, que compreende os sujeitos com idade entre 13 e 14, nos mostram que, no geral, apenas a variável que corresponde aos casos intermediários do respeito, considerados casos de transição, não obteve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. As variáveis respeito unilateral e violência princípio externo apresentam, para esta faixa etária, números maiores no grupo G1; as variáveis respeito mútuo e violência princípio interno apresentam, para esta faixa etária, números maiores para o grupo G2.

Os dados obtidos, nesta pesquisa, na análise estatística de comparação entre os grupos G1 e G2 por faixas etárias reafirmam os dados encontrados na comparação entre os grupos de forma global, ou seja, que as variáveis respeito unilateral e violência princípio externo apresentam números maiores entre os sujeitos do grupo G1; e as variáveis respeito mútuo e violência princípio interno apresentam números maiores entre os sujeitos do grupo G2.

Ressaltamos, ainda, que a faixa etária 1 foi a faixa em que houve, de modo geral, maior incidência de diferença significativa entre os grupos, seguida da faixa etária 4.

Diversos autores que estudam os ambientes sociomoraes, pautados na teoria da moralidade de Piaget, dentre os quais destacamos Mantovani de Assis; Camargo de Assis (2002), Vinha (2000), Tognetta (2003), DeVries e Zan (1998) e Araújo (1993), explicam, baseados nos resultados de suas pesquisas, que o ambiente sociomoral cooperativo favorece o desenvolvimento moral dos sujeitos, proporcionando a formação de sujeitos mais autônomos, capazes de respeitar mutuamente o outro e de cooperar.

Assim, notamos, nesta pesquisa, que o ambiente educacional sociomoral cooperativo, frequentado pelo grupo G2, possibilitou maior desenvolvimento moral nos sujeitos, apresentando maior número de sujeitos que se pautam no respeito mútuo. E, por conseguinte, apresentou um maior desenvolvimento da elaboração da noção de violência nos sujeitos,

apresentando um maior número de sujeitos que avaliaram as situações de violência pautados em princípios internos.

5.4 Análise da correlação entre o desenvolvimento do respeito e avaliação de situações de violência

Neste item, buscamos verificar se há correlação entre as variáveis desenvolvimento do respeito e avaliação de situações de violência nos sujeitos desta pesquisa. Para tal, aliada à análise dos dados de frequência de respostas às entrevistas, que foram apresentados no item 5.3, realizamos a análise estatística de correlação dos dados.

Os dados de frequência das respostas dos sujeitos nos permitiram verificar que há uma evolução entre as variáveis em questão em função da idade e que o comportamento destas variáveis é paralelo, o que nos permite inferir que elas se relacionam entre si. Vejamos, então, se isso se confirma na correlação estatística dos dados.

5.4.1 Análise da correlação entre o desenvolvimento do respeito e avaliação de situações de violência sem distinguir os tipos de escola.

Neste momento, buscamos realizar a apresentação da análise estatística de correlação entre as variáveis desenvolvimento do respeito e avaliação de violência nos sujeitos desta pesquisa de forma global, ou seja, no total de oitenta sujeitos, sem considerar a que grupo cada um deles pertence.

Para verificar a correlação estatística, foi aplicada a *Análise de Correlação de Spearman*⁷, com o intuito de verificarmos os graus de relacionamento entre as variáveis de interesse. O resultado desta análise é composto por uma tríade de valores: Coeficiente de Correlação (r) indica o comportamento de uma variável frente a outra, podendo ser positivo ou negativo, ou seja, se for positivo, as duas variáveis contrapostas apresentam comportamento paralelo, e, se for negativo, as duas variáveis contrapostas apresentam comportamento oposto. Significância (p) indica se a relação entre as duas variáveis contrapostas é efetiva ou não, em termos estatísticos; assim, quando $p < 0,050$ (5%), encontramos uma relação estatisticamente significativa; quando $p > 0,050$ (5%), encontramos

⁷ Medida estatística de correlação não-paramétrica, ou seja, avalia uma função monótona arbitrária, que pode ser a descrição da relação entre duas variáveis.

uma relação estatisticamente não significativa; n indica o número de elementos amostrais que participaram da análise de correlação.

A análise estatística de correlação encontrada no total dos sujeitos foi:

Tabela 25 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito unilateral e violência - princípio externo

Variável	Estatística	RESP.Unilateral
VIOL. Princ.Externo	Coef. Correl. (r)	0,716
	Sig. (p)	< 0,001
	n	80

Fonte: Dados da pesquisa

No geral, podemos afirmar, de acordo com os dados apresentados, que há correlação entre a variável de violência pautada em princípio externo e a variável de respeito unilateral, pois (p) é <0,001, o que indica que a relação é estatisticamente significativa, e (r) é positivo, o que indica que o comportamento de tais variáveis é paralelo.

Tabela 26 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito mútuo e violência - princípio interno

Variável	Estatística	RESP. Mútuo
VIOL. Princ. Interno	Coef. Correl. (r)	0,695
	Sig. (p)	< 0,001
	n	80

Fonte: Dados da pesquisa

Também em relação à variável de violência pautada em princípio interno e à variável de respeito mútuo, podemos afirmar, de acordo com os dados apresentados, que há correlação, pois (p) é <0,001, o que indica que a relação é estatisticamente significativa, e (r) é positivo, o que indica que o comportamento de tais variáveis é paralelo.

Portanto, notamos que, no geral, os dados estatísticos confirmam que houve coerência em relação à evolução do nível de respeito e da avaliação de situações de violência, nas crianças e adolescentes sujeitos desta pesquisa, e que há, então, correlação positiva entre estas variáveis, nestes sujeitos.

Concluimos, então, que as variáveis do respeito e da violência se correlacionam, desenvolvendo-se solidariamente. Assim, enquanto os sujeitos estão pautados no respeito unilateral predominantemente, a avaliação de situações de violência realizada por estes será pautada em princípios externos, ou seja, ligados à lei, à autoridade, ao aspecto material, etc. Por outro lado, quando os sujeitos passam a se pautar pelo respeito mútuo, a avaliação de violência realizada será pautada em princípios internos, baseados no respeito.

Tais dados vão ao encontro da nossa hipótese inicial de que há relação entre o juízo moral, mais especificamente entre o nível de respeito e a avaliação de situações de violência nas crianças e adolescentes.

5.4.2 Análise da correlação entre o desenvolvimento do respeito e avaliação de situações de violência nos grupos G1 e G2

Até aqui, os dados apresentados se referem ao total de sujeitos desta pesquisa, sem levar em conta os grupos de cada ambiente educacional sociomoral em específico. Neste momento, no entanto, apresentaremos os dados da análise de correlação estatística realizada em cada um destes grupos.

Ressaltamos que, para verificar a correlação estatística, foi aplicada a *Análise de Correlação de Spearman*, com o intuito de verificarmos os graus de relacionamento entre as variáveis de interesse. Os valores de Coeficiente de Correlação e de Significância foram os mesmos utilizados para a análise no item anterior.

Os resultados obtidos com a análise estatística dos dados do grupo G1, que frequenta um ambiente educacional sociomoral coercitivo, foram:

Tabela 27 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito unilateral e violência - princípio externo no grupo G1

Variável	Estatística	RESP.Unilateral
VIOL. Princ.Externo	Coef. Correl. (r)	0,767
	Sig. (p)	< 0,001
	n	40

Fonte: Dados da pesquisa

No geral, podemos afirmar que há correlação entre a variável de violência pautada em princípio externo e a variável de respeito unilateral no grupo G1, pois (p) é <0,050, o que

indica que a relação é estatisticamente significativa, e (r) é positivo, o que indica que o comportamento de tais variáveis é paralelo.

Tabela 28 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito mútuo e violência - princípio interno no grupo G1

Variável	Estatística	RESP.Mútuo
VIOL. Princ.Interno	Coef. Correl. (r)	0,776
	Sig. (p)	< 0,001
	n	40

Fonte: Dados da pesquisa

Também em relação à variável de violência pautada em princípio interno e à variável de respeito mútuo, podemos afirmar, de acordo com os dados apresentados, que há correlação, pois (p) é <0,001, o que indica que a relação é estatisticamente significativa, e (r) é positivo, o que indica que o comportamento de tais variáveis é paralelo.

Assim, a análise estatística de correlação dos dados confirma que há relação entre respeito e violência no grupo G1.

Os resultados obtidos com a análise estatística dos dados do grupo G2, que frequenta um ambiente educacional sociomoral cooperativo, foram:

Tabela 29 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito unilateral e violência - princípio externo no grupo G2

Variável	Estatística	RESP.Unilateral
VIOL. Princ.Externo	Coef. Correl. (r)	0,488
	Sig. (p)	0,001
	n	40

Fonte: Dados da pesquisa

No geral, podemos afirmar que há correlação entre a variável de violência pautada em princípio externo e a variável de respeito unilateral no grupo G1, pois (p) é <0,050, o que indica que a relação é estatisticamente significativa, e (r) é positivo, o que indica que o comportamento de tais variáveis é paralelo.

Tabela 30 – Análise estatística de correlação entre as variáveis: respeito mútuo e violência - princípio interno no grupo G2

Variável	Estatística	RESP.Mútuo
VIOL. Princ.Interno	Coef. Correl. (r)	0,396
	Sig. (p)	0,012
	n	40

Fonte: Dados da pesquisa

Também em relação à variável de violência pautada em princípio interno e à variável de respeito mútuo, podemos afirmar, de acordo com os dados apresentados, que há correlação, pois (p) é $<0,001$, o que indica que a relação é estatisticamente significativa, e (r) é positivo, o que indica que o comportamento de tais variáveis é paralelo.

Assim, a análise estatística de correlação dos dados confirma que há relação entre respeito e violência no grupo G2.

Notamos, em ambos os grupos, que os dados estatísticos confirmam que houve coerência em relação à evolução do nível de respeito e da avaliação de situações de violência nas crianças e adolescentes sujeitos e que há, então, correlação positiva entre estas variáveis, nos sujeitos do ambiente coercitivo e nos sujeitos do ambiente cooperativo.

Em ambos os grupos, portanto, as variáveis do respeito e da violência apresentam comportamento correlativo, desenvolvendo-se, respectivamente, do respeito unilateral para o respeito mútuo e da avaliação da violência pautada em princípios externos para a avaliação da violência pautada em princípios internos.

Confirmamos, então, que há correlação entre o desenvolvimento do respeito e a elaboração da noção de violência nos sujeitos, tanto no grupo geral, como em cada um dos grupos G1 e G2.

5.5 Análise final dos dados de acordo com o referencial teórico adotado

Até este momento, realizamos a apresentação dos dados obtidos na pesquisa de campo e fizemos apontamentos referentes às tendências que neles foram encontradas. Passaremos, então, à análise mais profunda destes dados, pautando-nos, para isto, no referencial teórico por nós elegido desde o início deste estudo.

5.5.1 Evolução do respeito e da avaliação da violência segundo grupos de idade

Remetendo-nos aos dados apresentados, podemos concluir que nos sujeitos que participaram desta pesquisa houve evolução na noção de respeito, de acordo com as idades, tanto nos sujeitos de forma global, como em cada grupo especificamente. Tal resultado confirma os dados obtidos por Piaget (1994) em suas entrevistas clínicas e em suas conclusões. O autor realizou entrevistas clínicas sobre os desajeitamentos e o roubo, sobre a mentira e sobre a justiça, com crianças e adolescentes. Em todos estes assuntos de cunho moral, Piaget encontrou uma evolução, de acordo com as idades, da noção de respeito entre os sujeitos. Os mais novos tenderam ao respeito unilateral, enquanto os mais velhos tenderam ao respeito mútuo. Assim, Piaget confirmou nestes sujeitos a existência de duas morais, sendo a primeira a moral da heteronomia, em que os sujeitos se pautam prioritariamente no respeito unilateral, e, a segunda, a moral da autonomia, em que os sujeitos se pautam prioritariamente no respeito mútuo.

Não é estranho, como bem demonstrou Piaget (1994), que os mais novos se prendam mais ao respeito unilateral, pois as relações por eles vivenciadas são de coação, em sua maioria. A criança pequena está constantemente se relacionando com adultos ou com crianças mais velhas, por quem sentem admiração e medo. Desta relação surge a obrigação moral e o sentimento de dever. O bem é obedecer à vontade do mais velho. As crianças mais velhas e os adolescentes, por outro lado, vivenciam mais relações entre iguais, e a simpatia e o respeito mútuo passam a ser muito valorizados nestas relações. A reciprocidade passa a ser um ideal.

Destacamos algumas das respostas das crianças, pautadas em respeito unilateral, para ilustrar tais afirmações:

ROD (2ºano/ 7 anos) - História de compras: (Conta corretamente a história) O que você acha disto? *Tem que ir se o pai manda.* É justo? *É.* Por quê? *Porque ele estava obedecendo a uma ordem.*

PED (3º ano/ 8 anos) - História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *Acho que devia contar.* Por quê? *Porque o menino desobedeceu o pai.* É justo dizer isto ao pai? *Pra mim é.* Por quê? *Porque o menino fez uma coisa errada e tem que falar, porque se o pai pede pra um não fazer nada e pro outro olhar aí se ele fizer a pessoa que tinha que olhar tem que contar.* E se o menino respondesse ao pai ‘Pergunte você mesmo ao meu irmão. Eu não quero dizê-lo’? *Não, ele não devia falar isso, porque o pai falou pra ele olhar e ele tem que falar, não pode desobedecer o pai, tem que respeitar os mais velhos.*

Ressaltamos algumas das respostas das crianças, pautadas em respeito mútuo, para ilustrar tais afirmações:

IZA (8ºano/ 13 anos) - História da delação: (Conta corretamente a história) O que ele deveria fazer? *Não contar.* Por quê? *Porque quando a gente tem um irmão é um amigo nosso e a gente tem que ajudar nosso irmão sair dessas coisas e não ficar dedando.* Seria justo ele dizer ao pai o que o outro fez? *Não, não acho justo.* Por quê? *Por causa disso.* E se o menino respondesse ao pai ‘Pergunte você mesmo ao meu irmão. Eu não quero dizê-lo’? *Tava certo, porque ele não ia tá dedando, se o pai quer saber alguma coisa tem que perguntar pra gente mesmo e não pro nosso irmão.*

ILA (8ºano/ 13anos) - História de compras: (Conta corretamente a história) O que você acha disto? *Ah, eu acho que o pai tá errado.* Por quê? *Porque se os dois filhos não gostam e ele sabe disso, ele não deve pedir mais pra um que não resmunga, que não reclama. Porque mesmo que um reclame, os dois não gostam de fazer compra. É justo? Não, eu acho que ele devia dizer ‘olha só, o seu irmão faz e não resmunga, olha como você tá sendo diferente’.* Em vez dele tratar diferente, ver o que o próprio filho tá tratando diferente. O que seria justo? *Ir os dois filhos. Ou os dois filhos juntos, ou uma vez cada um...*

Também baseados nos dados apresentados, podemos concluir que houve nos sujeitos evolução da forma de compreender e avaliar situações de violência, de acordo com a idade, tanto nos sujeitos de forma global, como em cada grupo especificamente.

Podemos destacar que os sujeitos mais novos, em sua maioria, apresentaram respostas sobre a avaliação de violência muito pautadas em fatores externos como a lei, a autoridade, e, principalmente, apenas a agressão física considerada como violência. Para ilustrar tais casos, podemos citar alguns trechos das entrevistas sobre avaliação de situações de violência:

OTA (4º ano/ 9 anos) – Como você define violência? *Violência é dar um soco, um chute...* E o que não é violência? *Zoar. Zoar não é violência, mas faz mal, a pessoa fica magoada, mas não é violência.*

BRU (3º ano/ 9 anos) Como você define violência? *Violência pra mim é quando os outros bate, xinga e rouba.* Por que isso é violência? *Porque não pode fazer tudo isso.* Por que não pode? *É contra a lei e deixa Deus triste.* E o que não é violência? *Que não é violência... Não xingar os outros, não bater nos outros, não roubar.*

É necessário, ainda, ressaltar que é clara, nas respostas dos sujeitos, a forma diferenciada pela qual os mais velhos, que já possuem uma noção de respeito mais ligada ao respeito mútuo, avaliam as situações de violência. Estas respostas, na maioria das vezes, ressaltam a importância de se levar em consideração o outro, os seus sentimentos e a sua

integridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro e de respeitá-lo. Neste sentido, podemos citar como exemplo das falas dos sujeitos os seguintes trechos das entrevistas:

WAL (8º ano/13 anos) - Como você define violência? *É xingar um ao outro, bater, apanhar, é tudo isso. Por que tudo isso? Porque a pessoa se sentiu humilhada. E o que não é violência? Você não bater, não xingar um garoto, você respeitar.*

GIU (5º ano/10 anos) - Como você define violência? *Pra mim é machucar alguém no coração, fisicamente e verbalmente. E o que não é violência? Não é violência você respeitar as pessoas. Falar, se você fizer alguma coisa errada, falar 'Ó desculpa, não queria ter feito isso'.*

RUA (8º ano/ 13 anos) - Como você define violência? *Acho que é tudo que mexa com a pessoa, deixe... Mexa psicologicamente ou fisicamente... E deixe que ela se sinta excluída e desrespeitada, sabe... É isso... E o que não é violência? Ah... Viver em sociedade, respeitar... Não é violência.*

Tais resultados são totalmente explicáveis se considerarmos que a violência consiste na intenção de desrespeitar o outro em sua integridade, de tratá-lo de forma como não gostaríamos de ser tratados, causando-lhe, então, o mal. Somente é capaz de se colocar no lugar do outro, de respeitá-lo e de tratá-lo como gostaria de ser tratado, aquele sujeito que vivencia relações de respeito mútuo e cooperação, que tem, então, a reciprocidade como ideal. Desta forma, se o nível de respeito do sujeito evolui, consequentemente a forma de enxergar e avaliar a violência também evolui, pois o sujeito passa a incluir nestas avaliações sua noção de respeito.

5.5.2 Relações entre desenvolvimento moral e avaliação da violência

As análises estatísticas de correlação serviram como comprovação para os resultados de evolução das variáveis respeito e avaliação da violência e da relação entre seus comportamentos, pois também nelas os números mostraram que tais variáveis apresentaram comportamento paralelo e estão, então, relacionadas, tanto nos sujeitos de forma global, como em cada um dos grupos G1 e G2.

Os resultados encontrados vão ao encontro, portanto, da nossa hipótese de que há uma relação entre o desenvolvimento do respeito e o desenvolvimento da avaliação de situações de violência e, logo, da noção de violência nas crianças e adolescentes.

Segundo Piaget (1994, p.155), “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar o outro como gostaria de ser tratado”.

O tipo de respeito vivenciado pela criança ou adolescente interfere na construção dos valores e virtudes que guiarão os seus juízos. Quando o respeito unilateral é predominante nas relações em que o sujeito está inserido, este trata bem o outro somente em função da aprovação externa, do benefício próprio, da autoridade ou da lei. A pessoa, então, não é capaz de se colocar no lugar do outro e de perceber que não somente as agressões físicas causam mal, mas também diversas outras atitudes de desrespeito. Quando o respeito mútuo é predominante nas relações em que o sujeito está inserido, este passa a tratar o outro como gostaria de ser tratado, e o respeito pelo outro se torna um ideal interno. Quando assumimos uma representação de nós mesmo que exige respeito e, assim, tratamos o outro como gostaríamos de ser tratado, quando colocamos como ideal na relação com o outro o respeito que gostaríamos de receber, não negligenciamos o outro, não o tratamos como meio, como objeto, não desejamos nem lhe fazemos, intencionalmente, o mal, não agimos com violência.

5.5.3 Evolução do respeito e avaliação da violência segundo os tipos de escola

Quando comparamos os grupos G1 e G2, que se referem a sujeitos de ambientes educacionais sociomoraís diferentes, sendo eles, respectivamente, coercitivo e cooperativo, observamos alguns traços importantes. Apesar de verificarmos evolução nas variáveis do desenvolvimento do respeito e da avaliação de situações de violência, em ambos os grupos e de acordo com a idade, bem como correlação entre estas variáveis, constatamos diferenças significantes entre estes grupos de forma geral e por faixa etária.

O grupo G1, que frequenta o ambiente educacional sociomoral coercitivo, apresentou maior número de sujeitos que se pautaram no respeito unilateral e em princípios externos para avaliar situações de violência, tanto de forma geral como em cada faixa etária. Por outro lado, o grupo G2, que frequenta o ambiente educacional sociomoral cooperativo, apresentou maior número de sujeitos que se pautaram no respeito mútuo e em princípios internos para avaliar situações de violência, tanto de forma geral, como em cada faixa etária.

A explicação para tal diferença está relacionada ao ambiente educacional no qual estes sujeitos estão inseridos. Afinal, se, para que o sujeito avalie a violência de forma crítica, pautada em princípios internos, é necessário que seja predominante neste sujeito a noção de respeito mútuo, e, para que se construa este tipo de noção, é necessário vivenciar ambientes

de cooperação e de relações pautadas no respeito mútuo e na reciprocidade, é claro que um ambiente educacional cooperativo, que valorize este tipo de relação e as propicie a seus alunos, possibilitará um maior desenvolvimento do respeito e um maior desenvolvimento da forma de avaliação da violência.

Piaget deixou muito claro que “Com efeito, só há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior.” (PIAGET, 1994, p. 155). Mas são justamente as relações de coação, em que o sujeito não é solicitado a colocar-se no lugar do outro, a trocar pontos de vista, a agir com igualdade e a manifestar suas opiniões e sentimentos, que fazem com que o sujeito respeite o outro ou a regra, pautando-se em um dever e em um sentimento de obrigação que lhe são externos. Quando, ao contrário, as relações vivenciadas são de cooperação, o sujeito aprende a dissociar seu eu do pensamento do outro e passa a trocar pontos de vista, é capaz de se colocar como igual em uma relação, consegue expressar suas opiniões e sentimentos, não sofre mais pressão exterior para realizar seus juízos. Só se pode chegar à autonomia por intermédio do respeito mútuo.

Mas Piaget (1994) foi além das explicações sobre a importância do respeito mútuo e da cooperação para o desenvolvimento moral do sujeito, relatando as implicações pedagógicas de suas conclusões. Para o autor, os métodos autoritários e individualistas são contrários às suas conclusões, não favorecendo o desenvolvimento moral.

Segundo Piaget (1994), o pensamento da criança não pode ser transformado pelo adulto; a própria criança, com seu gosto pela pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação, é capaz de se desenvolver. O adulto apenas deve ser um interlocutor deste processo. A escola deve ser, então, um meio em que a criança possa experimentar e refletir individual e coletivamente.

Assim, Piaget (1994; 1996) esclarece que uma educação que possibilite o desenvolvimento moral, em consonância com os resultados por ele encontrados quanto à moralidade infantil, deve se pautar em métodos ativos, em que a criança possa trabalhar em grupo, cooperar, experimentar, refletir, pesquisar, discutir as regras, expressar seus sentimentos, resolver conflitos e vivenciar o respeito mútuo.

Foi este tipo de ambiente proposto por Piaget que encontramos na escola do grupo G2. Lá confirmamos os resultados de Piaget quanto ao desenvolvimento moral das crianças, bem como as consequências positivas de uma educação guiada pelas implicações pedagógicas de sua teoria.

Os resultados obtidos com os dados referentes à comparação dos grupos G1 e G2, portanto, vão ao encontro de nossa hipótese inicial de que o ambiente educacional cooperativo proporciona maior desenvolvimento moral nos sujeitos e, portanto, um maior desenvolvimento da forma de avaliação de situações de violência.

Porém, encontramos, ainda, um dado muito importante quanto ao ambiente educacional cooperativo. O grupo G2, quando comparado ao grupo G1 por faixas etárias, apresentou maior diferença na faixa etária 1, que compreende os sujeitos com idade entre sete e oito anos. Isto nos permite uma conclusão de que há, além de um maior desenvolvimento moral e da forma de avaliar a violência no grupo proveniente do ambiente educacional sociomoral cooperativo, uma antecipação dos sujeitos neste sentido. Afinal, tais sujeitos, neste ambiente, parecem estar iniciando o ensino fundamental com uma maior noção de respeito mútuo. Isto só reafirma a hipótese de que o ambiente educacional cooperativo favorece o desenvolvimento moral do sujeito.

Considerações finais

*Como você define violência? Que machuca o outro pelo sentimento ou físico, eu acho.
Tudo que de algum jeito tá com a intenção de maltratar e desrespeitar.*

MAI (9º Ano/14 anos)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos, neste estudo, a verificar se existe relação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes com idade entre sete e quatorze anos e, ainda, se esta relação, caso exista, se diferencia em sujeitos de ambientes educacionais sociomoraes cooperativos e coercitivos.

Os dados obtidos na pesquisa de campo, em consonância com o referencial teórico abordado, nos permitem inferir que há correlação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência nas crianças e adolescentes. Isto porque há uma gênese do respeito em tais sujeitos, ou seja, um desenvolvimento do respeito unilateral em direção ao respeito mútuo, paralelamente ao desenvolvimento na forma de compreender e avaliar a violência. Nesse processo, inicialmente, os sujeitos têm uma noção de violência pautada em princípios externos como, por exemplo, a pura agressão física, a lei e a autoridade, e, aos poucos, vão construindo uma noção mais crítica, pautada em princípios internos como, por exemplo, o respeito ao outro, a solidariedade, a igualdade e a justiça.

Estes resultados estão de acordo com os estudos sobre a moralidade realizados por Piaget (1994), que nos permitem compreender que o respeito é fator essencial para o desenvolvimento moral, pois o como o sujeito respeita o outro é que permitirá ou não a construção interna das regras, princípios e valores.

Desta forma, quando o que prevalece é o respeito unilateral, os sujeitos veem nos atos violentos apenas o machucado causado, a possível descoberta do ato pela autoridade ou apenas o ato infracional, considerando a regra somente. Por outro lado, quando o que prevalece é o respeito mútuo, os sujeitos veem os atos violentos como a intencionalidade de faltar com respeito ao próximo, de faltar com a solidariedade, de faltar com a justiça, de faltar com a igualdade ou de não conseguir se colocar no lugar do outro e perceber o sofrimento que está causando ao outro.

A correlação entre o desenvolvimento do respeito e a elaboração da noção de violência nas crianças e adolescentes, encontrada nesta pesquisa, é totalmente explicável. Afinal, é no respeito mútuo que os indivíduos se reconhecem como iguais e se respeitam reciprocamente, assim, o eu e o outro somos valores. No respeito mútuo, assim como colocou Piaget (1994, p.284), “[...] a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação”. Então, somente no respeito unilateral, em que os indivíduos não se reconhecem

como iguais, não se respeitam desta forma e não cooperam entre si, é que se é capaz de querer causar o mal ao outro, já que este outro não se constitui, para o indivíduo, como um valor.

Constatada, pois, a correlação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência, verificamos ainda em nossa pesquisa que o ambiente educacional sociomoral cooperativo apresentou um número maior de sujeitos nos quais prevalece o respeito mútuo e a avaliação crítica da violência, pautando-se em princípios internos. Isto ocorre tanto no geral como em cada faixa etária pesquisada. Notamos, também, uma antecipação dos sujeitos deste ambiente educacional no desenvolvimento do respeito e na avaliação crítica da violência, sendo que na primeira faixa etária pesquisada, ou seja, nos sujeitos com idade entre sete e oito anos, já encontramos um número significativo de sujeitos com estes tipos de juízo. Aliás, foi a faixa etária em que mais se notou diferença entre os dois grupos.

Tais resultados também vão ao encontro dos resultados de Piaget sobre a moralidade. Afinal, o próprio Piaget (1994) ressaltou que é vivenciando a cooperação e o respeito mútuo que a criança se desenvolve moralmente e pode chegar à autonomia.

Piaget (1996) nos mostra que uma educação que vise ao desenvolvimento moral do sujeito não pode ser pautada no autoritarismo, na passividade e no verbalismo, mas sim na cooperação, no respeito mútuo e no sujeito ativo.

Chegar a estes resultados nos leva a refletir sobre a situação atual da educação e de como a violência vem sendo encarada e combatida pela escola.

Conforme afirmamos no capítulo 3 desta dissertação, sabemos que a violência é um dos problemas pelos quais a escola tem passado. Assim como as demais áreas da sociedade, a escola tem sido cenário de situações de violência entre seus sujeitos, bem como um local onde muitos dos que ali estão participam ou assistem situações de violência no meio em que vivem. Portanto, é fundamental que a escola esteja preparada e empenhada em construir sujeitos autônomos, capazes de compreender a violência e de assumir uma postura crítica diante dela.

Infelizmente, a grande parte das realidades educacionais que conhecemos não está preparada para isto. Parece que a indisciplina, vista como o desrespeito às leis e à autoridade, tem sido encarada pela escola como o foco principal e, assim, problemas como a violência têm ficado em segundo plano. Outras vezes, também, a escola parece tentar se eximir do problema, transferindo para a família toda a obrigação de resolvê-lo. Busca-se, prioritariamente, a formação de sujeitos obedientes e “bem comportados”, que dominem os conteúdos, mesmo que de forma decorada, e simplesmente executem as regras.

Então, como pensar em construção de valores e princípios morais que norteiem uma avaliação da violência que leve em conta o respeito ao outro, se para a escola, muitas vezes, determinadas regras são mais valorizadas do que as próprias pessoas?

Se olharmos para os resultados a que chegamos nesta pesquisa, é possível perceber que o caminho que a escola tem seguido não tem sido muito vantajoso. A maioria das nossas escolas ainda insiste em perpetuar um sistema educacional reforçador da heteronomia, pautado no autoritarismo e na passividade, acreditando que os valores e princípios, assim como os conteúdos das disciplinas, podem ser implantados nos sujeitos. Da mesma forma, as regras são ditadas pela escola, esperando-se que os sujeitos as acatem, mesmo que não façam sentido nenhum para eles. Até mesmo a forma de resolução dos conflitos, por mais simples que sejam, partem das autoridades e se baseiam, majoritariamente, em sanções expiatórias, o que na verdade só surte o efeito imediato de cessar com o ato em si, sem nenhuma reflexão sobre o assunto.

Este tipo de ambiente educacional apenas é capaz de formar sujeitos heterônomos, presos ao respeito unilateral, que dependem da aprovação ou reprovação externa para agir. São sujeitos incapazes de se colocar no lugar do outro e de, portanto, respeitá-lo em sua integridade, assim como gostariam de ser respeitados.

Notamos que os resultados encontrados no grupo G2 desta pesquisa são mais favoráveis, no que diz respeito ao desenvolvimento moral dos sujeitos e da postura destes frente à violência, do que aqueles encontrados no grupo G1. Porém, as realidades educacionais voltadas para o respeito mútuo e para a cooperação constituem experiências muito pontuais em nossa sociedade.

Vimos, no entanto, na escola do grupo G2, que é possível proporcionar um ambiente educacional em que os sujeitos possam ser ativos, participar da construção e reflexão das regras, elaborar a rotina, discutir os problemas, tratar-se com respeito mútuo, expressar seus sentimentos, refletir suas ações, dentre outras práticas cooperativas. Como anotamos em outro momento, este ambiente cooperativo, concretizado no grupo G2, foi construído ao longo de muitos anos de reflexão e prática pelo Laboratório de Psicologia Genética – LPG, da UNICAMP, e sistematizado no Programa de educação Infantil e Ensino Fundamental - PROEPRE. E, como vimos, os resultados desta postura assumida pela escola, assim como já havia notado Piaget, conduz à formação de sujeitos mais autônomos moralmente.

O ambiente cooperativo, em que o respeito mútuo e a reciprocidade são elementos essenciais, facilita a troca de pontos de vista e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Trata-se de um ambiente em que o desenvolvimento moral é possível e o sujeito pode chegar

cada vez mais próximo à autonomia e, assim, a uma forma de enxergar as relações colocando-se no lugar do outro e desejando para este outro o que deseja para si. Segundo Piaget (1994, p.155), “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”.

Nas respostas apresentadas pelos sujeitos que possuem um maior desenvolvimento do respeito e uma avaliação mais crítica, pautada em princípios internos, da violência, pudemos notar, claramente, como o outro é levado em consideração, como o respeito ao outro, que está diretamente ligado ao respeito a si e aos valores e princípios construídos no sujeito, é fator fundamental para avaliar a violência. Tais sujeitos, ainda, deixaram explícito, em suas falas, o quanto a ação dos personagens das histórias e os autores de violência mencionados nas entrevistas parecem não compreender que não gostariam que aquilo estivesse acontecendo com eles próprios e que é preciso se colocar no lugar da vítima para saber como ela está sofrendo e o quanto aquela atitude não é boa. Estes sujeitos, com certeza, estão mais próximos da autonomia, pois esta implica compreender as razões e as implicações coletivas das nossas ações e juízos.

Os resultados desta pesquisa nos possibilitam, como educadores, compreender que devemos refletir cada vez mais sobre esta relação entre o respeito e a violência, para que a nossa ação seja direcionada por esta premissa. Tais resultados nos fazem, ainda, refletir sobre a nossa prática pedagógica, sobre o que temos feito para combater a violência, para formar cidadãos conscientes e não violentos.

As conclusões a que chegamos nesta pesquisa nos fazem também inferir que faz parte do nosso papel como educadores buscar propiciar aos nossos alunos ambientes educacionais em que o desenvolvimento moral seja favorecido, em que o respeito mútuo seja vivenciado e a autonomia seja uma busca constante. Devemos lutar pela conquista de ambientes favoráveis para a prática da cooperação, e, com isso, pela formação de sujeitos que saibam se colocar no lugar do outro, que saibam respeitar o outro e que sejam meninos e meninas que saibam compreender a violência de forma crítica e prezar pela paz nas relações humanas.

Segundo a ONU (1999, p. 2-3), uma cultura de paz em nossa sociedade requer valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilo de vida baseados: no respeito à vida, no fim da violência, na promoção e na prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno direito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos;

nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; no respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, de opinião e de informação; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

Tudo isto nos faz refletir, então, que uma educação para a paz compreende uma educação que esteja comprometida com a vida e se baseie no respeito à dignidade humana, na justiça, na solidariedade, na igualdade e na fraternidade, enfim, uma educação em que pensar o outro é essencial.

Referências

Como você define violência? Tem a violência física que é quando batem e também tem aquela que é emocionalmente que deixa a pessoa mais separada e triste por estar sofrendo algo. Por que tudo isso é violência? Por que nesses casos a pessoa tá prejudicando o outro por querer.

LAU (9º Ano/ 14 anos)

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H. W; FREITAS, M. V. & SPOSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002a. 136p.
- _____. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia - PSI**, abril/ jun, p.7-8, 2002b.
- _____. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**. Porto Alegre, n.8, p. 84-135, jul./dez. 2002c.
- ALVES, R.; SALLA, F. **4º Relatório Nacional Sobre os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Núcleo de Estudos da Violência, 2010. 440p.
- ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança**. 1993. 193f. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1993.
- BEATO F, C. C. Determinantes da criminalidade em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.13, n.37, p. 74-87, jun. 1998.
- BOZZA, T. C. L. **Cyberbullying**: quando a violência é virtual – um estudo sobre a incidência e sua relação com a representação de si em adolescentes. 2010. 116f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v.4, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002.
- COELHO, E. C. A criminalidade urbana violenta. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 83-145, 1988.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267p.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998. 328p.
- FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**: um texto didático, com exercícios, para iniciação em observação sistemática de comportamento. São Paulo: EDICON, 1999. 126 p.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 142 p.

FREITAG, B. Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget. **ANDE**. São Paulo: Associação Nacional de Educação, v. 09, n. 15, p. 55-68, 1990.

JUSTINIANO, L. S. **Violência e comunicação: uma discussão à luz da epistemologia genética e da teoria da ação comunicativa**. 2000. 133f. Dissertação de Mestrado. UNESP, Marília, 2000.

JUSTO, J. S. A institucionalização vivida pela criança de orfanato. In: MERISSE, A. (Org.). **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997, p. 71-92.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores) p. 195-256.

LA TAILLE, Y.de. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. de & SPOSITO, M. V. (Org.) **Juventude em debate**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.110-134.

_____. Dimensões psicológicas da violência. **Pátio, revista pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 6, n.21, p.19-23, mai/jul. 2002a.

_____. Notícias de uma guerra particular. In: OLIVEIRA, I. M. C.; PAVEZ, G. A.; SCHILLING, F. (Org.). **Reflexões sobre justiça e violência**. São Paulo: EDUC, 2002b, p. 227-244.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 189p.

_____. Moralidade e violência: a questão da legitimação dos atos violentos. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 17, p. 329-341, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; CAMARGO DE ASSIS, M. (Org.) **PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: FE; IDB, 2002. 251 p.

MELILLO, A. Resiliência e educação. *In: Resiliência – descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 87-101.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: Observações e entrevistas nas escolas**. 1985. 215f. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 1985.

_____. Desenvolvimento moral. *In: MACEDO, L. (Org.). Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-100.

MILGRAM, S. **Soumission à l'autorité**. Paris: Calmann-Lévy, 1974. 268p.

MILLER, D. Disrespect and the experience of injustice. **Annual R. Psychology**. 52: 527-53. 2001. Disponível em <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.527>. Acesso em 08 mar. 2011.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967. 149 p.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

_____. Os procedimentos da educação moral. *In: MACEDO, L. (Org.). Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 01-36.

_____. O espírito da solidariedade na criança e a colaboração internacional. *In: Parrat-Dayán, S.; Tryphon, A. Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 59-78.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *In: Revista Educação Social*, v. 28, n. 100, out., p. 763-785, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 111p.

SAPORI, L. F.; WANDERLEY, C. B. A relação entre desemprego e violência na sociedade brasileira: entre o mito e a realidade. *In: A violência do cotidiano*. Cadernos Adenauer. São Paulo: Fundação KinradAdenauer, 2001, p. 42-73.

SILVA, A. P. S. **O jovem em conflito com a lei na cidade de Ribeirão Preto-SP: 1986-1996**. 1999. 132 f. Dissertação - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 1999.

SOUZA, L. K. Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n.25, p. 131-155, 2º semestre de 2007.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **Perspectiva**, São Paulo, v.18, n.1, p. 3-12, mar. 2004.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 263 p.

_____. O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE. Águas de Lindóia, 2005. **Anais...** LPG/FE/Unicamp, 2005, p. 109-120.

_____. Violência na escola x violência da escola. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE E O III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS– CIAVE. Curitiba (PR), 2008. **Anais...** Curitiba: PUC, 2008. p. 11747-11761.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* **Um panorama geral da violência na escola...** e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de letras, 2010. 110p.

VELHO, O. G. **Capitalismo autoritário e campesinato**: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1976. 261p.

VINHA, T, P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras/ FAPESP, 2000. 623 p.

VOLPI, M. (Org.) **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1997. 88p.

ZALUAR, A. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan e UFRJ, 1994. 280 p.

_____. **Da revolução ao crime S/A**. São Paulo: Moderna, 1996. 128p.

_____. Violência e crime. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré; ANPOCS, 1999, p. 13-107.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

ANEXO

PARECER DO CEP – COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0108/2011

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL E VIOLÊNCIA: Um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): SABRINA SACOMAN CAMPOS
Orientador(a): Adrian Oscar Dongo Montoya
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 27/05/2011
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
objetivo geral: • Analisar como o desenvolvimento do juízo moral, e mais especificamente, a noção de respeito, se relaciona à noção de violência em crianças e adolescentes. Como objetivos específicos, buscamos: • Verificar qual o tipo de avaliação que as crianças fazem acerca de histórias que contraponham responsabilidade objetiva e subjetiva. • Analisar as respostas das crianças a respeito de situações sanções retributivas e distributivas. • Relacionar as avaliações que fazem com o tipo de respeito que valorizam mais: unilateral ou mútuo. • Verificar se estes sujeitos interpretam diferentemente as situações de violência em função do nível de desenvolvimento do juízo moral em que se encontram. • Analisar se o ambiente escolar vivenciado por estes sujeitos influencia no desenvolvimento da noção de respeito e, logo, na avaliação da violência.

SUMÁRIO DO PROJETO
Esta pesquisa se fundamenta nos estudos sobre moral realizados por Jean Piaget. Temos como objetivo analisar como o desenvolvimento do juízo moral, e mais especificamente a noção de respeito, se relaciona à noção de violência em crianças e adolescentes. Para tal realizaremos entrevistas, utilizando o método clínico, com crianças e adolescentes com idade entre sete e quatorze anos em duas escolas particulares, uma que se utilize de um método de ensino tradicional e uma que tenha um projeto de gestão e pedagógico que valorizem a cooperação, o que possibilitará realizar um contraste. Serão entrevistados quarenta sujeitos de cada uma das escolas, totalizando oitenta sujeitos. Acreditamos que os sujeitos que apresentam um juízo moral mais autônomo e ligado ao respeito mútuo avaliarão as situações de violência de forma mais crítica e, ainda, que estes sujeitos serão encontrados em maior número na escola onde a cooperação seja mais valorizada.

Pág. 1 de 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

COMENTÁRIO DO RELATOR

O projeto de pesquisa **DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL E VIOLÊNCIA**: Um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes, atende as normas das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, dispostas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa tem como objetivo analisar como o desenvolvimento do juízo moral, e mais especificamente, a noção de respeito, se relaciona à noção de violência em crianças e adolescentes e utilizara para isto entrevista clínica com as crianças e adolescentes sujeitos da pesquisa devidamente autorizados pelos pais por termo de consentimento.

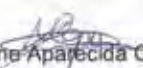
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 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 supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 20/07/2011.


Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


Mariângela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na UNESP- Campus de Marília, intitulada “Desenvolvimento do Juízo Moral e Violência: Um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é analisar como o desenvolvimento do juízo moral, e mais especificamente a noção de respeito, se relaciona à noção de violência em crianças e adolescentes.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) A coleta de dados acontecerá através de entrevista, utilizando o método clínico, com crianças de sete a quatorze anos. Inicialmente será verificado em que nível de desenvolvimento do juízo moral se encontra o sujeito e depois como ele avalia situações de violência. As entrevistas serão gravadas e a identidade dos sujeitos será preservada. Os resultados serão divulgados para fins científicos.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo (a) participante _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada “Desenvolvimento do Juízo Moral e Violência: Um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento do respeito e a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes” a ser realizada na _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 9615-8414 ou do email sabrina.unesp@bol.com.br falar com Sabrina Sacoman Campos ou Adrian Oscar Dongo Montoya.

ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA E DISCENTE, ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome da criança)

(Nome do responsável)