

**1 a 3 de julho de 2009**  
**UNICAMP**  
**Campinas SP**

I Congresso de Pesquisas em  
Psicologia e Educação Moral



**Crise de Valores ou**

**Valores em Crise?**

# Anais eletrônicos

**COORDENAÇÃO:**

Luciene R. Paulino Tognetta - UNICAMP  
Maria Suzana De Stefano Menin - UNESP  
Telma P. Vinha - UNICAMP

---

2009



unesp

I CONGRESSO DE PESQUISAS EM  
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL  
*CRISE DE VALORES OU VALORES EM CRISE?*

## **ANAIS ELETRÔNICOS**

### **COORDENAÇÃO**

Luciene R. Paulino Tognetta – UNICAMP  
Maria Suzana de Stefano Menin – UNESP  
Telma P. Vinha – UNICAMP

**Centro de Convenções – UNICAMP**  
**01 a 03 de julho**

**2009**

**Elaboração da ficha catalográfica**

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

**Diagramação e composição**

José Severino Ribeiro (DPG Editora)

**Organização**

Luciene R. Paulino Tognetta (UNICAMP)  
Maria Suzana de Stefano Menin (UNESP)  
Telma P. Vinha (UNICAMP)

**Comissão editorial**

Vanessa F. Vicentin (UNIFRAN)  
Patrícia Unger Raphael Bataglia (UNIBAN)  
Andréa Nasciutti Scoda (UNICAMP)

Catálogo na Publicação (CIP)  
elaborada por Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

C76c Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (1.: 2009: Campinas, SP).  
Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise? – 01 a 03 de julho de 2009, Centro de Convenções – UNICAMP/coordenação geral: Luciene R. Paulino Tognetta, Maria Suzana de Stefano Menin, Telma P. Vinha. – Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2009.  
ISBN-978-85-7713-080-1  
1. Psicologia – Aspectos morais e éticos. 2. Valores. 3. Educação moral. 4. Cidadania. I. Tognetta, Luciene R. Paulino. II Menin, Maria Suzana de Stefano. III. Vinha, Telma Pileggi. IV. Título.

09-0104-BFE

20ª CDD – 153.23

**Índice para catálogo sistemático**

1. Psicologia : Moral é ético	153.23
2. Valores	153.45
3. Educação moral	372.832
4. Cidadania	323.6

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito dos Autores. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: "Dos crime contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos os direitos reservados e protegidos por lei.

## SUMÁRIO

Conferências e mesas-redondas.....	5
Minicursos .....	133
Relatos de Pesquisa .....	194



### A escola possível: democracia, participação e autonomia

Juan Delval  
UNED/Espanha  
juan.delval@uam.es

La escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida democrática. Muchos sistemas educativos lo plantean así en sus objetivos generales, pero sin embargo si analizamos las ideas subyacentes y la práctica que se realiza cada día en las escuelas podemos fácilmente darnos cuenta de que no es la más adecuada para la consecución de estos fines. La pregunta que nos tenemos que hacer es: ¿estamos proporcionando una educación que sea realmente democrática? Hoy podemos percibir que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas, y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira. Lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas y que preparen a los individuos para funcionar en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos, y no como súbditos. Podríamos decir que el ideal sería tener escolarizados a todos los niños y niñas durante muchos años, con sus necesidades materiales satisfechas, de tal forma que asistieran a una escuela en la que recibieran una formación que les permitiera ser felices, desarrollarse armoniosamente, convertirse tanto en adultos provistos de los conocimientos necesarios para insertarse en el mundo social de una forma productiva, como ciudadanos dispuestos a cooperar con los demás, a participar activamente en la vida colectiva. Lo que podemos preguntarnos ahora es ¿cómo se hace?, ¿cómo podemos llegar hacia una escuela que cumpla esas funciones?, ¿qué tendríamos que hacer en las escuelas para poder encaminarnos hacia la formación de individuos que tengan este tipo de características? Si optamos por fomentar la existencia de individuos felices y autónomos hay que comenzar por emprender una serie de reformas y entre ellas cambiar la organización social de la escuela y modificar las relaciones sociales en su interior. En segundo lugar, hay que cambiar los contenidos que se enseñan, pero sobre todo, la manera de enseñar esos contenidos. En tercer lugar, hay que cambiar la vinculación de la escuela con el entorno en el que se encuentra, las relaciones de la escuela con la sociedad.

La escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida democrática. Muchos sistemas educativos lo plantean así en sus objetivos generales, pero sin embargo si analizamos las ideas subyacentes y la práctica que realiza cada día en la escuela podemos fácilmente darnos cuenta de que no es la más adecuada para la consecución de estos fines.

#### *El camino hacia la democracia*

Uno de los mayores avances sociales conseguidos durante los últimos siglos en los países más prósperos, a los que también aspiran a sumarse otros muchos países, se encuentra en la capacidad de participación de los individuos en la vida política y social, que se manifiesta en los intentos de implantación de sociedades democráticas e igualitarias. La democracia no consiste sólo en que los ciudadanos puedan elegir a sus dirigentes o representantes políticos mediante votaciones, o que tengan los mismos derechos y reciban un trato semejante, sino también en que sean individuos autónomos que tienen capacidad para analizar racionalmente las situaciones sociales, compararlas de forma crítica y escoger entre ellas las más

favorables para el bienestar no sólo propio sino de todos. Por ello un componente esencial de la vida democrática es la capacidad de decisión autónoma de los ciudadanos.

La democracia trata de convertirse no sólo en una forma de gobierno político sino también en una forma de vida. Es un modo de funcionamiento de la vida social, unido a unos contenidos y unos valores, como los recogidos en las declaraciones de derechos. Pero la democracia no es un estado al que se llega y en el que se permanece, sino que es un camino que se va haciendo al andar, como dijo el poeta, un ideal hacia el que se tiende y, por ello, podemos hablar de sociedades más o menos democráticas, según que se aproximen más o menos hacia ese ideal.

La vida democrática está muy directamente relacionada con la educación pues no resulta posible que los ciudadanos ejerzan sus competencias y defiendan sus derechos de una manera completa y satisfactoria si no tienen una capacidad de elección y de decidir con fundamento entre diferentes opciones contrapuestas. Una sociedad ignorante es una sociedad fácilmente manipulable, con pocas posibilidades de elegir con fundamento. Por eso la escuela podría realizar una contribución importante al funcionamiento democrático de una sociedad no sólo elevando el nivel de instrucción de los individuos, sino también preparándoles para participar activamente en una vida democrática.

### *La importancia de la educación*

Es fácil admitir que la educación resulta esencial para la formación de los seres humanos, y nadie pone en duda que aprender es algo necesario y que contribuye a facilitar la vida. ¿Podríamos concebir una sociedad humana en la que los nuevos miembros no fueran entrenados por los miembros adultos en la realización de sus actividades? Sin duda, podríamos concebir muchas sociedades animales sin ese proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la sociedad humana no es imaginable sin él pues constituye uno de sus principales fundamentos. Los seres humanos son los únicos animales que realizan una labor sistemática e intencionada de educación de los individuos jóvenes. Esa socialización sistemática de la generación joven –como definió Durkheim la educación– que durante la mayor parte de la historia de la humanidad ha sido realizada por todos los adultos, ha pasado a circunscribirse cada vez más a las escuelas.

Las escuelas han existido desde tiempo inmemorial, pero han experimentado una serie de cambios fundamentales desde finales del siglo XIX y comienzos del XX. Si su función ha sido tradicionalmente la de constituir el lugar privilegiado para la transmisión de los conocimientos y formación de valores, ahora está perdiendo rápidamente esa función. Los cambios más importantes se producen en el siglo XIX cuando la escuela pasa a ser para todos, se convierte en laica, deja de transmitir los valores religiosos, y se transforma en una escuela nacional, que tiene como misión fomentar el apego a la Patria<sup>1</sup>.

### *Las dos primeras revoluciones*

Remontándonos hacia el pasado podemos señalar que el primer gran avance en la educación lo constituyó el establecimiento de unas instituciones específicamente dedicadas a transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento que habían alcanzado las generaciones anteriores. Frente a los restantes animales, que aprenden, e incluso pueden aprender de sus congéneres por imitación, los seres humanos

---

<sup>1</sup> Este fenómeno es especialmente claro en la escuela francesa, pero también está presente en las de otros países.

somos capaces de enseñar, y esto sólo se produce en nuestra especie (Delval, 2000). Desde tiempos inmemoriales los humanos han enseñado a sus crías pero crear instituciones dedicadas exclusivamente a esta tarea constituye un gran paso adelante.

Este invento se produce en sociedades que podemos considerar de tipo esclavista –lejos, por tanto, de la democracia que queremos disfrutar actualmente– como en Egipto, en Mesopotamia y más tarde en Grecia, pero constituyó un progreso enorme que abrió la puerta a la transmisión sistemática y directa de la cultura, y a su mejor preservación. Cada uno de nosotros no necesita descubrir todo lo que aprendieron nuestros predecesores, sino que se nos transmite ya una gran parte de la cultura que ha sido acumulada por las generaciones anteriores. Esto queda bien reflejado en esa hermosa metáfora muy antigua, a la que gustaba referirse Newton, pero que es muy anterior a él: cada uno de nosotros somos enanos que estamos subidos sobre las espaldas de gigantes y gracias a ello, por pequeños que seamos, vemos un poquito más lejos que esos gigantes que nos han antecedido.

El segundo gran cambio, la segunda gran revolución, que se produjo en la educación, ha consistido en extender la educación a todos, guiada por la idea de que hay que procurar educación para todos. Es una idea que empieza a aparecer en el siglo XVII, en sociedades muy distintas en las que se empieza a hablar de derechos humanos, de derechos universales, que se formularán explícitamente en la Revolución Francesa, en la Revolución Norteamericana.

Uno de sus primeros proponentes fue el gran educador centroeuropeo Jan Amos Comenius, que tuvo la osadía y la visión de futuro de sostener que había que enseñar “todo a todos”, y todos incluía también las mujeres, algo verdaderamente revolucionario en ese momento. Además Comenius ha tenido una influencia gigantesca dentro de la historia de la educación, pues fue el primero que generalizó el uso de ilustraciones en los libros de texto. Antes los libros destinados a la enseñanza no tenían dibujos o ilustraciones, pero Comenius, en ese libro que tituló “Orbis sensualium pictus (1658)” representa el mundo en imágenes para que los niños pudieran acompañar las palabras con imágenes.

A finales del siglo XVIII se establece un sistema de escuelas estatales en Prusia, y desde finales del siglo XIX cada vez se habla más de implantar una educación para todos, pero lograrlo ha requerido muchos años y todavía hay muchos países en el mundo que están lejos de haber conseguido escolarizar a todos sus niños y jóvenes. Por ejemplo, en España, aunque el propósito es antiguo, sólo empieza la escolarización universal durante un periodo de ocho años a partir de 1970.

Si examinamos la situación de la enseñanza en la actualidad podemos ver que se han logrado enormes progresos, entre otras cosas porque se ha visto que el nivel educativo tiene una gran influencia sobre el desarrollo económico y social de un país y hay estudios que muestran como el aumento de la escolaridad repercute directamente sobre la renta per capita.

Más educación, además, suele garantizar mejores perspectivas laborales desde el punto de vista individual. La persona que ha estudiado más tiene mejores posibilidades de conseguir trabajo, muchas veces no en lo que ha estudiado, pero más posibilidades de conseguir trabajo, y hoy los países realizan enormes esfuerzos para tener escolarizada a toda la población, a los niños y las niñas durante muchos años.

Entonces la prolongación de la escolaridad es un hecho característico de nuestro tiempo: en muchísimos países la escolaridad obligatoria supone permanecer en la escuela durante 10 o 12 años, desde los 6 años de edad hasta los 16 o los 18. Además se tiende a ampliar la escolarización también por abajo en la llamada educación preescolar, o escuela infantil.

Así pues hay un movimiento que lleva a extender el periodo de escolarización incluso desde los 2 años por abajo, y luego por arriba se sigue extendiendo también, de tal manera que dentro de unos años



probablemente la gente terminará de estudiar a los 30 años, haciendo una licenciatura, una maestría, un doctorado, estudios postdoctorales, es decir que se pasará buena parte de la vida en los centros educativos.

### *Algunas dificultades*

Todo esto nos tiene que llevar a ser optimistas respecto a los cambios que se han producido en la educación, pero al mismo tiempo no debe hacernos olvidar que siguen existiendo una serie de dificultades que voy a mencionar aquí rápidamente, como, por ejemplo, el abandono escolar, el escaso aprendizaje de los contenidos que se transmiten en la escuela, el aumento excesivo de contenidos escolares, (que es algo realmente preocupante pues cada vez hay más cosas que estudiar). Se van introduciendo nuevas materias, se va hablando de los temas transversales, idiomas extranjeros, educación para el consumo, educación vial, tecnologías de la información, educación para la salud, educación sexual, educación para la igualdad y la tolerancia, y podríamos seguir añadiendo temas, porque cada vez que hay algún asunto que tiene importancia social se intenta llevarlo a la escuela y convertirlo en una materia escolar.

Pero la pregunta que nos tenemos que hacer es: ¿estamos proporcionando una educación que sea realmente democrática? Respecto a esto querría comenzar con una reflexión, y es que las escuelas, como señalábamos hace un momento, han aparecido en sociedades que no eran democráticas. Esas escuelas se han consolidado durante mucho tiempo funcionando al servicio de la preparación de los ciudadanos en esas sociedades, y sabemos que la función de la educación, como había señalado Durkheim, es la socialización sistemática de la generación joven. La educación consiste pues en socializar a los nuevos miembros de la sociedad para que adquieran unas características parecidas a las de los miembros adultos de esa sociedad.

Entonces hoy podemos percibir que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas, y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira, porque las escuelas no son instituciones que hayan nacido en sociedades democráticas, y que tengan en su origen una vocación democrática, y lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas y que preparen a los individuos para funcionar en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos, y no como súbditos.

### *Las reformas educativas*

Continuamente se habla en los diferentes países del mundo de la necesidad de hacer reformas educativas. Creo que podemos decir que en este momento habrá varios países en el mundo que estarán implicados en una reforma educativa, y las reformas educativas se suceden unas a otras.

Apenas se completa una reforma ya está empezando la siguiente, incluso muchas veces sin que siquiera se acabe la anterior, porque las reformas educativas constituyen siempre procesos muy lentos que demoran muchos años, y cuando todavía no se ha conseguido que la reforma alcance a todos los cursos escolares ya hay nuevos cambios en marcha.

Ahora cuando se habla de reformas educativas, casi siempre, en casi todos los países aparecen dos temas constantes que inspiran esas reformas que son proporcionar una educación de calidad y proporcionar una educación que contribuya a formar ciudadanos concientes y responsables, y lo que nos podemos plantear es si vamos realmente por ese camino, eso es lo que me gustaría discutir.

Uno de los graves problemas con los que nos encontramos en las escuelas es que muchos alumnos aprenden poco. Al cabo del periodo de escolaridad obligatoria, incluso de la que ya no es obligatoria, muchos

no han adquirido conocimientos que podemos considerar que son esenciales. Lo que se ha aprendido se olvida muy rápidamente, y además hay muy poca capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en situaciones concretas, en situaciones prácticas. Los conocimientos que se adquieren no ayudan a entender el mundo en el que se vive y los profesores están descontentos y están agobiados por el tipo de trabajo que tienen que hacer.

Respecto a la utilidad que tienen esos conocimientos y cómo se recuerdan, voy a mencionar aquí un estudio que han hecho unas compañeras de Barcelona, Genoveva Sastre y Montserrat Moreno (Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona: Gedisa, 2002). Preguntaron a estudiantes de primer año de la universidad qué recordaban de lo que habían estudiado anteriormente. El 56 % de los que encuestaban señalaban que no recordaban nada de la física que habían estudiado en la escuela, y un 42 % afirmaba que nunca había utilizado los conocimientos que habían adquirido en la escuela.

Pero cuando se indagaba por conocimientos concretos, por ejemplo, se les preguntaba por la raíz cuadrada, el 90 % decían que nunca la habían usado fuera de la escuela, y el 75 % no recordaban ríos o accidentes geográficos que habían estudiado y que habían aprendido en la escuela. Esto es algo que nos tiene que hacer reflexionar: ¿para que se estudian las cosas, si poco tiempo después, porque eran estudiantes de primer año de la universidad, ya no se recuerdan?

Quizá la función por la que esos conocimientos se enseñan, aprendiendo algo que no se entiende, no es para recordarlos, quizá sea otra función, como la de realizar un acto de sumisión y obediencia, pero ahora no vamos a entrar en esto.

Entonces, la tercera revolución que tendría que tener lugar en la escuela es la revolución consistente en alcanzar una escuela democrática y una escuela en la que se aprenda lo que se enseña. ¿Cuáles serían los ideales, cuáles serían los objetivos de este tipo de escuela?

Podríamos decir que el ideal sería tener escolarizados a todos los niños y niñas durante muchos años, con sus necesidades materiales satisfechas, de tal forma que asistieran a una escuela en la que recibieran una formación que les permitiera ser felices, desarrollarse armoniosamente, convertirse tanto en adultos provistos de los conocimientos necesarios, para insertarse en el mundo social de una forma productiva, como ciudadanos dispuestos a cooperar con los demás, a participar activamente en la vida colectiva. Que fueran capaces de elegir las formas de gobierno más convenientes para todos y que conduzcan a su sociedad, y a la especie humana en general, hacía un mundo más justo, más libre, en el que todos vivamos en paz, en el que no se produzcan actos de agresión ni por parte de los individuos ni por parte de los gobiernos. Creo que estos podrían ser algunos de los efectos ideales de la formación en la escuela, en los que muchos podríamos coincidir.

### *La felicidad*

Volviendo a los objetivos de la educación creo que el primer objetivo que nos deberíamos plantear en la educación es la felicidad. Quizá pueda parecer muy amplio e impreciso decir que ese es el objetivo primordial, pero creo que es un determinante último de como hay que trabajar dentro de las escuelas. No debemos olvidar que ya Aristóteles señalaba que el objetivo de la vida de los seres humanos es la felicidad y, por tanto, también debería serlo de la escuela, que es una parte importante de la vida.

Ser feliz creo que es encontrar un equilibrio entre nuestras expectativas y la realidad, pero no sólo de nuestras expectativas egoístas, sino las expectativas de toda la humanidad, de todo el género humano,

porque creo que en esto tenemos que ser universalistas, siguiendo el camino que nos mostró Kant. El gran filósofo alemán nos propuso que tenemos que actuar de tal manera que nuestra norma de conducta pueda convertirse en norma universal, y el principio general del funcionamiento moral sería ese, que nuestras acciones podamos contemplarlas como normas universales.

Por eso la solidaridad es un componente fundamental de la felicidad, la felicidad sólo para uno mismo, sólo para un grupo reducido, para la propia familia, es poca cosa: la realización de uno mismo tiene siempre que tener en cuenta a todos los demás y creo que esto se podría resumir en esa frase del poeta latino Terencio que decía: *homo sum: humani nihil a me alienum puto*, que podríamos traducir como “soy un ser humano y nada humano me es ajeno”, es decir, todo lo humano debe ser objeto de nuestras preocupaciones, de nuestros intereses.

### *Autonomía*

Y junto a la felicidad podemos considerar también la autonomía, que creo que está unida. La autonomía es la capacidad de pensar, de decidir, de actuar por uno mismo, de acuerdo con las propias convicciones sin verse aplastado por el peso de la autoridad o por el peso de la tradición. Ser autónomo es, pues, estar gobernado por uno mismo, pero no por las pasiones del momento, por las tradiciones o por el poder, sino por principios universales que valgan para todos.

Por ello ser autónomo no consiste en actuar o en pensar con independencia de los demás, sino justamente teniendo en cuenta las opiniones de los otros y, tras evaluarlas, aceptarlas o rechazarlas. Es decir, una persona autónoma no es una persona que funciona con independencia de los demás, sino alguien que llega a tomar sus propias decisiones después de haber tenido en cuenta, de haber examinado, de haber evaluado las opiniones ajenas. Desde este punto de vista podemos hablar de que hay dos aspectos principales en la autonomía: la autonomía intelectual, que consistiría en ser capaz de pensar sobre las cosas en el ámbito de la naturaleza o en el ámbito de la sociedad, analizando los problemas en toda su complejidad con independencia de juicio, pero teniendo en cuenta las opiniones de los otros. Y la autonomía moral, que consiste en actuar y en evaluar las propias acciones y las de los otros respecto a los problemas de la libertad, la justicia, el bienestar y los derechos de los demás, que es lo que constituye el objeto de la moral.

Así pues el individuo autónomo es aquel que adopta una posición tras haber evaluado las de los otros y haber decidido cuál es la mejor. Y fomentar la autonomía debería ser uno de los fines fundamentales de la escuela y la esencia de una escuela democrática. Creo que sin autonomía no hay posibilidad de democracia.

Entonces, tendríamos que decir que nuestro objetivo en la educación es que se formen individuos que sean felices, que compartan su vida con los demás, que no vean a los otros como antagonistas, sino como colaboradores en una empresa común que todos compartimos, que contribuyan a la vida social como actores y no como simples espectadores, que no abandonen la gestión de los asuntos públicos a individuos que únicamente están ávidos de poder y son presa fácil de la corrupción, que no vivan alienados en el trabajo, que no se dejen idiotizar por los medios de comunicación y por el deporte, que entiendan lo que sucede en la vida social y en la naturaleza, que tengan ideas propias, que sean autónomos, que no sean clones, (como en este momento parece que procuran los medios de comunicación), y que sean capaces de gozar, de disfrutar con el arte, con la cultura y con la convivencia con todos sus congéneres.

Lo que podemos preguntarnos ahora es ¿cómo se hace?, ¿cómo podemos llegar hacia una escuela que cumpla esas funciones?, ¿qué tendríamos que hacer en las escuelas para poder encaminarnos hacia la formación de individuos que tengan este tipo de características? No pretendo resolver aquí esos problemas pero voy a tratar de bosquejar algunas ideas en relación con como serían estos cambios necesarios. Me he ocupado con más extensión de este asunto en dos libros recientes (Delval, 2006 y 2008).

Creo que el paso previo es establecer con precisión los objetivos educativos y adecuar las actividades a la consecución de esos objetivos. Por eso es muy importante ponerse de acuerdo sobre qué queremos conseguir por medio de la educación: si queremos hacer individuos autónomos, felices, responsables es un objetivo. Pero tal vez interese producir trabajadores eficaces y obedientes, o súbditos que gocen de una vida material confortable y que consuman. Esos serían objetivos distintos.

Si optamos por fomentar la existencia de individuos felices y autónomos hay que comenzar por emprender una serie de reformas y entre ellas cambiar la organización social de la escuela y modificar las relaciones sociales en su interior.

En segundo lugar, hay que cambiar los contenidos que se enseñan, pero sobre todo, la manera de enseñar esos contenidos y en tercer lugar, hay que cambiar la vinculación de la escuela con el entorno en el que se encuentra, las relaciones de la escuela con la sociedad.

A continuación querría hablar de estos tres puntos, situándome en la perspectiva utópica de hacia dónde deberíamos movernos, cuál sería nuestro horizonte, conscientes de que el horizonte siempre se va alejando a medida que nos vamos acercando, siempre esta más lejos, siempre tenemos que llegar más allá. No es algo que se vaya a producir mañana; pero propongo que es hacia dónde debemos caminar.

### *La organización social de la escuela*

Respecto al primer punto, la organización social de la escuela, creo que es fundamental conseguir la participación de los alumnos y las alumnas en la gestión de los centros y en la gestión de las aulas. Es decir, no tienen que ser asistentes pasivos, sino que tienen que ir convirtiéndose en actores. Eso nos llevaría a propiciar el paso de la heteronomía a la autonomía, que constituye un aspecto fundamental del desarrollo social.

Permítanme que me refiera una vez más a Durkheim, que en esa obra suya tan sugestiva que se llama “La educación moral” ya había señalado como el individuo, en la escuela, tiene que pasar de estar sometido a las normas que le dan los otros, de ser heterónimo, a estar regido por sus propias normas, las normas que están en su conciencia, las normas que ha interiorizado.

Durkheim decía que a través de la autoridad del profesor el individuo va consiguiendo realizar ese paso de la heteronomía a la autonomía, pero esto resulta difícil de entender. Precisamente el libro de Piaget, “El juicio moral en el niño” es un intento de mostrar como esa explicación es insuficiente: si el alumno está dependiendo de las normas que da el maestro, que para Durkheim es el representante de la sociedad en el interior del aula ¿cómo podemos hacer que se haga autónomo, cuando lo que está haciendo es seguir las normas que le da el profesor?

Piaget lo que propuso es que hay otra fuente de la moralidad, hay otra fuente de la autonomía, que son las relaciones con los compañeros, las relaciones con los pares, con los iguales. Entonces es la conjunción

de esas normas que vienen de la sociedad, representada en la figura del profesor y de las normas que hay que establecer en la convivencia con los que son iguales, esas normas que hay que llegar a negociar, y que Piaget estudió a través de los juegos, lo que permitiría a los individuos caminar hacia la autonomía.

En una escuela como aquella hacia la que nos deberíamos dirigir, las decisiones sobre lo que se hace tienen que justificarse y discutirse entre todos, y no venir impuestas desde arriba. Naturalmente el grado y la forma en que esto puede hacerse depende de la edad de los alumnos.

Hay que dar una importancia grande al trabajo cooperativo y crear un clima de convivencia adecuado entre todos los que están implicados en la educación: los alumnos, los profesores, los padres, los directivos y la sociedad en general, y uno de los aspectos fundamentales de esta organización social es la atención que se presta a los conflictos que se producen en el interior de la escuela, la resolución de los conflictos.

### *Los conflictos*

Los conflictos constituyen un elemento consustancial e inevitable de la vida social. Siempre que hay dos personas hay conflictos: uno quiere hacer una cosa y otro quiere hacer otra. Uno desea lo que el otro esta usando en ese momento... Cualquier convivencia supone la existencia de conflictos, y los conflictos no deben negarse porque están ahí y son inevitables, es como la gravedad, no podemos prescindir la fuerza de la gravedad, aunque queramos.

Pero, ¿qué es lo que sucede con los conflictos que cotidianamente se están produciendo en las escuelas?: el alumno que no atiende, el alumno que molesta a sus compañeros, el que le quita el lápiz al otro, el que se come la comida de su compañero, el que insulta, el que le raya el coche al profesor, el que roba.

Todos esos son conflictos que se están produciendo cada día, y ¿qué es lo que sucede más habitualmente? Que los profesores tenemos terror a los conflictos, y lo que procuramos es que los conflictos no aparezcan, que no se manifiesten, y actuamos de una manera autoritaria, para tratar de que los conflictos permanezcan ocultos. Un profesor considera que lleva bien su clase cuando hay orden, cuando los conflictos no se manifiestan, cuando todo parece una balsa de aceite.

Pero si los conflictos acompañan inexorablemente la vida social, que no afloren no quiere decir que no existan, a lo mejor no se manifiestan en ese momento, pero se manifiestan en el recreo, a la salida del colegio, se manifiestan en el momento en que no se está mirando para los alumnos. Sabemos perfectamente desde hace muchos años a través de los estudios sobre grupos, que los grupos autoritarios funcionan bien cuando la autoridad está presente, pero en el momento en que desaparece se produce el caos, mientras que los grupos democráticos funcionan bien dentro de su propia dinámica.

Entonces los profesores deberíamos prestar una mayor atención a esos conflictos que están ahí, sin tratar de ocultarlos, sino todo lo contrario, haciéndolos explícitos, convirtiéndolos en objeto de reflexión dentro de la propia clase, preguntándonos ¿por qué se ha producido esto?, ¿por qué un alumno se comporta de una determinada manera?, ¿por qué realiza actividades que podemos considerar antisociales que dañan el funcionamiento del grupo y que dificultan el trabajo de los otros? Los conflictos pueden ser abordados perfectamente dentro del aula, como ha mostrado claramente Telma Vinha (2003).

Reflexionar sobre ello es una fuente de aprendizaje muy importante para convertirse en un buen ciudadano, porque los alumnos tienen que aprender a lo largo de su convivencia en la escuela a convivir con los demás y a resolver los conflictos mediante la negociación. Generalmente cuando hay un conflicto no

hay uno que tenga toda la razón y otro que no tenga ninguna, que es como tienden a ver el mundo los niños más pequeños, sino que puede haber partes de razón en cada una de las posiciones.

A los niños pequeños les gustan mucho, los cuentos maravillosos, los cuentos de hadas, en los que hay personajes que son buenos, buenísimos, y personajes que son malos, malísimos, unos que tienen toda la razón y otros que no tienen ninguna, y de lo que se trata es de premiar a los buenos y castigar a los malos. El lobo en Caperucita Roja es malo, y Caperucita es buena. Entonces la solución de esa situación es que se mate al lobo, que es tan malo. Pero eso no es la vida real. En la vida real hay individuos que tienen una parte de razón, individuos que tienen otra parte de razón, aunque algunas de las razones puedan ser equivocadas, y lo que hay que hacer es mover las posiciones hasta encontrarse, hasta hallar un punto de encuentro. En eso debe consistir la vida social, y eso debería ser la política, aunque desgraciadamente tengamos que asistir continuamente a intentos de resolver los conflictos mediante la violencia, cuyo peor ejemplo son las guerras.

Ser capaz de negociar requiere la capacidad de ponerse en la mente de la otra persona, intentar entender las razones del otro para llegar a ese compromiso, y eso es algo difícil, que supone un importante desarrollo cognitivo, por lo que los pequeños no lo van a conseguir de entrada, pero los mayores sí, si les preparamos para ello, y les ayudamos a analizar las causas de sus conductas y sus motivaciones. Creo que este es uno de los caminos para combatir la intolerancia, y el fanatismo que consiste en creer que uno tiene toda la razón, toda la verdad, y los demás carecen de ella.

Los profesores estamos escasamente preparados para enfrentarnos con los conflictos que se producen entre y con nuestros alumnos, y por eso tratamos de esquivarlos. Aprender a lidiar con los conflictos es una práctica que escasamente entra a formar parte de la preparación de los profesores, pero que resulta fundamental para la formación de nuestros alumnos.

### *Los contenidos*

El siguiente aspecto que mencionaba que tiene que cambiar es el de los contenidos escolares, lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela. Los contenidos escolares deberían tener como objeto primordial la vida en su conjunto, y se debería tratar de todo lo que afecta a los individuos.

Al enseñar hay que partir de las necesidades y de los intereses de los alumnos, y crear primero la necesidad de saber y luego transmitir el conocimiento. Nosotros, como adultos, tenemos una idea de las ciencias, de las disciplinas que están constituidas: las matemáticas, la física, la geografía, la historia, y esas disciplinas tienen un cuerpo bien establecido de conocimientos. Pero esas disciplinas son el producto de un larguísimo proceso que ha seguido la humanidad y han servido para resolver problemas. Muchas ciencias tienen un origen práctico, han servido para resolver problemas prácticos en su origen y poco a poco se ha ido elaborando un cuerpo teórico. Pero en la enseñanza escolar generalmente tratamos de transmitir a nuestros alumnos el cuerpo teórico y las soluciones a los problemas, sin haber partido primero de los problemas concretos a los que se trata de encontrar solución.

¿Y eso a que conduce? Eso conduce a que los alumnos vean el conocimiento como algo muerto, como algo inerte, que no sirve para nada práctico, cuya utilidad y cuyas aplicaciones no están claras. La única cosa para la que entienden que puede servir aprender esas cosas difícilmente comprensibles es para seguir en la escuela, para pasar de año, para aprobar los exámenes, para que el profesor o los padres estén contentos, pero no ven ninguna relación con resolver problemas de la vida cotidiana. Por eso creo que habría que partir mucho más de problemas y desde esos problemas llevarlos hacia la teoría.

Habría que hablar además de los problemas que afectan a las gentes, los problemas de la vida, de las relaciones humanas, de la televisión, del deporte, de la vida política y social, y todas estas cosas y convertirlas en temas de reflexión y en tema de análisis, y eso es lo que la escuela tiene que enseñar fundamentalmente: a analizar los problemas.

Hay que aprender a ver la ciencia y la cultura no como una acumulación de conocimientos, sino como una actitud. La actitud de interrogar a la naturaleza, de interrogar a la sociedad, y de buscar explicaciones que den cuenta del cómo y del por qué, esa actitud de investigación que va unida nacimiento de la ciencia moderna, a partir de Galileo, a partir de Newton, desde el siglo xvii.

Hoy la cantidad de conocimientos acumulados es verdaderamente abrumadora. Es imposible recordar todos los conocimientos y tampoco es útil, porque los conocimientos están por todas partes, están en las enciclopedias, están en internet. Lo importante es saber buscarlos, saber usarlos, darles un sentido, poder utilizarlos. Eso es lo que resulta más importante, y entonces hay que transmitir la idea de que la ciencia y el conocimiento sirven para resolver problemas, para mejorar la vida y para encontrarle un sentido, y los contenidos de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, que son los que más relación tienen con esta formación ciudadana, con esta educación democrática, de la que tanto se habla y tan poco se practica, son especialmente inadecuados.

### *Los contenidos escolares para una educación democrática*

Una educación democrática tiene que estar relacionada necesariamente con unos contenidos educativos determinados, pero también, y sobre todo, con una forma de funcionamiento de las instituciones escolares, porque la democracia no es un conjunto de conocimientos sino que es ante todo una práctica.

Muchas veces los contenidos relacionados con la democracia, y en general con el funcionamiento de las formas políticas, aparecen en las disciplinas referentes a las ciencias sociales. Pero esto sólo resulta insuficiente. Las ideas que voy a tratar de desarrollar de una manera necesariamente muy sucinta y por tanto con pocos matices, son que la enseñanza actual de las ciencias sociales es inadecuada y no prepara de forma conveniente para participar en una sociedad democrática. La participación en una sociedad democrática como miembro responsable exige que se produzcan cambios y renovaciones en la organización de la escuela, así como modificar la función de los profesores.

Pero además, si examinamos el contenido de los programas de ciencias sociales nos damos cuenta de hasta qué punto están desfasados con respecto a la idea de preparar para democracia. Aunque en cada país la enseñanza de las ciencias sociales presenta orientaciones diferentes, suelen tener en común esa falta de adecuación.

Si queremos que las ciencias sociales constituyan una preparación para democracia no pueden consistir simplemente en una enumeración de hechos que permanezca muy alejada de la vida de los sujetos que las estudien. Y lo que sucede actualmente es que esos contenidos son difíciles de conectar con la vida de cada uno.

La orientación predominante hacia la Historia y la Geografía no me parece la única posible, ni la más adecuada. Sabemos perfectamente que los niños de las primeras series tienen dificultades para entender la historia. Numerosas investigaciones muestran que entender el tiempo histórico resulta algo muy complicado, y que sólo se empiezan a entender los procesos diacrónicos a partir de los 11 años aproximadamente, pero que una comprensión más adecuada y científica de la historia no se logra antes de los 13 o 14 años.

Desde hace más de treinta y cinco años estamos estudiando como los niños y los adolescentes forman sus ideas, representaciones o modelos acerca de cómo funciona el mundo social. Lo que hemos encontrado es que los niños tienen un conjunto de ideas muy ricas acerca de la realidad que les rodea, ideas personales y que no coinciden con las de los adultos (por ejemplo, Delval, 1989, 1994, 2007, Delval y Padilla, 1999).

### *Las nociones económicas*

Voy a poner como ejemplo un problema económico que hemos estudiado en distintos lugares y situaciones: la idea de ganancia (Delval y Echeíta, 1991). Las ideas económicas son muy buenas candidatas para estudiar el conocimiento del mundo social, porque frecuentemente tienen referentes materiales, e implican problemas de razonamiento. Planteando nuestro problema de una manera simple podemos decir que los niños de menos de 10–11 años no entienden que el tendero que vende en una tienda tiene que cobrar necesariamente por las mercancías que vende más de lo que le costaron a él. Nos dirán que si vende algo por 10 euros su ganancia es toda esa cantidad, pues no tiene en cuenta el precio de coste, aunque hayamos hablado de ese precio en la entrevista. Eso no le resulta chocante pues no considera con claridad que la venta es una actividad lucrativa. Algunos señalan que el vendedor gana dinero en otras actividades que realiza en otro horario. Para muchos la venta está considerada como una labor social en la que el vendedor proporciona a otros lo que necesitan. Además, razones de tipo moral le llevan a pensar que no se debe cobrar más por las cosas de lo que nos han costado, lo cual es coherente con considerar que el vendedor realiza una labor social y que es un amigo de los que compran, sin entender que la actividad de venta es una manera de ganarse la vida y que la relación entre el vendedor y el comprador no constituye una relación personal sino institucional, es decir, entre individuos que desempeñan papeles sociales.

Los niños están directamente en contacto con algunas actividades económicas y demuestran un gran interés por ellas. Desde muy pequeños asisten a actividades de compraventa, acompañando a sus padres o a otros adultos y observan cómo se realiza el intercambio de mercancías, aunque no lo entiendan. Pronto se dan cuenta de que en las tiendas se pueden obtener objetos deseables, y de que el dinero, una entidad física fácilmente observable, aparece mezclado en esa obtención. Por ello los niños empiezan a buscar desde muy temprano explicaciones propias referentes al mundo económico, aunque sus ideas resulten muy opacas para los adultos que están en contacto con ellos.

La investigación sobre el desarrollo del conocimiento económico es relativamente reciente y todavía hoy sabemos poco sobre el proceso general -y menos sobre los detalles- acerca de cómo se va produciendo la comprensión del mundo económico. Es cierto que ya a finales del siglo XIX algunos autores habían empezado a investigar las nociones de los niños sobre la realidad económica, pero se habían interesado sobre todo por estudiar las actitudes hacia el dinero y la existencia del hábito del ahorro. Autores posteriores se ocuparon de investigar el conocimiento de las monedas, y otros aspectos relativamente periféricos<sup>2</sup>.

El mundo económico es extremadamente complejo y hay muchísimos aspectos que pueden estudiarse, referentes al origen y la fabricación del dinero, de dónde proviene el valor de éste, la fabricación de las

---

2. Puede encontrarse un resumen de esos primeros trabajos en Delval (1989). Un trabajo curioso es el que realizó un famoso pedagogo de comienzos del siglo XX, el belga Ovide Decroly que recogió durante varios años las observaciones sobre diversos aspectos de la comprensión de nociones económicas en una niña entre los 3;1 años y los 6;10 mediante observaciones esporádicas. En ellas muestra como la niña se va planteando preguntas sobre el valor las monedas, el proceso de compraventa, la relación entre trabajo y dinero, o el origen del dinero. Decroly era consciente de las limitaciones de su estudio, de tipo anecdótico, y al final propone realizar «exámenes clínicos, como preconiza Piaget» (Decroly, 1929).



mercancías, el precio de las cosas, las relaciones entre dinero y trabajo, la función de los bancos, los intereses, la distribución social del dinero, la riqueza y la pobreza, etc., y respecto a muchos de ellos los niños tienen pronto alguna información. Posiblemente una de las primeras cosas con las que los niños se familiarizan, como hemos señalado, es la actividad de compra-venta en la tienda; y lo que ha podido observarse es que los pequeños tienen extraordinarias dificultades para comprender que tendero vende las cosas a un precio mayor al que las ha comprado y que esa diferencia entre el precio de compra y el precio de venta es el beneficio que obtiene. Creo que este es un asunto extremadamente importante, porque el beneficio en la actividad de compra-venta es un componente esencial de la vida económica, parece algo extraordinariamente simple, y sin embargo los sujetos encuentran una dificultad sistemática para entenderlo hasta los 10 años aproximadamente. Y creo que hay dos cosas sorprendentes en esta dificultad de los niños para entender la ganancia hasta esa edad relativamente tardía: que tengan dificultades para comprender que el tendero obtiene un beneficio a través de esa diferencia en los precios, y que el asunto haya pasado desapercibido a los investigadores durante mucho tiempo, a pesar de haberse topado directamente con él.

Hemos encontrado en estas ideas en una gran cantidad de sujetos, y hemos hallado los mismos tipos de explicaciones en otros países. Otros investigadores han estudiado el problema en diferentes países y tenemos investigaciones realizadas en Inglaterra, Italia (Berti y Bombi 1981), Holanda, Zimbabwe (Jahoda, 1983), China, etc. siempre con resultados semejantes. Pero además se han estudiado (Jahoda, 1983), y nosotros mismos lo hemos hecho (Delval, Díaz-Barriga, Hinojosa y Daza, 2006) niños vendedores en la calle, y hemos encontrado el mismo tipo de explicaciones y de evolución de estas. Lo que sí se hallan a veces son diferencias en las edades a las que los sujetos llegan a dar una determinada explicación. Y podemos encontrar que los sujetos que están familiarizados con la compraventa y que viven de ella alcanzan las explicaciones algo más temprano que sus coetáneos que no se ganan la vida vendiendo y que asisten regularmente a las escuelas.

Desde que nace el niño va está inmerso en el mundo social y va formando diversos conocimientos sobre esa realidad que le rodea, por lo que no es en absoluto ignorante y ajeno a estas cuestiones. En distintas investigaciones hemos podido comprobar que forma nociones económicas, políticas o sociales, y que tiene sus propias ideas sobre asuntos como el lucro, los precios, el dinero, las profesiones, los derechos, el poder o la nación. Podemos considerar que sus conocimientos no son los adecuados y no se corresponden con el conocimiento científico, pero lo que no se puede hacer es ignorarlos, y lo que sí hay que hacer es partir de ellos para tratar de que avance en su comprensión de la realidad social. Sin embargo la escuela trata al niño o la niña como si fuera una pizarra en blanco.

Podemos señalar dos importantes características que tienen esas representaciones acerca de los fenómenos sociales: no son una copia de las ideas de los adultos y de lo que reciben por medio de la transmisión de otros, ya sea en la escuela o en otros lugares. Además siguen una pauta de desarrollo regular y se van modificando con la edad, aunque se trate de explicaciones de fenómenos diferentes, ya sean políticos, económicos, sobre la organización social, o incluso sobre la idea de Dios presentan grandes semejanzas en cuanto a la forma de la explicación. Esto da lugar a un fenómeno que puede parecer paradójico y contrario a las expectativas de la mayor parte de la gente y es que las explicaciones de sujetos de diferentes lugares, de diferentes culturas, de diferentes medios socioeconómicos dan explicaciones enormemente semejantes. La explicación que podemos dar a este hecho, aparentemente tan en contradicción con lo que cabría esperar desde explicaciones que ponen el énfasis en el papel de la transmisión social, es que los sujetos están elaborando o construyendo sus propias explicaciones con los instrumentos intelectuales, cognitivos, de los que disponen en cada momento e interpretan la realidad y las nociones que se les transmiten con ellos, por lo que encuentran limitaciones semejantes.

Creo que no podemos despreciar este enorme caudal de ideas que tienen los niños sobre la realidad social. Hemos estudiado las ideas que forman sobre el intercambio de mercancías en la tienda, sobre el origen de las mercancías y la fábrica, sobre la distribución, sobre el dinero su origen y su fabricación (Delval y Denegri, 2002; Denegri y Delval 2002), sobre el acceso a las distintas profesiones, sobre las ideas acerca de la riqueza y la pobreza, las explicaciones acerca de sus causas, y sobre la movilidad social. Las ideas sobre la política, las formas de gobierno, la división de poderes (Delval, 1982). Sobre la nación y sobre la relaciones con otros países (Delval, del Barrio y Echeíta 1981). Sobre las guerras, su origen, sus causas y su resolución (Delval y del Barrio, 2002). Sobre las ideas acerca de la religión, sobre Dios, el origen de la vida, y el más allá. Sobre las normas que regulan la vida social y sobre de su comprensión de los derechos de los niños, así como sobre otros asuntos relacionados.

En todos los casos encontramos que se produce un avance que está ligado a su desarrollo intelectual.

### *Los progresos en el conocimiento social*

Lo que pretendemos señalar es que los progresos en el conocimiento de la sociedad siguen una serie de pasos organizados y paulatinos, que además son semejantes en diferentes dominios del conocimiento social. Muchos autores pueden estar de acuerdo en que el conocimiento acerca de la sociedad progresa de una forma ordenada. Pero también muchos son escépticos respecto a que se pueda encontrar un progreso semejante respecto a diferentes dominios. Precisamente la tendencia que ha caracterizado la mayor parte de los trabajos que se han realizado en este campo ha sido describir los progresos en un terreno limitado mediante una caracterización de esos progresos específica para el problema de que se trate.

Por el contrario pensamos que si se examina un problema suficientemente amplio, a lo largo de un periodo de tiempo también extenso, es decir con sujetos de un rango amplio de edades, encontramos una progresión semejante en la explicación de problemas referentes al mundo social bastante distintos entre sí. Las edades de los sujetos que hemos examinado habitualmente se sitúan entre los seis y los dieciséis años de edad.

Lo que estamos defendiendo es que los sujetos van pasando a lo largo de su desarrollo por diferentes maneras de conceptualizar la realidad que siguen una progresión en diferentes estadios. Cada uno de los estadios puede ser entendido entonces como una manera de entender y explicar el mundo, en este caso social. Lo que sostenemos entonces es que existen concepciones del mundo que se aplican a diferentes dominios y que tienen unas características semejantes en la forma de abordarlos.

A lo largo de diversas investigaciones hemos ido comprobando que cuando les pedimos que nos expliquen el funcionamiento de una parcela amplia de la realidad social y examinamos sujetos de distintas edades hasta la adolescencia los tipos de explicaciones que nos ofrecen siguen algunas pautas constantes. Las ideas sobre el origen y la circulación del dinero, sobre el prestigio de las profesiones, sobre los jefes y sus funciones, sobre los derechos de los niños, sobre la función del profesor en la escuela o incluso sobre la idea de Dios pueden describirse siguiendo una progresión en tres niveles, que pueden subdividirse y especificarse en algunos casos, y que tienen las siguientes características.

En un primer nivel, que se extiende hasta los 10-11 años (téngase en cuenta que las edades son sólo aproximadas) los sujetos basan sus explicaciones en los aspectos más visibles de la situación, los que pueden observarse a través de la percepción y no tienen en cuenta procesos ocultos que deban ser inferidos. Los pobres son reconocidos por su aspecto físico y los ricos tienen su dinero en la cartera o en una caja; se puede pasar de pobre a rico encontrando dinero en la calle. Las mejores profesiones son aquellas en

las que se ayuda a los otros. No existen propiamente derechos de los niños porque los adultos se ocupan convenientemente de ellos y hacen todo lo necesario para su bienestar; si los padres u otras personas impiden a los niños hacer algo que les corresponde lo único que puede hacerse es hablar con ellos y tratar de convencerles, o si no aguantarse.

En ese nivel son poco sensibles a la existencia de conflictos, pues tienden a centrarse en un sólo aspecto de la situación en cada momento. Si reconocen la existencia de un conflicto (por ejemplo unos padres que no quieren que su hijo vaya a la escuela en contra de los deseos del niño) no ven soluciones posibles, como no sea dar alternativamente la razón a unos o a otro. No se reconoce la existencia de relaciones propiamente sociales, sino que las relaciones son personales, y por ejemplo el maestro ayuda a los niños porque los quiere y quiere que estén bien y aprendan. De esta forma los conflictos sólo se pueden resolver mediante la buena voluntad de las partes.

En un segundo nivel, que se extiende por término medio entre los 10-11 años y los 13-14, los sujetos empiezan a tener en cuenta aspectos no visibles de las situaciones, es decir procesos que deben inferirse a partir de la información de que se dispone. Los procesos incluyen una duración temporal, es decir se desarrollan en un período más o menos largo. Aparece la distinción entre las relaciones personales y las sociales o institucionalizadas: el vendedor no es un amigo que nos proporciona las cosas que necesitamos, sino alguien que desempeña una función social y vive de eso; el maestro se ocupa del aprendizaje de los niños y de ayudarlos porque esa es su función. En la misma línea la asistencia del niño al colegio no es un deseo de los padres sino que está prescrito por una norma social.

Se perciben más claramente los conflictos, aunque lo más frecuente es que no sea posible encontrar todavía soluciones satisfactorias por la dificultad de considerar aceptables distintos puntos de vista. Los sujetos empiezan a evaluar las normas con sus propios criterios e incluso a criticarlas.

En un tercer nivel, que comienza hacia los 13-14 años, los procesos ocultos, y por lo tanto necesariamente inferidos, ocupan un papel central en las explicaciones. Las distintas posibilidades que se presentan en una situación son examinadas sistemáticamente y el sujeto es capaz de coordinar puntos de vista y de reflexionar sobre lo posible. Los cambios sociales son lentos, incluso muy lentos. Los sujetos poseen mucha más información sobre el funcionamiento social, pero sobre todo saben como integrarla o tratar de hacerlo. Uno de los rasgos más claros es que los sujetos intentan encontrar una coherencia en las cosas y abordan directamente los conflictos. La solución de esas situaciones problemáticas se ve en relación con el establecimiento de cesiones por parte de los actores sociales, de compromisos entre una posición y otra, que permite llegar a acuerdos en los que cada parte cede algo de sus derechos. Las reglas se aplican de una manera mucho más flexible y se pueden establecer también compromisos entre ellas. Los sujetos se vuelven críticos con el orden social existente, emiten juicios sobre lo que está bien y no está bien y proponen soluciones alternativas.

Todas estas investigaciones nos han ido llevando a un convencimiento cada vez más firme de que la enseñanza de las ciencias sociales, y las ideas que preparan para vivir en una sociedad democrática no se realizan de la manera más adecuada. Si admitimos que el sujeto tiene que construir sus conocimientos, y que lo hace de acuerdo con sus instrumentos intelectuales, con su propia práctica, y con las informaciones que recibe por diversos canales, deberíamos partir siempre de su propia experiencia, de lo que el sujeto sabe, entiende, y por lo que se interesa. Por el contrario frecuentemente la enseñanza de las ciencias sociales comienza por situarle ante problemas de carácter muy general con los que tienen poco contacto, fenómenos macrosociales, macroeconómicos, o macropolíticos, en los cuales el sujeto no tiene ninguna experiencia.

En la escuela los niños deberían empezar a reflexionar y a expresar sus ideas sobre estos fenómenos y la tarea del profesor debería consistir en ir ampliando su ámbito de explicaciones y su capacidad de reflexión.

Hay que partir de la realidad que conoce el sujeto. Pero esto no quiere decir que estemos defendiendo la idea de que el conocimiento y sobre el mundo social debe desarrollarse en círculos concéntricos desde la realidad más inmediata del sujeto hacia ámbitos de fenómenos más alejados. No se trata de que el niño empiece por estudiar su vecindad, luego su barrio, luego su ciudad, después su estado, luego su país, y finalmente otros países. De lo que se trataba es de estudiar fenómenos con los que está en contacto, que tienen incidencia sobre su vida, y por los que se interesa, porque ese conocimiento tiene una utilidad práctica, sirve para explicar los fenómenos con los que estamos relacionados. Para un niño de las primeras series tiene poco sentido hablarle de que existen diversos sistemas de producción, diversos tipos de comunidades, que la gente vive de formas diferentes, si no tiene contacto con ellas. Lo que está alejado en espacio y en el tiempo le resulta difícil de entender, y es un punto de llegada y no de partida.

Desde el punto de vista del conocimiento sobre las normas sociales, que disciplinariamente corresponde a la moral y al derecho, podemos decir algo muy semejante. En los estudios que hemos realizado sobre la comprensión de los derechos de los niños por parte de los propios niños y jóvenes, encontramos que éstos no tienen unas ideas claras sobre el concepto de derechos, y de estas ideas apenas empiezan a constituirse en hacia los 11 años, para encontrar su pleno desarrollo a partir de los 13 o 14 años. Por ello nos parece que el conocimiento sobre la moral y el derecho debe comenzar también a partir de la propia experiencia de los niños, y un magnífico lugar de análisis lo constituye la propia escuela. Si la escuela está organizada de una manera democrática, y los niños participan, en función de su edad, en su organización, si se dotan de normas, celebran asambleas, deliberan y se enfrentan con problemas sobre la bondad o inadecuación de las normas, sobre la conducta que se debe adoptar con los que no las respetan, sobre la función de las sanciones, etc., aprenderán mucho más sobre el funcionamiento moral, jurídico y político que si se les imparten nociones acerca de la Constitución o sobre el sistema jurídico. Pueden aprender sobre su propia experiencia ya que la escuela es una microsociedad en la que se producen fenómenos semejantes a los que se dan en el resto de la sociedad.

En definitiva, lo que creo que tenemos que hacer es partir de la realidad que conocen los alumnos y tratar de llevarles hacia planteamientos más generales. La función del profesor es ayudar al niño a que comience a reflexionar sobre su realidad y proporcionarle los recursos necesarios para que lleve a cabo ese análisis.

El currículum para la escuela primaria y secundaria debería tener en cuenta esta situación y adecuarse a ella. La tarea de elaborar nuevos programas y nuevas formas de enseñar sobre el conocimiento de la sociedad, la participación, la convivencia y la tolerancia, es urgente y debería hacerse a partir de la experiencia concreta de los niños, que está ligada a su edad y a su desarrollo cognitivo.

### *La escuela como objeto de análisis*

En efecto, los contenidos de las disciplinas sociales se presentan como asuntos básicamente memorísticos, donde hay que recordar la división de poderes, la división administrativa del estado, los sectores de la producción, la distribución de la población, nombres de países y capitales, fechas y personajes históricos, datos y hechos que no son significativos si no se pueden utilizar, si no se relacionan con la experiencia cotidiana. Por eso me parece que uno de los puntos de partida para entender la sociedad y para establecer una educación democrática, sería reflexionar sobre el propio funcionamiento de la escuela.

La escuela es una institución social, como otras muchas en las que participamos, una institución que tiene todas las características de otras instituciones sociales y en la que el niño esta inserto, donde

esta viviendo, donde pasa un buen número de horas. Además en ella se plantean los mismos problemas, conflictos semejantes, a los que existen en otras instituciones sociales.

¿Por qué empezar a hablarles de la Constitución y no comenzar por enseñarles a analizar el funcionamiento de la propia escuela, reflexionar sobre lo que pasa en ella? Decíamos que en la escuela se plantean fenómenos semejantes a los que existen en las instituciones políticas: hay que establecer una serie de normas de funcionamiento, que sería lo que correspondería al poder legislativo; hay que tomar decisiones, lo que corresponde a la tarea del poder ejecutivo y hay conflictos, violaciones de las normas y, entonces, es necesario recurrir a sanciones, es necesario un arbitraje, que sería lo que correspondería al poder judicial.

Los alumnos pueden constituir un cuerpo legislativo que crea normas, que establece las reglas que deben regir muchos aspectos del funcionamiento en el interior de la clase. Pero esas normas hay que ejecutarlas y las puede ejecutar el profesor en función de máximo jefe del poder ejecutivo o un grupo de alumnos elegidos para ello y además se producen conflictos y la violación de las normas que tiene que ser sancionada de alguna manera y ahí también pueden participar los alumnos. Como decíamos las violaciones de las normas puede constituir un objeto de debate dentro de la clase, o dentro de la escuela, y reflexionando sobre estas cosas los alumnos entenderán mucho más fácilmente los problemas de la organización de una sociedad.

Sin duda, cuando estos problemas se trasladan a instancias más amplias de la sociedad resulta más difícil de entender. Por ello los alumnos pequeños piensan que en realidad no hace falta ninguna división de poderes, porque el Presidente es el más bueno, es el más sabio, es el que dispone de todos los recursos, entonces, todo lo demás sobra, él hace las leyes, él las aplica, él castiga y no sería necesario el establecimiento de esas distintas opciones y eso es lo que piensan los niños pequeños.

Pero cuando los problemas se relacionan con su propia experiencia, con su propio funcionamiento en el interior de la escuela, entonces, pueden ver esos asuntos de otra manera distinta y más realista y a partir de esa experiencia tendrá mucho más sentido enseñarles sobre el funcionamiento político, sobre la historia, ver como han ido cambiando las formas de gobierno, las formas de dominación en la historia, etcétera

### *Las relaciones con la comunidad*

El tercer aspecto al que me había referido que tendría que cambiar en las escuelas democráticas se refiere a las relaciones entre la escuela y la comunidad. Creo que aquí también nos podemos plantear un horizonte utópico que muchas veces ya se ha empezado, sobre el que hay muchas experiencias positivas realizadas en escuelas, pues hay escuelas que funcionan de modo parecido a lo que voy a mencionar. Pero se trataría de generalizarlo, disponemos de experiencias interesantísimas sobre el funcionamiento de las escuelas, pero siempre están reducidas a una escuela, en algún sitio y nunca se generalizó, nunca se extendieron esas reformas, esos cambios educativos.

Hemos de tomar conciencia de que la escuela ha venido siendo un centro replegado sobre sí mismo, en el que se mantiene a los niños para evitar que salgan fuera. Realizando unas actividades que se refieren a la propia escuela se proporciona un saber intemporal que los alumnos tienen la impresión de que siempre ha existido, pero cuya utilización en la vida práctica es muy limitada. Mientras que los problemas de los que se habla cada día los intereses de los alumnos apenas tienen cabida, no constituyen un objeto de los contenidos escolares.

Creo que esto es algo que tendríamos que modificar, para que la escuela se convierta en un centro de cultura, en un centro de conocimiento, en un lugar de intercambio, en un centro social abierto a toda la

comunidad en que está inserta. Deberíamos tener unas escuelas mucho más vinculadas con el entorno en el cual están situadas, con los habitantes que viven alrededor de la escuela, de tal manera que la escuela no fuera un espacio restringido únicamente a los niños, sino que estuviera abierto también a los adultos.

En muchos países las escuelas están abiertas solo unas pocas horas al día y disponen de instalaciones excelentes, tienen bibliotecas, tienen talleres que no se utilizan más que durante muy poco tiempo, que podrían estar abiertas, en las horas que no se utilizan, no sólo a los niños, sino a todos los adultos que lo deseen que forman parte de la comunidad, para que pudieran asistir los jóvenes y cualquier otro miembro de la comunidad. Esto tiene especial sentido cuando hablamos cada vez más de una formación continua, de que la formación es algo que tiene que prolongarse, que se prolonga durante la vida entera, que en este mundo cambiante no se acaba la formación a los 15 años, a los 18 años o incluso cuando se termina una licenciatura en la universidad, sino que tenemos que seguir aprendiendo continuamente.

Habría pues que tratar de vincular con la escuela a los adultos del entorno para que vengan a aprender, pero también para que vengan a enseñar, para que vengan a contar sus propias experiencias, cómo realizan su trabajo, cuáles son los obstáculos que encuentran en su actividad; en charlas, en sesiones que podamos organizar para contárselas a los niños. A todo el mundo le gusta hablar de lo que hace y con la ayuda de un profesor, que puede estar encargado sólo de esas actividades, se pueden preparar esas exposiciones para contar en que consisten las distintas profesiones, los distintos trabajos, las distintas experiencias.

Hay que contribuir igualmente a la formación de los padres, a los que muchas veces los profesores ven como problemáticos, porque interfieren o no entienden bien la dinámica escolar. Bastantes padres no recibieron ninguna formación, o recibieron una formación muy corta, y dado que la vida y las relaciones con los hijos han cambiado tanto en tan poco tiempo, se les puede hablar respecto al aprendizaje, respecto al desarrollo de sus hijos, a las necesidades de estos, a sus formas de entender las cosas. Pero frecuentemente cuando se llama a los padres a las escuelas, es simplemente para explicarles lo que se va a hacer a lo largo del curso y nada más, sin ofrecerles ningún otro tipo de participación. Por ello resultan cada vez más necesarias las escuelas para padres.

Por tanto, se debería constituir la escuela como un foro de discusión ciudadana, un lugar de encuentros, que ofrece talleres que pueden ser utilizados durante algunas horas por jóvenes o adultos, una biblioteca también abierta, unas instalaciones deportivas que podrían ser también utilizadas por todos.

Por supuesto también hay que sacar a los alumnos, en la medida de lo posible, fuera de la escuela para que, como ya se hace en muchas escuelas, visiten instituciones, fábricas, museos, y entren en contacto sistemáticamente, guiados por el profesor, con la vida social.

En definitiva, hay que traer la sociedad hacia la escuela y llevar la escuela hacia la sociedad.

Entonces estos tres serían, hablando en términos muy generales, los cambios necesarios en la escuela. Ahora querría decir unas palabras sobre el papel del profesor.

### *El papel del profesor*

¿Cuál debería ser el papel del maestro en estas instituciones escolares hacia las que deberíamos tender? Porque el profesor me parece que es la pieza central del funcionamiento de la escuela, y si no cambia la función de los profesores no habrá ningún cambio educativo, ni será posible ninguna reforma educativa.

Todas las reformas educativas creo que fracasan porque se hacen leyes, se hacen reglamentos, se hacen libros de texto pero parece olvidarse que es el profesor el que tiene que administrar todo eso, y si

el profesor continua desarrollando la misma practica que ha realizado durante toda su vida, entonces no habrá cambios que vayan al fondo del problema, sino que adaptará las nuevas normas a su propia práctica, y seguirá con sus rutinas habituales.

Para empezar el profesor tiene que tener una conciencia clara de que él no enseña, porque hablando con rigor es una ilusión pensar que estamos enseñando. Los profesores ponemos las condiciones para que nuestros alumnos aprendan mediante su propia actividad; porque sabemos que el conocimiento tiene que ser construido por el propio sujeto. Entonces el profesor lo que tiene que hacer es facilitar, crear las situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir de su propia practica, de su propia actividad.

La función del profesor es extraordinariamente difícil. Creo que los profesores deberían ser de los profesionales mejor pagados en la sociedad porque es una de las tareas realmente más difíciles de realizar. Y hay que proporcionarles los medios para realizar su tarea. Muchas veces los profesores desean cambiar la practica que realizan, pero no disponen de instrumentos, de conocimientos o de los medios necesarios para poder llevarlo a cabo.

El profesor tiene que ser un modelo porque muestra cómo hay que pensar y cómo hay que comportarse, un modelo que sus alumnos puedan imitar.

Tiene que ser un arbitro que aplica las normas ayudado por los alumnos y que va poco a poco transfiriendo su autoridad a la autoridad del colectivo. Es decir, la función del profesor es, a lo largo del desarrollo de los alumnos, de su escolaridad en la escuela, renunciar a su autoridad para transferirla al grupo. En eso consiste la democracia, en un gobierno en el que todos están participando, no en el que hay uno que es el que decide lo que hay que hacer.

Además el profesor tiene que ser un animador social en el sentido de que crea situaciones de aprendizaje, impulsa la realización de esas actividades, pone en marcha las actividades e incita a que los alumnos las desarrollen, las lleven adelante, y les ayuda y orienta en las dificultades.

### *Los obstáculos*

Para terminar querría mencionar, aunque sea necesariamente de forma breve, cuáles son los principales obstáculos que encontramos en este camino hacia esta escuela democrática, y que prepare para vivir en una sociedad democrática. Como decía la escuela es una institución que está muy enraizada en la sociedad en la que se encuentra, por lo que las relaciones entre la escuela y la sociedad son relaciones muy estrechas, y muchas veces se ha señalado que cada sociedad tiene la escuela que le corresponde, y que no es posible que exista un divorcio entre una y otra.

A una sociedad autoritaria le corresponderá una escuela autoritaria, y sería difícil cambiar la sociedad empezando por cambiar la escuela. No es la escuela el lugar desde el que podamos cambiar la sociedad. Se pueden promover modificaciones, hay cambios que se pueden introducir, y que contribuirán en el futuro a que la sociedad cambie, pero la escuela es una parte de la sociedad, y por tanto dependiente de ella.

No se pueden provocar grandes cambios si la escuela tiene que desenvolverse un medio social en el que predominan valores que son contrarios a los que promueve. Podemos estar predicando determinado tipo de valores, pero si los que predominan en la sociedad son contrarios, apenas conseguiremos modificar esos valores en nuestros alumnos.

Entonces hablando en términos generales, ¿cuales son los obstáculos que se oponen a que tengamos una escuela verdaderamente democrática?

Lo primero son las propias deficiencias del sistema democrático. La democracia, lo sabemos perfectamente, no es un estado en que una sociedad se encuentre, sino que es un camino, un proceso y no podemos decir que una sociedad es perfectamente democrática.

No. Hay sociedades más democráticas que otras, menos democráticas, o nada democráticas, y siempre nos tenemos que ir moviendo, la democracia es algo que siempre tenemos que estar perfeccionando. Nunca encontraremos una sociedad que sea perfectamente democrática, como nunca encontraremos el estado perfecto, ni la ciencia que lo explique todo. Pero ¿cuáles son las sociedades que son más democráticas? Esas sociedades en las que los ciudadanos participan y deciden, pero participan no sólo mediante las votaciones, que simplemente constituyen un acto ritual, pues no basta con elegir a los gobernantes si luego no tenemos formas de controlar a esos gobernantes.

En el siglo xvi y xvii se escribían libros sobre la “educación de los príncipes”, la educación de los gobernantes. Y hace algún tiempo escuchaba en una conferencia al filósofo Fernando Savater decir que para cambiar la educación tenemos que dar una educación de príncipes a todos los ciudadanos, lo que me parece una hermosa forma de expresar la idea de que para ser libres todos tenemos que ser gobernantes. Y esa sería una sociedad en la cual estaríamos más próximos de la democracia.

La democracia es, pues, una forma de funcionamiento, y una dirección en la que tenemos que movernos, pero encontramos frecuentemente en muchos países, creo que desgraciadamente en casi todos, sino en todos, que los gobernantes se preocupan más por mantenerse en el poder que por las cosas que puedan realizarse a través de disponer de ese poder. Entonces, mejorar el sistema democrático participando todos en ello, es algo necesario, y las deficiencias en el sistema democrático son dificultades para tener una escuela democrática.

El segundo punto que me gustaría mencionar es la independencia que existe actualmente en el poder económico, porque en las sociedades que se dicen democráticas a nuestros gobernantes finalmente, los elegimos y podemos no elegirlos. Pero al poder económico no lo elegimos, el poder económico es un poder completamente oculto. Es decir, las grandes empresas transnacionales no están bajo el control de los ciudadanos, puede haber algunas leyes que limiten ciertas formas de funcionamiento, pero en definitiva son bastante autónomas y fuera de ese funcionamiento democrático.

Tienen un enorme poder y creo que cada vez más, y el neoliberalismo propugna en definitiva que las empresas funcionen sin estar sometidas a reglas, sin estar sometidas al poder político, que sería el democrático. Como señala un autor que se ha ocupado mucho de la democracia, el tratadista italiano Norberto Bobbio, la democracia no depende fundamentalmente de cuántos votan, sino de dónde se vota, es decir, en qué tipo de ámbitos sociales existe un control por parte de los ciudadanos. Entonces se trata de que la democracia llegue no sólo a las instituciones políticas, sino al funcionamiento económico, a las escuelas, a los sindicatos, a las asociaciones, a los clubes de fútbol. La democracia solo existirá cuando se extienda a todos los lugares, cuando los ciudadanos participen de la toma de decisiones, y del control de lo que se hace en todos los lugares.

Los medios de comunicación, creo que hay mencionarlos, y merecerían que les dedicáramos mucho más tiempo, porque los medios de comunicación y sobre todo la televisión, constituye en este momento uno de los obstáculos graves para el funcionamiento democrático. ¿Por qué digo esto? Porque muchas veces se afirma que la escuela es una institución que transmite conocimientos y que transmite valores. ¿Y que hacen los medios de comunicación? Igualmente transmiten conocimientos y transmiten valores; o por lo menos transmiten informaciones, pero además lo hacen de una manera mucho más eficaz que las escuelas, porque resulta mucho más divertido. Es decir, si le damos a elegir a un chico entre ir a la escuela o ver la televisión, hay pocas dudas de que se quedará viendo la televisión, y no irá a la escuela. Pero la diferencia esencial es



que la televisión no facilita reflexionar sobre lo que se está haciendo, no facilita el pensamiento reflexivo sino que más bien lo inhibe, y esa es la tarea que tiene que realizar la escuela.

Además la televisión presenta personajes que son modelos de lo opuesto al trabajo escolar. Casi todas las personas que aparecen en la televisión no son individuos que están ahí porque son muy sabios, porque han realizado una larga escolaridad y han tenido muchos éxitos en ese terreno, sino que justamente suele suceder lo contrario: son personas que han triunfado rápidamente en el deporte, en la canción, que son artistas, que son famosos; incluso cuando hablan los políticos tampoco se señala precisamente que son sus triunfos escolares o su formación, la que les ha llevado ahí.

Entonces, siguiendo esos modelos, los jóvenes lo que quieren es ser famosos, aparecer en los medios de comunicación. Los muchachos y muchachas se plantean: ¿para qué estudio, si realmente lo que yo querría hacer no lo voy a conseguir a través de la escuela sino a través de otros medios? O sea que desde muchos puntos de vista la televisión, y más en general los medios de comunicación, también la radio, los periódicos, etcétera, aunque en una medida mucho menor, están ejerciendo una influencia importantísima contraria a la escuela. Por eso ésta no debería ignorarlos, en contra de lo que sucede actualmente, pues la escuela en este momento funciona como si no existiera ese competidor importantísimo. Si concebimos que la escuela debe ser un laboratorio desde el que aprender a analizar el mundo uno de sus objetivos debería ser ayudar a desentrañar las características de los mensajes televisivos, algo que ya se está proponiendo en los programas de secundaria actuales, principalmente en el área de lenguaje. Eso es algo positivo que posiblemente no debería quedar simplemente reducido al ámbito del lenguaje. Pero parece importante que los alumnos en las escuelas analicen los programas de televisión, realicen programas, informativos. En este momento cada vez son más accesibles las cámaras de vídeo y se pueden utilizar en el interior de las escuelas. Todo esto es algo que debería quedar incorporado al trabajo que se realiza en las escuelas.

Querría finalmente mencionar todavía dos obstáculos más para el pensamiento autónomo, aunque a primera vista puedan no parecerlo: uno el nacionalismo, y otro el deporte.

El nacionalismo puede tener elementos positivos, pero también entraña muchos peligros, porque generalmente es un arma manipulada desde el poder. Se utiliza el sentimiento nacional de la gente para el beneficio de algunos pocos, y hemos visto desgraciadamente como los movimientos de liberación que se produjeron sobre todo en África en los años 60 y 70, no han llevado generalmente a que esas sociedades se hayan hecho más prosperas y más democráticas, sino simplemente a que cambien los que están en el poder, y ellos llegaron apoyándose en el nacionalismo.

En la escuela creo que hay que desarrollar ante todo el sentimiento de pertenencia a la humanidad y no fomentar la existencia en oposiciones con otros, cosa que está en el origen de las guerras, y que frecuentemente son manipuladas de una forma muy ideológica por parte de los gobernantes. Promover el sentimiento de que todos formamos parte de una misma especie y del mismo género humano, creo que es algo muy importante y el nacionalismo, como toda mala hierba, se desarrolla por sí sólo, sin necesidad de cuidados especiales. Fomentarlo se opone al establecimiento de una escuela verdaderamente democrática.

Por último, mencionaré el deporte, lo que también puede resultar chocante. El deporte es una actividad muy beneficiosa, que contribuye al desarrollo físico, y que puede tener también unos efectos importantes en la formación moral. Pero al mismo tiempo ha pasado a convertirse igualmente en una forma de fanatismo que muchas veces se fomenta y que da lugar a conflictos sociales, incluso a crímenes, y se habla de la violencia en el deporte. Para muchos produce una identificación apasionada y poco reflexiva como el nacionalismo, que puede llevar al fanatismo, y al odio al diferente. Naturalmente no estoy hablando del deporte como una práctica saludable, sino del deporte como una institución que mueve además una

gran cantidad de dinero, que se mueve por unos intereses económicos gigantescos y con frecuencia oscuros (pensemos, por ejemplo, en los grandes clubes de fútbol).

Lo que quiero decir para terminar es que tenemos una tarea muy grande por delante, pero que ya disponemos de muchas experiencias muy valiosas, que muestran caminos por los que es posible transitar. Muchas de las cosas de las que estamos hablando se han experimentado y son prácticas que funcionan. Hay muchísimas experiencias muy valiosas, pues desde principio del siglo XX, con la escuela nueva, la escuela moderna, la escuela activa que introdujeron cambios muy fructíferos en la escuela, pero cambios que desgraciadamente no se han generalizado, y sólo se han aplicado parcialmente.

Hemos de tener presente que los cambios que precisamos son muy globales, es decir que tienen que afectar a muchas cosas al mismo tiempo, no podemos limitarnos únicamente a un aspecto. Y sobre todo debemos tener claro que los cambios educativos no son puramente cambios técnicos, no se trata de cambiar un poquito los programas, de cambiar un poquito las formas de enseñanza, sino que tenemos que referirnos a todo el conjunto de lo que supone la escuela que, como una institución social, es algo muy complejo con unos participantes, con unas relaciones, con unos objetivos, y que sirve a unos intereses. Y todo eso forma como una red en la que, en el momento en que se nos rompe uno de los nudos se nos puede empezar a desmoronar toda entera.

Tenemos necesariamente que trabajar desde distintas perspectivas. En definitiva creo que es una gran tarea la que tenemos por delante los educadores, pero que vale la pena empeñarse en ella. Tenemos que ser optimistas, porque aunque la tarea sea enorme y vayamos más despacio de lo que desearíamos, vamos avanzando.

## REFERÊNCIAS

Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia. Trad. inglesa de G. Duveen: *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. [Citado por la edición italiana.]

Decroly, O. (1929). Las primeras etapas de las nociones de valor objetivo y subjetivo.— Observaciones relativas a la evolución de estas nociones en la pequeña S. En O. Decroly, *Etudes de psychogenèse*. París: Lamartine, cap. VIII. Trad. cast. de J. Orellana Garrido: *Estudios de psicogénesis*. Madrid: Beltrán, 1935, págs. 223–248.

Delval, J. y Barrio, C. del (1981) Un estudi pilot sobre la comprensió del concepte de país. En M. Siguán (Comp.) *La psicología genética de Jean Piaget*, número especial de *Anuari de Psicologia*, 1981, pp. 109–138.

Delval, J. (1989) La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza, (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.

Delval, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, págs. 77–102.

Delval, J. (1999) Conhecimento social e desenvolvimento moral. *Educação* (Porto Alegre), n° 38, junio 1999, pp. 121–132.

Delval, J. (2000) *Aprender en la vida y em la escuela*. Madrid: Morata.

- Delval, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós. Traducción al portugués por Fátima Murad: *Introdução à prática do método clínico: Descobrendo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Delval, J. (2006) *Manifesto por uma escola cidadã*. Campinas: Papirus.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*. (Lima, Perú) 10 (1), 9-48. [[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/Investigacion\\_Psicologia/v10\\_n1/pdf/a02.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/Investigacion_Psicologia/v10_n1/pdf/a02.pdf)]
- Delval, J. (2008) *A escola possível: Democracia, participação e autonomia*. Campinas: Mercado das Letras.
- Delval, J., Barrio, C. del y Echeíta, G. (1981). El conocimiento de los niños de su propio país. *Cuadernos de Pedagogía*, 75, 33–36.
- Delval, J. y Barrio, C. del (2002) A compreensão infantil das guerras e a educação para a paz. *Pátio* (Porto Alegre), n° 21, mayo-julio 2002, pp. 48-51.
- Delval, J. y Denegri, M. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. *Investigación en la escuela*, 48, 39-54.
- Delval, J., Díaz-Barriga, F., Hinojosa, M. L. y Daza, D. (2006) Experiencia y comprensión. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1337-1362. [<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003111.pdf>]
- Delval, J. y Echeíta, G. (1991) La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.
- Delval, J. y Padilla, M. L. (1999) El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Echebarría, M. J. Fuentes, y M. J. Ortiz (Eds.) *El desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 1999, pp. 125-150
- Denegri, M. y Delval, J. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. II. Los tipos de respuestas. *Investigación en la escuela*, 48, 55-70.
- Jahoda, G. (1983). European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 113–120.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Vinha, T. (2003). Os conflitos interpessoais na relação educativa. Tese de doutorado. Campinas: FE-Unicamp.

As pessoas adotam diferentes formas de enfrentar um conflito interpessoal. Estudiosos da área apontam três principais estilos de resolução de conflito: agressivo, submisso e assertivo. O estilo de solução agressivo inclui estratégias de coerção para o enfrentamento do conflito, enquanto o estilo submisso caracteriza-se pelo não enfrentamento da situação. Apenas o estilo assertivo envolve comportamento explícito de defesa, sem utilizar estratégias coercitivas. Apresentaremos um estudo que teve como objetivo verificar os estilos de resolução de conflito de 84 adolescentes, estudantes de uma escola pública. Intencionamos também comparar a expressão de sentimentos dos participantes e as estratégias de solução de conflito indicadas por eles. Os adolescentes apresentaram predominantemente respostas submissas, seguidas de respostas agressivas. Grande parte dos participantes não se pronunciou com relação aos sentimentos provocados pelas situações descritas pelo questionário, seguida dos que expressaram sentimentos negativos ou pouco definidos. Com relação à expressão de sentimentos, muitos conflitos apresentaram associações positivamente significativas entre as respostas agressivas e ausência de manifestação sobre o afeto despertado pela situação. Pretendemos também neste momento refletir sobre o papel dos conflitos interpessoais no âmbito escolar em uma visão construtivista e as atuações dos educadores que favorecem a formação de pessoas autônomas. Para tal, vemos como necessária a atuação imediata dos educadores frente a situações de conflitos entre os alunos e focada nos envolvidos no desacordo. Também sustentamos a necessidade de ações planejadas com todo o grupo de alunos, a fim de favorecer a construção de recursos cognitivos e afetivos necessários para uma solução mais justa e harmônica.

### *Introdução*

Um relatório realizado pelo IBGE diz que a população brasileira saiu mais violenta dos anos 90 do que entrou (WAISELFISZ 2002). De acordo com o IBGE entre 92 e 99 a média nacional de mortalidade por homicídios aumentou em 37% visto que neste período não houve redução de homicídios em nenhum ano. Já as taxas de homicídio juvenil aumentaram 77% nos anos de 1991 a 2000 entre jovens de 15 a 24 anos. Abramovay e Rua (2004) apresentam estudos sobre a violência nas escolas das principais capitais brasileiras. Constataram que de 21 a 40% dos estudantes afirmam ter conhecimento de situações de ameaça contra pais, equipe técnica, alunos e funcionários. Neste mesmo estudo, 1/5 das pessoas entrevistadas disseram ter conhecimento sobre pessoas que foram agredidas ou espancadas no âmbito escolar.

Violência, agressividade, maus-tratos, desrespeito, intimidação e ameaças, são situações que envolvem cada vez mais os adolescentes em cenas cotidianas. Algumas situações que incluem danos de diferentes áreas, como a moral, física ou ao patrimônio, deixam a população indignada e confusa, por envolver pessoas cada vez mais jovens e com estrutura familiar e social que não justificam suas ações. Esta tendência a resolver conflitos interpessoais é uma das possibilidades para aqueles que não sabem ou não querem resolver os desacordos interpessoais de forma mais justa e equilibrada.

Deluty (1979) considera que existem três tipos de tendências ou estratégias de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, submisso e assertivo. O comportamento agressivo caracteriza-se pelo

enfrentamento da situação de conflito interpessoal, apelando para formas de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e à opinião alheia. O comportamento assertivo também envolve enfrentamento da situação de conflito, porém sem qualquer tipo de coerção. Envolve comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos, mas levando em conta os sentimentos e direitos dos outros (DELUTY, 1981). Logo o comportamento submisso caracteriza-se pelo não enfrentamento de uma situação, por meio de fuga ou esquiva, e considera os direitos e sentimentos dos outros em detrimento dos próprios.

Parece óbvio que a forma assertiva de resolver desacordos interpessoais é a mais apropriada já que, envolve o menor dano possível a todos os envolvidos. Na base do conceito de assertividade encontra-se a noção de igualdade de direitos e deveres, de legitimidade dos comportamentos voltados para reivindicação e defesa desses direitos, de respeito e dignidade da pessoa humana. Contudo, reivindicar e defender os próprios direitos, típico da estratégia assertiva de solução de conflitos, não significa deixar de ponderar sobre os sentimentos e motivos dos outros envolvidos no conflito.

Leme (2004a) alerta para o fato de que os conflitos interpessoais são situações que mobilizam conjuntamente recursos cognitivos e afetivos. Entende-se que seja possível que a pessoa tenha condições cognitivas para resolver um conflito de forma pacífica, mas não o faz em função de dificuldades afetivas. Sastre e Moreno (2002) concordam com essa colocação ao afirmar que a razão e a emoção são as bases em que nos apoiamos para compartilhar relações pessoais equilibradas e satisfatórias.

Diante de tais considerações, quais as motivações para que as pessoas adotem diferentes estratégias de resolução de conflitos interpessoais? Reppord, Pacheco e Hutz (2005) afirmam que os pais ao agirem de forma agressiva para modificar as condutas indesejadas dos filhos estariam inadvertidamente apresentando um protótipo de comportamento que demonstra aos filhos a efetividade dos atos agressivos na obtenção de resultados desejados. Ou seja, a agressividade, que é uma conduta coercitiva, realmente costuma produzir resultados no controle do comportamento do filho, já que a agressão por parte dos pais gera medo nos filhos por advir da autoridade do mais forte, daquele do qual a criança depende. No entanto, quando aquele que foi agredido estiver numa posição de autoridade, ou mesmo de igualdade, mas buscando sentir-se mais forte, tenderá a utilizar estratégias agressivas.

Outros estudiosos relacionam o comportamento agressivo à dimensão moral. Uma pesquisa realizada por Astor (1994) teve como objetivo investigar o raciocínio moral de crianças consideradas agressivas e 54 consideradas não agressivas em situações que incluíam agressão física na família e entre pares. Constatou-se que ambos os grupos identificavam e condenavam atos de violência quando não ocorria provocação, porém grande parte do grupo considerado agressivo aprovava tais atos na ocasião de provocação, considerando a reação como defesa. Tognetta (2005), ao discutir esse estudo, afirma que nesse caso as crianças não diferem na forma como julgam as situações agressivas, mas sim a legitimidade do emprego da agressividade. Concluímos a partir desse estudo que, em muitos casos, reagir agressivamente por se sentir prejudicado é a única forma de resgatar o próprio valor. Tognetta (2005) reflete que em inúmeros casos de agressividade e violência a criança ou o adolescente necessita: “orgulhar-se por agir de forma violenta, por ter um poder que o outro não dispõe, para, quem sabe, sentir-se um pouco melhor e ter, enfim, uma “boa imagem” diante dos outros”. Na perspectiva moral, a agressividade advém de uma inversão de valores.

Com relação ao estilo de resolução de conflito submisso, Leme (2004) afirma que, assim como no estilo agressivo de resolução de conflitos, as ações de pais e educadores podem favorecer tal forma de resolução de desentendimentos interpessoais. A autora lembra que muitas vezes o comportamento submisso é motivado simplesmente pelo medo do confronto. A autora ao discutir possíveis motivos do estilo submisso afirma que tanto a criança agressiva como a submissa sabem que seu comportamento é inadequado na solução de conflito, mas têm dificuldade em considerar respostas não agressivas e não submissas para resolver esse tipo

de problema, como se as soluções possíveis se resumissem à luta ou à fuga, sem alternativa intermediária. Nessa visão, a pessoa não aprendeu a expressar-se adequadamente ou aprendeu a não se expressar.

Outros estudos apontam para a relação entre o estilo passivo e o desenvolvimento moral. Vinha (2003) pesquisou se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como o modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos. Participaram do estudo duas classes de escolas públicas: uma caracterizada por relações autocráticas e a outra por relações democráticas. São denominadas relações autocráticas aquelas em que o professor centraliza as decisões, determina o que pode ou não ser feito, resolve os problemas e impõe as normas. Já nas classes caracterizadas por relações democráticas, a elaboração de regras é realizada pelo grupo e o professor possui o papel de mediador. A autora verificou que as crianças da classe autocrática emitiam respostas caracterizadas por obediência submissa a situações de conflito interpessoal hipotético, enquanto as crianças da classe cooperativa utilizavam-se mais de estratégias de persuasão e de explicação e da coordenação dos atos com os sentimentos. Da mesma forma que no estilo agressivo, o submisso parece nesse caso estar relacionado ao respeito unilateral do professor para os alunos: o professor impõe regras, pune no caso de transgressão e funciona como juiz nos conflitos entre as crianças. O estudo constatou que as ações do educador estavam impedindo que as crianças do ambiente autocrático evoluíssem no entendimento interpessoal quando comparadas às crianças da classe cooperativa, em que a educadora minimizava sua autoridade e compreendia os conflitos como oportunidades para que as crianças construíssem formas mais apropriadas de se relacionar mutuamente. O estudo da autora leva à conclusão de que o comportamento submisso pode ser uma das conseqüências para a criança que convive com figuras de autoridade que restringem às interações entre pares e que constroem um ambiente coercitivo.

Ao tratar de problemas e conflitos, Sastre e Moreno (2002) chamam a atenção para o fato de que, mesmo que eles façam parte de situações naturais da vida, em todas as etapas da nossa história, as gerações tiveram de solucionar problemas sem ter o conhecimento claro de suas fontes. Tampouco dispoem de repertórios de atitudes que possibilitassem sair dignamente de uma situação. Em outras palavras, os espaços educacionais raramente incluem trabalhos concretos com os alunos com a finalidade de ensinar a resolver conflitos de forma justa e pacífica. As autoras alertam para o fato de que as atuais matérias curriculares ensinadas no ensino fundamental e médio pouco ou nada contribuem para a resolução de conflitos interpessoais. Estudos descritos por Sastre e Moreno (2002) evidenciam que em situações de conflito poucas pessoas acreditam que a aprendizagem na escola tenha sido útil para ajudá-las na sua resolução. Segundo Sastre e Moreno (2002), violações, suicídios, crimes e agressões não têm comumente como causa a ignorância de matérias curriculares, mas estão associados freqüentemente às incapacidades para resolver problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente.

### *O estudo*

Postas tais considerações, realizamos um estudo<sup>1</sup> que teve entre seus objetivos analisar o estilo de resolução de conflitos de adolescentes, estudantes de uma escola pública. Intencionamos também comparar a expressão de sentimentos dos participantes e as estratégias de solução de conflito indicadas por eles. Participaram da investigação 84 adolescentes com idades entre 12 e 16 anos e nível socioeconômico baixo.

---

1. Os dados apresentados fazem parte da tese de doutorado intitulada “Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes” que foi orientada pela Dra Maria Isabel da Silva Leme e apresentada em 2009 ao Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo.

Foi utilizado o questionário aberto derivado da escala Children's Action Tendency Scale (DELUTY, 1981). É um instrumento que avalia concomitantemente e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, submisso e assertivo. A avaliação se dá por meio de descrição de conflitos interpessoais fictícios com conteúdo de provocações, perda, frustração etc.. Em cada circunstância de conflito apresentada o participante é convidado a relatar o que faria se estivesse nessa situação. Assim como Leme (2004), além das três tendências citadas de resolução de conflitos, encontramos nesta investigação respostas mistas de assertividade e submissão, assertividade e agressividade e agressividade e submissão. Também estávamos interessados em compreender os tipos de sentimento apontados pelos participantes diante de conflitos com diferentes conteúdos. Em função do nosso interesse em pesquisar o sentimento como um possível componente motivador da ação do sujeito, acrescentamos logo após o relato de cada situação de conflito a pergunta: o que você sentiria nessa situação.

Os resultados relativos as respostas dos participantes deste estudo nas 10 situações de conflito propostas pelo instrumento evidenciou que 39,29% do grupo de adolescentes apresentaram respostas categorizadas como submissas, seguidos por 28,57% dos participantes que indicaram respostas agressivas. Dos sujeitos que responderam ao material, 19,05% não apresentaram predominância de respostas e apenas 5,95% dos sujeitos tinham uma predominância de respostas assertivas. Os sujeitos com respostas categorizadas como mistas formam a minoria, já que 4,76% dos adolescentes tiveram respostas predominantemente submissa-agressiva e 2,38% respostas agressiva-assertiva. Não houve participantes que tendessem predominantemente para a categoria submissa-assertiva.

Leme (2004), em seu estudo que utilizou o Questionário CATS sem alternativas de solução de conflito, encontrou as tendências predominantes na seguinte ordem: submissas, agressivas, mistas e assertivas. Em outros termos, os estudos coincidem quanto às estratégias mais adotadas de resolução de conflito: as submissas e as agressivas, sendo a forma assertiva a estratégia menos utilizada entre as resoluções dos participantes. Uma análise qualitativa das respostas dos participantes indicou que eles não reconhecem formas alternativas de resolver o problema sem ser “calar” ou brigar”. Exemplos de respostas comuns diante de um conflito que envolve ser empurrado para fora da fila da cantina reforçam esta concepção: “nada... para não arrumar confusão” ou “xingava... porque ele me empurrou da fila”. Compreendemos que falta oportunidade de construir estratégia mais equilibradas de solução de conflitos e conseqüentemente, relações de respeito mútuo.

Os resultados sobre a expressão de sentimentos não são mais promissores. Das 10 situações de conflitos fictícios apresentados aos adolescentes, em 7 destas encontraram-se respostas que evidenciam a categoria 6 de sentimentos, que se refere a não pronunciar-se sobre os sentimentos. Nas outras 3 situações de conflitos propostas pelo instrumento, os participantes expressam predominantemente sentimentos da categoria 2, que envolve sentimentos negativos e que normalmente envolve pouco definido pelo participante do estudo, como mal, nada bem e ruim. Em outros termos, o sujeito não se expressa sobre esse aspecto afetivo, mesmo se questionado sobre tal dimensão, ou o expressa de forma pouco definida.

Em virtude de constatararmos na transcrição das respostas dos sujeitos que muitos não se expressavam quanto aos sentimentos realizamos um estudo a fim de verificar se essa condição estava associada às tendências de solução de conflito. Os resultados relativos à expressão de sentimentos dos participantes e os estilos de resolução de conflito mostram algumas associações que se repetem em várias situações de conflito. No conflito 2, 7, 8, 9 e 10 as respostas agressivas estão significativamente mais associadas ( $p < 0,05$ ) à não expressão de sentimentos quando comparadas às outras estratégias de resolução dos conflitos.

A dificuldade de coordenar os aspectos cognitivos e afetivos certamente está relacionada à associação das estratégias agressivas e ausência de expressão de sentimentos. Como exemplo destacamos diversas

respostas de participantes que foram categorizadas como resoluções de conflito agressivas e não expressam sentimentos ou justificativa: “batia nele e iria embora” (conflito 1), “eu xingava e se a pessoa ratiasse batia nela” (conflito 3), “faço ele pagar outro” (conflito 4), “mando engolir o jogo e procuro algo melhor para fazer” (conflito 6), “falava para ele que tomara que dê uma dor de barriga” (conflito 8), “falava que ele é muito metido” (conflito 9) e “falava que perdi porque quis” (conflito 10).

Este resultado endossa a concepção de outros teóricos que mostram que conhecer os próprios investimentos afetivos é condição essencial para o autodomínio (SASTRE; MORENO, 2002; TOGNETTA, 2003, LA TAILLE, 2006) e, conseqüentemente, para uma solução equilibrada de conflitos interpessoais.

### *Possibilidades de ações diante dos conflitos na escola*

Nosso contato com docentes de vários níveis de educação mostram que eles reconhecem a dificuldade de suas crianças e adolescentes têm de resolver conflitos de forma justa e equilibrada, contudo os professores carecem de conhecimento sobre formas de ajudar os seus alunos. Muitas preferem adotar atitudes autoritárias pensando que assim conseguem garantir relativamente a justiça e outros transferem o problema para pais e coordenadores. Lastimar-se pela dificuldade que os pais têm de colocar limites em seus filhos é um procedimento bastante comum. Ora, não estamos afirmando que os pais não têm um papel importante na formação de seus filhos e que os resultados de tendências submissas e agressivas encontrados em nossos e outros estudos sejam responsabilidade apenas da escola. A visão interacionista que nos guia propõe que a formação das pessoas se dá na interação entre o sujeito e o ambiente. Isto significa que a escola não tem um papel determinante, mas como ambiente, tem papel muito importante.

Destacamos ainda que qualquer ação do educador em uma situação de conflito interpessoal transmite algum tipo de valor: moral ou não moral. Acrescido a este fato, aquele educador que não tem qualquer ação em situações de conflito entre os educandos, também transmite uma mensagem indireta sobre a própria concepção de conflitos interpessoais e os valores que os norteiam. Dada esta condição consideramos que nós educadores, que buscamos formar crianças e adolescentes equilibrados agora e no futuro, só temos uma opção: buscar instrumentos para trabalhar com os conflitos interpessoais no âmbito escolar, em virtude de nossa inegável responsabilidade para com a formação social, moral e afetiva dos alunos, além da cognitiva.

DeVries e Zan (1998) afirmam que existem três princípios básicos para que o educador conduza os conflitos na escola.. O primeiro deles é: seja calmo e controle suas reações. Tarefa nada fácil no cotidiano escolar considerando as diferenças formas de pensar e agir das crianças e adolescentes e a infinidade de conflitos vivenciados por estes. Os outros dois princípios citados por DeVries e Zan (1998) afirmam que o educador deve: reconhecer que o conflito pertence à criança ou ao adolescente e acreditar na capacidade destes para a solução dos seus conflitos. As autoras verificam que muitos educadores assumem a resolução de conflitos dos alunos, e os privam da oportunidade de buscar o autocontrole afetivo e a reflexão de soluções alternativas para o desacordo entre si.

Em outros momentos o educador verá que existe a necessidade de agir como mediador nos conflitos entre os adolescentes. Diferentemente do negociador, que entende um conflito como tendo um ganhador, o mediador é aquela pessoa que entende que ambas as partes envolvidas no conflito têm as suas razões (VINYAMATA, 2005) e colabora para a que as pessoas troquem os significados de forma respeitosa, a fim de encontrar uma solução satisfatória para ambos. As estratégias utilizadas pelo mediador são: certificar-se de que as pessoas estão calmas antes que elas possam se confrontar, espelhar os sentimentos dos envolvidos (especialmente quando estes têm dificuldade de expressá-lo de forma adequada), incentivar os



envolvidos a ouvirem a outra parte e contra-argumentar sobre a expressão do outro, sempre mantendo o foco no problema. Ginott (1974) afirma que as palavras que descrevem a situação e o que aconteceu, sem a emissão de julgamento sobre a personalidade das pessoas colaboram para relacionamentos interpessoais mais harmônicos. Podemos dizer que a linguagem descritiva insinde sobre a “ação” e não sobre o “ser”.

Por outro lado, alguns educadores se queixam que este tipo de intervenção e mediação exige tempo para que ele possa conduzi-los e que por mais esforço que façam, muitos conflitos mereciam uma discussão mais aprofundada. Concordando com estes educadores e estando certos de que as discussões mais aprofundadas sobre aspectos que se referem a relacionamentos interpessoais são fundamentais à formação de pessoas mais assertivas e autônomas, propomos que as escolas tenham espaços destinados exclusivamente para este fim.

Sastre e Moreno (2002) são algumas das autoras pioneiras ao falar de um trabalho que se destine à aprendizagem de resolução de conflitos e a emocional. As autoras afirmam que realizar exercícios com grupos de crianças e jovens não significa passar fórmulas para resolver conflitos. A proposta das autoras é que ao apresentar exercícios que suscitem a discussão de conflitos interpessoais para pessoas daquela faixa etária, os educadores favorecem o reconhecimento e expressão de sentimentos, a reflexão dos direitos e deveres, além da discussão sobre as possíveis soluções e suas implicações imediatas e em longo prazo.

Inspiradas nestas e outras obras, com o foco na adolescência, propomos atividades programas para o trabalho com conflitos interpessoais na escola e para o favorecimento do estilo assertivo de resolução de conflitos interpessoais e a construção da autonomia moral (VICENTIN, 2009).

Diversos outros trabalhos que destinam a colaborar para a formação pessoal e interpessoal destes alunos como o trabalho com os sentimentos (TOGNETTA 2003), as Narrativas Morais (BOUCHARD 2000) e as assembleias escolares (PUIG et al 2000, ARAÚJO 2004; TOGNETTA e VINHA 2007). Assim como estes autores acreditamos que estas propostas propiciam as crianças e adolescentes um rico exercício cognitivo, afetivo e moral.

Acreditamos, ainda, que o ambiente escolar seja um meio de construção e reconstrução social. Em nossa concepção, é preciso que as escolas e seus profissionais reconheçam seu papel formador e transformador de realidades pouco satisfatórias. Tarefa nada fácil diante do nosso panorama sócio-econômico e os valores emergentes em nossa sociedade. Entretanto não vislumbramos caminho mais propício.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. E RUA, M.G. (2004). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Airton Sena, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação For, CONSED, UNDIME.
- ASTOR R. A. Children's moral reasoning about family and peer violence: the role provocation and retribution. *Child Development*, v. 65, p. 1054-1067, 1994.
- BOUCHARD, N. *L'éducation morale à l'école*. Presses Universitaires du Québec, 2000.
- DELUTY, R. H. (1979). Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissee children. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 309-312.
- \_\_\_\_\_ (1981). Children's evaluation af aggressive, assertive, and submissee responses. *Journal of Clinical Psychology*, 12 (2), 124-129.
- DEVRIES, R. e ZAN, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Trad. DAYSE BATISTA. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GINOTT, H. G. (1974). *Maestro-alumno: el ambiente emocional para el aprendizaje*. México, Editorial pax.
- LA TAILLE, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- LEME, M.I.S. (2004). “Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura.”, *Psicologia Reflexão e Crítica*. v.17 n°3. Porto Alegre.
- PUIG, J.M.; MARTÍN X.; ESCARDÍBUL S.; NOVELLA A.N. *Democracia e Participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- REPPOLD, C.; PACHECO J., HUTZ, C. S. Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In: HUTZ, C. S. (Org.). *Violência e Risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- SASTRE, G.V. e MORENO, M.M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. Tradução: Ana Venite Fuzato. Moderna. São Paulo.
- TOGNETTA, L.P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação dos sentimentos na escola*. Coleção Educação e Psicologia em Debate. São Paulo: Mercado de letras.
- \_\_\_\_\_(2005). “Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos”, in: PONTES, A. e LIMA, V.L. *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Zouk.
- TOGNETTA, L.R.P. e VINHA, T. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e assembleias na escola*. Campinas, S.P., Mercado de Letras, 2007.
- VICENTIN, V.F. (2009). *E quando chega a adolescência...uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2003.
- VINYAMATA, E. (2005). “Compreender o conflito e agir educativamente”, in: VINYAMATA, E. e col. (org) *Aprender a partir do Conflito: conflitologia e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- WAISELFISZ, J. *O mapa da violência III: os jovens do Brasil*. Brasília. UNESCO, Instituto Ayrton Senna, 2002

## Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras<sup>1</sup>

Maria Suzana S. Menin (coordenadora)<sup>2</sup>  
FCT/UNESP/Presidente Prudente  
sumenin@gmail.com

Nesta apresentação, descreveremos a pesquisa que iniciamos este ano sobre projetos bem sucedidos de educação moral no Brasil. Esta pesquisa pretende investigar e descrever experiências brasileiras consideradas bem sucedidas de Educação Moral ou Educação em Valores Morais (ou éticos) em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Essas experiências estão sendo coletadas a partir de questionários on line ou escritos aplicados junto a Diretorias de Ensino e/ou Regionais e seus diretores e/ou coordenadores pedagógicos de escolas de diversos estados brasileiros. Num primeiro momento, com uma questão aberta, consideraremos como “bem sucedidas” aquelas experiências que assim forem selecionadas, representadas e descritas pelos participantes da pesquisa. Num segundo momento, mas no mesmo questionário, através de questões fechadas e abertas e da análise das respostas dos expositores, examinaremos as experiências descritas à luz de critérios extraídos da literatura atual sobre Educação Moral. Buscaremos examinar as finalidades, meios, procedimentos, os participantes, os alcances, resultados, modos de avaliar e duração dessas experiências, assim, como outros aspectos mais específicos da Educação Moral e em Valores Éticos. Investigaremos, ainda, os limites de tais experiências buscando saber o que dificulta a sua aplicação e os aspectos contextuais e regionais que marcam e personalizam cada situação descrita. Finalmente, selecionaremos algumas experiências que se destacaram como especialmente bem sucedidas para visitá-las, de forma a descrevê-las mais profundamente e em função dos contextos culturais e regionais em que aconteceram. Nessa situação, faremos entrevistas com propositores e participantes das experiências. Esta pesquisa conta com um grupo de pesquisadores participantes da ANPEPP (Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia), pertencentes a diferentes universidades brasileiras e tem apoio do CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisa e desenvolvimento).

Em janeiro deste ano iniciamos uma pesquisa, em âmbito nacional, sobre projetos bem sucedidos em Educação Moral, ou Educação em Valores, em escolas públicas brasileiras. A pesquisa envolve uma equipe de pesquisadores pertencentes, em sua maioria, ao Grupo de Trabalho Psicologia da Moralidade da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP)<sup>3</sup>.

Neste texto pretendo relatar, como coordenadora do projeto, como a pesquisa vem se desenvolvendo e apontar, ainda que brevemente, algumas das primeiras tendências dos resultados até agora obtidos.

O objetivo maior desta pesquisa é buscar por experiências bem sucedidas de Educação Moral, ou Educação em Valores, que escolas públicas brasileiras, de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, estejam desenvolvendo ou tenham realizado de 2000 para cá. A finalidade última da pesquisa é conhecer, descrever e divulgar essas experiências em livros e artigos de modo que agentes escolares possam se beneficiar desses projetos de sucesso aprendendo com situações possíveis de serem reproduzidas nas escolas públicas brasileiras.

- 
1. Projeto aprovado em Edital MCT/CNPq 14/2008 - Processo: 470607/2008-4.
  2. A equipe de pesquisadores deste Projeto é constituída de: Maria Teresa C. Trevisol (vice-coordenadora); Adelaide Alves Dias; Alessandra de Moraes Shimizu; Ana Corina Spada; Denise Tardeli; Elisana Machado; Heloisa M. Alencar; Leonardo Lemos de Souza; Luciana S. Borges; Mario Sergio Vasconcelos; Patrícia Bataglia; Raul Aragão Martins; Solange Mezzaroba; Ulisses Ferreira Araújo; Valéria Amorim Arantes de Araújo e Juliana Zechi.
  3. Atualmente coordenado pela Professora Dra. Telma Vinha, da UNICAMP.

Para obter as primeiras informações sobre os projetos de Educação Moral, num primeiro momento, estamos passando um questionário para coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) de escolas públicas de diferentes regiões do Brasil. Num segundo momento, pretendemos visitar certas escolas que se destacaram pelas experiências relatadas, para conhecê-las com mais detalhe e divulgá-las.

No entanto, mesmo antes de iniciar a coleta de dados, a elaboração do questionário já nos fez pensar em questões centrais que a pesquisa levanta. A primeira questão foi sobre a definição de uma experiência bem sucedida de Educação Moral. Afinal, quando se pode concluir que um projeto escolar nesse tema é bem sucedido? O que seria uma boa Educação Moral? Ou ainda, o que perguntar para as escolas para se obter uma descrição adequada de um projeto de Educação Moral a fim de qualificá-lo como bom?

Na Psicologia do desenvolvimento, desde Piaget (1930/1996, 1932/1977) já se tem uma discussão relativamente estruturada sobre como se constitui o desenvolvimento moral da criança e, em decorrência, podem ser pensadas as implicações e indicações educacionais. Se o desenvolvimento moral pode desembocar na Autonomia, isto é numa moral construída pelos próprios sujeitos em função de relações de cooperação e de reciprocidade vividas com iguais e que tenha como finalidade o alcance de relações sociais justas e o bem estar da maioria das pessoas, os meios para essa educação não podem destoar desses fins (Piaget, 1930 em MACEDO, 1996; PIAGET, 1968) Mesmo em nossa produção brasileira, muitos de nós, pesquisadores, temos buscado descrever o que seria uma educação moral adequando finalidade e meios (AQUINO, ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 1996 e 2000; DIAS, 2005; LA TAILLE, 2006 e 2009; MENIN, 1985, 2002 e 2007; TOGNETTA, 2003, 2007; TOGNETTA, VINHA, 2007; VINHA, 2000; D' AUREA-TARDELI, 2003; TREVISOL, 2009). Nesse mesmo sentido, em nosso país, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que defendem a Ética como tema da educação.

Autores, tais como os citados acima, e outros tantos, têm apontado que a escola deve imbuir-se do compromisso em educar moralmente seus alunos, e que esta educação não deve se limitar a uma disciplina específica, mas alcançar o maior número de espaços e de participantes escolares e mesmo da comunidade. Apontam, também, que nesta educação explicitem-se, discutam-se e reconstruam-se regras, valores e princípios que norteiem o como viver numa sociedade justa e harmoniosa, mesmo que a sociedade atual não se mostre, muitas vezes, assim. Além disso, todos concordam que essa educação se dê por meios baseados no diálogo, na participação, no respeito, enfim, procedimentos e estratégias que se coadunem com a construção de indivíduos autônomos.

Voltando à pesquisa, o que buscamos, no entanto, não é dizer, de antemão, o que deveria ou poderia ser uma Educação Moral. Mas sim, o que diretores e coordenadores pedagógicos pensam dessa educação. Desse modo, as primeiras solicitações do nosso questionário pedem aos sujeitos que nos digam se acham que a escola deve dar Educação Moral, porque isso se justificaria, e como ela deveria ser. São questões de opinião, ou melhor dizendo, de representações sociais sobre o assunto, já que podem existir aí afirmações tecidas como pequenas teorias da realidade, na forma de afirmações comuns ao grupo pesquisado e que se construíram em função de vivências comuns profissionais e imersão numa mesma cultura (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001).

As questões seguintes de nosso instrumento de pesquisa investigam mais de perto as experiências de educação moral que as escolas tenham realmente feito. Aí pedimos de início uma descrição geral, e, depois, solicitamos esclarecimentos sobre as finalidades, os conteúdos, os meios empregados, os participantes, o tempo de duração, e as relações da experiência com a comunidade extra-escolar.

Temos, no momento, poucos resultados, pois a pesquisa está em seus primeiros meses. Algumas das respostas que já nos chegaram estão sendo obtidas através do acesso dos participantes a nosso questionário em sua forma ON LINE. Este lhes chega por emails de Diretorias de Ensino, ou por nós, diretamente.

Embora, dessa forma, possamos nos dirigir a muitas escolas e nas mais variadas regiões do Brasil, a quantidade de respostas é pequena em proporção ao seu acesso. Estamos procurando outros meios de chegar mais perto das escolas.

Atualmente, temos cerca de cinquenta respondentes (com respostas mais completas ao questionário) cujas escolas estão em estados como Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina e Tocantins.

Em relação a esses respondentes, podemos adiantar apenas algumas tendências iniciais em suas respostas e que se confirmarão ou não, com o decorrer da pesquisa. Será somente bem mais tarde, com uma maior quantidade de respostas, com a ajuda dos demais pesquisadores e de análises mais refinadas, que poderemos discutir realmente os resultados. Assim, no momento ofereço as primeiras impressões.

Primeiramente, entre os respondentes, a grande maioria é a favor de que a escola dê Educação Moral. Para justificar sua posição, algumas categorias de respostas foram mais comuns e freqüentes. Em primeiro lugar, muitos afirmam a necessidade da escola dar Educação Moral com base na crença de que vivemos hoje uma crise de valores caracterizada, segundo as palavras dos respondentes, como: ausência de valores entre jovens, valores se perdendo, com famílias ausentes, desatentas ou mal preparadas para educação em valores, e a vivência numa sociedade que dá, frequentemente, maus exemplos. Essa justificativa confirma o que estamos discutindo a respeito das dificuldades e desafios em como se colocar uma educação moral na atualidade (LA TAILLE, 2009; LA TAILLE e MENIN, 2009). Vimos também, que é comum agentes da escola criticarem as famílias dos alunos, apontando-as como negligentes numa formação em valores e, mesmo lamentando o peso de mais uma atribuição à escola – a educação moral – não feita, ou mal feita, por outros espaços sociais (MARTINS, SILVA, 2009; CAMINO, PAZ, LUNA, 2009; TREVISOL, 2009). Como um caso especial dessa primeira tendência de resposta, algumas afirmações destacaram a educação moral como necessária para conter a violência crescente que existe hoje em dia.

Duas outras justificativas para o porquê de se dar Educação Moral mais se colocaram: aquelas referentes à necessidade de formar alunos para a cidadania, tal como, formar cidadãos conscientes e respeitadores dos direitos e deveres próprios e dos outros para a vida em comum; e aquelas que citam as qualidades e os valores a se formar nos alunos, em seu caráter, através da educação moral: formar pessoas melhores, mais sensíveis, que tenham mais auto-respeito e respeito aos outros. Essas últimas respostas apontam a educação moral mais como formadora de virtudes individuais ou coletivas.

Ainda na seqüência dessas perguntas iniciais sobre representações a respeito de Educação Moral, ao dizer como ela deveria se dar, notamos, nesses primeiros respondentes, duas tendências de respostas mais gerais. Ou acreditam que esse tipo de educação deveria ser ministrada por um especialista e em uma disciplina específica, ou apontam, que ela deve acontecer em vários espaços da escola e com a participação direta de muitos agentes escolares, inclusive, de forma ativa, os alunos. Entre essas tendências, algumas respostas ficam num meio termo apontando métodos como aulas expositivas, vídeos, filmes, ou projetos bem específicos. É interessante correlacionar a essas respostas a tendência marcante, entre especialistas do assunto, e discutida desde Piaget (1931/1996; 1935/1998), ou Kohlberg (KOHLBERG, POWER, HIGGINS, 1997) a não restringir a educação Moral a uma disciplina específica, pois se passam e se constroem valores, formal ou informalmente, na grande parte dos espaços sociais em que as pessoas questionam-se ou aos outros sobre como deveriam agir. Na escola, em situações de conflito, de imposições de regras, de crítica ou valorização de ações, valores morais estão sendo usados e devem ser refletidos, portanto, de forma mais consciente e proposital.

As questões que se seguem no questionário buscam saber se os respondentes já participaram de alguma experiência de Educação Moral (ou Educação em Valores, Ética na escola, Cidadania na escola ou

Direitos Humanos), se ela poderia ser classificada como bem sucedida e as justificativas para isso e passam a solicitar a sua descrição detalhada.

Cerca de metade dos respondentes afirmaram que participaram de alguma experiência de Educação Moral e passam a descrevê-la. As experiências trazidas são variadas e vão desde aulas expositivas sobre educação Moral ou encontros dos alunos com os coordenadores pedagógicos em eventos de curta duração, ou ainda, projetos bem amplos que envolvem grande número de agentes e duram todo o ano escolar.

Das experiências relatadas em escolas públicas citamos algumas que achamos, no momento, bastante interessantes, tais como: “Bulling ninguém merece” (Rondônia, Porto velho); “Consciência negra”(SP, Rancharia); “Assembleias de classe e da escola” (Rio Claro, São Paulo); “Estudos sobre Estatuto da criança e do adolescente e da Constituição federal”(Ceará, Fortaleza), “Educação Sexual na escola com discussão de valores”(Paraná, Londrina); “Cidadania em ação com formação de liderança para alunos e formação política e em direitos humanos”(Mato Grosso, Nova Xavantes); “Projeto AfroBrasil, discriminações, e projeto Valorizando a vida, sobre drogas”(Mato Grosso, Barra do Bugre); “Discussão do projeto Político Pedagógico da escola com formação de subprojetos sobre valores”(Mato Grosso, Alta Floresta); “Alunos fazem pesquisa, documentários e relatam descobertas sobre temas como: a primeira cidade a libertar os escravos, vida e morte, índios, religiosidade”(Ceará, Fortaleza).

A razão pela qual essas experiências foram classificadas como bem sucedidas pelos respondentes, poderia ser sintetizada numa palavra: participação; participação dos alunos na gestão da escola; participação e envolvimento nos projetos propostos; participação nas discussões sobre valores e/ou direitos humanos; participação na conservação da escola. Houve também algumas falas que apontaram melhoras nos alunos em relação aos seus comportamentos anteriores, como diminuição de violência entre alunos, melhora na maneira de resolver conflitos, e até diminuição do bulling.

Destaco uma frase de uma coordenadora que respondeu o seguinte:

No início do projeto, os alunos utilizavam de agressão física ou verbal para resolver problemas, principalmente no momento do recreio; não participavam da gestão escolar, não eram consultados diante de certos problemas ou mesmo das realizações que ocorreriam na escola. No final do ano letivo, os alunos já tentavam resolver os problemas por meio do diálogo; davam ideias, apontavam onde não estava legal na escola; etc. No início deste ano (2009), as assembleias continuam; os alunos tem participado ativamente da gestão escolar. (Escola de Rio Claro, SP).

O projeto desta escola citada foi o da implantação de Assembleias de classe e da escola como recurso para a criação do grêmio estudantil visando a educação moral.

No geral essas experiências foram longas, isto é, duraram mais de seis meses na escola e envolveram mais de 100 alunos e de trinta professores; o que mostra que foram amplas, envolvendo grande parte da comunidade escolar. Todas as experiências citadas envolveram também os funcionários da escola e a equipe gestora. Algumas delas envolveram as famílias e entidades externas à escola. Por exemplo, o projeto “Educação e Cidadania na escola que realizou curso de liderança para alunos e presidente de bairros, formação política e direitos humanos, em Nova Xavantes, no Mato Grosso e o projeto no qual alunos faziam pesquisa, documentários e relatos sobre temas diversos, como a primeira cidade que libertou os escravos, em Fortaleza, Ceará, envolveram além de grande parte dos agentes escolares, as famílias dos alunos e agentes de bairros da comunidade externa à escola. A relatora deste projeto do Ceará, por exemplo, disse que outras escolas solicitaram a apresentação das pesquisas dos alunos.

Quando questionamos que temas foram mais trabalhos nos projetos, o valor que mais apareceu foi respeito; respeito mútuo ou respeito aos indivíduos. Mas seguiram-se outros valores como cidadania, diálogo, auto-conceito positivo, resolução de conflitos de ordem interpessoal, justiça, veracidade, deveres, direitos humanos, solidariedade, amizade, honestidade, conhecimentos de outras culturas, e valor do aluno de escolas públicas.

Os meios através dos quais os temas das experiências foram trabalhos se mostraram muito variados e em nenhuma delas foi usada uma estratégia única. Há desde leitura de textos, de documentos e estudos mais teóricos, como os presentes nos projetos sobre Bulling, sobre o estudo do Estatuto da criança e do adolescente, ou sobre o curso de liderança e formação política e em direitos humanos; como práticas mais dinâmicas como assembleias, debates, pesquisas empíricas com os alunos ou feitas por eles.

A finalidade das experiências mais apontada foi a de consolidar, ou desenvolver, valores como respeito e cidadania; além deles, ou contando com esses valores, os relatores dessas experiências consideradas bem sucedidas falam da necessidade da melhora da convivência entre os alunos.

Cito algumas falas como exemplo:

Melhorar a convivência e o respeito na escola. As pessoas percebem que são protagonistas do respeito mútuo ou do inverso, seja na condição de vítimas, observadores ou agressores. (Escola de Rondônia, Porto Velho, projeto “Bulling”).

Para melhorar o exercício de ser cidadão sensibilizando a comunidade escolar e a sociedade para o trabalho cooperativo, zelo ao bem público, isto é, formando cidadãos conscientes. (Mato Grosso, Nova Xavantes, projeto sobre curso de liderança para alunos e presidentes de bairro).

Perguntamos no questionário se a experiência relatada foi provocada, de alguma forma pela comunidade em volta da escola. Poucas respostas disseram sim a esta questão. Uma delas, apontou que havia na comunidade descuido com o patrimônio público, falta de liderança (projeto sobre liderança para alunos e presidente de bairros, em Nova Xavantes, Mato Grosso); outra citou que era preciso melhorar as relações humanas entre os alunos (projeto sobre elaboração do Projeto pedagógico na escola, em Alta Floresta, Mato Grosso). Assim, vemos que, na sua maioria, as escolas construíram projeto de Educação Moral motivadas por problemas e desafios surgidos dentro mesmo do ambiente escolar, mesmo que a necessidade e os desafios da educação moral extrapolem esse ambiente, como nos disse um dos respondentes que apontou que a comunidade havia provocado a experiência:

Afinal, esses nossos alunos são produtos do meio em que vivem. São determinados por esse meio e podem, por meio de esclarecimento, transformá-lo, ou então permanecerem oprimidos pelas formas de reprodução e opressão que limitam seus pais. (Escola de Guarapoava, Paraná).

Quando questionados sobre a ocorrência, ou não, de mudanças no ambiente escolar com a experiência, todos os respondentes foram afirmativos. A resposta mais freqüente apontou mudanças no convívio escolar entre os alunos: melhora no relacionamento, menos agressões, aprendizagem de outras formas de resolver conflitos. Foram também citadas outras mudanças positivas como: maior preservação e cuidado com a escola, conscientização de direitos e deveres, e maior interesse pela vida escolar e, até pelos estudos. Assim,

as experiências consideradas bem sucedidas produziram resultados concretos que foram bem visíveis. Elas foram, também, avaliadas. As formas de avaliação foram diversas: desde conversas com os alunos pelos coordenadores ou professores, como análises estatísticas (projeto Bulling), aplicação de fichas avaliativas (projeto sobre o curso de liderança), apresentações culturais para a comunidade (projeto AfroBrasil), e artigos na imprensa (projeto sobre alunos fazendo pesquisas).

Finalmente, queríamos saber se as escolas receberam alguma formação para poder realizar esses projetos de Educação Moral que nos relataram. Apenas duas escolas com experiências aqui destacadas, receberam formação para esse tema. Numa delas, a do projeto sobre Bulling, a coordenadora da experiência teve uma formação bastante específica num estágio de pós-doutoramento em Portugal; noutra, a do projeto sobre implantação de assembleias, a coordenadora participou de palestras, curso e oficinas sobre escolas democráticas e desenvolvimento moral realizado numa universidade. Nas demais escolas com projetos aqui citados, não foi apontado nenhuma formação específica que tenha auxiliado a escola.

### *Considerações preliminares*

Como estamos iniciando esta pesquisa, apontamos apenas algumas tendências de nossos primeiros resultados que nos fazem pensar sobre o que ainda virá, as questões que faremos às experiências descritas, e as formas de analisá-las.

No entanto, podemos dizer que a pesquisa já nos sugere algumas reflexões interessantes.

Primeiro, vemos que, embora não muito frequentes, experiências de Educação Moral amplas, duráveis, com finalidades claras e resultados avaliados como positivos acontecem atualmente em nossas escolas e não são apenas construções utópicas de teóricos.

Segundo, essas experiências acontecem em escolas públicas brasileiras. Ora, todos nós sabemos das dificuldades de nossas escolas com falta de verbas, má formação de professores, pouca estabilidade do corpo docente, péssimo aproveitamento escolar dos alunos e tantos outros problemas. No entanto, apesar desses problemas, são possíveis projetos bem sucedidos de educação moral que beneficiam os alunos, a comunidade escolar e, provavelmente, a comunidade além da escola. Assim, podemos aprender com essas escolas e reproduzir suas experiências.

Em terceiro lugar, apontamos que muitas das escolas que nos relataram experiências interessantes não tiveram uma formação específica para isso com outros profissionais. Os projetos foram coordenados por pessoas sensíveis aos problemas escolares e que buscaram com colegas da própria escola soluções criativas. Assim, embora a formação específica em Educação Moral, ou Cidadania, ou Direitos Humanos possa contribuir para a elaboração e execução de projetos, sem ela, iniciativas da própria escola foram possíveis e eficazes. O que nos faz pensar que não precisamos adiar ações de educação moral ou em valores apenas quando tivermos formação especial para isso.

Finalmente, terminamos essa apresentação com uma hipótese que precisamos averiguar: não será o sucesso dessas experiências que começamos a ver devido a um reconhecimento, em certas escolas e pela maioria de seus agentes escolares, de que educação moral é necessária e possível e é tarefa de todos? Só prosseguindo nas investigações é que saberemos.



## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. (Org.) Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2., p. 53, jul./dez.2000.
- ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.105 – 136.
- ARAÚJO, U.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 91-107, jul./dez. 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais. Brasília:MEC/SEF,1998.
- CAMINO, C., PAZ, M. LUNA, V. Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 130 – 151.
- D’AUREA-TARDELI, D. *O Respeito na Sala de Aula*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 370-380, 2005.
- JODELET, D.(org.) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A . *La educación moral*. Segundo Lawrence Kohlberg. Barcelona, Espanha: Editorial Gesida, S. A. 1997.
- LA TAILLE, Y. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y. *Formação Ética*. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARTINS, R.A.; SILVA, I.A. Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M.(org.) *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 185-198.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.
- MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.
- MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais*. Investigações em Psicologia Social. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.
- PIAGET, J. (1930). Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1 – 36.
- PIAGET, J. (1932). *O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, J. (1935). Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, S; TRYPHON, A. *Jean Piaget*. Sobre a Pedagogia. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.113–130.

- PIAGET, J. Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. In: PIAGET, J.; HELLER, H. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada, 1968.
- 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.
- TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.
- SHIMIZU, A. M. *As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Filosofia – UNESP, Marília, 1998.
- VINHA, T. P. *O Educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

## O Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos: relato de uma experiência.

Maria Elisa Almeida Brandt  
FSM/São Paulo  
me.brandt@uol.com.br

Esta apresentação pretende descrever o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, que teve sua primeira edição em 2008. Inicialmente, faremos sua contextualização, no âmbito das políticas públicas federais voltadas à educação em direitos humanos (EDH), e a descrição da maneira em que foi concebido. Em seguida, após breve panorama geral desta primeira edição, desenvolveremos alguns comentários suscitados pela análise preliminar dos trabalhos inscritos nas categorias 1 e 2, que dizem respeito à atuação das secretarias de educação e das escolas, por estarem mais diretamente relacionadas ao “chão da escola”, aos currículos e práticas escolares. A título de conclusão, argumentaremos acerca das contribuições da educação em direitos humanos, entendida como uma abordagem específica para a educação em valores, trazendo para o debate, muito brevemente, diretrizes para a política pública educacional nesse campo.

### *O contexto de criação do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos*

A despeito de nossa constituição progressista, leis e instituições democráticas, ainda hoje são correntes no Brasil práticas discriminatórias e graves violações de direitos, produzidas e reproduzidas por culturas institucionais, mentalidades e atitudes. Ao ampliarmos o olhar para o cenário mundial, essa avaliação permanece, e foi a partir dela que os organismos internacionais passaram a refletir sobre o campo específico da educação em direitos humanos (EDH). Para consolidarmos uma cultura de respeito e valorização dos direitos humanos é preciso acima de tudo transformar as consciências, e a escola tem papel fundamental a cumprir nesse processo.

No âmbito da Organização dos Estados Americanos, o Brasil é signatário do Protocolo de San Salvador (Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1988). Em seu artigo 13, sobre o direito à educação, o inciso segundo reconhece o direito à EDH:

“Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz.”

Como estado-membro da ONU, o Brasil está comprometido com as resoluções referentes ao tema, tanto da Assembleia Geral como da Comissão de Direitos Humanos, entre as quais se destacam a Resolução nº 49/184, de dezembro de 1994, que estabeleceu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos – 1995-2004 – e acolheu o Plano de Ação a ela referido, e a Resolução nº 52/469, de outubro de 1997, que conclama os estados-membros a desenvolver planos de ação nacionais para a EDH, definindo

“Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos”. A primeira fase do plano de ação proposto tinha como prioridade a inclusão dos direitos humanos nos currículos da educação básica.

Na esteira desses acontecimentos, foi criado em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e contando com especialistas, representantes da sociedade civil, da SEDH e do Ministério da Educação (MEC), que no mesmo ano elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, revisto em 2006.<sup>1</sup>

É a partir da criação do CNEDH que, em uma pauta compartilhada entre a SEDH e o MEC, a gestão pública federal passa a falar da EDH. Hoje em dia estão em curso ações de apoio técnico e financeiro desses órgãos a projetos de formação de profissionais da educação básica; produção de materiais didáticos e paradidáticos; incentivo à estruturação de centros de referência e à reflexão em educação em direitos humanos nas instituições de educação superior. Todavia, o orçamento das áreas é pequeno, o que faz com que as ações assumam mais o caráter de projetos-piloto do que de programas de grande cobertura. Por ser relativamente “recente” essa agenda, por conta das complexidades impostas pelo caráter descentralizado do sistema educacional brasileiro e, obviamente, devido à escolha política por outras prioridades, não houve ainda uma ampla divulgação dos temas e propósitos da educação em direitos humanos junto a estados, municípios e respectivas redes de ensino.

Esse é o contexto em que, em 2008, surge o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir de um convite feito pela Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) ao MEC e à SEDH, para que juntos promovessem a cultura dos direitos humanos nas escolas, em comemoração aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.<sup>2</sup>

### *Algumas palavras sobre a concepção do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos*

O prêmio, a ser concedido bianualmente, tem o objetivo de “identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais que promovam a cultura dos direitos humanos no País”, premiando projetos em quatro categorias. Citando o regulamento (em [www.educacaoemdireitoshumanos.org.br](http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br)):

Categoria 1: As Secretarias de Educação na Construção da Educação em Direitos Humanos. Abrange estratégias variadas para a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos currículos da educação básica, contemplando a incorporação da Educação em Direitos Humanos nos documentos normativos (Planos Estaduais e Municipais de Educação, orientações, resoluções, referenciais curriculares etc.). Nesta categoria poderão se inscrever Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Categoria 2: A Educação em Direitos Humanos na Escola. Abrange as experiências de incorporação da Educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e ações pedagógicas de

1. O Plano define princípios e ações em cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia, e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça, sem contudo definir plano de ação, metas e responsabilidades.
2. O Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos tem, como proponentes, o Ministério da Educação, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e a Organização dos Estados Iberoamericanos, como apoiadores o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), e como patrocinadores e executores a Fundação SM. Além de gestores e técnicos da Coordenação-Geral de Direitos Humanos / SECAD / MEC, da Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos da SEDH e do Escritório Brasileiro OEI, participaram da concepção inicial do Prêmio, como especialistas convidados, os professores Sabrina Moehlecke (UFRJ/RJ); Sólon Viola (Unisinus/RS) e Paulo Carbonari (IFIBE/RS).

Educação em Direitos Humanos protagonizadas pela comunidade escolar. Nesta categoria poderão se inscrever Escolas Públicas e Privadas de Educação Básica.

Categoria 3: A Formação e a Pesquisa em Educação em Direitos Humanos. Abrange experiências de inclusão da Educação em Direitos Humanos nos currículos dos cursos de nível superior e pesquisas em nível de graduação e pós-graduação voltadas à Educação em Direitos Humanos. Nesta categoria poderão se inscrever Instituições de Educação Públicas e Privadas.

Categoria 4: A Educação em Direitos Humanos na Extensão Universitária. Contempla projetos de extensão universitária de Educação em Direitos Humanos, incluindo processos de formação continuada de profissionais e ações voltadas à comunidade, entre outras. Nesta categoria poderão se inscrever Instituições de Educação Públicas e Privadas.

Essa concepção em quatro categorias parte da constatação de que, para que a EDH chegue à escola, é preciso que instituições e indivíduos de diversas áreas se mobilizem e se comprometam: MEC, SEDH, secretarias estaduais e municipais de educação, instituições de ensino superior, escolas, educadores/as, entidades e pessoas da sociedade civil atuantes na EDH. Todos têm papéis fundamentais a desempenhar na reflexão sobre como incluir a EDH nos currículos da educação básica, na formação inicial e continuada de educadores/as e profissionais da educação, na elaboração de materiais didáticos, na pesquisa teórica, e assim por diante. Visa-se estimular a atuação protagonista desses diferentes agentes e a articulação institucional entre eles. No Brasil, até o momento, o debate acerca da EDH, suas metodologias e estratégias de implementação nos diferentes níveis de ensino tem se circunscrito à academia. A intenção do Prêmio é colaborar para que ele passe também a permear os sistemas de ensino.<sup>3</sup> A descrição detalhada dos tipos de ação a serem contemplados em cada caso denota a preocupação em valorizar e mesmo induzir processos de institucionalização da preocupação com a EDH nesses diversos âmbitos, mesmo que estivessem em estágios iniciais.

### *Os resultados da primeira edição do Prêmio: um panorama geral*

Em termos quantitativos, a participação das escolas públicas foi muito boa, com quase metade dos trabalhos inscritos, demonstrando o interesse de educadores e educadoras em relatar suas atividades e projetos pedagógicos. Já a participação das secretarias de educação foi reduzida, especialmente as estaduais. Também foi considerado pequeno o número de trabalhos inscritos na categoria 3, voltada à pesquisa e formação de nível superior em EDH. Embora tenha sido maior o número de inscrições na categoria 4, a grande maioria deles não atendia aos requisitos do regulamento, se referindo a ações de extensão voltadas à defesa ou garantia de direitos, mas não à EDH. Portanto, acreditamos que os resultados nessas duas categorias sejam uma demonstração de que ainda é incipiente, no Brasil, o desenvolvimento de pesquisas teóricas, conteúdos para formação de graduados das diversas carreiras e ações de extensão universitária – campos intrinsecamente relacionados – nessa área de conhecimento interdisciplinar que é a Educação em

---

3. Cabe aqui explicitar o lugar a partir do qual fala a autora. Participei, à época como técnica da Coordenação-Geral de Direitos Humanos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC, da concepção e implementação inicial do Prêmio. Já fora do Ministério, realizei como consultora independente a primeira etapa de seleção dos trabalhos, que em seguida foram julgados pelas comissões previstas no regulamento para a seleção dos premiados. Por fim, tive o grande prazer de visitar os 10 projetos premiados e elaborar o texto de avaliação desta primeira edição, publicado e distribuído pelos organizadores (ver em [www.educacaoemdireitoshumanos.org.br](http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br)). Muito do escrito aqui é reproduzido daquela publicação. Como se vê, este olhar sobre o Prêmio está longe de ser imparcial – é uma visão “de dentro”, de alguém que de fato acredita na efetividade dessa concepção.

Direitos Humanos. Até certo ponto, esse dado corrobora a pertinência do formato atual do prêmio, que age sobre essas áreas por entendê-las em certa medida condicionantes da ação pedagógica em EDH na sala de aula.

QUADRO GERAL DE INSCRIÇÕES

Categoria	Inscrições	%
1	35	10,0
2 A	151	43,1
2 B	65	18,6
3	22	6,3
4	77	22,0
Total	350	100

No que se refere à distribuição geográfica dos trabalhos, ela reproduz a desigualdade regional verificada nos sistemas educacionais: estados mais pobres e carentes de recursos foram aqueles que apresentaram menos trabalhos. O Sudeste participou com quase metade das inscrições (45,4%), com destaque para o estado de São Paulo (24,6%), seguido da região Sul com 24% dos inscritos, com destaque para o Rio Grande do Sul (11,4%). Se considerarmos a distribuição populacional, destaca-se a participação desta última região, que tem apenas 14,5% da população nacional (IBGE, 2007). O total de trabalhos inscritos na região Centro-Oeste representou 5,4% do total, e no Norte representou 8,9% do total, sendo que nos dois casos a grande maioria deles partiu de escolas públicas. O único estado que não apresentou nenhum projeto foi Mato Grosso. A tabela abaixo mostra o quadro geral de inscrições por estado e região, segundo as 5 categorias do prêmio.

Como já esperávamos, todo aquele arcabouço normativo e institucional em torno da EDH mencionado de início, bem como os documentos de referência dos organismos internacionais e estudos teórico-metodológicos surgidos a partir dele ainda são amplamente desconhecidos por indivíduos e instituições atuantes na educação básica nacional. Esta é a primeira constatação que pudemos extrair tanto do baixo número de inscrições em algumas categorias, quanto da análise do conteúdo dos projetos recebidos. A seguir, comentaremos em maior detalhe a atuação das secretarias de educação e das escolas.

TABELA 1

## Trabalhos Inscritos por região e UF, segundo a categoria

UF e Grandes Regiões	Cat 1	Cat 2A	Cat 2B	Cat 3	Cat 4	Total	%
<b>Norte</b>		<b>21</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>8,9</b>
Acre	0	2	0	0	0	2	0,6
Amapá	0	2	1	0	0	3	0,9
Amazonas	0	6	2	2	1	11	3,1
Pará	0	7	0	0	1	8	2,3
Rondônia	0	0	0	1	0	1	0,3
Roraima	0	3	0	0	0	3	0,9
Tocantins	0	1	1	0	1	3	0,9
<b>Nordeste</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>57</b>	<b>16,3</b>
Alagoas	0	2	0	0	0	2	0,6
Bahia	1	7	4	1	5	18	5,1
Ceará	3	3	2	1	1	10	2,9
Maranhão	1	3	1	0	0	5	1,4
Paraíba	1	0	1	0	0	2	0,6
Pernambuco	1	5	1	0	3	10	2,9
Piauí	0	1	0	2	2	5	1,4
R. G. do Norte	0	0	1	0	2	3	0,9
Sergipe	0	0	1	1	0	2	0,6
<b>Sudeste</b>	<b>18</b>	<b>69</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>36</b>	<b>159</b>	<b>45,4</b>
Espírito Santo	0	4	3	0	2	9	2,6
Minas Gerais	1	11	4	2	8	26	7,4
Rio de Janeiro	5	17	6	2	8	38	10,9
São Paulo	12	37	16	3	18	86	24,6
<b>Sul</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>84</b>	<b>24,0</b>
Paraná	2	10	3	3	5	23	6,6
R. G. do Sul	6	12	8	2	12	40	11,4
Santa Catarina	1	7	4	2	7	21	6,0
<b>Centro-Oeste</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>5,4</b>
Distrito Federal	0	3	3	0	1	7	2,0
Goiás	1	7	1	0	0	9	2,6
M. G. do Sul	0	1	2	0	0	3	0,9
Mato Grosso	0	0	0	0	0	0	0,0
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>151</b>	<b>65</b>	<b>22</b>	<b>77</b>	<b>350</b>	<b>100,0</b>

**Legenda**

Categoria 1: As Secretarias de Educação na Construção da Educação em Direitos Humanos

Categoria 2A: A Educação em Direitos Humanos na Escola — Escolas Públicas

Categoria 2B: A Educação em Direitos Humanos na Escola — Escolas Particulares

Categoria 3: A Formação e a Pesquisa em Educação em Direitos Humanos

Categoria 4: A Educação em Direitos Humanos na Extensão Universitária

*Categoria 1 – As Secretarias de Educação na Construção da Educação em Direitos Humanos*

Foram 35 inscrições – 7 do Nordeste, com destaque para o Ceará (3); 19 do Sudeste, com destaque para São Paulo (12) e 9 do Sul, principalmente do Rio Grande do Sul (6). Uma primeira observação geral é a irrisória participação das secretarias estaduais: apenas duas, as de Pernambuco e de São Paulo, que ao final foram as duas premiadas. Muito se tem falado sobre os efeitos do modelo brasileiro de relacionamento entre os entes federativos nas políticas públicas. Os estados ficam alijados do relacionamento direto que muitas vezes se trava entre a União e os municípios. Também, a separação entre as redes estaduais e municipais de ensino complexificam a implementação de políticas planejadas no âmbito estadual. Talvez esses aspectos sejam relevantes para compreender o ocorrido com o Prêmio.

Quanto ao conteúdo dos trabalhos, nesta categoria se observou uma grande discrepância entre o que pedia o regulamento e os projetos apresentados. Esperava-se o relato de estratégias variadas para a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos currículos da educação básica, contemplando a incorporação da EDH em instrumentos normativos, que comprovassem a consolidação de uma política de EDH. Apenas a

Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco apresentou uma política de EDH coesa nesse sentido.<sup>4</sup> Foram frequentes (12) os relatos que discorriam sobre toda a política educacional do município, argumentando sobre o compromisso geral com os direitos humanos e com o acesso à educação. As demais secretarias apresentaram projetos cuja natureza dizia mais respeito à metodologia de EDH, seja para a formação de professores/as (caso de sete projetos), ou práticas pedagógicas em sala de aula ou na escola, ou mesmo projetos de educação não formal. Assim, foram considerados bons projetos aqueles de maior relevância para a EDH e para o contexto local ou regional, e que não fossem meramente pontuais, apresentando algum grau de permanência ao longo do tempo, demonstrando sua incorporação à política educacional. Eles constituem exemplos de metodologias criativas para a educação em direitos humanos.

Ainda sobre a natureza dos projetos, notou-se uma ênfase em atividades socioeducativas no contraturno escolar (caso de cinco projetos) e no tema da educação inclusiva de alunos/as com deficiência ou necessidades educacionais especiais (sete relatos).

Embora nenhuma secretaria, exceto a de Pernambuco, tenha apresentado uma política de longo prazo de formação de educadores em temas de direitos humanos e valorização da diversidade (algo que poderia ser indicativo de uma política de EDH), algumas ações dessa natureza foram mencionadas. Interessante observar, nesse contexto, o efeito positivo da Lei 10.639/2003, que, em certo sentido, obriga estados e municípios a promoverem a formação continuada de educadores sobre a temática étnico-racial, história e cultura afrobrasileira (recentemente alterada pela Lei 11.645, de 2008, para incluir a história e cultura dos povos indígenas). Falaremos um pouco mais a respeito em nossas considerações finais.

### *Categoria 2 A – A Educação em Direitos Humanos na Escola — Escolas Públicas*

Foram considerados os melhores trabalhos aqueles em que as escolas demonstraram uma reflexão teórico-metodológica e/ou um planejamento de longo prazo das ações no campo geral da formação em valores, mesmo que não mencionassem explicitamente os direitos humanos.

Interessante observar que, com frequência, os bons projetos eram realizados por educadores/as que tinham participado de cursos de formação continuada sobre os temas da diversidade e dos direitos humanos.

Como já dissemos, em todas as categorias foram poucos os trabalhos que se aprofundaram nos princípios, conteúdos e metodologias específicos da EDH. Os projetos de escolas, principalmente as públicas, falam mais dos conceitos de ética, cidadania, direitos e deveres do cidadão, do que dos princípios dos direitos humanos, influenciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1998). Grande parte deles descreveu atividades de educação ambiental, mas como em geral não fizeram a aproximação entre sustentabilidade socioambiental e os direitos humanos, não foram contemplados como EDH. Voltaremos a essas questões ao final do texto.

A tabela abaixo mostra como os projetos recebidos se distribuem conforme campos de ação e temas. Verifica-se, em primeiro lugar, que em torno de 58% dos projetos tocam de alguma forma o campo da EDH, mesmo que seja com a descrição de simples eventos de sensibilização sobre o tema. Enquanto isso, uma parcela considerável dos projetos (em torno de 23,5%) relata ações voltadas à defesa e garantia de algum direito, ou algum tipo de intervenção ou assistência social.

---

4. Relevante apontar que toda a política de Educação em Direitos Humanos do Estado é levada a cabo por uma especialista na área. A profa. Aída Monteiro, Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação é integrante do CNEDH. Isso para dizer que, na ausência de consenso ou mesmo de debate nos fóruns de secretários de educação a respeito da EDH, o compromisso individual parece fazer a diferença.



Observa-se que a maior parcela de relatos fala de projetos mais pontuais que envolvem atividades em EDH junto a alunos, sem que elas estejam enraizadas no PPP da escola.<sup>5</sup> Quanto aos temas, mais uma vez nota-se a ênfase na inclusão de pessoas com deficiência (15). Chamam atenção também os temas da violência (15), dos direitos da criança e do adolescente (11), e das relações étnico-raciais (7).

### *Categoria 2 B – A Educação em Direitos Humanos na Escola — Escolas Privadas*

O grande mérito de alguns trabalhos apresentados nessa categoria é o tratamento mais aprofundado dos temas específicos da EDH. Dos 65 projetos recebidos, 41 (quase 2/3) tocam aspectos da EDH em diferentes níveis. Mesmo que a maioria os tangencie pela via dos temas transversais, de medidas de gestão democrática e fortalecimento do relacionamento entre estudante, família e escola, os bons projetos descrevem atividades de formação consistentes em temas de direitos humanos (associados aos conceitos de cidadania e formação em valores. Algumas experiências, embora poucas, deixam evidente que os direitos humanos são estruturantes do projeto político-pedagógico da escola.

TABELA 2

**Categoria 2A: A Educação em Direitos Humanos na Escola — Escolas Públicas**  
A natureza das ações conforme campo e tema

Campos de Ação	Temas												
	deficiência	DH (1)	diversidades e temas transversais	direitos de crianças e adolescentes (2)	direitos do idoso	direito à educação (3)	educação ambiental	relações étnico-raciais	saúde e prevenção (4)	violência (5)	outros	Sem tema definido	Total geral
ação pedagógica (outros)							3				1		4
ação e proposta pedagógica em EDH				1	1							3	5
ação pedagógica em EDH	3	2	4	2	2		2	3	2	8	2	12	42
proposta pedagógica em EDH e gestão democrática		1						1		4	2	9	17
atividades sócio-educativas atividades sócio-educativas; intervenção				2			1					1	2
intervenção social (assistência, voluntariado)	1								1			2	4
eventos de sensibilização em DH		1		1	1			2		1		3	9
eventos variados (assistência)											3		3
formação de professores em DH			1	1									2
garantia de direitos	11					6			2		1		20
intervenção social e DH		1		2					1			2	6
metodologia em EDH (6)		3	1	2				1	1	2		3	13
projeto vago ou inexistente												21	21
<b>Total geral</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>57</b>	<b>151</b>

**Obs.:**  
 (1) Em DH: artes e DH (2 projetos); constituição do sujeito; DH e educação ambiental; trabalho escravo (2 projetos)  
 (2) Em direitos de crianças e adolescentes, uma menção ao ECA, outra a abuso e exploração sexual; outra a segurança. Há duplicidade: 1 projeto lidava com idosos e crianças, foi contado 2 vezes; menores em situação de risco (2); trabalho infantil (2)  
 (3) Em direito a educação: EJA; biblioteca circulante; acesso à cultura  
 (4) Em saúde e prevenção: 1 de gravidez na adolescência; alimentação saudável; educação em saúde e políticas públicas, educação nutricional; saúde, alimentação, educação para a paz; saúde, plantas medicinais  
 (5) Em violência: bullying; convivência escolar (3); DH e cultura de paz (2); resolução de conflitos (2); resgate da escola  
 Sem tema definido: inclui 4 sem projeto claro  
 Outros: folclore e herança cultural; resgate da escola; espaço de debate e vivências; campanhas de voluntariado (nenhum projeto organizado); Educação de mulheres presidiárias; capacitação para  
 (6) Em metodologias em EDH, algumas específicas: fábulas de Édipo, história oral; um projeto de elaboração de material didático

5. Sem sermos especialistas em educação, chamamos de ação pedagógica a atividade desenvolvida em sala de aula ou fora dela, na escola, cujo público-alvo são os alunos. Quando falamos em ação e proposta pedagógica, estamos nos referindo a projetos em que as atividades estão, em diferentes níveis, inseridas no projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Duas características distinguem os projetos das escolas privadas daqueles das públicas. Em primeiro lugar, é forte a participação das escolas confessionais. As ideologias das escolas, pautadas por diferentes profissões religiosas, transparecem na formação em valores que propõem. Por serem em sua maioria cristãs, são os valores cristãos, mais que os princípios explícitos dos direitos humanos, o cerne desses projetos.

Em segundo lugar, os temas do voluntariado e do protagonismo juvenil estiveram muito presentes nos trabalhos, na forma de atividades de incentivo ou mesmo de organização sistemática de grupo de voluntários. A maioria deles, entretanto, assume postura assistencialista, paternalista e elitista em relação a entidades ou comunidades pobres, deixando de estimular o sentido de conquista de direitos e cidadania ativa. Nesse contexto, não poderíamos nos furtar a comentar o apartheid social em que vivemos, que se manifesta na divisão entre escolas públicas e privadas, e na profunda separação entre os indivíduos que estão sendo constituídos por umas e outras. A formação em valores nas escolas privadas precisa significar, necessariamente, o enfrentamento da naturalização das desigualdades sociais. Nos parece que essa naturalização faz com que, hoje em dia, valores civilizatórios e emancipadores como os contidos nas noções de responsabilidade social e protagonismo juvenil assumam, muitas vezes, a feição conservadora da filantropia paternalista.

*Considerações Finais: as contribuições da Educação em Direitos Humanos para a educação em valores nas escolas brasileiras*

#### *Sobre currículos e parâmetros curriculares*

Retomemos o comentário sobre a forte vinculação temática dos projetos das escolas públicas aos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (distintamente, algumas escolas particulares fizeram uso dos princípios mais contemporâneos dos DH, contidos em documentos nacionais e internacionais recentes). Embora não haja espaço para aprofundar esse debate, é preciso dizer que já naquela época os PCNs nasciam “defasados”. O foco conceitual era em “cidadania”, e o tratamento dos princípios de DH apoiava-se essencialmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, gênero era discutido como parte do caderno “orientação sexual”, sem o tratamento aprofundado da desigualdade e violência de gênero ou qualquer menção à identidade de gênero, para citar alguns exemplos. Aquela abordagem, portanto, era conservadora em relação ao discurso de direitos humanos corrente na sociedade brasileira à época – ou ao menos entre ativistas de DH, gestores federais no campo dos DH e da educação e integrantes de movimentos sociais em busca por direitos de grupos específicos (GLBT, mulheres, negros/as, índios/as, entre outros). De lá para cá, as demandas por direitos associadas às “diferenças”, ou à valorização de identidades específicas que exigem o reconhecimento da sociedade, se aproximaram da política educacional no âmbito federal. □

A pressão por mudança curricular que desse visibilidade às questões da “diversidade” (termo eufemístico adotado pelo MEC) chegou antes do debate sobre a Educação em Direitos Humanos – lembremos da Lei 10.639/2003, ampliada pela 11.645/2008. Em parte também por isso, os preceitos da EDH contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) contemplam centralmente o respeito, reconhecimento e valorização das diferenças.

Portanto, com base em argumentos políticos e democráticos, é urgente a reformulação dos parâmetros curriculares nacionais, no sentido de atualizar e expandir os temas e conceitos, conhecer e incorporar ao currículo os princípios e as metodologias da EDH. Descritos de maneira muito concisa, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

“A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.” (BRASIL, 2007, p. 25).

Do ponto de vista metodológico, os preceitos da EDH são muito próximos da concepção piagetiana de formação ética ou moral, da maneira em que é descrita por Menin:

“a formação moral de alunos e/ou de professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; troca de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro.” (Menin, 2002:97)

Mas EDH é também conteúdo: em nossa avaliação, os princípios dos direitos humanos proveem o melhor instrumental para a educação moral. Porque para nós, o grande empecilho para uma relação ensino-aprendizagem que forme indivíduos capazes de agir moral e autonomamente, na escola pública brasileira, reside na dificuldade em que alunos/as sejam reconhecidos/as e respeitados/as como outros/as, em toda sua diversidade.

Menin (2002:99) se pergunta sobre as razões para as divergências de opiniões entre alunos de escolas públicas e privadas em relação a temas como lei, justiça, crimes, etc. Pensamos, como a autora, que por trás disso estão mentalidades totalmente diferentes sobre como educar, nesses dois ambientes. E elemento fundamental, aí, é a forma de se relacionar com os alunos – de forma respeitosa, que valoriza a autonomia, a diversidade e a divergência de pensamento, ou a atitude oposta (aqui, estamos descrevendo as posturas de modo caricatural, obviamente).

Inúmeros estudos têm apontado o imbricamento entre a desigualdade social dentro e fora da escola, a sobrevivência de representações docentes eivadas de preconceitos em relação a alunos/as, e o conseqüente sentimento de “não-pertencimento” à escola vivido por crianças e jovens. □ Os princípios dos direitos humanos são, na sociedade brasileira de hoje, o melhor “ponto de partida” para o desmascaramento de relações autoritárias, desiguais e/ou apoiadas em visões preconceituosas e discriminatórias do outro. São também o pano de fundo para um possível diálogo entre diferentes identidades e demandas por direitos que, em disputa, correm o risco de reificarem visões essencialistas umas das outras.

Continuemos a desenvolver o argumento acima, nos referindo agora à formação de educadores/as. Como vimos, os bons projetos em escolas públicas ou secretarias de educação continham ou eram resultado de ações de formação promovidas por estados e municípios. Ocorre que, até o momento, elas têm sido impulsionadas quase que unicamente pelas Leis 10.639/2003-11.645/2008, que exigem o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico. Não obstante a gravidade da discriminação étnico-racial como problema social, no Brasil, inúmeras outras formas de discriminação a ela se relacionam, histórica e culturalmente. Mais do que isso, quando o assunto é formação “em” e “para” os direitos humanos, não há um direito mais importante que o outro, há que se falar de todos. Hoje em dia, verifica-se em todas as arenas (PPPs, currículos e ações pedagógicas nas escolas, cursos de formação docente, debate curricular no âmbito federal,...) o desequilíbrio na importância dada a temas como educação ambiental, educação para as relações étnico-raciais, a inclusão das pessoas com deficiência, e assim por diante. E o que é pior, uma profunda dissociação entre eles.

Nesse contexto, e para concluir, a EDH pode assumir papel fundamental: ela propõe o reconhecimento mútuo e equilíbrio entre diferentes demandas por direitos. A partir dela, é preciso organizar os temas dos currículos da formação docente e da educação básica, reeducando educadores/as e gestores da educação “por meio de” e “para” os Direitos Humanos.

## *REFERÊNCIAS*

- BARCELOS, L.C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. Cadernos de Pesquisa, nº 86 - ago/1993, 1993, p. 15-24.
- BENEVIDES, Maria Victória. A Violência é Coisa Nossa. In: Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites. São Paulo, USP, 2000.
- BRASIL. 2007. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- CANEAU, V.M.F. Educação escolar e cultura(s). Tecnologia Educacional, jul./ago 1995, vol. 22, nº 125, 1995, p. 23-28
- CANEN, A. 2001. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. Educação & Sociedade, ano XXII, nº. 77, Dezembro/2001
- IBGE. Contagem da População, 2007.
- LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. Avaliação na escola de 1º Grau: Uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002
- UNESCO. Abramovay, M. (coord.). Escolas Inovadoras. Experiências bem sucedidas em escolas públicas (versão resumida). Brasília, 2004.

Quais as grandes preocupações dos pais e educadores na atualidade? Uma delas diz respeito ao comportamento de seus filhos ou alunos. As preocupações com o desenvolvimento moral e a educação de valores de crianças e adolescentes não são algo recente, mas ganharam um novo impulso em todo o mundo nos últimos anos, provavelmente, proveniente das preocupações atuais como o aumento da violência familiar, alcoolismo, depressão e anomia, tão notórios em jornais e em nossas escolas. Fica para muitos o saudosismo como frases típicas: “No meu tempo de criança os valores eram devidamente “ensinados”, transmitidos pelos pais e as crianças eram mais comportadas, respeitavam mais os adultos”; e para outros a necessidade da compreensão do mundo contemporâneo e as possibilidades de trabalho no campo dos valores. A partir deste contexto, o presente trabalho objetiva apresentar uma articulação entre os estudos sobre a construção moral, a educação de valores e a amizade, em uma perspectiva construtivista. Na primeira parte, pretende-se destacar alguns estudos sobre desenvolvimento moral e valores. Na segunda parte, uma pesquisa com crianças que reflete a construção da amizade e os aspectos morais e afetivos. Por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre as contribuições destas pesquisas como orientadoras da prática pedagógica.

Qual a importância da amizade entre as crianças e adolescentes? A resposta a esta questão tem direcionado a atenção de pesquisadores há algum tempo. Iniciar um texto sobre a amizade requer, primeiramente, definir este objeto de estudo. Se perguntarmos para uma pessoa adulta o que é amizade, ou ainda qual a importância em sua vida, certamente encontraremos definições relacionadas ao cotidiano, às experiências positivas ou negativas das relações estabelecidas ao longo do tempo.

Estudos sobre relacionamentos interpessoais, mais especificamente sobre a amizade, não podem ser considerados temas inovadores, pelo contrário, ao longo da história da Filosofia e da Psicologia notam-se momentos de maior e menor incidência sobre este assunto (ARISTÓTELES, PLATÃO, SELMAN, 1981; YOUNISS, 1992; BIGELOW, 1981; BERNDT, 1992). De uma forma geral, os estudos citados enfatizam a importância das relações amistosas para a vida do ser humano.

Mas por que as preocupações com o desenvolvimento moral e a educação em valores, que influenciam diretamente na forma como se dão as relações interpessoais, ganharam um novo impulso nos últimos anos? O contexto histórico, a influência da mídia, as informações cada vez mais enfatizadas nos meios de comunicação, como o uso de drogas, o aumento da violência familiar, o vandalismo, as guerras, o alto índice de suicídio, podem favorecer o interesse de pesquisadores por tais temas.

Porém não só a pesquisadores tais temas têm interessado. Ao se considerar as relações familiares ou o contexto escolar surge uma questão: Quais as grandes preocupações dos pais e educadores? Uma delas diz respeito à forma de como ensinar determinados valores aos filhos ou alunos. Em conversas informais nota-se que muitos pais consideram que não “dá certo” educar os filhos como foram educados, ou ainda, os valores que foram transmitidos por seus pais, no caso os avós, já não se aplicam para a vida de seus filhos. Cria-se um clima de nostalgia, sempre com o enfoque: “Ah! No meu tempo as coisas eram bem melhores, os pais ensinavam as crianças a serem comportadas”. Segundo Nucci (2000) esta ideia de moralidade reduzida constitui-se como uma reação às mudanças sociais rápidas.

Ao tratar das relações sociais, La Taille enfatiza a fragmentação, a falta de horizontes e de perenidade de valores no mundo contemporâneo, e traz o seguinte questionamento: “Como poderiam as relações sociais escapar desta sina? Como poderiam escapar até relações básicas, tradicionais e importantes como o amor

e a amizade?” (LA TAILLE, 2009, p. 59-60) O autor afirma que, embora as pessoas tenham muito mais contato com outras, ou seja, as relações são mais numerosas, também nota-se a fragilidade destas relações, a não durabilidade.

Dado o contexto dos relacionamentos interpessoais na atualidade, a preocupação de pais pode ser expressa com questões como: Com quem meu filho tem amizade? O que fazem os amigos de meus filhos? São boas companhias? Será que meu filho ou aluno não percebe que “fulano” não é boa companhia? Não só os pais, mas também educadores se questionam: O que pensam meus alunos? Quais seus valores? Com quem se relacionam? O que fazem quando não estão na escola? Por que este meu aluno tem dificuldade em se relacionar com as outras crianças? Por que ele briga tanto com os outros? Como resolvem seus conflitos?

Para responder a estas questões as pessoas se valem de seus conhecimentos práticos, de percepções pessoais, de seus valores. Mas o que dizem os pesquisadores? Com o intuito de compreender como se estabelecem as relações interpessoais, como são estabelecidos os vínculos amistosos, quais são os aspectos morais e afetivos envolvidos nesta conduta, estudiosos se debruçam sobre o tema e realizam pesquisas a partir da perspectiva construtivista. As entrevistas baseadas no método clínico, os questionários, a resolução de dilemas são instrumentos utilizados por estes pesquisadores.

Destacamos, a seguir, alguns estudos sobre desenvolvimento moral e valores, o papel das interações sociais na construção moral e da construção da amizade. Por fim, apresentamos os resultados resumidamente de uma pesquisa com crianças sobre conteúdos que versam sobre a amizade<sup>1</sup>.

### *Os estudos*

Ora, sabe-se bem que a interação entre pessoas é uma condição necessária para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Desde o seu nascimento, o homem está interagindo com outros sujeitos de sua espécie e, no decorrer de seu desenvolvimento, esta interação torna-se cada vez mais necessária.

É a partir da comunicação com outras pessoas que o sujeito percebe os diferentes posicionamentos, os contrapontos dos quais ainda não se conscientizou. Após essa tomada de consciência, o indivíduo poderá enriquecer seus conhecimentos.

Para chegar a este ponto de descentração, isto é, a percepção de várias facetas de um único problema, o sujeito precisa percorrer um longo caminho. A criança, no início do desenvolvimento, por causa do seu egocentrismo radical - não existe ainda uma dissociação do eu com o mundo externo - é incapaz de se comunicar verdadeiramente com outras pessoas; mas no decorrer deste período vai gradualmente sendo capaz de visualizar outras opiniões e perspectivas.

A construção da moralidade é uma busca constante e a conquista da autonomia só acontece se a pessoa tiver oportunidade de vivenciar ou praticar ações em que precise construir esta competência. Para explicar a construção da moral, Piaget (1994) parte da existência de dois tipos de respeito (unilateral e mútuo) que correspondem a dois tipos de morais (heterônoma e autônoma). A construção da moral dependerá da relação do sujeito com as experiências vividas, por exemplo, se suas experiências estão mais pautadas em relacionamentos no respeito unilateral, provavelmente suas atitudes refletirão uma moral heterônoma.

---

1. Dados na íntegra foram apresentados em TORTELLA, J. C. B. A Construção da Moral, dos Valores e da Amizade. In “Amizade em Contexto: Desenvolvimento e Cultura”. Campinas: Casa do Psicólogo (no prelo)

Na moralidade heterônoma, entendida também como a moral da obediência, uma pessoa, denominada por Piaget de autoridade, tem um poder coercitivo sobre as ações de outrem. Diferentemente da moral autônoma, o sujeito aqui não regula o seu comportamento por convicções pessoais, senão, por impulso ou obediência cega. É um relacionamento que se caracteriza como sendo de mão única.

A coação pode ser realizada por punição ou por recompensa. Assim, a criança obedece às regras do adulto por medo, sendo que, geralmente, se torna calculista, ou seja, segue as regras somente quando vigiada por um adulto. Este tipo de moral leva, então, a uma tendência de sempre se deixar regular pelo outro.

A moralidade autônoma pressupõe uma autorregulação, isto é, o sujeito segue as regras não por obediência, mas por suas próprias convicções internas. Esta moralidade é baseada no respeito mútuo e cooperação, ou seja, o indivíduo consegue coordenar os seus sentimentos e pontos de vista com os de outra pessoa. Entende-se cooperar como operar com, sendo que o cooperar pode significar um acordo, mas também uma discussão. A cooperação pressupõe a igualdade; é um tipo de interação na qual os indivíduos se consideram como iguais e se tratam como iguais.

O respeito mútuo vai ser o ponto-chave das interações. Para se chegar a este tipo de respeito, o sujeito necessita passar por muitas construções advindas de sua interação com o meio. Portanto, a maneira com que o indivíduo vai interagir com outras pessoas depende muito do meio em que estiver inserido.

O grau de afinidade que as pessoas têm umas com as outras muito contribui para o desenvolvimento das interações. É nesse ponto que se observa a importância das relações amistosas. A interação entre amigos pode contribuir demasiadamente para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos, ou seja, pode ser uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Nota-se como os estudos de Piaget contribuem para a compreensão de temas relacionados à moralidade e valores. No Brasil, nessa perspectiva construtivista, muitos são os autores que se dedicam aos estudos da moralidade. (HARKOT DE LA TAILLE E LA TAILLE, 2004; LA TAILLE, 2006, 2009; VINHA, 2000; ARAÚJO & AQUINO, 2001). Os estudos sobre a moralidade apontam sobre a necessidade de se criar um ambiente cooperativo em sala de aula para que as crianças e jovens tenham a oportunidade real de construção da autonomia moral e intelectual.

Ainda nessa perspectiva, no campo da moralidade e dos valores, as pesquisas trazem resultados interessantes. Menin (2007), ao pesquisar o tema justiça com adolescentes, verificou um predomínio de respostas relativas à justiça retributiva, respostas características de crianças pequenas nos estudos de Piaget, sendo o professor apontado como um dos principais agentes quando acusam ou punem os alunos injustamente, e os alunos quando delatam uns aos outros.

Tognetta (2007) estudou a representação de crianças de seis e sete anos sobre o tema solidariedade, a partir da resolução de dilemas hipotéticos. A partir da análise dos dados a autora inferiu “a existência de uma evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários, ligada a uma perspectiva de vivenciarem as experiências de respeito mútuo, de reciprocidade, e de manifestarem seus sentimentos”. (p. 46)

O trabalho de Freire (2007) analisou a representação de crianças e jovens sobre o tema tolerância, destacando a resolução de conflitos no cotidiano escolar. As crianças menores deram respostas mais voltadas para a sanção expiatória, e a maioria das crianças de 9 a 12 anos oscilou entre respostas baseadas na sanção expiatória e na de reciprocidade.

Pesquisas sobre as valorizações afetivas a respeito da representação de alguns contos de fada clássicos foram realizadas por Souza (2007). Os resultados mostraram que as crianças mais jovens estiveram mais presas a aspectos concretos, tais como, posse de materiais ou habilidades concretas como correr, saltar;

e as respostas dos mais velhos estiveram voltadas mais para o caráter virtuoso, tais como, coragem ou generosidade.

Mas como as crianças e adolescentes chegam a estas noções? Qual o papel dos relacionamentos interpessoais? A criança estabelece seus primeiros relacionamentos com os adultos e, em seguida, com os pares. Assim, temos basicamente dois tipos de relacionamentos que movem as interações sociais: adulto com criança ou adolescente e, criança com criança ou adolescente com adolescente.

Ao se analisar a evolução das relações interindividuais, parte-se dos primeiros relacionamentos da criança com os pais, que será ampliado à medida que ela aumenta suas relações sociais e seus sentimentos morais, em relação aos adultos e também a outras crianças. No período pré-operatório, há um acréscimo dos contatos com os pares e as trocas sociais são de caráter pré-cooperativo, decorrentes da própria incapacidade de se colocar no ponto de vista do parceiro. No período operatório concreto, essas relações tendem a ser de caráter cooperativo, ou seja, a criança deixa de ver o seu ponto de vista como sendo único e começa a coordenar novos pontos de vista.

As pesquisas apresentadas demonstram que, realmente, os aspectos cognitivo, afetivo e moral estão interligados. Elas mostram também que as representações e os valores dependem da construção e reelaboração destes conteúdos atitudinais.

Assim, com a construção dos sistemas operatórios e o progresso nas interações e cooperações sociais, a criança começa a estabelecer relações baseadas no respeito mútuo. Das interações sociais surge o estabelecimento de diversos tipos de relacionamentos, dentre eles, a amizade. A amizade pode constituir-se como uma base para a construção de valores e condutas prossociais, tais como, a solidariedade. Pode ser considerada também como um caminho para se chegar ao respeito mútuo e à cooperação, pois é nas relações entre iguais, que se permite as trocas de ideias, sentimentos, segredos, tão essenciais para se chegar a este tipo de respeito.

Tendo em vista essas considerações, chegamos ao ponto essencial deste trabalho. Apresentaremos uma pesquisa que enfoca fatores relevantes para o conhecimento da construção da amizade.

### *A pesquisa*

Para compreender como são estabelecidas as relações entre pares, realizamos uma pesquisa buscando conhecer as representações de crianças sobre os tipos de interações, referentes aos melhores amigos, amigos e não amigos, e também às questões de fidelidade (Tortella, 2001). Para tanto, estudamos 154 crianças de ambos os sexos, com idade entre 6 e 11 anos, de níveis sócio-econômicos próximos. Cada criança participou de uma entrevista individual, com duração de 30 a 40 minutos, em média. A coleta foi realizada de acordo com os seguintes procedimentos: a) Aplicação do teste sociométrico modificado; b) Entrevista sobre as concepções das crianças em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo (O que você e seu amigo fazem juntos); c) Discussão do dilema hipotético envolvendo relações de amizade versando sobre a questão fidelidade.

A discussão do dilema era realizada após ter-se constatado que a criança havia compreendido bem a questão principal e após a apresentação de contra-argumentações que visavam perceber se a criança estava convicta ou não de sua opinião. O seguinte dilema foi apresentado às crianças:

“Carla e Érica, que eram muito amigas há anos, haviam combinado que depois da aula iriam brincar e jogar na casa de Érica. Carla adorava ir passear na casa da Érica. Nesse mesmo dia, Carla foi convidada por



Letícia, uma menina nova da classe, para ir ao seu aniversário e assistir a um show com mágicos e palhaços. Érica não foi convidada porque já havia brigado com Letícia e já havia dito que não gostava dela. O que você acha que Carla deveria fazer? Vamos imaginar que isto aconteceu com você e... (melhor amigo). O que você faria nesta situação? Vamos imaginar que isto aconteceu com você e... (não amigo). O que você faria nesta situação?”

A análise dos dados ocorreu em dois momentos específicos. Em um primeiro momento, realizamos uma análise qualitativa dos protocolos de entrevista e procuramos estabelecer categorias de respostas por conteúdos semelhantes, consideramos os vínculos de proximidade, idade e gênero.

Após a análise qualitativa, efetuou-se uma análise de correspondência. No decorrer das entrevistas, pôde-se notar quais são as interações que as crianças apontaram como sendo importantes nos seus relacionamentos. As respostas foram agrupadas em categorias como as que se seguem:

#### Participação conjunta em brincadeiras e outras atividades

As crianças de 6 a 12 anos invocavam a participação em brincadeiras como um dos principais argumentos para explicar o que fazem com seus amigos. Dessas respostas, pode-se inferir que brincar juntos seria um ponto inicial em direção à amizade. Em todas as idades, encontramos um número elevado de respostas alusivas a essa categoria. Um exemplo:

DIE (8,11) M:

A gente brinca de jogar bola. Às vezes, brinca de tourinho: você coloca um latão, tem lá, daí monta e tem uma corda e você vai puxando.

#### Participação conjunta em atividades escolares

Houve respostas que enfocaram o realizar tarefas escolares como sendo algo que os melhores amigos e amigos fazem juntos. Um exemplo típico:

PAL (6,6) F:

Brinca na escolinha, (...).

O mesmo que com o melhor amigo

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas cujos argumentos indicavam que os sujeitos faziam com o amigo as mesmas coisas que com o melhor amigo. O exemplo a seguir é demonstrativo destes argumentos:

MBD (10) F:

As mesmas coisas.

#### Participação conjunta em atividades extra-escolares

Foram incluídas nessa categoria todas as respostas que indicavam que os sujeitos realizavam atividades tais como: ir à casa do amigo, ir embora junto, passear, divertir-se, indicando que amigos compartilham juntos destas atividades, por exemplo:

MHS (10,4) F:

(...) quando a gente sai da escola a gente vai até o restaurante e aqui na escola a gente fica junto.

#### Diálogo

As respostas alusivas a essa categoria refletem que uma das atividades que os sujeitos compartilham com seus amigos é o conversar, trocar ideias, demonstrando que os amigos dialogam.

ACF (10,7) F:

*A gente conversa, (...) fala sobre as coisas de menina que a gente gosta.*

Ajuda

As crianças dizem que ajudam o amigo ou ajudam um ao outro. O amigo faz algo visando a prestar ajuda, atendendo às necessidades físicas ou psicológicas. Podemos evidenciar um exemplo:

NAB (10,4) F:

*Quase a mesma coisa que a VCC, porque ela fica junto com a gente. Só que ela é bem sensível, porque ela é bem gordona e os outros tiram sarro dela e eu dou apoio a ela. Eu acho que porque ela é gorda, ela não pode fazer*

Lealdade

Essa categoria de respostas foi usada, principalmente, por crianças de 10-12 anos. Os sujeitos, ao explicarem o que faziam com seu melhor amigo ou amigo, declaravam que trocavam segredos entre si.

GIO (10,5) F:

*(...) sempre quando ela tem alguma coisa pra contar, ela conta pra mim (...)*

Compartilhar

As respostas que originam essa categoria revelam que as crianças apontam o dividir, o compartilhar, principalmente, bens físicos como uma das atividades entre amigos.

GIO (10,5) F:

*(...) tudo que ela precisa eu dou pra ela, eu empresto, ela é minha melhor amiga.*

9) Condutas anti-sociais

Essa categoria foi constituída, exclusivamente, pelas respostas dos sujeitos com relação ao não amigo. As respostas que se enquadraram nessa categoria mencionaram a falta de gentileza entre os pares e encontram-se respostas que declaram o não brincar, o não conversar, o atrapalhar as tarefas escolares, a agressão física como motivo pelos quais os sujeitos não interagem com os não amigos. Um exemplo típico:

JEM (12) M:

*(...) ele xinga eu, a única coisa que eu faço com ele é que de vez em quando eu dou uns foras nele, porque ele enche muito o meu saco e eu xingo ele, isso quando ele vem bater em mim também.*

Interação esporádica

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que explicavam que os sujeitos ficavam pouco tempo junto com o par eleito no teste sociométrico. Também essa categoria foi exclusivamente dada pelos sujeitos com relação ao não amigo.

AND (10,5) M:

*Bem, de vez em quando, a gente fica, mas a gente não fica geralmente junto. Só um minuto.*

Nenhuma interação

Essa categoria reúne respostas dos sujeitos que mencionavam não fazer nada com o não amigo. Muitas das crianças entrevistadas estavam bastante convictas ao responder a esta questão, como se pode perceber pelo exemplo a seguir:

MAR (8,11) M:

*Nada, ele não pode nem me ver e muito menos eu com ele.*

*Poucas vezes brincam juntos ou nem brincam*

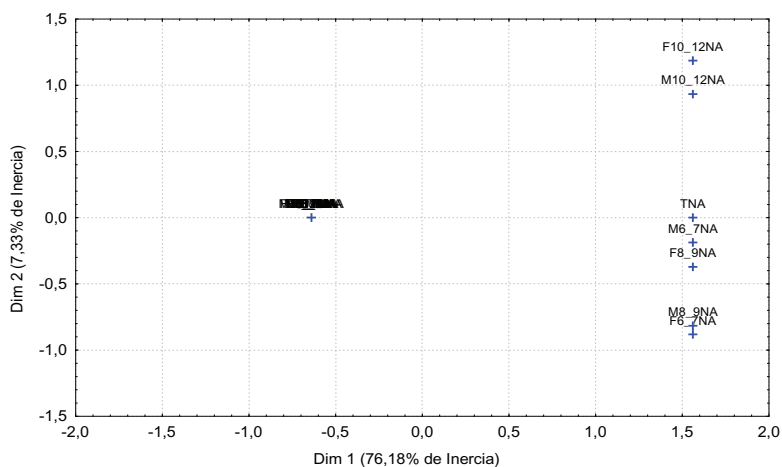
Nessa categoria, foram reunidas as respostas que afirmavam que os sujeitos não brincavam com o não amigo ou brincavam esporadicamente. A resposta a seguir é referente a essa categoria:

EST (8,1) F:

(...). Só, às vezes, eu brinco com ele.

Por essa análise, pudemos observar os tipos de interações que são estabelecidas entre as crianças em relação ao seu melhor amigo, amigo e não amigo. Como já foi dito, efetuamos uma análise de correspondência com o objetivo de verificar a similaridade de perfis de respostas nas categorias das várias colunas, portanto, relacionadas às variáveis: idade, sexo e vínculo de proximidade.

Perfis coluna resultante da análise de correspondência das interações como melhor amigo, amigo e não amigo



Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA ( melhor amigo), A (amigo), NA ( não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

Os dados demonstraram que existe uma diferença marcante na variável vínculo de proximidade. Nota-se que existe uma diferença entre os perfis de respostas nas categorias dos melhores amigos, amigos e não amigos. A idade parece não influenciar para o vínculo de proximidade de melhor amigo e amigo, mas para o vínculo de proximidade não amigo existe uma diferença. Para a variável sexo nenhum dado pôde ser observado.

Na categoria 1 encontra-se o maior número de respostas para o vínculo de proximidade melhor amigo e não amigo. O índice elevado na categoria - participação conjunta em brincadeiras - reforça a ideia de que o brincar seria um ponto fundamental no estabelecimento das relações amistosas e também a fundamentação das interações entre os pares. As porcentagens de respostas são bastante similares em todas as idades.

Em segundo lugar aparece outra categoria, a 2 - participação conjunta em tarefas escolares - de certa forma esperada, já que a coleta de dados foi referente aos amigos da escola. Na categoria 4, participação conjunta em atividades extra-escolares, nota-se uma maior incidência de respostas na idade entre 8-9 anos, do sexo feminino, para o vínculo de proximidade melhor amigo e, na idade entre 10-12 anos, do sexo masculino, para o vínculo de proximidade amigo.

Para o vínculo de proximidade não amigo temos alguns dados interessantes. Percebe-se que o grupo M10-12 anos ressalta muito a questão das condutas anti-sociais, identificadas na categoria 9, quando relata o tipo de interação que se estabelece com o par escolhido. Na categoria 11, nenhuma interação, nota-se uma maior predominância nos grupos F 10-12 e M 10-12. Já na categoria 12, poucas vezes brincam juntos ou nem brincam, o maior índice encontra-se no grupo F 6-7.

### Resolução do dilema

Após ouvirem o dilema sobre a fidelidade, as crianças foram solicitadas a responder se achavam que Carla deveria ficar com a amiga Érica, ou ir ao aniversário e, logo em seguida, como resolveriam este dilema em situação real. Agrupadas as respostas para este dilema, encontraram-se seis categorias que se seguem:

#### Ficar com o amigo por amizade

Todos os argumentos que indicavam que os sujeitos ficariam com o melhor amigo por amizade foram agrupados nessa categoria. Em sua maioria, as respostas diziam que se é melhor amigo, tem que ficar com o amigo; foram também incluídas nessa categoria as respostas relativas ao amigo – ficaria com o amigo, senão ele ia ficar de mal, porque gostava do amigo, para não perder o amigo ou para não “deixá-lo na mão”. O exemplo a seguir, ilustra as respostas apresentadas pelos sujeitos:

#### MAS (10,0) F:

Eu ficaria com a MAI, porque é que nem eu falei, amizade não se troca por uma festa de aniversário. O que importa é amizade e o amor que você sente por ela.

#### Ficar com o amigo para cumprir o combinado

Nessa categoria foram reunidas as respostas em que o sujeito deveria ficar com o melhor amigo, ou com o não amigo para cumprir o combinado. Foram também incluídas nessa categoria algumas respostas referentes à criança que ficaria com o amigo porque ele convidou primeiro. Um exemplo:

#### LSB (10,8) M:

Eu ia brincar com o MAM porque se eu prometi pra ele. Vontade eu teria (ir ao aniversário), mas se eu marquei encontro com ele. Eu ia com ele, fazer o quê!

#### Ficar com o amigo por motivos diversos

Houve crianças que consideravam importante ficar com o amigo, e deram respostas que não se enquadravam em nenhum dos itens anteriores, tais como, eu gosto de ir à casa do amigo, para conhecer a casa do amigo, porque não conhece a outra criança (sugerida pelo dilema), dentre tantas outras respostas encontradas. O exemplo a seguir ilustra bem essa categoria:

#### FGJ (10,2) M:

- Ficava na casa do FUG, porque eu não conheço o moleque. Ficava na casa do FUG.

#### Ir ao aniversário

As respostas que originaram essa categoria revelam que as crianças não gostariam de ficar com o amigo ou o não amigo, sendo que preferiam ir ao aniversário.

#### JEM (12) M:

- Como eu não tenho amizade eu deixaria ele esperando e ia no aniversário. (...) eu estaria mostrando para ele que ele não é meu amigo, porque ele faz brincadeiras de mau gosto comigo, daí eu deixaria ele sozinho no canto para ele aprender que isso não é coisa que se faça com os outros.

## Perfis coluna resultante da análise de correspondência

Para esse conjunto de dados, submetidos à análise estatística, pode-se afirmar que há uma relação de dependência entre as variáveis; desta forma, tanto o vínculo de proximidade como a idade influem, consideravelmente, nas decisões do sujeito ao responder o dilema. No entanto, as diferenças de gênero para esse conteúdo não são significativas, ou seja, meninos e meninas respondem de forma similar às questões do dilema.

A categoria 4 e, em seguida, a categoria 1 têm as maiores freqüências de respostas. Para a categoria 1 e 2 nota-se uma relação direta entre o aumento de número de respostas e a evolução da idade. Ao analisar as categorias 3 e 4, nota-se o inverso, ou seja, os dados percentuais indicam um declínio da freqüência de respostas conforme o aumento da idade.

Ao analisar uma a uma as categorias, pôde-se observar um número significativo de respostas na categoria 1 para o vínculo de proximidade melhor amigo e, na categoria 4 para o vínculo de proximidade não amigo.

### *Considerações finais*

Os estudos apresentados apontam indicações sobre o que as crianças e jovens pensam acerca de seus relacionamentos, de seus valores. Entendemos que os dados de tais pesquisas deve ser o ponto de partida para se responder às questões apresentadas no início deste texto. Educadores e pais necessitam compreender como as crianças se desenvolvem e quais são as representações que fazem sobre determinados aspectos de seus relacionamentos. Assim, entende-se que o conhecimento e a reflexão sobre aspectos importantes presentes no contexto escolar - desenvolvimento moral e valores; interações sociais, as amizades – podem ajudar o docente em suas práticas.

Os estudos sobre a educação moral e educação em valores também apontam sobre a necessidade de se criar um espaço intencionalmente organizado para que os alunos possam refletir e opinar sobre valores e contra-valores. Nesse sentido discutem-se valores em situações cotidianas e práticas (MENIN, 2002). Refletir sobre suas próprias experiências pessoais de amizade conjuntamente aos dados apresentados por pesquisas que demonstram as representações de crianças e adolescentes podem, portanto, ajudar o educador a organizar boas situações didáticas e intervenções que possibilitem qualificar os relacionamentos interpessoais no contexto escolar.

A partir da reflexão sobre os resultados dos estudos apresentados nota-se a necessidade de ampliar as pesquisas sobre as condutas interpessoais e intergrupais de crianças e adolescentes numa perspectiva construtivista.

### *REFERÊNCIAS*

- Araújo, Ulisses & Aquino, Júlio (2001). Os direitos humanos na sala de aula. São Paulo: Moderna.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicômacos*. Brasília, DF: Ed. UnB. (Biblioteca Clássica, UnB; 9)
- Berndt, T. J. (1981) Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology*, n.4, p.408-416.

- Bigelow, B. J.; Tesson, G.; Lewko, J. H.(1992) The social rules that children use: close friends, other friends, and “other kids” compared to parents, teachers, and siblings. *International Journal of Behavioral Development*, v.15, n.3, p.315-335.
- Freire, Nadia Badue. (2007). Tolerância: a virtude da paz. In Tognetta, Luciene Regina Paulino (org) *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Harkot de La Taille e La Taille. (2004). A construção ética e moral de si mesmo. In Souza, Maria Tereza Coelho de. *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- La Taille, Yves de (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre : Artmed.
- La Taille, Yves de (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre : Artmed.
- Menin, M. S. de S. (1994). Desenvolvimento Moral. In: Macedo, L. de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menin, Maria Suzana De Stefano. (2002). Values at school. *Educ. Pesqui.*, Jan./June 2002, vol.28, no.1, p.91-100. ISSN 1517-9702.
- Menin, Maria Suzana de Stefano. (2007) Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In Tognetta, Luciene Regina Paulino (org) *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Nucci, Larry. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. *Educ. Pesqui.* [online]. vol. 26, no. 2 [citado 2007-03-31], pp. 71-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/sci>>
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.
- Tognetta, Luciene Regina Paulino (2007) A virtude da solidariedade em ambientes escolares. In Tognetta, Luciene Regina Paulino (org) *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In: Asher, S. R.; Gottman, J. M. *The development of children friendships*. Cambridge : Cambridge Univ.
- Souza, Maria Tereza Coelho de (2007) As virtudes nos contos de fada: considerações a partir da teoria de Jean Piaget. In Tognetta, Luciene Regina Paulino (org) *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Tortella, J. C. B.(2001). *A representação da amizade em díades de amigos e não amigos*. (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vinha Telma Pileggi. (2003) *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Youniss, J.; Volpe, J. A relational analysis of children’s friendships. In: Clark, M. L.; Bittle, M. L.. Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence. *Child Study Journal*, v.22, n.2, p.115-135, 1992

Trata-se de uma pesquisa que investiga a educação militar sob um enfoque psicossociológico. Abordamos a educação militar como um processo de *socialização organizacional*, que se traduz como o processo de aprendizagem que ocorre toda vez que um indivíduo vivencia mudanças de *status* ou papel em uma organização. Ao ingressarem em uma nova organização, as pessoas precisam ser iniciadas em seus valores, crenças, normas e práticas, passando por um processo de aculturação. A pesquisa foi realizada em uma escola militar, frequentada por jovens do sexo masculino, que realizam um curso com quatro anos de duração, sob regime de internato. O principal objetivo foi analisar a eficácia do processo de socialização para a internalização dos valores responsabilidade, iniciativa, disciplina, honestidade e lealdade pelos sujeitos. Participaram da pesquisa 173 alunos do primeiro ano e 189 alunos do quarto ano do curso, além de 50 instrutores. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, grupos focais e observação participante. Os resultados demonstraram a eficácia da socialização para a internalização da disciplina e da lealdade aos pares e sua ineficácia para a internalização da lealdade aos superiores. Não foi possível avaliar a internalização da responsabilidade, da iniciativa e da honestidade pelos sujeitos, devido a determinadas características do processo de socialização. Os resultados sinalizam desafios que se apresentam à organização para a capacitação eficaz de seus profissionais, além de aspectos a serem aprofundados por futuras pesquisas na área.

Palavras-chave: educação militar, valores, socialização organizacional.

### 1. Introdução

A educação militar pode ser compreendida, genericamente, como o processo educacional que se desenvolve no seio de organizações de cunho militar, sejam elas pertencentes às Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica) ou às chamadas Forças Auxiliares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar). Trata-se de uma educação permeada pelos valores, crenças, símbolos, discursos e padrões de conduta característicos da cultura organizacional militar.

Embora no Brasil existam também colégios militares, destinados à formação geral em níveis Fundamental e Médio, verifica-se que a maior parte dos estabelecimentos militares de ensino destina-se à formação profissional. Ou seja, tem como objetivo proporcionar a capacitação básica ou o aperfeiçoamento dos quadros profissionais militares. Podem ser incluídos nesta categoria, ainda, os processos educacionais que não se desenvolvem propriamente em escolas, mas em unidades militares operacionais, que visam a instruir os cidadãos que prestam o serviço militar obrigatório ou que se voluntariam ao serviço militar temporário.

O presente trabalho destina-se a relatar sinteticamente uma trajetória de pesquisa (WORTMEYER, 2007), na qual nos propusemos a pesquisar a educação militar sob um enfoque psicossociológico. Abordamos a educação militar como um processo de socialização organizacional, uma vez que o papel social a ser desempenhado pelos profissionais militares estará inevitavelmente ligado à Força Armada ou Auxiliar à qual pertencem<sup>1</sup>

---

1. Isto é, o indivíduo torna-se, por exemplo, sargento *da Aeronáutica*, ou oficial *do Exército*, não existindo a possibilidade do exercício profissional militar desvinculado daquela organização específica.

Inicialmente, faremos uma breve apresentação do referencial teórico utilizado e das principais tendências de pesquisa na área. Descreveremos a seguir nosso campo de pesquisa, uma escola militar de formação profissional. Na sequência, discorreremos sobre as opções metodológicas que adotamos, com o principal objetivo de avaliar a eficácia do processo de socialização organizacional para a internalização, pelos discentes, dos valores responsabilidade, iniciativa, disciplina, honestidade e lealdade. Será apresentada uma síntese geral dos resultados da pesquisa e, por fim, serão tecidas considerações críticas sobre o trabalho realizado, destacando implicações para pesquisas futuras.

## *2. TENDÊNCIAS DE PESQUISA SOBRE SOCIALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL*

A socialização, de modo geral, tem sido considerada como o processo através do qual um indivíduo passa efetivamente a fazer parte de uma sociedade ou de um setor dela, pela internalização de suas instituições e papéis. Ou seja, passa-se a compartilhar subjetivamente uma visão de mundo considerada como “real” e verdadeira por determinada coletividade (BERGER; LUCKMANN, 1985). A socialização organizacional consiste em um processo que ocorre toda vez que um indivíduo atravessa “fronteiras organizacionais”, isto é, passa por mudanças de status ou papel e necessita ajustar-se à nova situação, desenvolvendo conceitos, habilidades e atitudes. Essa aprendizagem do papel pelo novato é intermediada pela convivência com os membros mais experientes da organização, quer isto ocorra de maneira intencional ou não. Todas as organizações possuem estratégias para “enquadrar” seus novos membros, embora nem sempre possuam relativo controle acerca da conformação e dos resultados desse processo educacional. Ao ingressarem em um novo grupo, as pessoas precisam ser iniciadas em seus valores, crenças, normas e práticas, passando por um processo de aculturação, que lhes permitirá empreender a comunicação e a integração ao fazer coletivo (VAN MAANEN, 1989; SCHEIN, 1992; HOFSTEDE, 1997).

Estudos clássicos sobre a socialização organizacional, de autores como Van Maanen e Schein, destacaram a maneira como as organizações processam as pessoas, analisando as consequências das táticas de socialização empregadas sobre a conduta dos trabalhadores. Tradicionalmente, são considerados componentes básicos da socialização: (a) agente: alguém que serve de fonte do que deve ser aprendido; (b) processo: o processo de aprendizagem; (c) alvo: a pessoa que está sendo socializada (sujeito do processo); e (d) resultado: algo que está sendo aprendido. Nesse contexto, a internalização é definida como o processo pelo qual um padrão comportamental externo se torna interno e posteriormente guia os comportamentos da pessoa, resultando no exercício do autocontrole (SHINYASHIKI, 2002).

Pesquisas contemporâneas têm ampliado este enfoque, considerando que, tendo em vista os resultados da socialização, mais importante do que as táticas empregadas pela organização, em si, seria a forma como estas são percebidas e interpretadas pelos sujeitos (THOMAS; ANDERSON, 2002). Isto significa que os indivíduos desempenham um papel ativo em sua própria socialização, construindo significados e tentando reduzir a incerteza frente ao novo, por meio da adoção de comportamentos diversos. Uma forte tendência de investigação é justamente a respeito do papel moderador que tais comportamentos pró-ativos podem exercer sobre os resultados das táticas de socialização, assim como a importância destes comportamentos para o sucesso global do processo (KIM; CABLE; KIM, 2005; THOMAS; ANDERSON, 2002; CALATAYUD; LERÍN; PLANES, 2000; RUIZ-QUINTANILLA; CLAES, 1995).

Particularmente no campo militar, escassos são os estudos existentes acerca da socialização organizacional. Há ensaios tradicionais da sociologia militar norte-americana, que consideram aspectos diversos relacionados à profissão militar, abordando de forma mais ou menos direta a problemática da



formação (JANOWITZ, 1967; HUNTINGTON, 1996). No Brasil, existem dois estudos etnográficos que enfocaram a construção da identidade profissional em academias militares (CASTRO, 2004; TAKAHASHI, 2002). No entanto, uma perspectiva psicossociológica acerca do processo educacional em foco ainda está por ser desenvolvida, especialmente no contexto brasileiro. Aparentemente, algumas pesquisas começam a emergir nessa direção, como as realizadas por Thomas e Anderson (2002, 2005), que enfocaram a socialização de recrutas no Exército Britânico. No Brasil, Vieira (2002) realizou um estudo de caso no curso de formação de gerentes de uma organização de segurança pública, perfazendo uma análise comparativa de valores individuais e organizacionais percebidos, a fim de avaliar a eficácia do processo de socialização.

Neste cenário, a pesquisa que apresentaremos a seguir, embora calcada nas contribuições de pesquisas anteriores relacionadas ao tema, reveste-se inevitavelmente de um caráter exploratório, configurando-se como incursão inicial em um amplo território a explorar.

### *3. O CAMPO DE PESQUISA*

Nosso campo de pesquisa foi uma escola militar, voltada à formação de militares profissionais. Compõem seu corpo discente jovens do sexo masculino, na faixa etária de 16 a 25 anos, oriundos das diversas regiões do País. O corpo docente é formado predominantemente por militares, que possuem ascendência hierárquica sobre os discentes.

No currículo do curso figuram disciplinas ligadas às ciências humanas, exatas e sociais aplicadas, assim como disciplinas técnicas militares, incluindo a educação física. O curso possui quatro anos de duração e transcorre integralmente em regime de internato, de modo que os alunos realizam praticamente todas as atividades cotidianas na própria escola. Essa situação impõe uma intensa convivência dos alunos com seus pares, pois compartilham inclusive os alojamentos e necessitam executar diversas tarefas e exercícios de caráter coletivo. Os alunos desempenham, ao longo do curso, tarefas típicas da caserna, que envolvem relações de comando e obediência e exercícios de simulação do emprego militar.

No processo de socialização, os jovens são levados a seguir uma série de regulamentos institucionais, que normalizam seu comportamento diário de modo detalhado, englobando as condutas adotadas fora dos muros da escola. A adequação dos alunos às normas é observada constantemente pelos docentes. Caso um discente incorra em uma falha a tal respeito, poderá vir a ser punido. A maior parte das punições a que os discentes estão sujeitos implica restrições à liberdade, como, por exemplo, não ser autorizado a sair da escola em um fim-de-semana. O controle do comportamento dos discentes é efetuado, ainda, pela atribuição periódica de um conceito, relacionado à manifestação de determinados valores e atitudes ao longo das atividades escolares, o qual contribui para a composição da média anual dos alunos.

Um dos aspectos que salta aos olhos de um observador externo, ao adentrar as instalações da escola, refere-se ao apelo histórico e simbólico que permeia o ambiente. A edificação é repleta de peças artísticas e bélicas, que remetem o visitante a um passado glorioso e produzem a impressão de estabilidade das tradições militares. Nesta escola, os alunos percebem-se dando continuidade a mitos, símbolos e ritos cultuados por gerações que os precederam. Durante todo o curso, eles participam de diversos ritos e cerimônias, que se destinam a marcar a passagem de etapas da formação, bem como a estimular um imaginário relacionado ao heroísmo e ao contato com valores transcendentais.

Podemos observar, diante dessa descrição em largos traços, que o processo de socialização organizacional em questão implica muito além da aprendizagem de disciplinas do currículo formal pelos alunos. Há um amplo espectro de aprendizagens informais, relacionadas a valores, símbolos, discursos

e padrões de conduta típicos da cultura militar, que deve se somar aos conteúdos formais. Tais aspectos contribuem para delinear a identidade do militar e capacitam efetivamente os indivíduos ao desempenho deste papel profissional.

#### *4. opções Metodológicas*

Nossa pesquisa teve como principal objetivo avaliar a eficácia do processo de socialização organizacional em tela, no tocante à internalização dos valores responsabilidade, iniciativa, disciplina, honestidade e lealdade pelos discentes. Tais valores foram elencados com base em um levantamento preliminar efetuado junto a vinte e um docentes, selecionados aleatoriamente nas diversas seções da escola, em que foram investigadas suas percepções sobre os principais valores que deveriam ser assimilados por seus discentes.

Participaram da pesquisa sujeitos em fase inicial e final da socialização, isto é, alunos do primeiro e do quarto anos do curso, com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas ao longo da formação. Embora não tenha sido possível, em virtude dos limites temporais da pesquisa, realizar um estudo longitudinal, acreditamos que seja pertinente a comparação entre esses dois grupos, considerando as similaridades existentes entre eles quanto a aspectos demográficos e a relativa estabilidade do processo educacional em que estão inseridos. Participaram, também, docentes que atuavam junto a estes alunos, o que permitiu se verificar o grau de institucionalização de determinadas concepções e práticas entre os agentes de socialização. Além disso, comparando-se as percepções de docentes e discentes, foi possível verificar em que grau determinadas mensagens foram assimiladas pelos sujeitos nos diferentes estágios da socialização, assim como as percepções convergentes e divergentes entre os grupos acerca da eficácia do processo.

Para coleta de dados, adotamos técnicas de caráter quantitativo e qualitativo. Primeiramente, empregou-se um questionário composto por vinte questões de múltipla escolha. Para cada um dos cinco valores investigados, estruturamos um grupo de quatro questões, que versavam sobre: (a) caracterização do comportamento de um aluno que possuísse o valor em foco; (b) grau de mudança referente ao valor percebido em si mesmo após o ingresso no curso; (c) aspectos do processo de socialização que tivessem lhe auxiliado na internalização do valor; e (d) aspectos que tivessem dificultado a internalização. As alternativas de resposta para as questões foram elaboradas com base em análise de conteúdo temática das respostas a um questionário preliminar, estruturado com perguntas abertas sobre os mesmos tópicos e aplicado em uma amostra reduzida da população pesquisada, com a finalidade de mapear o campo de representações relacionado ao tema.

Participaram da aplicação do questionário 173 alunos do primeiro ano do curso (amostra: 35,9%), 189 alunos do quarto ano (amostra: 48,6%) e 50 docentes (amostra: 42,37%). Foi realizada análise estatística descritiva dos resultados.

Após esta etapa, foram realizados quatro grupos focais com representantes de cada segmento de participantes (alunos do primeiro ano, alunos do quarto ano e docentes), totalizando doze grupos. Houve uma média de oito participantes presentes em cada sessão de grupo. O tópico-guia das sessões orientou-se pela análise das respostas ao questionário. Ou seja, os participantes foram convidados a se manifestar sobre os resultados da etapa quantitativa, o que permitiu uma compreensão mais aprofundada acerca dos significados dos dados coletados.

As sessões de grupos focais foram gravadas e posteriormente transcritas. Foi realizada análise de conteúdo temática deste material, produzindo-se sínteses focadas nos pontos de consenso e dissenso dos

grupos. Posteriormente, foi realizada a comparação entre as representações colhidas nos grupos dos diversos segmentos.

Foram também realizadas observações participantes e análise de documentos que referenciam o processo educacional estudado. Os dados coletados nas observações participantes foram utilizados como complemento às técnicas anteriores, no momento da interpretação dos resultados. Finalmente, realizamos um cruzamento entre os dados quantitativos e qualitativos produzidos, buscando identificar as representações predominantes em cada segmento de participantes acerca dos aspectos investigados.

## *5. SÍNTESE DOS Resultados*

Tendo em vista os limites deste artigo, apresentaremos a seguir apenas uma síntese geral dos resultados da pesquisa, destacando algumas das características identificadas no processo de socialização e seus efeitos sobre a internalização dos valores em foco.

O processo de socialização caracterizou-se pelo exercício de intenso controle sobre os sujeitos e pela ênfase no disciplinamento, favorecendo a apresentação de respostas custodiais pelos discentes, mais do que de respostas inovadoras. Desde o primeiro dia de sua formação, os alunos devem aprender a se ajustar às normas de conduta da organização, a comportarem-se de forma padronizada, seguindo fielmente os regulamentos. Para tanto, são constantemente orientados e fiscalizados por seus instrutores, que efetuam correções e aplicam sanções quando ocorrem desvios do padrão de comportamento valorizado.

O conceito de disciplina assimilado pelos discentes ao longo da formação refere-se ao cumprimento autônomo de ordens, normas e regulamentos, o qual se mostrou convergente com as concepções dos docentes a esse respeito. Na análise dos dados coletados, o processo de socialização revelou-se como eficaz no tocante à internalização da disciplina como valor. Os jovens chegam ao final da formação com a concepção de que ser disciplinado faz parte de sua identidade como militares. Entretanto, apesar desta eficácia global, foram identificadas dificuldades pontuais ligadas à incompreensão quanto à finalidade e coerência de determinadas ordens e normas. A obtenção de informações sobre o significado das normas e práticas da organização ressaltou-se como um aspecto favorecedor da internalização da disciplina.

Outra característica emergente na análise do processo de socialização foi a ênfase na evitação do erro e na punição dos fracassos. Os agentes de socialização, que participaram dos grupos focais, expressaram que se percebem como reprodutores de uma ideologia voltada ao “erro zero”, corroborando as tendências de resposta da etapa quantitativa. Visando atender a tal demanda percebida, os docentes relataram fazer uso de diversas estratégias, tais como: exercer intensivo controle sobre os discentes, dirigindo pormenorizadamente suas ações e deixando mínima margem para que tomem decisões de forma autônoma; censurar e punir os discentes que cometem erros, sem atentar ao processo de aprendizagem em curso; reduzir o nível de exigência em determinadas situações, produzindo a falsa impressão de que os objetivos educacionais foram atingidos. Estas ações acarretam diversas consequências sobre os resultados da socialização, especialmente quando se trata da internalização de atitudes que exigem maior autonomia dos sujeitos, como a responsabilidade e a iniciativa, que abordaremos a seguir.

A responsabilidade foi definida pelos participantes como uma atitude ligada ao comprometimento do indivíduo com suas funções na organização e ao ato de responder pelas próprias ações. Também este conceito mostrou-se relativamente homogêneo entre os grupos. Entretanto, principalmente para os discentes, a responsabilidade esteve fortemente associada à disciplina, de modo que estes apresentaram dificuldade para visualizar a existência de um dos valores independentemente do outro na conduta de um militar.

O intenso controle exercido no processo de socialização não permitiu avaliar em que medida a responsabilidade foi internalizada pelos sujeitos. Conforme exposto, docentes e discentes expressaram que são dadas aos alunos poucas oportunidades para tomar decisões e responder por seus atos. A frequente utilização da punição como estratégia educativa torna o comportamento de esquiva uma constante para os sujeitos, desviando seu foco de interesse da finalidade e relevância das tarefas em si (que seria um aspecto fundamental para a internalização da responsabilidade). Ademais, a ausência de uma diferenciação significativa nas atribuições e no grau de autonomia dos discentes dos diversos anos configurou-se como um grande obstáculo para a percepção do próprio progresso, bem como para a auto-afirmação profissional dos sujeitos nas etapas finais da socialização, dificultando o exercício da responsabilidade.

Verificou-se uma avaliação extremamente positiva dos participantes (discentes e docentes) a respeito do desempenho de funções de comando pelos alunos, assim como de tarefas que os colocam em posição de destaque perante superiores e pares. Em tais oportunidades, os discentes experimentariam um sentimento de valorização pessoal, adquiririam maior autonomia para tomar decisões e comprometer-se-iam efetivamente com os resultados das tarefas, preocupando-se em transmitir uma imagem de competência e credibilidade. Além disso, tal mudança em sua esfera de atribuições permitiria a ampliação dos conhecimentos sobre a organização, propiciando maior compreensão sobre a finalidade de práticas e normas. Entretanto, tais oportunidades foram apresentadas como exceções ao longo do processo de socialização.

Em relação à iniciativa, o conceito predominante entre os participantes relacionou-se à capacidade de tomar decisões com autonomia, principalmente em situações imprevistas, em que não há parâmetros preestabelecidos, assim como de iniciar ações independentemente de ordem, visando otimizar a realização de tarefas. A iniciativa foi estreitamente relacionada à responsabilidade, pois seria fruto do comprometimento do indivíduo com uma situação, tarefa ou grupo. Vemos, portanto, que esta atitude estaria relacionada à adoção de comportamentos pró-ativos na organização.

No entanto, assim como ocorreu quanto à responsabilidade, não foi possível avaliar a internalização da iniciativa, em virtude do constante controle exercido sobre os discentes. A intensa diretividade exercida pelos agentes de socialização ocasionaria que todas as ações estejam predefinidas, restando mínimo espaço para a iniciativa dos sujeitos. Tal situação parece ser sintomática da cultura organizacional, uma vez que ela não se verifica apenas com relação aos discentes, mas também na atuação dos próprios docentes, que possuiriam pouca autonomia no exercício de seu papel. Assim, os agentes de socialização não representariam modelos de iniciativa para os alunos. A cultura da organização revelou-se, portanto, como notadamente centralizadora. Ao mesmo tempo, o enfoque punitivo adotado em relação às falhas cometidas pelos indivíduos favoreceria a ocorrência de atitudes defensivas, marcadas pela redução da iniciativa.

A lealdade foi concebida por discentes e docentes como uma forma de relacionamento que implicaria transparência e comprometimento com o outro e propiciaria a emergência da confiança mútua. Também neste caso, detectamos um elevado grau de homogeneidade nas tendências de pensamento expressadas pelos diversos grupos de participantes.

O contexto de processamento coletivo das pessoas, aliado às estratégias de despojamento adotadas especialmente no primeiro ano da formação, propicia o fortalecimento da solidariedade entre os pares, gerando uma consciência grupal e o exercício de intenso controle social entre os discentes. A convivência dos alunos em regime de internato e a realização de diversas atividades em conjunto, que implicam interdependência entre os pares, reforçam a internalização da lealdade. Desta forma, os dados evidenciaram que o processo de socialização organizacional tem sido eficaz para a internalização da lealdade aos pares.

Todavia, a internalização da lealdade aos superiores revelou-se como problemática. O relacionamento estabelecido pelos sujeitos com os agentes de socialização, os quais são seus superiores hierárquicos na

organização, foi percebido como distante e ameaçador ao longo de todo o processo, com raras situações de exceção. A ineficácia do processo de socialização quanto à internalização da lealdade aos superiores foi evidenciada de modo bastante claro na análise dos dados quantitativos coletados junto aos discentes, assim como nas discussões efetuadas nos grupos focais. Os docentes, por sua vez, evidenciaram dificuldades no exercício de seu papel, relacionadas a capacitação (clareza de papel, suporte de membros mais experientes) e condições de trabalho (falta de autonomia, contato insuficiente com os alunos).

Em relação à honestidade, as concepções dos participantes concentraram-se em torno de aspectos ligados à verdade e à transparência, à adoção de comportamentos morais e lícitos e ao respeito ao direito alheio, manifestado por evitar prejudicar o próximo e evitar obter vantagens indevidas. Para os alunos, destacou-se o aspecto associado à transparência, uma vez que o diuturno controle exercido sobre eles, por pares e superiores, permitiria mínimas oportunidades de manifestação de comportamentos ligados a furto, fraude, improbidade administrativa e outros que estariam associados aos demais elementos definidores da honestidade. Diante dos dados disponíveis, não foi possível avaliar o grau de internalização da honestidade pelos alunos, tendo em vista que o processo de socialização oportunizaria minimamente a manifestação autônoma de comportamentos ajustados ou não à moral da organização.

## *6. Considerações finais*

Após a apresentação sintética dos principais resultados da pesquisa, verificamos que foram identificadas diversas características do processo de socialização organizacional desenvolvido na escola militar em tela, relacionadas ao uso de estratégias educativas, bem como seus efeitos sobre a internalização dos valores.

O grande foco da socialização parece estar voltado ao disciplinamento e à consolidação da lealdade entre os pares, o que é favorecido pelas estratégias coletivas e de despojamento adotadas pela organização. Portanto, os resultados demonstraram a eficácia da socialização para a internalização da disciplina e da lealdade aos pares. Demonstraram, ainda, a ineficácia do processo para a internalização da lealdade aos superiores, dada a qualidade do relacionamento estabelecido entre docentes e discentes ao longo do curso. Não foi possível avaliar a eficácia do processo no tocante à internalização da responsabilidade, da iniciativa e da honestidade, dadas as condições de intensivo controle vigentes ao longo de toda a formação. A avaliação de tais aspectos seria possibilitada por condições de maior liberdade de atuação dos discentes, o que permitiria a análise dos comportamentos adotados em diversas situações, ao serem tomadas decisões e efetuadas escolhas. Entretanto, a despeito do objetivo de avaliação da internalização destes valores não haver sido atingido, puderam ser descritas, em relação a todos os cinco valores investigados, diversas práticas educativas que, especialmente na percepção dos discentes, trazem como consequência contribuições ou prejuízos ao processo.

Quanto à atuação dos agentes de socialização, observamos que esta se concentra mais frequentemente em torno de práticas, do que de crenças e valores. O controle exercido dirige-se prioritariamente a procedimentos, e minimamente a interpretações e critérios elaborados pelos discentes. Os próprios docentes sentem-se excessivamente controlados em relação a tais aspectos superficiais da cultura, vivenciando pouca autonomia no desempenho de seu papel. A esse respeito, o desafio seria buscar enfatizar os valores essenciais da organização na condução do processo de socialização, possibilitando maior flexibilidade na atuação dos sujeitos quanto aos demais aspectos. A capacitação dos agentes de socialização para o exercício do papel também se revela como fundamental, especialmente no tocante à compreensão dos objetivos centrais do processo de socialização e ao desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal.

Na análise dos dados, verificou-se uma grande convergência nas concepções dos participantes acerca dos cinco valores investigados. Mesmo que, em certos casos, tenha sido observado um refinamento progressivo do conceito associado ao valor, comparando-se as respostas apresentadas por alunos do primeiro ano, alunos do quarto ano e docentes, constatou-se que o núcleo central das representações foi mantido em todos os grupos. Tendo em vista que a coleta de dados foi realizada no segundo semestre letivo, de modo que os alunos do primeiro ano já estavam inseridos há mais de seis meses no processo de socialização, levantamos a hipótese de que tais dados podem confirmar o que foi demonstrado por estudos anteriores (DEVOS; BUYENS, 2004; THOMAS; ANDERSON, 2005), quanto à relevância dos primeiros meses após o ingresso na organização para o ajustamento do recém-chegado, particularmente quanto à construção de sentido sobre a realidade organizacional.

Entretanto, o delineamento desta pesquisa não permitiu a avaliação dos efeitos das etapas iniciais do processo de socialização, o que poderia ser efetuado por meio de levantamentos de valores e atitudes dos jovens antes e após o seu ingresso na escola, verificando-se suas motivações para a carreira militar, a evolução do desajuste de expectativas e a influência da socialização por antecipação sobre os resultados do processo. Seria ainda de fundamental importância investigar, em pesquisas posteriores, os efeitos do processo de socialização para o desempenho profissional futuro dos sujeitos, analisando a persistência dos valores internalizados face ao novo ambiente. Nesse contexto, caberia pesquisar como ocorre a socialização informal dos novos profissionais ao ingressarem nas unidades militares, em sua interação com militares mais experientes, observando as soluções encontradas para o problema da descontinuidade de papéis em relação à socialização formal. Afinal, todo o investimento realizado pela organização no processo de socialização formal tem como objetivo preparar os sujeitos para o desempenho de seu papel profissional futuro, não apenas em relação a conhecimentos teóricos e técnicos, mas principalmente por meio da internalização de valores e atitudes fundamentais para a cultura organizacional.

Por fim, consideramos que a ausência de estudos anteriores sobre a temática, desenvolvidos neste campo organizacional particular, imprimiu à presente pesquisa um caráter exploratório, resultando em diversas questões carentes de maior aprofundamento e, portanto, abertas a investigações posteriores. Ainda assim, esperamos ter contribuído para ampliar a compreensão do papel que as percepções e interpretações dos sujeitos e agentes de socialização desempenham em relação aos resultados do processo, destacando a participação ativa dos seres humanos no contexto das estruturas institucionalizadas. Esperamos, também, ter contribuído para o avanço dos conhecimentos sobre o tema da socialização organizacional no contexto militar brasileiro, particularmente no tocante à internalização de valores.

## *REFERÊNCIAS*

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

CALATAYUD, D.P.; LERÍN, F.G.; PLANES, V.C. Estudio longitudinal cruzado del desajuste de expectativas y las respuestas proactivas de adaptación laboral. *Anales de psicología*, Murcia, España, v. 16, n. 2, p. 177-188, 2000. Disponível em: <[http://www.um.es/facpsi/analesps/v16/v16\\_2/07-16\\_2.pdf](http://www.um.es/facpsi/analesps/v16/v16_2/07-16_2.pdf)> Acesso em: ago. 2005.

CASTRO, C. O Espírito Militar: um antropólogo na caserna. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

HOFSTEDE, G. Culturas e organizações: compreender a nossa programação mental. Lisboa: Sílabo, 1997.

- HUNTINGTON, S. P. O soldado e o estado: teoria e política das relações entre civis e militares. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1996.
- JANOWITZ, M. O soldado profissional: um estudo social e político. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1967.
- KIM, T.Y.; CABLE, D.M.; KIM, S.P. Socialization tactics, employee proactivity, and person-organization fit. *Journal of Applied Psychology*, v. 90(2), p. 232-41, mar. 2005.
- RUIZ-QUINTANILLA; S.A.; CLAES, R. The impact of early career experiences on youth's proactive work socialization behavior. Working Paper, 95-16, 1995. Disponível em: <<http://www.ilr.cornell.edu/depts/cahrs/downloads/pdfs/workingpapers/WP95-16.pdf>> Acesso em: ago. 2005.
- SCHEIN, H. E. *Organizational Culture and Leadership*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1992.
- SHINYASHIKI, G. O processo de socialização organizacional. In: FLEURY, M.T.L. (Coord.) *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002. p. 165-184.
- TAKAHASHI, E. E. *Homens e mulheres em campo*. Campinas, 2002. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado.
- THOMAS, H. C.; ANDERSON, N. Newcomer adjustment: the relationship between organizational socialization tactics, information acquisition and attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, p. 423-437, Dec 2002.
- \_\_\_\_\_. Organizational socialization: a field study into socialization success and rate. *International Journal Of Selection And Assessment*, v. 13, n. 2, p. 116-129, June 2005.
- VAN MAANEN, J. Processando as pessoas – estratégias de socialização organizacional. In: FLEURY, M.T.L.; FISCHER, R.M. (Coord.) *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1989.
- VIEIRA, M. A. S. D. *Relações entre valores organizacionais e individuais no processo de socialização organizacional*. Goiânia, abril, 2002. Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado.
- WORTMEYER, D.S. *Desafios da internalização de valores no processo de socialização organizacional: um estudo da formação de oficiais do Exército*. Rio de Janeiro, junho, 2007. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado.

## **A (In)Disciplina Na Escola: Cartografando O “Fenômeno”**

Maria Teresa Ceron Trevisol  
UNOESC/Joaçaba-SC  
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

A indisciplina representa um dos principais fenômenos que geram dificuldades no contexto escolar. Este fato vem se agravando de tal forma que nem a escola e nem a família conseguem solucionar o problema. O fenômeno a que estamos nos referindo é caracterizado de diversas formas, porém as ideias acerca desse tema estão longe de serem consensuais. Isso se deve, particularmente, a complexidade do assunto, a ausência de resultados de pesquisas, e também a multiplicidade de interpretações que o tema encerra. Nesse sentido, nos propomos a discutir esse fenômeno tendo como base os dados coletados em uma investigação que objetivou identificar: a) Os sentidos atribuídos ao fenômeno “indisciplina escolar” por profissionais da educação (gestores, orientadores educacionais, professores) e alunos (entre a 5ª e 8ª série do ensino fundamental); b) As causas intra e extra-escolares que são consideradas geradoras desse fenômeno, entre elas, as que estão relacionadas a Indisciplina do professor; a Indisciplina da escola; a Indisciplina da família. É oportuno discutir estas outras manifestações de indisciplina, pois, o que comumente ocorre na leitura do cotidiano escolar é a atribuição de comportamentos e/ou manifestações de indisciplina somente ao aluno; c) As medidas que estão sendo tomadas por estas instituições para resolver ou amenizar o problema. Partimos do pressuposto de que se desejamos intervir na realidade educacional devemos conhecer, de antemão, a forma como os sujeitos que estão envolvidos nessa realidade compreendem os dilemas que vivenciam e as alternativas de modificação dessa situação que seus discursos possibilitam

### *1. INTRODUÇÃO*

A indisciplina representa um dos principais fenômenos que geram dificuldades no contexto escolar. Este fato vem se agravando de tal forma que nem a escola e nem a família conseguem solucionar o problema. O fenômeno a que estamos nos referindo é caracterizado de diversas formas, porém as ideias acerca desse tema estão longe de serem consensuais. Isso se deve, particularmente, à complexidade do assunto, à ausência de resultados de pesquisas, e também à multiplicidade de interpretações que o tema encerra. Além da falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina ou, até mesmo de disciplina, a maior parte da revisão bibliográfica e das análises sobre esse tema expressa as marcas de um discurso impregnado por preconceitos e mitos do senso comum.

O fenômeno indisciplina possui em sua essência uma rede de elementos e/ou fatores, por isso se desejamos conhecê-los/compreendê-los necessitamos conhecer/pensar as dimensões das partes constituintes dessa rede e a junção das mesmas em um todo, e vice-versa. Nesse sentido, recorreremos ao princípio de Pascal (apud MORIN, 2003, p.88) para nos auxiliar a pensar essa implicação recíproca:

como todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.

Em síntese, há necessidade de um pensamento que compreenda a interdependência entre o conhecimento das partes e o conhecimento do todo; “que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez



de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade” (MORIN, 2003, p.89). Para podermos compreender e nos posicionar diante dos dilemas envolvendo a indisciplina nas instituições educativas necessitamos cartografar a rede de elementos e/ou fatores que estão na base do problema e apresentam-se como interatuantes. Além disso, cabe considerar que estes elementos e/ou fatores são representativos de diferentes naturezas: social, institucional, familiar, interpessoal/intrapessoal, afetiva, entre outros.

O presente artigo busca analisar os sentidos atribuídos ao fenômeno “indisciplina escolar” por alunos da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, na faixa de idade entre 10 aos 15 anos, de diferentes instituições de ensino, particulares e públicas, localizadas no oeste catarinense. Partimos do pressuposto de que se desejamos intervir na realidade educacional, devemos conhecer, de antemão, a forma como os sujeitos que estão envolvidos nessa realidade compreendem os dilemas que vivenciam. Como saber o que o aluno pensa se não nos aproximamos de seu pensamento? Por isso da opção por esse recorte de análise relacionado ao aluno, pois consideramos que é essencial compreender seu olhar sobre a questão, autorizá-lo a traduzir sua leitura do cotidiano escolar, possibilitando “voz e vez” a esse personagem. A partir destes dados poderemos promover o encaminhamento de ações visando resolver e/ou amenizar esses dilemas.

A base empírica que serviu de sustentação a esse artigo foi um estudo exploratório de natureza qualitativa realizado no decorrer do ano de 2005. A amostra foi composta por trinta e dois alunos, na faixa de idade entre 10 a 15 anos, de quatro escolas particulares e públicas dos municípios localizados no Oeste Catarinense. Como procedimento para a coleta dos dados foi utilizado à exposição visual (através de desenhos ilustrativos) e oral de “cenas do cotidiano escolar” revelando conflitos interpessoais, entre alunos; professor – aluno; e professor – aluno – direção. A discussão destas cenas se deu em sessões por grupos utilizando a técnica dos grupos de discussão e/ou grupo focal. Como procedimento de análise dos dados, foi utilizado à técnica de análise de conteúdo.

## 2. CARTOGRAFANDO O FENÔMENO INDISCIPLINA

Com o objetivo de iniciarmos a cartografia desse fenômeno buscaremos, a partir de uma breve revisão bibliográfica (LA TAILLE, 1996; 1999; 2002; 2005; 2006; ARAÚJO, 1996; AQUINO, 1996; 1998; 1999; 2002; DEMO; LA TAILLE; HOFFMANN, 2002; REBELO, 2002; REGO, 1996; 2007; GUILLOT, 2008a; 2008b; BUEB, 2008) contextualizar a problemática que envolve o problema da indisciplina escolar, alguns significados que são atribuídos, especialmente, no meio educacional a esse problema. Segundo Ferreira (1986, p.595), o termo indisciplina pode ser definido como “*procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião*”. Indisciplinado é aquele que “*se insurge contra a disciplina*”. A indisciplina manifesta por um indivíduo ou um grupo, é compreendida, normalmente, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “*falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora*”. O conceito de indisciplina está associado, também, à tirania, a opressão e enquadramento. Sendo assim, “*apresentar condutas indisciplinadas pode ser entendido como uma virtude: desafiar os padrões vigentes, se opor à tirania muitas vezes presente no cotidiano escolar*” (REGO, 1996, p. 85).

Além destes aspectos, é importante, novamente, enfatizar que o modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina) acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, pois interfere não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seu desempenho na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar.

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações entre os indivíduos, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros deste grupo social. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de assumir a característica de instrumentos de castração e, passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Neste modelo, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites (REGO, 1996).

Em consonância com este argumento, La Taille (1996, p.9) analisa que

[...] crianças precisam sim aderir a regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo.

A indisciplina no contexto escolar é comumente caracterizada por comportamentos inadequados e/ou manifestações do aluno, de rebeldia, oposição e desrespeito às regras escolares e sociais; ausência de limites; conflitos pessoais relacionados à ausência de projetos de vida: inconsistência na organização das respostas às questões: “Quem em sou? Para que eu sirvo?”. Ao contrário do que se apregoa de que o fenômeno indisciplina se refere somente ao aluno, objetivamos discutir esse fenômeno redimensionando o olhar sobre o mesmo, a partir da inserção de outros fatores que compreendemos estão diretamente relacionados à indisciplina, como:

a) **Indisciplina do professor:** pode-se afirmar que este profissional também assume o “lugar de indisciplinado” quando se omite a exercer seu papel de educador, inclusive de mediador do processo de disciplina dos alunos, ou está destituído de sua função de autoridade de saber. Apresenta-se desmotivado, desinteressado pelo processo educativo (métodos e técnicas ultrapassados) e pela sua condição de aprendiz (não se atualiza, não busca formação continuada). Os alunos não atribuem sentimentos de confiança<sup>1</sup> a esse profissional, sem deixar de considerar o elemento “expectativas” em relação a seu trabalho e aos alunos, que norteiam todo o entusiasmo ou abnegação da atividade pedagógica. O rendimento dessa sala se vê comprometido por essa postura do professor.

A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel evidenciado corretamente na ação em sala de aula que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel, complementar ao do professor (AQUINO, 1998, p.8).

Nesse tipo de postura do professor, descomprometida diante de seus alunos, evidenciamos outro sentido para a indisciplina, identificada como uma “atitude indisciplinada na postura do professor”. Entretanto, é importante considerar que muitos profissionais desistiram de assumir seu papel de

---

1. Segundo La Taille (2006, p.110-111) o sentimento de confiança é complementar ao binômio medo/amor, pois a referência não se coloca no confiar em si mesmo, mas sim no confiar nas figuras de autoridade. Ou seja, para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações também fazemos hipótese sobre suas qualidades enquanto pessoa moral. Em suma, a confiança implica a dimensão moral.

professores em virtude de uma situação de “mal-estar” diante da situação e dos problemas do cotidiano escolar. A ausência de alternativas de mudança deste quadro os faz enfraquecer e desistirem de buscar mudanças.

b) **Indisciplina da escola:** pode-se afirmar que a instituição escolar também assume o “lugar de indisciplinada”, particularmente no que se refere à organização e exposição das regras de funcionamento desta instituição e no acompanhamento das mesmas. Da mesma forma, quando não há clareza com relação ao papel/objetivos/princípios2/função da escola e das intervenções produzidas nesse contexto: relacionados à formação humana, à construção de conhecimentos, ao cuidado do aluno e do atendimento de suas necessidades, às questões disciplinares, entre outras, boas intenções acabam perdendo sua finalidade. Segundo Meirieu (2005, p. 22-30) “a escola não é apenas um serviço, mas uma instituição [...]. A escola deve ser instituída, por isso da necessidade de haver princípios claros que a fundamentam. Para fazer progredir a Escola, é preciso saber como fazer a escola. E o professor que “faz a escola” deve, simultaneamente, “fazer a escola”. A instituição escolar só existe hoje se os atores incorporarem no dia-a-dia os princípios que a inspiram (MEIRIEU, 2005, p.24).

A escola não pode ser compreendida como a “terra de ninguém”, onde não há vínculos institucionais, profissionais, afetivos que se estruturam e são estruturados no decorrer do processo; da mesma forma não pode ser entendida como a “terra do nunca”, construção fictícia, imaginada, no plano do ideal. O desafio é de construção de uma escola real, com um projeto de escola que se interroga continuamente sobre o professor, sua formação, os currículos e os programas, as estratégias pedagógicas e as metodologias, mas sobretudo, também sobre a organização do trabalho na escola: a definição dos espaços e dos tempos letivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à “vida ativa”, gestão dos ciclos de aprendizagem. Enfim, uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projeta em múltiplos lugares e ocasiões de formação (NÓVOA, 2002).

**c) Indisciplina da família:** pode-se afirmar que esta instituição social também assume o “lugar de indisciplinada” quando se exime de uma de suas grandes funções sociais que é oportunizar a construção da base moral, das regras e limites, permitindo que seus filhos possam viver e relacionar-se com outros sociais em diferentes ambientes que não somente o familiar.

Os limites, segundo La Taille (2002) representam “fronteiras entre o permitido e o proibido”. No que se referem aos limites normativos (que levantam questões políticas, éticas, existenciais), estes instituem e/ou demarcam o que pode e o que não pode ser feito; assumem papel de fronteira entre o desejo e o dever. Partimos da pressuposição de que as crianças não nascem detentoras deste conjunto de conhecimentos sociais, éticos e morais necessários para viver em sociedade, necessitam construí-los, apropriar-se dos mesmos, vivenciá-los e, principalmente, atribuir valor a eles, desde a mais tenra idade, em sua família.

Nesse sentido, os pais, no contexto familiar, são os principais educadores. Às vezes, ficam meio confusos frente à atitude dos filhos, e não sabem como agir, o que é correto ou não em determinados momentos; não querendo assumir uma posição autoritária acabam por permitir tudo com medo que o filho venha a sofrer algum tipo de frustração e/ou trauma. Sem deixar de considerar que a permissividade exagerada enquanto a criança é pequena, dificulta mais tarde, a retirada dessas concessões. Dessa forma, assumindo atitudes como estas, *não somente geram indisciplina, mas são indisciplinados* por não fornecer subsídios para que a criança tenha comportamentos adequados no convívio com outras pessoas.

---

2. PRINCÍPIO: substantivo comum, do latim *principium*, derivado de *princeps*; o que é primeiro no sentido de que está na origem. A origem diz respeito ao fundamento, e não às fundações: o fundamento de um edifício é o projeto que permite, ao mesmo tempo, sua concepção, sua construção e a definição das condições de seu uso [...] (MEIRIEU, 2005, p.21).

No processo educativo familiar, os pais não podem deixar de assumir seu papel de autoridade, de educadores e da condição de adultos (alguém que possui mais conhecimento e experiência de vida e, por isto, está autorizado a apresentar o mundo para a criança), esta posição possui em sua essência o respeito e o amor pela criança que está em processo de construção. Os adultos que estão a sua volta possuem a obrigação de permitir o conhecimento das regras e o acompanhamento no exercício da aplicação das mesmas no dia a dia. Se a família não utilizar de seu papel de acompanhamento e de controle, há outras instituições, outros adultos e/ou outras crianças, outros meios de comunicação e acesso à informação que assumirão este papel.

Após a explanação destes fatores que estão relacionados à indisciplina verificou-se que há uma situação de crise de autoridade dos personagens que estão vinculados ao processo educativo. É importante questionar sobre o sentido desta crise de autoridade por parte das instituições e de seus representantes: pais; professores; outros agentes educacionais. Segundo Guillot (2008a, p. 186)

a autoridade – cuja função é autorizar a ser, a crescer, a aprender, a se tornar uma pessoa responsável – não deve se tornar a criada dos caprichos e das paixões na confusão. Autorizar a se tornar alguém, autor de si mesmo, exige a inscrição da educação em uma temporalidade longa. Mas autorizar a se tornar alguém não significa autorizar a fazer qualquer coisa, o que se quer, como se quer, quando se quer!

Esta situação de crise não é algo que configura somente o contexto escolar, mas é o reflexo de mudanças ocorridas na sociedade e que possuem implicação direta no pensar e agir dos indivíduos, na escola e em outros contextos. Essa crise de autoridade será verificada nos argumentos emitidos pelos alunos diante das questões que constituíram o procedimento de coleta de dados.

### 3. SENTIDOS ATRIBUÍDOS À INDISCIPLINA ESCOLAR POR ALUNOS

Passaremos, a seguir, a apresentar alguns dados representativos da compreensão dos alunos pesquisados sobre a questão: “O que você entende por indisciplina escolar?”. Efetuamos um recorte dos argumentos dos alunos por escola que compôs a amostra dessa investigação.

#### 3.1. ESCOLA “A”:

Identificamos nas respostas dos alunos a relação entre indisciplina e alguns comportamentos, por exemplo: não estudar, brigar, bagunçar o espaço da sala de aula. Entretanto, esses comportamentos foram compreendidos como **desrespeito** aos outros (professores e colegas) e às regras.

Os alunos apontaram que as manifestações de indisciplina atrapalham bastante a aula, pois o professor gasta muito tempo chamando a atenção dos alunos, reclamam que quando um colega tem um comportamento indisciplinado os demais além de perderem tempo de aula, ainda precisam ouvir o “xingão” dado pelo professor. Para alguns alunos o professor deveria ter pulso firme para resolver os conflitos que surgem em sala de aula. “*O professor tem que ter mais autoridade sobre os alunos, como a orientadora tem, os professores também deveriam ter.*” (A<sub>8</sub>S) Mas a maioria do grupo sugere que chamar a orientadora ou a direção é o recurso que mais obtém resultados positivos, pois segundo eles, os alunos respeitam mais alguém que não está diretamente em sala de aula e afirmam que a orientadora e a direção têm mais autoridade, e os alunos sentem-se intimidados por estas pessoas, pois elas podem dar advertência e chamar

os pais. “A orientadora pedagógica tem uma maior autoridade, que as professoras”(A<sub>6</sub>S). “O professor tem autoridade, mas chamando a direção, não sei se o aluno tem medo da direção que pode dar suspensão, ligar para os pais, mas o aluno se fraga mais rápido” (A<sub>7</sub>S).

Outro aspecto destacado pelos alunos se refere à ausência de respeito pelo professor “na maioria das vezes a professora não consegue ter autoridade com a turma, os alunos não levam a sério o que o professor fala. O professor está perdendo sua autoridade, os alunos não respeitam mais nem o professor nem os colegas”(A<sub>8</sub>S). Na opinião do grupo o respeito entre professor e alunos é fundamental para que a indisciplina seja eliminada da sala de aula. O aluno deve se conscientizar que a sala de aula é para estudar e o intervalo para conversar e brincar, respeitando desta forma o professor e seus colegas. E os professores devem respeitar os alunos e seus limites, para que também seja respeitado, pois quando o aluno sente que é respeitado, ele passa a respeitar também. “Se você respeita uma pessoa é impossível ela não respeitar você.” (A<sub>7</sub>S) Portanto, deve existir respeito mútuo entre professor e aluno para que a indisciplina não esteja presente, um relacionamento tranquilo entre professor e aluno baseado no respeito, e não no medo ou autoritarismo, resolveria muito o problema da indisciplina.

Segundo Guillot (2008a, p.176) “exercer a autoridade e estabelecer a disciplina são duas atitudes radicalmente diferentes, mesmo que pareçam ligadas em certos momentos. É a autoridade que dá um sentido à disciplina, não é a disciplina que faz a autoridade”. Os professores que gritam, se irritam, castigam, fazem isto por falta de autoridade. A autoridade reconhecida e respeitada favorece a disciplina. A autoridade imposta suscita submissão e revolta.

Além deste aspecto verificou-se a relação entre indisciplina e descumprimento de regras, e consideram que quem segue as regras tornam-se pessoas melhores. “Se você infringe essas regras, você está sendo uma pessoa indisciplinada. Infringindo um determinado grupo de regras de uma determinada instituição.” (A<sub>7</sub>S) “Se o colega não respeitar as regras ele não está só prejudicando ele mesmo, mas a professora e os outros colegas também” (A<sub>2</sub>S). Alguns alunos do grupo comentaram que as regras devem ser questionadas, pois elas nem sempre estão certas e às vezes até podem prejudicar as pessoas a elas submetidas. As regras para estes alunos limitam a pessoa e isso pode prejudicar seu desenvolvimento.

Segundo Vinha (2009, p.6-7) para o professor, o conflito é um fenômeno danoso, quando poderia ser uma oportunidade de aprender. Diante das situações de conflito, comumente a escola toma duas direções: ou tenta conter o problema, ou tenta punir ou cria uma nova regra. De situação em situação, a escola cria uma soma de regras para evitar conflitos, e os alunos crescem despreparados para as relações interpessoais. “A educação de hoje tem um efeito nocivo para a sociedade não pela indisciplina, mas por preparar pessoas que não conseguem perceber perspectivas diferentes sem se sentir ameaçadas, pessoas que não sabem debater, argumentar”.

Para este grupo de alunos quem é indisciplinado possivelmente irá ter mais dificuldades no aprender, porém este dado pode variar, pois tem alunos que fazem bagunça, mas se saem bem na escola, em casa eles estudam. “Tem aluno que na sala ele se dispersa com o que acontece, ele quer estar por dentro, mas em casa sozinho, só ele mesmo consegue se concentrar”. (A<sub>7</sub>S) Cada pessoa tem um jeito de estudar, alguns em sala se dispersam facilmente com os colegas e até mesmo com os barulhos existentes em sala de aula, ou seja, nem todo aluno que é indisciplinado em sala de aula irá ter dificuldades de aprendizagem. A ideia de que o aluno indisciplinado para ir bem deve ser pressionado é criticada pela maioria do grupo. “Sobre pressão a gente fica mais nervoso, porque tem que fazer aquilo que estão pedindo, que estão mandando, e se não fizer, você vai sair ou perder alguma coisa, acho que não é correto fazer isso” (A<sub>6</sub>S). “Se você for pressionado, sempre que tiver que fazer alguma coisa, vai precisar ser pressionado” (A<sub>7</sub>S). “Não faz por iniciativa dele, faz por pressão dos outros”(A<sub>4</sub>S). Para o grupo de alunos, as pessoas devem ter consciência de seus deveres e assumi-los não por pressão de outros, mas por ser uma pessoa responsável e que deseja

ter sucesso, afinal quando o aluno crescer e constituir uma família não haverá alguém lhe falando sobre suas responsabilidades, mas será preciso dar conta delas. O que está implícito a estas manifestações é segundo Piaget (1977) a moral da heteronomia, baseada na obediência (à autoridade), da regra, do dever. A regra está no outro, é necessário que este outro determine o que deverá ser feito. Desta forma, o germe da autonomia não se instalará tão cedo.

### 3.2. ESCOLA “B”:

Para o grupo, os comportamentos indisciplinados atrapalham o professor e os alunos que querem estudar, segundo eles o próprio aluno indisciplinado é prejudicado, pois não consegue prestar atenção na explicação, enfim a indisciplina em sala de aula atrapalha muito. *“Atrapalha o professor, que quer ensinar o aluno.”* (A<sub>3</sub>C) *“Quem fica brincando na sala perde a concentração”* (A<sub>4</sub>C). Apontam que o professor deve buscar as alternativas para resolver as situações envolvendo a indisciplina em sala, antes de passar para a direção e afirmam que os professores deveriam se impor mais, não deixando que os alunos tomem conta da sala, é preciso impor limites, pois se o professor não toma nenhuma atitude diante das cenas de indisciplina que ocorrem no meio escolar, elas tornam-se cada vez mais freqüentes e até mais violentas, ou seja, o professor deve se manifestar com o intuito de eliminar a indisciplina logo que ela inicia, pois se deixar os alunos vão tomar conta e será mais complicado. O professor deve mostrar aos alunos que ele é a autoridade na sala de aula. *“Eu também acho que o professor tem que se manifestar”* (A<sub>8</sub>C). *“Se o aluno conseguir bagunçar uma vez, depois eles vão tomar conta”*(A<sub>2</sub>C). Novamente, está em foco à necessidade de o professor ser autoridade, não deixar passar a oportunidade de educar.

### 3.3. ESCOLA “C”:

Um aspecto importante abordado pelo grupo é com relação ao respeito na escola e em sala de aula, pois para eles, é preciso que o mesmo esteja presente entre professores e alunos: “Os alunos precisariam respeitar a professora, como os alunos tratassem a professora, ela também deveria tratar os alunos”, enfatiza o aluno (A5CS). Aquino (1999) já havia alertado para a importância da relação professor-aluno. Para o autor, a visibilidade do aluno quanto ao seu papel é diretamente proporcional à do professor quanto ao seu, ou seja, o aluno sente quando o professor está empenhado na sua tarefa, sendo que o mesmo pode acontecer com o professor em relação ao aluno. O respeito é um elemento fundamental, tanto por parte do aluno quanto do professor, para que se possa chegar ao aprendizado.

Para esse grupo de alunos a indisciplina está relacionada a comportamentos que podem partir do professor: “é quando os professores não ensinam bem para as crianças (...) algumas professoras que trazem os problemas de casa para descontar nos alunos”, afirma (A9CS).

Outro aspecto importante se refere à relação entre indisciplina e postura dos pais no processo educativo: “tem alguns pais que não ensinam isso para os filhos, daí quando eles chegam à escola são mal educados”, comenta (A9CS). O grupo de alunos também diz que os pais devem ensinar a educação e o respeito aos filhos: “o respeito e a educação vem de casa”, afirma (A4Cs). Quando tentam atribuir a indisciplina aos pais acabam confirmando que acreditam que a origem do problema pode ser familiar.

Estes mesmo alunos apresentam várias falas atribuindo a indisciplina aos próprios alunos: “é a criança mal educada”, diz (A4CS), “é a criança que não estuda que não respeita as pessoas”, afirma (A1CS) “é a criança que tem bastante problema”, conclui (A6CS). Evidenciamos na opinião dos alunos a indisciplina caracterizada, também como mau comportamento do aluno, falta de educação, desrespeito, entre outros.

### 3.4. ESCOLA “D”

Nesse grupo também se verificou a atribuição da relação entre indisciplina e a influência familiar “acho que vai do que é influenciado em casa. Depende muito dos pais, do que eles passaram”, conclui (A4SJ).

Da mesma forma como nos outros grupos identificamos a ênfase ao fator autoridade: “o aluno indisciplinado quer se colocar acima do professor e isso gera bastante conflitos”, fala (A4SJ); “os alunos querem mostrar que não têm medo do professor”, relata (A7SJ). Aquino (1998) nos lembra da educação de antigamente, de cunho autoritário, de acordo com uma Ditadura Militar. Hoje se sabe que o uso de coerção e autoritarismo somente prejudica o aprendizado do aluno. Para não fazer uso de autoritarismo e conduzir bem a aula é fundamental que o professor busque compreender os motivos do comportamento do aluno, não se sentir lesado ou pessoalmente ofendido, construindo um vínculo com o aluno que permitirá de forma eficaz sua intervenção.

Ao serem questionados sobre o significado do termo indisciplina, os alunos dizem entender como sendo as brigas que acontecem no cotidiano escolar, o desrespeito ao regulamento da escola, contrária à disciplina, além de desrespeito aos colegas e demais pessoas, podemos identificar isso nas falas a seguir: “seriam as brigas que foram mostradas nas cenas, não respeitar o regulamento da escola, seria sair da disciplina”, “não respeitar os outros, brigar”, afirma (A4SJ).

É importante ressaltar nos argumentos deste grupo a necessidade que os alunos possuem de ser atendidos em suas demandas, alguém que se aproxime deles, se interesse por eles, os conheçam e busque auxiliá-los. Muitas das manifestações de indisciplina representam o chamar atenção do outro para suas necessidades, muitas vezes um apelo afetivo, a solicitação de ajuda. É necessário que o entorno destes indivíduos se torne sensível a estas manifestações, não somente assumindo o papel coercitivo e regulador de comportamentos. Este aspecto é verificado nos argumentos “a resolução dos problemas com indisciplina seriam as conversas, chamava para conversar e diria para ele se comportar na sala; iria pedir o que está acontecendo com você”, comenta (A8SJ); “eu faria entender que está ali para aprender e se mesmo assim não resolvesse, eu pediria para chamar os pais para eles tentarem reeducar os filhos deles”, afirma (A7SJ).

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Há um ditado chinês que diz que, ‘se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas’. Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias, para todos terem pão [...] (CORTELLA, 1998, p. 159).

O trabalho de investigação que realizamos, por meio da cartografia dos sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental à indisciplina, nos permitiu compreender, um pouco mais, sobre o fenômeno indisciplina. Fenômeno este que produz inúmeras dificuldades sejam elas, relacionadas à relação professor e aluno, entre alunos, entre direção e alunos. Justamente por consistir um fenômeno que interfere no cotidiano escolar, e em outros contextos, torna-se fundamental possuímos clareza co relação à rede de elementos e relações que o produzem. Além disso, não nos esquecermos do papel que assumimos enquanto educadores, pais, enfim, responsáveis pelo desenvolvimento da criança, visto que quando nos eximimos de nosso papel, também assumimos o lugar de indisciplinados. Nesse sentido, vale reafirmar que não há o

melhor, nem o tempo ideal para educar um aluno/criança, todas as oportunidades devem merecer atenção e ser foco de educação.

A escola não pode se eximir de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina. Se um de seus objetivos é que os alunos aprendam as posturas valorizadas na nossa cultura, a prática escolar cotidiana deve dar condições para que eles não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem tais valores e, principalmente, desenvolvam mecanismos auto-reguladores de sua conduta. Entretanto, caso a indisciplina esteja instaurada em determinada prática, suas causas, assim como as possíveis soluções para esse fenômeno, devem ser buscadas nos fatores intra-escolares, os quais incluem, porém extrapolam o espaço da sala de aula, já que envolvem a escola como um todo. Assim, mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar os traços comportamentais que cada aluno apresenta ao ingressar na escola, é necessário que os educadores concebam tais antecedentes e façam uma análise dos fatores responsáveis pela ocorrência da indisciplina em sala de aula (REGO, 2007, p. 24).

Em consonância com estes elementos, Guillot (2008b, p.7) enfatiza que educar as crianças requer que os adultos ousem assumir sua autoridade de “adultos do cotidiano”, o que ele designa como *autoridade de bons-tratos*. Esta tem como principal função autorizar a ser, a existir, a crescer, a expressar emoções, a criar. Implica o respeito, a priori e incondicional, à pessoa da criança. Trata-se de uma postura ética, cuja existência suprema é promover a condição humana. Porém, autorizar a ser não autoriza a fazer o que quiser: proibições, limites e regras são indispensáveis, com a condição de incidirem sobre o que as *crianças fazem*, jamais sobre o que *elas são*. A autoridade de bons tratos é projeto. As famílias e a escola devem, com sua especificidade respectiva, implantá-la. Os pais devem fazê-lo no envolvimento afetivo, entretanto, sem renunciar à sua autoridade. Os professores devem fazê-lo com um profissionalismo pedagógico, que requer uma formação que não seja unicamente de instrumentação, mas também de reflexão sobre o sentido e os efeitos de suas práticas (GUILLOT, 2008a, p.186).

A crise de autoridade identificada nos dados coletados e na posição dos autores consultados, não é especificamente escolar, mas é social. Sair da crise de autoridade não é restaurar um velho autoritarismo, tão pouco, o abandono da autoridade pelos acordos desmedidos e interesseiros seria a solução, nem tudo pode ser negociado, e o adulto tem por responsabilidade estabelecer os limites do negociável. “A autoridade dos bons tratos é um princípio fundador, mas também uma postura diária: ela se pensa e se pratica ao mesmo tempo. [...] A autoridade dos bons tratos, isto é, a autoridade bem compreendida, não é uma autoridade de circunstâncias: a educação não deve ser absolutamente servil, mas fértil!” (GUILLOT, 2008a, p.187).

Enfim, educar é um ato contínuo, os mediadores deste processo devem primar por ações transparentes e convictas, de enfrentamento diante dos dilemas e, não contando com o auxílio de nenhum manual de procedimentos de como fazer ou mudar a situação, continuar buscando, ensaiando, analisando as estratégias utilizadas, fazendo-se valer de suas experiências. Cada aluno e cada situação nos colocam novos desafios. Os sujeitos que estão sob nossa responsabilidade (filhos, alunos menores e maiores), necessitam de referência, de orientação e, por vezes, chamadas de atenção mais severas, manifestação de desagrado com determinado conjunto de atitudes também são esperadas/desejadas pelo aluno/criança. Muitas vezes é isto mesmo que ele espera de quem está a sua volta, que se manifeste, que ajude a pensar, a se situar enquanto pessoa. É importante que alguém coloque a regra, até que, efetivamente convicto deste conjunto de princípios de ação, o sujeito possa gerenciá-las, e de forma autônoma viver bem. Nesse sentido, para finalizar, nos valem da afirmação de Aquino (2002, p.70) “disciplina é efeito, e nunca causa”.



## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G.(Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3a ed. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, J. G., *A Indisciplina e a Escola Atual*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.24 n.2 July/Dec.1998.
- \_. *Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária*. In.: AQUINO, J.G. (Org.) *Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Smmus, 1999.
- \_. *Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, Ulisses F. de. *Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano*. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- BUEB, B. *Elogio à disciplina: um texto polêmico*. Poa: Artmed, 2008.
- CORTELLA, M.S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CERON, M.T. ; KOLHER, C.M.F. *A Transferência na sala de aula*. Revista Roteiro. Joaçaba: Ed. Unoesc, v. XVIII, no 33, Jan./Jun.1995. p.75-87.
- DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMANN, J., *Grandes pensadores em educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio*. R.J.: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- GUILLOT, G. *O resgate da autoridade na educação*. Poa: Artmed, 2008a.
- GUILLOT, G. *Afeto e autoridade na educação das crianças*. *Pátio - Educação Infantil*. Poa: Artmed, ano VI, n. 17, jul./out. 2008b.
- LA TAILLE, Yves de. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2002.
- *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Poa: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y. DE.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Poa: Mediação, 2005.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Poa: Artmed, 2005.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. R.J.: Bertrand Brasil, 2003.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.
- REBELO, R. A. A. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. 2.ed. R.J.: Vozes, 2002.
- REGO, Teresa C. R. *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana*. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- REGO, T. *O papel dos educadores na disciplina escolar*. *Revista Pátio*. Poa: Artmed, ano XI, mai./jul. 2007.
- TREVISOL, Maria Teresa Ceron. *A (in)disciplina na escola: cartografando o “fenômeno”*. *Relatório de Pesquisa*. Joaçaba, UNOESC, 2005.(mimeo)
- VINHA, Telma. *O conflito essencial*. *Revista Educação*. São Paulo: Segmento, ano 12, n. 141, 2009.

No presente estudo buscamos tratar da educação formal, de seu papel social e da compreensão da violência manifestada nesse ambiente. Para tanto, estudiosos da área da educação e da violência foram consultados, bem como foi apresentada uma pesquisa realizada na cidade de Campinas com 92 escolares de uma escola estadual do ensino fundamental II e ensino médio, que busca detectar como a violência é manifestada no ambiente escolar. Para essa pesquisa foi utilizado um instrumento elaborado pela pesquisadora portuguesa Maria Isabel Pimenta Freire e sua equipe da Universidade de Lisboa e adaptado para nossa realidade. Os resultados apontam para a presença de manifestações agressivas entre os estudantes principalmente no horário do recreio escolar, entre as manifestações destacam-se as agressões verbais, sendo a mais comum os xingamentos; em relação aos observadores o comportamento mais comum é o não fazer nada. A partir do estudo realizado e das REFERÊNCIAS podemos perceber que há a necessidade de uma intervenção nas escolas com respeito ao assunto, e essa intervenção deve dar-se principalmente no nível preventivo buscando a aproximação da escola com as necessidades e interesses dos alunos, por meio de um ensino significativo.

### *Introdução*

Agressividade, violência... abrimos o jornal ou ligamos a televisão e somos invadidos por enxurradas de informações contendo como centro a violência: ataques, invasões, homicídios... não sabemos mais o que fazer, ou para onde correr para nos escondermos, nos protegermos, e então, trancamos-nos em nossos mundos, nossas casas buscando fugir de um mundo que nos assusta; porém, vemos logo que esta não é a melhor saída, temos cada vez mais certeza de que algo precisa ser feito. E logo...

Temos acompanhado pela mídia que as escolas, aqueles ambientes em que nos sentíamos seguros, têm sido invadidas por ondas de violência. Cada dia mais nos preocupa deixarmos nossos filhos nos portões das escolas ou nos dirigirmos a elas para trabalharmos, a violência que nos preocupa vem de fora, mas vem também de dentro da própria escola. Vemos professores sendo atacados por alunos, vemos crianças e adolescentes se batendo, espaços sendo invadidos, móveis sendo quebrados e pensamos sobre o que deve ter ocorrido com esta geração, tão sem limites, tão sem valores, tão sem orientação!

Então a pergunta se repete: o que podemos fazer?

Neste texto buscamos tratar sobre como a violência se manifesta no ambiente escolar.

### *Agressividade e violência*

Existe agressividade positiva? Toda agressividade traz danos?

Para responder a estas questões nos pautaremos na teoria apresentada por Freud em seu trabalho O Mal estar da Civilização, publicado inicialmente em 1930 (no Brasil nos pautaremos na publicação de 1996) e nos autores que se basearam nesta teoria para entender a agressividade e a violência.

Segundo Freud (1996) o homem apresenta uma dose instintiva de agressividade, que pode ser canalizada para atos de violência ou para serviços ao ser controlado por forças mentais. O papel da civilização é exatamente o de controlar as forças instintivas do homem, que precisa, então, criar mecanismos para direcioná-las a outros alvos. Ao buscar controlar estas forças, ocasiona o mal estar da civilização a que o autor se refere, pois o homem troca uma parcela de sua felicidade, presente na satisfação de seus instintos, por uma parcela de segurança, que lhe garante a vida social. Nas palavras do próprio autor:

A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. (FREUD, 1996, p.117)

Costa (2003) colabora ainda com o assunto ao afirmar, também pautado em Freud, que não existe um “instinto de violência”. “O que existe é um instinto agressivo que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade do homem desejar a paz e com a possibilidade do homem empregar a violência” (p.35). Não é difícil compreendermos isto quando ligamos o instinto agressivo ao impulso para a ação, no esporte é com muita frequência usada a expressão “jogador agressivo” para aquele que joga com garra, que não desiste, que se empenha nas situações de jogo. Palavras como gana, garra, raça são comumente ligadas à agressividade no contexto esportivo e poderiam explicar esta diferença entre a agressividade e a violência.

Ainda para Costa (2003, p.39) “Violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos”, ou seja,

só existe violência no contexto da interação humana, onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição. Quando a ação agressiva é pura expressão do instinto ou quando não exprime um desejo de destruição, não é traduzida nem pelo sujeito, nem pelo agente. Nem pelo observador como uma ação violenta. (p.40, grifo do autor)

e não é o que podemos verificar no caso dos esportistas, é claro, mantendo as desonrosas exceções.

Quando nos reportamos aos agentes, sujeitos e observadores a interpretação de um ato como violento entramos no terreno da subjetividade desta interpretação. Em estudos clássicos da psicologia sobre a agressividade, esta é definida como “uma forma de comportamento designada a machucar ou causar dano a outro ser vivo, que, por sua vez, é motivado a evitar tal tipo de comportamento” (COIE E DODGE, 1998, apud SHAFFER, 2005). Também nesse caso leva-se em conta a intenção do agressor, seu desejo de causar dano a outro, e isto nos encaminha à mesma questão da subjetividade do ato, e chegamos novamente às interpretações, ou seja, um ato é considerado violento quando as pessoas diretamente envolvidas, ou observadoras, o interpretam como tal.

Os atos agressivos são vistos como importantes na formação do processo identitário, pois são manifestados quando outros ameaçam o lugar próprio, ou seja, quando o sujeito sente-se ameaçado em seu espaço pessoal, colaborando para o processo de construção da subjetividade, ao permitir afirmar-se como sujeito quando é ameaçado pelo outro (VILHENA e MAIA, 2002).

É importante considerar o fato que o impulso agressivo pode ser canalizado tanto para o ato violento quanto para o serviço, e nos pautamos em Vilhena e Maia (2002, p. 41-2) que afirmam que:

A agressividade que destrói (...) advém do mesmo lugar da agressividade que cria, dentro de um ciclo benigno. É a mesma agressividade: o que mudou foi como o meio acolheu este gesto, que de criativo passou a ser reativo.

*Mas, e o que ocorre na escola?*

Os alunos, quando chegam às escolas, trazem consigo uma grande bagagem de experiências, algumas positivas e outras não tanto, dependendo de suas experiências anteriores. Conforme a forma como forem acolhidos nesse ambiente escolar suas tendências se manifestarão.

Além dessas situações derivadas das bagagens anteriores de cada aluno, a própria escola se apresenta como ambiente em que experiências são feitas e muitas podem apresentar também caráter traumático. Muitas relações são estabelecidas no ambiente escolar, também relações de autoridades num momento em que o processo identitário se encontra em andamento e que podem influenciar e muito nas atitudes dos alunos.

A dificuldade de lidar com a autoridade pode levar os alunos a desenvolverem técnicas de defesa em relação a todos que, de alguma forma, representem perigo para si próprios. Não aceitam ser contrariados, pois isto feriria a imagem que construíram para si mesmos, manifestam-se, assim, de forma agressiva em relação a tudo que possa contrariá-los, inclusive a autoridade, no caso, o professor, o coordenador, o diretor e mesmo os funcionários da escola..

Outro ponto que merece destaque é a formação de grupos. É comum que sujeitos se reúnam em grupos manifestando afeto entre si enquanto agridem os intrusos, formam, o que é conhecido popularmente como as “panelas”, que excluem aqueles que não se assemelham a eles próprios. A tendência agressiva é, então, direcionada aos outros, enquanto sentem-se seguros juntos aos pares. Este fato já foi comprovado pela literatura psicológica, sobre a maior parte dos atos agressivos ocorrerem quando os indivíduos encontram-se em grupos. A escola é um local em que, aqueles que conseguem fazer parte dos grupos sentem-se seguros, incluídos, mas aqueles que não compõem grupos podem sentir-se excluídos do ambiente social sendo discriminados.

Muitas vezes, para fazer parte desses grupos, crianças e adolescentes se submetem a rituais violentos que envolvem desde auto violência, como submeter-se a “trotos”, quanto violência a outros, como agressão aos mais fracos.

As condições ambientais também são facilitadoras da agressividade. Alguns fatores que podem contribuir e que são muitas vezes presentes em nossas escolas são: ruído, calor e alta densidade populacional. Há muitas escolas em que as salas de aulas são pequenas, pouco arejadas e com muitos alunos, que, ao manifestarem-se coletivamente ocasionam muito ruído no ambiente. Esta falta de condições adequadas dificulta um trabalho de bem-estar necessário ao bom aprendizado e tranquilidade emocional.

Abramovay (2005) realizou pesquisa em diversos estados brasileiros buscando mapear as formas de manifestações da agressividade no ambiente escolar e pôde perceber que novas formas se apresentam, entre elas destacamos: formas mais graves de agressão como homicídios, estupros, uso de armas; maior frequência de ataques contra professores; aumento de invasões nas escolas; que levam a um estado de ameaça permanente.

As formas utilizadas para agressão envolvem: agressão física e verbal, agressão direta e indireta ou relacional, que é aquela que envolve “atos como exclusão, aceitação do afastamento ou divulgação de rumores que objetivam lesar a auto estima, amizade ou status social de adversário” (SHAFFER, 2005, p.492), e que é principalmente praticada pelas meninas.

Estudos atualmente têm focado uma forma de violência ocorrida nas escolas conhecida como bullying que se caracteriza como: comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima, com relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima. Ocorrem sem motivações evidentes e são comportamentos deliberados e danosos (FANTE, 2005).

Em estudos sobre a violência na escola, é comum a referência do recreio como momento da rotina em que os comportamentos se manifestam com mais frequência. Fizemos um estudo sobre o recreio escolar em escola de ensino fundamental I e percebemos que o espaço escolar é organizado por relações de poder bem definidas, a quadra e a bola é sempre utilizada pelos alunos mais velhos, enquanto os mais novos realizam suas atividades em espaços e com materiais alternativos. Esta relação de poder se manifesta por meio de atos agressivos, que envolvem menosprezo dos menores ou mesmo das meninas. O esporte é atividade bastante praticada no recreio, principalmente pelos mais habilidosos, restando aos menos habilidosos o papel de espectadores do jogo. As filas também são momentos em que atos violentos e de provocação ocorrem com frequência, o pouco tempo que é dado às crianças para lancharem, satisfazerem suas necessidades e brincar, causa certa ansiedade e irritabilidade entre as crianças, que querem aproveitar o tempo e não perdê-lo em longas filas para pegar o lanche ou ir ao banheiro (PRODOCIMO e RECCO, 2008).

Em relação a educação física, estudo realizado com professores desta disciplina que frequentavam curso de especialização em Esporte Escolar na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, por meio de relatos escritos, com objetivo de investigar e refletir sobre como os professores que atuam em escolas vêem a agressividade/violência, como lidam com ela no seu dia a dia e quais as alternativas pensadas por eles para atuar frente a este quadro pudemos perceber que os professores demonstram conhecer o assunto, perceber formas adequadas de ação tanto pessoais quanto institucionais, porém, demonstram dificuldade em agir segundo suas próprias compreensões e isto parece dever-se à estrutura da escola e a necessidade de romper com estruturas internas construídas ao longo de sua trajetória docente e também como alunos (PRODÓCIMO, 2008).

Oliveira e Votre (2006) realizaram estudo focando o bullying nas aulas de educação física buscando relacioná-lo a questão de gênero e puderam perceber que a diferença de habilidades entre meninos e meninas percebidas e construídas pelos alunos por meio de visões estereotipadas de que meninas são mais frágeis e menos habilidosas que meninos interfere nos atos agressivos. As meninas muitas vezes são estigmatizadas por jogarem futebol e os meninos por não jogarem, nestes casos, a questão de gênero é o que permeia a agressão. Segundo os próprios autores:

A desqualificação e rejeição se dão pelos estereótipos esperados de cada sexo, construídos pela sociedade, segundo os quais as meninas têm que ser graciosas e frágeis, e não devem participar de jogos de impacto ou viris, e os meninos devem ser agressivos. (p.194)

Na busca de entender como a violência se manifesta na escola realizamos um estudo utilizando um questionário proposto pela professora Maria Isabel Pimenta de Freire e sua equipe.

#### *Um estudo:*

O questionário foi aplicado em uma escola da rede estadual de Campinas, SP, em 92 alunos de ensino fundamental II (5ª a 8ª séries) e ensino médio (1ª a 3ª série), sendo 40 do sexo masculino e 52 do sexo feminino, com idades variando entre 10 e 20 anos.

O instrumento é dividido em 3 partes além da parte inicial da caracterização dos sujeitos. Essas 3 partes dizem respeito à vítima ou alvo da agressão, ao observador e ao agressor ou causador da agressão. Cada sujeito responde as questões das 3 partes, podendo identificar-se com cada uma delas assumindo seus diferentes papéis no fenômeno. As mesmas perguntas são feitas para os diferentes pontos de vista: se já foi agredido, se já assistiu a agressão e se já praticou a agressão tendo como REFERÊNCIAS as duas últimas semanas. Treze comportamentos são mencionados e envolvem agressões físicas, verbais e com objetos e os sujeitos respondem se cada uma dessas formas de agressão ocorreu. Além dessas questões, a localização da agressão, se foi ou não presenciada e qual a atitude das pessoas que assistiram também constam no instrumento.

Quanto aos atos mais comuns na tabela 1 inserimos aqueles referentes aos 3 sujeitos envolvidos: alvo, observador e agressor e a frequência com que esses comportamentos foram sofridos, assistidos e praticados. Os comportamentos estão descritos na ordem que se apresentam no questionário.

TABELA 1: FORMA DE AGRESSÕES OCORRIDAS

agressão	alvo	observador	agressor
Empurrar	15	39	10
Ameaçar	11	46	15
Humilhar	28	53	21
Bater	06	42	14
Xingar	39	56	23
Mentir sobre	30	34	10
Excluir do grupo	10	16	6
Tirar objetos	18	22	4
Magoar	12	21	3
Estragar objetos	12	18	4
Apalpar	14	23	4
Fazer intriga	18	38	13
Outras agressões	04	06	2

Podemos perceber pelos dados apresentados, que o xingar foi o comportamento mais citado pelos 3 grupos, seguido pelo mentir sobre no caso do alvo e humilhar para os observadores e agressores. É possível perceber que as agressões verbais são mais comuns entre o grupo analisado, o que condiz com a literatura que esclarece que essa forma de agressão tende a se tornar mais comum com o aumento da idade, diminuindo as agressões físicas.

Sobre o local de acontecimento dessas agressões os dados estão expostos da tabela 2, o total não corresponde ao total de questionários respondidos pois essa resposta é condicionada as perguntas anteriores:

TABELA 2: LOCAL OU MOMENTO DE OCORRÊNCIA DOS ATOS AGRESSIVOS

local	alvo	observador	agressor
Sala de aula	16	20	16
Recreio	27	39	20
Corredores e escadas	5	9	3
Refeitório/ Pátio de refeições	1	1	4
Espaços de Educação Física (quadra/ pátio)	3	2	1
Vestiário/ Banheiro	3	4	2
Imediações da escola	2	16	5
Outra	5	6	0
Não sabe/ Não respondeu	10	1	2

Para os 3 grupos, o recreio é o momento da rotina escolar em que o maior número de ocorrências de agressão ocorre, esse dado também condiz com outros estudos realizados que apontam o recreio como momento de agressões, pela própria falta de supervisão que ocorre na maioria das escolas. O segundo local mencionado foi a sala de aulas, aqui, podemos buscar a explicação no tempo que os alunos permanecem nesse espaço, já que na maioria das escolas os alunos permanecem cerca de 4 horas e 30 minutos na sala de aulas por dia.

Quanto as atitudes tomadas pelos observadores diante de ato agressivo temos 3 posições diferenciadas, o que o alvo e o agressor perceberam da ação dos outros, e o que o próprio observador diz que fez, conforme pode ser analisado na tabela 3:

TABELA 3: O QUE FOI FEITO PELOS QUE PRESENCIARAM A AGRESSÃO

O que foi feito	alvos	espectadores	agressores
Não fizeram nada	16	34	16
Fugiram/ Tiveram medo	2	4	2
Recorreram a um adulto	5	11	1
Pediram ao agressor para parar	1	10	1
Aproximaram-se para ver	1	5	2
Apoiaram o agressor	2	1	5
Aconselhei a pessoa a se afastar do agressor (só para espectador)	0	8	0
Riram da situação	5	2	4
Apoiaram o agredido	2	7	1
Outra	3	1	0

Pelos dados é possível perceber que não fazer nada é o tipo de conduta mais comum, provavelmente pelo medo de se envolver na situação e tornar-se um novo alvo da agressão. Recorrer a adulto e pedir ao agressor para parar foram atitudes relatadas com frequência pelos espectadores, o que foi percebido também pelos alvos, mas não pelos agressores, que sentiram-se apoiados em seus comportamentos agressivos.

#### *Diante desse quadro, o que fazer?*

Um primeiro ponto que merece destaque, levando em conta que lidar com a violência na escola envolve lidar com as questões humanas do humano, e que nos cursos de formação este aspecto não tem sido enfatizado, há a necessidade de um investimento maior por parte dos cursos de graduação e mesmo dos gestores da educação na formação humana do profissional de educação. Temos percebido estes profissionais despreparados para lidar com a violência em si próprios e também em relação aos seus alunos.

Entendemos que a formação humana é um processo contínuo, pessoal e intransferível, ninguém pode fazê-la pelo outro, embora possa ajudá-lo no seu caminhar e acreditamos que esta formação pode ajudar os professores a tratar da questão da violência nas escolas, por proporcionar um novo olhar para os alunos e para o fenômeno.

Nunca estamos totalmente prontos como pessoas. Há sempre algo a ser melhorado, aperfeiçoado, cuidado. Segundo Paulo Freire (1996, p.72-3):

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o meu testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar dos seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.

Sabemos, por exemplo, que no trabalho com crianças, os exemplos falam mais que as palavras, entre uma situação de conflito entre discurso e ato, a criança pautará sempre no ato que observou.

Devemos buscar, então, como verdadeiros educadores, cientes de nosso papel social, continuamente nos melhorarmos como seres humanos, sem negligenciarmos, é claro, nossa formação técnica continuada.

Paulo Freire (1996, p.18), nos orienta ao afirmar que:

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação ao outro nos faça acusa-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humildemente mas perseverantemente nos dedicar.

Ao lidarmos com seres humanos não podemos deixar de questionar sobre quem são estes sujeitos que se colocam em nossas mãos, em nosso convívio, o que esperam de nós, o que podemos oferecer-lhes, o que nós esperamos de nossa atuação, ou melhor, que cidadãos queremos formar, ou contribuir para a formação?

Nosso papel como educadores é mais do que transmitir conhecimentos técnicos, e nesse propósito, nossas ações são relevantes, porque elas marcam nossos alunos. Nessas marcas, até mesmo os gestos, as expressões são importantes, os gestos marcam tanto quanto as palavras, são palavras não ditas. E muitas vezes, mal-ditas.

Quando falamos sobre formação humana do aluno, nos referimos as questões afetivas, morais, que muitas vezes são negligenciadas nos ambientes educativos.

David Norton, em posfácio de um livro chamado Educação para uma vida Criativa, de Tsunessaburo Makiguti, educador japonês ressalta:

A educação formal deve expandir seu objeto de preocupação, deixando de se dirigir apenas à mente (e no nosso caso, utilizando discurso dicotômico, ao corpo) do educando, e passando a considerar a pessoa integral, assumindo a responsabilidade de desenvolver o bom caráter moral. Para tanto, a preocupação com os fatos e a verdade deve ser acrescida do desenvolvimento, no jovem, das capacidades de reconhecimento e avaliação e, finalmente, de criação de valores. Como a valoração tem um componente emocional inseparável, a educação dos sentimentos também está envolvida. A suposição de que os sentimentos apenas existem, sem que se possa ensiná-los é um dos erros perpetuados pela educação supostamente sem valor, e pela negligência do desenvolvimento do caráter. (1994, p.225).



E completo com a afirmação de Makiguti (1994, p.39):

Mais cedo ou mais tarde, todos os envolvidos com a educação concluirão que a escola que sacrifica a felicidade presente da criança e faz da felicidade futura seu objetivo violenta a personalidade infantil e o processo de aprendizagem propriamente dito. Este raciocínio levou-me a deduzir que o objetivo da educação é preparar as crianças para serem células responsáveis e saudáveis no organismo social, a fim de contribuir para a felicidade da sociedade e, com isto, encontrarem sentido, propósito e felicidade em suas vidas.

A educação, portanto, não deve desligar-se da afetividade, da preocupação com o outro. É ainda Paulo Freire (1996, p.73) quem nos alerta

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Outro ponto importante a ser considerado é o que diz respeito a escola oferecer aos alunos, além deste suporte nas questões afetivas, com professores preparados para lidar com sensibilidade com os problemas dos alunos, oportunidades de canalização de sua energia agressiva para o trabalho, para atividades construtivas, pois, como vimos, esta energia existe e será manifestada em forma de algo construtivo ou não dependendo também das oportunidades oferecidas.

Nossas escolas, com raras e honrosas exceções, têm se afastado dos interesses dos alunos, não têm oferecido a eles experiências prazerosas que demandem envolvimento dos mesmos. Os alunos não vêm na escola local de criação, de prazer, mas local em que são obrigados a estar, onde cumprem obrigações, muitas vezes chatas, e na maioria das vezes, as quais não vêm utilidade em suas vidas. É comum ouvirmos de alunos, principalmente adolescentes a questão: “para que serve isto que estou aprendendo na escola?”, muitas vezes os conhecimentos são transmitidos aos alunos sem que eles percebam a significação dos mesmos e isto leva a um distanciamento e a uma desmotivação em relação à escola.

A escola deveria ser um local em que os alunos se sintam acolhidos, respeitados em seus direitos, que exigisse deles o cumprimento de seus deveres, mas que estes estivessem claros, principalmente que isto tudo fosse feito em ambiente prazeroso.

Vimos que os comportamentos anti-sociais são um pedido de socorro dos alunos, que buscam a formação de suas identidades e desejam encontrar a figura de autoridade que lhes auxiliará nesse processo.

#### *REFERÊNCIAS*

ABRAMOVAY, M.(coord.) Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

COSTA, J.F. Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paulo e Terra, 1996.
- FREUD, S. *O Futuro de uma ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- MAKIGUTI, T. *Educação para uma Vida criativa: ideias e propostas de Tsunessaburo Makiguti*. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- OLIVEIRA, F.F., VOTRE, S. Bullying nas aulas de Educação Física. *Revista Movimento*, v.12, n.02, p.173-197, mai/ago de 2006.
- PRODÓCIMO, E. Agressividade na Escola: o que pensam os professores In: Congresso Nacional de educação – Educere educação Internacional, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008. p. 1406-1420.
- PRODÓCIMO, E.; RECCO, K. V. Recreio escolar: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre estudantes do ensino fundamental I. In: Congresso Nacional de educação – Educere educação Internacional, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008. p. 10565-10575.
- SHAFFER, David R.** *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2005.
- VILHENA, J., MAIA, M.V.C. Agressividade e Violência: reflexões acerca do Comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v.II, n.2, p.27-58, set. 2002, Fortaleza.
- WINNICOTT, D.W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## Bullying e moralidade escolar: Um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid)

Suely A. do N. Mascarenhas  
UFAM/Humaitá-Amazonas  
suelyanm@ufam.edu.br

O fenômeno bullying pode ser entendido como conduta anti-social que se caracteriza por uma espécie de sociopatia, estando associado ao estilo moral adotado na convivência dos grupos humanos. Em contexto escolar, evidencia-se por indisciplina e comportamentos anti-sociais que influenciam direta e indiretamente os indicadores de qualidade das relações interpessoais e do bem-estar psicossocial de estudantes. O tema tem sido objeto de investigação em diversos contextos científicos nos últimos anos (Avilés, 2002, Almeida, 2005, Fante, 2005) especialmente no domínio da psicologia escolar. A literatura indica que ineficiência na gestão do bullying em diversos contextos sócio-culturais tem afetado o direito dos protagonistas à segurança, à saúde em todas as suas dimensões e ao bem-estar social. Este estudo analisa propriedades psicométricas do Questionário QIMEI (Avilés, 2002/Mascarenhas, 2007) aplicado a estudantes do Brasil e da Espanha (Amazônia e Espanha/Valladolid) Descreve características comportamentais avaliadas pelos instrumentos de diagnóstico do bullying aplicado aos discentes participantes das amostras. Os resultados verificados podem contribuir para prover o sistema educativo com informações para a gestão do fenômeno em contextos educativos formais.

### Introdução

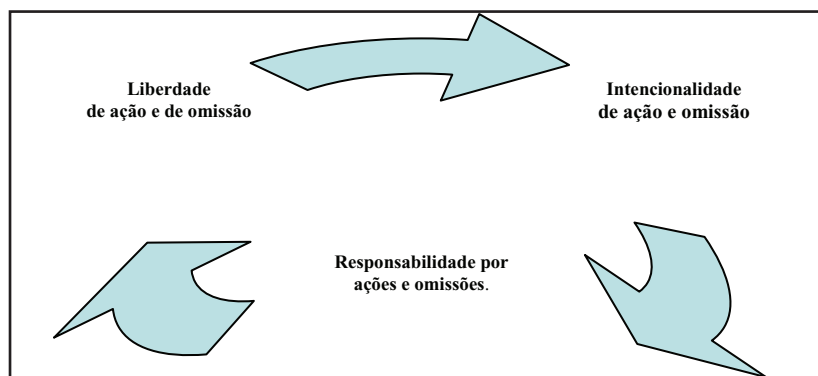
A perspectiva deste texto é abordar o fenômeno da agressividade e da violência -crimes e micro-crimes – (Avilés & Alonso, 2002; Machado & Gonçalves, 2003) em contexto escolar como comportamentos aprendidos e que podem ser desaprendidos mediante um processo educativo e re-educativo intencional. Insere-se numa perspectiva multidisciplinar dialético, histórico-crítica onde o ser humano só pode ser entendido se situado num contexto histórico, cultural, político e social específico (modelo 3p - Quadro 1). Adotamos ainda a compreensão de que a liberdade é o principal fenômeno que caracteriza a condição humana. Entendemos que a conduta humana é constituída por elementos como liberdade, responsabilidade e intencionalidade (Figura 1).

O ser humano só pode ser entendido situado historicamente considerando variáveis interferentes de presságio, processo e produto que afetam, condicionam e determinam suas características pessoais e conseqüentemente seu comportamento. No contexto do Estado Democrático de Direitos, é necessária uma gestão do ambiente relacional em contexto escolar que assegure o controle de todas as condições susceptíveis de lesar a dignidade e os direitos dos cidadãos, os direitos humanos em geral, dos sujeitos participantes da comunidade educativa (estudantes, professores, equipe diretiva, técnico-pedagógica e de apoio bem como comunidade externa com a qual se relaciona). Destacamos nesta abordagem que a saúde, inclusive na sua dimensão psicológica e emocional deve ser protegida pelo Estado, pela escola. A saúde é um bem indisponível, é um direito social como a educação. Daí a necessidade da gestão do clima escolar seguro à saúde e ao bem-estar psicossocial dos protagonistas que nela interagem.

QUADRO 1: MODELO 3P: VARIÁVEIS DE PRESSÁGIO, PROCESSO E PRODUTO

Presságio	Processo	Produto
História pessoal - familiar. Cenário histórico	Contexto social, econômico, cultural, político. Estilos de relações interpessoais na escola.	Comportamento social ajustado ou agressivo e violento.

FIGURA 1: O QUE TOLERAMOS FOMENTAMOS – SOMOS SUJEITOS DA HISTÓRIA



### *Paradigma para desenvolvimento da autonomia moral*

Se queremos uma sociedade justa, igualitária e democrática precisamos agir como sujeitos desta perspectiva educativa e re-educativa. A mudança de comportamento é possível mediante um processo de reflexão, tomada de consciência e posicionamento pessoal com a trajetória de aquisição de novos comportamentos e aprendizagem nas relações interpessoais que conduzirão à mudança desejada. A agressividade e a violência existem em nosso meio na medida em que agimos ou nos omitimos no sentido de mantê-la ou bani-la de nossos relacionamentos.

### *Aspectos conceituais que podem estar associados à gestão da indisciplina, da agressividade e da violência na e da escola*

Em seguida apresentamos alguns conceitos que entendemos estar associados com a temática em análise que podem favorecer a compreensão do fenômeno em estudo: (i) humanidade - o que é um ser humano? Como se comporta um ser humano? Como se educa um ser humano? (ii) violência – considerando a natureza ideológica da escola de reprodução da ideologia dominante, muitos dos seus procedimentos podem ser classificados como violência: reprovação, expulsão, suspensão, não inclusão, por exemplo; (iii) agressão - se entendida como defesa de interesses pessoais ou grupais motivados por interesses de poder sugere necessidade de estabelecimento de regras e normas de conduta mais claras, se entendida como resposta a frustrações sugere a pertinência de se refletir sobre o perfil de auto-conceito, auto-respeito, auto-aceitação e auto-estima dos protagonistas, (iv) inveja e (v) tolerância – diante do imperativo ético de desenvolvimento das condições de dignidade da pessoa humana enquanto portadora de direitos, deveres, liberdades e responsabilidades para com a sociedade democrática, justa, solidária e igualitária este traço precisa ser considerado como estrutural de um currículo formal, real e oculto pautado na promoção da educação moral no contexto do Estado Democrático de Direito Brasileiro (Brasil, 1988, 1996)

### *Humanidade*

Etimologicamente a palavra humanidade vem do latim, *humanus*, de *homo*, homem. No sentido comum significa o gênero humano, bondade face o semelhante. No sentido filosófico é o princípio determinante

da ação moral, enquanto fim em si e valor absoluto. Só o homem é capaz de pensar, de ter Consciência e Linguagem fundando a Cultura e a História. A Humanidade pode ser entendida como um ser coletivo que transcende os homens particulares, os indivíduos. Do ponto de vista moral a Humanidade funda o respeito, deve ser respeitada. A Humanidade confere ao ser humano o seu caráter sagrado, pelo que deve se respeitar e respeitar o/a seu/sua próximo/a ( Clément, Demonque, Hansen-love & Kahn, 1994).

### *Violência*

Violência é uma palavra que vem do latim *violentia*, abuso da força, de vis, força, violência. A palavra remete ainda a violare, viloar, agir contra, violar uma lei, ofender o respeito devido a uma pessoa, abuso de poder, profanação da natureza assim como transgressão das leis mais sagradas ( Clément, Demonque, Hansen-love & Kahn, 1994).

### *Agressão*

Palavra de origem italiana *aggredi*, significa atacar. Caracteriza formas de conduta adotadas com a intenção de prejudicar direta ou indiretamente um indivíduo (Drosch, 2002). Agressão pode ser entendida como ação ou efeito de agredir. Provocação, desafio, hostilidade, ofensa, acometimento, ataque, conduta caracterizada por instinto destrutivo. Sendo a agressividade qualidade do agressivo, aquele que agride ou envolve e denota agressão, o agressor (Ferreira, 1995).

A agressão é produzida muitas vezes como reação ao perigo, real ou imaginário de diminuição do próprio poder. Pode se manifestar de forma mais primitiva como agredir fisicamente como de formas mais refinadas como depreciar, humilhar, ignorar, excluir, caluniar. Pode se manifestar por razões impulsivas ou espontâneas como a defesa da vida. Ou de modo instrumental que tem como objetivos o aumento de poder, a defesa do território, a ampliação das propriedades. Em geral a literatura indica que agressão gera nova agressão e associam o fenômeno da agressão à ocorrência de frustrações relacionados ao sujeito ou objeto da agressão, assinalando que a maioria das agressões podem ser objeto de aprendizagem ou condicionamento (Drosch, 2002)

### *Inveja*

A inveja é considerada uma violência irregular. Na inveja, ao observar-se o outro, sente-se diminuído, prejudicado. A inveja nasce da proibição da violência, aquela violência que se manifesta imediata e terrível quando o sujeito se dá conta de o outro conseguiu mais do que ele, o superou, o venceu (Alberoni, 1996<sup>a</sup>).

Destacamos o conceito de inveja neste estudo considerando que a inveja é um mecanismo de defesa, uma fuga para evitar uma comparação na qual o sujeito se sinta de antemão perdedor, na qual se vê derrotado. A inveja é sustentada na mentira e na má fé. O trabalho do invejoso é demonstrar a si e aos outros que a pessoa invejada não tem o valor que lhe é atribuído (Alberoni, 1996 b). O invejoso esquadilha com suspeita todos os que sobem na vida, que se destacam, todos que fazem algo de bom e de belo. Desvaloriza-os, zomba deles, ofende-os, difama-os. A primeira estratégia da inveja, a mais simples, é a negação do valor. Tem como finalidade anular a diferença de valor pela qual o sujeito sente-se esmagado. Precisa tirar de

qualquer forma o valor da pessoa que inveja, que o ameaça com suas realizações, destruindo-lhe o mérito, em outras palavras, procura desvalorizar o objeto de sua inveja. Desse modo não é forçado a medir-se com eles. Refugia-se na maledicência, na injúria, na difamação (Alberoni, 1996c).

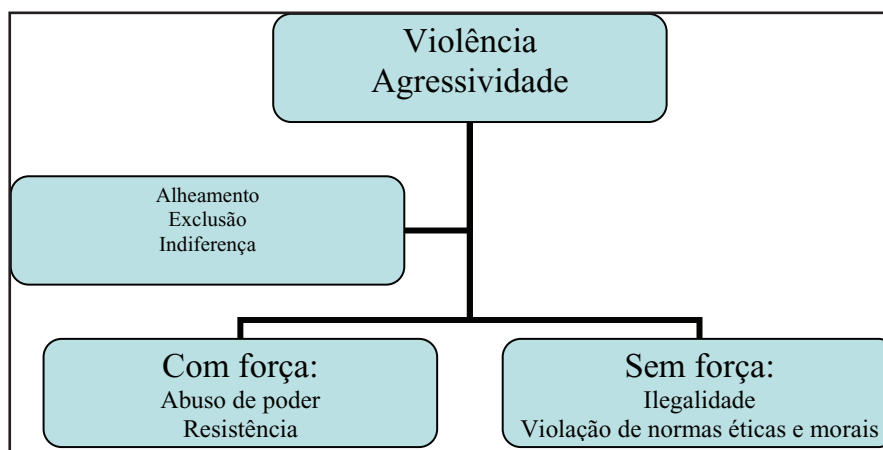
Um modo de vencer a inveja é fazer exatamente o contrário. O invejoso deve vencer sua visão distorcida de quem inveja e observá-los com atenção para aceitar o desafio que lançam. Inveja é desconsideração, arrogância, soberba. Aceitar o desafio significa colocar-se objetivos possíveis, metas alcançáveis. O esporte não exige que todos ganhem a medalha de ouro, mas que os competidores dêem o melhor de si. Cada um na sua categoria, dentro das suas possibilidades (Alberoni, 1996d).

### Tolerância

Tolerância é uma palavra originada do latim *tolerantia*, constância em suportar, capacidade de aceitar ou de suportar perturbações físicas ou morais, aceitação contrariada de qualquer coisa que não podemos impedir. No sentido da moral e da política é um princípio fundamentado na igual liberdade e dignidade das convicções, que exige a não repressão de uma opinião quando esta é contrária a uma outra (Clément, Demonque, Hansen-love & Kahn, 1994).

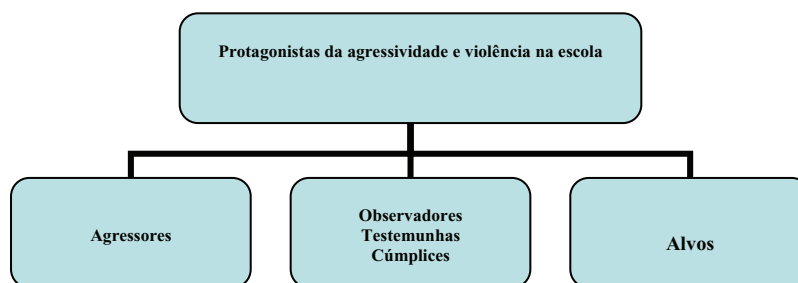
A violência na perspectiva multidisciplinar que analisamos é entendida como uma invasão que desestrutura uma ordem desejável que não se dá apenas pelo uso da força, mas pela desqualificação moral do outro (Figura 2).

FIGURA 2: O MAL-ESTAR PSICOSSOCIAL QUE CARACTERIZA OS FENÔMENOS DA VIOLÊNCIA E DA AGRESSIVIDADE



Nos fenômenos da violência e da agressividade na e da escola interagem os protagonistas nos papéis de agressores, observadores (testemunhas e/ou cúmplices) e os alvos também classificados como vítimas dos fenômenos (Figura3).

FIGURA 3:PROTAGONISTAS DA VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE ESCOLAR



Atores da mesma cena. Co-responsáveis pelo comportamento obtido, seja o do respeito ou de desrespeito mútuo.

### *Diagnóstico de relações interpessoais adoecedoras na escola*

Não sentir-se respeitado em qualquer ambiente é adoecedor. Ninguém merece! Os problemas comportamentais podem ser classificados como excessos ou déficits segundo seus efeitos na produção de alterações ou inibições /carências nas maneiras de relacionamentos interpessoais (Vallés, 2003). De qualquer forma a agressividade e a violência denotam existência de níveis de auto-estima, auto-conceito, auto-respeito fragilizados. Carecendo de intervenção profissional para ajuste (Cerezo, 2001; Coser, 1986; Correia e Matos, 2003; Dorsch, 2002; Ferreira, 1995; Fante 2005; 2008; Fonseca, Rebelo, Ferreira, Formosinho, Pires & Gregório, 2000; Fritzen, 2007; Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2004; Klineberg, 1959;Leyens, & Yzerbyt, 2004; Lima, 2004; Vala & Monteiro, 2004; Machado 2003;Marinho e Caballo, 2002). Entendemos, de acordo com a literatura revisada que os comportamentos de excessos ou alterações de conduta são padrões de uma conduta ativa de ruptura que altera as normas e os direitos dos demais. Nesta categoria se agrupam condutas como as que correspondem ao estilo agressivo a partir da perspectiva das competências sociais: violentar os direitos alheios, molestar, fazer brincadeiras, ameaçar, desprezar, roubar, etc (Calvo, 2003; Avilés, 2002).

Já as deficiências de conduta caracterizam-se por padrões de conduta inibida e silenciosa que geralmente vem acompanhada da atitude de evitar a convivência social, e, na maioria dos casos, é uma consequência dos comportamentos de assédio e vitimização dos que manifestam padrões de condutas alterados. Exemplos: exclusão social, inibição da participação em atividades relacionais. O estilo passivo e não assertivo define sua competência social (Almeida, 2005<sup>a,b</sup>; Almeida, 2006; Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Almeida, Del Barrio, Marques, Gutiérrez, & Van Der Meulen, 2001; Almeida, Van Der Meulen, Del Barrio, Barrios, Gutiérrez, Granizo, & Lisboa, 2004; Almeida, 2007<sup>a,b</sup>; Almeida, & Mascarenhas, 2006; Almeida, Mascarenhas, Batista, & Santos, 2008<sup>a,b</sup>; Arendt, 1983; Avilés, 2002; Avilés, 2003<sup>a,b</sup>; Avilés, & Mascarenhas, 2007<sup>a,b,c,d</sup>; Brasil, 1997; 2001) .

Tais fenômenos podem estar associados a pouca ou inexistente gestão do ambientes organizacionais (escolas – empresas - famílias) onde são tolerados comportamentos lesivos às normas básicas de convivência na tentativa de estabelecer relações de domínio e submissão por meio da utilização de práticas abusivas para submeter e controlar os outros numa clara violação dos direitos humanos básicos de respeito à tolerância e à dignidade da pessoa humana.

### *Possíveis causas da violência e da agressividade escolar*

Causas pessoais que impedem a adaptação dos estudantes ao contexto escolar. Causas sociais, por exemplo, maior pluralismo social, maior permissividade, a necessidade de satisfação imediata dos desejos, falta de motivação para o esforço na obtenção de metas como se os desejos pudessem ser satisfeitos de modo instantâneo. Causas familiares como falta de compromisso educativo, deficiência na socialização dos filhos, etc.

Os professores e familiares co-responsáveis pela educação moral e emocional dos estudantes precisam aprender a adotar uma presença ética, exercendo sua autoridade formal no sentido de manter o objetivo final de contribuir com a formação para a cidadania ética e responsável (Martins, 2005; Mascarenhas, 2006; Mascarenhas & Almeida, 2006<sup>a,b</sup>; Mascarenhas, Hernández, Almeida, Gonçalves & Avilés, 2007; Mascarenhas, Hernández, Almeida & Avilés, 2007; Monjas, 2003; Monteiro, 2004; Peralta, Sánchez, Trianes, & De La Fuente, 2003; Seminário, 1986.).

O desafio é estabelecer na sala de aula, na escola, na família e na sociedade um clima emocional positivo, onde se obtém apoio pessoal e social, onde se é reconhecido, recebido e apoiado como ser humano e cidadão, onde se pode fortalecer a autoconfiança, o auto-conceito positivo, a auto-estima e a esperança numa vida sempre melhor ( Avilés & Alonso, 2002; Clement, Demonque, Hanse-Love, & Kahn, 1994; Lourenço, 2006; Machado & Gonçalves, 2003; Molina, 1994 e Vallés, 2003).

### *Por uma educação moral – por uma vida melhor*

A educação tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades humanas no sentido de favorecer o exercício consciente da cidadania participativa e interventiva. Tais princípios estão estruturados no atual ordenamento jurídico do Brasil que se quer transformar numa sociedade democrática, justa e igualitária. Dado o contraste entre os princípios presentes no ordenamento jurídico e a realidade social nacional, há muito trabalho para a formação moral das novas e atuais gerações. É uma tarefa para muitos, dado que o processo educacional, por natureza é um fenômeno multidimensional tendo na educação moral um dos pilares estruturantes. Qual poderia ser a proposta para o currículo de tal educação moral? A convivência ética, a proteção da imagem, o respeito mútuo, o exercício do diálogo, a prática da justiça, o apreço à tolerância, a pluralidade de ideias, a promoção da autonomia são princípios vigentes no ordenamento jurídico que orientam o sistema educativo nacional podendo servir de propostas reitoras para apoiar uma intervenção nesta direção. A promoção do desenvolvimento moral não deve passar pela instigação de culpa ou outras emoções morais quando diante do comportamento considerado imoral, nem pela inculcação de comportamentos considerados corretos, mas predominantemente pela vivência em atmosferas morais ou comunidades justas. Em contextos que propiciem oportunidades de descentração social ou de se colocar no ponto de vista do outro e desenvolver seu raciocínio moral. E, sobretudo em contextos onde as pessoas são vistas e tratadas realmente com respeito e consideração (Lourenço, 2006).

O desenvolvimento da consciência e da compreensão da dignidade da pessoa humana, o auto-respeito, a auto-estima, o auto-conceito de cidadão e de dignidade humana podem sinalizar para a construção de uma realidade de educação moral eficiente no processo educativo formal, podendo contribuir para minimizar a ocorrência do fenômeno da agressividade em contexto escolar.

### *Método*

Como já foi evidenciado, este estudo apresenta resultados a partir da utilização de dois instrumentos de diagnóstico e avaliação do fenômeno *bullying* em contexto escolar. O QIMEI e o QRMTVAP que serão registrados em seguida separadamente.



## Participantes

Participaram desta amostra n=637 sujeitos. Destes n=217 da Espanha (Valladolid/Tordesilhas) e n=420 do Brasil/Amazônia (Estados do Amazonas e de Rondônia). Os sujeitos espanhóis são estudantes que cursam a educação obrigatória dos 10<sup>a</sup> ao 18<sup>a</sup> anos em centros públicos urbanos das localidades de Valladolid e em outro centro público da localidade de Tordesilhas (Valladolid), todos da região de Castilha e León (Espanha). A amostra brasileira é caracterizada por n=198 sujeitos do sexo feminino e n=222 do sexo masculino. Sendo n=392 do Estado do Amazonas, Humaitá e n=28 do Estado de Rondônia, Porto Velho. A amostra espanhola é constituída por n=112 sujeitos do sexo feminino e 102 de sexo masculino. A idade média dos integrantes das amostras varia de 9 a 18 anos, média 14 anos. Dos estudantes brasileiros, 302 cursam o ensino fundamental e 118 o ensino médio, modalidades da educação básica obrigatória. Os estudantes são matriculados em quatro escolas públicas localizadas em áreas urbanas. Três escolas estão situadas no município de Humaitá, interior do Estado do Amazonas e uma em Porto Velho, Capital do Estado de Rondônia, Região Amazônica do Brasil.

## Material

Os dados analisados neste estudo, partem de uma investigação mais ampla. Foram obtidos por meio da aplicação do QIMEI: Questionário Sobre Intimidação e Maus Tratos Entre Iguais ( Avilés, 2005), constituído por 38 itens. 36 itens num formato *liket* variando de 1 a 8 pontos conforme a variável em estudo, repartido em 4 tipos de variáveis que caracterizam o objeto de estudo: tipos *bullying*, percepção do *bullying*, atribuições causais para o *bullying*, perspectivas de gestão do fenômeno em contexto educativo formal. O instrumento contém 2 itens para resposta aberta.

## Procedimento

O instrumento foi aplicado por professores com a orientação dos pesquisadores, num tempo regular de aula, contando com a colaboração das equipes administrativas e técnicas das unidades de ensino, aos quais registramos agradecimentos pelo apoio à realização da atividade. Os sujeitos participaram voluntariamente, respondendo individualmente ao *QIMEI: Questionário Sobre Intimidação e Maus Tratos Entre Iguais*, no segundo trimestre de 2007 e primeiro trimestre de 2009 no Brasil e na Espanha no segundo trimestre de 2007. Antes de responderem, os participantes da amostra foram informados de que não existiam respostas certas nem erradas, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados. E de que a utilização dos dados será exclusiva para efeito dos estudos em causa, conforme normas éticas internacionais. O procedimento de tratamento de dados foi realizado com apoio do programa estatístico SPSS versão 15.0 para *Windows*. Para verificar a possível existência de diferenças entre os grupos procedeu-se ANOVA que possibilitou evidenciar dimensões significativas de acordo com os objetivos do estudo.

## Resultados

Os dados que analisamos indicam que existem diferenças no tipo de comportamento que caracteriza o fenômeno *bullying* no que se refere à maioria das dimensões avaliadas pelo instrumento, neste estudo destacaremos as diferenças verificadas entre as formas mais freqüentes de maus tratos praticados na escola. Item 1 do QIMEI: Ordene de 1 a 7 segundo tua opinião as formas mais freqüentes de maltrato entre

colegas da tua escola: a) insultar, por apelidos; b)rir de alguém, deixar em ridículo; c) Fazer dano físico, dar tapas, empurrar; d)Falar mal de alguém; e)Ameaçar, desprezar isolar, não junta-se com alguém, não deixar participar; g)outros. Nas formas de maus tratos: insultar Chi quadrado (7,208), Gl (1), Sig asinót. (.007), ridicularizar Chi quadrado (3,909) Gl (1) Sig asinót.(,048), caluniar Chi quadrado (23.258), Gl (1), Sig asinót.(,000) e excluir Chi quadrado (8,851) Gl (1) Sig asinót.(,003), os resultados são favoráveis ao conjunto de sujeitos pertencentes à amostra brasileira. Nos itens: fazer danos físicos Chi quadrado (32,220), Gl (1), Sig asinót.(,000) e outras agressões Chi quadrado (9,122) Gl (1) Sig asinót.(,003). O resultado é favorável ao conjunto de estudantes pertencentes à amostra espanhola. Não foram verificadas diferenças entre os grupos de estudantes brasileiros e espanhóis no tipo de maltrato ameaçar.

## *Relato de pesquisa 2 – QRMTVAP (Almeida, 2005/Mascarenhas 2006)*

### Procedimento

#### Instrumentos e procedimentos de coleta e tratamento estatístico dos dados

Os dados que são apresentados neste estudo integram uma investigação mais ampla foram obtidos a partir da aplicação do Questionário Retrospectivo de Maus Tratos, Vitimização e Abuso de Poder, Almeida, 2005, adaptada para o português do Brasil por Mascarenhas, 2005.

### Instrumento

O instrumento em análise está constituído por 74 itens que medem e avaliam características comportamentais relacionadas aos comportamentos dos protagonistas do fenômeno bullying. Avalia as três dimensões que caracterizam o comportamento dos sujeitos (i) Vítima; (ii) Agressor e (iii) observador. Para cada questão existem cinco possibilidades de resposta, apresentadas numa escala Likert: Os sujeitos avaliam a extensão dos sentimentos experimentados durante a vida escolar, numa escala com 5 pontos de gravidade ou frequência: 1. “nunca” , 2.“ raramente”, 3.“às vezes”, 4.“ Muitas vezes” e 5. “sempre”. Os sujeitos preencheram o questionário durante parte de um tempo de aula (em torno de 30 minutos) com a colaboração de professores e da pesquisadora responsável.

### Análise estatística

Na verificação de propriedades psicométricas de acordo com objetivos deste estudo de cunho transversal exploratório, realizou-se com apoio do programa estatístico SPSS versão 15.0 para Windows, análise de fiabilidade dos dados obtidos a partir do instrumento em análise. Verificando os dados correspondentes ao Questionário Retrospectivo de Maus Tratos, Vitimização e Abuso de Poder, constatou-se que os resultados de fiabilidade obtidos a partir de uma amostra de 61 sujeitos do ensino médio – EJA: Educação de Jovens e Adultos (Amazônia/ Rondônia/Porto Velho, Brasil), proporcionam o coeficiente (Alpha de Cronbach) de .947.e junto à amostra de 171 estudantes universitários (UFAM/UEA) do Amazonas o coeficiente ( Alpha de Cronbach ,925) Considerando as dimensões fatoriais do instrumento em análise, o coeficiente é qualificado como alto e muito aceitável.

### Resultados

A totalidade dos sujeitos relata através do preenchimento do instrumento de coleta de dados sentimentos e emoções negativas com as lembranças dos fatos provenientes do fenômeno *bullying* que sofreram ao longo

de sua vida escolar. Em seguida destacam-se algumas das representações registradas (Almeida, Mascarenhas, Batista e Santos, 2008ab) : Protagonistas observadores: ... *Assisti uma briga e fui tentar ajudar, mas descobri que era da mesma marca do que estava batendo e consegui escapar deles; Em algumas situações eu vi uns amigos agredindo um rapaz e não queriam parar. Era uma situação muito ruim, não gostaria de presenciar nunca mais ...*e Protagonistas vitimados:...*Certa vez fui vítima. Me senti ofendida por colegas que falavam coisas indecentes ou me apelidavam; Em minha infância e adolescência sofri todo tipo de agressão física e verbal em minha família e na escola; Eu fui vítima de agressão verbal duas vezes por professores; Eu sofri agressão verbalmente muitas vezes. Chamavam-me de preta velha. Eu me senti péssima...*

### *Conclusão e perspectivas*

Analisando os resultados apresentados neste texto relacionados às investigações junto às amostras do Brasil e da Espanha acerca do fenômeno *bullying*, podemos afirmar a ocorrência de uma relativa homogeneidade com resultados de outras investigações similares. O estudo sugere a pertinência da investigação na área, indicando necessidade de ampliar estudos no sentido de clarificar os conceitos que caracterizam o fenômeno *bullying* em cenários educativos formais, podendo apoiar a ação psicopedagógica, de formação inicial e continuada de educadores para que se instrumentalizem com elementos teóricos sustentados empiricamente em suas ações profissionais pertinentes. Como as características das amostras não permitem generalizações, novos estudos podem apontar dimensões que contribuam para aprofundar na compreensão do fenômeno investigado.

### *REFERÊNCIAS*

- Alberoni, F. (1996a). A inveja como violência irregular p.22-27. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Alberoni, F. (1996b). O trabalho da inveja p.75-84. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Alberoni, F. (1996c). A má fé. p.92-97. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Alberoni, F. (1996d). O mito da igualdade p.132-136. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Almeida, A. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses. Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenômeno. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 19 (1), 31-54.
- Almeida, A. (2005) Questionário retrospectivo de maus tratos, vitimização e abuso de poder, IEC, Universidade do Minho, Braga, não publicado.
- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares, *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A., Caurcel M. & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,(4)2,371-396,<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english>

Almeida, A., Del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H., & van der Meulen, K. (2001). A scripted cartoon narrative of bullying in children and adolescents. In M. Martínez, (Ed.), *Prevention and control of aggression and impact on its victims* (pp. 161-168). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Almeida, A., van der Meulen, K., del Barrio, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., Granizo, L. & Lisboa, L. (2004, Junho). Untangling socio-cognitive reasoning in causal explanations towards peer victimization across cultures. Comunicação apresentada na 34th Annual Meeting da Jean Piaget Society, Canada.

Almeida, A. M. T. (2007a). A perspectiva moral das relações de vitimização entre pares a partir da análise das emoções de culpa, vergonha, orgulho e indiferença entre agressores e vítimas In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) *Libro de Resumos do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, número extraordinário da revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, p. 22.

Almeida, A. M. T. (2007b). A perspectiva moral das relações de vitimização entre pares a partir da análise das emoções de culpa, vergonha, orgulho e indiferença entre agressores e vítimas In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, número extraordinário da revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, p. 179-187.

Almeida, L da S. & Mascarenhas, S. (2006). O professor e a sala de aula, Capítulo V, páginas 89-114. In Almeida, L Da S. & Mascarenhas, S. *Cognição, motivação e aprendizagem escolar*, Rio de Janeiro: SANM.

Almeida, A. T, Mascarenhas, S., Batista, E. R. M & Santos, E. M. (2008a). Representações acerca dos efeitos do Bullying em estudantes adultos do Brasil (Amazônia). In *Livro de resumos XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica Formas e Contextos*, Braga, Universidade do Minho, p.70.

Almeida, A. T, Mascarenhas, S., Batista, E. R. M & Santos, E. M. (2008b). Representações acerca dos efeitos do Bullying em estudantes adultos do Brasil (Amazônia). In *Actas CDROOM –Textos: XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica Formas e Contextos*, Braga, Universidade do Minho, p.2.31, p.1-15

Arendt, H. (1983). *A condição humana*, Rio de Janeiro, Forense-universitária.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

Avilés, J. M. M & Alonso, N. E. (2002). *El bullying: La intimidación y el maltrato entre iguales*, Ediciones, MAMJ, Valladolid.

Avilés, J. M. (2003a). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao:STEE-EILAS.

Avilés, J. M. (2003b). *Educar para convivir. Dificultades y propuestas para la familia y la escuela*. Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona.

Avilés, J. M. & Mascarenhas, S. (2007<sup>a</sup>). Bullying – agressividade, conflito y violencia interpersonal. Diferencias de atribución causal de sus protagonistas en enseñanza secundaria obligatoria de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) *Libro de Resumos do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, p. 20.

Avilés, J. M. & Mascarenhas, S. (2007<sup>b</sup>). Bullying – agressividade, conflito y violencia interpersonal. Diferencias de atribución causal de sus protagonistas en enseñanza secundaria obligatoria de España

(Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) Libro de Resumos do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, p. 141-153.

Avilés, J. M. & Mascarenhas S. (2007c).Diferencias de percepción en la tipología del maltrato entre iguales (bullying) entre sus participantes a partir de dos muestras de enseñanza secundaria obligatorias de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) Libro de Resumos do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, p. 20.

Avilés, J. M. & Mascarenhas, S. (2007d).Diferencias de percepción en la tipología del maltrato entre iguales (bullying) entre sus participantes a partir de dos muestras de enseñanza secundaria obligatorias de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) Libro de Resumos do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, p. 154-166.

Brasil (1997). Parâmetros curriculares nacionais, apresentação dos temas transversais e ética, Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil (2001). Parâmetros curriculares nacionais, temas transversais, Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide.

Clément, È., Demonque, C., Hanse-Love, L., & Kahn, P. (1994). Dicionário prático de filosofia, Lisboa, Terramar.

Coser, L. A . (1986). Conflito. In. SILVA, B. e Col., Dicionário de ciências sociais, Rio de Janeiro: FGV.

Correia, J. A. & Matos, M. (org).(2003). Violência e violências da e na escola, Porto, CIEE e Edições Afrontamento.

Delours. J. & Col. (2002). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, São Paulo: UNESCO/MEC/Cortez.

Dorsch, F. (2002). Dicionario de psicología, 8ª edição, Barcelona:Herder.

Ferreira, A . B. H. (1995). Dicionário da língua portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fante, C. (2005). Fenômeno Bullying como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz, Campinas, Verus.

Fante, C. (2008). Bullying brincadeiras perversas, *Mente e Cérebro*, Ano XV, nº 181, p.74-79.

Fonseca, A. C., Rebelo, J. a., Ferreira, A. G., Formosinho, M. D., Pires, C. L. & Gregório, M.

H. (2000). A relação entre comportamento anti-social e problemas emocionais em crianças e adolescentes: dados de um estudo transversal e longitudinal In *Psychologica*, nº 24, 213-238.

Fritzen, S. J. (2007). Relações humanas interpessoais nas convivências grupais e comunitárias, Petrópolis:Vozes.

Gleitman, H., Fridlund, A . & Reisberg, D. (2004). *Psicologia*, 6ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbernkian.

Klineberg, O . (1959). *Psicologia social*, primeiro volume, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Leyens, J-P. & Yzerbyt, V. (2004). *Psicologia social*, nova edição revista e aumentada, Lisboa: Edições 70.

- Lima L. P.(2004).Atitudes: Estrutura e mudança, Capítulo VIII, páginas 187-225 in Vala, J. & Monteiro, M. B. Psicologia social, 6ª edição, Lisboa, Fundação Caloute Gulbenkian.
- Lourenço, O. M. (2006). Psicologia do desenvolvimento moral – teoria, dados e implicações, 3ª edição, Coimbra, Almedina.
- Machado, J. P (2003). Dicionário etimológico da língua portuguesa, volume I, 8ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, J. P (2003). Dicionário etimológico da língua portuguesa, volume II, 8ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, J. P (2003). Dicionário etimológico da língua portuguesa, volume V, 8ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, C. & Gonçalves, R. A. (2003). Vitimologia e criminologia. p.17-41. In Machado, C. & Gonçalves, R. A, Violência e vítimas de crimes, Coimbra, Quarteto, 2003.
- Marinho, M. L., & Caballo, V. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. Psicologia, Saúde & Doenças, 3(2) 141-147.
- Martins, M. J. D.(2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados, Revista Portuguesa de Educação, V. 18, nº 1,93-116.
- Marinho, M. L. & Caballo, V. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social In Psicologia, Saúde & Doenças, Volume, 3, nº 2, 141-147.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados In Revista Portuguesa de Educação, Volume 18,número 1,93-115.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia) In Revista Psicologia Saúde & Doenças, Vol 7., nº 1, 95-107.
- Mascarenhas, S. & Almeida, A. M. T. (2006a). Gestão do bullying e qualidade do bem-estar docente e discente na educação de jovens e adultos do Brasil (Rondônia) In Leal, I. . \Pais-Ribeiro & Jesus, S. N. (Eds.) Livro de Resumos 6º congresso Nacional de Psicologia da Saúde, SPPS, Universidade do Algarve, Faro, p.263-264.
- Mascarenhas, S. & Almeida, A. M. T. (2006b). Gestão do bullying e qualidade do bem-estar docente e discente na educação de jovens e adultos do Brasil (Rondônia) In Leal, I. Pais-Ribeiro & Jesus, S. N. (Eds.) Livro de Actas 6º congresso Nacional de Psicologia da Saúde, SPPS, Universidade do Algarve, Faro, p.83-90.
- Mascarenhas, S., Hernández- P. F., Almeida, A. T. de., Gonçalves, M. & Avilés, J. M. (2007a). Gênero, bullying e cidadania: desafios da gestão de uma educação pra os valores no ensino superior no Amazonas (Humaitá/Brasil). In Pedro, A. P., Martins, A & Fernandes, C. Livro de Resumos Congresso educação e democracia representações sociais, práticas educativas e cidadania, Universidade de Aveiro, p. 25.
- Mascarenhas, S., Hernández-P. F., Almeida, A. T. de & Avilés, J. M. (2007b). Gênero, bullying e cidadania: desafios da gestão de uma educação pra os valores no ensino superior no Amazonas (Humaitá/Brasil). In Pedro, A. P., Martins, A & Fernandes, C. Livro de Actas Congresso educação e democracia representações sociais, práticas educativas e cidadania, Universidade de Aveiro, p. 579-585.
- Martins, M. J.D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. Revista Portuguesa de Educação, 18(1), 93-115.

- Molina, A. (1994). *Criminologia. Uma introducción a sus fundamentos teóricos para juristas*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Monjas, M. I. y Avilés, J.M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Monteiro, M. B (2004). *Conflito e negociação entre grupos*, capítulo XIII, páginas 411-456 in VALA, J. & MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*, 6ª edição, Lisboa:Fundação Caloute Gulbenkian.
- Peralta, J. Sánchez, M. D. Trianes, M. V., & De La Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna e externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor, *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (1), 83-96.
- Seminário, F. L. P. (1986). *Agressividade*. In SILVA, B. e Col., *Dicionário de ciências sociais*, Rio de Janeiro:FGV.
- Vallés, A. A. (2003). Prólogo, p.7-15 In Calvo, A. R. R. *Problemas de convivencia en los centros educativos análisis e intervención*, Madrid, Editorial EOS.

## **O papel do professor no desenvolvimento das Metodologias Ativas, tendo em vista a promoção da motivação autônoma de estudantes**

Neusi Aparecida Navas Berbel  
Universidade Estadual de Londrina  
berbel@uel.br

O sucesso do trabalho dos professores junto a seus alunos na Educação Básica tem, como um dos fatores associados, a sua formação inicial no ensino superior. Muito do que ele vivencia como aluno em termos dos modos de acessar e compreender os elementos da natureza e da cultura, vai definir o seu modo de proceder no processo formativo de seus futuros alunos. Nesse sentido, uma das alternativas do professor para o desenvolvimento da motivação autônoma de estudantes de ensino superior está relacionada com o desenvolvimento de metodologias que promovam o seu envolvimento direto e constante com o processo ensino/aprendizagem. As Metodologias Ativas vêm sendo cada vez mais estimuladas para novos currículos do ensino superior, no sentido de superar as formas de trabalho reprodutivas e possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de seu potencial intelectual associado à aquisição de valores e atitudes para viver em sociedade. O papel do professor de ensino superior, nessa perspectiva, ganha um status de relevância, ao mesmo tempo em que se lhe acrescentam responsabilidades quando comparadas a estilos de trabalho convencionais. Não podendo supor que os estudantes possuam motivação autônoma para a realização intelectual, por situarem-se no nível universitário, cabe ao professor definir procedimentos que envolvem o planejamento cuidadoso, o desenvolvimento atento de atividades e seu acompanhamento, assim como o feedback constante, como forma de avaliação de processo, visando a conquista das aquisições desejadas. Com a vivência de um processo de estudo/trabalho compartilhado, construído e reconstruído ativamente entre professor e alunos para o alcance da formação desejada, o futuro professor da escola básica poderá atuar também de modo construtivo junto a seus alunos, no mesmo sentido da promoção da sua motivação autônoma.

### *Introdução*

É recorrente entre os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo, da vida em sociedade.

Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo.

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais ampla e profunda, comprometida com as questões do entorno em que se vive.

Faz parte das funções da escola contribuir para que tal desenvolvimento ocorra. A legislação nacional da educação sinaliza para isso de diferentes modos, para os diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, para o ensino fundamental, prevê como objetivo, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Inciso III do Art. 32). Para o ensino médio, entre outros objetivos, no Art. 35, em seu inciso III, prevê o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e



do pensamento crítico. No Art. 43, lemos que a educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996).

Portanto, juntamente com os diferentes tipos de informações a serem adquiridos, podemos compreender, pelos textos da Lei, que a escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações.

Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, sendo que tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos.

Concorrem para a promoção da autonomia, atividades de aprendizagem que possibilitam, por exemplo, conforme Bzuneck e Guimarães (2009), que em relação a um dado comportamento, haja concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, percepção de liberdade psicológica e de escolha. Por outro lado, o controle caracteriza-se por uma regulação externa, ou seja, a pessoa age em função de eventos externos como pressões e obrigações, prazos fatais, recompensas, punições e ameaças. No ambiente escolar, a competição e as notas são percebidas como poderosas fontes de controle, conforme estudos mencionados por Bzuneck e Guimarães (2009).

Estes autores, ao tratarem da promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola, dão destaque ao clássico estudo de Reeve e cols. (1999), que identificaram os estilos motivacionais de estudantes de um curso de formação de professores. Os participantes, caracterizados como promotores de autonomia, diferentemente dos que primavam por utilizar técnicas de controle, relataram adotar os seguintes comportamentos em suas interações com os alunos: (a) ouvem-nos com mais frequência; (b) permitem que eles lidem de modo pessoal com materiais e ideias; (c) perguntam o que seus alunos querem; (d) respondem aos questionamentos; (e) assumem com empatia o ponto de vista deles; (f) com menor probabilidade dão soluções; (g) tendem mais a centralizar-se nos alunos, com encorajamento de iniciativas e com comunicações não controladoras.

Parece-nos que tais comportamentos de professores seriam também requeridos daqueles que buscam conduzir a formação de futuros profissionais nas mais diversas áreas, por meio de metodologias ativas, como passamos a tratar neste texto.

### *As Metodologias Ativas – um entendimento inicial*

Para a elaboração de novas propostas pedagógicas, os cursos de graduação e com destaque os da área da saúde, têm sido estimulados a incluírem, em suas reorganizações, metodologias de ensino que permitam dar conta dos novos perfis delineados para os seus profissionais.

Como um exemplo, no Inciso I do Art. 3º da Resolução CNE/CES 3/2001, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, percebemos características orientadoras da formação para um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo; qualificado para o exercício da profissão com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos; que seja capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes; que esteja capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

Tal profissional deverá estar apto, portanto, entre outras capacidades, à resolução de problemas de saúde, tanto em nível individual como coletivo; a tomar decisões apropriadas; ao exercício da liderança, da administração e do gerenciamento (CNE/CES 3/2001).

Face a perfis profissionais como esse, as Instituições de Ensino Superior têm lançado mão do que convencionou-se denominar de Metodologias Ativas. Encontramos em Paulo Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

Bastos (2006) **nos apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como** processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nesse caminho, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos.

Segundo Bastos, trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.

Podemos entender que as Metodologia Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos.

Mitri et al. (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Segundo os autores, a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle.

Essa nova ênfase que vem sendo dada ao ensino para levar a aprender a partir de problemas ou situações problemáticas, nas duas últimas décadas, encontra parte de suas bases em um momento histórico já bem distante, com Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, que teve grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Ele formulou um ideal pedagógico (da Escola Nova) de que a aprendizagem ocorresse pela ação – learning by doing - ou aprender fazendo.

Gadotti (2001), em sua História das Pedagogias, conta que Dewey “praticou uma crítica contundente à obediência e submissão até então cultivadas nas escolas” (p.148), que seriam verdadeiros obstáculos à educação. Para superar essas posturas, defendia os princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação, para liberar as potencialidades dos indivíduos para uma ordem social a ser progressivamente aperfeiçoada. A realização dos princípios da Escola Nova demandava métodos ativos e criativos, centrados no aluno e essa foi uma grande contribuição desse movimento da educação, que se fortaleceu por meio de seus seguidores.

“Para John Dewey, a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver” (GADOTTI, 2001, p. 143). O pedagogo explicava que o ato de pensar mobilizado diante de um problema, passaria por cinco estágios: 1º - uma necessidade sentida; 2º - a análise da dificuldade; 3º - as alternativas de solução do problema; 4º - a experimentação de várias soluções, até

que o teste mental aprove uma delas; 5º - a ação como a prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica (idem, p.143-144). Percebemos hoje que tais estágios viriam a ser apropriados e adaptados depois, por outros educadores, em suas propostas, como podemos constatar pelo que apresentamos na seqüência.

A história é dinâmica e outras concepções pedagógicas se apresentaram como alternativa à Escola Nova, mesmo não podendo negar a influência dela recebida em relação aos métodos ativos. Por exemplo, Paulo Freire (1921-1997) viria a estimular o desenvolvimento de uma Pedagogia Problematicadora, sustentada, no entanto, por uma concepção dialética, em que “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento (GADOTTI, 2001, p. 253).

Gadotti (2001) salienta duas grandes contribuições de Paulo Freire para o pensamento pedagógico brasileiro no século XX. Uma delas é a contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual “a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la”. Freire sugere pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos. A outra é a categoria pedagógica da conscientização, visando, por meio da educação, “à formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade” (p. 253-254). A educação, para Freire, não é neutra, mas sempre um ato político.

Educar para a autonomia é, conseqüentemente, um ato político.

### *Algumas possibilidades de Metodologias Ativas*

São muitas as possibilidades de Metodologias Ativas, com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. O Estudo de Caso é uma delas, bastante utilizado em cursos de Direito, Administração, Medicina entre outros. Com o Estudo de Caso, o aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões. Conforme Abreu e Masetto (1985, p.69), “o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade”. Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade estimular os alunos para o estudo. O Estudo de Caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão.

O Método de Projetos é uma modalidade que pode associar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Gradativamente vão sendo incorporados na Escola Básica, no desenvolvimento de estudos dos Temas Transversais e também em cursos de formação técnica. Para Bordenave e Pereira (1982, p. 233), “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Por meio desse método, afirmam os autores (p.233), o aluno “busca informações, lê, conversa, anota dados, calcula, elabora gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida”. Nesse caso, os conteúdos escolares transformam-se em meios para a resolução de um problema da vida, e para a realização de um projeto.

Entre as diversas contribuições aos alunos pela vivência do Método de Projetos, quando bem conduzido pelo(s) professor(es), podemos mencionar, a partir de Bordenave e Pereira (1982), os seguintes: proporcionar conteúdo vivo ao processo de aprendizagem; seguir o princípio da ação organizada em torno de objetivos; possibilitar a aprendizagem real, significativa, ativa, interessante, atrativa; concentrar na aprendizagem do aprendiz; desenvolver o pensamento divergente e despertar o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade; levar os alunos a se inserirem conscientemente na vida

social e/ou profissional. Outros autores têm contribuído para a exploração desse método, entre eles, citamos Gandin (1983) e Hernández e Ventura (1998).

A Pesquisa científica é outra modalidade de atividade bastante estimulada junto aos alunos do ensino superior, que a podem desenvolver como uma Iniciação Científica – I.C., e em Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, inserindo-se como colaboradores em projetos de professores, entre outras possibilidades. Trata-se de importante atividade que permite aos alunos ascenderem do senso comum a conhecimentos elaborados, desenvolvendo, no caminho, habilidades intelectuais de diferentes níveis de complexidade, tais como observação, descrição, análise, argumentação, síntese, além de desempenhos mais técnicos como o de elaboração de instrumentos para coletar informações, tratá-las, ilustrá-las etc.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma outra modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas, que foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas que vem sendo experimentada também por outros cursos. Esta diferencia-se das demais alternativas antes apontadas, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado teórico de uma proposta curricular. Conforme Sakai e Lima (1996), desenvolve-se com base na resolução de problemas propostos, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos. Segundo as autoras, esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento.

Encontramos em <http://www.uel.br/uel/pbl>, de 1997, uma descrição, que aqui sintetizamos: prepara-se um elenco de situações que o aluno deverá saber/dominar para o exercício de sua profissão. A análise das situações leva os especialistas a determinarem que conhecimentos são necessários adquirir para cada uma delas, constituindo os temas de estudo. Cada tema relativo à esfera cognitiva é transformado em um problema para ser estudado e discutido pelos alunos no grupo tutorial. A esfera cognitiva do PBL deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema ou um caso clínico. Encontram-se muitos trabalhos explicativos do PBL e de suas aplicações em artigos de periódicos e nos sites dos cursos de Medicina do país.

A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz é mais uma alternativa metodológica nesse conjunto de Metodologias Ativas. Trabalhos com o Arco de Magueréz têm sido realizados em Ciências Agrárias, em Ciências da Saúde, mas também em outros cursos. Com a designação de a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, a temos utilizado em estágios, no desenvolvimento de I.C. e de TCC no curso de Pedagogia/UEL, assim como em disciplina e na orientação de dissertações no Programa de Mestrado em Educação da UEL.

Descrevemos a seguir, com mais detalhes, aspectos da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, já que com ela trabalhamos desde 1992, na UEL.

O Arco de Magueréz apud Bordenave e Pereira (1982) possui cinco etapas: observação da realidade e definição de um problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

No desenvolvimento do processo, é possível conquistar resultados como os seguintes:

- Os alunos é que problematizam a parcela da realidade associada ao foco do estudo, selecionam um dos problemas para estudar e buscam uma resposta ou uma solução para ele.
- Considera-se a realidade concreta para aprender com ela e para nela intervir, em busca de soluções para seus problemas.
- A participação do aluno se dá no exercício do aprender fazendo.

- A cada etapa, realizam-se aprendizagem de várias ordens, como os de busca de informações, análise, tomada de decisão, síntese, registros sistemáticos etc.
- A relação teoria–prática é constante. Mais que isso, ocorre, nesse percurso, uma dinâmica de ação-reflexão-ação, caracterizando-se esta última como uma ação transformadora, em algum grau. Nesse sentido, o percurso é percebido como uma forma de exercitar a práxis, entendida como uma prática consciente, refletida, informada e intencionalmente transformadora (BERBEL, 1996).
- Permite a construção de conhecimentos pelo envolvimento do participante com os dados da realidade e com as atividades de elaboração dos mesmos em cada etapa do processo.
- O processo se completa com algum grau de intervenção.
- O fato de os alunos, desde o início, analisarem criticamente uma parcela da realidade para problematizá-la e, diante das diferentes possibilidades, elegerem aquele aspecto que consideram mais relevante para o estudo naquele momento, torna-se decisivo para o seu engajamento na continuidade do processo. Eles se sentem co-responsáveis pela construção do conhecimento sobre o problema e de alternativas para a sua superação, o que diminui a percepção de controle externo para a realização da atividade acadêmica e contribui para a constituição gradativa de sua autonomia.
- Nesse caminho, pelas características das etapas e pelo seu conjunto, pelas informações técnicas, científicas e empíricas que acessam e utilizam para a realização das atividades, os alunos vão sendo estimulados a confirmarem suas crenças, seus valores e seus conceitos anteriores, a colocá-los em dúvida, ou até reformulá-los, pelos novos aprendizados.
- Permite tomar consciência da complexidade dos fenômenos sociais.
- Pelos níveis de operações mentais de alto nível, como os de análise e síntese, por exemplo, e de todas as outras operações que ultrapassam a memorização, ocorre o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico.
- O pensamento criativo pelos alunos é estimulado, em cada etapa do processo.
- Os alunos são também mobilizados para aprendizados sociais, políticos e éticos, que contribuem para a formação do ser cidadão.
- Tais ações são orientadas metodologicamente pelo professor, que assume a condução e articulação cuidadosa do processo e não o de fornecedor das informações ou das decisões.
- Associada a essa perspectiva de conduta pedagógica, estão as ações de acompanhamento, apoio e feedback constante do professor.
- A avaliação, nesse processo, portanto, é essencialmente formativa, também de processo.
- Embora a estrutura permaneça constante, com as etapas do Arco, a sua aplicação é flexível, por adaptar-se às circunstâncias que cada grupo possui para estudar/investigar.

Em síntese, esta metodologia possibilita colocar em prática uma Pedagogia Problematizadora, pelo que a associamos inegavelmente aos ensinamentos de Paulo Freire (BERBEL, 1999).

Todas essas alternativas colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los ou superá-los. Os estudantes necessitam de informações, mas são especialmente estimulados a trabalhar com elas, elaborá-las e reelaborá-las em função do que precisam responder ou equacionar. Nesse caminho, é possível que ocorra, gradativamente, o

desenvolvimento do espírito científico, do pensamento crítico, do pensamento reflexivo, de valores éticos, entre outras conquistas dessa natureza, por meio da educação, nos diferentes níveis, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia na formação do ser humano e de futuros profissionais.

Se pensarmos na formação do futuro professor da Escola Básica, o uso de Metodologias Ativas constituir-se-á em importante referência para sua atuação de modo construtivo junto a seus alunos, no mesmo sentido da promoção da sua motivação autônoma. Ou seja, quanto mais recursos tiver desenvolvido durante a sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos e no conjunto das atividades escolares.

*Para finalizar...*

Assim como ocorre com a teoria, uma metodologia, por mais promissora que seja pelas suas características, **por si só**, não transforma o mundo ou a educação, nem mesmo consegue promover a motivação autônoma dos alunos. Recorremos a Vázquez (1977) para conferir a sua afirmação:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 206-207).

Para que as Metodologias Ativas possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual é eleita ou definida, será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta, já que são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem obstaculizar esse intento.

O papel do professor, nessa perspectiva, ganha um status de relevância, ao mesmo tempo em que se lhe acrescentam responsabilidades quando comparadas a estilos de trabalho convencionais. De acordo com a literatura da área motivacional (RYAN E DECI, 2000), é pouco provável que os estudantes, em situação escolar, envolvam-se em todas as atividades de aprendizagem de modo autônomo, com grande interesse, alegria ou prazer. A interação com seus professores é uma das principais fontes para a melhoria da qualidade motivacional. A empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas. Neste último aspecto, os estudantes endossam ou passam a perceber como suas as demandas para a realização de um trabalho de qualidade, o que contribui para o fomento da motivação autônoma que é associada com processamento profundo das informações, criatividade, persistência, preferência por desafios, entre outros resultados positivos.

Cabe ao professor, portanto, organizar-se, para obter o máximo de benefícios das Metodologias Ativas para a formação de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos*. 5.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: *Metodologia da Problematização*. Fundamentos e Aplicações. Londrina: Ed. UEL / COMPED- INEP, 1999.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problematização e sua contribuição para o plano da práxis. Semina: Ci. Soc./Hum., Londrina, v.7, Ed. Especial, p.7-17, Nov. 1996.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.
- BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias Ativas. *Educação & Medicina*. Capturado em <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capturada em <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1996/9394.htm>
- BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. Em BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. *Motivação Para Aprender: Aplicações no Contexto Educativo*. Petrópolis, Vozes, 2009. (no prelo)
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. Saúde coletiva*, vol.13, suppl. 2, Rio de Janeiro Dez./ 2008. Capturado em <http://www.scielo.br/scielo.php>
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78, 2000.

O problema central que inspira as análises que aqui pretendemos tecer – o dos vínculos entre experiência ética e formação educacional – tem sido um ponto recorrente e polêmico no diálogo histórico que caracteriza o pensamento filosófico educacional. Contudo, a sensação generalizada de que vivemos uma crise ética parece colocá-lo num novo patamar. Desde meados do século XX que os debates a seu respeito ultrapassaram o âmbito dos discursos acadêmicos e pedagógicos para se tornarem um tema de interesse difuso, com presença generalizada na mídia. Essa generalização das preocupações com a formação ética das novas gerações pode ser de grande relevância política, já que, pelo menos em tese, deveria ter como conseqüência o reconhecimento do caráter público em que se funda o interesse pelo tema. Paradoxalmente, contudo, a presença constante do tema na mídia e entre pais e professores, ao invés de re-significar, sob novas bases, a herança teórico-conceitual do campo ético, tem resultado num esvaziamento de suas noções e conceitos clássicos. Nesse processo a linguagem ética que herdamos da tradição filosófica passa a padecer de uma ‘anemia semântica’, convertendo-se num jargão tão repetitivo quanto incapaz de iluminar os desafios com os quais temos de lidar. Por essa razão, o que se pretende nestas reflexões é tão simplesmente retomar o problema a partir de uma análise das noções de ‘experiência ética’ e ‘formação escolar’ que as re-insira na tradição do pensamento filosófico contemporâneo.

### *Apresentação*

A sensação de que vivemos, nos mais diversos âmbitos de nossa existência, uma crise ética é bastante generalizada. A esperança de que essa suposta crise possa vir a ser superada ou pelo menos atenuada por meio da formação educacional parece ser igualmente generalizada. Não se trata, como era o caso no início do século XX, de expectativas e preocupações restritas aos profissionais da educação, intelectuais e gestores públicos. Ao contrário, o tema da formação ética vinculada à educação escolar tem sido recorrente na mídia impressa e eletrônica, dando ao problema a dimensão de uma questão de relevância pública.

Essa expansão da preocupação com o tema da formação ética pode ser bastante interessante, na medida em que convoca a esfera pública a responder a dilemas, impasse e conflitos de um aspecto fundamental da existência humana: os princípios éticos que animam as escolhas pessoais e as ações políticas. Tal expansão reitera ainda a noção de que a sabedoria ética – por oposição à filosofia moral – não é uma área ou disciplina especializada, mas antes um campo de preocupação comum e uma prática social. Noção que, aliás, não é estranha a importantes correntes da filosofia moral. Kant, por exemplo, afirma que não é necessária uma ciência para se saber o que deve ser feito para ser honesto e bom, e mesmo sábio e virtuoso [...]. Em matéria de moral a razão humana pode atingir facilmente um alto grau de exatidão e perfeição mesmo entre as mentes mais simples.

A perspectiva kantiana parece ser amplamente corroborada tanto por nossas experiências pessoais como por nossas distinções lingüísticas e pelos conceitos éticos dos quais nos servimos. O discernimento moral, diferentemente de algumas virtudes intelectuais, não parece ser produto direto ou imediato da erudição nem simplesmente fruto de uma operação puramente racional. (Vale ressaltar de que a imagem do ‘cientista maligno’, tão recorrente em filmes e histórias em quadrinhos, sugere uma vigorosa dissociação entre formação especializada e capacidade de ajuizamento e escolha moral).



Falamos de uma decisão sábia, de um homem íntegro ou de uma atitude digna sem que tais adjetivos se associem necessariamente a uma preparação acadêmica ou intelectual, embora quase sempre os associemos à reflexão, ao pensamento e à vontade, ou seja, a certas faculdades mentais potencialmente comuns a todos os homens.

Paradoxalmente, no entanto, a propagação incessante do que seriam as evidências de uma crise ética – sobretudo no âmbito da mídia eletrônica, na qual episódios são apresentados com riquezas de detalhes, mas sem nenhum tipo de reflexão que a eles confira qualquer sentido – acaba por ter um efeito deletério sobre a capacidade de pensarmos a experiência ética como elemento constituinte de nossa existência cotidiana. Isso porque a repetição complacente de uma retórica moralista trivial acaba por esvaziar de sentido os termos aos quais historicamente temos recorrido a fim de narrar, pensar ou deliberar acerca de experiências éticas.

Assim, o legado histórico da reflexão sobre educação e formação ética, reificado em seu vocabulário, nas obras literárias, filosóficas etc. passa a padecer de uma anemia semântica (Max Black) que tem nos privado não só do contato com o conteúdo dessa tradição, como dos instrumentos intelectuais e lingüísticos que nos facultariam sua renovação.

Se evoco esse quadro paradoxal, no qual à medida em que se torna difusa e recorrente, a discussão sobre o papel da educação escolar na formação ética perde a densidade histórica para se tornar um discurso trivial e vazio, não é com o intuito de dele derivar um panorama geral ou um programa de ação. Seu papel é antes o de justificar os caminhos a serem percorridos nestas reflexões. O que se propõe a seguir é a apresentação sumária de como os conceitos de experiência e de julgamento ético foram formulados por pensadores do século XX que vincularam seu ocaso à emergência de uma sociedade de massas, na qual a dissolução de laços de pertencimento a um mundo comum e partilhado, ao invés de convocar ao julgamento ético autônomo, tem resultado no conformismo do ‘não-pensamento’ e na banalidade do mal. Em seguida, procuraremos pensar o impacto desse fenômeno no âmbito específico da educação.

### *O ocaso da experiência: notas a partir de W. Benjamin*

Walter Benjamin abre seu ensaio sobre o Narrador com um alerta sobre um fenômeno que, a seu ver, marca o século XX e, poderíamos acrescentar, permanece válido hoje: o desaparecimento da experiência como um saber capaz de ser transmitido:

As ações da experiência estão em baixa e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo do que nunca e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. (W. Benjamin, 1936).

Notas sobre a Era da Informação e o declínio da experiência:

À primeira vista a afirmação de Benjamin parece se chocar com a imagem que nosso tempo possui de si. Concebemo-nos como a vivendo ‘a era da informação’ ou mesmo do ‘conhecimento’, expressões que, pelo menos aparentemente, conflitariam com um mundo pobre em experiências compartilháveis. Como se produziu a cisão entre informação, conhecimento e o caráter formativo da experiência? Como o excesso de informação impede a ‘experiência’?

O ideário iluminista, de forte influência nos discursos pedagógicos, sempre vinculou a difusão das informações e conhecimentos à progressiva ‘autonomia’ do homem, à sua capacidade de auto-determinação. Livres dos dogmas religiosos e da tutela política, a difusão do conhecimento seria o elemento impulsor da ‘maioridade’ humana, ou seja, de sua capacidade de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (Kant).

Ora, paradoxalmente, a era da informação produz e se ancora nos formadores de opinião e na literatura de auto-ajuda, formas contemporâneas de se prescindir da experiência como elemento formador do juízo e até mesmo da opinião.

Para pensar o caráter formativo da experiência:

Todo processo de formação implica alguma aprendizagem, mas com ela não se confunde. A aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse ‘algo novo’ que se aprendeu nos transformou em um novo ‘alguém’. Uma experiência é formativa porque opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de experiência formativa indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo.

Nem tudo que aprendemos – ou vivemos – deixa em nós traços que nos formam como sujeitos. As notícias dos telejornais, o trânsito de todas as manhãs, as informações sobre o uso de um novo aparelho, uma técnica para não errar mais a crase: tudo isso pode ser vivido ou aprendido sem deixar traços, sem, portanto, nos afetar. Uma experiência torna-se formativa por seu caráter afetivo; um livro que lemos, um filme que assistimos ou uma bronca que tomamos ressoa em nosso interior, como a nota de um instrumento que, ao ser tocado, ressoa na corda de outro. Trata-se, pois, de um encontro entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior. Esta vida interior, paradoxalmente, só existe como fruto da constituição, identidade e pertencimento do sujeito a um mundo de realizações históricas, simultaneamente simbólicas e materiais.

Por ter esse caráter de encontro constitutivo, os resultados de uma experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontrolláveis. É relativamente simples saber se alguém aprendeu ou não uma informação, em que grau desenvolveu uma competência, mas é impossível saber em que sentido e com qual intensidade a apreciação de uma obra da arte, por exemplo, teve um papel formativo em alguém. Ao comentar o conflito potencial entre o recorrente desejo de controle da ação pedagógica e o caráter formativo da literatura, Antonio Candido ressaltou que a experiência literária representa uma poderosa força indiscriminada de iniciação na vida. Ela não corrompe nem edifica, mas por trazer livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (2001).

### *A temporalidade do mundo moderno como impedimento à experiência*

Antigamente o homem imitava essa paciência [da criação natural de objetos perfeitos, como as pérolas imaculadas]. Iluminuras, marfins, profundamente entalhados, pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. (W. Benjamin, 1936)

Uma das marcas do modo de vida contemporâneo é a rápida obsolescência de objetos, técnicas, procedimentos e mesmo princípios e valores. Para a visão iluminista de mundo o futuro era o tempo forte da humanidade, aquele no qual estão projetadas as expectativas decorrentes da constatação de que a humanidade progride e que, quaisquer que sejam os obstáculos e até mesmo retrocessos aparentes [...] o progresso acabará por triunfar e por caracterizar essencialmente o percurso histórico do ser humano (Franklin L. Silva, 2000). Esta positividade do futuro fundava-se na estabilidade e na densidade histórica do presente, no fato de este ser a evidência do progresso em relação ao passado e de esperança em relação

ao futuro. Ora, a fórmula, popularizada nos slogans da publicidade, de que o ‘futuro já chegou’ esvazia de sentido o presente como tempo de construção do futuro, como palco para o exercício da liberdade. E reflete o ritmo que o desenvolvimento tecnológico impõe ao mundo: o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.

É claro que o ritmo frenético em que desenvolvemos nossas vidas nos permite vivências intensas e bastante diferenciadas, mas impede-nos de ter experiência. A noção de experiência exige não só que tenhamos passado por algo (como no caso da vivência), mas que algo tenha se passado em nós; o que requer tempo, paciência e reflexão.

### *Declínio do sentido da experiência e a ruptura da tradição*

A perda da experiência como um saber compartilhado não é um evento de natureza psicológica ou individual, mas a marca de uma forma de vida que impossibilita a transmissão, já que o saber de uma geração já não mais ilumina os dilemas daquela que a sucede:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida em que crescíamos (...). Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos contadas a pais e netos. Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias? Que moribundos dizem palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1934)

### *Arendt: a banalidade do mal e recurso ao julgamento ético.*

Em alguns aspectos importantes, a noção de ocaso da experiência, de Benjamin, teve influência decisiva sobre o pensamento de Arendt, sua contemporânea, amiga e companheira no exílio. Um dos núcleos centrais de sua teoria sobre o mundo moderno é a perda da tradição:

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. [...]

Estamos ameaçado de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (Arendt, 1978)

A tradição não corresponde diretamente ao passado. Somente quando o passado tem autoridade sobre o presente, ele se converte em tradição. E, nesse sentido, a tradição deixa de ser passado para se constituir

numa herança renovada e presente como modelo ou exemplo. No âmbito ético, por exemplo, isso significa que os critérios – muito mais do que os conteúdos – pregressos eram tidos como fonte relativamente segura de julgamento e decisão moral. Sua perda não significa necessariamente um desastre: Uma crise só se torna um desastre se a ela respondemos com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva de da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (Ibidem)

Assim, o desastre ético do mundo moderno não deriva diretamente da perda dos valores herdados, mas da incapacidade de enfrentar a crise – a perda do fio seguro – com reflexão. É do desprezo pelo julgamento como faculdade do espírito capaz de tecer critérios de separação entre o belo e o feio, entre o correto e o incorreto e de escolher seus exemplo e companheiros no mundo que nasce a modalidade contemporânea do mal:

A partir da recusa ou da incapacidade de escolher os seus exemplos e sua companhia, e a partir da recusa ou incapacidade de estabelecer uma relação com os outros surgem [...] os obstáculos reais que os poderes humanos não podem remover porque não [são] humanamente compreensíveis. Nisso reside o horror e, ao mesmo tempo, a banalidade do mal. (Arendt, 2004).

## *REFERÊNCIAS*

Arendt, Hannah. A condição humana. Rio, Forense, 1980.

\_\_\_\_\_. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. The life of mind. Chicago, CUP, 1980.

Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1994

## **Homofobia, gênero e moral: um estudo a partir da resolução de conflitos entre jovens na escola.**

Leonardo Lemos de Souza  
Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis  
llsouza@ufmt.br.

Este trabalho é um recorte sobre de uma pesquisa mais ampla que tratou de investigar o papel das representações de gênero no modo como jovens resolvem uma situação de conflito interpessoal na escola. Partiu-se dos referenciais da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, do Paradigma da Complexidade e de perspectivas críticas sobre os estudos de gênero como contribuintes de aspectos conceituais e metodológicos na análise do funcionamento psíquico. Foram levantadas informações com 400 jovens (15 a 21 anos), de escolas públicas e particulares, em dois estados do Brasil (Mato Grosso e São Paulo). Solicitou-se que respondessem por escrito a quatro questões sobre os sentimentos, pensamentos e o dever dos protagonistas (homens e mulheres) diante de uma situação (sofrida ou presenciada) de discriminação de gênero e sexual (homofobia) na escola. Analisamos a perspectiva de gênero na resolução do conflito a partir do sexo dos protagonistas, considerando as variáveis sexo dos participantes e estado brasileiro em que residiam. Os resultados mostram que as representações de gênero têm papel relevante no modo como os jovens e as jovens resolvem conflitos interpessoais. Tais representações são demarcadas pela produção de estereótipos nas relações sociais entre homens e entre mulheres na escola que desvelam o uso de valores morais e não morais no enfrentamento de conflitos que envolvam a sexualidade e o comportamento de gênero.

### *Psicologia moral e gênero: recursos teóricos e metodológicas para a investigação*

O sexo biológico não determina exclusivamente o comportamento de gênero. O gênero exige um tratamento de análise em que se considere também o seu caráter histórico e social (LOURO, 1997, 2001; SCHPUN, 2004 e SCOTT, 1995), pluralizando o masculino e o feminino e a emergência de identidades diversas.

A presente pesquisa se orienta pelas discussões acerca da pluralidade do gênero, o que implica em diferentes possibilidades organização das formas de pensar, sentir e agir para um mesmo sexo. A definição de gênero, portanto, refere-se a como um conjunto de representações a respeito das crenças e dos valores sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade e na cultura, tendo um papel organizativo na identidade e na interpretação do cotidiano e de si mesmo.

O tema da diferença de gênero adentra o campo de estudos da Psicologia Moral problematizando as tendências de naturalizar e binarizar os comportamentos. A introdução de ideias como a de pluralidade de gênero e a de complexidade foram consideradas em nossas investigações durante o trabalho de doutorado, cujo objetivo foi investigar o papel das representações de gênero na resolução de conflitos entre jovens na escola (LEMOS-DE-SOUZA, 2008). Assim como em trabalho anterior (LEMOS-DE-SOUZA e VASCONCELOS, 2003) partimos de um núcleo teórico e metodológico de investigação que visa ampliar os estudos psicológicos da moralidade considerando as críticas às perspectivas de investigação da moral fundadas na exclusividade da razão como regulador moral e na justiça como principal valor a ser objeto de análise da moralidade (CAMPBELL & CHRISTOPHER, 1996).

Nos estudos psicológicos clássicos sobre a moral, representados por autores como Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, as explicações naturalizantes sobre o gênero fragmentam a compreensão das diferenças

encontradas e reduzem o papel da dimensão sociocultural e afetiva na construção da moralidade. Um dos contribuintes do núcleo teórico que vimos utilizando parte das considerações nos trabalhos de Gilligan (1993). Neles, a introdução da cultura de gênero na explicação das diferenças entre homens e mulheres no que tange aos modos como resolvem problemas morais traz grandes avanços à questão, embora o binarismo - ética do cuidado e ética da justiça - marque uma linha divisória no gênero. Mas a autora também contribui quando destaca que o eu, ou as representações de si, agregam o gênero como referência – a identidade pessoal é produzida na relação com a identidade coletiva ou cultural – configuram formas de ser e agir.

Com os novos paradigmas em ciência (SCHNITMAN, 1996) procura-se romper com as dicotomias, abstrações e reduções no campo da pesquisa. As perspectivas que elaboram críticas sobre os estudos de gênero (LOURO, 1997; SCOTT, 1995; BEBHABIB, 1987) e o paradigma da complexidade (MORIN, 2000) auxiliam no avanço do estudo da moralidade a partir dos novos entendimentos sobre o masculino e o feminino, como produzidos numa rede de relações entre diferentes dimensões.

A Teoria dos Modelos Organizadores (MORENO MARIMÓN et al., 1999), produzida no esteio dos novos paradigmas, torna-se um referencial relevante na compreensão do funcionamento psíquico do sujeito na resolução de conflitos. Nessa proposta o conceito de modelo organizador é um conjunto de representações elaboradas pelo sujeito e composta por elementos, significados e implicações que organizam formas de interpretação possíveis do cotidiano. Consoante com essa proposta, está a concepção de sujeito psicológico organizado em sistemas que se relacionam entre si, cuja proposta é a afirmação da complexidade do funcionamento psicológico, notadamente na construção do self moral (ARAÚJO, 1999). O self moral ou identidade é definido pelo modo como as coisas são significadas pelo sujeito (TAYLOR, 1994), é uma dimensão da consciência humana das representações de si e dos valores (morais) que se configura com uma ferramenta de análise das relações entre cognição e afetividade, juízo e ação em situações cotidianas de conflito moral.

Detectamos uma lacuna nos estudos relacionados à moralidade e gênero, orientados pelo mesmo núcleo teórico por nós apresentado. O conteúdo que envolva os conflitos e preconceitos de gênero nas relações entre homens e nas relações entre mulheres aparece bem menos que àqueles relacionados às diferenças de gênero e a violência de gênero demarcada na relação entre homens e mulheres. Essa tendência em centrar os estudos nas relações entre homens e mulheres é fruto da influência das teorias críticas feministas e da luta política pelo direito de igualdade da mulher em vários setores da sociedade e da ciência (BENHABIB, 1987).

Diante dessa lacuna, abrimos uma frente de investigação no trabalho de doutorado em que a situação de conflito entre homens e entre mulheres refere-se à homofobia na escola. A homofobia é um das principais formas de discriminação de gênero e sexual na escola (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004) e pode ser entendida como medo de homossexuais. Esse medo pode ser manifestado pela recusa, negação dos homossexuais e pelos insultos e gozações que tem pretendem excluir o homossexual dos espaços de convivência, muitas vezes a homofobia é decorrente do medo de perda da identidade de gênero (LOURO, 1997).

A metodologia de investigação da Tese consistiu num estudo com 400 jovens, de escolas públicas e particulares e de cada sexo (masculino e feminino), distribuídos igualmente em dois estados de duas regiões do Brasil (São Paulo – Sudeste e Mato Grosso – Centro-Oeste).

Como instrumento de investigação, elaboramos uma história que se ambienta no espaço escolar em que o suposto comportamento masculinizado (de uma menina) e/ou efeminado (de um menino) leva a sua exclusão do convívio social entre os demais alunos e alunas. As quatro questões que seguem a história abordam os pensamentos, sentimentos e ações de duas personagens: uma personagem que sofre o

preconceito; e outra que sofre um conflito ético e moral diante do preconceito. Trabalhamos com a análise das personagens que sofre o conflito ético e moral na situação. Abordamos os participantes nas salas de aulas de suas escola e solicitamos as respostas por escrito sem identificações pessoais.

Com as informações coletadas e analisadas identificamos os modelos organizadores elaborados pelos participantes. O recorte que apresentaremos a seguir refere-se aos diferentes modelos organizadores que demonstram os modos de enfrentamento de jovens de Mato Grosso e São Paulo na situação de homofobia na escola, e suas relações com as variáveis: sexo e estado.

### *Os modelos organizadores na resolução de conflitos na escola - sobre as formas de enfrentamento à homofobia*

A análise foi orientada pela definição de modelo organizador, destacando seus componentes: os elementos abstraídos e retidos como significativos; os significados atribuídos aos elementos e as implicações e/ou relações entre elementos e significados (MORENO MARIMÓN et al, 1999). A análise dos protocolos, buscando os modelos organizadores, permite a identificação das regularidades e das diversidades na maneira de resolver os conflitos propostos na história apresentada. Desse modo, buscamos contemplar na análise as exceções e as respostas que caracterizam a maioria dos participantes. Identificamos a organização dos conteúdos pelos participantes para a construção de suas respostas e procedemos à construção dos modelos a partir das respostas dos participantes. Foram 5 modelos organizadores encontrados:

No modelo 1 os participantes organizarem suas representações sobre a situação apresentada a partir do conflito de ter que escolher entre duas amizades. No modelo 2 os participantes construíram suas respostas em torno do comportamento masculinizado ou efeminado da personagem como um direito que deve ser respeitado. No modelo 3 os participantes organizaram suas respostas a partir das conseqüências do comportamento do outro/a sobre a vida social e a identidade do amigo ou amiga. No modelo 4 os participantes construíram suas respostas em torno da necessidade da personagem que presenciou a situação em proteger e defender o outro/a pela amizade. No modelo 5 as respostas partiram do sentimento de rejeição/decepção pelo ato de preconceito do grupo de amigos(as).

Comentaremos inicialmente as representações sobre a personagem do sexo masculino. Os jovens participantes aplicaram predominantemente representações sobre esta personagem referentes ao modelo 1. A amizade, isto é, os relacionamentos fraternos na juventude são valorizados como espaço de socialização. É no modelo 1 que encontramos a expressão dessa relação no grupo estudado, e em seu interior a amizade é o foco central de problematização da situação, gerando conflito quanto à decisão a ser tomada. Diferentemente dos meninos, as meninas centraram suas respostas no modelo 3. Nele as personagens do sexo masculino teriam a preocupação com a sua imagem social e com a perda da identidade ao serem vistos com pessoas cuja sexualidade foge da norma heterossexual. Assim, pode-se sugerir que o conteúdo do conflito – a homofobia – figura como mobilizador de sentimentos e pensamentos em relação à vivência da sexualidade dos participantes no seu cotidiano.

O fato de as garotas considerarem os rapazes como preservadores de sua identidade na situação (modelo 3) e os meninos não mencionarem isso nas suas repostas, preferindo o modelo 1, isto é, a dúvida gerada pela perda da amizade, pode estar relacionado ao conteúdo sexualidade. Os meninos utilizam o modelo 1 como mais ético e menos comprometedor em relação à sua imagem.

Preservariam sua imagem pública e pessoal por não exporem a dúvida sobre a sua sexualidade diante dos outros. As meninas, ao aplicarem na maioria o modelo 3, baseiam-se nas suas experiências em relação

aos meninos no cotidiano escolar. Revelam uma representação diferente deles, afirmando a discriminação e a dificuldade dos meninos em relação à amizade com homossexuais, seja por trazer dúvidas em relação à sua sexualidade para si mesmo ou para os outros. Esse comportamento de discriminação tendo como origem a preservação da imagem pública e da auto-imagem é mencionado em estudos sobre o cotidiano escolar (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA 2004) e a partir do próprio conceito de homofobia oferecido por Louro (1997).

O contínuo enfrentamento de situações-problema mobiliza uma série de dimensões da vida psíquica. O gênero é um conteúdo que atravessa essas dimensões e uma das bases de interpretação do cotidiano. Além disso, a variabilidade em relação a essas interpretações se organiza a partir das esferas pública e privada, como lugares em que a expressão de determinadas condutas é ou não possível e permitida.

No campo de temas que envolvem a moralidade, a sexualidade e as diferenças de gênero, a vergonha parece afirmar-se como sentimento presente nas relações sociais entre jovens. A escola torna-se um lugar em que as relações de amizade são atravessadas pela construção de uma imagem que seja aceitável pela maioria para ser aceito. Geralmente, no caso dos meninos, aquela que vende uma imagem heterossexual.

A respeito da personagem do sexo feminino, observamos que predominou a atribuição de pensamentos, sentimentos e ações relacionados aos modelos 2 e 4. O direito de ser quem é, expresso pelo modelo 2, revela que os participantes interpretam a situação como um direito do outro à liberdade de expressão da sua sexualidade. As meninas participantes, em sua maioria, construíram este modelo para interpretar a situação e resolvê-la. A representação da personagem do sexo feminino também esteve agregada à imagem de uma pessoa que deve fomentar ações para que seja concretizado o direito de ser, oferecendo suporte a amiga que sofre o preconceito para inseri-la no grupo.

Já os meninos atribuíram à personagem do sexo feminino o modelo 4. Neste, a necessidade de proteger a personagem que sofre a discriminação e defendê-la pela amizade é que orienta as ações abstraídas. Aqui está presente um estereótipo dos meninos a respeito das meninas sobre como elas agem no cotidiano em situações iguais ou semelhantes. Eles acabam afirmando que as meninas têm mais zelo para com as colegas e aceitam mais as diferenças. O cuidado com o outro aparece aqui como um comportamento atribuído às mulheres. Benhabib (1987) concorda que o cuidado não pode ser naturalizado como atributo feminino, e as soluções do conflito dadas pelos e pelas participantes revelam uma forma de representar a mulher predominantemente sob esse viés.

Assim, os jovens e as jovens participantes da pesquisa lançam mão de representações sobre as diferenças de gênero que se cristalizam em determinados aspectos e rompem com estereótipos em outros. Estamos nos referindo ao seguinte: quando eles e elas constroem modelos a partir do seu próprio sexo como referência, criam modelos que fogem do estereótipo, mas quando têm de interpretar o real com outra referência de gênero, partem de crenças e estereótipos frequentes na cultura de gênero da sociedade em que vivem.

Esse movimento de mudança de um modelo a outro, em relação a conteúdos (gênero e sexualidade) presentes em uma mesma situação, destaca a complexidade da vida cotidiana como fonte de REFERÊNCIAS para o funcionamento psíquico na interpretação da mesma. Esse funcionamento tem de lidar com as diferentes dimensões envolvidas (afetiva, cognitiva, sociocultural e biológica) num meio em que a cultura de gênero é dominada pelo androcentrismo e pelo heterossexismo.

Os modelos aplicados pelo total de participantes, de ambos os sexos, nos dois estados, revelam uma diferença entre estes que pode indicar peculiaridades da cultura de cada de um sobre a situação de conflito interpessoal, conforme explicitaremos a seguir:



- a) No estado de São Paulo os participantes, dos dois sexos, aplicaram os modelos 1, 2, 3 e 4 para as personagens. Os modelos 1 e 3 foram aplicados para a personagem do sexo masculino, e os modelos 2 e 4, para a do sexo feminino.
- b) No estado de Mato Grosso temos apenas os modelos 1 e 2 como os mais aplicados pelos participantes, de ambos os sexos. Tanto à personagem do sexo masculino, quanto do sexo feminino, foram aplicados os modelos 1 e 2.

A existência de maior variabilidade de modelos aplicados, no estado de São Paulo, pode apontar que as possibilidades das representações de gênero dos participantes desse estado são mais amplas, buscando fugir dos estereótipos de um único modo de lidar com a situação-problema, assim, a ideia de pluralidades de gênero mencionada anteriormente ganha forma aqui. A atribuição, por exemplo, dos modelos 1 e 3 para a personagem do sexo masculino e dos modelos 2 e 4 para a personagem do sexo feminino indica diferentes formas de representar o feminino e o masculino diante da situação apresentada.

Ao contrário, no estado do Mato Grosso os dois modelos aplicados com mais frequência (modelos 1 e 2), tanto para uma personagem quanto para outra, apontam para maior tendência à rigidez no modo de representar o gênero diante da situação de conflito interpessoal que envolve a homofobia.

Um outro foco de discussão encontra-se nos modelos aplicados para cada personagem nos dois estados:

- a) Os jovens participantes dos dois estados atribuíram à personagem do sexo masculino o modelo 1 como orientador dos pensamentos, sentimentos e ações.
- b) As jovens participantes dos dois estados atribuíram dois modelos diferentes para a personagem do sexo masculino. O modelo 3 aparece como mais freqüente em São Paulo, ao contrário do estado de Mato Grosso, em que elas aplicaram o modelo 2 para explicar o modo como essa personagem interpreta e resolve a situação.
- c) Os participantes do sexo masculino do estado de São Paulo atribuíram o modelo 4 para a personagem do sexo feminino, e os participantes do sexo masculino do estado do Mato Grosso aplicaram com mais freqüência o modelo 2 para explicar como a personagem resolve e interpreta a situação.
- d) As participantes do estado de São Paulo atribuíram o modelo 2 e as de Mato Grosso o modelo 1 para a personagem do sexo feminino.

A cultura androcêntrica e heterossexista aparece com maior destaque no estado de São Paulo, já que os modelos 1 e 3, atribuídos à personagem do sexo masculino, remetem-se a formas de enfrentamento da situação que privilegiam a dimensão pessoal (preservação das amizades) e a necessidade de preservação da imagem pública de “homem”. De certo modo, esses modelos ressaltam o medo do diferente e seu expurgo da rede de relações sociais mais próximas. À personagem do sexo feminino é atribuído o modelo 4, que se refere à dimensão do outro, de cuidar do outro e de seu direito de expressar sua sexualidade – atributos maternais considerados pela sociedade específicos da condição da mulher.

## *REFERÊNCIAS*

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (1999) Conto de escola: a vergonha como regulador moral. São Paulo: Moderna.

BENHABIB, Seyla (1987) Outro generalizado e outro concreto. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla O feminismo como crítica da modernidade – releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 87-106.

CAMPBELL, R. L.; CHRISTOPHER, J. C. (1996) Moral development theory: a critique of this kantian pressupositions. *Development Review*, n.16, v.1, p. 1-47.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, L. B. (2004) *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco.

GILLIGAN, Carol (1993) *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos.

LEMOS-DE-SOUZA, L. e VASCONCELOS, M. S. (2003) Modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral de adolescentes autores de infração. *Psicologia em Estudo*. Maringá, UEM, v. 8, n. 2, p. 47-59.

LEMOS-DE-SOUZA, L. (2008) Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LOURO, Guacira Lopes (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

MORENO MARIMÓN, Monserrat et al (1999) *Conhecimento e mudança: modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna.

MORIN, Edgar (2000) *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SCHNITMAN, Dora (org.) (1996) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCHPUN, Monica (org.) (2004) *Masculinidades*. São Paulo/Santa Cruz do Sul: Boitempo Editorial/Edunisc.

SCOTT, Joan (1995) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. UFRGS/Porto Alegre, v. 20, p. 71-99.

TAYLOR, Charles (1994) *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

O álcool e o tabaco são as drogas mais usadas pelos adolescentes. Estudo realizado nas 107 maiores cidades brasileiras, em 2005, mostra a prevalência de 7,0% de jovens dependentes de álcool. O objetivo deste trabalho é identificar o padrão de uso de bebidas alcoólicas e outras drogas e o julgamento sociomoral sobre o uso de substâncias psicoativas em alunos de duas escolas públicas de ensino médio de uma cidade, com cerca de 400.000 habitantes, do estado de São Paulo, Brasil. O levantamento inicial constou do AUDIT (Alcohol Use Disorders Identification Test) e investigou nível sócio-econômico, religião e ocorrência de problema relacional causado por embriaguez de membro da família. A entrevista constitui-se de avaliação do uso de bebidas alcoólicas, com os instrumentos Quantidade e Frequência, Perfil Breve do Bebedor e Padrão Esporádico de Beber. Foi avaliada, também, a possibilidade de dependência, com o EDA, o julgamento sociomoral e o uso de drogas pelos participantes, familiares e amigos. Usando a nota de corte 8, o AUDIT identificou 17,9% dos alunos como bebedores de risco. A bebida preferida é a cerveja e o dia em que mais a consomem é o sábado. Dados sobre o julgamento moral mostram uma percepção do uso de álcool e outras drogas de forma diferenciada por domínios. Estes resultados mostram a necessidade de ter-se intervenções para jovens que bebem excessivamente, mas que ainda não são dependentes de álcool.

### *Introdução*

O uso de drogas legais e ilegais é um tema que preocupa a sociedade como um todo e, em especial, as famílias e os educadores, por estes estarem diretamente ligados à formação de crianças e adolescentes na direção de uma vida integrada e saudável. A dificuldade da tarefa educacional nesta área é ampliada, entre outros motivos, por três pontos considerados polêmicos. O primeiro, o fato de a sociedade permitir o uso de algumas drogas, como o álcool e o tabaco, e proibir outras, como a cocaína e a maconha. O segundo ponto é a livre veiculação pelas mídias escrita, televisiva e radiofônica de propagandas de cerveja, que nada mais é do que uma bebida alcoólica; e o terceiro ponto, decorrente do segundo, é que as propagandas de bebidas alcoólicas não deixam claro aos propensos consumidores o fato dessas substâncias serem drogas, embora sejam substâncias lícitas, ou seja, comercializadas legalmente. Portanto, acarretam danos à saúde e prejuízos sociais (Vivarta, 2003, 2005; Noto, 2004). Esta situação contrastante - o discurso acalorado em relação às drogas ilegais (maconha, cocaína, crack, etc.) e a complacência para com as drogas legais (álcool e tabaco) - é um dos problemas a serem resolvidos na sociedade atual (Velho, 1993; Bucher & Oliveira, 1994).

Inseridos nesta sociedade, as crianças e os adolescentes, estão expostos ao discurso proibicionista das drogas ilegais e ao incentivo de uso, via propagandas (diga-se de passagem muito bem elaboradas) de cervejas e outras bebidas alcoólicas. Cabe lembrar que por estarem ainda em desenvolvimento (físico e psíquico) e não saberem avaliar adequadamente as possíveis conseqüências do uso de tais substâncias, eles ficam expostos basicamente a três tipos de problemas. Fazem parte do primeiro tipo, os problemas sociais, como o não cumprimento de obrigações escolares, o envolvimento em situações de risco e a dificuldade nas relações familiares. Do segundo tipo, constam os problemas com as leis, uma vez que até as drogas legais, como a cerveja e o cigarro, são de uso proibido para menores de 18 anos de idade. No terceiro tipo,

estão incluídos os problemas de saúde decorrentes do uso prematuro destas substâncias (Martins, Manzato & Cruz, 2005).

Nos EUA em metade dos acidentes de carro, nos quais adolescentes estão envolvidos há relato de uso de álcool, assim como há indícios de alcoolemia nos corpos de 45% a 50% dos adolescentes mortos de forma violenta. O álcool também é responsável pela maior parte das mortes por afogamento, além de quedas fatais e disparos de armas (Werner & Adger, 1995). Martins e cols. (2005) revisam estudos brasileiros sobre o uso de bebidas alcoólicas entre adolescentes que apontam estar em torno de 12 anos a idade média de começo de uso desta bebida. Scivoletto e cols. (1999) evidenciam que o uso de álcool está associado à atividade sexual precoce.

Dentro da perspectiva que adolescentes geralmente estão em grupo e a constatação de que o uso de bebidas alcoólicas e outras drogas é feito em situações sociais por este segmento da população (Cruz, 2006; Araújo & Gomes, 1998) fez com que recentemente pesquisadores começassem a investigar o início e continuação de uso de drogas como uma conduta socialmente construída. Berkowitz, Guerra e Nucci (1991), revisando a relação entre desenvolvimento sócio-moral e uso de álcool e drogas, encontraram que os usuários de drogas apresentaram estágios mais altos de raciocínio moral em relação aos não usuários. Somente em um estudo os usuários apresentaram um estágio mais baixo do que os não usuários. Os autores ressaltam que os resultados desta revisão devem ser vistos com cautela pelos seguintes motivos: (a) origem das pesquisas: em cinco dos sete trabalhos que foram analisados utilizaram-se fontes secundárias, pois os trabalhos não foram publicados em periódicos; (b) questões metodológicas: os grupos pesquisados não eram equivalentes em termos sócio-demográficos e o tamanho de alguns deles eram pequenos ou não reportados; (c) questões conceituais: os autores apontam dois pontos. O primeiro refere-se à exploração da relação entre a cognição moral e uso de drogas, que deriva da relação entre raciocínio moral e ação moral. Existem evidências de que o raciocínio moral tem um papel importante na determinação de ações em situação moral, mas não em todas as situações. O segundo ponto não tem como objetivo colocar a drogadicção no domínio da moralidade, procede-se dessa forma para não considerar, em princípio, o comportamento de drogadicção como imoral.

Berkowitz e cols. (1991) concluem que a decisão de usar drogas é multifacetada e não pode, em princípio, ser colocada no domínio moral. Eles propõem o uso do modelo de domínios sociais, desenvolvido por Turiel e colaboradores (1983), para se pesquisar em que domínio a pessoa coloca o uso de drogas e citam, como pioneira nesta abordagem, a pesquisa de Bernt e Park (apud Berkowitz e cols., 1991). Este estudo foi feito com crianças do ensino fundamental (elementary school) que consideraram o uso de drogas um assunto fora da autonomia legal das autoridades escolares, fazendo parte do domínio pessoal e o uso avaliado em termos de custos e benefícios para a pessoa. Killen, Leviton e Cahill (1991), avaliam o raciocínio de adolescentes sobre uso de drogas e constatam que eles consideram este uso uma mistura de julgamentos morais, sócio-convencionais e pessoais. Nucci, Guerra e Lee (1991), trabalhando também com adolescentes, encontraram que estes consideram o uso de drogas um assunto do domínio pessoal. Tisak, Tisak e Rogers (1994), avaliando como adolescentes raciocinam sobre papel de companheiros e autoridades no uso de drogas, encontraram que os adolescentes mais novos consideram os pais tendo o direito de regular as amizades dos filhos e que estes devem obedecer às regras.

Os resultados dessas pesquisas apontam, entre estudantes norte-americanos, um entendimento que o uso de drogas psicoativas é assunto pessoal, não moralizado, o que contrasta com o pensamento dos adultos dessa mesma sociedade, que consideram o uso de drogas moralmente errado e que não deve ser tolerado (Blendon & Young, 1998). Independente dos resultados, a teoria de domínios sociais tem se mostrado útil nesta área de pesquisa e considera-se que se pode investigar, juntamente com os padrões de uso, de que

modo os estudantes de ensino médio julgam o uso destas substâncias, bem como, quem eles consideram responsável pela opção de uso de drogas. Nesta perspectiva este estudo avalia, pautado na teoria de domínios sociais (Turiel, 1983), como os adolescentes matriculados no ensino médio, julgam condutas sociomorais e qual a relação entre uso de drogas legais e ilegais e estes julgamentos. Em outras palavras, objetiva-se verificar em que domínios os adolescentes categorizam condutas como usar drogas (licitas e ilícitas), dirigir depois de consumir bebida alcoólica, agredir fisicamente alguém, furtar, entrar em ambientes sociais sem pedir licença e deixar o quarto desarrumado.

### Método

Esta pesquisa transcorreu nos anos de 2004 e 2005 e participaram 255 estudantes do ensino médio de duas escolas públicas, que foram selecionados entre 1227 alunos que fizeram parte de um estudo preliminar sobre identificação de adolescentes que fazem uso de bebidas alcoólicas e aplicação de intervenção breve visando uso moderado de álcool ou abstinência (MARTINS, 2006). A seleção se deu a partir dos resultados obtidos no levantamento inicial do estudo preliminar com o uso do AUDIT – Alcohol Use Disorders Identification Test (Babor, Fuente, Saunders & Grant, 1992). Os resultados possibilitaram identificar os alunos que tinham padrão de risco ou excessivo de bebidas alcoólicas. Os dados foram transcritos para uma planilha e com o programa estatístico SPSS versão 12.1 (SPSS, 2003) foi realizado sorteio aleatório com um número reduzido de 255 alunos de ambos os grupos (grupo positivo e grupo negativo) (Martins, 2006). O primeiro, chamado de grupo positivo, constituído de 153 estudantes, que apresentaram padrão de beber de risco, escolhidos por pontuarem oito ou mais no AUDIT. O segundo, o grupo negativo, formado por 102 alunos que pontuaram até sete no AUDIT, significando que estavam bebendo moderadamente ou eram abstêmios. A tabela 1 apresenta as características dos participantes.

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES POR GRUPO

	Grupo positivo	Grupo negativo
Média no AUDIT (desvio padrão)	12,2 (4,4)	1,3 (1,8)
Média de idade (desvio padrão)	16,8 (3,3)	16,3 (1,7)
% de sexo feminino	36,6%	33,3%
Religião		
% de Católica	50,0%	50,0%
% de Evangélicos	11,8%	25,5%
% de Nenhuma/não declarou	26,8%	21,6%
% de Outras religiões	11,1%	2,9%
Familiar apresenta problemas com álcool	15,0%	8,8%

### Instrumentos

Elaborou-se questionários de avaliação do julgamento sociomoral a partir dos estudos de Martins (1991, 1995, 1997); Killen e cols. (1991); Nucci e cols. (1991); e Berkowitz e cols. (1991), e variam quanto ao número de questões de acordo com o objetivo do instrumento. O primeiro questionário avalia a gravidade de 14 eventos, em uma escala de cinco pontos, que varia de “1”, para muito errado, até “5”, para muito correto. Estas questões referem-se ao uso moderado, pesado de drogas legais e ilegais e associado a uma conduta de risco (beber e dirigir), assim como as condutas de agredir, furtar, entrar em ambientes sociais sem pedir licença e deixar o quarto desarrumado. O segundo instrumento investiga a escolha de

justificativa para 10 eventos, distribuídos da seguinte forma: a) duas questões sobre uso de drogas legais (uso de tabaco e álcool); b) duas questões sobre condutas de risco (beber e dirigir, e uso de capacete ao trafegar de motocicleta); c) duas sobre uso de drogas ilegais (maconha e lança-perfume); d) duas sobre eventos morais (agredir, furtar); e) uma sobre evento sócio-convencional (entrar em um ambiente social sem pedir licença); f) uma sobre evento pessoal (arrumação do quarto). Frente ao pedido: “Imagine que não houvesse regra, lei ou objeção social sobre (um dos dez eventos) Eu acredito que poderia ser”, o participante escolhe uma entre cinco opções: a) Errado porque pode causar danos a outras pessoas; b) Errado porque causa dano à própria pessoa; c) Certo, mas pode causar dano à própria pessoa; d) Certo porque não há regras; e) Muito certo, independentemente de existir uma regra ou não. Finalmente, o último questionário avalia a jurisdição de autoridade, isto é, quem os adolescentes consideram autoridade para controle das mesmas dez condutas do instrumento sobre justificativas. O adolescente deve escolher entre as seguintes opções: a) A própria pessoa; b) Os amigos; c) Os pais; d) Autoridades religiosas; e) Governo, via leis.

### Procedimento

As entrevistas foram realizadas nas escolas dos participantes, em uma sala reservada para este fim, por uma equipe formada por oito pessoas. As entrevistadoras trabalharam em duplas. Elas entravam nas salas de aula, se apresentavam, lembravam aos alunos sobre o questionário que tinham respondido no semestre anterior (referente ao levantamento inicial do estudo preliminar) e explicavam que alguns alunos tinham sido sorteados para a segunda fase do estudo, que constava de uma entrevista a ser realizada em outra sala. Após esta explicação, chamavam os dois primeiros alunos daquela sala, sempre que possível, um do grupo positivo e outro do grupo negativo. Este último detalhe, chamar alunos dos grupos positivos e negativos, foi adotado para não estigmatizar ninguém, pois, embora os alunos que bebam excessivamente se vangloriem desta conduta, eles não gostam, assim como qualquer outra pessoa, de serem identificados por este comportamento. Uma vez em sala, as entrevistadoras explicavam que eles responderiam a um questionário um pouco maior que o anterior, juntamente com elas.

### Considerações éticas

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP – Campus de São José do Rio Preto, e recebeu aprovação para a sua realização em 6 de outubro de 2003.

### Resultados

Os resultados são apresentados em três partes. Na primeira são relatados os referentes à gravidade dos eventos, no segundo as categorias de justificação e por último a jurisdição de autoridade.

#### Avaliação de gravidade dos eventos

Esse instrumento avalia a gravidade de 14 questões, utilizando uma escala de cinco pontos, de “muito errado”, com valor 1, para “muito correto”, com valor 5. As questões referem-se ao uso moderado e pesado das quatro substâncias psicoativas mais usadas entre os adolescentes (álcool, tabaco, maconha e lança-perfume), e duas condutas classificadas como morais (agredir e furtar), uma convencional (pedir licença para entrar em um ambiente), uma pessoal (arrumação do próprio quarto) e uma de prudência (uso de capacete).

Considerando-se o pequeno número de estudos que utilizaram essa abordagem no meio científico brasileiro (Martins, 1991, 1995, 1997; Milnitsky-Sapiro, 1996, 2002), optou-se por uma análise em três etapas. A primeira constou do cálculo de fidedignidade (Alpha de Cronbach), a segunda, a aplicação de uma análise de aglomerados para verificar como os participantes agruparam as variáveis (Manzato, 1983; Romesburg, 1990; Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998) e, a terceira, a comparação das médias, com o cálculo do teste “t” de Student. A escala apresenta Alpha de 0,85 (Cronbach, 1990). A inspeção dos itens mostra que, se uma das questões fosse retirada, o Alpha variaria de 0,83 a 0,86. Por sua vez, a análise de aglomerados, utilizando o método Ward (Hair e cols., 1998), mostrou a existência de quatro grupos, formados por questões consideradas mais graves, no aglomerado 1; a menos grave, no aglomerado 4 (Tabela 2).

TABELA 2 – MÉDIAS E DESVIO PADRÃO DAS QUESTÕES DOS QUATRO AGLOMERADOS POR GRUPOS POSITIVOS E NEGATIVOS NO AUDIT

	Positivo		Negativo		t
	Média	DP	Média	DP	
Aglomerado 1	1,40	0,39	1,25	0,33	3,25*
Dirigir um carro depois de cinco ou mais doses	1,35	0,53	1,11	0,31	
Pegar algo em uma loja sem pagar	1,34	0,47	1,17	0,37	
Agredir fisicamente qualquer pessoa	1,44	0,56	1,32	0,54	
Não usar capacete ao trafegar em uma motocicleta	1,49	0,57	1,40	0,58	
Aglomerado 2	1,74	0,60	1,35	0,43	5,51*
Fumar maconha de vez em quando	1,78	0,76	1,32	0,53	
Fumar maconha regularmente	1,49	0,60	1,24	0,46	
Usar lança-perfume de vez em quando	1,79	0,74	1,43	0,57	
Experimentar maconha uma ou duas vezes na vida	1,90	0,81	1,44	0,62	
Aglomerado 3	1,98	0,43	1,68	0,42	5,46*
Fumar um ou mais maços de cigarro por dia	1,93	0,77	1,53	0,59	
Dirigir automóvel depois de ingerir uma ou duas doses	1,80	0,71	1,49	0,57	
Entrar em um ambiente sem pedir licença	2,00	0,58	1,89	0,64	
Tomar uma ou duas doses quase todos os dias	2,22	0,74	1,84	0,65	
Aglomerado 4	2,64	0,64	2,12	0,59	6,03*
Tomar cinco ou mais doses de bebida alcoólica algumas vezes em finais de semana	2,81	0,82	1,98	0,77	
Deixar o próprio quarto desarrumado	2,48	0,83	2,34	0,75	

\*  $p < 0,001$

Observa-se que o aglomerado 1, com as questões consideradas mais graves, compreende as duas questões do domínio moral, que ficam no mesmo nível de gravidade que dirigir embriagado e não usar capacete ao trafegar de motocicleta. O aglomerado 2, menos grave do que o 1, tem as questões sobre uso de drogas ilegais, e o terceiro abrange o uso moderado de drogas legais (álcool e tabaco) junto com a questão do domínio social (entrar em um ambiente sem pedir licença). Finalmente o último aglomerado, com as questões consideradas menos graves, é composto da questão do domínio pessoal (deixar o quarto desarrumado) e uso pesado de droga legal (beber cinco ou mais doses de bebida alcoólica algumas vezes em finais de semana).

Os resultados do teste “t” de Student apresentaram efeito significativo para os quatro aglomerados (Tabela 1), mostrando que os participantes dos grupos negativos julgaram com mais gravidade os eventos relacionados no questionário, do que os pertencentes dos grupos positivos.

## Categorias de justificação

Esse segundo instrumento avalia o tipo de justificação usada, por meio de um questionário de escolha forçada, para dez questões. Os temas das questões são os mesmos do instrumento anterior e as justificativas possíveis estão descritas no método. Como no instrumento sobre avaliação de gravidade, calculou-se o índice de fidedignidade e buscaram-se os possíveis aglomerados para as questões. O resultado do Alpha de Cronbach de 0,73 (Cronbach, 1990) mostra fidedignidade um pouco menor do que o primeiro instrumento, mas aceitável para instrumentos deste tipo. A segunda análise, a de aglomerados, mostrou a existência de três conjuntos e uma variável solitária. O primeiro grupo é formado pelas duas questões do domínio moral, mais a questão sobre uso pesado de droga legal (dirigir alcoolizado). O segundo grupo constituiu-se das variáveis sobre uso de drogas legais e ilegais e o domínio de prudência (uso de capacete); e o terceiro conjunto, sobre uso de bebidas e domínio sócio-convencional. A questão sobre o domínio pessoal ficou isolada (Tabela 3).

TABELA 3 – PERCENTAGEM DAS RESPOSTAS DE JUSTIFICATIVA POR GRUPOS POSITIVO E NEGATIVO NO AUDIT

	Positivo				Negativo			
	Errado: dano a terceiros	Errado: dano à pessoa	Certo: dano à pessoa	Certo: não há regras	Errado: dano a terceiros	Errado: dano à pessoa	Certo: dano à pessoa	Certo: não há regras
Aglomerado 1								
Dirigir alcoolizado <sup>1</sup>	77,0	22,4	0,0	0,7	76,5	23,5	0,0	0,0
Agredir qualquer pessoa <sup>1</sup>	79,7	17,6	2,6	0,0	79,4	18,6	2,0	0,0
Pegar algo sem pagar <sup>1</sup>	54,9	40,5	1,3	3,3	53,9	44,1	0,0	2,0
Aglomerado 2								
Fumar maconha <sup>1</sup>	21,5	65,1	12,1	1,3	31,4	64,7	2,9	1,0
Usar solvente <sup>1</sup>	21,2	64,9	11,3	2,6	32,4	65,7	1,0	1,0
Fumar cigarros <sup>1</sup>	21,6	65,4	11,1	2,0	27,6	70,6	1,0	1,0
Não usar capacete <sup>1</sup>	31,4	62,7	5,2	0,7	32,4	63,7	2,0	2,0
Aglomerado 3								
Uso de bebidas alcoólicas <sup>2</sup>	15,2	39,7	34,4	10,6	26,5	56,9	15,7	1,0
Entrar sem pedir licença <sup>1</sup>	30,5	49,0	6,6	13,9	40,2	47,1	4,9	7,8
Deixar quarto desarrumado <sup>3</sup>	14,9	44,0	19,9	21,3	5,9	62,4	9,9	21,8

Obs.: 1) diferenças não significantes; 2)  $p = 0,001$ ; 3)  $p = 0,008$

A partir dos aglomerados, foram calculadas as percentagens, por grupos, das categorias usadas. Os resultados mostram, em primeiro lugar, que praticamente não ocorreram respostas na última categoria “Muito certo, independentemente de existir uma regra ou não”, referente ao domínio pessoal, por esse motivo ela foi descartada. A escolha das outras categorias dependeu do aglomerado em que a questão ficou. No aglomerado 1, ficaram as respostas referentes a dirigir alcoolizado, agredir qualquer pessoa e pegar algo sem pagar. As duas primeiras questões foram justificadas, por mais de 77% dos sujeitos, com a categoria do domínio moral, e a terceira, dividiu-se entre o domínio moral e o de prudência não aceitável. A escolha de domínio de prudência não aceitável para o evento, “pegar algo sem pagar”, denota uma preocupação maior com a possibilidade de vir a sofrer as conseqüências do ato, do que com o dano que pode estar infligindo a terceiros.

No aglomerado 2, as questões sobre uso de drogas e uso de capacete foram justificadas por cerca de 60% dos participantes, dentro do domínio de prudência não aceitável, isto é, a realização destes atos



pode trazer conseqüências negativas ao protagonista. A análise das respostas das questões dos dois primeiros aglomerados, por meio do teste de Qui-Quadrado, não apresentou diferença significativa entre os participantes AUDIT positivos e negativos.

Os dois últimos aglomerados, o 3 e o 4, apresentam diferenças significantes entre a questão sobre bebidas no aglomerado 3 ( $\chi^2 = 14,822$   $p = 0,001$ ) e a única questão do 4, “deixar o quarto desarrumado” ( $\chi^2 = 11,809$   $p = 0,008$ ). Em relação a bebidas, para os integrantes do grupo negativo, há uma concentração maior do que a esperada na categoria “Certo, mas pode causar danos à própria pessoa”. Observa-se, também, que cerca de 10% dos participantes do grupo positivo consideram não haver regras para o uso de bebidas alcoólicas, número que corresponde somente a 1% entre os do grupo negativo. A diferença significativa entre os grupos, na questão “deixar o quarto desarrumado” deve-se a um maior uso da categoria “Errado, pode causar dano à própria pessoa” entre os integrantes do grupo negativo. De qualquer forma, praticamente não foi utilizada a categoria esperada para esta questão, que seria a referente ao domínio pessoal.

### Jurisdição de autoridade

Esse instrumento avalia quem os participantes consideram autoridade para regular as condutas relacionadas nos instrumentos sobre gravidade do evento e categorias de justificação. Os jovens podiam escolher entre a própria pessoa, amigos, pais, autoridades escolares, autoridades religiosas e o governo, via emissão de leis.

Como nos dois instrumentos anteriores, sobre a avaliação de gravidade e categorias de justificação, calculou-se o índice de fidedignidade e buscaram-se os possíveis aglomerados para as questões. Encontrou-se um Alpha de Cronbach igual a 0,77 (Cronbach, 1990), um pouco menor do que o encontrado para o primeiro instrumento, mas um pouco superior ao segundo. A segunda análise, a de aglomerados, mostrou a existência de três conjuntos. O primeiro grupo formado por questões dos domínios convencional, pessoal e uso de drogas legais. O segundo conjunto, sobre uso de drogas ilegais, e o terceiro, sobre os domínios moral e de prudência e dirigir alcoolizado.

A partir dos aglomerados, foram calculadas as percentagens, por grupos, das categorias usadas (Tabela 4). Os resultados mostram, em primeiro lugar, que praticamente não ocorreram respostas na categoria “Autoridades religiosas”, e, desta forma, ela foi descartada. A escolha das outras categorias dependeu do aglomerado em que a questão ficou. No aglomerado 1, as respostas concentram-se nas categorias “A própria pessoa”, seguida de “Pais”. O segundo e o terceiro aglomerados apresentam concentração nas categorias “A própria pessoa”, seguida de “Governo” e “Pais”. Baseado nessas configurações realizaram-se testes de Qui-Quadrado para avaliação das distribuições entre os grupos positivo e negativo.

TABELA 4 – PERCENTAGEM DAS CATEGORIAS DE JURISDIÇÃO DE AUTORIDADE POR GRUPOS POSITIVO E NEGATIVO NO AUDIT

	Positivo					Negativo				
	A pessoa	Amigos	Pais	Escola	Governo	A pessoa	Amigos	Pais	Escola	Governo
Aglomerado 1										
Entrar sem pedir licença	69,9	5,2	10,5	11,8	2,0	56,9	2,0	29,4	9,8	2,0
Arrumar o quarto	67,3	0,0	32,7	0,0	0,0	62,7	0,0	37,3	0,0	0,0
Uso de bebidas alcoólicas	71,9	7,2	15,7	0,7	4,6	65,7	3,9	24,5	0,7	5,9

Fumar cigarro	68,6	0,7	14,4	0,0	16,3	57,8	1,0	21,6	1,0	18,6
Aglomerado 2										
Fumar maconha	56,9	2,6	17,6	0,7	21,6	42,2	3,9	21,6	0,0	32,4
Usar lança-perfume	62,1	5,9	9,8	1,3	20,3	52,0	3,9	15,7	0,0	28,4
Aglomerado 3										
Agredir qualquer pessoa	64,1	5,9	9,2	1,3	19,6	66,7	6,9	7,8	0,0	17,6
Pegar algo sem pagar	58,2	2,0	7,8	1,3	30,7	52,0	2,0	20,6	0,0	25,5
Dirigir alcoolizado	62,1	7,8	6,5	0,7	22,9	48,0	11,8	12,7	0,0	27,5
Usar capacete	68,6	1,3	2,0	0,0	27,5	62,7	0,0	8,8	0,0	28,4

Os resultados mostram que somente três questões apresentam efeitos significantes. A primeira é a do domínio convencional, “Entrar em um ambiente sem pedir licença” ( $\chi^2 = 13,809$   $p = 0,001$ ), com os participantes do grupo negativo apresentando-se em número maior do que o esperado na categoria “Pais” ( $Z$  res = 2,6). A segunda questão é a do domínio moral, “Pegar algo em uma loja sem pagar” ( $\chi^2 = 8,656$   $p = 0,013$ ) e o grupo negativo, novamente, com maior número do que o esperado na categoria “Pais” ( $Z$  res = 2,1). A última questão com diferença significativa entre os grupos é a referente ao uso de capacete quando trafegar de motocicleta, que apresenta  $\chi^2 = 6,417$ ,  $p = 0,040$ . Nesta questão, também a categoria “Pais” foi a responsável pela diferença, com  $Z$  res = 1,9, no grupo negativo.

Esses resultados mostram que os participantes dos dois grupos consideram-se autoridade para o uso de bebidas alcoólicas e, em relação às drogas ilegais, embora um pouco mais da metade dos sujeitos também se considera apta para tomar decisões, as categorias “Governo, via leis” e “Pais” estão presentes, o que pode ser aproveitado por programas de prevenção de saúde para adolescentes.

## Discussão

As escalas desenvolvidas para avaliar o julgamento sociomoral dos participantes desta pesquisa mostraram fidedignidade de 0,73 a 0,85, considerada adequada para este tipo de pesquisa. O primeiro instrumento, sobre a gravidade de atos, apresentou o aglomerado que contém os atos sobre agressão e furto, como os mais errados, seguido do uso de drogas ilegais, uso moderado de drogas legais e uso pesado de álcool, que ficaram junto com o ato de “deixar o próprio quarto desarrumado”. Esses resultados mostram um padrão de julgamento, para os atos sociomorais, de acordo com o previsto na teoria de domínios sociais (Turiel, 1983), isto é, agressão e furto ficaram no mesmo aglomerado, referente ao domínio moral, e foram considerados os mais errados. “entrar em um ambiente sem pedir licença”, pertencente ao domínio convencional, e “deixar o quarto desarrumado”, do domínio pessoal, ficaram em aglomerados distintos, assim como foram julgados de forma diferente.

O uso de drogas ilegais fica entre os atos do domínio moral e os do domínio convencional, no julgamento de gravidade. Por sua vez, o uso moderado de drogas legais é classificado no domínio convencional, e o uso pesado de bebidas alcoólicas é julgado da mesma forma que a questão referente ao domínio pessoal.

Estes resultados contrastam com os encontrados por Killen e cols. (1991) entre adolescentes norte-americanos, sobre o uso de drogas, especialmente como eles conceituam o uso de substâncias psicoativas. Esses jovens estão distribuídos pelas três séries do ensino médio e são majoritariamente caucasianos. Os resultados mostram que eles julgam o uso de drogas ilegais (maconha, cocaína e crack) e uma legal (o álcool), tão grave quanto matar alguém e roubar. Como estes dois últimos atos enquadram-se no domínio moral, vê-se que o uso de drogas para estes jovens é moralizado, o que contrasta com os resultados desta

pesquisa, em que as drogas ilegais são julgadas de forma menos grave do que furto e agressão (domínio moral) e mais graves do que entrar em um ambiente sem pedir licença (domínio convencional).

Por sua vez, Nucci e cols. (1991), com alunos do final do ensino fundamental e ensino médio de uma cidade norte-americana, intitulada pela sua associação comercial de “[...] an all-American city” (p.843), avaliou a gravidade, classificação de domínios e jurisdição de autoridade quanto ao uso de drogas legais e ilegais. Os resultados mostram que os usuários julgam menos grave o uso do que os não usuários, assim como classificam essas condutas no domínio pessoal e se consideram autoridade para legislar o uso. O primeiro e o último achado estão de acordo com os da presente pesquisa, mas os jovens brasileiros classificam o uso de substâncias psicoativas como tema de prudência não aceitável.

A colocação do uso de drogas no domínio de prudência não aceitável não torna este fato menos preocupante, pois, embora Tisak e Turiel (1984) classifiquem prudência como um domínio distinto dos domínios moral, convencional e pessoal, Berndt e Park (in Berkowitz e cols., 1991) o classificam como um sub-domínio pessoal. Este fato, aliado à colocação dos próprios jovens como responsáveis pela regulamentação do uso de drogas legais e ilegais torna mais complexa a conduta deles.

O último instrumento, que avalia a jurisdição de autoridade, mostra que a maioria desses jovens, em pleno período da adolescência, consideram-se como os principais responsáveis para permitir as ações relacionadas. Os pais e o governo também são ouvidos, especialmente no uso de drogas ilegais e dirigir depois de ingerir bebida alcoólica. A escola aparece somente como autoridade para regular o ato convencional relacionado (entrar num ambiente sem pedir licença).

Considera-se que esses achados tenham trazido algumas informações sobre como pensam os jovens a respeito do uso de drogas. Em primeiro lugar, eles sabem que o uso dessas substâncias é algo errado, que pode trazer danos a eles, mas, ao mesmo tempo, se consideram autoridade para decidir se fazem uso ou não. É dentro desta perspectiva que é preciso criar programas voltados para a promoção da saúde de adolescentes. Finalizando, esses resultados mostram que a teoria de domínios sociais de Turiel (1983) apresenta potencial para explorar a forma de raciocínio sociomoral de adolescentes, especialmente a forma como julgam o uso de drogas legais, ilegais, assim como condutas de risco, como o beber e dirigir.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. B. & GOMES, W. B. (1998). Adolescência e as expectativas em relação aos efeitos do álcool. *Psicologia: reflexão e crítica*. 11(1):533.
- BABOR, T. F., FUENTE, J. R., SAUNDERS, J. & GRANT, M. (1992). AUDIT - The alcohol use disorders identification test: guidelines for use in primary health care. Genebra: World Health Organization/PAHO-92. 4:1-29.
- BERKOWITZ, M. W., GUERRA, N. & NUCCI, L. Sociomoral development and drug and alcohol abuse. (1991). In: Kurtines, W. M.; Gewirtz, J. L. (Eds.) Handbook of moral behavior and development. Vol. 3: Application. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BLENDON, R. J. & YOUNG, J. T. The public and the war on illicit drugs. (1998). *Jama - Journal of the American Medical Association*. 279(11):827-832.
- BUCHER, R. & OLIVEIRA, S. R. M. (1994). O discurso do “combate às drogas” e suas ideologias. *Revista de Saúde Pública*. 28(2):137-145.

- CRONBACH, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.
- CRUZ, L. A. N. (2006). Uso de álcool e julgamento sociomoral de estudantes do ensino médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, SP.
- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. & BLACK, W. C. (1998). *Multivariate data analysis - with readings*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KILLEN, M., LEVITON, M & CAHILL. J. (1991). Adolescent reasoning about drug use. *Journal of Adolescence Research*. 6:336-356.
- MANZATO, A. J. (1983). Análise hierárquica de agrupamentos para distribuições multinomiais. Dissertação (Mestrado em Estatística) - Instituto de Matemática – USP. São Paulo, SP.
- MARTINS, R. A. (1991). Construção do conhecimento social: categorias de justificação e critério de julgamento. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, RJ.
- \_\_\_\_\_. (1995). Concepções sobre regras morais e sócio-convencionais em crianças de pré-escola e primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 11(3):203–211.
- \_\_\_\_\_. (1997). Concepção de roubo em pré-escolares. *Educação e Sociedade*. 59:351-366.
- \_\_\_\_\_. (2006). Uso de álcool, intervenção breve e julgamento sociomoral em adolescentes que bebem excessivamente. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) - Instituto de Biociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.
- MARTINS, R. A., MANZATO, A. & CRUZ, L. N. (2005). O uso de bebidas alcoólicas entre adolescentes In: *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora. p.301-326.
- MILNISTSKY-SAPIRO, C. (1996). Desenvolvimento sociomoral e aspectos culturais do parentesco. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 12(1):71-82.
- \_\_\_\_\_. (2002). Teorias em Desenvolvimento Sociomoral: Piaget, Kohlberg e Turiel – Possíveis Implicações para a Educação Moral na educação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 24(3):7-14.
- NOTO, A. R. (2004). Os índices de consumo de psicotrópicos entre adolescentes no Brasil. In: Pinsky & Bessa (Orgs.). *Adolescência e drogas*. São Paulo: Editora Contexto. p.45-53.
- NUCCI, L., GUERRA, N. & LEE, J. (1991). Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage. *Developmental Psychology*. 27(5):841-848.
- ROMESBURG, C. H. (1990). *Cluster analysis for researchers*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing.
- SCIVOLETTO, S., TSUJI, R. K., ABDO, C. H. N., QUEIROZ, S., ANDRADE, A. G. & GATAZZ, W. F. (1999). Relação entre consumo de drogas e comportamento sexual de estudantes de 2º grau de São Paulo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 21(2):87-94.
- SPSS. *SPSS*. Chicago: SPSS Inc. 2003.
- TISAK, M. & TURIEL, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*. 55:1030-1039.

TISAK, M., TISAK, J. & ROGERS, M. (1994). Adolescents' reasoning about morality and friendship relations in the context of drug usage. *Journal of Adolescence*. 17(3):265-282.

TURIEL, E. (1983). *The Development of Social Knowledge*. Cambridge: Cambridge U. Press.

VIVARTA, V. (Coord.). (2003). *Equilíbrio distante: tabaco, álcool e a adolescência no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Cortez (Série mídia e mobilização social: v.3).

\_\_\_\_\_. (2005). *Mídia e drogas: o perfil do uso e do usuário na imprensa brasileira*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância, Ministério da Saúde.

VELHO, G. (1993). Dimensão cultural e política do mundo das drogas. In: Inem, c. l.; Acselrad, g. (Orgs.). *Drogas: uma visão contemporânea*. Rio de Janeiro: Imago. p.274-279.

WERNER, M. J. & ADGER, H. (1995). Early identification, screening, and brief intervention for adolescent alcohol-use. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 149(11):1241-1248.

**Classes difíceis e a construção do ambiente sociomoral cooperativo na escola**

Adriana M. Ramos

PPG/UNICAMP/Campinas-SP

adrianam-ramos@uol.com.br

Telma Pileggi Vinha

FE/ UNICAMP – Campinas

telmavinha@uol.com.br

Esse trabalho apresenta considerações resultantes de pesquisas em que investigamos as relações, o trabalho com o conhecimento e as intervenções em classes “difíceis”, além de estudos em que analisamos a forma como a instituição educativa lidava com os conflitos interpessoais. Inicialmente apresentamos uma síntese de algumas conclusões de duas pesquisas realizadas com classes consideradas “difíceis” no Ensino Fundamental II, em escolas públicas e particulares do interior do Estado de São Paulo, no período de 2006 a 2008. A primeira pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação, que teve como objetivo investigar as relações interpessoais entre os alunos e entre os alunos e professores, em uma classe considerada “difícil” por toda equipe pedagógica, no que se refere à convivência e ao cumprimento de regras, e elaborar um programa que atuasse nessas relações por meio de procedimentos que favorecessem o desenvolvimento sociomoral cooperativo. Por meio de análises qualitativas e quantitativas concluiu-se que houve melhoria na qualidade das relações interpessoais e no respeito às regras. A segunda pesquisa refere-se a um estudo de caso que teve como objetivo investigar as relações interpessoais entre os alunos e entre os alunos e professores, os conflitos existentes e analisar as intervenções que a escola utiliza nessas situações. A partir de dados preliminares, observou-se que as intervenções que a escola utiliza para melhorar os problemas de uma classe “difícil”, corroboram para torná-la ainda pior, ou seja, as ações da equipe escolar não favorecem o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos para uma autonomia maior e sim contribuem para tornar as situações de indisciplina, desrespeito e recusa, ainda piores. Em seguida, abordamos as intervenções que comumente as escolas utilizam ao se depararem com conflitos, indisciplina, violência e recusa na realização das atividades pedagógicas. E, por fim, discutimos as dimensões sobre a construção de um ambiente sociomoral na escola, pautado na cooperação, na justiça por equidade e na generosidade. O referencial utilizado é a teoria construtivista piagetiana na perspectiva da psicologia moral.

Palavras-chave: escola; indisciplina; classes “difíceis”; ambiente sociomoral; procedimentos de Educação Moral.

Atualmente é grande a queixa de professores, inspetores, orientadores, coordenadores e diretores sobre a indisciplina e a falta de limites dos jovens no ambiente escolar, seja de escolas públicas ou privadas. Pesquisa como a de Fante (2005), realizada em escolas públicas e particulares, mostra que 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos. As questões sobre a violência na escola têm se tornado grande preocupação entre educadores, tanto profissionais quanto familiares dos alunos. Outras pesquisas (HUGH-JONES; SMITH, 1999; DIAZ-AGUADO, ARIAZ e SEOANE, 2004) mostram que a violência nas escolas, principalmente entre os adolescentes, chega a seu ápice por volta dos 13 anos, pois nessa fase há maior incerteza sobre a própria identidade, ocorre uma integração em grupos de referência, aparecem situações de desvio de hostilidades produzidas por situações de frustrações e tensões e, principalmente, desajustes entre as necessidades dos

adolescentes em relação às condições escolares e familiares. Os dados encontrados na pesquisa de Leme (2004) também indicam que, em se tratando de resolução de conflitos, ocorre maior agressividade no início da adolescência. Eccles, Lord e Roeser (1996) mostram que as mudanças que ocorrem da escola primária para a secundária corroboram com condutas mais violentas, tais como: maior ênfase no controle da disciplina; deterioração das relações com os professores; poucas oportunidades para participação nas aulas; redução do desempenho acadêmico; redução do papel dos professores, pois ficam menos tempo com a classe e tem pouco contato com o grupo.

Segundo Estrela (1994, p. 46):

A disciplina é um fenômeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da disciplina constitui, com efeito, uma preocupação de todas as épocas, como já testemunham vários textos de Platão, como o Protágoras ou as Leis. E se lemos as Confissões de Santo Agostinho, constatamos como sua vida de professor era amargurada pela indisciplina dos jovens que perturbavam “a ordem instituída para seu próprio bem”.

Se a indisciplina é um fenômeno antigo, não se pode negar que as queixas dos educadores atualmente têm aumentado, e não são vazias. Inúmeras pesquisas (LEME, 2006; FANTE, 2005; NAKAYAMA, 1996; LA FABRICA DO BRASIL, 2001; VASCONCELOS, 2005) mostram nas escolas o aumento de situações de violência, indisciplina, conflitos, bullying, entre outros.

Em relação aos limites na escola, La Taille (2002, p. 26) indaga:

Ora, hoje, há uma clara queixa em relação ao respeito pelos limites por parte das novas gerações, e isso tanto na família quanto na escola. Impõe-se a pergunta: o que aconteceu para que uma dimensão tão antiga e necessária do acultramento das crianças e jovens cause, hoje, problemas?

O autor (ibid) aponta algumas questões de ordem social, como: a falta de limites dos próprios adultos, uma crise geral de valores, um individualismo decorrente do clima social (cada um por si e ninguém para todos), uma fragilização das relações sociais, a despotencialização da família e o medo de ser autoritário.

Ainda segundo La Taille (2002, p. 30):

Legitimar a moral significa desenvolver a moralidade, ou o que TUGENDHAT (1998) chama de “senso moral” (moral sense), ou seja, aceitar intimamente restringir a própria liberdade, limitá-la. Legitimar uma determinada moral significa escolher que deveres serão aceitos, que limites serão respeitados.

Mas o que seria desenvolver a moral no ambiente escolar? É comum encontrarmos entre os objetivos principais nos regimentos escolares a formação de cidadãos críticos, autônomos, éticos. Porém, é ainda mais comum, constataremos em nossas pesquisas (observações feitas em escolas públicas e privadas) que tais objetivos, na maioria das vezes, não passam de predisposições bem intencionadas, que ficam apenas em documentos escritos, pois na prática as ações da escola caminham na contramão dos seus próprios ideais. Facilmente percebemos que as ações efetivas da escola (de modo geral) promovem um ambiente coercitivo; é comum o emprego de soluções temporárias e pontuais quando ocorrem conflitos, impedindo que os alunos aprendam com as situações vivenciadas. A relação ensino/aprendizagem também favorece,

em grande parte das instituições, um ambiente centralizado no professor, impossibilitando a troca de ideias entre os alunos que promoveria o respeito mútuo, a reciprocidade, que atuaria desequilibrando os alunos com desafios necessários para a construção do conhecimento. Assim sendo, nobres ideais de formação de cidadãos críticos e autônomos ficam distantes da realidade vivenciada pelos sujeitos na escola. Em concordância com essa ideia, Aquino (2003, p. 66) relata:

Empregadas, em geral, com o intuito de intimidação ou penalização do alunado, as normas disciplinares parecem padecer de um contra-senso, quando postas em prática: elas situam-se na contramão daquilo que todos os regimentos, sem exceção, declaram buscar; ‘a consciência crítica’, ‘a participação ativa’, ‘o fomento da cidadania’ etc. Ao contrário, por meio delas engendram-se a sujeição, a coerção, o apassivamento.

Para que a escola aja de forma coerente com os objetivos que prega é necessário que compreenda como o sujeito se desenvolve moralmente e que construa um ambiente favorável a esse processo. Assim sendo, a psicologia moral traz contribuições importantes, visto que é área de estudo dos processos psicológicos que levam um indivíduo a legitimar regras, princípios e valores morais, e é a partir desse referencial teórico que vamos nos guiar durante todo o artigo.

Piaget (1932-1994) fala em “duas morais da criança”: a heteronomia e a autonomia, sendo que a segunda é a superação da primeira. Na heteronomia os valores morais são pouco conservados, a regulação é externa, decorrente das relações de respeito unilateral. Nas pessoas heterônomas, os valores e regras permanecem exteriores, tanto a consciência como a personalidade como um todo; é a moral da obediência e, portanto, uma moral baseada no respeito pelos mandamentos da autoridade. Dito de forma mais exata, os valores não são ainda reais valores, pois seus conteúdos (não roubar, não mentir etc.) são pouco investidos de afetividade. La Taille (2006) em concordância com Piaget afirma que, na pessoa mais autônoma, os valores morais são centrais e/ou integrados entre si. Devido a estas características de sua personalidade, o sujeito resiste às diferenças de contexto ou pressões do grupo e é fiel a si mesmo, porque os valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistente no seio das representações de si. Na autonomia, os valores, antes impostos pela autoridade, tornam-se valores de fato e as regras não somente começam a fazer real sentido, como são vistas como traduções destes valores, formas concretas de vivenciá-los, e que devem ser, por isto mesmo, seguidas, respeitadas. A moral autônoma fundamenta-se no reconhecimento da dignidade do ser humano, na reciprocidade, na justiça pautada pela equidade.

Considerando que a maioria dos educadores alegam pretender favorecer a construção da moral autônoma dos seus alunos, questionamos: *Como a escola pode construir um ambiente que promova a superação da heteronomia para a conquista de uma autonomia maior de seus alunos?* Sobre isso, Vinha e Mantovani de Assis (2008, p. 6) afirmam: “Construir na instituição educativa um ambiente favorável ao desenvolvimento de personalidades autônomas é algo complexo, mas necessário se de fato queremos efetivamente formar cidadãos éticos.”

Ao investigarmos classes consideradas “difíceis” em pesquisa realizada em uma escola do interior de São Paulo (RAMOS; JOÃO, 2008), elaboramos um programa<sup>1</sup> de intervenção que visava melhorar

---

1. As intervenções, no decorrer de um ano, ocorreram de três formas: diretamente com os alunos com a implantação do programa (com propostas de atividades que favorecessem a expressão de sentimentos, o desenvolvimento do raciocínio moral e a resolução de conflitos); com a equipe pedagógica por meio de estudos e reuniões individuais (em que eram abordados o que foi observado nas aulas e o trabalho com os alunos e estudados temas que contribuíssem para a construção de um ambiente cooperativo em classe) e mediante supervisão pedagógica.



as relações interpessoais em ambientes em que há falta total de limites, que os educadores não sabem mais como lidar, pois as ações realizadas não surtem o efeito esperado, ao contrário, muitas contribuem para piorar ainda mais a situação, e o trabalho torna-se árduo e desgastante. Ressalta-se, contudo, que o objetivo maior desse programa não era o de resolver o problema da classe “difícil”, mas sim o de propiciar um ambiente sociomoral favorável ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e, claro, se encontrássemos resultados positivos em uma classe tão caótica, os princípios desse programa poderiam ser usados em outras classes e em qualquer escola. Foi possível comprovar várias mudanças nas relações interpessoais da classe, que foram ocorrendo durante todo o processo de intervenção. Algumas foram identificadas em nossas observações e também puderam ser atestadas a partir da análise das respostas que os próprios sujeitos deram ao responder um questionário sobre a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, antes e depois da implantação do programa. Para avaliar os resultados deste trabalho foi feita a análise dos dois instrumentos utilizados para coletar os dados que são: os questionários respondidos pela equipe pedagógica e pelos alunos, no início e ao término do projeto (pré e pós-teste) e os protocolos das observações que realizamos em sala de aula. A partir da análise dos dados coletados, categorizamos as respostas e as situações observadas em três tipos: relações positivas, relações negativas e relações medianas. E assim, durante um ano de intervenções, averiguamos que, ao final do programa, houve melhorias nas relações interpessoais, tanto entre os alunos e educadores, como entre os pares. Reafirmando resultados de outros estudos (BAGAT, 1986; ARAÚJO, 1993; DEVRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2000, 2003; TOGNETTA, 2003), que apontam que o tipo de ambiente sociomoral escolar interfere no desenvolvimento dos alunos.

### *As classes difíceis*

Frequentemente encontramos escolas, independentemente da metodologia adotada, cujos educadores queixam-se ao se depararem com algumas classes consideradas mais “difíceis”. A classe considerada “difícil” é mais do que uma classe indisciplinada; nessas turmas há uma concordância por parte de todos os educadores com relação à dificuldade de lidar com as situações do dia-a-dia escolar e desrespeito nas relações. Há uma integração de fatores, que promovem no ambiente dessa classe situações constantes de conflitos, recusas, falta de atenção, hostilidades, tanto entre alunos e professores/escola como entre os próprios alunos.

Pesquisando durante três anos situações de problemas nas escolas de ensino fundamental e médio de uma região da França, Blin (2005) reuniu vários fatores que caracterizam um ambiente como “classe difícil”, tais como: conversas, disputas, oposições, interrupções do trabalho, indiferença, sonolência. Estes comportamentos podem não estar presentes o tempo todo ou em todas as aulas, mas são observados com frequência. O autor apresenta os principais problemas que podem surgir em uma sala de aula desse tipo: a falta de unidade e a recusa de cooperação; recusa das regras de comportamento e dos procedimentos de trabalho; reações negativas em relação a certos indivíduos; falta de autonomia e dificuldade de atenção; aprovação coletiva de um comportamento desviante; hostilidade e agressividade coletiva; dificuldades de adaptação a mudanças.

Trabalhar com classes consideradas “difíceis” é, em geral, árduo para os professores e para a equipe pedagógica das escolas, assim como para os alunos que fazem parte dela. Contribui para isso, o fato dos educadores por não saberem exatamente como proceder, acabam também por promover a violência. Essa insegurança e despreparo reflete a carência na formação do professor e demais profissionais envolvidos diretamente nas escolas. Dubet (1997) reforça essa ideia ao afirmar que “Deve-se haver cursos sobre a

violência porque a gente deveria aprender a responder isto como se aprende as matemáticas”, mas não há cursos de formação sobre esse conteúdo, embora seja o problema mais acentuado em sala de aula.

O trabalho com “classes difíceis” é complexo e muitas vezes os educadores possuem uma leitura parcial sobre o problema, ocasionando intervenções pontuais e reducionistas, ou seja, culpam a família, excluem e advertem alunos, a escola culpa diretamente os professores, como inaptos para lidar com essas turmas. Assim, a busca da formação do sujeito autônomo fica comprometida e as estratégias, antes pensadas em favor desse sujeito, passam a ser pensadas em função das situações de indisciplina e desrespeito.

Isto posto, as intervenções realizadas pela escola precisam ser mais elaboradas, planejadas e sistematizadas, com o intuito de realmente propiciar um ambiente sociomoral cooperativo, que promova o desenvolvimento integral dos alunos, tanto nos aspectos morais como nos cognitivos, e que propicie a efetiva aquisição do conhecimento. Não é fácil, simples ou rápido o trabalho com uma “classe difícil”, uma vez que os mecanismos de regulação externa e mesmo a ausência da necessária regulação possam ser, paulatinamente, substituídos pela autorregulação.

### *As intervenções da escola*

A escola deveria ser o local que promove relações de respeito mútuo, pautadas na justiça baseada na equidade, no diálogo e na solidariedade (PCNs, 1988). Todavia, nas “classes difíceis” observadas nas pesquisas que temos realizado, encontramos um ambiente sociomoral permissivo ou coercitivo, onde predomina o desrespeito, a imposição ou ausência de regras e exigências, que não contribuem para que a escola favoreça a cooperação e a reciprocidade entre os alunos.

É comum encontrarmos, três direções da escola quando se deparam com conflitos: ignoram, tentam conter ou evitam. Assim, nas constantes situações de conflitos, as intervenções da escola, usualmente, tem como objetivo impedir o problema e evitar os conflitos, contendo futuras situações análogas. O foco está na consequência do conflito e não em atuar sobre as causas. Quando há conflitos entre os alunos, as escolas tendem a agir com sanções expiatórias, ou seja, punições que visam coibir novos comportamentos indesejados, mas que acabam por promover a construção de um ambiente coercitivo, gerando o sentimento de revolta nos adolescentes e incentivando um raciocínio “custo/benefício”, o que contribui para a aprendizagem da mentira e de ações premeditadas (cálculo de riscos).

Há inúmeros exemplos nas observações que fizemos em pesquisas em escolas públicas e particulares (VINHA, 2000, 2003; RAMOS; JOÃO, 2008; RAMOS, 2009) de como a sanção expiatória atua de forma contrária ao desenvolvimento de uma autonomia maior do aluno, dificultando a tomada de consciência e relações de reciprocidade. Em determinada escola, os alunos relataram que ser suspensos das aulas havia virado um prêmio e não um castigo e, quando eles não queriam assistir aula, provocavam situações para que a escola os suspendesse e que, assim, pudessem passear no shopping. Em outra escola, um aluno deu uma surra no colega e antes disse: “Como já estou danado mesmo, então vou te mandar para o hospital!”. Isto é: já que vou receber uma punição, que seja por uma surra grande. A partir desses relatos, podemos inferir que a intervenção da escola, além de não contribuir para a mudança de comportamento, ainda está por promovê-lo. Para Piaget (1932-1994), a sanção expiatória tem caráter arbitrário, não havendo relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado. O objetivo maior é fazer com que o sujeito que infringiu uma regra ou cometeu uma atitude indesejável sofra, expie seu erro, ou melhor dizendo, pague o delito.

A escola que efetivamente pretende modificar comportamentos indesejados, fazendo com que os alunos analisem as situações de conflitos considerando todas as perspectivas, procurando resolvê-los

através do diálogo e de forma justa para os envolvidos precisa, segundo as palavras do próprio Piaget, pôr a funcionar a reciprocidade. As sanções por reciprocidade possuem menor coerção do que as expiatórias, havendo uma relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado, recaindo na ruptura do elo social, colocando o infrator a par da natureza e das consequências de sua violação nas relações com as outras pessoas, auxiliando na coordenação de pontos de vista, permitindo ao sujeito colocar-se no lugar do outro. Um exemplo que poderemos citar é em relação à mentira. Um aluno que mente ao professor pode receber uma sanção expiatória, tais como: uma advertência, ser colocado para fora da sala, ser encaminhado para a direção da escola ou ainda receber um bilhete endereçado aos pais (para que estes tomem providências), tais estratégias visam prevenir a reincidência da situação, mas não necessariamente permitem a tomada de consciência do sujeito. A relação entre o que o aluno fez e a sanção utilizada é arbitrária. O único cuidado é com a proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela sanção e a gravidade da falta cometida; o castigo não somente focaliza uma determinada ação, como permite ao sujeito castigado sentir-se, após a pena, re-ligado à comunidade e, portanto, certo de merecer seu lugar no grupo: ele já pagou, quitou seu débito. A sanção por reciprocidade, nesse caso, teria como objetivo o trabalho com o aluno sobre o que acontece quando mentimos. Quando falta a verdade, o que provocamos no outro? A resposta seria a falta de confiança que se produz na relação com o outro e, logo, a aprendizagem das reais consequências da mentira nas relações. Para De Vries & Zan (1998, p. 196):

As sanções por reciprocidade têm em comum a comunicação do rompimento de um vínculo social tal como desapontamento, raiva ou perda da confiança. Isto é, a disponibilidade mútua em um relacionamento foi interrompida. Em uma sanção por reciprocidade, a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança ou boa vontade. Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de restabelecer a antiga mutualidade, aquele que errou deve agir no sentido de compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento.

### *A construção do ambiente sociomoral cooperativo na escola*

Em pesquisa realizada anteriormente (RAMOS; JOÃO, 2008), como já citamos, comprovamos que ao construirmos relações mais cooperativas e respeitadas, ocorreu uma mudança expressiva na autorregulação dos alunos. Após um ano de intervenções com o programa que elaboramos, constatamos a melhoria nas relações, que antes eram negativas e, após, tornaram-se positivas e medianas. A categoria relações positivas parte da ideia de um ambiente em que podemos encontrar situações de respeito mútuo. Nesse contexto os alunos respeitam as ideias do grupo, sendo capazes de coordenar diferentes pontos de vista e analisar essas diferenças com todo o grupo. O papel do professor é permeado pelo respeito e confiança; as regras são construídas por todos. Já as relações negativas são as que apontam para um ambiente de relações unilaterais, em que a autoridade exerce grande poder, tornando sua fala soberana; um ambiente em que não há cooperação, não há trocas de pontos de vista entre os alunos. A necessidade do cumprimento de regras se dá por coação e não pela compreensão das mesmas. As relações medianas apresentam as situações da categoria relações negativas, porém numa proporção menor; as situações não acontecem frequentemente, mas também não são situações que possam ser caracterizadas como relações positivas. Nesse estudo consideramos que, se o programa de intervenções contribuiu para a mudança acima mencionada, também contribuirá para favorecer o desenvolvimento da autorregulação em alunos de classes consideradas “não

difíceis”. Não nos interessa formar pessoas que sigam normas por submissão, por obediência acrítica à autoridade ou por medo.

Como exemplifica La Taille (2001, p.18):

Se o “clima valores” no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.

A escola que, almeja construir um ambiente sociomoral cooperativo com o intuito de desenvolver a autonomia intelectual e moral de seus alunos, precisa ter como foco um trabalho sistemático que vise à educação do futuro e não apenas educar para o presente. Pensar dessa forma implica reorganizar o ambiente escolar não apenas com ações isoladas ou procedimentos específicos, transformando-o em um espaço mais justo e cooperativo; é necessário todo um engajamento da instituição, articulando as dimensões intelectuais e afetivas.

A partir de nossas pesquisas e da revisão de estudos na literatura, consideramos que cinco dimensões se fazem necessárias, presentes e coordenadas na escola, o que podem favorecer a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos:

### 1. O papel dos educadores

É de suma importância o exemplo do educador. La Taille (2002, p. 31) comenta:

Se quisermos que os jovens façam a moral evoluir, se quisermos que sejam críticos, não é escondendo nossa moral que chegaremos a esta desejável meta. Pelo contrário, devemos expor claramente nossos valores e nossas regras para que possam ser avaliadas, aceitas ou criticadas, reformadas.

Em outras palavras, tomar consciência do que contempla o “olhar” do adulto (valores): qual o conteúdo dos elogios e das críticas; a qualidade, quantidade e legitimação das regras que organiza no ambiente escolar; os tipos de sanções que utiliza em situações de conflito; a forma como organiza os conteúdos e lida com os erros.

Nessa perspectiva, o educador precisaria: propiciar ao aluno a oportunidade de escolhas e de tomada de decisões; reconhecer os sentimentos dos alunos e auxiliá-los a perceberem o dos outros; permitir enxergarem a necessidade de uma regra (se de fato ela é necessária); promover momentos para os alunos falarem de si, que possam ouvir o outro e, assim, sentirem-se valorizados; indignar-se diante de uma injustiça, da violência, do desrespeito, da humilhação; admirar o valor do respeito, da justiça, da generosidade (dos valores morais); reconhecer que a ética é conteúdo imprescindível na escola.

Além disso, o educador que deseja propiciar um ambiente sociomoral promotor da construção da autonomia precisa estar disposto a rever o trabalho com o conhecimento. A relação ensino/aprendizagem é de suma importância na construção desse ambiente. Em nossas pesquisas, inúmeras vezes encontramos situações de indisciplina e de recusa por parte dos alunos, comportamentos esses que pudemos observar

em aulas que não consideravam aspectos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia cognitiva; ou seja, aulas que não permitiam a investigação e o estabelecimento de relações, que não consideravam os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que os conteúdos eram transmitidos como verdade absoluta. Outro aspecto constatado era a falta de interesse dos alunos relacionada à quantidade de tempo gasto com atividades inócuas como: cópias (da lousa, de enunciados e de textos de livros didáticos), exercícios exaustivos de repetição, aulas demasiadamente expositivas, sem desafios, além da organização dos alunos, a maioria das vezes, de forma individual, sem a possibilidade de trocas de pontos de vista e de conhecimentos entre si, em uma relação de respeito unilateral, que não colabora com o desenvolvimento da reciprocidade e da cooperação. Para agir, por exemplo, com justiça, é preciso um pensamento recíproco, capaz de coordenar variáveis, pesando possíveis diferenças e coordenando-as em uma ação efetiva.

O trabalho com o conhecimento deve permitir que o aluno sintam-se desafiado, querendo investigar, reinventar ou descobrir algo; deve estimular a ação do sujeito sobre o objeto e propiciar o estabelecimento de relações, a coordenação de variáveis, a análise de problemas e a promoção do diálogo, do debate. Coerente com essa perspectiva, as avaliações deveriam ter como objetivo a tomada de consciência do aluno. Para tanto, não podem ser pontuais, mas sim ocorrerem ao longo do processo, como possibilidade de retomada dos conceitos, dos procedimentos e das atitudes como objeto de reflexão, tanto do professor como do aluno. O comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida.

Em pesquisa feita por Galvão (1993), a autora observa situações análogas a que constatamos em nossas pesquisas, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais); cobrança excessiva da postura sentada; inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades; excessiva centralização na figura do professor (visto como único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos; constante uso de sanções e ameaças visando o silêncio da classe; pouco diálogo, entre outros fatores. O professor deveria, ao planejar suas aulas, incentivar as interações sociais e a cooperação, assim como focar a qualidade nessas relações. Apresentamos algumas propostas para o processo pedagógico, em que o modo de pensamento, isto é, os sistemas lógicos estão envolvidos, e não necessariamente o conteúdo deles decorrentes. Assim, é necessário um trabalho de incessante indagação, tendo como inspiração o processo de investigação científica, que não requer que o aluno permaneça estático, calado, obediente, ou seja, o trabalho com o conhecimento, pelo contrário, implica a inquietação, o desconcerto, a desobediência. O trabalho educacional passa a ser não só a transmissão ou mediação das informações acumuladas naquele campo, mas a (re)invenção do próprio modo de angariá-las. O trabalho em classe implica em participação, desenvolvimento e criatividade, pois considera que este é, naturalmente, o segredo de toda boa pedagogia.

Outro aspecto importante, que não pode ser desconsiderado, são as interações entre educadores e alunos, ou seja, a qualidade das relações que estabelecem com a classe, que precisam ser pautadas no respeito mútuo e na confiança. Todavia, um relacionamento fundamentado na cooperação e na reciprocidade é muito mais árduo e trabalhoso, pois, o respeito mútuo é algo que se conquista, e exige pelo menos, que o adulto minimize seu autoritarismo; não é imposto, mas sim, construído, pouco a pouco, ao longo das interações com a criança.

## 2. A qualidade do ambiente sociomoral cooperativo

Oferecer um ambiente sociomoral cooperativo não apenas na sala de aula, mas na instituição como um todo, ambiente este que deve ser planejado por todos os envolvidos, não apenas pelos professores. Dessa

forma, é preciso construir uma relação com professores, funcionários, pais e alunos, dando possibilidades para a participação de todos em função dos valores e princípios da escola. Construir um ambiente onde as pessoas se sintam pertencentes à mesma comunidade, em que as ações da escola façam sentido para seus integrantes. Piaget (1999, p. 181) ao tratar da educação da liberdade conclui: “É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar, é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”.

Corroborando com essa ideia, La Taille (2002, p. 30), ao tratar sobre os limites, defende que: “Uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia, notadamente graças às relações de cooperação”. Assim, o autor ainda afirma que, para conquistar a autonomia moral, é preciso que a pessoa aceite pertencer a uma comunidade moral.

Não raro, os professores compreendem ambiente cooperativo como permissivo. Em um ambiente cooperativo existem regras, mas essas partem da necessidade do grupo. Há sanções, mas que encorajam a reparação e a tomada de consciência; há trabalhos em grupo que envolvem todos da comunidade, pois a coordenação de perspectivas só se desenvolve no contato com o outro; há autoridade, cuja relação é baseada na confiança. É preciso, portanto, que a escola construa intencionalmente essa comunidade moral, isto é, que seja regida por princípios pautados na justiça por equidade, no respeito mútuo e na generosidade.

### 3. Os projetos interdisciplinares e os temas transversais

Uma outra dimensão são os projetos (HERNANDÉZ, 1998; HERNANDÉZ ; VENTURA, 1998; PUIG, 1998; MORENO, 1997, 1999; MORENO; SASTRE, 2002; YUS, 1998; CAMARGO; RIBEIRO, 2000; ARAÚJO, 2002, 2003; PCNs, 1988) com questões relativas a valores humanos que permeiem todos os conteúdos escolares. Os valores selecionados são trabalhados e articulados nas diversas disciplinas. Nesse trabalho, esses projetos não podem ser pontuais e estanques; são articulados com a necessidade de cada turma e visam promover o debate, tendo como objetivo propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas. Alguns temas que podem ser trabalhados: Direitos Humanos em sala de aula; Consumo; Meio-Ambiente; Sexualidade; trechos da Constituição que remetam à questão moral.

Logo, Puig e Martín (1998) afirmam:

A transversalidade exige uma intervenção educativa dirigida a superar as visões parciais e limitadas que abordam os fatos desde uma única disciplina. A complexidade da maioria dos fenômenos sociais torna imprescindível um novo olhar e uma nova forma de interpretar, transformando as visões tradicionais do mundo em outras mais globais, respeitosas e solidárias.

### 4. Momentos sistematizados para o trabalho com os procedimentos da educação moral

Deverão haver na escola momentos planejados para o trabalho com os procedimentos da educação moral, sendo necessário que haja na grade curricular uma aula já destinada para esse trabalho e um professor/orientador (previamente preparado teoricamente) que ministre essas aulas. Assim sendo, é preciso ter como objetivos dessas atividades: reflexão, discussão e hierarquização de valores, deliberação, autoconhecimento, conhecimento do outro, identificação e expressão dos sentimentos.

Entre inúmeras possibilidades, selecionamos algumas atividades que incluem troca de perspectivas, reflexão entre os envolvidos e autoconhecimento (MORENO; SASTRE, 2002; PUIG, 2000, 2004;

TOGNETTA; VINHA, 2007, 2008; VINHA, 2003; DELVAL, 2007; TARDELI, 2007; VICENTIN, 2009; DIAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999; RICOUER, 1993; TOGNETTA, 2003, 2009a):

- a) Discussão de dilemas morais a partir da análise e discussão de dilemas hipotéticos – permitem a identificação das dimensões morais presentes em um dilema, pensar em suas implicações e hierarquizar valores para tomar uma decisão.
- b) Propostas para desenvolver a sensibilidade moral – a partir de situações ocorridas no dia a dia, em que elas não estejam explicitadas. Por exemplo: um aluno chega atrasado, pois conduz até a classe uma colega menor que caiu na entrada da escola. O professor não o deixa entrar na aula porque chegou atrasado. A partir dessa situação, discutir com os alunos: a atitude do aluno, do professor, a regra da escola em relação ao horário. O que seria uma resolução justa? Por quê?
- c) O emprego de filmes, clipes, músicas, dramatizações, gibis, literatura – a partir de temas que sejam significativos para a classe. Propor a reflexão sobre os valores morais das personagens, a identificação com esses valores (ou contra-valores), discussão sobre os conflitos vividos, as decisões possíveis, as consequências.
- d) A utilização de reportagens, blogs, sites e comunidades virtuais – propor a reflexão sobre o assunto selecionado, os valores que o permeiam, analisar as diferentes perspectivas da situação proposta e as consequências.
- e) Assembleias Escolares– a utilização das assembleias como um procedimento que visa a troca de perspectivas, a promoção da resolução de conflitos reais através do diálogo e a construção de regras. Esse trabalho acontece de forma mais significativa quando utilizado em todas as instâncias da escola; ou seja, quando ocorrem as assembleias de classe, de nível, de escola e de docentes.
- f) Atividades que envolvam os conflitos – atividades com conflitos hipotéticos e próximos aos vivenciados pelos alunos que têm como objetivo principal desenvolver uma atitude analítica perante os sentimentos dos envolvidos, refletir sobre os estados de ânimos e os tipos de reações, que podem provocar, acentuar ou amenizar um conflito.
- g) Jogos de troca de papéis – situações hipotéticas com jogos e dramatizações. Os alunos têm oportunidade de, a partir de uma situação hipotética, dramatizá-la, atuando nas diversas perspectivas. Por exemplo, em uma situação de briga no intervalo: ora faz o papel do aluno que foi agredido e, após, faz o papel do aluno que agride. Assim podem, ao término da atividade, relatar como foi a experiência em ambos os lados, como se sentiram sendo o agressor, como se sentiram sendo o agredido.
- h) Momentos para falar de si: as avaliações do dia, as autoavaliações, o trabalho com as narrativas morais, com os jogos simbólicos e jogos para a expressão dos sentimentos - essas atividades permitem aos alunos momentos de autoconhecimento e de conhecimento do outro. Nas palavras de Tognetta (2003, p. 128):

Longe de pretensões clínicas, tratar da afetividade na escola é favorecer a construção do autocontrole, do autoconhecimento e da autoestima. (...) Dessa forma, tratar de afetividade é falar de sentimentos e emoções. Falar deles é atribuir valor. Ora, já vimos anteriormente que valor sem afeto, não há moral que se sustente.

A autora ainda conclui em sua obra mais recente (TOGNETTA, 2009b, p. 277):

Parece-nos, portanto, que falar da tarefa da escola em contribuir para que meninos e meninas sejam melhores é tratar da constituição de nossa identidade pessoal, já que esta última se constitui pelo conjunto dos sentimentos e emoções investidos a si e aos outros e seus próprios pensamentos.

## 5. O trabalho com a comunidade

O trabalho com a formação moral não deve se restringir à escola, mas ir além dos muros desta, inserindo os alunos na comunidade, estimulando a participação dos mesmos no planejamento da relação escola/família, nos conselhos, associações, APM (Associação de Pais e Mestres), assembleias, fóruns, reuniões, projetos, eventos. Devem ser feitas análises com os alunos e parceiros sobre os problemas da comunidade, do entorno e das intervenções (voluntariado), assim como os projetos envolvendo os integrantes da comunidade (na e com), mesmo não sendo da escola. A escola deve organizar suas oficinas, eventos culturais e atividades esportivas de forma planejada e coesa, para que o grupo sinta-se unido, integrado, nos bons e maus momentos. Não é possível que uma escola que queira formar cidadãos autônomos negligencie sua própria comunidade. Ao contrário, para que as ações construídas em cada dimensão criem um sentido entre os envolvidos, é preciso que a comunidade como um todo se sinta pertencente. O sentimento de pertença faz com que o grupo se fortaleça e caminhe na mesma direção, com objetivos comuns.

Essa última dimensão unifica e amplia nossas discussões até o momento, pois a organização da comunidade é fundamental e precisa, necessariamente, ter os mesmos princípios e valores da escola. O grupo se fortalece ao almejar uma sociedade mais justa, mais solidária e respeitosa, não ficando apenas no discurso, mas vivenciando ações transformadoras.

As cinco dimensões expostas devem estar presentes na instituição educativa, sendo com frequência objeto de reflexão e análise pelos educadores. É importante, ainda, que todos os integrantes da comunidade sejam esclarecidos sobre as metas da escola e os valores que pautam suas ações, para que a moralidade seja efetivamente trabalhada na instituição. Reiteramos que, atitudes pontuais não promovem as transformações necessárias. Mudar é algo difícil e árduo; a escola não é a única responsável pelo favorecimento da construção da personalidade ética do aluno, porém tem forte influência e, sendo assim, por que não construir um ambiente que contribua na formação de pessoas mais justas, respeitosas e generosas?

Destacamos uma parte dos PCNs (1988, p. 51) sobre temas transversais ao abordar a Ética, para que possamos refletir sobre nossas escolas:

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões.



Ao analisarmos em nossas pesquisas os procedimentos que as escolas utilizam para modificarem os comportamentos indesejados dos alunos, que integram uma classe considerada “difícil” e mesmo dos alunos de classes “não difíceis”, concluímos que esses, muitas vezes, contribuem para piorar a situação, pois acabam formando pessoas que resolvem seus conflitos de forma impulsiva, que não sabem dialogar, ou pessoas submissas e temerosas, mantendo níveis altos de heteronomia. Isso é desejável?

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas. 1993.

\_\_\_\_\_. Democracia, cidadania e educação em direitos humanos. In : MATTOS, C. (Org.) Ciência e inclusão social. São Paulo : Terceira Margem, 2002.

\_\_\_\_\_. Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO, J. G. Indisciplina – o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BAGAT, M.P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. *Attualità in psicologia*. Roma, vol.1, nº2, pp.49-56, 1986.

BLIN, J. F.; GALLAIS-DEULOFEU, C. Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2009.

CAMARGO, A.M; RIBEIRO, C.M. Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Moderna/Editora da Unicamp, 2000.

DELVAL, J. A escola possível: democracia, participação e autonomia escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

\_\_\_\_\_. A ética na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAZ-AGUADO, M.J.; ARIAZ, R. M.; SEOANE, G. M. Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescência. *La violencia entre iguales na escuela y em el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid, Espanha: Instituto de la Juventud, 2004.

DIAZ-AGUADO, M. J; MEDRANO, C. Construção moral e educação – uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais. Bauru: EDUSC, 1999.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, mai./jun./jul./ago. n. 5, set./out./nov./dez, p. 222-31. São Paulo, 1997.

ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In: CICHERTI, D.; TOTH, S. (eds.): *Adolescence: opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press, 1996.

- ESTRELA, M. T. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.
- GALVÃO, M. I. O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1993.
- HERNANDÉZ, F. Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNANDÉZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUGH-JONES, D.; SMITH, P. K. *Self reports of short-and long-term effects of bullying*. London: David Fulton, 1999.
- LA FABRICA DO BRASIL. Escola e Família: instituições em conflito. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt](http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt)>. Acesso em: 10 out. 2002.
- LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. Revista Criança. Brasília, DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n. 19, p. 23-37, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEME, M. I. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, 2004.
- \_\_\_\_\_. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: ISME, 2006.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M.D. e outros. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_ e outros. *Falemos de sentimentos: a afetividade com um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORENO, M.; SASTRE, G. Resolução de conflitos e aprendizagem emocional. São Paulo: Moderna, 2002.
- NAKAYAMA, A. M. A. Disciplina na escola: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau. 1999. Dissertação de mestrado. IP/USP, São Paulo, 1996.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1932-1994.
- \_\_\_\_\_. A educação da liberdade. In: PROEPRE: Fundamentos teóricos. MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1999.
- PUIG, J. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.
- PUIG, J.; MARTÍN, X. *La educación moral em La escuela*. Barcelona: Edebé, 1998.
- RAMOS, A. M.; JOÃO, T. P.; Proposta de diagnóstico e de intervenções em uma classe considerada difícil no Ensino Fundamental II. In: VINHA, T. P. (Org.). *Os conflitos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (no prelo).

- RAMOS, A. M. Investigando as relações interpessoais na escola: diagnóstico e análise em classes do Ensino Fundamental II. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 2009. (em andamento)
- RICOEUR, P. “Le “soi” digne d’estime et de respect”. In: AUDARD, C. *Le respect. De l’estime à La déférence: une question de limite*. Éditions Autrement, 1993, p. 88-99. (Série Morales).
- TARDELI, D. A. O herói na sala de aula: “práticas morais” para a utilização de filmes pelo professor de ensino fundamental e médio. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2007.
- TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. A formação da personalidade ética – Estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.
- \_\_\_\_\_. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.
- TOGNETTA, L. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. Estamos em conflito: Eu, Comigo e com Você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C. (Orgs). *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.
- TUGENDHAT, E. Conférences sur l’éthique. Paris: PUF, 1998.
- VASCONCELOS, M. S. Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio. Apresentação de trabalho. ANPEPP. Florianópolis, 2005.
- VICENTIN, V. *E quando chega a adolescência – uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. O direito de aprender a conviver: o ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. *Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*. Águas de Lindóia, 2008.
- VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil – uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 2003.
- YUS, R. Temas transversais. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

Essa apresentação se refere à discussão sobre o uso dos elogios como um dos prováveis fatores para a motivação intrínseca, uma vez que esta desempenha um importante papel no processo de aprendizagem das crianças. O feedback adequado pode motivar o sujeito levando-o a se conscientizar de seus esforços e a compreender que fatores podem ser modificados em sua próxima realização para que tenha um desempenho melhor. Pesquisas apontam para o fato de que existem diferentes formas de se proferir elogios e que estas podem ocasionar resultados positivos ou negativos àquele que foi elogiado, já que pode ou não propiciar a reflexão do próprio sujeito. Sendo o elogio valorativo predominante nos meios educacionais, se torna indispensável divulgar suas conseqüências para que pais e professores possam tomar ciência de uma outra maneira de elogiar as crianças e os adolescentes. Para tanto, é fundamental a apresentação dos elogios descritivos acompanhada da reflexão sobre o favorecimento destes à busca pessoal por regular os esforços numa nova situação e à auto-avaliação do indivíduo.

Na rotina escolar, é possível observar que as crianças realizam suas atividades apresentando diferentes níveis de interesse. Enquanto para algumas uma atividade pode ser motivadora, sendo realizada com empenho e prazer, para outras se torna verdadeiro sofrimento. Mas, o que pode levar um indivíduo a se motivar?

Atualmente, a motivação é considerada como fator determinante para o processo de aprendizagem. Considera-se que um sujeito motivado envolve-se ativamente nesse processo se engajando, buscando estratégias para atingir bons resultados e orgulhando-se ao atingir os objetivos propostos. Essa motivação pode ser de dois tipos: extrínseca ou intrínseca. A primeira refere-se aos incentivos externos, ou seja, aqueles recebidos do meio. Como intrínseca, entende-se a motivação que ocorre internamente no sujeito. Segundo GUIMARÃES e BORUCHOVITCH (2004), a motivação intrínseca “configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades”. Sendo uma tendência natural, tem sua origem nas estruturas internas do próprio sujeito, não resulta de treino ou instrução, mas recebe as influências das relações que estabelece. Por isso, acredita-se que um feedback<sup>1</sup> adequado pode motivar os sujeitos em suas diferentes realizações no cotidiano e que o elogio é uma das estratégias para dar um retorno sobre o que foi realizado.

Na busca por identificar a importância do feedback e sua contribuição para a motivação, pesquisas comprovam que há diferentes formas de se fazer um elogio. Muelle e Dweck (1998) realizaram um estudo com alunos de 5ª série, em Colúmbia, que comprovou a diferença dos resultados entre duas formas distintas de elogiar o trabalho dos sujeitos. Após realizarem dez perguntas para os alunos, proferiam elogios de duas maneiras diferentes para as respostas corretas. Para alguns dos sujeitos destacavam sua inteligência e a outros faziam referência ao esforço empregado na atividade. O resultado comprovou a hipótese das pesquisadoras. As crianças elogiadas por sua inteligência passaram a buscar atividades mais fáceis e menos desafiadoras enquanto que as que foram elogiadas por seu empenho motivaram-se em resolver questões mais complexas a fim de que pudessem aprender mais.

---

1. Na área educacional, feedback refere-se à informação que é dada descrevendo e discutindo seu desempenho em determinada situação ou atividade. Este gera uma conscientização para a aprendizagem, pois apresenta as divergências entre o resultado pretendido e o real, incentivando a mudança; também destaca os comportamentos adequados, levando o indivíduo a repetir o acerto. (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007)

Estudos como este demonstram o interesse em comprovar o que leva à motivação para a busca de bons resultados, uma vez que é grande a preocupação dos educadores com a aprendizagem dos alunos. E no campo da moral e da ética? É necessário motivar-se para agir moralmente? O presente artigo trata de discutir o que motiva o sujeito a agir de acordo com a moral bem como a contribuição dos elogios para a construção das representações de si.

Para compreender se existe algo que leva uma pessoa a agir moralmente faz-se necessário resgatar algumas ideias de estudiosos que contribuíram com o assunto. Para Kant, o ser humano sempre permanecerá heterônomo, pois por não ser capaz de controlar seus sentimentos, precisa da razão para seguir os deveres impostos. Diferentemente, Durkheim acreditava que a moralidade era influenciada pela afetividade. O homem seria guiado por um sentimento de obrigatoriedade que o leva a seguir as regras impostas pelo grupo em que se insere. Os autores acreditavam na existência de apenas um estágio moral, a heteronomia<sup>2</sup>, ou seja, o indivíduo nasce sem ser moral e depois atinge esse estágio através de suas interações sociais.

Outros dois autores também deram grande contribuição para os estudos sobre o tema. Piaget e Kohlberg explicaram a moral pela razão, uma vez que a reflexão assume um importante papel nas tomadas de decisões. Consideraram que havia uma evolução moral e que, portanto, ao invés de existir apenas a heteronomia, existiria uma outra tendência moral: a autonomia.<sup>3</sup> Se as interações com o meio fossem favoráveis, um indivíduo seria capaz de atingir essa tendência mais evoluída da moral, ou seja, tornar-se-ia autônomo.

Surge a questão: o que motiva o sujeito a agir moralmente? Por que algumas pessoas agem moralmente e outras não?

Para responder as questões, faz-se necessário esclarecer qual o significado dos termos moral e ética. Neste trabalho serão adotadas as definições apresentadas por La Taille (2006), que define moral e ética a partir de duas perguntas: ‘como devo agir?’ e ‘que vida quero viver?’, sendo a primeira pergunta relacionada ao plano moral e a segunda ao plano ético.

Nesta perspectiva, a moral traz consigo o sentimento de obrigatoriedade, indispensável para que o sujeito cumpra suas obrigações, pois o ajuda a reconhecer o que deve fazer e compreender o que se espera dele. Através da autoridade do adulto surge o sentimento de dever, indispensável ao agir moral. Porém, para agir moralmente não basta ‘saber o que fazer’, é preciso ‘querer fazer’, sentir a necessidade. Enquanto a razão define o que deve ser feito, a motivação interna para regular as ações virá da afetividade. La Taille (2006, p. 56) explica que “a energética do sentimento de obrigatoriedade, essencial ao plano moral, deve ser procurada no plano ético, na busca de representações de si com valor positivo”.

Para que o plano ético dê conta de responder a ‘que vida quero viver’ surge uma nova indagação: ‘para que viver?’ O homem está em busca da tão almejada felicidade e ao escolher como quer viver está construindo sua própria identidade. Está em busca de um sentido para sua vida, construindo a identidade à medida que toma consciência de si próprio e de suas ações. Para agir moralmente, será impulsionado pelos projetos de quem quer ser e que vida quer viver. Assim, pode-se dizer que cabe à moral os sistemas de regras e princípios que definem o que fazer, enquanto que à ética, cabe a busca por uma vida boa.

Por volta dos dois anos de idade, devido a uma capacidade cognitiva – a representação – a criança torna-se capaz de se representar e construir imagens de si mesma. Essas representações serão sempre valor, ou seja, receberão um investimento afetivo. Por exemplo, uma pessoa que considera a verdade como um

---

2. Entende-se por heteronomia ou moral da obediência a tendência moral do indivíduo em que este é governado pela autoridade.

3. Autonomia ou moral do bem é a tendência moral em que o indivíduo é capaz de governar suas ações levando em consideração os princípios de igualdade e justiça.

valor, sente-se valorizada quando é verdadeira. Porém, uma outra pessoa pode se sentir valor quando usa uma roupa que está na moda ou tem um carro do ano. O sentido da vida de uma pessoa será dado quando esta delimitar quais os valores estarão presentes em sua identidade, quais serão seus valores mais centrais e quais serão os periféricos<sup>4</sup>. Em cada querer pode-se encontrar uma busca do sujeito por representações de si que ele veja como um valor positivo. Esta busca por quem quer se tornar é uma das características essenciais do ser humano e depende do seu autoconhecimento. Quanto mais se conhecer, maior será sua capacidade de construir representações de si<sup>5</sup>, pois quando o sujeito se conhece pode avaliar seus atos e orientar o que será no futuro.

Neste início de vida, devido à heteronomia, as imagens que o sujeito tem de si sofrem a influência das imagens que os outros fazem dele, principalmente dos adultos com os quais convive, que são sua referência de autoridade. À medida em que a criança vai se dando conta de que pode perceber o outro e ser percebida pelo mundo, toma consciência de que também é objeto de observação. Segundo La Taille (2002, p. 66):

Se as representações de si são sempre valorativas, o ser objeto para outrem deve também ser pensado no domínio dos valores. Se pensarmos em nós mesmos como valor, a fortiori também pensamos os outros como valor e sabemos que somos assim pensados por eles.

Pode-se compreender que as relações que a criança estabelece com os adultos são de extrema importância pois os juízos alheios interferem nas imagens que construirão de si mesmas. Além disso, sabe-se que a busca do sujeito por sua autovalorização e suas representações de si recebe as influências de seus sucessos e fracassos. Logo, é preciso compreender que a linguagem que o adulto utiliza é um dos fatores que contribui para a formação das imagens de si, principalmente no que diz respeito à utilização dos elogios, quando acabam por emitir seus julgamentos. Ser elogiado pode favorecer a motivação, levando a pessoa a enfrentar novos desafios e a alcançar novamente bons resultados. Será que toda forma de elogiar é positiva para a construção das representações de si? Tal questão será abordada no tópico a seguir.

### *O elogio e suas duas faces*

A motivação intrínseca pode ser influenciada pelas ações das pessoas com as quais o sujeito convive, por isso os elogios são considerados como um dos fatores motivacionais para a aprendizagem. Visto como uma forma de recompensa externa pode auxiliar ou retardar o desenvolvimento. A maioria dos adultos acredita que qualquer elogio basta para auxiliar no desenvolvimento das pessoas, o que não é verdade. Segundo Ginott (1973, p. 71) “Pais e professores acreditam nisto sem restrições. Supõe-se que o elogio promova a autoconfiança, aumente a segurança, estimule a iniciativa, motive a aprendizagem, crie boa vontade e melhore as relações humanas”. Porém, o autor alerta para o fato de que, se isso fosse verdade, não encontraria tantas pessoas inseguras, estudantes desestimulados e sem vontade. Isso acontece porque as palavras proferidas não são em vão, podem causar danos significativos às representações que o sujeito faz de si.

---

4. Os valores centrais e periféricos podem ser imaginados em uma hierarquia, onde o primeiro seria mais importante ao sujeito do que o segundo.

5. O termo é usado no plural pois serão construídas várias representações e não apenas uma, podendo haver contradição entre umas e outras.

Ao utilizar um elogio, seja qual for, é preciso levar em consideração que este envolve duas partes: o que dizemos para o outro e como este recebe o elogio proferido. Quantas vezes são dadas justificativas do tipo: “Não foi isso que eu quis dizer!”. Nem sempre o receptor interpreta de acordo com a fala do emissor. Conclui-se que o ato de elogiar geralmente é acompanhado de boas intenções, mas o tipo de elogio a ser usado pode não ser adequado.

A pesquisadora da Universidade de Stanford, Carol Dweck (2008, p. 75), vem realizando pesquisas sobre o que influencia a motivação humana e afirma que

A expressão do reconhecimento de habilidades é importante desde que formulada de maneira cuidadosa. Enaltecer o processo específico que uma criança usou para realizar algo promove a motivação e a confiança, fazendo com que ela se concentre nas ações que levaram ao sucesso.

Outros autores (GINOTT, 1970, 1979; FABER e MAZLISH, 1985; 2003) apresentam a ideia de que existem duas formas distintas de se proferir um elogio, sendo uma delas considerada mais favorável ao desenvolvimento do que a outra. A primeira forma é o elogio valorativo, o mais utilizado por pais, professores e pessoas do meio social. Esse elogio recebe este nome por usar de palavras que emitem julgamentos. Como o próprio nome diz, o valorativo emite valores, apresenta palavras que se referem à personalidade ou às características do sujeito que está sendo elogiado. Tal elogio é considerado improdutivo, pois pode acarretar consequências que reforcem a heteronomia do indivíduo, dificultando sua evolução para alcançar a autonomia moral.

Mas, se esta forma de elogiar é considerada improdutiva, qual seria sua outra face?

O elogio descritivo, também conhecido como construtivo, apreciativo ou produtivo. Como o nome diz, esse elogio descreve o esforço da pessoa bem como os elementos que podem ser observados em suas realizações. Ele nunca se refere à pessoa, mas sim às suas ações. Segundo Ginott (1973, p. 88) “quando as afirmativas descrevem os fatos e os sentimentos realística e apreciativamente, as conclusões da criança sobre si mesma são positivas e produtivas”. A pessoa elogiada compreende o que está sendo apreciado e pode tirar suas próprias conclusões sobre seus feitos.

Para a utilização do elogio apreciativo, há a necessidade de conhecer seu princípio básico: é preciso descrever e não avaliar! Reconhecer os esforços e os sentimentos ao invés de julgar caráter e personalidade. Deve-se descrever com apreciação para que, posteriormente a criança possa se elogiar.

Reconhecendo essas formas distintas de feedback, torna-se importante refletir sobre algumas das possíveis desvantagens do uso de elogios valorativos para que se compreenda a contribuição desta nova maneira de elogiar a construção das representações de si. Para Dweck (2008, p. 70) “elogiar os pequenos é importante, mas centrar o foco na dedicação traz melhores resultados para o rendimento escolar e para as escolhas na vida adulta do que valorizar a inteligência e as habilidades inatas.”

O elogio valorativo causa dependência, uma vez que a pessoa, criança ou não, tem determinado comportamento ou realiza certa atividade à espera de ser elogiada. Além do que, não estimula a criança a avaliar seus trabalhos ou atitudes, mas sim, a ficar dependendo de uma avaliação externa. Percebe-se que a motivação será extrínseca, ou seja, virá de outras pessoas. Quando a criança não recebe o retorno da forma que deseja pode decepcionar-se, pois depende do julgamento externo para valorizar sua atividade ou comportamento. Lepper, Greene e Nisbett (1973) diferenciaram recompensas esperadas de inesperadas e constataram que as recompensas esperadas diminuíam a motivação intrínseca, ao passo que as inesperadas, não. Atingir o objetivo das realizações passa a ser menos importante do que a espera pelo reconhecimento que trará o elogio.

Ao esperar novos elogios, o indivíduo acaba por acreditar cada vez menos em suas realizações, tornando-se uma pessoa insegura e pouco confiante em seu próprio desempenho. Passa a depender da avaliação e da aprovação dos outros para acreditar em si mesmo. A probabilidade é de que, com o tempo, tenha medo de enfrentar novos desafios, ficando na defensiva por medo de não se sair bem e causar desapontamento ao outro.

Além disso, “o elogio (valorativo) pode criar ansiedade e interferir na atividade” como afirmam Faber e Mazlish (2003, p. 199). A criança fica ansiosa por não saber se vai ser capaz de realizar algo que mereça receber um novo elogio. Sendo assim, pode achar que não merecia o elogio que lhe foi proferido anteriormente e um outro sentimento pode surgir: a culpa. Nesse momento, procura comportar-se de maneira inadequada para demonstrar que não merecia tal elogio.

Outra consequência é o fato de que a criança passa a não crer em sua própria visão pois valida o parecer do outro. Muitas vezes faz sua avaliação de algo que realizou e muda de opinião quando o outro a avalia de forma diferente. Para Vinha (2000, p. 502) isso leva os sujeitos a tornarem-se “refêns da opinião do outro”.

Ainda faz-se necessário alertar que o uso deste tipo de elogio incentiva a comparação e a competição entre crianças e adolescentes. O elogio é visto por muitos educadores como uma recompensa, o que faz com que todos disputem para merecê-los. A atenção dos alunos desvia-se para a premiação, deixando de lado a valorização pelo esforço e empenho despendidos. A criança não será estimulada a melhorar ou realizar novas atividades, pois só estará preocupada com o elogio recebido. Como é comum encontrar alunos comparando suas tarefas para ver quem recebeu ‘Parabéns’, ou um ‘Excelente’, quem sabe uma ‘estrelinha’. Esses elogios premiam as lições que foram bem apresentadas sem descrever o que há de bom nelas ou o que poderia estar diferente.

A partir da ideia de que usar elogios adequadamente pode contribuir para o desenvolvimento, seja cognitivo, moral ou afetivo, foi realizada uma pesquisa empírica (BASTOS; DEDESCHI; FERRATONE; 2007) para identificar o tipo de elogio apresentado pelas mães nas relações que estabelecem com os filhos. O experimento limita-se a averiguar o tipo de elogio utilizado pelas mães ao emitirem seus julgamentos diante de situações hipotéticas apresentadas em um questionário. A análise de seus julgamentos se deve ao fato de não se poder comprovar se, diante de uma dessas situações as mães realmente usariam dos elogios que apresentaram em suas respostas.

Participaram da pesquisa vinte mães de uma escola particular e de uma escola pública da região metropolitana de Campinas. Foram entregues 30 questionários em cada escola, pois como a participação era voluntária, os sujeitos poderiam não devolver o questionário. Dos questionários devolvidos, foram sorteados aleatoriamente 10 de cada instituição.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se por meio da apresentação de três situações hipotéticas envolvendo valores morais, com uma pergunta para que as mães respondessem dizendo qual retorno dariam aos filhos em cada situação apresentada. As situações foram as seguintes:

#### Situação A – Apropriação de algo alheio

Em plena agitação da Copa do Mundo de Futebol, as crianças envolveram-se em colecionar figurinhas e completar seus álbuns. Ao chegar da escola, seu(a) filho(a) te conta que, na hora do lanche encontrou um “bolo” de figurinhas no banheiro. Assim que você pergunta o que ele fez, este responde: “Peguei as figurinhas e entreguei para a professora!” O que você diria para seu(a) filho(a) nesta situação?



## Situação B – Solidariedade

Você e seu(a) filho(a) caminham pelo mercado quando passam por um senhor de idade. Ao tentar pegar uma caixa de chá na última prateleira, este senhor deixa algumas caixas caírem no chão. Prontamente seu(a) filho(a) corre até o senhor e o ajuda recolhendo as caixas. O que você diria a seu(a) filho(a) quando este se reaproximasse de você?

## Situação C – Verdade

Cleber estava brincando de jogar a bola na escada, mesmo sabendo que a mãe só deixava jogar no quintal para evitar acidentes. Jogou a bola com mais força e esta bateu no vaso que estava sobre a mesa. O vaso desequilibrou-se, caiu e quebrou. Ao chegar do mercado a mãe já imaginava o que havia ocorrido, mas Cleber disse não saber o que tinha acontecido com o vaso. No dia seguinte, a mãe foi acordada pelo garoto que resolveu lhe dizer a verdade. O que a mãe deveria dizer ao filho?

A análise dos dados foi realizada através da categorização das respostas semelhantes. No início foram criadas três categorias: EV para o uso de elogios valorativos, ED para o uso de elogios descritivos e EVD pra respostas que apresentassem elogios valorativos acompanhados de alguma descrição. Foi necessária a criação de uma quarta categoria, a NE, para aquelas respostas em que não foi usado nenhum tipo de elogio.

Os gráficos 1 e 2 demonstram o uso excessivo de elogios valorativos nas respostas apresentadas pelas mães, sejam estas de escola pública ou particular. Somadas as respostas de ambas as escolas chega-se a 53,4% da amostra, o que corresponde a mais da metade das questões analisadas.

GRÁFICO 1 – ESCOLA PARTICULAR

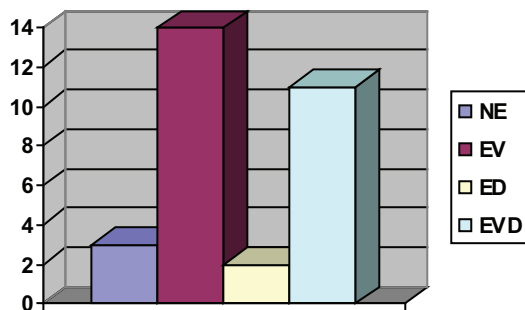
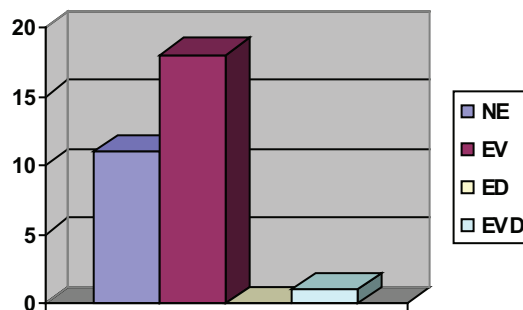


GRÁFICO 2 – ESCOLA PÚBLICA



Em compensação, não são encontradas respostas na categoria ED dadas pelas mães da escola pública e apenas 3,3%, o que corresponde a apenas duas respostas da amostra, apresentaram tentativas das mães em usar as descrições em seus elogios. Na outra categoria em que há a presença de elogios, a porcentagem foi de 20% para as respostas do grupo EVD (valorativo com descrição). As respostas onde não se encontram nenhuma forma de elogio representam 23,3%, dados obtidos em função de que um número significativo de mães, na situação C, desconsidera o fato da criança reconhecer o erro e assumir a verdade e prende-se ao fato da mentira.

Os resultados demonstram que as mães desconhecem outra forma de elogiar que não seja através de elogios valorativos e que, provavelmente, utilizam-se destes em suas relações familiares.

## *Considerações finais*

Não há dúvidas de que a motivação favorece as realizações do sujeito, seja no campo cognitivo, afetivo ou moral. Quando este se sente motivado, desempenha-se melhor, uma vez que uma força interna o incentiva a enfrentar seus desafios. No que diz respeito à aprendizagem, é frequente a fala de professores observando que alguns alunos demonstram interesse e outros, ao contrário, mostram-se desmotivados.

Provavelmente, existem inúmeros fatores interferindo na motivação dos sujeitos, como é o caso dos elogios. Como foi discutido no texto, há pesquisas que demonstram a preocupação em comprovar que é preciso valorizar os esforços dos sujeitos e não seus traços de personalidade e inteligência.

No que diz respeito aos elogios, é esclarecido que estes são fatores que contribuem para a motivação. Ao serem apresentadas suas duas faces, constata-se que a tomada de consciência do próprio sujeito é favorecida pelo elogio descritivo, que trata de apresentar a descrição do que foi realizado sem emitir julgamento sobre a personalidade de quem é elogiado.

O uso dos elogios valorativos tem sua raiz muito profunda na sociedade atual. É muito comum serem vivenciadas situações diárias em que estes elogios estão presentes. São encontrados nos programas de TV, consultórios médicos, escolas, em nossas casas e em qualquer outro lugar que se possa imaginar. Mas, por que isso acontece?

A alta porcentagem do uso desses elogios deve-se ao fato de que as pessoas, apesar de acreditarem em sua capacidade de motivação, desconhecem que exista outra forma mais adequada de proferir elogios. Assim, usam de ‘bordões valorativos’ (palavras como parabéns, excelente, ótimo) que provavelmente aprenderam e vivenciaram em sua infância e juventude, trazendo-os como herança cultural de geração para geração.

Quanto à moral, percebe-se que o uso adequado dos elogios pode influenciar na construção das imagens que as crianças fazem de si, imagens estas que compõem suas representações de si. Ao constatar o juízo que um determinado adulto faz por meio de um elogio descritivo, terá a oportunidade de se autoavaliar e construir sua personalidade ética.

Conclui-se que é importante criar oportunidades de reflexão sobre os elogios nos meios educacionais para que os professores possam conhecer sua outra face: o elogio descritivo, bem como os benefícios que este pode proporcionar aos educandos.

É imprescindível divulgar, entre os educadores, estudos sobre o tema, para que estes possam incorporar o uso de elogios descritivos em suas rotinas, abandonando os que foram transmitidos pelas gerações anteriores. Acredita-se que à medida que os professores aderirem à prática consciente deste tipo de elogio, consciente por não partir do senso comum, poderão divulgá-los aos pais e esclarecer sua importância, contribuindo assim para o desenvolvimento de seus filhos e alunos. Tendo a oportunidade de conhecer esta outra maneira de elogios, as próprias crianças se tornarão adultos capazes de elogiar descritivamente.

## *REFERÊNCIAS*

BASTOS, A. L.; DEDESCHI, S. C.; FERRATONE, S. Considerações acerca do elogio na relação mães e filhos. Trabalho de Conclusão de Curso. Unifran, Campinas, 2007.

DWECK, C. Crianças esforçadas, crianças espertas. In: Revista Mente e Cérebro. Scientific American, Duetto, ano XV, n. 186, jul. 2008, p. 70-77.

FABER, A.; MAZLISH, E. “Bom” não chega: uma nova maneira de elogiar. In: Pais liberados, filhos liberados. São Paulo: IBRASA, 1985.

\_\_\_\_\_. Elogio. In: Como falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar. São Paulo: Summus, 2003.

GINOTT, H. Elogio: uma nova atitude. In: Pais e Jovens. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

\_\_\_\_\_. Os perigos do elogio. In: O professor e a criança. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

\_\_\_\_\_. Novos métodos de elogiar e criticar. In: Pais e Filhos: novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro: Bloch, 1979.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. In: Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004.

LA TAILLE, Y. Vergonha, a ferida moral. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

LEPPER, M. R.; GREENE, D.; NISBETT, R. E. Undermining children’s intrinsic interest with extrinsic rewards: a test of the overjustification hypothesis. In: DECI, E.; KOESTNER, R.; RYAN, R. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. Review of Education Research, Primavera 2001, v. 71, n. 1, p. 1- 27.

MUELLER, C.; DWECK, C. Praise for Intelligence Can Undermine Children’s Motivation and Performance. In: Journal of Personality and Social Psychology, v. 75, n. 1, 1998.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, FAPESP, 2000.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. In: Revista Brasileira de Educação Médica, v. 31, n. 2, 2007, p. 176-179.

## O que faço, como faço - Por uma cultura de Paz e Tolerância.

Cristiane Oliveira Nascimento Vieira  
UNICAMP/FE/LPG-Campinas- SP  
lpg@sigmanet.com.br  
Universidade de Franca- Franca  
posgraduacao@unifran.br  
Nádia Maria Bádue Freire  
UNICAMP/FE/LPG-Campinas - SP  
lpg@sigmanet.com.br  
Universidade de Franca.  
posgraduacao@unifran.br  
Patrícia Maria de Oliveira  
UNICAMP/FE/LPG.-Campinas – SP  
pg@sigmanet.com.br

O presente Mini-curso tem por objetivo apresentar nosso Grupo de Estudos “Educação para a Paz e Tolerância”, suas relações com os Direitos Humanos, mais especificamente com a “Declaração de Princípios para a Tolerância” e discutir o que fazemos e como fazemos por uma Cultura de Paz. O que mobiliza o Grupo de Estudos é o fato de que quantas vezes deparamos com colegas professores, amigos e com a mídia mostrando situações de injustiça, preconceito, exclusão, violência, crises educacionais, ambientais, sociais e políticas. Por outro lado, instituições se unem em congressos, elaboram cartas e princípios, num esforço sem fronteiras para desconstruir quaisquer formas de violência, intolerância e construir a paz. Somando nossos esforços, o Grupo de Estudos “Educação para a Paz e Tolerância” (GEEP AZ), nasceu para contribuir, na dinâmica acadêmica, por meio de pesquisas sobre o cotidiano escolar e reflexões sobre seus conflitos mais recorrentes, na construção de princípios, critérios e clarificação de conceitos e de valores. Tolerância, intolerância, permissividade, capacidade de se colocar no lugar do outro e cooperação são os conceitos que se transformam em valores sobre os quais a reflexão se dá à luz dos direitos humanos e da educação moral. Se os conceitos apontam o que fazer diante de situações de violência e de injustiças, as reflexões sobre o referencial teórico dão suporte ao “como fazer” na construção de uma cultura de paz. Em meio à violência institucionalizada, até que ponto pode-se afirmar “uma crise de valores ou se os valores é que estão em crise”?

*Nos momentos em que nossos valores são violentamente ameaçados  
e nossa tendência é defendê-los,  
...é a tolerância que equilibra nossas reações para que não sejam necessariamente violentas.*

O Grupo de Estudos “Educação para a Paz e Tolerância” (GEEP AZ) é parte integrante do Laboratório de Psicologia Genética, da FE da Unicamp. Instituído no dia 7 de março de 2005, com a presença da diretora do LPG, Professora Doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis, é composto por professores de formação universitária que acreditam na linha metodológica cognitivo-evolutiva piagetiana. Com o objetivo de estudar a Educação para a Paz e a Tolerância do ponto de vista da psicologia genética, os componentes do Grupo de Estudos disponibilizam horas de estudos, pesquisas e trocas de experiências num compromisso a serviço da Educação para a Paz, a tolerância e a não-violência na Escola. Ao orientar e desenvolver estudos

e reflexões sobre os problemas do cotidiano, cumpre sua missão de contribuir para a construção da Paz. As pesquisas desenvolvidas pelo Grupo têm referencial teórico cognitivo-evolutivo-construtivista e seus resultados levam a reflexões e a construção de valores, princípios e conceitos que possam orientar a Escola em suas atividades escolares sobre o que fazer e como fazer diante dos conflitos do cotidiano.

Ao serem colocados em ação os resultados dos estudos e pesquisas, pode-se realizar incessante reavaliação das diretrizes e divulgar a importância da contribuição da Psicologia Genética na Educação para a Paz e para a Tolerância.

Nosso sonho é o de que toda criança, independentemente de sua situação familiar, sócio-econômica - tenha acesso às condições que lhe favoreçam o desenvolvimento tanto intelectual quanto afetivo e moral, de modo a minimizar as reações de violência e medo e ampliar as condições necessárias à satisfação da mais importante aspiração humana: a justiça, o respeito, a dignidade, o desenvolvimento, a autonomia.

As relações humanas, porém, estão permeadas de conflitos, violência, espíritos prontos para a luta, para a agressão e para a violência. Na ausência de argumentos convincentes, do desejo ou da própria capacidade de argumentar, é mais fácil partir para a agressão. E é o que tem acontecido com uma frequência que nos atemoriza, mesmo que estejamos em casa, na escola, nos espaços onde nos recolhemos e descansamos, sonhamos, vivemos. Este fato, infelizmente, não há como ser negado. Basta abrir o jornal do dia, sair pelas ruas, assistir ao telejornal ou acessar a internet. A violência extrapolou as madrugadas e os lugares ermos. Adentrou festas, boates, praias ensolaradas, dias iluminados, as ruas, o comércio, os amigos, a religião, as famílias, as varas da própria justiça e chegou a um espaço que deveria ser o local privilegiado de estabelecimento de relações pacíficas, responsáveis, amigas, dignas, mais sensíveis, como a Escola.

São muitas as fontes que apontam como uma das principais causas da violência, apesar de diversas, a exclusão social. O que é a exclusão social? É um ser humano não poder participar dos contratos de seu tempo: contrato de trabalho, casamento, ter filhos, constituir família, mas principalmente a possibilidade de sonhar, a oportunidade de fazer projetos. Enfim, ser excluído é não fazer parte, não sentir-se parte das instituições que têm valor em seu tempo e em seu espaço.

Uma das formas de excluir alguém é através do preconceito. Preconceito por ser feio, sujo, burrinho, coitadinho, gordo, índio, negro, de outra religião, pertencer a outro clube, à escola pública ou de periferia, por não ter o carro do ano... ou por ter o carro do ano!

O Grupo de Estudos “Educação para a Paz e Tolerância” surgiu da necessidade de ampliação do papel da paz nas relações escolares, entremeadas de indisciplina, agressividade, violência, bullying. Para isso, sabemos da importância de se *estudar* para não se tentar resolver os problemas apenas com base na experiência e no senso comum, mas com conhecimento estrutural e particular do problema, na esperança de que ações de violência sejam, pelo menos, minimizadas. Há ainda o compromisso do Grupo em responder às recomendações da UNESCO, por ocasião do seu Ano Internacional da Tolerância (1995), de se criarem nas universidades núcleos de estudos, pesquisas, documentação e divulgação em torno da tolerância e dos direitos humanos, visando a promover uma cultura de paz entre os povos.

A “Declaração sobre os princípios da Tolerância”, proclamada e assinada em 16 de novembro de 1995, foi discutida e divulgada no Brasil durante o “Seminário Internacional Ciência, Cientistas e a Tolerância”, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, em cooperação com a UNESCO – Unidade de Tolerância, nos dias 18 a 21 de novembro de 1997, no qual Nádya Maria Bádue Freire, coordenadora do Grupo de Estudos “Educação para a Paz e Tolerância”, teve o privilégio de participar.

Apresentamos aqui alguns dos aspectos principais desta Declaração, que se referem mais especificamente ao campo educacional:

1. é essencial para a paz nas relações que as comunidades, as nações e os indivíduos acolham o caráter multicultural da família humana. Sem tolerância não pode haver paz e sem paz não pode haver desenvolvimento, nem democracia.
2. não se pode marginalizar grupos vulneráveis, nem excluí-los de participação, em nome da tolerância, pois todos os indivíduos e todos os grupos têm o direito de ser diferentes. (art. 1.2 da Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais).
3. a tolerância é necessária entre os indivíduos, mas também entre as famílias e a comunidade. Escolas e universidades, por meio da educação formal e não formal, nos lares e nos locais de trabalho devem promover a tolerância e a aprendizagem da abertura do espírito, da ouvida mútua e da solidariedade. Os meios de comunicação têm papel fundamental para contribuir na construção e no favorecimento do diálogo e debate livres e abertos, na propagação da tolerância e dos riscos aos quais a humanidade está sujeita pela indiferença diante do crescimento de ideologias intolerantes.
4. como a educação para a tolerância é prioritária, é necessário promover métodos sistemáticos e racionais do ensino da tolerância que tenham como eixos as fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que são manifestações das causas estruturais da exclusão e da violência e da exclusão. Desta forma, “as políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, lingüísticos e as nações”. (KUNSCH, 2002: 160)
5. A educação para a tolerância deve ter como foco contrariar as ideologias que conduzem ao medo, que excluem o outro e “deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos”.

Os signatários da Declaração comprometem-se a apoiar e a executar pesquisas em ciências sociais e que envolvam a educação para a tolerância, para os direitos humanos e para a não violência. Desta forma, empenham-se em dar atenção especial à formação dos professores, aos currículos e programas de ensino, ao conteúdo, aos cursos, inclusive às novas tecnologias, de modo a formar cidadãos responsáveis, solidários, abertos a outras culturas e suas diferenças, capazes de prevenir os conflitos e de resolvê-los por meios não-violentos.

Com o objetivo de mobilizar a opinião pública, comprometem-se também a agir em favor do fomento da tolerância e da educação para a tolerância, em nome da Cultura de Paz – expressão essa utilizada pela primeira vez no ano de 1989, meses antes da queda do muro de Berlim, durante o Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamoussoukro (Costa do Marfim). E em fevereiro de 1994, durante o primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, realizado em San Salvador (El Salvador), Federico Mayor, então presidente da Unesco, lançou o debate internacional sobre o estabelecimento de um direito à paz.

### *Tolerância, Cultura de Paz e Direitos Humanos*

Ao apresentar o significado de tolerância, a Declaração dos Princípios para a Tolerância a relaciona aos Direitos Humanos e à Cultura da Paz, como segue:

#### Artigo 1º - Significado da tolerância

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres

humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado.

1.3 A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos.

1.4 Em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem. (KUNSCH, 2002: 157-158)

O Grupo de Estudos GEEPAZ também assume o compromisso ora apresentado, ao divulgar os resultados e as reflexões da pesquisa sobre “Educação para a Paz e Tolerância”, desenvolvida no mestrado e de doutorado de Nádya Maria Bádue Freire, que mostrou a importância e a urgência de ações sobre o tema, sob a orientação competente e generosa da Professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

### *Conceitos que se transformam em princípios e valores*

Embora no passado a tolerância tenha sido considerada fraqueza, desconfiança, condescendência, permissão negativa de um mal, até mesmo uma atitude perversa, mais recentemente, principalmente após as duas guerras mundiais e aos genocídios que geraram, a tolerância tem sido considerada valor necessário à convivência humana, principalmente entre pessoas e nações de culturas, valores e ideais diferentes e até diametralmente opostos. A tolerância aparece, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como necessária à manutenção da paz entre as nações. Cada nação tem valores e cultura que devem ser mantidos para garantir sua identidade como nação e sua paz.

Apesar da necessidade da propagação dessa tolerância tão necessária à paz nas relações internacionais e interindividuais, ela não tem sido suficiente para transformar atitudes e julgamentos em práticas de justiça e de acolhimento, em nosso cotidiano. Ao contrário, a violência, as exclusões, as segregações estão, muitas vezes, presentes até mesmo em códigos de justiça, que deveriam regular e harmonizar as relações humanas em conflito. A prática da violência, tanto entre culturas diferentes, quanto em indivíduos de uma mesma cultura, está expressa na mídia, nas ruas, nas famílias, nos negócios, nas empresas, nos empregos, na escola.

Qual tolerância é essa, necessária à educação para a paz? O que fazer? Como fazer?

Trata-se de uma tolerância que promove a convivência entre pessoas diferentes e exclui a tolerância que se confunde com a permissividade, quando a violência é liberada, banalizada e justificada.

As reflexões desenvolvidas pelo GEEPAZ têm como objetivos analisar, estabelecer e orientar as tendências das pessoas diante de conflitos, quanto à tolerância, à permissividade e à intolerância.

A tolerância, na Psicologia Genética, pode ser compreendida como um sentimento que vai se tornando moral na medida em que nos desenvolvemos, ou seja, existe uma tolerância na fase da heteronomia (revestida de indiferença e de permissividade), assim como existe tolerância na fase da autonomia (acolhedora, inclusiva), cada uma com suas características, relacionadas aos níveis de desenvolvimento humano. Trabalhar a tolerância a partir desta perspectiva tem permitido a elaboração de critérios para uma Educação para a Paz mais legítima, apoiada em tomadas de atitude não-violentas diante de conflitos interpessoais. O próprio Piaget (1934), em seu artigo “É possível uma Educação para a Paz?” afirmou que não se pode dizer que a Educação para a Paz não fracassou, pois ainda não foi empreendida seriamente e que há um vasto campo de ação a ser pesquisado para uma Educação para a Paz.

A Educação para a Paz que propomos não pretende significar uma educação que nega ingenuamente a presença dos conflitos, mas sim que procura formas de resolvê-los ou de minimizá-los sem violência, seja ela física, verbal ou psicológica, portanto, com tolerância.

A tolerância, por si só, é um tema complexo, pois comporta um paradoxo: afinal, é virtude ou é defeito ser tolerante? Para esclarecer o conceito de tolerância, requer-se a seguinte distinção:

- Permissividade: “maneira de agir de uma pessoa que suporta sem protestar uma afronta habitual contra seus direitos, (ou de outrem), quando podia reprimi-la” (LALANDE, 1999: 1141). Pode ser causa de violência e de intolerância, pois abandona o outro aos próprios recursos. E muitas vezes, o único recurso é o da violência, geralmente utilizado quando faltam as palavras, os argumentos, o uso da razão, da justiça, da generosidade.
- Tolerância: “consiste não a renunciar às suas convicções ou a abster-se de manifestá-las, de defendê-las ou de difundir-las, mas em se proibir todos os meios violentos, injuriosos ou dolorosos; numa palavra, em propor suas opiniões, sem procurar impô-las” (LALANDE, 1999: 1141).
- Intolerância: consiste em assumir julgamentos que se concretizam em agressões físicas, verbais ou psicológicas, incluindo-se o autoritarismo, manifesto no uso da força, da hierarquia, do poder.
- Como a intolerância manifesta-se em reações de violência física, verbal e psicológica, torna-se necessário esclarecer que, segundo La Taille (2002a), mesmo sendo considerada intolerância, nem sempre a violência é “má”: pode ser utilizado como último recurso. Portanto, se a violência/intolerância não é sempre má, torna-se complexo afirmar que seja um princípio, pois é preciso reconhecer a necessidade de seus limites. Se não podemos afirmar que tolerância é um princípio, podemos dizer que ela *tende* a ser um princípio na Educação para a Paz, na medida em que ela sempre, neste contexto, ensina a procurar, a criar, a inovar métodos e negociações de conflitos pela não-violência. Seria uma intolerância da autonomia, não revestida de vingança, mas com a intenção de defender-se contra a própria intolerância.

*O que fazer. Como fazer.*

Neste Mini-curso, serão propostos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar para serem discutidos à luz dos princípios da Educação para a Paz e Tolerância, principalmente quais as atitudes tomadas diante das possibilidades apresentadas: recorrer à tolerância, à intolerância ou à permissividade. Classificados os



tipos de respostas possíveis, partiremos para reflexões sobre como podem ser as respostas de tolerância, com análise dos argumentos citados. As reflexões apontam o como fazer. Tais reflexões orientam-se em ideias como justiça, democracia, generosidade. O ambiente escolar atual tem procurado ser democrático, o que requer regras baseadas em princípios. Portanto, requer tomadas de atitudes, limites e sanções para não cair na permissividade. Saber utilizá-las é uma forma que cria vínculos, compromisso, desenvolvimento, participação e contribui, quando bem trabalhada, para que não se caia na permissividade.

O que fazer diante de situações de intolerância, de injustiça, de permissividade? Como fazer: por meio de punições ou pelas sanções? Tolerância ou intolerância?

Em seu livro “O Juízo Moral na Criança”, Piaget (1994) aponta a punição como a aplicação de sanções expiatórias, manifestas em reações punitivas, vingativas, arbitrárias, autoritárias, revestidas de intolerância; violência é combatida com violência ou com coerções. Já as sanções por reciprocidade são aquelas em que os próprios “culpados” são responsáveis por suas ações, e devem, eles mesmos, arcar com as conseqüências de seus atos e/ou desfazer o malfeito. Para que a sanção por reciprocidade não se torne uma punição, alguns cuidados são necessários, como não “mandar” devolver o que pegou, não “mandar” consertar o que quebrou, por exemplo. E sim questionar, refletir, conversar sobre o problema, ouvir as explicações tanto do ofendido quanto as do agressor, perguntando o que acha mais certo fazer para que haja, entre eles, um convívio de harmonia, de confiança e de respeito.

É na autonomia, quando o próprio culpado refaz, repõe, sensibiliza-se e arrepende-se realmente do que fez, que a tolerância tem condições de se manifestar em sua forma mais evoluída e coerente aos princípios de uma Educação para a Paz legítima e contextualizada. Requer autodisciplina, respeito pelo outro e pelo grupo, o que possibilita aplicação de sanções por reciprocidade, sempre levando em conta as intenções, sentindo necessidade de mais informações sobre a situação, evocando, enfim, o aspecto moral.

Em suma, numa visão aristotélica de virtude, a tolerância é virtuosa se cumprida com disposição virtuosa, quando se manifesta por meio de tomada de atitudes em defesa de princípios, de valores violados – e que tal defesa não seja violenta. Ao relacionar-se à busca de justiça no mínimo e à generosidade, em seu sentido pleno, torna-se valor necessário à Educação para a Paz.

A pesquisa desenvolvida que deu origem ao GEEPAAZ baseou-se nos seguintes conceitos, conforme referencial construtivista:

*Valor*: visto como ligação afetiva entre o sujeito e o objeto: é a energia que o sujeito investe ao julgar as situações propostas.

*Princípios e valores*: são construídos nas trocas sociais estabelecidas, pelas reflexões; envolvem os sentimentos e a energia empregados, quando surge a necessidade de defendê-los. Os *valores* são de ordem pessoal e subjetiva. Quando um valor pode ser aplicado universalmente, é considerado como “princípio”. Dizer a verdade, respeitar os bens do outro, não usar de violência – são valores considerados universalmente desejáveis, portanto, são “princípios”.

Enquanto virtude, colocamos a tolerância como um valor em crise quando sentimos na pele, no cotidiano escolar, o quanto é difícil aceitarmos ideias diferentes das nossas, acolher alunos agressivos, lidar com tal agressividade.

A pesquisa realizada por Freire (2004) aponta que a tolerância exercida diante de conflitos que colocam valores em jogo se manifesta na forma de que “o mais certo é conversar”. Na heteronomia, as conversas aparecem como produto de aprendizagem social: as crianças não conseguem justificar porque “conversar é o mais certo”, simplesmente repetem que o mais certo é conversar “porque o papai do céu não gosta que bata”, “porque é feio bater”, ou simplesmente dizem: “ah...esqueci”. Já na semi-autonomia

(entre os sujeitos de 9 e 12 anos de idade), as respostas apontam que o mais certo é chamar o adulto para conversar com o agressor e essa conversa gira em torno de “passar lições de moral”, ou o próprio agredido é quem deve dar uma bronca no agressor, mostrando oscilações entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, muitas vezes na mesma história narrada durante a pesquisa. Sujeitos que apresentaram respostas classificadas como autonomia diante de conflitos apresentados, ao afirmarem que o mais certo é conversar, justificam suas respostas explicando que é melhor o agressor e a vítima se entenderem, se explicarem; que não é preciso dar bronca, nem restituir, nem excluir, basta conversar para que as coisas se resolvam. Pedir desculpar é o mesmo, para eles, que reconhecer o erro e desejar corrigir por si mesmo e não reincidir. A reciprocidade é manifestada pela solidariedade e pelo perdão, a intenção é levada em conta. Afirmam ainda que conversar sempre adianta, mesmo que, no momento da agressão física, deva-se segurar coercitivamente o agressor para impedi-lo de continuar agredindo, para em seguida conversar; fica claro que é necessário impedir a liberdade do agressor para defender a vítima e o próprio agressor, e não como vingança.

As conversas da autonomia permitem o exercício da tolerância necessária à Educação para a Paz, e é isso que nosso Grupo de Estudos GEEPAZ procura fazer: aprender a conversar, ensinar a conversar, levando em conta as fases de desenvolvimento, as histórias de vida, as intenções e as conseqüências dos atos praticados. Parece fácil, mas não é: requer, muitas vezes, autocontrole, força de vontade, enfim, opção moral.

A tolerância é necessária na convivência com pessoas de ideias, histórias de vida, culturas diferentes: ela nos ensina que as pessoas devem ser consideradas em sua diversidade e não ser alvo de intolerância (atitudes de preconceito, bullying, etc.) simplesmente por serem diferentes. Ela nos ensina que, conversando, possamos ser curiosos sobre suas opiniões, experiências de vida, cultura, manifestações, hábitos sociais, horários, filosofia, jogos, danças, costumes.

Mas será que basta não ser agressivo, coercitivo, preconceituoso com o diferente? A tolerância requer atitudes de aceitação do outro, sem que percamos nossas características culturais, nossos gostos pessoais, sem que deixemos de defender e de divulgar nossos valores, nossos princípios, a tolerância.

Quando colocamos nossa tolerância em jogo, diante das dificuldades que sentimos em aceitar ideias diferentes, em conviver com alunos que chegam à escola (e muitas vezes dela saem) cheios de rancor, agressividade ou indiferença, estamos também a colocando, como valor, em crise.

Enfim, como fazemos quando nossa tolerância entra em crise? Procuramos construir em nós mesmos competências e valores necessários ao saber conversar: à ouvida mútua, a busca da verdade, da justiça, da generosidade; quando, pelos estudos e por opção moral, aprendemos que saber *conversar*, propor atividades que vão além das simples sensibilizações e que não sejam de caráter apenas verbal – pode ser o resgate da tolerância enquanto valor necessário à Educação para a paz, à Cultura de Paz e aos Direitos Humanos.

Essa é nossa tarefa e nosso compromisso. Difícil, mas não impossível. Percurso cheio de conflitos que promovem desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética de Nicômaco*. Trad. de Cássio M. Fonseca. Rio de Janeiro, RJ: Editora Tecnoprint S A, sem data de publicação.

DORON, R. E PAROT, F. (org.). *Diccionario de Psicología*. Trad. de Odilon Soares Leme. SP: Ática, 1998.

FREIRE, Nádía Maria Bádue. *Educação para a Paz: um estudo psicogenético sobre a tolerância*. Tese de Doutorado. Não publicada. FE Unicamp, 2004.

- \_\_\_\_\_. Tolerância: a virtude da paz, in TOGNETTA, Luciene R. P. (org.) *Virtudes e Educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007 (Coleção Psicologia e Educação em debate).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- KUNSCH, Margarida M.K. e FISCHMANN, Roseli (org.). *Mídia e Tolerância: a ciência construindo caminhos de liberdade*. S.P.: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- LA TAILLE, Yves de. *Dimensões psicológicas da violência*, in *Pátio* (revista) Ano VI, Nº 21 mai/jul 2002 a (19-23).
- \_\_\_\_\_. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 b.
- LA TAILLE, Yves de. e MENIN, Maria Suzana de S. (orgs.) *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.
- LALANDE, André. *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*, 11ed., par André Lalande. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. *Inteligência, Vida Social e Afetividade*, in MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. e ASSIS, Múcio Camargo de (org.), *Construtivismo e Educação*. Campinas: Tecnocópias Gráfica e Ed. Ltda., 1995.
- PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994 (193).
- PIAGET, Jean. *Une Éducation pour la Paix – Est-elle possible?* (conferência), in *Bulletin de l'Enseignement de la Société des Nations*. 1934, n.1, p.17-23.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a Educação?* Trad. de Ivete Braga, 7ed., Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Ed., 1980 (1948).
- PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Trad. de Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973 (1965).
- VINHA, Telma P. *O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

## A construção das relações socioafetivas na primeira infância

Roberta Rocha Borges  
rochaborges@sigmanet.com.br  
LPG/FE/UNICAMP  
Edison Manoel da Silva  
Edisonme09@gmail.com  
LPG/FE/UNICAMP  
Katiuska M. Grana-Ferreira  
katigrana@gmail.com.br  
LPG/FE/UNICAMP

Estudos realizados por Piaget (1954), Erikson (1998), Bowlby (1981, 2006), Winnicott (1975, 1978, 1988) e Spitz (1945) reconhecem a necessidade de se estabelecerem relações sócio afetivas seguras desde a fase inicial da vida, sendo essas de fundamental importância para o desenvolvimento posterior do ser humano. Para que essas relações socioafetivas ocorram, Borges (2009) afirma, em um estudo, que uma formação específica e de qualidade é imprescindível ao professor de creche, para que este atue junto às crianças. Outros estudos (Kishimoto, 1999; Saviani, 2001; Grana-Ferreira, 2008; Borges, 2009 e Silva, 2009) também apontam nesta mesma direção. Um outro fator, de igual importância e relevante para essas construções socioafetivas, consiste na organização do ambiente físico, que deve favorecer essas relações. Neste sentido, o presente mini-curso tem como objetivo discutir a importância do papel do professor na construção das relações socioafetivas seguras e harmoniosas na creche, bem como na organização de um ambiente físico favorável para a construção dessas interações.

As discussões acerca das interações socioafetivas iniciais são apresentadas por diferentes autores, como: Piaget (1954), Erikson (1998), Bowlby (1981, 2006), Winnicott (1975, 1978, 1988) e Spitz (1945), sendo elas de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano. Mas, para que essas relações socioafetivas ocorram, Borges (2009) afirma em um estudo que a atuação do professor, bem como a organização do ambiente físico devem promover essas relações. Assim, é preciso que se tenha um ambiente positivo nesse período para que as relações socioafetivas ocorram de modo saudável. Neste sentido, o presente mini-curso tem como objetivo discutir a importância do papel do professor na construção das relações socioafetivas na creche, bem como, da organização de um ambiente físico promotor dessas interações socioafetivas.

No Brasil, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1997, a formação de professores da educação infantil, em especial do profissional que atuava na creche, era praticamente excluída do campo da Educação e isso veio se refletir no contingente de leigos que atuavam com essa faixa etária (Kishimoto, 1999).

Atualmente, esse quadro difere, no que diz respeito à formação do profissional da creche, pois determinações contidas na LDBEN exigem uma habilitação em curso de nível médio ou superior para os profissionais da educação infantil, sendo que nela não poderão atuar pessoas sem formação específica (Saviani, 2001).

Essas mudanças são pertinentes no que se refere ao professor de crianças pequenas, pois esse profissional tem um papel que, embora similar aos dos professores de outros segmentos da educação, deles difere em muitos pontos. Esses aspectos diferenciadores configuram uma atuação específica na creche, que exige também uma formação muito específica.

Segundo Borges (2009), em um estudo realizado sobre a formação continuada do professor de creche, a importância dessa especificidade na formação confirma-se, pois os dados da pesquisa mostram que em

algumas situações do cotidiano da creche, principalmente aquelas que envolvem relações socioafetivas, os professores apresentam dificuldade em solucionar pequenos problemas ocorridos com a criança pequena. Quando isso ocorre, utilizam estratégias práticas adequadas às crianças maiores e assim fracassam em suas tentativas.

Nesse sentido, o profissional que assume um compromisso com a educação de bebês e de crianças pequenas de zero até três anos, assume também uma responsabilidade ética; pois, já se sabe que nessa fase da vida o desenvolvimento dessa criança é específico e quem assume uma sala de aula, desconhecendo esse fato, pode trazer danos irreversíveis para esses seres humanos, em sua cognição, na construção motora e, principalmente, em suas relações socioafetivas. Por esse motivo justifica-se a organização de trabalhos científicos no campo da formação específica do professor de creche. Silva (2009) vem realizando um trabalho de pesquisa que consiste em uma formação na área do desenvolvimento moral em contextos de creche, o que contribuirá para o avanço nesta área.

Diante desse atual cenário sobre a formação do professor de creche, que os autores (Kishimoto, 1999; Saviani, 2001; Grana-Ferreira, 2008; Borges, 2009 e Silva, 2009) reconhecem a importância da formação desse profissional, para que ocorra um desenvolvimento inicial saudável na vida do bebê e das crianças pequenas. O presente artigo possui, assim, o objetivo de refletir sobre o papel do professor como promotor das interações socioafetivas, assim como a organização de um ambiente de creche especialmente projetado para atender a essa primeira etapa da educação.

### *O papel do professor nas relações socioafetivas*

Diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento sócio-afetivo foram elaboradas, mas todas elas apresentam a um ponto em comum, pois todos os autores que estudam as relações socioafetivas afirmam a necessidade de o ser humano ter “vínculos afetivos” bem estabelecidos nessa fase inicial da vida.

Assim como Piaget (1954), outros autores, como Erikson (1998), Bowlby (1981, 2006), Winnicott (1975, 1978, 1988) e Spitz (1945) estudaram a gravidade de problemas que podem ocorrer se os vínculos afetivos iniciais forem mal construídos e, sobretudo, revelam que o estabelecimento desse vínculo não se dá apenas por meio do atendimento às necessidades primárias do bebê, ou seja, do suprimento às necessidades fisiológicas do bebê (fome, sono, troca de fralda, banho etc.).

A pesquisa realizada por Spitz (1945) contribui para a compreensão de que o desenvolvimento do bebê está também relacionado a algo que ultrapassa os cuidados básicos. Spitz (1945) observou, em um orfanato, bebês que não eram acolhidos, tocados, segurados no colo, apesar de alimentados e vestidos. Estes bebês, de acordo com o pesquisador, apresentaram a “síndrome do hospitalismo”, cujos sintomas são a falta de apetite, dificuldade para ganhar peso, atraso no desenvolvimento motor e, com o tempo, desinteresse pelas pessoas; a maioria desses bebês foi a óbito, marcando, nesse sentido, a relevância do vínculo afetivo para o desenvolvimento sadio desses bebês.

De acordo com Bowlby (2006), a alimentação e os demais cuidados essenciais destinados ao bebê e à criança pequena desempenham um papel secundário para o estabelecimento do vínculo afetivo ou para o comportamento de ligação, como o próprio autor denomina. Os bebês e as crianças pequenas são extremamente sensíveis e atentos aos tons de voz, gestos e expressões faciais, bem como ao modo como são tocados; portanto, é fundamental, para a construção de laços afetivos, que o professor tenha uma postura adequada ao interagir com os pequenos, apresentando um tom de voz moderado, que transmita tranquilidade e segurança, que evite gestos bruscos com os quais as crianças possam se assustar; que, no momento de

banhá-las, vesti-las ou trocá-las, olhe nos olhos das crianças, converse com elas, explicando-lhes tudo o que será feito; tocando-as com delicadeza, acarinhando-as e aconchegando-as sempre que precisarem.

Para o autor, vinculação afetiva significa “estar ligado a”, “confiar em”, “contar com”, “autoconfiança” (Bowlby, 2006, p. 155) e tem como característica principal a tendência de os dois indivíduos se manterem próximos um do outro. Tal necessidade de manutenção da proximidade indica que sua função é a de proteção, segurança.

Assim, em linhas gerais, a vinculação afetiva é estabelecida com indivíduos específicos, escolhidos, preferenciais e nos primeiros nove meses de vida. Além disso:

Quanto mais experiência de interação social um bebê tiver com uma pessoa, maiores serão as probabilidades de que ele se ligue a essa pessoa. Por essa razão, torna-se a principal figura de ligação de um bebê aquela pessoa que lhe dispensar a maior parte dos cuidados maternos. O comportamento de ligação mantém-se ativado até o final do terceiro ano de vida; no desenvolvimento saudável, torna-se, daí em diante, cada vez menos ativado. (Bowlby, 2006, p. 172)

Em relação, ainda, à importância da afetividade, Piaget e Inhelder (1996) ressaltam esse aspecto como prioritário para o desenvolvimento infantil global, porque dele decorre a necessidade, o interesse e a motivação da criança. Consequentemente, se faltarem às condições para que a afetividade seja desenvolvida, a construção de sua inteligência também ficará comprometida. Por conseguinte, a afetividade é uma condição essencial para que o desenvolvimento cognitivo ocorra a contento.

Piaget (1954) afirma que as primeiras relações afetivas, ou primeiros contatos de prazer do bebê com sua mãe e ou um substituto constituem momentos importantes para o desenvolvimento afetivo da criança nas fases iniciais de sua vida. São os contatos afetivos iniciais que levarão mais tarde o bebê e/ou a criança pequena a querer ter contato com outras pessoas, tornando-se um ser social com capacidade de adaptação.

Por conseguinte, o bebê ou a criança pequena que frequenta a creche possivelmente escolherá o professor para se vincular afetivamente, pois a maioria das interações sociais será estabelecida com ele e é o mesmo quem irá cuidar e atender suas necessidades, a maior parte do tempo.

Cabe ressaltar que o alicerce do desenvolvimento humano saudável é a confiança que o bebê estabelecerá com o educador, e esta confiança dar-se-á nos momentos dos cuidados físicos carregados de afeto. Segundo Erikson, “a confiança nasce do cuidado” (apud Hohmann e Post, 2004). Não é qualquer tipo de cuidado, porém, que se deva proporcionar à criança, mas olhá-la nos olhos, conversar, brincar, ou seja, querer bem ao bebê e à criança pequena.

Nessa perspectiva, estudos (New, 1999; Bove, 2002; Hohmann e Post, 2004; Goldschmied e Jackson, 2006; Borges, 2009) defendem o conceito do educador-referência na creche, ou seja, o mesmo professor é o responsável pela alimentação, higienização, sono e atividades pedagógicas, com a finalidade de garantir a presença da figura de ligação independentemente do momento da rotina diária, de forma a permitir aos bebês e às crianças pequenas sentirem-se seguros durante grande parte do período em que permanecerem na instituição.

Segundo Bowlby (2006), a figura de ligação promove ao seu companheiro uma base segura para sua ação e exploração. Logo, o bebê e a criança pequena, ao sentirem-se seguros, passam a se interessar pela exploração do ambiente e por outras pessoas, sejam crianças ou adultos. O autor descreve ainda três comportamentos que são considerados centrais para aqueles que destinam seu trabalho às crianças:

O comportamento dos pais, e de qualquer pessoa que se incumba do papel de cuidar da criança, é complementar do comportamento de ligação. A função de quem dispensa esses cuidados consiste em: primeiro, estar disponível e pronto a atender quando solicitado, e, segundo, intervir judiciosamente no caso de a criança ou a pessoa mais idosa de quem se cuida estar prestes a meter-se em apuros. Não só isso constitui um papel básico, como existem provas substanciais de que o modo como é desempenhado pelos pais determina, em grau considerável, se a criança será mentalmente saudável ao crescer. (Bowlby, 2006, p. 175)

Desta forma, é aconselhável que o professor demonstre à criança ser uma pessoa em quem ela possa confiar, estando sempre atento e disponível para atender as suas necessidades, acolhê-la quando se sentir insegura, compreendê-la e acalmá-la quando estiver chorando, reconhecendo e ajudando-a a expressar seus sentimentos. Em contra partida, demonstrar que confia nela, incentivando-a em seus projetos individuais e coletivos, oferecendo-lhe um espaço organizado, que desperte na criança interesse e curiosidade para agir sobre os objetos e para interagir com seus pares.

Em 1984 foram publicados estudos realizados por Stambak e colaboradores, no qual foram organizadas e propostas, para grupos de crianças entre 12 a 27 meses de idade, que frequentavam uma creche em Paris, três tipos de situações (exploração de objetos, jogos motores e jogos de faz-de-conta), com o objetivo de analisar o comportamento das crianças com seus pares. Os resultados possibilitaram concluir que, em situações favoráveis, as crianças foram capazes de interagir entre si de maneira harmoniosa e muito rica.

Stambak e seus colaboradores (1984) destacam o papel do educador, para o estabelecimento das interações criança-criança, como fundamental; tanto no sentido de organizar um ambiente adequado que seja propício às interações positivas entre pares, quanto à sua postura frente a essas interações, afirmando:

Frequentes discussões com as educadoras de nossa equipe demonstraram rapidamente que o papel dos adultos, a atitude que esses podem adotar, é uma das condições fundamentais. Segundo sua experiência teria que rejeitar atitude “dirigista” preconizada todavia com bastante frequência na escola, atitude que paralisa algumas crianças, torna-os passivos e dependentes do adulto. Tão pouco teria que adotar uma atitude “em retirada” preconizada em algumas instituições educacionais, pois frequentemente essa retirada equivale a um abandono e provoca certo desconcerto, ansiedade, passividade e às vezes agressividade. (Stambak, 1984, p. 14)

Um dos aspectos interessantes desse estudo é a abordagem dada por Barrière, Bonica, Goma, Whitaker-Ferreira (1984) aos conflitos ocorridos entre os pares. Os conflitos, longe de serem considerados negativos e de servirem para comprovar o nível de agressividade das crianças, são compreendidos como parte da construção das relações entre as crianças e a realidade física que as cerca.

Assim, como na perspectiva piagetiana, explicitada nas pesquisas de Vinha (2000, 2003) e Tognetta (2003), as quais conceituam o conflito como possível oportunidade para descentração, de sensibilizar-se com outro, de comparar e analisar diferentes pontos de vista e de encontrar soluções justas para ambas as partes, Barrière, Bonica, Goma e Whitaker-Ferreira (1984) entendem o conflito como um momento que faz parte do desenvolvimento de um projeto, no qual surgem dificuldades que impulsionam a criança a encontrar estratégias para superá-las e seguir com seu projeto. Tal afirmação é fundamentada pela análise de episódios de conflitos entre as crianças que participaram da pesquisa, possibilitando constatar que elas foram capazes de buscar soluções por si próprias para resolver os conflitos ocorridos.

As mesmas autoras Barrière, Bonica, Goma e Whitaker-Ferreira (1984), afirmaram, ainda, que a análise das diferentes situações permite apontar com precisão o quanto é precoce a vida social para essas crianças. Mas é preciso que o professor enxergue a criança como um ser positivo e que muitas vezes o que a está deixando agressiva é a organização do trabalho da creche, como, por exemplo, a espera para que ela execute atividade, os materiais inapropriados, a construção de uma autoestima baixa, por não poderem mexer em nada, sendo reprimida pelo professor a todo o momento. (Borges, 2009).

Para que ocorra essa dinâmica de trabalho com as crianças pequenas na creche, é necessário refletir sobre a organização do ambiente físico dessa instituição. Sabe-se que, atualmente, muitas creches públicas e particulares do Brasil não estão organizadas para que as crianças pequenas possam ter um desenvolvimento saudável e essa dinâmica de trabalho a qual Barrière, Bonica, Goma e Whitaker-Ferreira (1984) apresentam em seus estudos.

### *Papel do ambiente*

Ao entrar em uma instituição de educação infantil de zero a três anos no Brasil, encontramos espaços físicos que são muito precários, inapropriados e que apresentam pouca segurança para a criança e para o adulto que ali trabalha, além da quase inexistência de materiais para o desenvolvimento da criança pequena. Inserida nessa realidade, essa criança, que é um ser ativo, que está descobrindo um novo mundo e tem curiosidade em conhecer o objeto ainda é, a todo o momento, impedida pelos adultos de realizar ações, porque o espaço físico não é apropriado para atender essa faixa etária. Uma das conseqüências de tal fato é o caráter negativo que as relações sócio-afetivas entre professor e crianças e criança-criança podem assumir: “Não mexa”, “Não suba”, “Você vai cair”, “ Pare de chorar”. Em um estudo de observação que Grana-Ferreira (2008) está realizando a respeito das interações, percebe-se o quanto o professor pode limitar as ações das crianças, não lhes proporcionando um ambiente adequado.

Para entender melhor como organizar um ambiente para crianças pequenas é necessário antes definir os termos espaço físico e ambiente físico, pois, muitas vezes utiliza-se o termo espaço físico como sinônimo de ambiente físico. O ‘espaço físico’ refere-se a locais onde ocorrem as atividades, e onde estão disponíveis materiais didáticos, o mobiliário, alguns objetos e a sua decoração. Já o termo ‘ambiente físico’ refere-se ao conjunto espaço físico e relações que se estabelecem nele (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos e entre crianças e sociedade em seu conjunto).

Neste sentido, existem elementos do espaço físico da sala dos bebês e das crianças pequenas que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica do trabalho sócio-afetivo, físico e cognitivo possíveis nesse cenário.

Não há dúvidas de que, ao pensar nos espaços físicos da educação infantil, em especial da creche, é importante trazer essa nova concepção para as discussões com a equipe pedagógica dessa instituição, com o intuito de reorganizá-los. Isso consiste em um dos trabalhos do professor, no que se refere aos espaços: como organizá-los, como equipá-los, enriquecê-los, para que se transformem em fatores estimulantes das atividades e se tornem facilitadores do acesso, tanto das crianças como, dos adultos.

Horn (2004) lembrou que, num passado não distante, quando ainda a grande maioria das educadoras era contratada pelo fato de gostar de crianças, e não por ser profissional, os espaços eram projetados sem a preocupação de se atender às necessidades e especificidades do bebê e da criança pequena e, muito menos, as da educadora. Os ambientes apresentavam-se pobres em desafios cognitivos, físicos e sócio-afetivos.



Borges (2009) concorda com essa afirmação segundo a qual o espaço não era pensado de maneira a atender às necessidades de quem convive na creche, porque antes não se imaginava que estas construções, cognitivas, físicas e principalmente sócio- afetivas fossem tão importantes e necessárias neste período da primeira infância.

Mas essa realidade, ou seja, o ambiente das creches, demanda, atualmente, uma mudança, se almejamos cidadãos seguros, que saibam se relacionar com os outros, que apresentem vínculos afetivos bem estabelecidos e que incluam em sua vida projetos a serem realizados. É preciso projetar novos ambientes, os quais sejam acolhedores para essa criança pequena.

Logo, a organização do espaço físico da creche precisa condizer com essa premissa: um ambiente onde a criança tenha a liberdade de se locomover, brincar, se relacionar com os adultos e as outras crianças de modo seguro. Como afirma o (MEC,2006, p. 8) o espaço: “(...) deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos.”

Projetar um espaço acessível para todos é pensar, em outras palavras, a possibilidade do olhar atento do professor nas ações e na busca do entendimento dos projetos das crianças. É tratar a criança pequena com carinho, falar com a voz doce e tocá-la delicadamente.

Enfim, é preciso criar um ambiente acolhedor na creche, em que se tenha gestos de confiança e incentivo, reconhecimento e atendimento às necessidades e respeito às crianças pequenas. Mas, para isso, temos que contar, na creche, com a atuação de um professor bem formado e preparado, ou seja, que domine o conhecimento específico sobre a criança dessa faixa etária, que saiba planejar atividades que despertem nela a curiosidade de agir sobre os objetos e conduzir o grupo para interações sociais positivas.

## REFERÊNCIAS

BARRIÈRE, BONICA, GOMA, WHITAKER-FERREIRA. Momentos conflictuales. In: STAMBAK, M. (org.). Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., p. 143-176, 1984.

BORGES, R.R. Curso de Extensão Universitária PROEPRE: Contribuição para a Formação de Professores da Creche. Tese de Doutorado. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, p.134-149, 2002.

BOWLBY, J. Cuidados maternos e saúde mental. Trad. Vera Lúcia Baptista de Souza e Irene Rizzini. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BOWLBY, J. Formação e rompimento dos laços afetivos. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ERIKSON, E. O ciclo de vida completo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos em Creche. Trad. Marlon Xavier. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRANA-FERREIRA, K.M. Interações sociais entre bebês: um estudo exploratório. Projeto de Pesquisa. LPG/FE – Unicamp, 2008.

- HOHMANN M., E ; POST J. Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. 2ª ed. Trad. Sara Baía e Revisão de Cristina Figueira, Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2004.
- HORN, M.G.S. Sabores, cores, e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. Educação e Sociedade, ano XX, nº68, dez. 1999.
- NEW, R. Variações Culturais sobre a Prática Desenvolvementalmente Apropriada - Desafios à Teoria e à Prática. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 219-234, 1999.
- PIAGET, J. Les relations entre la affectivité dasn le developpement mental de l'enfant. Bulletin de Psychologie (Paris), vol. VII, n. 3-4, p. 143-150, 1954.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. Trad. De Octavio Mendes Cajado. DIFEL/Saber Atual, São Paulo – SP, 1996.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SILVA, E.M. A afetividade no ambiente da creche. Projeto de Pesquisa. LPG/FE – Unicamp, 2009.
- STAMBAK, M. (org.). Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.
- SPITZ, R.A. Hospitalism - an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanalytic Study of the Child, 1, p. 53-74, 1945.
- TOGNETTA. L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Mercado de Letras. Campinas – SP, 2003.
- VINHA, T.P. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Mercado de Letras. Campinas – SP., 2000.
- . Os conflitos interpessoais na relação educativa. Tese de Doutorado. Campinas, SP : [s.n.], 2003.
- WINNICOTT, D. W. O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- . Preocupação materna primária. In: Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Trad. Jane Russo. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Ed., 1978.
- . Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 2ª ed. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Medicas, 1988.

## Indisciplina e violência na escola e as relações com a questão da autoridade

Adriana Cristina Araujo  
Associação Projeto Não-Violência Brasil  
Joyce Kelly Pescarolo  
Associação Projeto Não-Violência Brasil  
Marcos Alan Viana  
Associação Projeto Não-Violência Brasil  
projeto@naoviolenca.org.br

Através da prática cotidiana atendendo escolas de Curitiba e região metropolitana na área de violência escolar e cultura de paz, percebemos que a escola tem encontrado bastante dificuldade no exercício de suas funções. Tais dificuldades se traduzem em queixas relativas à violência e indisciplina na escola, que recaem principalmente sobre o comportamento do alunado e suas famílias, que na visão dos educadores, são consideradas desestruturadas e padecendo de uma crise de valores. Esse recorte que os educadores fazem das causas da violência e da indisciplina excluem suas próprias condutas. As causas são eminentemente exógenas. Não negando que as causas exógenas à escola influenciam o cotidiano da comunidade escolar, pensamos ser possível localizar a violência e a indisciplina como potencializadas por causas endógenas à escola - que obviamente estão até certo ponto relacionadas com as exógenas - sendo uma delas a crise da autoridade docente. A ausência de reflexão sobre sua prática pedagógica, ocasionada entre outras coisas, pelo desgaste que a categoria vem sofrendo, promove uma falta de implicação nos problemas que a escola sofre e uma restrição das suas funções à transmissão de conteúdo. Nesse contexto, o exercício de uma autoridade fica imensamente prejudicado, pois para exercer a autoridade é necessário antes de tudo “tomar as rédeas” do processo educativo, implicar-se, responsabilizar-se e também, compreender a educação escolar como algo que ultrapassa a formação conteudista.

O tema surgiu em função do trabalho que temos realizado na área de Educação desde 1998, através da ONG Associação Projeto Não-Violência<sup>1</sup>, atuando como Psicólogos Institucionais em escolas. Além do trabalho no Projeto Não-Violência, temos participado como pesquisadores e parceiros no Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos (CESPDH) da UFPR, onde realizamos grupos de estudos, pesquisas e atividades de extensão na área de violência escolar e cultura de paz e, tanto as atividades do CESPDH, quanto as do Projeto Não-Violência, têm propiciado várias reflexões sobre a temática da educação.

Durante esses anos de trabalho na área, percebemos que há alguns temas que são freqüentemente mencionados de forma quase que unânime nos mais variados grupos de educadores<sup>2</sup>: a crise de valores, a violência e a indisciplina. Eles sentem que a violência e indisciplina seriam decorrentes de uma crise de valores da sociedade atual. A família enquanto instituição não estaria mais cumprindo seu papel, o que se refletiria numa espécie de impotência escolar.

Nesses anos de trabalho na área educação, foram incontáveis as oportunidades nas quais foi possível ouvir queixas dos educadores sobre o descaso familiar e a falta de limites dos alunos. Tais queixas são igualmente relatadas em Sallas et al (1999). Os alunos não se “comportam” em sala porque não recebem

1. A Associação Projeto Não-Violência Brasil (APNVB) é uma ONG que atua na área de violência escolar há 11 anos. O trabalho tem como objetivo propiciar às escolas e à comunidade escolar estratégias para fomentar e desenvolver uma cultura de paz. Para tanto, são realizados desde capacitação com profissionais da escola, passando por programas com alunos de várias faixas etárias, até a promoção de uma maior participação e parceria dos pais nas questões escolares.
2. Denominaremos educadores o grupo de profissionais que atuam na escola.

limites e educação em casa. Há uma convicção, ou quem sabe, um forte desejo, de que os comportamentos tidos como adequados fossem automaticamente transportados de um ambiente ao outro (ou seja, se tivessem educação em casa, teriam na escola) independentemente das pessoas envolvidas na relação e das fases de desenvolvimento nas quais os alunos se encontram. Deste modo, fica colocado que a inadequação e conseqüentemente, a violência escolar, situam-se no corpo discente e nas suas “famílias desestruturadas”<sup>3</sup>, assoladas por aquilo que os educadores percebem como “crise de valores”. Segundo Sallas et al (1999, p. 211), “para os professores, a violência encontrada nos jovens de hoje tem origem na própria família, na ausência ou na falta de compromisso com seu papel social”.

Ao colocar a causa da indisciplina e da violência totalmente fora dos muros da escola, os educadores perdem imensamente seu potencial transformador e deixam de analisar e de se responsabilizar pelos problemas que ocorrem dentro da escola. De acordo com Charlot (2000), só é possível fazer algo em relação à violência buscando novos paradigmas relacionais. Mas para isso os professores teriam que ter consciência das condições de violência geradas pela escola. Uma pesquisa realizada por Lobato (2006) mostrou que em geral, as causas de violência apontadas pelos professores supõem variáveis exógenas.

Debruçando-se um pouco sobre o cenário educacional podemos perceber que em função da queda do salário e o brutal desprestígio da categoria (Sallas et al, 1999) tem havido uma necessidade cada vez mais proeminente de se trabalhar 40 ou até mesmo 60 horas semanais. Essa situação tem levado muitos professores a se queixarem de cansaço, desgaste, sentimento de impotência e inadequação na atribuição de suas funções. Somam-se a este quadro, salas cheias, em média de 40 alunos. Todo esse contexto vem colocando “na moda” algumas patologias que já têm sido anunciadas como típicas do ambiente escolar, como a “síndrome de burnout”<sup>4</sup>. Diante de tal quadro, muitos professores queixam-se que não há tempo para estudar, rever suas condutas, “reciclar-se”, como dizem eles. Esse afastamento dos livros e dos ambientes acadêmicos parece vir agravando ainda mais o sentimento de inadequação. Queixam-se que não acompanham os alunos, não compreendem os recursos tecnológicos à disposição e que estão ficando para trás. Sallas et al (1999) chama a atenção para as complicações que a escola enfrenta na atualidade, como a formação dos educadores e a incapacidade destes em responder às novas exigências. São essas causas exógenas à escola.

No entanto, saber utilizar os recursos tecnológicos do momento ou até mesmo conseguir acompanhar os alunos parece ser tão somente questões acessórias de outras mais relevantes. Por exemplo, o afastamento dos estudos parece produzir nos professores ao menos dois efeitos: o primeiro é pautar suas condutas pedagógicas apenas pelas experiências práticas, sem vincular a isso qualquer teoria que possa dar um norte às ações realizadas. Sempre que perguntado aos professores quais os REFERÊNCIAS teóricos que utilizam para compreender seu ofício, respondem vagamente “um pouco de tudo, mas aprendemos mesmo na prática, até porque, na prática a teoria é outra”, como se a teoria fosse algo distante e desarticulado da ação e esse “um pouco de tudo” pode ser traduzido como “muito de nada”. Essa situação não os permite refletir sobre as causas de suas inadequações, pois realizam o trabalho mecanicamente, considerando apenas o seu próprio repertório, reiterando ad nauseam, os mesmo equívocos.

Essa constante repetição de resultados inadequados sem reflexão passa a produzir efeitos decorrentes, agora das causas endógenas ao ambiente escolar. Além das conhecidas indisciplina e violência, produz ainda a não responsabilização dos educadores pelo resultado obtido no trabalho com os alunos, pois não

---

3. Por família desestruturada os professores têm entendido toda a série de configurações familiares que se distingue da família conjugal monogâmica, apontada por Lévi-Strauss (1980).

4. Burnout é uma síndrome caracterizada pelo esgotamento físico, psíquico e emocional, em decorrência do trabalho estressante e excessivo. É um quadro clínico resultante da má adaptação do homem ao seu trabalho. (França, 1987)

conseguem perceber onde se equivocam. Culpabilizar os alunos e suas famílias pelas dificuldades que enfrentam e pelos resultados obtidos passa a ser uma alternativa mais palatável. Como bem atenta Sallas et al (1999), os professores acabam atribuindo, de forma estarrecedora, pouquíssimo valor ao seu papel na formação dos jovens. Com isso, não queremos afirmar que a culpa pelos problemas da escola é do professor, mas sim chamar a atenção para aquelas questões que poderiam ser melhoradas a partir das suas condutas e que são referentes ao seu papel.

Scriptori (2008) aponta que não é possível ignorar a importância das relações interpessoais entre professores e alunos quando o tema é violência escolar. Para a autora, quando os alunos gostam dos professores e vêem sentido em seu ensino, sentem prazer em estar na escola e raramente agem com violência. Embora essa ideia implique uma boa carga de responsabilidade ao professor, agrega-lhe também um grande valor profissional e potencial transformador.

Obviamente a escola não é uma cápsula fechada e desta forma, está constantemente sujeita às questões sociais mais amplas. O que acontece na sociedade reflete-se na escola, pois sendo a escola uma instituição social, é atravessada por todas as mudanças da sociedade. Mas à escola restam dois papéis: transformar a realidade ou mantê-la, reproduzi-la.

Parece ser sim possível, através de alguns autores (Cortella e La Taille (2005), Sennett (2000), Bauman (1998 e 2001), entre outros), afirmar que vivemos tempos realmente diferentes, mas não apenas diferentes, como difíceis, com ausência de sentido, de pertencimento, de possibilidades de planejar e investir num futuro, tempos de rupturas e desencaixes. Isso, como não poderia ser diferente, acaba por produzir uma crise dos valores vigentes.

Além das mais variadas questões que subjazem a crise de valores da atualidade, como as apontadas acima, gostaríamos de apontar uma que, embora não seja nova ou inédita, parece ser constantemente ignorada – até como efeito da ausência de reflexão sobre sua prática e da falta de disponibilidade subjetiva para investir em sua formação - por aqueles que praticam a docência: a problemática ou crise da autoridade, como colocam alguns autores (Arendt (2001) e Corsini (2008)). Tal crise obviamente não se restringe aos muros da escola, mas faz parte do mundo adulto (Calligaris, (2000) e Cortella e La Taille (2005)). Mas a escola, ao absorvê-la simplesmente, padece de seus efeitos nocivos.

Segundo Arendt (2001), a crise da autoridade, ao colocar em xeque a fundação, o que já está constituído, faz disparar processos de mudança e renovação, passando a ter um caráter constituinte. Estaríamos vivenciando uma época carente de figuras de autoridade? Corsini (2008, p. 145) alega que:

“A autoridade que conhecemos a partir da experiência da fundação entre os romanos e que compreendemos à luz da Filosofia Política inspirada na tradição grega não pode mais ser restabelecida ou restaurada, seja por meio da revolução, tampouco por meio dos vendavais conservadores que, de vez em quando, assolam a opinião pública. Isto porque, toda vez que esta autoridade encontra o seu limite, ela entra em crise, uma crise constante, cada vez mais ampla e profunda, que marcou e atravessou o desenvolvimento da modernidade, cujos pilares também foram postos em xeque”.

Com isso, pensamos ser necessário construir uma autoridade docente que possa constituir um sólido pilar para o estabelecimento de uma ambiente favorável para se estudar, não com revoluções ou vendavais conservadores, mas com a práxis pedagógica.

Ao focarmos a questão da autoridade (no que ela consiste e o que faz ela se manter) estamos estabelecendo uma relação desta com a indisciplina e a violência, possibilitando, ao mesmo tempo, rever o

discurso dominante e localizar no ofício da docência alguns caminhos para a obtenção de um ambiente mais favorável para aquilo que estaria no cerne da função escolar: o ensino e a aprendizagem.

Com isso, não ignoramos o papel da família, mas sugerimos que a indisciplina e a violência anômicas<sup>5</sup> podem ser imensamente reduzidas diante da autoridade docente.

Ao entrar numa nova escola, realizamos um diagnóstico institucional para compreendermos de que forma as pessoas percebem a escola em que estão inseridas. Tal diagnóstico envolve questões sobre alunos, pais, professores, funcionários, pedagogos e diretores. Quando perguntado aos alunos quem são os profissionais que mais gostam e por que, os motivos, principalmente quando falam dos professores, tem sempre a ver com questões de autoridade. Quando perguntado o que faz um professor ser autoridade, eles respondem listando qualidades positivas: firmeza, justiça, conhecimento, ética (o professor é exemplo no que ele fala e não só um discurso) e é um professor que acredita que os alunos são capazes e cobra resultados. Tais características de autoridade também podem ser encontradas em Sennett (2001). Ao contrário do que poderíamos pensar, o “bom” professor não é o bonzinho que os deixa fazerem o que querem, mas aquele em quem confiam o suficiente para deixá-lo conduzir o processo ensino-aprendizagem. Ao menos no discurso dos alunos, parecem ser as atribuições de autoridade que marcam a diferença entre os “bons” e “maus” professores.

De acordo com um dos maiores autores do século XX, Max Weber ([1922] 1978), a autoridade poderia se equivaler a um tipo especial de poder: a dominação legítima. Quando se tem uma relação de dominação ou autoridade legítima, há por parte dos dominados, vontade de obedecer, de forma a fazer sentir que a vontade dos dominados é a mesma do dominante.

“Um estado de coisas pelas quais uma vontade manifesta (ordem) do dominador ou dos dominadores tem influência sobre as ações de outros (do dominado ou dos dominados), de maneira que, um grau socialmente relevante desses atos é realizado como se os dominados houvessem adotado por si mesmos e como máxima de sua conduta, o conteúdo dessa ordem (obediência)” (Weber, [1922] 1978, p. 696).

Tal autoridade pode se constituir a partir de três fatores: a legitimidade das instituições, o peso da tradição e o carisma daquele que se pretende autoridade. Esses três fatores podem caminhar juntos ou isolados. Obviamente, a autoridade será maior, quanto mais fatores estiverem agregados.

Ao nos submetermos a uma autoridade aceitamos as ordens por considerá-las válidas independentemente dos próprios interesses. Ou seja, a autoridade seria capaz de fazer alguém renunciar, ao menos parcialmente, um estado de coisas comprometedoras do processo de socialização: egocentrismo, o narcisismo, a busca por um prazer incessante, etc.

Desta forma, o estabelecimento da autoridade seria importante na garantia de uma coesão social. Sennett (2001) considera a autoridade fundamental e o seu estabelecimento propiciaria um compromisso firmado no interior da sociedade que garantiria o seu próprio funcionamento. “Sem laços de lealdade, domínio e fraternidade, nenhuma sociedade e nenhuma de suas instituições poderiam funcionar por muito tempo”. (p.13). Desta forma, a autoridade possuiria uma dimensão política.

Para Sennett (2001), a autoridade é um laço afetivo e poderia ser definida como uma “ligação entre pessoas desiguais” (p.22), como na relação professor-aluno. E ela precisa de alguns ingredientes para existir:

---

5. Ao especificar que as formas anômicas de violência e indisciplina devem ser reduzidas, entendemos que nem toda violência ou indisciplina são negativas. A palavra anomia aqui seria utilizada no sentido proposto por Durkheim na obra “O Suicídio” ([1897] 2005): ausência de regras e leis, sentimento de não pertencimento.

Como “ingrediente essencial da autoridade: alguém que tem a força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior. (...) Segurança, capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina, capacidade de inspirar medo: são essas as qualidades de uma autoridade” (Sennett, 2001, p. 30)

De acordo com Sennett (2001), a autoridade é um componente estruturante das relações nas quais está presente um equilíbrio de forças, um equilíbrio que acontece a partir de uma tensão entre anomia e autonomia, submissão e dominação. No mundo infanto-juvenil parece haver um constante dilema: oscilar entre a rejeição e a necessidade de uma figura (ou figuras) de poder. Por não terem ainda autonomia necessária para efetivamente romper com os laços com essas figuras, rejeitam sua autoridade atacando-as, por meio de comportamentos transgressores e de palavras agressivas, comportamentos vistos pelos adultos como violentos. Por isso, a autoridade possui um caráter ambivalente e paradoxal. Sendo a autoridade um vínculo ambivalente, que oscila entre o medo e a negação e o reconhecimento e a ilusão; é também uma relação que se constitui a partir de um jogo psicológico de forças, que apresenta algumas facetas: autonomia, influência, disciplina e controle.

Sendo a autoridade um conceito complexo, é muitas vezes de difícil operacionalização. Há ainda aqueles educadores que confundem autoridade com autoritarismo. Temem que ao exercerem sua autoridade estarão sendo autoritários, ou o contrário, que para serem autoridades, precisam ser autoritários (Milani, 2005). Talvez essa confusão seja ainda mais proeminente em países que tiveram sua história construída sobre grande autoritarismo, como é o caso do Brasil.

Historicamente no Brasil, os processos nos quais se assentavam as relações assimétricas (pais e filhos, patrões e empregados, professores e alunos) eram sempre constituídos através de relações autoritárias, nas quais não havia espaço para questionamentos ou discordâncias. Tais relações se caracterizavam por minorias fortes que impunham sua vontade a uma maioria mais fraca. O texto de Freyre é rico ao relatar a violência que marcou, e de certo modo ainda marca, a sociedade brasileira fundada no binômio latifúndio - escravidão, que por sua vez, produziu uma tradição conservadora que “sempre se tem sustentado no sadismo do mando disfarçado em ‘princípio de Autoridade’ ou ‘defesa da Ordem’” (Freyre,[1933] 1987), pág. 52). Esse autor demonstra como tais relações violentas compunham o cotidiano das relações sociais nos primórdios da civilização brasileira.

A falência desse modelo não reside, em absoluto, na assimetria dessas relações - até porque, a existência de tal assimetria é uma das condições do estabelecimento da autoridade (Sennett, 2001) – mas nos princípios ditatoriais que estavam na base dessas relações, princípios que negavam o diálogo, a dignidade e o respeito.

Caminhamos cada vez mais para modelos democráticos, tanto nos níveis estatais, quanto nos pessoais. Assim, relações democráticas têm sido cada vez mais demandadas em nossas sociedades. Desta forma, a constituição da autoridade precisa existir no exato equilíbrio entre aquilo que já foi (autoritarismo) e entre aquilo que por vezes parece ocupar o seu lugar (permissividade). (Freire, 2000).

De acordo com Boto (2009), autoridade não se confunde com pura coerção e sim, tem a ver com a construção de uma identidade que se traduz por algum tipo de ascendência sobre os outros. Essa ascendência se constrói como efeito de legitimidade, reconhecimento e acaba por produzir credibilidade por parte da pessoa que ocupa o lugar da autoridade. Scriptori (2008) menciona a autoridade como o “estabelecimento de regras justas, explicáveis, compreensíveis e que visam ao bem comum, sendo perfeitamente legítima quando se trata de orientar o desenvolvimento da personalidade em direção à conquista de uma autonomia moral e intelectual por parte do próprio sujeito”. (pág. 25)

Retomando Weber ([1922] 1978), que citamos lá em cima, para que haja autoridade, é necessário que possamos reconhecer a legitimidade das tradições, das normas e regras trazidas pelas instituições. As tradições e instituições são percebidas, reconhecidas através das pessoas que as representam. No caso da autoridade docente, o professor é o detentor e para ser reconhecido como tal, portador de autoridade, é necessário que sua conduta leve em consideração os seguintes fatores:

1. Para construir a autoridade é necessário manter a assimetria das relações (Sennett, 2001). A relação pedagógica é assimétrica não apenas por se tratar de uma relação entre adultos e crianças ou jovens, e sim porque a relação com o conhecimento é desigual. O professor por definição, tem que saber mais que o aluno. Portanto, sua relação com o conhecimento tem que ser de constante “enamoramento”. No entanto, tal assimetria deve estar além do nível do conhecimento, deve ser uma assimetria moral.
2. A relação pedagógica não se constitui na mera transposição de conhecimento científico. Ensinar é também transmitir valores, que darão sentido e moralidade aos conhecimentos aprendidos. Conhecimento sem ética é talvez mais nocivo que a falta dele. E em questão de ética, só é possível transmiti-la quem a tem. (Milani, (2005), Guillot, (2008) e Freire (2000))
3. Ser exemplo é quesito indispensável para a constituição da legitimidade (Freire, 2000). Segundo Guillot (2008, pág. 31), uma autoridade ética supõe uma ética da autoridade. “A autoridade não é um poder sobrenatural nem uma projeção de receios e interesses. É uma maneira de conduzir no caminho da construção pessoal, graças ao qual nos tornamos capazes de autorizarmos a nós mesmos para viver com os outros no respeito à lei e aos valores fundadores de uma humanidade pacífica e sem exceção.”
4. A ética, ou a falta dela, está presente em todas as nossas ações, principalmente nos espaços de diálogo. Desta forma, o constante diálogo com o alunado é essencial. Abrir espaço para dialogar não significa de forma alguma ser permissivo. É estar sempre pronto a argumentar, é possibilitar o aparecimento do conflito e desta forma, adotar atitudes pacíficas e justas na sua resolução. Dialogar não é concordar, mas é antes de tudo abrir um espaço para ouvir o outro. E às vezes é necessário dizer não. (Milani (2005) e Freire (2000))
5. Ser educado é também adquirir resistência à frustração, saber adiar a satisfação, estabelecer metas a médio e longo prazo e resistir aos impulsos imediatos. E isso requer disciplina, autocontrole, esforço, perseverança e tenacidade. É preciso que isso seja ensinado. Isso não se faz sem um adulto que suporte ser o depositário da raiva que esse processo gera (Winnicott, 1999). Portanto, ser autoridade implica ser firme e coerente, não oscilar “ao sabor da maré”.
6. Para conduzir outros no processo de aprendizagem é necessário que os que serão conduzidos confiem naquele que deseja conduzir (Sennett, 2001). Ou seja, não se constitui relações de autoridade sem confiança e admiração. Para isso, é essencial mestres seguros, que saibam da onde vão partir e onde vão chegar.
7. É essencial também, que as escolas sejam espaços em que os adultos possam se colocar como adultos que sabem a que vieram e o que devem fazer para acolher aqueles que estão iniciando sua jornada na vida (Schilling, 2009). Ênfase especial deve ser dada ao fortalecimento dos adultos, que bem como os alunos, não se conhecem, não confiam uns nos outros, “passam” pela escola sem se comprometerem com seu cotidiano. Não há constituição de coletividade e autoridade institucional quando só se tem educadores temporários, que não tem tempo de construir um laço (Schilling, 2009).



8. Uma instituição escolar que se preocupa com relações de autoridade precisa ser composta a partir de certas premissas: constituição de um coletivo que possa organizar, acolher, proteger e ensinar, de um coletivo que tenha um discurso de apoio mútuo, que tenha regras e normas claras para proceder em relação aos adultos e alunos, deve-se ter clareza da proposta pedagógica, desenvolver nos alunos identidade com a cultura escolar, fomentar paixão e interesse pelo conhecimento. (Dubet, 2009 apud Schilling, 2009)
9. Autoridade não se transfere simplesmente. Alguém pode ser instituído por alguém que detenha a autoridade, mas ela só se constituirá de fato se a pessoa que foi instituída fizer jus a tal posição. Pois no quesito autoridade, parte-se sempre do zero. Não se tem créditos a priori. A autoridade precisa ser testada (Winnicott, 1999)
10. Para Arendt (1992 e 2001) autoridade tem mais a ver com responsabilidade do que com qualificação. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desse mundo, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.
11. Como resultado da fragilidade da autoridade, a indisciplina aparece como uma das formas manifestas de sua ausência. Exercer a autoridade e estabelecer a disciplina, entretanto não são a mesma coisa, são atitudes distintas. É a autoridade que dá um sentido à disciplina, não é a disciplina que faz a autoridade (Guillot, 2008).

Como vimos, o estabelecimento de relações de autoridade implica uma série de fatores complexos que se ligam para formar vínculos capazes de manter o tecido social. Compreender como tais relações se constituem no ambiente escolar possibilita a proposição de soluções eficazes para a melhoria desse ambiente e da qualidade do ensino por ele ofertada, pois sabemos que a escola, ainda que muitas vezes não queira essa responsabilidade, tem como desafio “driblar” os entraves que por vezes impossibilitam o aprender, o crescer, o amadurecer, o tornar-se um ser social e autônomo.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. (2001) *A Condição Humana*. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (1992) *Entre o Passado e o Futuro*. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora perspectiva.
- BAUMAN, Z. (1998). *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar.
- BOTTO, C. R. (2009). Entrevista à Revista Educação. Ano 12, no. 141, jan.

---

6. A utilização do termo autônomo aqui é naquele sentido proposto por Piaget (1994): um indivíduo com capacidade de escolher entre o certo e o errado, do ponto de vista moral (coesão/solidariedade) e entre o verdadeiro e falso do ponto de vista intelectual. De acordo com La Taille et al (1991, p. 63), a autonomia seria, então, a constituição de uma razão, intelectual e/ou moral, que pudesse “... estabelecer suas certezas, liberando-se do que a tradição procura pura e simplesmente impor às diversas consciências. (...) O ‘herói’ piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer ‘não’ quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz ‘sim’”.

- CALLIGARIS, C. Adolescência. São Paulo, Ed. Publifolha, 2000.
- CHARLOT, B. (2000). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. . Revista Sociologias, no. 8, p.432-433, jul/dez. Porto Alegre
- CORSINI, L.F. (2008). *Autoridade, família e terapia: discutindo a autoridade no contexto das relações sociais e familiares*. In Arquivos Brasileiros de Psicologia, Vol. 60, No 1.
- CORTELLA, M. S. e LA TAILLE, Y. (2005). *Nos Labirintos da Moral*. Campinas, Editora Papirus.
- DE LA TAILLE et al. (1991) Mesa-redonda: *três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos*. Cadernos de Pesquisa, n. 76, pp. 57-64.
- DURKHEIM, E. ([1897] 2005). *O Suicídio*. São Paulo. Ed. M. Claret.
- FRANÇA, H.H. (1987). A Síndrome de Burnout. In Revista Brasileira de Medicina, v. 44, nº.8.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Ed. Paz e Terra
- FREYRE, G. ([1933] 1987). *Casa Grande e Senzala*. São Paulo. Ed. Circulo do Livro S/A.
- GUILLOT, G. (2008) *O Resgate da Autoridade em Educação*. Ed. Artmed.
- LÉVI-STRAUSS. (1980). *A Família, a origem e a evolução*. Porto Alegre. Ed. Villa Matha.
- LOBATO, V. da S. (2006). Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. In: *Anais da Reunião Anual da ANPED – Caxambu*, p. 1 – 18.
- MILANI, F. M. (2005). *Tá Combinado! Construindo um pacto de convivência na escola*. Salvador. Ed. P&A.
- PIAGET, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo. Ed. Summus.
- SALLAS, A. L. F. et al. (1999) *O Jovem de Curitiba: Esperanças e Desafios*. Brasília, Ed. Unesco
- SENNETT, R. (2001). *Autoridade*. São Paulo. Ed. Record.
- \_\_\_\_\_. (2000). *A Corrosão do Caráter: As Conseqüências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. São Paulo. Ed. Record.
- SCHILLING, F. (2009) Entrevista à Revista Educação. Ano 12, no. 141, jan.
- SCRIPTORI, C.C. (2008). *Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia*. (Org) Jorge Luiz Cunha e Lucia S. C. Dani. Santa Maria. Ed. UFSM.
- WEBER, M. ([1922] 1978). *Economia e Sociedade I e II*. São Paulo. Ed. UNB.
- WINNICOTT, D. (1999). *Privação e Delinquência*. São Paulo, Ed. Martins Fontes.

## **O papel dos limites restritivos no desenvolvimento moral da criança: da heteronomia necessária à autonomia desejada**

Adriana Cristina Araujo  
Associação Projeto Não-Violência Brasil Joyce Kelly Pescarolo  
Associação Projeto Não-Violência Brasil  
Marcos Alan Viana  
Associação Projeto Não-Violência Brasil  
projeto@naoviolenca.org.br

A presente pesquisa parte da teoria do desenvolvimento moral em Piaget para analisar o papel dos limites restritivos na consolidação da heteronomia, uma etapa do desenvolvimento necessária e anterior à autonomia moral. O estudo foi realizado a partir do ponto de vista teórico de La Taille, que questiona o fato de que um dos problemas da educação atual parece ser justamente falhas na formação de crianças heterônomas, que rejeitam todo tipo de regras sociais pelo fato de não terem sido inseridas no mundo moral, por intermédio da autoridade adulta. O papel da heteronomia é analisado também a partir do estudo de um caso histórico: a vida de Helen Keller e de sua professora Anne Sullivan. Helen Keller foi uma criança que se tornou cega e surda aos 18 meses de idade, mas que veio a se tornar uma das pessoas mais brilhantes do século XX (moral e intelectualmente falando). Anne Sullivan foi uma professora contratada com o objetivo de educar Helen, quando esta tinha 7 anos e era uma criança extremamente agressiva e sem limites (anomia moral). Anne fez uso de limites restritivos muito firmes para criar primeiramente um espírito de obediência em Helen – levando-a à heteronomia. Uma vez estando mais submissa, Helen passa a aprender rapidamente e durante a adolescência e juventude, desenvolve uma grande autonomia, tornando-se uma leitora ativa, escritora, filósofa e grande ativista da causa das pessoas com deficiência.

### *INTRODUÇÃO*

As expressões autonomia intelectual e autonomia moral têm sido extremamente empregadas e enfatizadas na literatura contemporânea como objetivos importantes dentro da área de educação. Muitos autores têm se debruçado sobre este assunto, procurando demonstrar o quanto é desejável e necessário o desenvolvimento do ser humano capaz de pensar por si mesmo, tomar decisões com responsabilidade e realizar escolhas em relação ao certo e o errado (ver por exemplo: KAMII, 2005).

Não é muito difícil entender a importância da autonomia para a vida e tampouco encontramos educadores e pesquisadores contestando essa necessidade. Contudo, a dificuldade aparece quando procuramos estudar, na prática, como ocorre o desenvolvimento da autonomia. A liberdade necessária para o desenvolvimento da autonomia muitas vezes não é concretizada porque os professores se queixam de que os alunos não sabem participar e trabalhar em grupo com respeito e disciplina, têm “falta de limites” para trabalhar com mais liberdade. Essa questão tem sido analisada sobre diversas óticas envolvendo questões sociais e metodológicas, além do próprio modo como os professores têm conduzido seu trabalho. Porém, La Taille aborda um lado interessante da questão:

“o que pode estar acontecendo, hoje, com certas crianças e jovens, é que eles não desenvolveram um senso moral, não aceitam limites de forma alguma, recusam qualquer restrição de liberdade. Este quadro

não corresponde nem à heteronomia moral, nem à autonomia: corresponde à anomia. Para que alguém conquiste a autonomia moral, é preciso que *aceite* pertencer a uma comunidade moral. Tal aceitação se dá antes da autonomia. (La Taille, 2002, p.30).

Nesta citação La Taille está se referindo à teoria do desenvolvimento moral de Piaget, na qual verificamos que a heteronomia (estágio em que a criança respeita as regras impostas pelo mundo adulto de forma unilateral) é uma fase que precede a autonomia moral que desejamos para o ser humano. O autor questiona se muitas crianças não estão tendo problemas justamente na consolidação da heteronomia.

E como se desenvolve a heteronomia? É uma fase com a qual devemos nos preocupar? Será que, na ânsia de estimular a autonomia não corremos o risco de esquecer o primeiro processo fundamental que é a passagem da anomia para a heteronomia? Em que medida a criança deve realmente depender e se submeter às regras ou limites restritivos impostos pelo mundo adulto para adquirir condições de se tornar autônoma mais tarde?

Se grandes educadores e pesquisadores do século XX (como Piaget e Paulo Freire) criticaram (com razão) um ensino que não forma pessoas críticas e autônomas como um dos principais problemas da educação tradicional, na atualidade corremos o risco de ter uma educação que continua sem estimular a autonomia, com o agravante de que a própria heteronomia (da qual depende a autonomia) não é constituída, em muitos casos. Por isso entendemos ser importante a realização de pesquisas que possam elucidar com mais clareza o desenvolvimento e a necessidade da heteronomia.

Desta forma, pretendemos adotar como objeto de pesquisa e reflexão as fases do desenvolvimento moral descritos por Piaget, tomando como foco o desenvolvimento da heteronomia como base para a desejada autonomia. Para tal, além da necessária revisão de literatura, pretende-se estudar de maneira prática a dinâmica entre estas fases a partir do estudo de um caso histórico: a vida de Helen Keller (1880-1968) e de sua professora Anne Sullivan (1866-1936), visando descrever os aspectos principais da relação pedagógica estabelecida entre as duas – procurando identificar especialmente a transição anomia - heteronomia e refletindo sobre o papel dos limites restritivos no desenvolvimento de Helen.

Por que escolher o caso Helen Keller?

Apesar da dependência física, encontramos em Helen Keller um exemplo de um ser humano que atingiu grande autonomia intelectual e moral no seu desenvolvimento. Acreditamos, como hipótese, que sua trajetória pode contribuir para entendermos melhor a importância da heteronomia como base para o desenvolvimento da autonomia moral no ser humano.

## *DESENVOLVIMENTO*

### Desenvolvimento moral em Piaget e o papel da heteronomia

Em 1932 Piaget publicou um estudo intitulado “O Juízo moral da criança”, no qual procurou mostrar como o juízo moral e o respeito pelas regras se desenvolvem da infância à adolescência. Piaget realizou interrogatórios minuciosos e observação de crianças em situações lúdicas, chegando à conclusão de que existem três grandes estágios no desenvolvimento moral:

1) Anomia: estágio moral do recém nascido até aproximadamente 2 anos de idade, é a fase em que a criança não obedece as restrições dos adultos e tampouco compreende regras morais.

2) Heteronomia: há predomínio de uma moral imposta pelo exterior e se caracteriza pelo respeito unilateral à autoridade provida do mundo adulto.

A heteronomia ocorre fortemente antes dos 7 ou 8 anos de idade, quando a criança depende substancialmente da direção dada pelos adultos, sendo que a ausência dos mesmos faz com que as regras percam o sentido ou a autoridade. Piaget (1994) afirma que o respeito às regras acontece essencialmente em função de uma mistura entre afeição e temor.

Nesta fase também há o que Piaget chama de realismo moral, segundo o qual as crianças respeitam as regras pelo que elas são em si mesmas, sem considerar o contexto ou as relações envolvidas. A heteronomia também está atrelada ao egocentrismo intelectual, no qual a criança tem dificuldade de pensar no ponto de vista dos outros para avaliar suas ações.

3) Autonomia: baseada na solidariedade entre os indivíduos, é a fase em que há a interiorização de regras sociais necessárias para o respeito e a cooperação mútua entre as pessoas e se desenvolve a partir de relações de cooperação criança-criança e adulto-criança.

Piaget destacou a importância de haver um esforço por parte dos adultos no sentido de desenvolver a autonomia moral que se traduz no respeito mútuo entre os pares. Porém, considerou como necessária a passagem pela heteronomia, pois é indispensável que a criança aprenda também o valor do respeito unilateral. Segundo Piaget (1994, p.28) “A verdade parece estar entre os dois e consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, as duas fontes essenciais da vida moral infantil”.

Sobre esta afirmação de Piaget, La Taille escreve o seguinte:

“Ora, como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade, logo, do senso moral, depende, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem elas, com efeito, não se concebe que a criança entre no que podemos chamar de mundo moral. Uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia” (La Taille, 2002, p.30)

Se a heteronomia precede a autonomia, apesar desta última ser o foco e o objetivo da educação, não podemos ignorar o que representa a primeira em termos de necessidades da criança. Para Piaget a criança não nasce heterônoma, mas, aproximadamente do nascimento aos 2 anos de idade apresenta o que ele chama de um estado de anomia, em que praticamente não é regulada por nenhuma regra moral (interna ou externa). Isso nos indica que heteronomia se trata de uma etapa que a criança atinge a partir da relação com adultos que, colocando-se como figuras de autoridade, exercem funções educativas, impondo determinadas regras.

Nesse processo de impor regras às crianças os adultos fazem uso de limites. La Taille (2002) analisa duas dimensões dos limites: o limite no sentido de restrição de liberdade e o limite no sentido de superação. Em seu sentido restritivo os limites indicam “fronteiras que não devem ser ultrapassadas, ações que não podem ser realizadas ou que não podem deixar de ser realizadas, logo, os limites remetem à restrição de liberdade que, em termos morais, chamamos de dever” (La Taille, 2002, p.25).

Ou seja, quando o adulto diz o que a criança deve e não deve fazer, impondo restrições e sanções para o comportamento, estamos falando especialmente dos limites restritivos descritos por La Taille, que por sua vez é a manifestação da autoridade do mundo adulto procurando fazer com que a criança se insira no mundo moral, obedecendo às regras sociais. Portanto, os limites restritivos constituem a base para a consolidação da heteronomia.

Porém, é evidente que quando o adulto exerce sua autoridade no sentido de colocar limites restritivos, fica muito difícil traçar fronteiras entre limites necessários e saudáveis de limites arbitrários e autoritários.

No século XX tivemos um grande movimento pedagógico e social questionando o autoritarismo na relação com as crianças, defendendo uma educação mais livre, afetiva e com mais diálogo (ver, por exemplo, Freire). Porém, devemos resgatar as origens históricas deste movimento: em época de governos ditatoriais, de militarização da sociedade, de famílias patriarcais, de escolas que praticavam a palmatória... enfim, neste contexto fazia todo o sentido a crítica a toda forma de autoritarismo. Porém, com o autoritarismo sendo cada vez mais combatido, começou a o aparecimento de concepções pedagógicas que negavam o valor dos limites (por serem autoritários) e taxava toda forma de obediência como falta de espírito crítico e autônomo.

No quadro atual, a situação é complexa, pois por um lado ainda temos traços de autoritarismo na educação. Por outro, temos um número cada vez maior de pais e professores com muita dificuldade de dar limites ou de exercer sua autoridade. Sonhou-se com a autonomia, porém, se outrora a educação formava seres humanos heterônomos, que eram disciplinados mas não tinham espírito crítico e/ou obedeciam apenas quando recebiam ordens, punições ou recompensas, hoje, além de não formarmos pessoas autônomas, parece que temos cada vez mais pessoas que atingem a vida adulta com fortes traços de anomia, ou seja, que continuam agindo como crianças de 2 anos, de modo egocêntrico, exigente, imediatista, buscando satisfazer seus prazeres e negligenciando as regras morais para o convívio em sociedade.

### *Superando a polarização autoritarismo - permissividade*

É uma tarefa difícil para as ciências humanas não cair em polarizações, como parece ter sido o caso do assunto autoridade: Do autoritarismo passou-se à permissividade; do excesso de restrições passou-se à negação dos limites; de uma educação muito cerceada, que estimulava a heteronomia, passou-se a uma tentativa de educação que se focasse totalmente na autonomia e na liberdade.

Porém baseando-se no conceito de estágio, em Piaget, esta pesquisa pretende propor uma superação desta polarização. Para Piaget, a criança passa necessariamente por fases ou estágios no seu desenvolvimento moral e cognitivo que podem ser até acelerados ou atrasados, mas nunca terão sua seqüência alterada. Por exemplo, no desenvolvimento cognitivo a criança passa por 4 estágios fundamentais: 1) sensório-motor; 2) pré-operatório; 3) operatório-concreto; 4) operatório-formal. Pode-se acelerar ou retardar estas passagens, mas nunca encontraremos um bebê passando da primeira fase onde ela exerce uma inteligência prática (estágio 1) para uma fase onde ela faz deduções lógico-matemáticas (estágio 4).

Da mesma forma, em termos de comportamento moral, o desenvolvimento obedece 3 etapas: 1) Anomia; 2) Heteronomia; 3) Autonomia. Não podemos conceber que um bebê que não tem consciência moral e mal consegue obedecer a um comando (estágio 1), saia dessa fase e passe a respeitar valores morais porque entende os princípios e fundamentos sociais da moralidade humana. O bebê, que não sabe obedecer, precisa primeiro aprender a moralidade mais básica que é submeter-se às regras sociais existentes no mundo adulto (dentro da cultura familiar/social) para então, a partir daí, formar uma base moral que o ajudará a estabelecer sua consciência e seus valores pessoais num período posterior.

Assim, superamos a polarização “dar limites vs dar liberdade” se entendermos que precisamos, acima de tudo, compreender as fases pelas quais o ser humano passa, e agirmos com base nesta compreensão. Tendo como parâmetro a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, essa questão se traduziria da seguinte forma: 1) Num primeiro momento, exercer mais autoridade, firmeza e limites restritivos para conduzir a criança da anomia à heteronomia, da ausência de moralidade à obediência unilateral às regras estabelecidas pelos adultos. 2) Num segundo momento, dar mais liberdade, menos respostas prontas, menos “orientações” e limites impostos, procurando deixar a própria criança pensar e aprender com os limites da vida. Daí a

proposta do título deste artigo “Da heteronomia necessária” porque é necessário construí-la – “à autonomia desejada”, por é o que desejamos na educação moral.

Esta visão, que procura superar a polarização, certamente transforma a tarefa educativa num quadro mais complexo, uma vez que recai sobre pais, professores e educadores, de modo geral, uma responsabilidade de mudar com a criança, fazendo o que é necessário fazer em relação à cada etapa de desenvolvimento.

### *A vida de Helen Keller*

Encontramos um caso extremamente interessante a partir do qual podemos refletir a respeito do papel da firmeza de um educador no exercício de sua autoridade e como os limites restritivos são essenciais no desenvolvimento da moralidade humana.

Trata-se da vida de Helen Keller e de sua professora Anne Sullivan, cujas histórias foram narradas em detalhes em três livros: A história de minha vida – uma autobiografia escrita pela própria Helen Keller (KELLER, 2001); Lutando contra as trevas, um livro que Helen escreveu a respeito de sua professora (KELLER, 1961); Dedicção de uma vida, uma biografia de Anne Sullivan escrita por uma amiga pessoal que teve a oportunidade de conviver com Helen e Anne por muitos anos (BRADDY, 1944). Os livros possuem valor histórico e científico uma vez que, além da narrativa histórica dos seus autores, apresentam cartas e relatos da época reproduzidos na íntegra, tanto escritos por Helen, quanto por Anne.

Helen Keller nasceu em 27 de junho de 1880 nos Estados Unidos. Quando tinha apenas 1 ano e 6 meses, perdeu subitamente a visão e a audição devido a uma doença que foi diagnosticada naquela época como febre cerebral, sendo provável que se tratasse de escarlatina.

Os primeiros anos de infância foram extremamente difíceis para Helen e sua família. Além da deficiência física, a menina se tornou uma criança extremamente difícil de lidar. Frequentemente quebrava copos, pratos, vasos, lâmpadas e outros objetos que encontrava pela casa. Tinha frequentes ataques de raiva, com gritos e tentativa de agressão corporal. Frequentemente machucava outras crianças que conviviam com ela. Parentes se referiam a ela como um monstro e diziam que ela deveria ser internada em alguma instituição.

Quando Helen contava com 6 anos de idade a família já estava no auge do desespero e chegaram a discutir a possibilidade de realmente colocar Helen numa instituição. Desconfiavam que ela tinha também algum tipo de deficiência mental. A mãe de Helen chegou a visitar um “asilo” para pessoas com problemas mentais, como chamavam na época, porém ficou chocada com o ambiente e acabou desistindo da ideia.

Depois de muitas tentativas frustradas de buscar ajuda médica, a família conseguiu a indicação do Instituto Perkins para Cegos, uma referência, na época, no trabalho com crianças com deficiência visual. O instituto acabou enviando Anne Sullivan, uma professora recém formada, de vinte a um anos de idade, para assumir a educação de Helen. Anne foi escolhida em função de suas habilidades: era a única que conhecia, ao mesmo tempo, a linguagem dos cegos e a linguagem dos surdos. Assim, em 1887, quando a criança completou 7 anos de idade, Anne Sullivan passou a residir na casa dos Kellers e a conviver diariamente com Helen.

O trabalho assumido por Anne Sullivan foi extremamente árduo, pois Helen tinha uma comunicação muito precária e não compreendia o significado das coisas. Mas o que realmente surpreendeu foi o fato de que o obstáculo maior de Helen parece não ter sido cognitivo, mas moral. Helen apresentava um comportamento que a tornava uma criança bastante difícil de ensinar: não se sujeitava a nenhuma regra, continuava tendo constantes ataques de ira e procurava manipular os adultos. Antes de procurar introduzir Helen no mundo

da linguagem, Anne percebeu que precisava usar muita firmeza e persistência para impor limites e criar um espírito mais receptivo a qualquer intervenção educacional. Para isso teve que enfrentar inclusive a resistência da família de Helen que acabou se revelando um grande obstáculo ao desenvolvimento da menina.

Movidos principalmente por sentimentos de pena e com a motivação de evitar maiores incômodos com os ataques da filha, os pais de Helen deixavam de dar limites, procurando a todo custo agradar e não contrariar a mesma. Anne começou a perceber esta dinâmica e a se incomodar com isso. No segundo dia de Anne na residência dos Kellers, todos estavam à mesa para o café da manhã enquanto Helen andava pela sala e colocava as mãos nos pratos de todos, tirando pedaços de bolo e comendo com a mão. Isso era um comportamento habitual da criança, mas a família não se incomodava nem um pouco uma vez que já estavam acostumados a esta situação. Anne, no entanto, não permitiu que Helen tirasse a comida de seu prato. Pediu que a família se retirasse da sala e lutou durante 4 horas seguidas com Helen para obrigá-la a comer sentada, no seu prato, usando talheres. Helen, determinada a desobedecer, batia, mordida, jogava-se no chão, jogava comida no rosto de Anne, cuspiu. Mas Anne não cedeu aos caprichos de Helen e no final das 4 horas de resistência, Helen sentou-se, comeu usando talheres e dobrou o guarnapo.

A família não gostou da atitude de Anne e chegaram a pensar em despedi-la. Porém, a mãe de Helen ficou surpresa depois que a filha conseguiu comer com talheres, um aprendizado inimaginável para a família naquele contexto. Além disso, Anne Sullivan se mostrou convicta, firme e persistente no ideal de retirar Helen do mundo das trevas e conduzi-la ao plano da linguagem. Pediu que a família a ajudasse, permitindo que ela convivesse com Helen (somente as duas) por alguns dias num pequeno rancho, um pouco afastado da casa, no qual Anne teria controle total, 24 horas por dia, sobre a rotina de Helen.

Helen continuou manifestando a mesma rebeldia, ataques de ira e agressividade por vários dias, porém Anne Sullivan manteve-se firme. Anne só permitia que ela comesse, por exemplo, se ela se trocasse, arrumasse a cama e usasse os talheres. Aos poucos Helen foi cedendo e ao final de duas semanas demonstrava obediência total a Anne.

Uma vez obtendo esta obediência, Anne começou a fazer o trabalho mais importante: ensinar Helen a “entender” e a “falar” com as mãos. A rotina das duas era repleta de atividades: Anne passeava pelo campo com Helen, procurando soletrar na mão dela o nome de todas as coisas pelas quais a criança demonstrasse curiosidade. No início, apesar do trabalho intenso, por horas a fio, Helen não demonstrava real compreensão dos significados (cada coisa tem um nome) e apenas repetia os exaustivos sinais de Anne.

No dia 5 do abril de 1887, Helen e sua professora estavam no quintal da casa, perto de um poço, bombeando água, quando a professora colocou a mão de Helen na água e soletrou essa palavra na mão da sua aluna. De repente, Helen percebeu o significado dos sinais que vinham sendo repetidos há mais de 30 dias... Ela teve o que chamamos de “insight”, ou seja, uma descoberta muito importante. Ela entendeu que os sinais que a professora repetia sempre eram usados para se referir aos objetos. Depois disso, Helen foi tomada por uma verdadeira euforia, um grande interesse e curiosidade de continuar aprendendo o nome de outros objetos e, no mesmo dia, aprendeu 30 novas palavras!

Este foi o começo da educação de Helen Keller. Numa sucessão rápida ela aprendeu os alfabetos braille e manual, facilitando assim, sua aprendizagem da escrita e leitura. Aos 10 anos Helen aprendeu a falar através da leitura labial com as mãos. Matriculou-se em escolas especiais de ensino formal, e, além de aprender a ler, escrever e falar demonstrou, também, excepcional eficiência no estudo das disciplinas do currículo regular. Em 1900 entrou para a Universidade Radcliffe onde, em 1904, recebeu seu diploma de bacharel em filosofia. É claro que, sendo cega e surda, Helen sempre precisou de alguém que soletrasse as aulas em suas mãos, que era o único meio de “ler” o mundo. Esse papel era exercido por Anne Sullivan que



acompanhava Helen em todas as aulas – do ensino básico à universidade – e soletrava livros inteiros para Helen quando não havia uma versão dos mesmos em Braille. Helen continuou a estudar e passou a escrever e a proferir conferências por diversas partes dos EUA e do mundo.

Anne Sullivan permaneceu ao lado de Helen por 50 anos, até sua morte em 1936. Depois disso, Helen ainda trabalhou por mais 30 anos em prol dos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo e recebeu vários reconhecimentos públicos, títulos e diplomas honorários em vários países. Chegou a visitar o Brasil em 1953. Faleceu em 1º de junho de 1968, algumas semanas antes de completar 88 anos.

### *Análise do caso Helen Keller*

Helen Keller possuía uma deficiência física muito séria – a ausência da visão e da audição, que são obviamente os sentidos mais importantes para a vida em sociedade. Porém, conforme os relatos históricos, o problema da criança era agravado pelo seu comportamento, que denotava uma ausência de moralidade, pois Helen, aos 7 anos, não demonstrava elementos como capacidade de postergar o prazer e tolerar frustrações e respeito pelos pais e outras crianças. Parece que Helen Keller, com 7 anos, ainda se encontrava, em termos de desenvolvimento moral, na ANOMIA, tendo o comportamento moral semelhante a uma criança de 2 anos que chora, grita, morde e esperneia quando recebe limites ou é frustrada de alguma forma.

Verificamos que Anne Sullivan, a professora, percebeu esta realidade, chegando a escrever que Helen era uma criança extremamente mimada e tirana. (BRADDY, 1944). Numa das discussões com a família, Anne comenta que o problema maior de Helen não era a cegueira ou a surdez, mas o excesso de pena que a família demonstrava por ela.

Com base nessa percepção, Anne resolveu agir sem pena, sendo bastante exigente com Helen. Em vez de dar liberdade e apostar em métodos pedagógicos inovadores (como mais tarde ela faz), ela estabelece como objetivo inicial fazer com que Helen se tornasse obediente. Ou seja, ela procura consolidar a heteronomia, que Helen não tinha constituído ainda, mesmo estando com 7 anos de idade e vivendo numa época em que as crianças de modo geral eram bastante submissas aos pais, que normalmente eram autoritários (e o pai de Helen não fugia do padrão).

Para conseguir a obediência de Helen, Anne exerceu sua autoridade, dando limites restritivos bastante firmes. Por exemplo, quando Helen tenta, pela primeira vez, pegar a comida do prato de Anne, esta se recusa a ceder aos caprichos da menina. Ela procura fazer com que Helen entenda o fato de que deve comer a comida do seu próprio prato, utilizando talheres. Helen não aceita essa atitude, sendo agressiva com Anne, mas a professora não cede e estabelece sanções: não permite que Helen coma nem saia da sala enquanto não comer utilizando seu prato e os talheres. Segundo os relatos de Helen Keller, verificamos que o problema da criança não era, de maneira alguma, a falta de habilidade ou traquejo para comer com talheres. Ela se recusa a comer para contrariar a autoridade de Anne Sullivan. Trata-se de uma recusa sistemática em obedecer, em submeter-se a autoridade da professora.

Piaget (1994) propôs que o tipo de punição mais efetiva para a criança é o que ele chamou de sanção por reciprocidade – na qual o adulto dá um limite para a criança que tem relação com a transgressão cometida. Piaget propõe sanções como reparação de erro, exclusão do grupo, censura, privação do objeto / direito / local, fazer o mesmo que a criança. Anne Sullivan, ao procurar estabelecer limites restritivos para o comportamento de Helen, faz uso de sanções coerentes com a proposta de Piaget. Por exemplo, enquanto Helen se recusava a comer da maneira correta ela era privada do direito de comer. Anne não permitia que ela comesse se não obedecesse – um exemplo de privação de direito. Helen, manifestando agressividade, começou a jogar os talheres no chão.

Quando isso ocorreu, Anne obrigou a criança a recolher os objetos que se encontravam no chão (reparação de erro). E, por fim, quando Helen agride fisicamente a professora, dando um tapa no seu rosto, Anne Sullivan faz o mesmo que Helen, dando um tapa no rosto da criança. Essa última situação, como é possível verificar pelos fatos narrados por Anne, foi uma atitude calculada, não se tratando de “bater na criança” como uma punição física para um determinado comportamento, como entendemos hoje.

Normalmente acreditamos que as sanções, chamadas mais comumente de castigos ou punições, reforçam apenas a heteronomia, uma vez que a criança passa a obedecer unicamente pelo medo. Porém, essa ideia pode não ser totalmente verdadeira, uma vez que alguns limites restritivos também exigem que o sujeito faça determinadas escolhas. Por exemplo, quando Anne começou a ensinar Helen a vestir-se, em vez de forçá-la a colocar as roupas a todo o custo, a professora fez com que a criança entendesse que, enquanto não se vestisse, não teria seu café da manhã. Helen tinha liberdade para não se vestir, contudo, enquanto escolhia continuar com esse comportamento tinha que arcar com uma consequência: não comer. Assim, depois de algum tempo a própria criança tomava a iniciativa. Essa posição – permitir escolhas e estabelecer consequências para estas escolhas, parece ser essencial para a educação moral. Paulo Freire (1999) comentou “É decidindo que se aprende a decidir (...) e por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir” (Freire, 1999, p.119-20).

Piaget (1994) comenta que a obediência, na heteronomia, ocorre em função do medo e do afeto que a criança sente pelos pais ou adultos da relação. O medo costuma ser um sentimento associado ao poder que o adulto tem de sancionar o comportamento infantil, retirando prazeres e privilégios. Helen Keller, inicialmente, não demonstrou nenhum medo de enfrentar a professora. Porém, Anne Sullivan demonstrou firmeza ao suportar os testes de Helen e logo a criança passa a manifestar claramente um sentimento de medo em relação à professora, procurando evitar estar na sua presença.

No início também foi possível perceber que Helen, além de não nutrir nenhum afeto especial pela professora, também manifestou hostilidade. Essa hostilidade não desencorajou Anne de cumprir sua tarefa; a professora conseguiu suportar toda a carga de ódio dirigida a ela e manteve-se firme e fiel no seu objetivo de ensinar a criança. Fazendo um diálogo com a psicanálise, esta atitude lembra muito uma citação de Winnicott (1983) na qual ele afirma que uma boa mãe deve saber suportar o ódio dos filhos.

De qualquer forma, a hostilidade inicial foi, aos poucos, dissipada, por intermédio do convívio estreito entre as duas. Quando Helen finalmente entende o significado das palavras, parece que ela dá também um grande passo na compreensão da conduta da professora em relação a ela. O afeto é estabelecido, e, a partir de então, Helen passa a ser muito mais submissa à influência de Anne, o que torna seu aprendizado muito rápido. A heteronomia parece ter sido finalmente conquistada quando a discípula passa a seguir a mestra, imitando seu exemplo e seguindo todas as suas orientações.

Porém, Anne nunca teve como objetivo a obediência cega, e incentiva Helen a ler, estudar, escrever, descobrir as coisas por si. Na adolescência e juventude Helen continua nutrindo respeito e admiração por sua professora, porém começa a construir sua autonomia, escolhendo livros, fazendo escolhas profissionais e intelectuais, tornando-se filósofa, trabalhando em prol de algumas causas sociais, escrevendo textos críticos e literários.

## *CONCLUSÃO*

Na época muitos criticaram Anne Sullivan por tornar Helen uma menina muito dependente dos seus cuidados. Porém, o tempo confirmou a autonomia moral e intelectual de Helen na ocasião da morte de Anne

Sullivan. Apesar da dor da perda, Helen continuou seu trabalho, demonstrando espírito crítico em relação a problemas sociais e sensibilidade em relação ao sofrimento humano, especialmente no caso das pessoas com deficiência.

Como podemos perceber, a trajetória anomia-heteronomia-autonomia parece ter se concretizado na vida de Helen Keller, graças ao papel de sua professora que, não obstante ter sonhado, desde o início, com uma criança mais autônoma, foi sábia o suficiente para perceber que ela necessitava desenvolver um espírito mais submisso, adentrando numa “comunidade moral” como menciona La Taille (2002), antes de desabrochar para uma consciência moral mais profunda, que a tornaria uma das maiores personalidades do século XX.

## *REFERÊNCIAS*

- Braddy, N. (1944). Dedicção de uma vida: história de Anne Sullivan Macy. São Paulo: J. Olympio.
- Freire, P. (1999). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Artmed.
- Kamii, C. (2005). Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed.
- Keller, H. (1961). Lutando contra as trevas. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Keller, H. (2001). A história de minha vida. São Paulo: Ed. Antroposófica.
- Piaget, J. (1994). O juízo moral da criança. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2002). Uma interpretação psicológica dos limites. Educar em Revista. Editora UFPR, Curitiba, n. 19, p. 23-37.
- Winnicott, D. W. (1983). O Ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed

O minicurso em questão trabalhará dilemas morais, aliados à dramatização/assunção de papéis. Tal junção justifica-se, como relevante, no que concerne à proposição de um ambiente passível de discussões morais. Tendo em vista que a reflexão, discussão e a assunção de papéis, em situações hipotéticas, são benéficas ao desenvolvimento do julgamento moral, proponho este minicurso, pautado nos seguintes objetivos: possibilitar, ao grupo, a oportunidade de vivenciar a perspectiva das personagens envolvidas no dilema; refletir, a partir da assunção do papel do outro, sobre as diferentes perspectivas, visando ao julgamento de suas ações a partir das intenções das personagens; proporcionar uma discussão ampla sobre os aspectos abordados no dilema, diante dos questionamentos; apresentar, ao educador, uma “alternativa”, sobre uma das possibilidades, de organizar uma ação pedagógica direcionada ao processo evolutivo do raciocínio moral. A fundamentação teórica, da presente proposta, dar-se-á por meio dos estudos de Lawrence Kohlberg (1927-1987), sobre o desenvolvimento do julgamento moral. Em suas análises, Kohlberg, observava a forma como os sujeitos avaliavam e resolviam o conflito cognitivo-moral, proposto pelas ações das protagonistas do enredo. A avaliação, entretanto, não tinha como objetivo verificar a resposta correta ou incorreta ao dilema, mas, sim, identificar o conteúdo, o desenvolver estrutural do raciocínio e o discurso argumentativo, os quais fundamentavam as justificativas de opção por um ou outro princípio ético. Para que o participante sinta o que é um trabalho com dilemas, este minicurso apresenta dois segmentos: teórico e prático.

### *Introdução*

Piaget (1994) interessou-se em compreender o como ocorre o desenvolvimento moral e, para isso organizou o seu estudo com um grupo de crianças, por meio do jogo de bolinhas de gude. Identificou – por meio do método clínico, conversando e elaborando perguntas, enquanto jogava com as crianças – a existência de quatro etapas evolutivas na Prática da Regra (Motor e Individual, Egocêntrico, Cooperação e Codificação da Regra) e, duas etapas que antecedem a Consciência da Regra (Consciência da Regularidade e Consciência da Obrigação/Obediência). Tanto na Prática como na Consciência da Regra, os estágios foram delineados, objetivando demonstrar uma evolução qualitativa em relação ao desenvolvimento moral da criança e por sua vez, entender esse processo no adulto.

Assim, por meio da observação do jogo, bem como da prática e entendendo como as crianças internalizam as regras, Piaget (1994) constata que a sociedade é um conjunto de relações, no qual o indivíduo se relaciona, interage e acaba, por conseqüência, modificando a si próprio. É na relação com o outro que o indivíduo se constrói, pois, desde a tenra idade, a criança internaliza modificações que são frutos do contato interpessoal, tanto entre pares, ou seja, com crianças da mesma idade, como com adultos. De acordo com sua pesquisa, o autor, no que tange ao universo das relações sociais e por sua vez, ao desenvolvimento moral, pontuou a existência de duas morais que se diferem: uma moral da coação ou da heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia. Referindo-se a esses tipos de relação social, Piaget destaca:

É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais. Ora, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode realmente socializar o indivíduo. A coação, ao contrário, alia-se, constantemente, ao egocentrismo infantil: é por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu. De um lado, a criança tem logo a ilusão de um acordo o qual, entretanto, segue apenas sua própria fantasia. Por outro lado, o adulto abusa de sua situação, em lugar de procurar a igualdade. (PIAGET, 1994, p.58)

A cooperação é um processo de intercâmbio intelectual-moral-social, construído na relação entre pares. Tal construção dar-se-á por meio do diálogo, da argumentação / discussão e da reflexão, dando abertura ao pensamento moral. A cooperação é a tomada de consciência, assim, trata-se de um processo interno de re-construir, sem elemento coercitivo externo. Somente a tomada de consciência do pensamento moral é que permitirá a transformação pautada nos princípios de justiça, solidariedade, igualdade, direito. A moral da cooperação ou da autonomia, por ser um nível evolutivo de consciência, nasce de uma construção, ou seja, de um desenvolvimento qualitativo, e a partir de uma moral precedente: a heteronomia. Piaget enfoca que:

[...] cooperação é fator de personalidade, se entendermos por personalidade não o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva. A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro, em lugar de se confundir com o mútuo consentimento de dois “eu” individuais, suscetíveis de ligar parte do mal e parte do bem. Sendo a cooperação fonte de personalidade, na mesma ocasião as regras deixam de ser exteriores. Tornam-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade, segundo um processo circular tão freqüente no decorrer do desenvolvimento mental. A autonomia sucede assim à heteronomia. (PIAGET, 1994, p. 82-83)

Considerando, de acordo com a teoria piagetiana, que as relações interpessoais podem pautar-se em atitudes de coação ou de cooperação, o pesquisador, reconhece a importância de um equilíbrio entre tais instâncias. Assim sendo, coação e cooperação andam integradas e sempre existirão, contudo, o que tem relevância é a qualidade de uma relação. O pesquisador arrola também sobre a importância da transformação da regra, enfatizando que não há aprendizagem sem desequilíbrio, conflitos. Se as relações sociais delinearem-se pela coação, – o que é comum no relacionamento adulto e criança – na qual o indivíduo faz o que é imposto e pressionado, tem-se uma tendência de a criança classificar como “bom” tudo o que está prescrito e de acordo com as regras e por outro lado, denominar como “mau” tudo o que foge, ou não está totalmente em consonância com as regras estabelecidas.

O teórico Lawrence Kohlberg (1927-1987), fundamentando-se no trabalho de Piaget, pontuou que o indivíduo pode transcender os valores de sua cultura, através do raciocínio e tal postura acarretará na transformação da sociedade. Kohlberg estudou o desenvolvimento moral, analisando a construção da autonomia moral em um grupo de adolescentes. Utilizou a técnica de dilema morais, proporcionando um confronto de valores ético-morais, de acordo com a escolha feita pelo personagem do dilema.

Segundo Biaggio (2002), o indivíduo, de acordo com a teoria kohlberguiana, vive contextos conflituosos em seu cotidiano, tendo em vista o mundo social. Perante tais situações, cabe uma tomada de

decisão; ou seja, uma escolha e esta, automaticamente, traz consigo um princípio ético. Então, a pessoa deve assumir papéis (papel do outro), analisando os fatos e dessa maneira, compreender as “consequências” da opção selecionada e julgar as ações.

O pesquisador Kohlberg baseou sua pesquisa “[...] nas ideias de Piaget, aprofundando o estudo do desenvolvimento da moral.” (BIAGGIO, 2002, p.23). Assim:

Lançou sua teoria quando entrevistou crianças e adolescentes de 10, 13 e 16 anos, identificando níveis e estágios de desenvolvimento moral. Para Kohlberg, tanto quanto para Piaget, a seqüência de estágios por que passa a pessoa é invariante, universal, isto é, todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma seqüência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados. (BIAGGIO, 2002, p.23)

Kohlberg, por meio da pesquisa, distinguiu três níveis evolutivos do raciocínio moral: Pré-Convencional, Convencional e Pós-Convencional. No nível Pré-Convencional (menores de 9 anos de idade aproximadamente), os indivíduos não compreendem e por sua vez, não respeitam normas morais e interesses com o outro, pois as regras não são internalizadas, ficam externas ao sujeito. Dentro desse nível há uma subdivisão classificatória, através de dois estágios: o primeiro é o da Orientação para a punição e obediência, em que a moralidade está em consonância com as consequências físicas. Assim, se um ato é punido, é porque foi classificado como moralmente errado, ao contrário, está correto; enquanto no segundo estágio, nomeado de Hedonismo instrumental relativista, a moral é relativa e as ações conectadas, em termos morais, ao prazer particular.

Ao ocorrer um processo evolutivo, concernente ao desenvolvimento moral, o sujeito abandona o nível Pré-Convencional e evolui para o denominado nível Convencional (dos 9 aos 20 anos aproximadamente). Neste patamar, ocorre, ao contrário do nível anterior (Pré-Convencional), a identificação com as regras; um processo de internalização das regras e das expectativas de outros, principalmente, quando os outros forem autoridade. O terceiro estágio é o da Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais, no qual, diferentemente do estágio anterior, que enxerga “o outro” sob a ótica de satisfação pessoal e egoísta, o estágio do bom garoto enxerga “o outro” na relação, com outro foco. Trata-se de conceituar, como comportamento correto, o que é aprovado por outros. A pessoa não consegue assumir um outro papel, colocar-se no lugar de outra, efetivamente; ou seja, as ações morais são feitas de modo que seja correta ao olhar da outra pessoa.

Ainda no nível Convencional, o quarto estágio que é Orientação para a lei e a ordem aborda a justiça como um fator, de relação, estreito entre o sujeito e o sistema no qual está inserido. Neste sentido, a justiça deixa de articular as relações entre as próprias pessoas, – como ocorre no terceiro estágio – pois a lei e a ordem caminham juntas, respeitando-se as regras e mantendo o apreço à ordem.

O nível mais elevado de desenvolvimento do raciocínio moral é o Pós-Convencional, em que o sujeito tem uma visão que difere as pessoas das regras, evidenciando valores morais. O nível Pós-Convencional (depois dos 20/25 anos) compreende os dois últimos estágios. O quinto estágio, que recebe o nome de A orientação para o contrato social, apresenta um indivíduo que acredita que lei difere de justiça, pois nem sempre aquela é justa, assim, podem ocorrer mudanças por vias legais e de contratos democráticos. Princípios universais de consciência é a denominação do sexto estágio, que por sua vez, é o mais evoluído de acordo com os níveis. Neste patamar, desconhecidos por muitos, reside a moralidade da desobediência, pois o indivíduo age de acordo com os princípios morais universais, mesmo que seja penalizado pela lei.

A pessoa não se limita; não exerce conformidade com o poder estabelecido e com a autoridade, caso esses forem injustos e ferirem os princípios éticos. Ou seja, não importam as punições legais e sim, a preservação dos princípios éticos universais envolvidos.

Por meio dos três níveis, de estrutura do desenvolvimento moral e seus respectivos estágios, percebe-se uma evolução da heteronomia para a autonomia, porém, para verificar tal evolução ou mesmo, apontar a qual nível determinado sujeito se enquadra, Kohlberg utilizou a técnica de dilemas morais.

Os dilemas morais são apresentados com o intuito de gerar, hipoteticamente, conflitos cognitivos e sobre essa acepção, Biaggio confirma

Os debates com os dilemas criam supostamente um conflito cognitivo, que leva ao amadurecimento do raciocínio moral. [...] as pessoas experimentam desconforto quando defrontadas com opiniões mais amadurecidas do que a sua própria. Esse conflito gera amadurecimento e modificação das opiniões em direção a estágios mais avançados de desenvolvimento cognitivo ou moral. (BIAGGIO, 1999 p.224)

Assim, através do diálogo e com a reflexão / discussão de situações hipotéticas, o indivíduo tem acesso a “[...] um método que promove a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo” (BIAGGIO, 2002, p.51). O fato de engendrar situações hipotéticas possibilita um amplo julgamento de ações, pautado em princípios morais. A autora explica que o trabalho com dilemas não doutrina a pessoa porque

[...] visa promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não de adesão a um conjunto determinado de valores e crenças religiosos ou morais. Evita o relativismo porque postula que os estágios são ordenados de forma hierárquica, de maneira que um estágio superior é “melhor” ou mais “justo” do que aquele que o precede. (BIAGGIO, 2002, p.51-52)

De acordo com a estrutura dos níveis, torna-se evidente que os níveis mais altos de julgamento moral são de extrema relevância, no que concerne à prática de transformações sociais. Perante tal pensamento revolucionário, Biaggio enfoca que

[...] indivíduos que tenham adquirido a capacidade crítica de questionamento do status quo e das leis vigentes são capazes de atuar como líderes e agentes da transformação social. [...] Parece óbvio que um movimento político que vise à mudança social necessite de pessoas capazes de pensamento pós-convencional, quer dizer, de um questionamento crítico das regras que governam a sociedade existente. (BIAGGIO, 2002, p.68)

Sendo assim, atitudes cotidianas que respeitam os direitos do outro ou do coletivo, demonstram o grau de desenvolvimento e raciocínio moral da pessoa, perante as relações interpessoais, e se tais atitudes embasarem-se na luta incansável pela efetivação dos princípios éticos, uma equidade social começará a surgir no âmago das relações.

#### Público alvo

Participantes inscritos no I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (profissionais da educação, estudantes universitários etc.).

Data

I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral – De 1 a 3 de julho de 2009.

Local

UNICAMP – Campinas / São Paulo.

Objetivos

Tendo em vista que a reflexão, discussão e a assunção de papéis em situações hipotéticas são benéficas ao desenvolvimento do julgamento moral, esta proposta de minicurso apresenta os seguintes objetivos:

Possibilitar, ao grupo, a oportunidade de vivenciar a perspectiva das personagens envolvidas no dilema;

Refletir, a partir da assunção do papel do outro, sobre as diferentes perspectivas, visando ao julgamento de suas ações a partir das intenções das personagens;

Proporcionar uma discussão ampla sobre os aspectos abordados no dilema, diante dos questionamentos;

Apresentar, ao educador, uma “alternativa” sobre uma das possibilidades de organizar uma ação pedagógica direcionada ao processo evolutivo do raciocínio moral.

*Metodologia*

A presente proposta de minicurso terá dois segmentos, um envolvendo uma introdução teórica sobre o trabalho com dilemas de Kohlberg e outro, formado por ações, apresentando etapas e passos diferenciados.

1ª Etapa – Dilema e Questionamentos

Os participantes serão divididos em grupos menores de discussão, recebendo o dilema transcrito abaixo e em seguida, os questionamentos, de forma pausada, para facilitar a discussão. O dilema foi criado por mim, diante dos estudos dos dilemas cognitivo-morais de Kohlberg.

Dilema de amigo

João é um estudante da oitava série do Ensino Fundamental, de uma escola pública e não gosta de estudar. Por motivo de emprego do pai, ele mudou muito de cidade / escola, na época de sua alfabetização, dessa forma, possui até hoje muita dificuldade em escrever, expor ideias em um texto e fazer cálculos. A dificuldade faz João perder o interesse em aprender. Ele sabe que o estudo é importante, mas até hoje nunca foi reprovado na escola, então, acredita que não tem problema “passar de ano raspando”. No entanto, a Direção escolar marcou uma avaliação final que terá peso maior. Como suas notas não andam nada boas, João precisa ir muito bem para poder conseguir chegar ao Ensino Médio o ano que vem, ao contrário, terá que participar de uma classe denominada “Recuperação de Ciclo”.

Matias era um outro aluno, que viera transferido de outra unidade e ainda não conhecia ninguém, mas gostava de estudar, tinha sempre boas notas. João tem muitos amigos, é divertido e joga futebol como ninguém. Assim, é sempre o capitão do time e todo mundo adora jogar com ele. Matias, ao contrário,



não é aceito pelo grupo e, embora gostasse muito de jogar futebol, assim como João, os colegas nunca o chamavam para compor o time porque ele era obeso. E, por causa de sua obesidade, muitos alunos se dirigiam a ele como: “saco de areia”, “rolha de poço” entre outros apelidos nada agradáveis.

Na escola vai ocorrer um campeonato de interclasse e João vai selecionar os jogadores, e pensa em selecionar Matias para compor o quadro de jogadores.

1) Se você fosse o João, escolheria ou não escolheria o Matias? Por quê?

Matias é escolhido por João, logo de início. Os outros alunos ficaram revoltados com tal atitude e assim, começaram a falar muitas coisas desagradáveis ao Matias. Um professor ouve, chama a atenção do grupo e João aproveita esse momento para defender Matias, dizendo que fez a escolha que achou melhor; que não era justo tratar alguém daquela maneira. Como João era muito popular, na escola, todos ficaram quietos.

2) João agiu certo ou errado ao escolher Matias para compor o time de futebol?

3) Se você fosse o Matias, acharia justo que o grupo o tratasse de forma diferente, somente pelo fato de você ser obeso?

4) Em sua opinião, Matias deve aceitar o convite de João?

No dia seguinte, é o dia da AVALIAÇÃO FINAL, marcada pela Direção da escola. Todos estavam nervosos, exceto Matias que resolveu rapidamente as questões da prova. Matias percebe que João, seu amigo, estava apavorado: escrevia, apagava, suava, contorcia-se na cadeira. Matias resolve ajudar o amigo: escreveu, em uma folha de rascunho, as respostas das questões e, no momento em que levantou para entregar sua prova, jogou, rapidamente, a “cola” na carteira de João.

5) Matias agiu certo ou errado ao passar cola para João? Se você fosse o Matias, como agiria?

6) João deve pegar a cola ou não? O que você faria no lugar de João?

A professora vê o que Matias fez e, como é proibido colar na escola, pensa em aplicar uma sanção a Matias, mas está em dúvida se: deixa Matias sem recreio e afastado do amigo João por duas semanas; ou repreende Matias, através de uma conversa, na qual explica que se ele gosta realmente do amigo, não deve “empurrá-lo”, pois João tem que aprender diante de esforço próprio; que não será possível ajudá-lo a vida inteira e quando ele precisar fazer sozinho, não saberá; dessa forma, a cola só prejudica, trata-se de uma ilusão, ou seja, uma falsa e momentânea conquista.

7) Para você, que tipo de sanção a professora deve aplicar? Justifique.

A professora, então, decide repreender Matias, através de uma conversa explicativa; tendo em vista que o garoto, desde que veio transferido para aquela escola, nunca deu problema, pelo contrário, era um aluno muito aplicado e de muita educação. Assim, conversou com Matias e explicou que a cola trata-se de um disfarce, que só prejudica o amigo, pois ele demonstrará na prova algo que é falso; que não aprendeu. Essa “falsidade” prejudicará o amigo futuramente, que precisará de tais conhecimentos para continuar os estudos ou exercer a carreira profissional. Assim, a cola não ensina, somente engana. Além de enganar os outros, diante da nota conquistada, o sujeito engana a si próprio. Enfim, tendo uma boa conversa com Matias, a professora resolveu o incidente da cola.

8) Em sua opinião, a professora agiu certo ou errado?

9) Conversar com Matias seria suficiente para que ele não passasse mais cola para o amigo?

10) Se você fosse a professora ou o professor e flagrasse seu aluno colando e/ou passando cola, o que faria: conversaria ou aplicaria um outro tipo de sanção?

## 2ª Etapa – Assunção de Papéis

1º Passo: Cada grupo irá elaborar uma argumentação sobre o que faria no lugar das “personagens” do dilema, tendo em vista o enredo como um todo. Alguns grupos ficarão sendo o “João” e outros, o “Matias”. Neste momento, os grupos não sabem que ocorreu tal divisão de papéis.

2º Passo: Os grupos também elaborarão cinco (5) questionamentos para o outro. Quem fizer o “João”, elaborará cinco (5) questionamentos dirigidos ao “Matias” e vice-versa. Estes questionamentos são de estrutura livre e podem transcender as questões abordadas no dilema proposto.

3º Passo: Depois de elaborados e registrados os questionamentos, será organizado um breve debate. Os questionamentos serão sorteados pelo grupo a responder. Dependendo do número de participantes, haverá sorteio de um (1) questionamento por grupo.

## 3ª Etapa – Produção e Dramatização de Dilema do Cotidiano Escolar (relação aluno/aluno; aluno/professor etc.)

1º Passo: Cada grupo elaborará um dilema do cotidiano escolar e irá dramatizá-lo. Para ambientalização e ideias, será exposta uma apresentação de slides, contendo: imagens, fotos, artigos, notícias, relatos. Enfim, um mostra diversificada que motive a criação do dilema. Será um material que choque, chame a atenção.

2º Passo: Após cada dramatização, os participantes, que estão assistindo, elaborarão questionamentos diretos aos que estão dramatizando; ou seja, aos que assumiram o papel. E assim por diante.

3º Passo: Discussão geral sobre a temática: dilemas, assunção de papéis, questionamentos, reflexão, argumentação, hipotetização, cotidiano etc.

## Avaliação

Os participantes irão expor oralmente suas impressões sobre o minicurso em questão. Deixarão e-mail registrado em uma lista para contatos posteriores: troca de ideias, divulgação de eventos entre outros.

Recursos materiais: computador (imagens, fotos, notícias, relatos).

## REFERÊNCIAS

BIAGGIO, Angela. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos*. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 4, n. 2, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1999000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Sep 2008. doi: 10.1590/S1413-294X1999000200003.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança / tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

### Aspectos sócio-afetivos de escolares: percepção da família

Rosely Palermo Brenelli

UNICAMP/Campinas

roselypb@unicamp.br

Betânia Alves Veiga Dell' Agli

Membro do Grupo de Trabalho "Os jogos e sua importância para a Psicologia e para a Educação" da ANPEPP

betaniaveiga@dglnet.com.br

Atribuir à família as causas do não aprender é freqüente entre os professores e profissionais ligados ao ensino. Muitos justificam suas impressões com base nos aspectos afetivos, pautados nos problemas de personalidade e familiares. Refletindo sobre esta questão o objetivo do presente estudo foi analisar os aspectos sócio-afetivos da conduta de escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a percepção da família. Participaram do estudo 12 pais/mães de crianças que cursavam o 4º ano (3ª série) de uma escola da rede pública de ensino, sendo 6 com queixa e 6 sem queixa de dificuldade de aprendizagem. Foi elaborado um roteiro de entrevista composto por questões relacionadas à história escolar da criança, aos aspectos do relacionamento, aos aspectos sociais, aos aspectos do desenvolvimento e uma questão relativa à descrição livre da criança. Os dados obtidos na entrevista com a família permitiram organizar categorias relacionadas ao relacionamento da criança com a escola, com a família e com os amigos, sendo elas: proximidade, proximidade parcial e distância; independência, independência parcial, independência; formas de expressão. Percebemos que houve diferenças significativas dos dois grupos em relação à escola. O mesmo não aconteceu no ambiente familiar e com amigos. As visões reducionistas, de causa e efeito, que estão presentes na análise de professores e profissionais ligados ao ensino precisam ser aperfeiçoadas para que continuemos na busca por compreensões que beneficiem a criança, fazendo-a desenvolver-se satisfatoriamente em todos os aspectos.

### INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem é um tema que vem sendo discutido e estudado há algumas décadas por profissionais ligados ao ensino na tentativa de compreender e explicar um problema de difícil solução. Embora exista um real empenho para solucionar a questão, verificamos que o quadro da educação brasileira mudou muito pouco. Nosso sistema educacional é ainda carente de metodologias e estruturas mais adequadas que possam atender essas crianças.

O próprio termo dificuldade de aprendizagem é ainda bastante controvertido. Os estudiosos da área, dentre eles Pain (1985), Fonseca (1995), Charlot (2000), Corrêa (2001), Machado e Proença (2004), Rotta (2006) e Ohlweiler (2006) buscam uma definição razoável, que explique toda a complexidade do fenômeno, sem, contudo chegar a um denominador comum. Isso se deve, em grande parte, à multicausalidade que envolve o problema; as explicações apresentadas são muitas e nenhuma delas conseguiu abrangê-lo em sua totalidade.

Dentre as causas mencionadas a família é destacada como uma delas. Em nossa prática como profissionais da área, bem como algumas correntes teóricas, principalmente a psicanalítica, têm apontado os conflitos vivenciados no âmbito familiar como os responsáveis pelo não-aprender.

A visão psicanalítica teve forte impacto ao explicar as causas das dificuldades escolares privilegiando a dimensão afetiva na compreensão dos comportamentos, sendo eles frutos do inconsciente. As neuroses, que podem se manifestar por sintomas e inibição na aprendizagem, são geradas pelos conflitos familiares.

A concepção de que os conflitos familiares interferem na aprendizagem motivou alguns estudos. Borges e Loureiro (1990) utilizando-se do teste do desenho da família em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem verificaram que o nível de maturidade emocional destas crianças compromete a adaptação na escola e na vida e ressaltam que o atendimento não deve se limitar a apenas técnicas psicopedagógicas, mas deve-se entender as dificuldades como parte de um contexto maior, que se refere à própria situação de vida das crianças.

Paulo (1998; 1999) avaliando crianças com a mesma queixa, ao analisar as representações gráficas por meio do desenho da família constatou imaturidade emocional, dificuldade na elaboração de conflitos, auto-estima prejudicada, insegurança, dificuldade no relacionamento interpessoal, com tendências à introversão e isolamento. A autora considera que esta técnica foi útil para identificar psicodinamismo característico do estado emocional de criança com inibição intelectual podendo interferir na utilização do potencial que dispõe, levando a um empobrecimento de sua produção.

Analisando crianças com mal e bom desempenho escolar e suas representações inconscientes frente às situações de alimentação (por meio de histórias do CAT) Assis (2003) relata que em seu estudo em 1985 pôde identificar, nas crianças com mal desempenho, histórias sinalizando imagens parentais muito frágeis. Essas representações inconscientes das situações de alimentação constituem de certa forma “matriz” para fantasias relacionadas à aquisição do conhecimento. Dentre outros aspectos, a autora enfatiza a necessidade dos pais terem consciência “do seu importante papel no desenvolvimento da criança, na construção do objeto interno capaz de ‘sustentá-la’, com implicações para o seu rendimento na escola” (p. 224).

Atribuir à família as causas do não aprender é freqüente entre os professores. Osti (2004) analisando as concepções do professor sobre dificuldades de aprendizagem verificou que os professores não as consideram uma rede de fatores, mas depositam a maior responsabilidade na família e no próprio aluno, sem considerar a correspondência entre metodologia, relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno.

Observa-se esta concepção não só em relação ao professor, mas também ao psicólogo, ao médico, ao fonoaudiólogo, que ao se depararem com a queixa de uma criança que não aprende, justificam suas impressões com base nos aspectos afetivos, muitas vezes pautados nos problemas de personalidade e familiares.

É inegável o papel da família na formação da criança em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, moral e social, os quais refletem em seu comportamento escolar. Contudo a mesma não poderia ser depositária do fracasso ou dificuldade das crianças.

Baseando-se na psicologia genética de Piaget, Vinha (1999) ao apresentar como ocorre a construção dos valores morais, questiona qual é a qualidade do meio que as crianças estão interagindo e ressaltam que em casos de conflitos, muitos culpam exclusivamente a desintegração da família com alegação do tipo: pais separados não colocam limites ou pais demasiadamente autoritários. Verificamos que a culpabilização da família não recai apenas no âmbito das dificuldades de aprendizagem, mas também nos conflitos vivenciados no ambiente escolar.

Entendemos que tanto as dificuldades de aprendizagem como os conflitos são de responsabilidade da família e da escola e podemos dizer que são instituições co-responsáveis no desenvolvimento da criança e que se ainda mantivermos uma visão unilateral não conseguiremos equacionar questões tão complexas como as dificuldades de aprendizagem e as relações interindividuais.

Refletindo sobre estas questões o objetivo do presente estudo foi analisar os aspectos sócio-afetivos da conduta de escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a percepção da família.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram do estudo 12 pais/mães de crianças que cursavam o 4º ano (3ª série) de uma escola da rede pública de ensino, sendo 6 com queixa e 6 sem queixa de dificuldade de aprendizagem.

### Instrumento

Foi elaborado um roteiro de entrevista composto por 13 questões relacionadas à história escolar da criança, 5 aos aspectos do relacionamento, 8 aos aspectos sociais, 2 aos aspectos do desenvolvimento e 1 relativa à descrição livre da criança. As questões que compõem o roteiro de entrevista estão em anexo.

### Procedimento

Após as devidas autorizações, atendendo as exigências éticas de pesquisa, foi solicitado à professora que apontasse todos os alunos de sua sala que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Em seguida solicitou que indicasse todos os alunos que tinham bom desempenho ou sem queixa de dificuldades de aprendizagem. É importante mencionar que não foi estipulado o número exato de alunos a serem indicados e a quantidade ficou a critério da professora. Inicialmente foram indicados 7 alunos com queixa de dificuldade e 6 sem queixa, mas uma das crianças com queixa foi eliminada da pesquisa por apresentar faltas frequentes em decorrência de problemas de saúde.

A entrevista com as mães e/ou responsável, ocorreu logo em seguida e nesta os objetivos e os procedimentos do estudo foram apresentados e foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Para que as mães e/ou os responsáveis comparecessem à entrevista, a pesquisadora utilizou o mesmo procedimento adotado pela professora quando necessita convocar os pais que é escrever no caderno de recado das crianças. Foi elaborado um pequeno texto explicando em linhas gerais o objetivo da convocação. Todas as mães/responsáveis compareceram no dia e horário marcados e permitiram a participação dos filhos na pesquisa. O intuito desta entrevista foi o de coletar informações da criança em seu ambiente familiar.

Os dados obtidos na entrevista com a família permitiram organizar categorias relativas ao relacionamento da criança com a escola, com a família e com os amigos. O Quadro 1 resume estes aspectos abstraídos das informações fornecidas.

QUADRO 1 – CATEGORIAS SOCIOAFETIVAS DA CONDUTA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA.

<b>PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA</b>	<b>CATEGORIAS</b>
Aspectos relacionais: Escola Família Amigos	Proximidade Proximidade parcial Distância Independência Independência parcial Dependência Formas de expressão

As categorias foram assim definidas:

## 1 – Aspectos relacionais de proximidade

### 1.1 - Escola

a) Proximidade: a criança gosta da escola, da professora, se preocupa com seu desempenho, faz suas tarefas de casa, está bem adaptado ao ambiente escolar.

b) Proximidade Parcial: a criança gosta de algumas coisas relacionadas à escola, demonstra alguma preocupação com seu desempenho.

c) Distância: a criança não gosta da escola nem da professora, não se preocupa com seu desempenho, não está bem adaptada ao ambiente escolar.

### 1.2 - Família

a) Proximidade: a criança demonstra e deseja qualquer forma de carinho, se preocupa com os problemas familiares.

b) Proximidade Parcial: a criança pouco demonstra envolvimento com a família, ou demonstra maior afetividade apenas com alguns membros.

c) Distância: a criança não demonstra e não deseja qualquer forma de carinho, não se preocupa com os problemas familiares.

### 1.3 - Amigos

a) Proximidade: a criança tem muitos amigos, participa de eventos sociais e participa de brincadeiras.

b) Proximidade Parcial: a criança tem poucos amigos, pouco participa de eventos sociais e de brincadeiras.

c) Distância: a criança não tem amigos, não participa de eventos sociais e não participa de brincadeiras.

## 2 – Aspectos relacionados à independência

### 2.1 - Escola

a) Independência: a criança faz as tarefas de casa sozinha mesmo quando pede ajuda.

b) Independência Parcial: a criança na maioria das vezes pede ajuda para fazer as lições de casa.

c) Dependência: a criança não faz as tarefas de casa sozinha, precisa sempre da ajuda de alguém da família ou deixa sem fazer.

### 2.2 - Família

a) Independência: a criança cuida-se sozinha, mesmo que em algumas ocasiões necessite de ajuda.

b) Independência Parcial: a criança, às vezes, faz o que a família lhe solicita e em alguns cuidados ainda precisa de ajuda.

c) Dependência: a criança não se cuida sozinha, precisa sempre da ajuda de alguém da família.

### 2.3 - Amigos

- a) Independência: a criança resolve seus conflitos com amigos.
- b) Independência Parcial: a criança, às vezes, resolve os conflitos com amigos.
- c) Dependência: a criança não resolve seus conflitos com amigos, evita situações sociais.

### 3 – Formas de expressão

Escola: a criança é extrovertida, tímida, insegura, calma/tranquila, interessada/ desinteressada, nervosa e ansiosa no e pelo ambiente escolar.

b) Família: a criança é extrovertida, tímida, insegura, calma/tranquila, interessada/ desinteressada, nervosa e ansiosa no e pelo ambiente familiar.

c) Amigos: a criança é extrovertida, tímida, insegura, calma/tranquila, nervosa e ansiosa ao se relacionar com os amigos.

## RESULTADOS

Os quadros a seguir sintetizam as informações da família em relação aos aspectos relacionais dos participantes.

QUADRO 2 – ASPECTOS DO RELACIONAMENTO DE CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM SEGUNDO AS INFORMAÇÕES DA FAMÍLIA.

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	P	PP	D	P	PP	D	P	PP	D
Bru (10;10)			X			X			X
Cla (10;3)			X		X				X
Eli (10;2)			X	X			X		
Gui (10;8)		X			X		X		
Jul (9;4)		X			X			X	
Raf (9;3)		X				X	X		

Legenda: P – Proximidade; PP – Proximidade Parcial; D – Distância.

QUADRO 3 – ASPECTOS DO RELACIONAMENTO DE CRIANÇAS SEM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM SEGUNDO AS INFORMAÇÕES DA FAMÍLIA.

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	P	PP	D	P	PP	D	P	PP	D
Ala (9;11)	X			X			X		
Ali (9;1)	X			X			X		
Bla (9;6)	X				X			X	
Cai (10;1)	X			X				X	
Gab (9;6)	X			X			X		
Mat (9;7)	X			X				X	

Legenda: P – Proximidade; PP – Proximidade Parcial; D – Distância.

Os resultados revelaram que as crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem mantêm, segundo a percepção da família, pouca ou nenhuma proximidade com a escola. Sobre os alunos inseridos na categoria proximidade parcial, a família informa que a criança gosta de ir à escola, gosta da professora, mas não percebe mudança de comportamento antes das provas, ou seja, não demonstra preocupação, sequer estuda. Geralmente não gosta de ajuda nas tarefas escolares. Na categoria distância, estão incluídas as crianças que não gostam de ir à escola, chegam a se queixar de dores ou contar pequenas mentiras para faltarem às aulas.

Uma informação que não se caracterizou como diferencial dos grupos foi gostar da professora. Segundo a família todas as crianças pesquisadas gostam e muito da professora. Diferentemente, a categoria “proximidade com a escola” foi indicadora de diferença entre os grupos. Algumas famílias das crianças sem queixa de dificuldade informaram que seus filhos não querem faltar, reclamam dos períodos de férias, não deixam de fazer as tarefas e percebem mudança no comportamento nas vésperas de prova como falar a todo o momento sobre o assunto seguido de verbalizações do tipo: “será que vou acertar?”.

Com relação ao relacionamento com a família as crianças do grupo sem queixa de dificuldade parecem ser mais próximas, ou seja, mais envolvidas com os problemas familiares, embora algumas crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentem as mesmas características. A informação que mais diferenciou esses dois grupos nesse assunto foi o envolvimento com os problemas familiares. As famílias das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem relatam que elas preferem brincar e não se mostram atentas a eles e as crianças do grupo sem queixa de dificuldade percebem os problemas, emitem opiniões e apresentam propostas de solução. Em ambos os grupos, algumas mães informaram que os filhos são afetivos e gostam de ser acariciados, mas que elas são pouco afetivas com eles.

O relacionamento com amigos também pareceu ser um fator não diferenciador dos grupos. Tanto crianças do grupo com e sem queixa de dificuldade são próximas de amigos, são convidadas para eventos sociais e brincadeiras. Há também em ambos os grupos crianças pouco próximas de amigos. A análise das entrevistas evidenciou que esse aspecto está relacionado mais ao temperamento da criança, principalmente à timidez e a uma preferência por ficar sozinho.

Os quadros 4 e 5 reúnem as informações sobre a categoria independência.

QUADRO 4 – ASPECTOS REFERENTES À INDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM SEGUNDO A INFORMAÇÃO DA FAMÍLIA.

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	I	IP	D	I	IP	D	I	IP	D
Bru (10;10)			X			X			X
Cla (10;3)			X	X					X
Eli (10;2)			X		X		X		
Gui (10;8)			X		X			X	
Jul (9;4)		X			X		X		
Raf (9;3)		X		X			X		

Legenda: I – Independência; IP – Independência Parcial; D – Dependência.



QUADRO 5 – ASPECTOS REFERENTES À INDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS SEM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM SEGUNDO A INFORMAÇÃO DA FAMÍLIA.

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	I	IP	D	I	IP	D	I	IP	D
Ala (9;11)	X				X		X		
Ali (9;1)	X			X				X	
Bla (9;6)	X			X				X	
Cai (10;1)	X				X				X
Gab (9;6)	X			X			X		
Mat (9;7)	X				X				X

Legenda: I – Independência; IP – Independência Parcial; D – Dependência.

Comparando os dois grupos, verificamos mais uma vez que as diferenças entre eles recaem de forma mais acentuada sobre as atitudes com relação à escola. No grupo com queixa, a família informa que a criança não faz as tarefas de casa e quando questionados dizem que não tem tarefa. Algumas crianças até fazem as tarefas, mas a família percebe erros e quando vai auxiliar, geralmente gera conflitos. No grupo sem queixa de dificuldade, algumas famílias disseram que a primeira atividade que a criança faz é a tarefa escolar e raramente pedem ajuda, porque não há necessidade.

Quanto à independência nas atividades do cotidiano e autocuidado também não verificamos diferenças significativas entre os dois grupos. No entanto, a análise das entrevistas mostrou que algumas crianças do grupo com queixa de dificuldade são dependentes por encontrarem de fato dificuldade, enquanto que no grupo sem queixa de dificuldade, a dependência se refere mais a uma superproteção materna e não a uma dificuldade da criança.

O mesmo pode ser observado quanto à independência com os amigos que não se mostrou um fator de diferenciação entre os dois grupos. A análise aponta para uma questão do temperamento da criança, quer seja a timidez, quer seja a permissão de ser dominado pelos amigos não gerando assim conflitos.

*As informações sobre as formas de expressão foram organizadas nos quadros 6 e 7.*

QUADRO 6 – FORMAS DE EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, SEGUNDO AS INFORMAÇÕES DA FAMÍLIA.

Participantes	Formas de expressão		
	Escola	Família	Amigos
Bru (10;10)	Desinteressado, inventa mentiras para não ir à escola.	Desinteressado, quieto (não é participativo, fica mais sozinho), pouco amoroso.	Introvertido (prefere ficar sozinho ou com adultos).
Cla (10;3)	Desinteressado (não liga para a escola).	Pouco afetivo, nervoso, triste, fantasioso (conversa sozinho).	Nervoso (brigas constantes) é solitário (poucos amigos).
Eli (10;2)	Desinteressado (não liga para a escola), inventa dores para não ir à escola.	Preocupado com os problemas familiares, fica ansioso e nervoso.	Extrovertido.
Gui (10;8)	Desinteressado (não liga para a escola).	Agressivo, nervoso, ressentido, mas alegre e amoroso.	Extrovertido.
Jul (9;4)	Ansiosa (preocupada com as notas), mas desinteressada.	Nervosa (apresenta gagueira quando nervosa) e alegre.	Tímida.
Raf (9;3)	Desinteressada, tímida e ansiosa (comportamento diferente do ambiente familiar)	Amorosa, alegre, extrovertida.	Extrovertida, alegre (diferente da escola).

QUADRO 7 – FORMAS DE EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS SEM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, SEGUNDO AS INFORMAÇÕES DA FAMÍLIA.

Participantes	Formas de expressão		
	Escola	Família	Amigos
Ala (9;11)	Interessada, responsável e curiosa.	Amorosa, interessada e curiosa com as situações familiares.	Timidez e ansiedade no primeiro contato, mas calma e tranqüila.
Ali (9;1)	Interessada, ansiosa e responsável.	Interessada, participativa, afetiva, mas brava.	Extrovertida.
Bla (9;6)	Interessado.	Nervoso e ansioso com os problemas familiares. É carinhoso com a mãe.	Tímido, inseguro.
Cai (10;1)	Interessado, preocupado e ansioso com as atividades escolares.	Amoroso, meigo e participativo.	Inseguro, introvertido.
Gab(9;6)	Interessada, preocupada e ansiosa com as atividades escolares.	Amorosa, teimosa e preocupada com os problemas familiares.	Extrovertida e solidária.
Mat (9;7)	Interessado, ansioso.	Amoroso, apegado à família e obediente.	Tímido.

Segundo as informações da família, verificamos que há diferenças significativas nas formas de expressão das crianças de ambos os grupos, principalmente no que se refere à escola. As crianças do grupo com queixa de dificuldade, na sua maioria, demonstram desinteresse pela escola e a família informa que há uma preferência das crianças pelas atividades lúdicas do que pelas atividades que demandam maior responsabilidade. As famílias da maioria das crianças desse grupo informaram que não percebem nenhuma mudança no comportamento antes de provas e exigências da escola, colocando claramente o desinteresse. Diferentemente, as crianças do grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo as informações da família, demonstram um interesse bem maior. Alguns familiares relataram que as crianças ficam ansiosas antes dos compromissos escolares. Esse é um dado importante, porque a ansiedade manifestada por essas crianças demonstra o envolvimento que elas têm com as tarefas escolares e nesse caso, não é um aspecto negativo.

As formas de expressão no ambiente familiar foram mais positivas no grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem. É importante ressaltar que as famílias das crianças sem queixa de dificuldade informaram que elas manifestam uma preocupação bem maior com os problemas familiares, ao passo que as crianças do grupo com queixa se mostram indiferentes. Nos dois grupos, as famílias citaram manifestações de alegria e carinho das crianças.

Com os amigos não houve diferença significativa entre os dois grupos e, mais uma vez, esse aspecto pode estar relacionado ao temperamento da criança.

Assim, encerramos a apresentação dos aspectos sócio-afetivos da conduta fornecidos pela família e isso nos dá um panorama melhor de como as crianças se relacionam no ambiente escolar, no ambiente familiar e com os amigos fora do ambiente escolar. Percebemos que houve diferenças significativas dos dois grupos em relação à escola. O mesmo não aconteceu no ambiente familiar e com amigos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações fornecidas pela família nos levam a reflexões importantes. Ficou evidente que as diferenças entre ambos os grupos recaiu de forma mais acentuada nos aspectos relacionados à escola e é neste ambiente que as dificuldades devem ser trabalhadas de forma mais efetiva, sem a culpabilização nos problemas familiares.

No que se refere à dificuldade de aprendizagem nossa posição é considerá-la em sua complexidade, analisando o ser individual que se constrói, afetiva, cognitiva e socialmente ao longo do seu desenvolvimento. As visões reducionistas, de causa e efeito, que estão presentes na análise de professores e profissionais ligados ao ensino precisam ser aperfeiçoadas para que continuemos na busca por compreensões que beneficiem a criança, fazendo-a desenvolver-se satisfatoriamente em todos os aspectos.

Se os aspectos afetivos caracterizados por problemas familiares impedem a aprendizagem, esse impedimento não seria extensivo a qualquer tipo de aprendizagem e não apenas a dos conteúdos escolares? Acreditamos que sim e por este motivo devemos buscar maneiras eficazes de educação. Mesmo considerando que as crianças vivenciam situações de vida familiar desfavorável é na escola que devemos proporcionar recursos para que lhe permita superar as adversidades comuns da existência humana.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M. B. A. C. de. Psicanálise e educação: passado, presente, futuro, perspectivas. In: OLIVEIRA, M. L. de. (Org.). Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p 217-237.

BORGES, L. A. C.; LOUREIRO, S. R. O desenho da família como instrumento de avaliação clínica de um grupo de crianças encaminhadas para atendimento psicopedagógico. Arquivos Brasileiros de Psicologia; 42(2), p. 106-114, mar-mai, 1990.

CHARLOT, B. Da relação com o aprender: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORRÊA, R. M. Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Orgs.). Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 39-54.

OHLWEILER, L. Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem. In: ROTTA, N. T., OHLWILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-57.

OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. Campinas. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAULO, M. S. L. L. de. A influência dos aspectos emocionais nos distúrbios de aprendizagem escolar. São Paulo. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1998.

PAULO, M. S. L. L. Contribuição do testes do desenho em cores da família no diagnóstico de inibição intelectual. Mudanças: 7(12), p. 135-156, jul-dez, 1999.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N. T., OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 113-123.

VINHA, T. P. Valores morais em construção. AMAEE-Educando; 285. p. 6-12, ago, 1999.

## ANEXO

Roteiro de entrevista:

- **HISTÓRIA ESCOLAR DA CRIANÇA:** 1. Em que idade entrou na escola? 2. Teve dificuldade de adaptação? 3. Quais as séries frequentou? 4. Teve alguma repetência? Se sim, qual foi o motivo? 5. Apresenta e/ou apresentou dificuldades de aprendizagem? 6. Se sim, quais dificuldades? Em quais matérias? 7. Quando elas apareceram? 8. Foi feito algum encaminhamento para especialista? Se sim, quem encaminhou? 9. Como a família lida com as dificuldades da criança? E a criança? 10. Há alguma mudança no comportamento da criança nas vésperas de prova? Quais? 11. Incomoda-se com a nota? Sente-se envergonhado por não tirar boas notas? 12. Gosta de ir à escola? E fazer as lições? 13. Aceita ajuda dos pais e/ou algum parente nas atividades escolares?
- **ASPECTOS DO RELACIONAMENTO:** 1. Como é o relacionamento da criança com seus familiares? 2. Como é o relacionamento da criança com amigos fora da escola? E com os amigos da escola. 3. Teve ou tem algum problema de relacionamento? Como é resolvido? 4. A criança gosta e aceita ser acariciada? 5. Como a criança reage aos problemas familiares?
- **ASPECTOS SOCIAIS:** 1. Quando lhe é solicitado, compra coisas no supermercado sozinha? 2. Lida bem com dinheiro? 3. Cuida sozinho de si (trocar de roupa, se servir etc.) 4. É convidado para festas de aniversário de amigos? 5. Gosta de ir a festas e/ou sair para passear? 6. Fica demasiadamente ansioso nas vésperas de algum evento? O que ocorre (perda de apetite, agressividade, perda do sono etc.) 7. Prefere brincar sozinho ou com amigos? 8. Tem muitos amigos ou prefere brincar apenas com um?
- **DESENVOLVIMENTO:** 1. O desenvolvimento (físico, psicomotor e de linguagem) foi dentro do esperado para a idade ou teve atrasos? Se houve atrasos em quais aspectos. 2. Fica doente com frequência?
- **DESCRIÇÃO DA CRIANÇA:** De uma maneira geral descreva como é seu filho.

## **Preconceito na escola e valores de professores nas escolas laicas e confessionais**

Fernanda Vargas Aglio  
Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP  
Presidente Prudente – São Paulo  
wvf\_fva@yahoo.com.br  
Maria Suzana de Stefano Menin  
Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP  
Presidente Prudente – São Paulo  
sumenin@gmail.com  
Financiamento - PIBIC- CNPQ

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa, realizada junto a professores de escolas laicas e confessionais, em que buscou conhecer as representações sociais do preconceito e analisar os valores morais implicados nessas representações. Os participantes da pesquisa foram 50 professores que responderam a um questionário e oito professores que concederam entrevistas. Sendo, 20 professores respondentes do questionário e quatro professores entrevistados atuantes em quatro escolas confessionais; e 30 professores respondentes do questionário e quatro professores entrevistados, atuantes em cinco escolas laicas, todas localizadas no município de Presidente Prudente, interior de São Paulo. Constatou-se que as Representações Sociais do Preconceito dos professores pouco difere segundo o tipo de escola em que atuam. A estrutura da representação do Preconceito por esses professores apresentou como núcleo central os termos discriminação, ignorância e racismo e como elementos periféricos termos relacionados à afetividade como humilhação, tristeza e maldade. A religião apareceu atrelada à possibilidade de combate ao preconceito enquanto instrumento de educação moral.

### *Introdução*

O presente estudo tem como objetivo investigar as representações que professores de escolas laicas e confessionais fazem do preconceito. Pretende-se analisar quais valores transparecem nessas representações e constatar se elas se diferenciam segundo o tipo de escola laica ou confessional. Buscou-se ainda averiguar de que maneira a religião se revela associada às representações e valores dos professores. A pesquisa foi realizada no decorrer dos dois últimos anos, em quatro escolas confessionais e cinco escolas laicas do município de Presidente Prudente, interior de São Paulo. Participaram da pesquisa 50 professores, quais responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas e uma questão de evocação livre com o termo indutor PRECONCEITO, e oito professores que concederam uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de aprofundar os dados coletados com o questionário. As perguntas versaram sobre o preconceito e focalizou os valores e a religião na escola.

Este texto está dividido em três partes; primeiramente apresenta-se algumas considerações sobre valores morais, preconceito, e a presença da religião na escola, serão consideradas algumas discussões do campo da moralidade e da psicologia social. Num segundo momento, são apresentados o percurso metodológico, e discutidos alguns dados levantados na pesquisa. Finalmente, defender-se-á a hipótese de que a religião influencia nas formas de representar o preconceito.

## *1. Breve panorama das discussões sobre valores na escola e preconceito.*

Temos acompanhado, ultimamente, intensas discussões e pesquisas no que diz respeito à moralidade. No âmbito da educação algumas discussões têm como foco a formação de indivíduos éticos e apresentam a necessidade de se ter na escola projetos de educação moral (GOERGEN 2001, ULISSES 2000, PCN 1998, Programa Ética e Cidadania, 2008). Na esfera política, vários parlamentares têm criado propostas para a implementação de disciplinas de educação moral no ensino regular (AMARAL, 2007). No cotidiano, por sua vez, debates sobre valores morais são recorrentes nas conversações das pessoas, na mídia e nos diversos espaços de comunicação.

A ênfase nas questões morais é, sobretudo, fruto da preocupação com as formas de relação humana e o futuro da humanidade. As transformações científicas, tecnológicas e sociais, ao provocarem desestabilização dos valores fixos e universais da tradição, suscitam questionamentos que, em contextos anteriores ao momento contemporâneo, ou não existiam ou eram consensualmente respondidas. Atualmente, a moralidade não abriga questões cujas respostas se revelem uníssonas, bem como responder a elas trata-se de uma tarefa complexa na sociedade conflitante que nem sempre apresenta consensos mínimos quanto ao certo, errado, justo, ou injusto.

Logo, nesse contexto, a preocupação com os valores morais deve constar no primeiro plano das discussões educacionais. Faz-se preciso que a escola tenha claro seu compromisso na tarefa da educação moral e que os professores possam atuar em favorecimento dos valores desejáveis e necessários para a convivência em sociedade.

Outrossim, é preciso um olhar atento para as práticas que perpassam as relações na escola e identificar as formas como tem sido legitimadas, perceber a convivência antagônica de valores e as motivações que estão subjacentes nas escolhas e julgamentos das ações.

Em casos de preconceito na escola pode-se, por um lado, constatar os valores que estão presentes nas ações dos indivíduos, e ao mesmo tempo, por outro lado, identificar contra-valores ou ausência de valores.

O preconceito seja ele em relação a gênero, etnia, classe social, e os mais variados aspectos dos indivíduos, é assunto que vem, juntamente com as discussões sobre a moral, ocupando posição de destaque no âmbito da produção científica, (SHIMIZU, CORDEIRO, MENIN 2006) nos diversos veículos de comunicação, bem como no espaço político com as medidas de ação afirmativa e campanhas contra preconceito.

O preconceito é um fenômeno social que remonta à antiguidade. Os registros históricos apontam que já na sociedade Greco-Romana havia preconceito de base cultural em relação aos escravos. Nas sociedades contemporâneas não só, ainda, é uma constante como se direciona para diversificados objetos, sendo os mais comuns em nossa sociedade: o preconceito contra as mulheres ou sexismo, preconceito contra os homossexuais ou homofobia, preconceito contra os velhos ou ageísmo, preconceito contra pessoas gordas, preconceito contra pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, preconceito contra os nordestinos, preconceito contra o negro etc.

A militância pelos direitos de grupos minoritários têm tido visível repercussão nos espaços de atuação social. E os reais resultados de tais lutas são discutidos sob diversas perspectivas. Investigações, como por exemplo, sobre o preconceito sutil (GAERTNE & DOVIDIO, 1986; KATZ & HASS, 1988; KINDER & SEARS, 1981; MCCONAHAY & HOUGH, 1976; PETTIGREW & MEERTENS, 1995), apontam que na mesma medida em que se comemoram sucessos nas reivindicações, ocorre uma insistente permanência do preconceito na sociedade, e se configuram novas formas de expressão de preconceito no interior das

relações. Ao que nos parece, o fenômeno cumpre uma função específica no seio social, como fruto de relações sociais mais amplas, concomitantemente, corresponde a necessidades particulares do indivíduo que atua neste espaço, pois o preconceito pode se transformar em dispositivos do caráter que passam a ser acionados diante das situações que os demandam.

Casos de preconceitos são frequentes na sociedade e persistem numa relação de mão dupla. Vão das práticas sociais mais amplas aos espaços da escola, e do cotidiano da escola aos demais espaços de atuação social.

Numa leitura histórica, muitas vezes o preconceito serviu para a igreja como um meio de garantir a adoção aos dogmas e valores morais que apregoa. No movimento da contra – reforma- que visava restaurar o poder dos nobres e da igreja que fora tomado pela burguesia – o termo preconceito foi utilizado e defendido para representar os dogmas que deveriam ser aceitos para que não se gerasse um caos social. No tocante à questão racial, a história mostra o papel da igreja no preconceito ao justificar pela bíblia o racismo. Com a caminhar da sociedade em sentido ao esclarecimento e a conseqüente defesa da experiência e autonomia racional em negação ao preconceito, a igreja passou gradativamente a se declarar contra o preconceito e a exclusão que este protagoniza defendendo uma postura de tolerância às diferenças. Não abandonando, todavia suas concepções pré-conceituosas. No discurso religioso, o objeto sobre o qual recai o preconceito é observado sob o olhar da compaixão. Exemplifica esta maneira mascarada de exercer o preconceito, a homilia “Deus não rejeita o homossexual, mas abomina a prática da homossexualidade” desta forma o homossexualismo – objeto sobre o qual recai o preconceito- é conceituado de maneira análoga a uma doença da qual os homossexuais são acometidos e sua prática deve então ser evitada.

Os discursos religiosos amplamente propagados nas relações sociais e legitimados nos espaços confessionais podem apresentar diversas relações com o preconceito. A própria natureza da instituição religiosa, fundada nos pré-conceitos e dogmas, propõe uma intrínseca relação entre o preconceito e a religião.

A maneira como a sociedade pensa o preconceito e o reconhece como um problema moral ocorre a partir do conjunto de significações, sentidos e motivações que o grupo possui. Certamente, o entendimento que um grupo social marcadamente conservador faz do preconceito, difere em diversos aspectos de um grupo com tendências liberais, ainda que ambos reconheçam o preconceito como indesejável a sociedade, é possível que existam variações no modo como julgam e lidam um caso de preconceito e à necessidade de promover a erradicação deste. Até mesmo é possível que certos grupos julguem os preconceitos como necessários. No provérbio “diga-me com andas que te direi quem és” vemos uma defesa explícita da utilização de julgamentos prévios dos indivíduos. Uma pessoa embasada nessa concepção pode agir com hostilidade em relação a outrem que se difere de si e julgar que seu procedimento é correto devido à auto-proteção que ofereceu para si. A mesma atitude pode ser julgada por outro grupo como uma violência inaceitável.

Ao longo deste trabalho, propomos refletir sobre os valores na escola e o preconceito em espaços escolares laicos e religiosos. Conforme temos argumentado, a sociedade se encontra num período fecundo de discussão sobre os valores morais. Entre os muitos desafios que têm sido colocados à escola destaca-se a tarefa de educar em valores contribuindo para uma cultura da paz, ao mesmo tempo formando indivíduos com autonomia e capacidades para o exercício pleno de suas habilidades e da cidadania.

Considerando a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) segundo a qual os sujeitos constroem sobre a realidade, a partir de processos psicossociológicos, representações capazes de guiá-los no modo de agir, podemos considerar que a preocupação com o preconceito por parte de algumas instâncias sociais tais como a Escola, a Igreja, a Mídia e o próprio Estado, resultou na construção de representações sobre

esse fenômeno, representações essas que são marcadas pelos posicionamentos pessoais e pertencimentos sociais das pessoas, como, por exemplo, os religiosos.

## 2. Representações de preconceito por professores: caminho metodológico, apresentação e discussão dos dados.

Para investigar as representações que os professores de escolas laicas e confessionais fazem do preconceito e os valores morais que transparecem nessas representações foi utilizado um questionário com perguntas sobre a presença do preconceito e solicitados relatos de casos de preconceito na escola e julgamentos de casos que eles mesmos relataram. Houve também uma questão de evocação livre: “escreva as cinco primeiras palavras, expressões, e sentimentos que lhes vem à mente quando você ouve a palavra PRECONCEITO”. E foram, ainda, realizadas entrevistas. O tratamento dos dados foi realizado através de análise de conteúdo e com o auxílio do software EVOC1 de evocação livre.

### Os participantes da pesquisa

Foram participantes da pesquisa 50 professores atuantes no segundo ciclo do ensino fundamental de escolas da cidade de Presidente Prudente. Desses, 20 lecionam em escolas particulares confessionais, e 30 em escolas laicas. Conforme sintetiza o quadro abaixo

QUADRO 1- OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professores respondentes questionários	Gênero		Faixa Etária média	Tempo de serviço	Possui credo religioso	É praticante assíduo de religião
	Mas	Fem				
Escolas laicas	07	23	40 anos	14 anos	30	24
Escolas Confessionais	03	17	35,3	10 anos	20	20
Professores entrevistados	Gênero		Faixa Etária média	Tempo de serviço	Possui credo religioso	É praticante assíduo de religião
	Mas	Fem				
Escolas laicas	01	03	34 anos	10 anos	04	03
Escolas Confessionais	02	02	30 anos	09 anos	04	02

Foram escolhidas nove escolas para a realização da pesquisa junto aos professores. Com relação a estas instituições, três são públicas, localizadas na área central da cidade e bem conceituadas na sociedade e na área educacional; duas escolas são particulares laicas, com média de 15 anos de existência e que atendem o público da classe média; e quatro escolas particulares são confessionais. Dentre as particulares confessionais, duas delas são instituições tradicionais na cidade e de orientação respectivamente católica e adventista e as outras duas escolas foram fundadas recentemente por igrejas de denominação neopentecostal e suas estruturas físicas são prolongamentos da própria igreja, e destinam-se, sobretudo aos filhos dos fiéis.

Quanto aos participantes da pesquisa, destacamos a variável “religião”. Entre os 50 professores questionados sobre possuir religião todos responderam positivamente, sendo que 46 responderam que possuem e praticam religião com assiduidade. Posteriormente, em entrevista, os professores confirmaram suas posições religiosas e argumentaram sobre a importância da religião para o sucesso educativo, os trechos seguintes são respostas a pergunta se possui religião e que importância a religião tem para a educação

<> Ensemble de Programmes Permettant l’analyse des evocations. V.5 Avril. France



Tenho sim fui católica há 20 anos agora sou evangélica há um ano. Eu acredito que a religião e a fé em Deus ajuda as pessoas a ser melhor e a respeitar as pessoas.

Tenho alguns princípios religiosos sim, mas hoje não participo de nenhuma congregação ou instituição religiosa não sou ligado a nenhuma.

Olha eu acredito que seja importante, mesmo hoje trabalhando a disciplina de geografia dentro do estado eu procuro usar alguns princípios religiosos pra tentar trabalhar a questão auto-estima dos alunos música com textos com fundo moral e tal para tentar resgatar alguns valores que muitas vezes estão perdidos e a gente encontra de repente nos princípios religiosos.

## 2.1 A estrutura da Representação Social do Preconceito pelos professores: a identificação dos elementos centrais e periféricos.

Considerando que a representação social consiste num conjunto organizado de conhecimentos partilhados pelos membros de um grupo homogêneo, nesta investigação buscamos compreender a organização interna das representações sobre preconceito apresentadas pelos professores. Para tanto, recorreremos à teoria do Núcleo Central, uma abordagem teórico-metodológica, proposta por Jean Claude Abric (1994).

Segundo a teoria do Núcleo Central, as representações sociais organizam-se em dois subsistemas, sendo um central e outro periférico. O núcleo central determina o significado e a natureza de suas relações, ou seja, os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem a sua evolução e a sua transformação. O núcleo central é um elemento unificador e estabilizador das representações sociais (ABRIC, 1994). O outro subsistema estrutural, o sistema periférico, organiza-se em torno do núcleo central e funciona na periferia da representação social, servindo como um “pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178). Essa afirmação assinala que o núcleo central precisa ser protegido e, para ser assegurada a estabilidade de uma representação social, na sua periferia há verbalizações mais subjetivas e menos freqüentes proferidas por um grupo de pertença acerca do objeto representacional. Deste modo, o sistema periférico serve de dispositivo para amortecer o confronto entre a realidade subjetiva e os elementos consensuais, constitutivos do núcleo central de uma representação social.

Para o levantamento do conteúdo das representações utilizou-se a técnica da evocação livre. Foi solicitado aos respondentes que escrevessem as cinco primeiras palavras, emoções, sentimento, que lhes viam a mente ao ouvirem o termo PRECONCEITO.

O conjunto das palavras evocadas foi submetido ao programa EVOC 2002 (VERGES, 2002), um software prestante à análise de evocações, que avaliando a freqüência e a ordem do termo evocado, gerou o quadro de quatro casas seguinte:

FIGURA 1- QUADRO DE QUATRO CASAS GERADO PELO EVOC 2002

		OME > 2.8		≥ 3		
F	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
		f	OME		F	OME
≥ 6	Discriminação	10	1,900	Desamor	6	3,167
	Ignorância	18	2,611	Desrespeito	11	2,818
	Racismo	07	1,429	Intolerância	07	2857
				Tristeza	10	3000

< 4	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
		f	OME		F	OME
	Cor	4	2,000	Humilhação	4	3,000
	Injustiça	5	1,600			
	Maldade	5	2,400			
	Raiva	5	2,400			

Na Figura 1, no quadrante superior esquerdo mostra-se o possível núcleo central da representação, pois há nele as palavras mais frequentes e mais primeiramente evocadas. Nele situam-se os termos discriminação, ignorância e racismo. Já como o local de elementos mais periféricos da representação, há o quadrante inferior direito, onde se encontra unicamente o termo humilhação. Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo agrupam, respectivamente, as palavras desamor, desrespeito, intolerância, tristeza, e cor, injustiça, maldade e raiva que correspondem aos elementos intermediários da representação e reforçam o sentido do núcleo central e do elemento periférico.

Constata-se nesses resultados que a representação do Preconceito para os professores é matizada por aspectos negativos e se relaciona intrinsecamente com uma ação ou comportamento. A palavra discriminação foi mais prontamente evocada, no entanto a palavra ignorância revelou-se com mais frequência nas evocações dos professores.

Uma reflexão sobre a combinação dessas palavras remete para a constante percepção da realidade de um sistema social fortemente discriminador e ao mesmo tempo inserido num clima cultural que se coloca contrário à ação discriminadora. Ignorância revela-se um termo carregado de hostilidade, não apenas sinônimo de ausência do conhecimento, mas, no sentido de quem se impede ao conhecimento e age de maneira desprezível. O termo racismo que aparece com menor frequência, porém evocado prontamente pode estar associado ao estigma, ainda existente e lembrado, da discriminação dos negros em nossa sociedade. Pode ainda estar associado ao conteúdo presente nos discursos contrários ao preconceito dos sujeitos que atuam de uma maneira ou outra no seu combate.

A palavra humilhação constitui-se o único elemento periférico. E remete a uma situação desfavorável. Nas representações desses professores, humilhação pode estar relacionada à ideia de conseqüência das ocasiões de discriminação, ignorância e racismo. Cumprindo, assim, a função de concretização do elemento periférico, na medida em que estabelece a inter-relação entre o núcleo central e o objeto da representação, permitindo que a representação se torne concreta, compreensível e transmissível, (ABRIC, 2000).

Constituindo-se elementos intermediários, as palavras desamor, desrespeito, intolerância e tristeza, e cor, injustiça, maldade e raiva apontam para uma situação de desconforto causada pelo Preconceito. Os elementos intermediários da representação revelam-se conteúdos carregados de afetos. A palavra cor reforça o racismo e aponta para a imagem do negro, enquanto alvo de maldades, humilhação, tristeza. Foi possível perceber que as palavras correspondentes aos elementos intermediários evidenciam conteúdos ligados a sentimentos e ações que se relacionam intrinsecamente com o núcleo central.

## 2.2 A percepção e do preconceito na escola e julgamento os s dos professores.

Seguiu-se à questão de evocação livre perguntas sobre a presença do preconceito na escola, as pessoas envolvidas em casos de preconceito e solicitou-se relatos de casos presenciados.

Nas respostas dos professores das escolas laicas constou que é frequente a ocorrência do preconceito; a maioria absoluta das repostas foi afirmativa para casos de preconceito na escola, foram citadas como pessoas envolvidas alunos, professores, funcionários e membros em geral. Os relatos de casos presenciados traziam situações de racismo, discriminação social, rejeição dos alunos com dificuldade de aprendizagem e traços de sexualidade. Um relato foi sobre discriminação racial e social de um professor em relação a um aluno, um outro sobre discriminação social entre professores, nos demais casos os praticantes e alvos de preconceito foram os alunos.

De outro modo, os professores das escolas confessionais, em sua maioria, responderam que não há preconceito na escola; nas respostas dos poucos que afirmaram ocorrer preconceito foram citados como envolvidos alunos e pais. Quanto ao relato de casos, observou-se que mesmo afirmando a ausência de preconceito na escola, os professores possuíam exemplos para narrar. Uma indagação possível é se realmente não ocorre preconceito em suas escolas e os casos relatados se tratam de exceções à regra, ou se os professores são pouco sensíveis as ocorrências de preconceito. Foram relatados casos de racismo, discriminação social e para com portadores de necessidades especiais.

Posteriormente, ao relato dos casos de preconceito, constou a pergunta “por que se tratava de casos de preconceito os casos relatados”. Para responder a essa questão tanto os professores das escolas laicas como das escolas confessionais fizeram seus julgamentos baseados em duas perspectivas: ou refletindo sobre a consequência à vítima do preconceito, ou sobre a imoralidade presente na ação do preconceituoso. Na primeira perspectiva, as ideias centrais das respostas justificativas foram: mágoa, prejudicar auto-estima, humilhação e exclusão. Na perspectiva da avaliação do ato do preconceituoso, apareceram como ideias centrais o desrespeito, a intolerância, a discriminação e o julgamento negativo.

Segue, a guisa de exemplo, a transcrição, respectivamente dos professores das escolas laicas e confessionais, de alguns relatos, seguidos das justificativas porque o caso relatado se tratam de casos de preconceito.

#### Respostas dos professores escolas laicas

“Alunos selecionam determinados colegas para formação de grupos de estudo. Quase sempre existe um menino negro que não é chamado para formar grupos”.

“Porque não houve respeito”.

“Ouvi um professor se referir a um aluno com discriminação, ele diz que o aluno negro não é capaz de aprender e ainda afirma “não vou me esforçar com ele porque ele é negro e pobre e ele não vai aprender mesmo”.

“Porque agindo assim você diminui a auto estima da criança”.

#### Respostas de professores de escolas confessionais

“Nunca vi! Não considero as brigas e rejeições entre os jovens da nossa escola como preconceito e sim como falta de conhecimento. A convivência e a aproximação dos jovens derruba barreiras”.

“Na leitura de um livro infantil”Menina Bonita de Laço de Fita”, a protagonista é negra. Uma das falas de uma aluna foi: “ela nem é bonita”. A mesma aluna em uma atividade representou em forma de desenho uma menina loira e branca”.

“Porque percebi que ela tem um conceito errado de beleza, também, existe a discriminação racial”

Esta indagação sobre a percepção do preconceito na escola pelos professores foi retomada nas entrevistas. Perguntou-se aos entrevistados como ocorria o preconceito na escola e quem eram os envolvidos.

As entrevistas não denunciaram diferenças significativas entre o local de trabalho do entrevistado, laica ou confessional.

O preconceito foi apontado como um acontecimento frequente na escola e na sociedade que faz mal aos alunos alvos de preconceito provocando neles angustia, sentimento de inferioridade e raiva, trazendo implicações no rendimento escolar. Foram apontados como casos mais freqüentes, o racismo, o preconceito em relação a traços de sexualidade e em relação às características físicas. Também, foi ressaltado que muitas vezes o preconceito ocorre de maneira velada, sem ser percebido pelo professor. O motivo apontado para a presença do preconceito entre as crianças foi a instrução familiar e a sociedade em geral. Segue alguns fragmentos :

“o preconceito ocorre si.É velado muitas vezes mas acontece em grande parte, por questões raciais, questões de sexualidade e de estereotipo gordinho, muito magro acontece bastante percebo bastante isso e tento trabalhar sempre contra está questão. Muitas vezes ocorre pela influencia dos pais e depois pela influência da própria sociedade que vai criando seus estigmas e que vai perpetuando este ciclo vicioso que não acaba existem pessoas que não estão dispostas a acabar com esse ciclo vicioso de preconceitos.”  
“O preconceito e muito presente e forte dentro de todo o âmbito escolar, muitas vezes o preconceito acontece de forma mascarada.e não conseguimos perceber só que existe muito preconceito na escola e em todos os lugares eu acho”. A consequencia é agressividade, timidez, queda no rendimento escolar, e em alguns casos ate evasão existem alunos que deixam a escola por causa do preconceito dos colegas e ate dos professores

2.3 Possibilidades de ação e dificuldades para lidar com preconceito na escola: sentimentos e religião nos professores.

Num segundo momento, foram feitas questões sobre as possibilidades de ação contra o preconceito.

Os professores das escolas laicas responderam que diante do preconceito a escola deve promover atividades e palestras de conscientização e os professores devem tratar o assunto em sala de aula levando os alunos ao esclarecimento sobre o preconceito.

Os professores das escolas confessionais apontaram que o preconceito deve ser tratado a partir de trabalhos com valores, por meio dos discursos religiosos, diálogos e que a escola deve usar punições com os alunos praticantes de preconceito. Observa-se que é consenso entre os professores dos dois tipos de escola que é preciso conscientizar, através de discursos e diálogos, os alunos sobre o preconceito. No entanto, nas respostas dos professores das escolas confessionais, ficou acentuada a importância dada a utilização dos valores religiosos e da autoridade na tarefa de lidar com o preconceito.

A importância atribuída à religião no combate ao preconceito foi confirmada nas entrevistas sendo enfatizada nas respostas dos professores. Alguns apontaram que a tarefa da educação requer necessariamente a presença da religiosidade, seguem alguns trechos da entrevista

Acredito que deve existir respeito por qualquer religião, mas não consigo imaginar um ambiente qualquer sem nenhum contato com Deus, ou uma conversa com “aquele que nós acreditamos existir. Acredito que não há ateus de fato. A gente sempre acredita em algo e busca ajuda, conversa, mesmo que interior com algum ser superior a nós.É mais ou menos isso que penso.

Olha eu acredito que seja importante. Mesmo hoje trabalhando a disciplina de geografia dentro do estado, eu procuro usar alguns princípios religiosos pra tentar trabalhar a questão da auto estima dos alunos. Música com textos, com fundo moral e tal para tentar resgatar alguns valores, que muitas vezes estão perdidos e a gente encontra de repente nos princípios religiosos.

Eu acredito em dois viés. Eu acredito que a religião como princípio, e os princípios religiosos eles podem e muito acabar a ajudar com o preconceito. E principalmente, assim, boa parte das religiões, elas estão fundamentadas na pessoa de Cristo, e que foi uma das pessoas que mais lidou com os mais variados tipos de pessoas e acredito que ele sendo como exemplo nessas sociedades religiosas, ele ajudou e faz com que as pessoas quebre esses paradigmas e essas visões de preconceito e acredito também que as pessoas podem criar alguns tipos de preconceito e que as pessoas também podem criar preconceitos com alguns tipos de religiões.

Essas falas dão exemplos de representações do preconceito como fruto da ausência de princípios que a religião, como instrumento necessário para transmissão dos valores morais, é capaz de assegurar. Também revelam indícios de que esses professores em suas práticas na escola recorrem aos princípios religiosos utilizando-os para pensar as atitudes e firmar valores.

Temos acompanhado um sério debate sobre a presença da religião na escola, a legislação brasileira, entendendo a religião como uma decisão de foro íntimo, assegura a laicidade nos espaços escolares públicos, e permite às instituições privadas adotarem ou não diretriz religiosa. A presença da religião nas escolas, que se revela desde objetos distribuídos pelos espaços escolares às práticas cotidianas e posições religiosas tem largo espectro e acontece, muitas vezes, de forma naturalizada, sem apresentar problemas curriculares ou conflitos entre opositores e defensores.

Outrossim, a religiosidade se revela um aspecto constituinte da maioria das pessoas, e entre outras funções cumpri o papel de explicar a realidade, dando sentido as experiências e tornando aceitável as situações. Ainda serve como parâmetro na escolha das ações e julgamentos sobre as atitudes.

### *Considerações Finais*

O presente estudo buscou conhecer como os professores de escolas laicas e confessionais, representam o preconceito e analisar os valores morais que se revelam nessas representações, bem como averiguar a presença da religião na construção da representação do preconceito. Constatou-se que a diretriz religiosa ou não da escola não é fator de grande influencia, mas que os posicionamentos religiosos individuais indicam que pode haver relação entre a religião e os valores apresentados pelos professores ao representarem o preconceito. A investigação sobre essa relação pode contribuir para a compreensão das formas como os professores julgam casos de preconceito e se posicionam em frente a eles a fim de realizar procedimentos de educação moral.

### *REFERÊNCIAS*

AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 351-369, maio/ago. 2007

- ARAÚJO, Ulisses F.. Escola, democracia e a construção de personalidades morais  
Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 91-107, jul./dez. 2000
- GOERGEN, Pedro Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- ABRIC, J. C. (1994) Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Ed.). Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France.
- FLAMENT, C.(2001)“Estrutura e dinâmica das representações sociais”. In, JODELET, D.As Representações Sociais. Rio de Janeiro UDERJ, pp 173-186
- VERGES, P. (2002). Ensemble de Programmes Permettant l’analyse des evocations. V.5 Avril. France
- SHIMIZU. A. M., CORDEIRO, A. P. MENIN, M. S. S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006
- KINDER, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- KATZ, I., & HASS, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893-905.
- PETTIGREW, T. F., & MEERTENS, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- MCCONAHAY, J. B., & HOUGH, J. C. Jr. (1976). Symbolic racism. *Journal of Social Issues*, 32, 23-45.

## Reciprocidade Social entre Crianças em Situação de Jogo

Luciane Guimarães Batistella Bianchini  
Universidade Estadual de Londrina- UEL  
luannbi@hotmail.com  
Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina- UEL  
francismara@sercomtel.com.br

A pesquisa que apresentamos de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso descritivo, foi realizada em Londrina-PR. Objetivamos neste estudo analisar situações de interações lúdicas como possibilidades de desencadear por meio de jogos, a construção da reciprocidade social entre pares. Os participantes do estudo foram 25 crianças de 6 e 7 anos, que frequentam o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Após um período de 2 meses de observação das crianças em situações lúdicas, foram propostos jogos e instituído um espaço de reflexão com as crianças denominado “Roda da Apreciação”, onde as estratégias empregadas pelos participantes para a resolução dos conflitos oriundos dos jogos eram ressignificadas. Os resultados indicaram que a reciprocidade entre pares, entendida como processo de construção, pode ser desencadeada por meio de atividades lúdicas que enfatizam a construção de estratégias de resolução de conflitos cognitivos e sociais. Embora o presente estudo não tenha objetivado apontar o exato momento de construção da reciprocidade entre pares, tornou observável ricos momentos de tomada de consciência da ação e ressignificação dos procedimentos empregados, por parte dos participantes do estudo. Isto indica a importância de adotarmos na prática pedagógica nas escolas, uma postura desencadeadora da reciprocidade entre crianças, pautada na cooperação e não na coação, tal como incentivada na teoria piagetiana, constructo embasador do presente estudo.

Palavras-chave: reciprocidade social; jogos de regras; cooperação; interação entre crianças.

### *Moralidade e Reciprocidade Social: contribuições dos estudos de Piaget*

No estudo sobre a construção da regra na criança, Piaget (1994) demonstra que enquanto o sujeito não avança para estágios de melhor compreensão sobre a realidade, é impossível que compreenda as regras de uma forma autônoma e como necessárias à vida em sociedade. No estudo sobre a moralidade o autor analisa as concepções das crianças a respeito dos deveres morais (obrigações) e justiça, cria dilemas morais a serem resolvidos por elas e conclui que o juízo moral segue as mesmas etapas da construção das regras nas crianças (La Taille, 1992).

Retomando brevemente o processo de evolução da moralidade tal como concebido por Piaget, lembramos que o sujeito passa da primeira fase chamada de período da anomia no qual não segue as regras coletivas para a segunda fase, chamada de heteronomia. A criança nesse momento começa a se interessar pelas atividades coletivas, mas ainda pensa e faz julgamentos de forma heterônoma, ou seja, compreende as regras como algo sagrado e imposto pela tradição e não construído pelos jogadores. Neste sentido, ela não compreende a regra como algo necessário para harmonia do grupo, mas sim como algo imutável que ali está posto. A última etapa chamada de autonomia refere-se ao terceiro estágio quando a criança entendeu a importância das regras no jogo e por isto as segue como um acordo mútuo entre os jogadores para que o jogo se realize. Ou seja, o sentimento de necessidade neste momento, leva a criança a compreender porque tais regras se constituem (La Taille, 1992).

Mas como a consciência sobre a importância das regras e os julgamentos morais expressos com autonomia são constituídos pelo sujeito? Nesta discussão a teoria piagetiana aponta para algo muito importante sobre as interações humanas, revelando a importância delas para o desenvolvimento do sujeito. Embora seja o sujeito quem pela própria atividade constrói suas estruturas, a sua relação com os outros o levam a colocar em conflito suas certezas e abrem espaço para a contestação de seu próprio ponto de vista, favorecendo a descentração do pensamento. As trocas do sujeito com o meio são entendidas, por Piaget, enquanto condição necessária para o ato de conhecer. Essas relações de paralelismo entre a interação social e a estrutura de pensamento do sujeito, são enfatizadas principalmente em suas obras "Estudos Sociológicos" (Piaget 1965; 1973) e "O juízo moral na Criança" (Piaget 1932; 1994).

No caso do desenvolvimento moral para Piaget (1994), o sujeito só poderá chegar ao nível de autonomia se as relações que estabelece com o mundo forem constituídas por meio de interações de cooperação, nas quais pontos de vistas diferenciados entre os sujeitos se encontram e são levados em consideração por reciprocidade. Em outras palavras, para Piaget somente um ambiente cooperativo, não mediado por atitudes de coação, mas sim pelo respeito ao ponto de vista do outro é que permite que o sujeito desenvolva a moral autônoma.

Na teoria piagetiana são descritos dois tipos de moral: por coação e por cooperação, ambas constituídas através das relações sociais vivenciadas. As relações por coação caracterizam-se por interações assimétricas, nas quais a criança sente-se numa posição desigual em relação ao outro. Isto acontece normalmente nas relações familiares, ainda que os pais não sejam autoritários, mas se interagem de forma que a criança é sempre impedida de colocar em cena seu ponto de vista. O respeito unilateral torna-se constituinte destas relações. Para Piaget (1994) a coação é um elemento que obstaculiza as interações por reciprocidade, necessárias para que a criança construa estruturas operatórias. Para que a criança realize uma ação operatória, ela necessita ver o todo, mas também as partes e através da coação, onde impera um único ponto de vista, isto não é favorecido.

O outro tipo de relação possível diz respeito às interações por cooperação que possibilitam à criança vivências recíprocas. Enquanto cooperam no grupo, cada vez mais se descentram de si mesmas, para assumirem a posição do outro. As trocas caracterizam-se por relações simétricas, na medida em que se sente numa posição de igualdade com o outro. Piaget (1994) afirma que a relação entre iguais (criança-criança; adulto-adulto) é mais favorecedora da autonomia. A relação de verticalidade entre adulto e criança tende a favorecer a moral heterônoma.

Nas ações por cooperação o sujeito é convocado a pensar em sua ação e na do outro. Tais interações sociais, constituídas por reciprocidade, são significativas na medida em que possibilitam intercâmbio de ideias ampliando a forma de pensar. No confronto com as ideias de outro, o sujeito poderá rever conceitos e formular hipóteses que ainda não tinha construído sobre determinadas situações. Brenelli e Zaia (2004, p.163) referindo-se à reciprocidade implicada nas interações do sujeito apontam que a sua construção é antes de tudo "intelectual, moral e social".

Piaget conclui que o desenvolvimento moral está relacionado com o desenvolvimento do raciocínio do sujeito e por isto o desenvolvimento moral na sociedade só é possível se os sujeitos puderem agir autonomamente, com reflexão crítica oportunizada nas relações por cooperação (La Taille, 1992).

### *Jogos de Regras e a Construção da Reciprocidade Social*

Em suas pesquisas Piaget enfatiza os jogos como possibilidades de manifestação dos diferentes modos de atuação do sujeito na construção do conhecimento (Piaget 1994). A condição de lidar com as



leis que regem o jogo articuladas ao próprio comportamento de jogador e com as condutas dos demais participantes do jogo modifica-se ao longo do desenvolvimento intelectual do sujeito e oferece interessantes possibilidades de observação e pesquisa.

O referencial teórico piagetiano oferece respaldo à reflexão que pretendemos provocar quanto à importância de jogos de regras na promoção de momentos nos quais a criança pode vivenciar trocas recíprocas no Ensino Fundamental. Neste momento do desenvolvimento, as tarefas em grupo assumem grande importância na construção da reciprocidade, uma vez que a criança encontra-se em processo de construção da cooperação e como em todo processo gradativamente se afasta do egocentrismo para vir a considerar outras perspectivas que não a sua somente.

Alguns estudos contemporâneos têm defendido os jogos cooperativos como promotores da reciprocidade entre pares. Conforme Brown (2002), um dos pesquisadores que mais difunde esta modalidade de jogos na América Latina, estes jogos são um caminho potencializador das energias do grupo, sem perdas da individualidade. Nos jogos cooperativos, o espírito competitivo é retirado e os objetivos, giram em torno do estabelecimento de uma meta comum a partir da expressão livre e voluntária de todos os participantes (BROTTO, 1999).

Em nosso estudo que se orienta pela perspectiva teórica piagetiana, questionamos essa sugestão de retirada da competição das atividades. Assumimos que retirar do jogo seu objetivo final – vencer não é condição de promoção da reciprocidade. Por outro lado, defendemos a importância de promover condições para que o interesse do jogador não esteja preso apenas ao resultado final, mas sim ao processo de construção das estratégias que devem evoluir durante o jogo para vencer aos desafios que ele engendra. Assim, defendemos a ideia de que os jogos sejam mantidos em sua estrutura, mas que a proposição deles enfatize diferentes desafios no decorrer de cada lance, o que desloca o foco principal do resultado final – vencer. Ganhar seria um dos objetivos a alcançar no jogo, mas não o único desafio proposto aos participantes.

Como apontou Piaget (1994) relacionar-se cooperativamente só é possível, se as relações que a criança estabelece não se firmarem na coação. Por isto, Piaget ao trabalhar com jogos, utilizou o jogo de regras enquanto espaço promotor de desafio constante, no qual a criança é convocada a re-elaborações de atitudes, do pensamento e das estratégias empregadas, vivenciando a experiência em grupo de forma solidária e o mais próximo possível da reciprocidade.

O jogo cooperativo (Brown, 2002) em nosso entender por apresentar uma forma cooperativa que é imposta e não foi construída pelos sujeitos (não competir é regra), pode falsear uma situação de cooperação no grupo. Entretanto, a prática cooperativa de uma criança está implicada com a sua forma de perceber a si e ao outro, e ainda com seus interesses sobre determinada situação. Piaget (1994) destaca que a possibilidade da criança pensar cooperativamente não garante que suas ações sejam cooperativas, mas as ações cooperativas necessitam de uma estrutura de pensamento que construiu a cooperação.

Sendo assim, só falar da importância do respeito ao outro, ou das regras de convivência, ou armar jogos nos quais o conflito é retirado, não atende à necessidade de construção de uma estrutura cooperativa. Neste caso, toda intervenção que objetive mudanças no comportamento da criança precisa oportunizar situações reais nas quais ela, por participação ativa e co-operativa, seja conflitada mediante sua forma de ver o mundo e interpretá-lo diante da realidade que se apresenta.

Na escola, os momentos de conflito são na maioria das vezes, silenciados por ações de coação do professor. Na perspectiva teórica piagetiana, o conflito entre crianças institui um momento rico que não deve passar despercebido pelo educador, pois é neste momento, no qual pontos de vista se encontram de forma divergente que é possível ampliar a consciência da criança quanto a olhares diferenciados sobre uma

mesma situação. Visto sob esta perspectiva, o conflito experienciado por uma criança tem valor positivo na medida em que passa a ser fonte de vivência social com possibilidade de entendimento para a construção de interações voltadas ao respeito mútuo através da reflexão cotidiana. Sobre esta questão analisa Vinha (2003, p.280):

(...) conforme se desenvolve, a criança vai compreendendo que uma mesma situação na qual ela e os outros estão envolvidos pode parecer bastante diferente para cada um, podendo haver diferentes perspectivas. Ela desenvolve habilidades cognitivas que lhe possibilitam uma compreensão cada vez mais complexa, resultando num comportamento mais integrado socialmente.

Assim é possível concordarmos com Piaget quando considera que a conduta cooperativa não está posta, mas se desenvolve na interação com o meio e em consonância com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do sujeito. Se analisada no contexto social, a cooperação é incompatível com toda forma de coação, autoritarismo e unidirecionalidade. Ao invés disso, conduz à solidariedade, à autonomia, ao senso de justiça.

A relação entre os aspectos social e individual na construção social está justamente na compatibilidade da lógica e da reciprocidade, pois permite ao indivíduo a construção de valores que se localizam tanto no plano intelectual quanto no plano social, cada vez mais afastado das atitudes egocêntricas. (Lukjanenko, 2001; Paulino, 2003).

*O Percurso da Pesquisa: algumas reflexões a partir das observações realizadas.*

Neste estudo, foram consideradas as discussões que realizamos sobre a moralidade e reciprocidade social no contexto do projeto de pesquisa “Laboratório de Jogos: espaço de interações lúdicas” – PROPPG/UEL. Interessou-nos analisar, no cotidiano uma turma com crianças entre 6 e 7 anos de idade, de uma escola Estadual em Londrina-PR, suas formas mais frequentes de interação, buscando verificar espaços prováveis para promover o desenvolvimento da noção de reciprocidade. Apropriamos-nos da abordagem qualitativa na modalidade de estudo descritivo para a análise de nossos dados.

Após as observações mais comuns da rotina escolar, elegemos dois momentos principais para proceder ao registro das observações: no primeiro, colocamo-nos numa posição de escuta das diversas situações vivenciadas pelas crianças no espaço escolar, seja na relação adulto-criança ou criança-criança, com o intuito de compreender como elas relacionavam-se enquanto brincavam, quem ficava de fora, quem era incluído, se havia um clima de competição entre elas. Conversávamos com elas, ouvíamos seus comentários enquanto brincavam e então organizávamos um registro de nossas impressões sobre aquelas interações.

O segundo momento de registro foi feito a partir do que observávamos durante o período de intervalo e nas aulas de recreação, durante dois meses, de 30 a 45 minutos, duas vezes por semana. Nestes momentos, nos sentávamos num canto da quadra e ficávamos a olhar as crianças brincando e a forma de organização dos grupos, sem interferir nas situações de interação lúdica dessas crianças. Começamos a delinear assim um provável perfil sobre os significados construídos naquela realidade e pudemos perceber que no espaço da brincadeira, nossos sujeitos reproduziram sentidos compartilhados tanto da sua relação com a outra criança, como também na sua relação com o adulto. O clima de constantes conflitos e muita briga era evidente e iniciava-se nas salas de aula transcendendo para a brincadeira infantil enquanto espaço possível de ressignificação, como também de confirmação daquilo que havia sido apreendido anteriormente. Neste

contexto, partimos para a elaboração de uma proposta de intervenção naquela realidade, a qual intitulamos: *O Espaço de Jogo e a Construção da Solidariedade na Escola*.

Elegemos dez jogos que por sua estrutura evocam a cooperação porque apresentam conflitos a serem solucionados pelos participantes, enfatizando mais a construção de estratégias do que o resultado final. A finalidade comum aos jogos era a participação de todos como elemento fundamental para a realização da tarefa. Assim, a solução que apresentassem ao conflito deveria envolver a todos os participantes. Durante três meses, uma vez por semana, com aproximadamente 45 minutos de duração, realizamos a nossa proposta.

Como procedimento, num primeiro momento, as crianças deveriam organizar-se espontaneamente em dois grandes grupos para realizar o jogo proposto. Na semana seguinte, o mesmo jogo era trabalhado com a sala toda formando um grupo só para a realização da mesma tarefa. No jogo, o desafio e a competição não foram retirados, mas permaneceram enquanto geradores motivacionais das ações infantis. Após a realização de cada jogo proposto ou situação de interação lúdica desencadeada, o grupo todo era reunido em um círculo denominado “roda da apreciação”.

A “Roda da Apreciação” foi um espaço simbólico criado pelas pesquisadoras para instigar o momento de tomada de consciência da criança sobre si e sobre o outro. Este espaço integrado, proporcionou momentos significativos de diálogo e exposição dos julgamentos infantis. As pesquisadoras, por sua vez, se colocavam ora em posição de escuta, ora mediando os questionamentos infantis a fim de promover a análise pessoal e do outro.

Nosso papel enquanto pesquisadoras naquela realidade era o de mediar a situação, problematizando a partir dos focos de conflito que emergiam, durante os jogos e na “roda de apreciação”, a fim de contribuir para que o valor e a construção da cooperação nas relações infantis resultassem de uma tomada de consciência da criança, sobre as próprias ações.

Nesse sentido, o respeito e a voz dada a elas quando se colocavam nas brincadeiras, o sentido atribuído ao sentimento que traziam na interação entre elas foi de fundamental importância para que elas agissem ativamente em seu processo de cooperação, que por certo não se encerra nesta vivência. Pudemos perceber que a reciprocidade foi percebida pelas crianças. Dada a nossa limitação de espaço para descrever as situações vivenciadas, elegemos uma situação para exemplificar a tomada da perspectiva do outro.

No jogo a dança das cadeiras, as crianças dividiram-se em dois grandes grupos. Foi disposto na sala um número de cadeiras igual ao número de crianças. A proposta era que todos pudessem se sentar ao final da música, quando uma cadeira era retirada. Quando a música parou, todos puderam sentar, cada um numa cadeira. As crianças fizeram olhar de estranhamento. A seguir tirou-se uma cadeira e as crianças continuavam a rodear as cadeiras com a música e, quando novamente a música parou e uma criança ficou de fora, as crianças perguntaram:

Criança- Mas e agora, este jogo é muito difícil, como vamos ficar todos sentados se temos menos cadeiras que gente?

Pesquisadora-Este problema deve ser resolvido no grupo. Alguém tem alguma ideia?

Criança (PED) -Alguém pode sentar no meu colo.

Criança (CRI)-É isto mesmo - respondeu

A brincadeira prosseguiu e as crianças do primeiro grupo foram criando estratégias para se manterem sentadas até o final. No segundo grupo, as crianças não conseguiram organizar-se e criar estratégias efetivas e por fim acabaram brigando, uma caiu sobre a outra e quis bater no colega. No momento da roda da

apreciação apareceu como conclusão desse grupo, a dificuldade que tiveram de se ouvir (entre si - membros do grupo).

Na semana seguinte repetimos o jogo das cadeiras, mas agora com o grupo todo e as crianças formaram uma grande pirâmide, conseguindo a realização da tarefa. No momento da roda da apreciação, o grupo que não havia realizado a tarefa na semana anterior se posicionou: “(SUS)- *Às vezes não ouvimos nosso colega porque achamos que só nós sabemos o que é certo. Mas às vezes erramos e às vezes o nosso colega tem um jeito melhor do que o nosso de realizar algo.*”

Quando olhamos para esta situação de interação lúdica a partir do que nos sugere Piaget sobre a cooperação, é possível identificarmos indícios de uma construção de níveis mais aprimorados da Tomada da Perspectiva do outro. Nossa investigação, entretanto, não se caracterizou como um estudo investigativo sobre a presença destes níveis nos participantes e nem buscou mensurá-los ou demonstrar em que momento da situação lúdica ocorreram. Também não objetivamos afirmar que houve uma construção no exato momento em que a situação lúdica se desenrolava e que os indícios de reciprocidade observados após esta vivência tenham sido frutos desta única possibilidade de construção. O que pretendemos é oportunizar ao leitor a compreensão de que é possível olhar para uma situação de interação lúdica e reconhecê-la como uma das múltiplas possibilidades de construção da perspectiva do outro, o que assegura sua finalidade desencadeadora da reciprocidade social, em contextos educativos. A conclusão das crianças na roda da apreciação é elucidativa:

(Criança -LUC): Nosso grupo não conseguiu chegar ao fim porque ninguém escuta ninguém, não aceita o que o outro diz. Quando o JOA deu uma opinião no grupo ninguém ouviu e cada um quis fazer tudo sozinho. No nosso grupo, nós escutamos o que o PED disse e começamos a sentar um no colo do outro, por fim chegamos no fim.

Outro momento significativo sobre a compreensão das crianças quanto à importância do outro no grupo foi alcançado no jogo “pega no compasso”. O jogo era o seguinte: todos deveriam ficar num grande círculo. A seguir, a pesquisadora colocaria uma música e as crianças dividiriam-se em dois grupos sem poder falar nenhuma palavra. Cada um deveria fazer um passo no ritmo da música e, a partir disto, buscar por um parceiro que estivesse fazendo o mesmo passo. As crianças poderiam mudar seus passos se quisessem e se agrupar com algum colega. Aos poucos as duplas se juntariam às outras duplas e para isto deveriam ou achar uma outra dupla que estivesse realizando o mesmo passo ou mudar seu passo para se juntar àquela dupla.

Outra vez vimos um grupo de crianças agrupado em pouco tempo enquanto outro grupo ficou fragmentado. Na semana seguinte, quando o jogo foi expandido para todos os alunos, o agrupamento geral surgiu sem problemas, parecia que as crianças estavam em sintonia umas com as outras. No momento da roda da apreciação, as crianças apontaram:

Criança RAU-No primeiro grupo parece que os colegas se comunicam de um jeito que eles se entendem, já no nosso grupo isto não acontece. Talvez falte alguém como líder.

Criança AMA -Não é isto. No nosso grupo não tem líder, nós apenas damos valor para o passo do nosso colega. Eu parei de fazer o meu passo e comecei a fazer o do meu colega, porque assim pudemos ficar juntos e realizar a tarefa.

Pesquisadora- O que era mais importante para você naquele momento Ama?

Criança AMA- Eu pensei: o meu passo não era o mais importante, o mais importante era que ficássemos juntos.

Pode-se perceber o quanto algumas crianças, aos poucos, construíam estratégias baseadas em reciprocidade, no reconhecimento do valor que o outro tem em determinada tarefa e, com isto, puderam descentrar de sua posição para levar em consideração o outro. Os estudos de Piaget, analisados ainda que brevemente na fundamentação destas reflexões, suscitam a consideração de um processo gradativo de apropriação e construção da cooperação ou reciprocidade social. Tais discussões enfatizam a construção evoluindo desde a unilateralidade até atingir uma compreensão mais contextual e que envolve diferentes dimensões.

### *Considerações Finais*

Nossos dados apontaram para a confirmação da importância da reflexão sobre o uso de jogos em contextos escolares. Há um alcance significativo no trabalho com jogos quando ele ocorre acompanhado de reflexões teóricas fundamentadoras da prática pedagógica.

Antunes (2003, p.13) corrobora essa ideia ao enfatizar que o importante não é apenas conhecer os jogos e aplicá-los, mas, essencialmente, refletir sobre suas regras e ao explicitá-las, possivelmente, as reconstruiremos como ferramentas de afeto, num processo de realização do eu pela efetiva descoberta do outro. Assim, nas interações recíprocas da criança fora da família, a escola assume um papel fundamental na construção de novos valores sociais, uma vez que esta enquanto espaço social, recria, reconstrói valores e regras.

Considerando que na infância, a família e a escola tornam-se os microssistemas de maior convivência do mundo infantil, a forma como nos relacionamos com eles com a criança (por coação ou por cooperação) poderá ampliar ou restringir sua compreensão sobre o mundo e os modos de relação com o outro.

Há um universo internalizado, ressignificado e, portanto, reconstruído pela criança que chega à escola, mas este universo ainda se apresenta de forma rudimentar, trazendo consigo significados das construções no espaço familiar que vão sendo acrescidos ao mundo infantil através de várias situações com as quais as crianças se deparam em seu cotidiano. Taylle (2005, p.6) analisa que tais construções ocorrem desde o nascimento, ainda que não tenhamos consciência disso, pois investimos afeto desde as primeiras interações que estabelecemos com o mundo.

A reciprocidade social é um processo complexo que implica contínuas reorganizações nas ações mentais, resultantes de momentos de descentrações em que os sujeitos passam a adotar outras possibilidades numa mesma situação e por isso, consideramos ricas as vivências no grupo, entre pares, como momentos de construções rumo à reciprocidade. Não basta adotarmos o jogo, porque ele por sua característica promoveria a cooperação. É preciso compreender a criança, como se dá seu desenvolvimento moral, social e cooperativo e então o trabalho com os jogos fará sentido na promoção de sujeitos autônomos. Declinamos desta reflexão alguns indicadores para a atuação pedagógica.

O primeiro indicador que apresentamos refere-se à compreensão que o sujeito possui das relações interindividuais ou interpessoais. Isto influenciará a forma de apropriação da participação do outro em sua própria construção. A depender desta compreensão, suas relações podem ser mais egocêntricas ou mais recíprocas e cooperativas. Vale lembrar que a cooperação, nesta perspectiva teórica foi analisada como um processo resultante de descentrações contínuas da perspectiva própria e adoção de diferentes papéis sociais

em relações cada vez mais recíprocas, até a reciprocidade social mútua. Difere, portanto do conceito de solidariedade, como partilhar algo que é seu, tal como a cooperação é entendida usualmente.

No contexto escolar, para além do desejo do adulto de que a criança seja solidária, que divida com o outro o que tem ou que seja empática, é preciso que predomine o favorecimento de um processo de construção da cooperação. Isto é mais difícil de oportunizar, do que informar à criança a importância de valores e de posturas avaliadas como cooperativas. Assim, a tomada da perspectiva do outro, a solidariedade, a mutualidade entre indivíduos iguais, não são dadas a priori, nem conquistadas apenas pelo exercício ou experiência, mas sim construídas pelo próprio sujeito. Compreender esse processo nos permite maior clareza quanto à importância de oferecer na escola, espaço para que as dimensões opostas, porém interligadas (egocentrismo e reciprocidade) sejam integradas, oportunizando a construção de uma totalidade – a cooperação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRENELLI, R. P. & ZAIA, L. L. Jogo: desencadeador de atitudes e reflexões na educação para a paz. XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, SP, 2004. (o artigo completo encontre-se publicado nos anais).

BROWN, G. Revista Jogos Cooperativos. Jogos Cooperativos e educação. Nº 7 – Ano I. Sorocaba – SP: Lannes Consulting S/C, fev. 2002.

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos. 2ª ed. Santos - SP: Re-novada, 1999.

LA TAYLLE, Y. de. Desenvolvimento do Juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: \_\_ (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.- São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

\_\_\_\_\_. Prefácio a edição brasileira. IN: PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo Summus, 1994. p.7-20.

\_\_\_\_\_. O despertar do senso moral. Revista Pátio- Ano III nº 7- ,Mar/jun. 2005

LUKJANENKO, M.F.S.P.A Reciprocidade Moral: avaliação e implicações educacionais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAULINO, L.R. A dinâmica de um ambiente cooperativo. Anais do XVIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: transformar a educação: nosso desafio. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, nov.,p.165-173, 2003.

PIAGET, Jean (1965). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1973. \_\_\_\_\_ (1932) **.O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Leonardon, São Paulo: Summus Editorial, 1994.

VINHA, P.T. Os conflitos interpessoais na relação educativa. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

## O professor que faz diferença na constituição moral do adolescente

Andréa Bonetti Gallego  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de pós-graduação em Educação  
andgallego@terra.com.br

Este trabalho é um dos resultados de uma pesquisa que busca investigar como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo/respeitado, facilitando ao aluno seu processo de desenvolvimento moral e o caminho para a autonomia e para cooperação, através das representações dos alunos. Tal pesquisa é qualitativa, e foi realizada através de estudos de casos múltiplos, tendo como referencial teórico a Epistemologia Genética. Os dados foram colhidos em uma escola da rede estadual de Porto Alegre, tendo como sujeitos alunos adolescentes do terceiro ano do ensino médio e os professores indicados como mais significativos pelos alunos. Os adolescentes e os professores mais indicados foram entrevistados através do Método Clínico de Piaget. Os dados foram organizados em casos constituídos de um professor e os alunos que o escolheram, buscando determinar as características da relação que se estabelece entre os alunos e este professor que faz a diferença. Os resultados obtidos indicam que os professores que podem fazer a diferença para a constituição da moral da autonomia do adolescente são aqueles que favorecem que se estabeleçam relações de cooperação e respeito mútuo, sendo necessárias características de afeto e particularidade nestas relações. Evidenciou-se também a relevância da reflexão destes docentes sobre sua prática e sobre o desenvolvimento moral.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento moral, professor, aluno.

### *1. Introdução*

Este trabalho é o relato da pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado intitulada Adolescência e moralidade do professor que faz a diferença, orientada pela Dra. Maria Luiza Becker. Tal estudo investiga o respeito nas relações entre professor e aluno, considerado o professor no lugar de adulto significativo, facilitando ao aluno seu processo de desenvolvimento moral a caminho para a autonomia e para a cooperação. A ideia inicial que culminou nesta pesquisa surge da reflexão sobre a questão das relações de violência protagonizadas pelos jovens, sua inadequação social e a possibilidade de uma intervenção educativa na construção da moral do adolescente, buscando alternativa para estas dificuldades. A revisão bibliográfica realizada para este trabalho, mostrou a relevância do estudo do respeito e da moralidade do adolescente, como algo que pode trazer benefício à sociedade contemporânea, pois o jovem autônomo tem a oportunidade de desenvolver atitudes de solidariedade e justiça que podem contribuir para as relações morais na atualidade.

O objeto deste estudo constituído para este trabalho destaca o papel do adulto significativo, no lugar do professor, na evolução da constituição moral do adolescente. A principal fundamentação teórica escolhida é o referencial piagetiano, usado para aprofundar conceitos como: desenvolvimento moral, respeito mútuo, adolescência e o professor como referência na constituição da moral.

### *2. O papel do adulto significativo/professor, na evolução da constituição da moral no adolescente.*

O tema da investigação, o papel do adulto significativo, no lugar de professor, na evolução da constituição da moral no adolescente tem sua relevância na possibilidade da interação educativa na

construção moral. Trata-se a relação entre professor e aluno como algo que, se construído através de uma relação de afeto e respeito mútuo, favorece a autonomia e a busca do bem comum.

O presente trabalho parte da ideia de que é possível uma educação moral dentro da escola. O professor, no lugar de adulto significativo, pode propiciar mudanças na história de vida dos adolescentes. Pergunta-se quem é ou como é o professor que pode fazer essa diferença, ou seja, aquele respeitado e admirado pelos alunos adolescentes.

Piaget (1948) entende que três tipos de afeto interessam à vida moral e se apresentam inicialmente na constituição mental da criança: a necessidade de amor; o sentimento de medo, em relação aos maiores e mais fortes; o sentimento misto, composto simultaneamente de afeição e temor, que é o sentimento de respeito.

Uma educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral tem resultados inconvenientes, do ponto de vista moral e do ponto de vista intelectual. Ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina a que vai se submeter ou a colaborar neste processo, lhe é imposto um sistema de imperativos preestabelecidos e imediatamente categóricos.

O conceito de respeito torna-se essencial para este trabalho ao entendermos que, para Piaget, é a relação de respeito mútuo que leva à construção da moral da autonomia e ao sentimento de cooperação. Dentro do ambiente escolar, o adulto, na figura do professor, só é significativo quando consegue estabelecer uma relação de respeito, com o aluno, de modo a permitir que a moral do adolescente evolua.

Piaget (1931) afirma que, para quase todos os estudiosos da moral, o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição da moral. Ele fala da existência de dois tipos de respeito: o unilateral, que implica desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado, e é característico das relações de coação; e o respeito mútuo, em que os indivíduos em contato consideram-se iguais e respeitam-se, reciprocamente, o que ocorre na relação de cooperação. O respeito unilateral leva, junto com a relação de coação moral, a um sentimento de dever, mas um dever primitivo, no qual a criança permanece heterônoma. A moral resultante do respeito mútuo e da cooperação pode caracterizar-se pelo sentimento do bem, representativo da autonomia.

Para Piaget, a coação do adulto não é capaz de reprimir o egocentrismo infantil. A criança submete-se em aparência, ou seja, ela pensaria “devo obedecer somente quando sou observado”. Entretanto a submissão efetiva a uma regra só se dá quando ela é reconhecida como boa.

O próprio conceito de respeito, para Piaget (1931), vem da admiração e do temor. Em uma relação de cooperação entre o professor e o aluno, o adolescente comporta-se de forma cooperativa por admirar o professor e temer perder o seu reconhecimento. “O medo só por si não coage, mas propicia uma obediência toda exterior, e simplesmente interessada (obedecer para não ser castigado, etc.)” (Piaget, 1948: 74). O respeito mútuo, para Piaget (1931), longe de provocar uma coerção espiritual, como o respeito unilateral, constitui o ponto de partida para a cooperação.

A educação moral é algo que se torna essencial devido à crescente preocupação com o individualismo dos sujeitos na sociedade atual, cada vez mais violenta. Indivíduos presos a uma moral egocêntrica e heterônoma estão muito longe de um processo de cooperação ou da busca do bem comum, e, portanto, são muito mais suscetíveis a estar à margem de nossa sociedade.

A questão da relação entre professor e aluno é apontada como determinante na constituição da moral do sujeito para diferentes autores consultados. Diversos pesquisadores que discutem o professor na escola, revisados para este trabalho, destacam, de diferentes formas, a importância do professor na constituição de valores pelo adolescente, a caminho da cooperação. Macedo (2003) propõe um questionamento sobre



o sujeito professor hoje, enquanto Araújo (1996), Andrade (2003), Vinha (2000) afirmam que o professor, ao assimilar em sua Epistemologia a questão da autonomia, auxilia essa construção no aluno. Estrázulas (2003) tem seu foco na questão da solidariedade, a partir do investimento desinteressado do professor em seu aluno. Contribui também a visão de Menin (2003), dentro dos pressupostos da Epistemologia Genética, sobre a justiça como propiciadora do desenvolvimento moral, e em especial o papel do professor para sua existência ou não no ambiente escolar.

Evidencia-se assim a relevância do tema, pois, na visão destes diferentes autores, a relação de respeito mútuo com um adulto significativo aparece como importante para a evolução moral do sujeito. Dessa forma, a relação com um professor significativo pode possibilitar mudanças na evolução moral do jovem.

Na leitura de Piaget, podem-se encontrar explicações para as possíveis mudanças dos jovens, que ocorrerem através da relação com o outro, em uma relação de respeito mútuo orientada para a autonomia moral. Embora atenta à importância fundamental que Piaget atribui à relação com os pares, aqui privilegio o estudo que este autor traz sobre a influência do adulto neste processo.

Ao pesquisar como é o professor apontado como um adulto significativo por um adolescente e como esse processo ocorre na construção da autonomia do jovem, propiciamos uma maior reflexão sobre o tema e talvez, ao evidenciarmos a importância desta relação, auxiliemos na conscientização por parte do professor das importantes possibilidades de seu trabalho.

Dessa forma, a questão é como propiciar que a maior parte dos adolescentes na escola avancem em seu processo de desenvolvimento moral. Pesquisar relações significativas para o desenvolvimento moral do adolescente, no âmbito da escola, traz assim, contribuições relevantes para a análise do problema: Como a relação de respeito mútuo com um professor pode mudar o posicionamento moral de um jovem frente à vida?

Compreender as mudanças a partir da relação entre professor e aluno é relevante por colaborar para a atualização do debate sobre as contribuições dos estudos piagetianos da moral para a educação.

Piaget (1965) afirma que classicamente educar é adaptar a criança ao meio social do adulto, ou seja, transformar a constituição psicológica da criança em função de realidades coletivas, às quais a consciência atribui valor. Educar é levar o indivíduo em crescimento em direção a valores sociais, morais e intelectuais. Para ele, no entanto, ao se considerar a criança dotada de uma atividade verdadeira e se o desenvolvimento for compreendido de forma dinâmica, a relação entre educando e sociedade se torna recíproca.

### *3. Investigando a relação entre um professor significativo e o adolescente*

O trabalho de campo foi realizado nos meses de junho a outubro de 2005, em uma escola de ensino médio da rede pública estadual, localizada na região central da cidade de Porto Alegre. Devido a sua localização e por ser exclusiva de ensino médio, a escola acolhe alunos de diferentes níveis socioeconômicos e de diversas regiões da cidade.

Esta pesquisa de caráter qualitativo se realizou através do método de estudo de casos múltiplos, com alunos adolescentes. Cada caso é representado por um professor e os alunos que o escolheram. Com a análise das colocações de cada aluno, verificaram-se suas ideias particulares a respeito de como é o professor respeitado. Após essa etapa, foi possível reunir as informações trazidas por cada indivíduo em uma análise conjunta, criando uma hipótese para o que pensam os adolescentes em geral sobre as características de um professor significativo e respeitado.

Cada sujeito foi escolhido e estudado através de um questionário inicial e em seguida investigado através de entrevistas individuais na busca de informações convergentes para o foco da investigação. A importância do questionário inicial estava também em possibilitar a escolha de sujeitos adequados para os propósitos específicos da pesquisa. Dentre os questionários, foram selecionados aqueles com as melhores respostas, tendo estas respostas graus diferentes de profundidade, utilizando como critérios de escolha: maior coerência interna entre as respostas dos questionamentos, respostas mais significativas, que demonstrassem maior interesse no tema da pesquisa e que fossem mais detalhadas. Por tratarem-se de respostas dissertativas, foi possível também usar como critério de escolha aquelas que sugeriam tratar-se de crenças desencadeadas ou de crenças espontâneas.

Nesta pesquisa, procurou-se examinar como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo e respeitado e ser relevante no processo de constituição da moral do adolescente. Isto foi analisado através das representações dos adolescentes sobre esse professor respeitado. A investigação do papel do professor como adulto significativo/respeitado na constituição da moral de adolescentes, foi realizada através de entrevistas individuais fundamentadas no Método Clínico de Piaget, que permite que as concepções dos sujeitos entrevistados sejam explicitadas, mesmo que elas sejam inconscientes ou não muito claras para os próprios adolescentes.

O uso do Método Clínico de Piaget não consistiu numa replicação dos experimentos de Piaget. O Método foi adaptado ao foco desta pesquisa, ou seja, a verificação das falas de adolescentes sobre o professor significativo, em entrevistas dentro da escola. Foi utilizada a essência do método e da entrevista clínica, adaptados a esta situação específica de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são alunos que frequentam o terceiro ano, com idade entre 15 e 18 anos, de modo que estão cursando, aproximadamente, a série esperada para sua faixa etária. Participaram também da pesquisa sete professores indicados como mais significativos e respeitados pelos alunos, a partir do que se pode verificar a relação desta escolha com a prática docente e com a concepção dos professores sobre ela.

O número de sujeitos dos questionários foi de oitenta e oito alunos. A partir do levantamento das respostas dos questionários, foram separados aqueles alunos que indicaram os professores mais votados, como significativos. Ao encerrar a primeira etapa, foram escolhidos dezessete alunos para as entrevistas e sete professores como mais significativos pelos alunos. Os professores escolhidos foram seis mulheres e um homem, com faixa etária variada, e, responsáveis por diferentes disciplinas. Os professores indicados deram aula para os alunos escolhidos em algum momento do ensino médio.

O questionário ou levantamento sobre as relações professor e aluno trata-se, de um instrumento escrito que indicou os professores escolhidos com maior frequência pelos alunos, como aqueles mais significativos e respeitados. Ele permitiu, após um tratamento quantitativo inicial, selecionar os professores mais citados, como sujeitos da pesquisa.

A primeira análise do questionário trouxe uma série de dados interessantes ao tema pesquisado, o que, conforme a antecipação de Yin (2001), torna-se uma fonte de dados complementares para as conclusões deste estudo, apesar de o instrumento ter sido organizado apenas para eleger os sujeitos das entrevistas.

As entrevistas efetuadas foram semi-estruturadas e, conforme o Método Clínico incluíram indagações a partir das questões iniciais, para ter clareza das representações dos sujeitos da pesquisa. O objetivo da entrevista é determinar como o aluno valoriza este professor que faz a diferença na constituição do seu juízo moral.

Foram entrevistados 15 dos 20 adolescentes selecionados na etapa anterior. Os cinco professores mais indicados, responderam também a entrevistas semi-estruturadas, através do Método Clínico, com o

objetivo de verificar como esses professores concebem as relações no processo de ensino-aprendizagem e suas crenças sobre como isto pode relacionar-se com o fato de eles terem sido escolhidos pelos alunos.

#### *4. Análise dos resultados da pesquisa*

A partir do processo de coleta de dados, emergiram e definiram-se três categorias para análise dos resultados da pesquisa:

- **Relação Entre as Interações Sociais e o Desenvolvimento Cognitivo e Moral** - Trata da importância que o adolescente atribui à interação social para o seu desenvolvimento cognitivo.
- **Características dos Professores Significativos** - Esta categoria busca evidenciar as características que o jovem atribui como necessárias a um professor para que este seja considerado um professor significativo, ou seja, alguém que possa servir como referência ou exemplo de vida para o adolescente ou que pode fazer a diferença em sua vida.
- **Construção de valores: declarações e reflexões**: Nessa categoria, foram evidenciadas as construções estabelecidas pelos adolescentes entre a relação com seu professor significativo e a constituição de novos valores morais. Destaca-se o respeito mútuo e o meio propício à cooperação como importantes na constituição de novos valores. O objetivo desta categoria é encontrar nas verbalizações do sujeito argumentos que evidenciem seu pensamento e esclareçam suas hipóteses em termos de caminhada à moral da autonomia.

A partir da análise dos casos, foi possível mapear algumas características predominantes nas relações que estão representadas nos casos trabalhados e também naquelas que aparecem na argumentação dos alunos como contrapartida às características do professor escolhido ou ideal. É necessário ressaltar que os casos trabalhados não são “modelos puros”, pois todos dizem respeito a professores considerados significativos pelos adolescentes e, apesar de suas diferenças, em algum momento favorecem algum nível de cooperação em sala de aula. Buscou-se ainda a clareza que tem o professor sobre a diferença de posição entre ele e seu aluno, ou seja, em que medida reconhece que há assimetria na relação, mantém coerência entre sua fala e seus atos e se mostra atento à ética profissional. As características que se sobressaíram são as seguintes:

**Princípios gerais para todos**: é representada pelo caso da professora, que se caracteriza por ser eficiente em sua tarefa como professora, usando o mesmo padrão de relacionamento, sem, no entanto, demonstrar que investe na reflexão sobre sua prática.

**Trocas cooperativas**: é representada pelo caso da professora, que não tem um modo preestabelecido de ensinar ou tratar o aluno pré-estabelecido, mas este se origina na relação com ele, dentro de um ambiente de cooperação. Essa professora mantém uma reflexão sobre sua prática.

**Moral do bem**: como exemplo temos o caso do professor, que tem a ética em primeiro lugar em suas relações, tanto com os alunos como com os colegas, buscando estabelecer relações de respeito mútuo, relevantes à cooperação. Sua prática é pautada por valores, mas tem regras fixas, ou seja, não explicita a necessidade de reflexão permanente sobre os desafios do cotidiano.

**Relação de dependência**: refere-se ao caso da professora, que possui uma relação de respeito unilateral com seus alunos, filiada à moral da heteronomia: eles a respeitam para não perder seu afeto, no entanto este tipo de relação não é relevante em termos de desenvolvimento da moral da autonomia.

Reflexão sobre sua prática: é representada pelo caso da professora, que reflete constantemente sobre sua prática, estabelece um ambiente de cooperação e de respeito mútuo com os alunos, buscando a competência como professora em termos de atenção ao desenvolvimento cognitivo e moral do aluno.

Além das citadas características principais que diferenciam os casos trabalhados entre si, foram ainda comentadas, pelos alunos, outras formas de relação, apontadas como opostas às dos professores escolhidos ou ideais. Essas relações, que serão identificadas a seguir, foram referidas para caracterizar o que é rejeitado nos professores como uma teoria geral dos adolescentes pesquisados.

Desinteresse no aprendizado do aluno: diz respeito ao professor que não está pessoalmente interessado no aprendizado do aluno, acreditando que deve ensinar e que é responsabilidade do aluno aprender. Não há um compromisso pessoal com o aluno e relação de respeito; se houver, é baseada na heteronomia. Ser “bonzinho” e “dar nota” é uma das formas com que os alunos o identificam.

Não gostar de aproximação pessoal: refere-se aos professores que buscam a eficácia na tarefa de ensinar, no entanto não estão interessados nos problemas pessoais do aluno. Assim, não estabelecem uma relação pessoal necessária à constituição do respeito mútuo e do aprendizado.

Sem postura ética: caracteriza aquele professor que não ocupa seu lugar como tal e se coloca em um lugar de igualdade com o aluno, negando a assimetria necessária ao seu fazer como professor, como afirma La Taille (1999). Os alunos se referem ao professor que “despeja seus problemas” pessoais na turma, não trata com ética seus colegas e não respeita o espaço do aluno, infiltrando-se em conversas e assuntos particulares.

Os alunos acreditam que a interação social é importante para o desenvolvimento moral, como supõe Piaget, e exemplificam como o professor pode ocupar, nesse processo, o lugar semelhante ao da família, para muitos jovens. Na fala dos alunos, fica claro também que a simples transmissão verbal de um valor moral, ou mesmo, a comparação com os valores de alguém respeitado se transforma em evolução somente a partir da reflexão do adolescente que constrói seus próprios valores. Essa reflexão pode ser propiciada por uma relação de respeito mútuo e cooperação.

Uma série de características que os alunos consideram importantes, para que um professor possa fazer a diferença em suas vidas, ficou clara durante as entrevistas. Praticamente todos os alunos falam que o professor deve ser amigo, compreensivo, atencioso, deve respeitar o aluno e pedir respeito, ser rígido quando tem que ser, saber conversar, saber dar aula, explicar e fazê-lo quantas vezes forem necessárias; saber brincar, saber lidar individualmente com o aluno, não voltar sua agressividade contra o aluno, ter espontaneidade, gostar de sua profissão e ser responsável. Tratar o aluno como igual, mas tendo clareza do seu papel; relacionar o conteúdo com situações da vida cotidiana, saber ouvir, estar aberto a sugestões, ser honesto, ter interesse pela vida de cada aluno de forma individual.

Tais características dadas como necessárias ao professor ideal podem ser sintetizadas em três grupos:

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

Além dos resultados aqui apresentados, alguns outros dados relevantes para o problema da pesquisa surgiram nas entrevistas e no questionário.

Há uma idealização por parte da maioria dos adolescentes quanto à figura do professor. Os alunos afirmam que, se o professor não dá aula de forma adequada, é porque está enfrentando algum problema, que pode ser desde doenças e cansaço até a má-remuneração. Desse modo, os alunos constroem sua teoria sobre o professor ideal e buscam submeter a todos, independente da realidade, o que é uma característica do pensamento do adolescente.

Nos casos de três dos professores escolhidos, surge nas entrevistas que é importante que o professor “seja o mesmo”, se relacione da mesma forma com os alunos, dentro e fora da sala de aula e mesmo da escola, demonstrando a relevância de que se estabeleça uma relação pessoal, e isto sendo uma forma de verificá-la.

Os adolescentes, diferentemente do que possa supor o senso comum, entendem que o professor melhor e mais amigo não é aquele que “sai dando notas”, ou “facilita a avaliação”, mas aquele que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado de seu aluno. Aqui o aprendizado surge como um valor para estes jovens, e o professor respeitado deve ser competente neste sentido também.

A partir da relação entre o que é dito, sobre os professores e suas falas, surge a ideia que os professores que estabelecem relações prioritariamente fundadas na moral da heteronomia com seus alunos apresentam também um comportamento heterônomo em sua relação com os outros profissionais da escola. Isso mostra que sua prática ligada ao respeito unilateral pode não ser um “método de ensino”, mas reflete o tipo de pensamento predominante neste sujeito.

A coação é algo que aparece na totalidade do discurso dos professores, ao menos brevemente, quando se referem à sua prática. Mesmo aqueles que parecem, de acordo com eles mesmos e com os alunos, não utilizar a coação, a defendem para situações especiais. Assim, a necessidade da coação na epistemologia do senso comum é tão forte, que mesmo os professores autônomos acreditam que em algum momento podem precisar dela.

Na reunião dos questionários e das entrevistas, fica evidente a importância de relações particulares entre professor e aluno. Um professor que não é necessariamente amado e admirado pela maioria de seus alunos apareceu como importante e fundamental para um ou dois alunos. Aqui transparece a questão da relação pessoal e individual como importante e talvez possamos pensar que uma relação de cooperação pode se estabelecer mais facilmente a partir de uma relação de respeito mútuo entre duas pessoas, e não entre um e um grande grupo.

Um dado relevante, que não advém somente das entrevistas, origina-se na análise dos questionários, pois nesses tem-se um grande número de sujeitos, é que a grande maioria, dos oitenta e oito adolescentes entrevistados, acredita que teve em sua história um professor que fez a diferença em sua vida, e praticamente a totalidade deles entende que a relação com um professor significativo pode auxiliar para que se criem novas formas de se relacionar com as pessoas.

Outro dado interessante a ser notado no questionário e nas entrevistas foi a grande disponibilidade e, até mesmo, necessidade de falar dos adolescentes. Dos oitenta e nove adolescentes a quem se solicitou resposta ao questionário, apenas um menino se recusou, entregando-o em branco. Já para as entrevistas, todos os solicitados compareceram, sendo que vários que não foram selecionados vieram se oferecer para a tarefa, e os que participaram falaram muito mais do que lhes foi primeiramente solicitado. Tais dados demonstram que talvez haja carências de espaço para o diálogo e para as trocas entre jovens e adultos dentro da escola.

## 5. Considerações finais

O tema que norteou a pesquisa que da origem a este trabalho é o respeito nas relações entre aluno e professor, considerado a partir do lugar de um adulto significativo que facilita o processo de desenvolvimento moral e o caminho para a autonomia e para a cooperação de seu aluno.

A questão moral hoje é algo que vem se tornando cada vez mais importante e é objeto de diversas pesquisas, tanto na área da educação, quanto da sociologia e da psicologia. A sociedade atual, seu individualismo característico e as violências sofridas e protagonizadas pelos jovens, assim como as dificuldades encontradas na escola para fazer frente a suas novas responsabilidades, tornam importante pesquisar a relação dos adolescentes com os seus professores, tomada como algo que pode fazer diferença.

As relações de coação na escola, a partir da observação de nossa realidade ou mesmo dos ensinamentos de Piaget, não têm o poder de alterar profundamente o jovem e muito menos transformar nossa sociedade como um todo. “A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas” (Piaget, 1965:168). Pensando nas relações interpessoais como algo constitutivo do sujeito, nesse trabalho o professor surgiu como alternativa para a mudança nos jovens. Os adolescentes em geral, nas grandes cidades, freqüentam a escola, têm contato e muitas vezes estabelecem relações marcantes com professores ao longo de sua vida escolar. Teve-se como pressuposto que se um desses professores pudesse estabelecer uma relação significativa com o jovem, auxiliando-o em termos de desenvolvimento em direção à autonomia, poderia-se esperar algum crescimento moral e alguma contribuição para a transformação da sociedade.

A moral do bem, pesquisada por Piaget, é resultado da moral da autonomia em que se busca trabalhar para o bem comum, ao contrário da sociedade atual, em que predominam os interesses de cada um, como afirma Freitas (1999). Aumentando o número de pessoas capazes ou interessadas em cooperar e estabelecer relações de respeito mútuo, pode-se favorecer mudanças na direção de uma sociedade melhor e mais justa, sem negar, é claro, o papel dos constrangimentos sociais e estruturas econômicas.

Para Piaget, trabalhar em prol do bem comum, ou seja, cooperar não é algo que se aprende de fora para dentro, mas é um método que se constrói a partir do desenvolvimento cognitivo e moral, que implica a relação com os outros. Neste processo, são importantes a família e os pares, com os quais se pode discutir teorias pessoais e valores, confrontando ideias diferentes e caminhando para fora do egocentrismo da criança e do adolescente.

Em uma sociedade em que o importante é que prevaleça o desejo do indivíduo e a satisfação imediata, muitas vezes e não por acaso, este é o valor predominante na família. O professor, entretanto, pode vir a servir como um modelo diferente, ocupando um lugar de importância análogo ao da família ideal, e propiciando um ambiente de liberdade que permite a ação espontânea e a confrontação de ideias e valores, como afirma Becker (1993), colocando-se no patamar de um par com valores morais autônomos, em que, através da cooperação, permite ao jovem a evolução moral.

A pesquisa buscou as representações do adolescente sobre o professor e sua relação com ele, no intuito de caracterizar, a partir da fala do jovem e do próprio professor, como deve ser este professor.

A organização dos dados em casos permitiu uma apresentação mais clara das hipóteses dos alunos sobre seu professor significativo e sobre as características que este atribui a si. A articulação entre essas falas permite compreender que os alunos não se referem a características estanques, ou seja, não se referem a características pessoais de cada professor, mas às que surgem nas relações estabelecidas dentro e fora da escola.

A partir da realização desta pesquisa, pode-se concluir que o professor pode fazer a diferença na vida de um jovem através de uma relação de cooperação e de respeito mútuo, como demonstra Piaget. O que de fato ocorreu nos casos relatados, em que cada jovem demonstrou possuir uma relação com um professor significativo, que fez diferença em sua vida em termos de constituição moral.

Também surgiu, como necessário, que se estabeleça uma relação de afeto, e que as relações sejam mais particulares, professor-aluno, e não professor e determinada turma. Evidencia-se como mais um resultado deste trabalho o cuidado que deve ser dispensado à formação básica do professor e a necessidade de uma formação continuada, que permitam a reflexão sobre sua prática e desenvolvimento moral, devido a relação professor aluno constituir um lugar importante no processo de constituição moral do adolescente.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2001.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALLEGO, Andréa Bonetti. **Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança a lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. Imprensa São Paulo: Pioneira, 1976.
- LA TAILLE. Yives de. Autoridade na escola. In Aquino, Júlio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1999.
- MACEDO, Lino de (org). **Cinco estudos de Educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, Jean. **A evolução intelectual da adolescência: a vida adulta**. Tradução de Tania Beatriz Iwaszko e Fernando Becker. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação, 1993. (ed. org. 1972)
- PIAGET, Jean. *O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional*. In Parrat-Dayana & Tryphon. **Sobre a pedagogia: Textos inéditos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. P. 59-78. (ed.org. 1931)
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977. (ed.org. 1932).
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1973. (ed.org. 1948).
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972. (ed. org. 1935-1965).
- PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994. (ed. org. 1965)
- WASKOW, Silvana. **Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes**. Porto Alegre: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **Agressividade nas aulas de educação física**

Elaine Cristina Clemente de Souza

elaineccsouza@ig.com.br

Elizabeth Marques Matos

edufisica@signorelli.srv.br

Lucia Helena Lacerda Beleza

lhlacerda@ig.com.br

Patrícia de Carvalho Silva Borba

patiborba@gmail.com

Raquel Rodrigues da Costa

raquelrodrigues\_edf@yahoo.com.br

Faculdade de Educação Física FEF – Unicamp – GEPA

Este trabalho teve como objetivo de estudo verificar se os professores de Educação Física sabem identificar o comportamento agressivo em seus alunos e quais estratégias utilizam para lidar com essas situações em suas aulas, assim como indicar novas metodologias que contribuam para minimizá-las. Dessa maneira, foi realizada uma pesquisa com professores de escolas públicas e particulares do município de Niterói, no Rio de Janeiro. Participou da pesquisa uma amostra de 27 professores que responderam perguntas mistas sobre o comportamento de seus alunos e suas estratégias didáticas referentes a esse assunto. Os resultados indicam que os professores, não só demonstram estar preparados para lidar com a agressividade de seus alunos, mas também sabem identificar esse comportamento. Em contra partida, nas escolas particulares, os professores afirmam que organizam as aulas pensando em minimizar situações de agressividade. Contudo, o estudo indica que esses educadores atuam mais quando as situações já estão acontecendo, deixando de fazer um planejamento mais abrangente. Ao mesmo tempo nas escolas municipais, os educadores já incluem no planejamento a preocupação com a agressividade. Sendo assim, o professor que quer diminuir a agressividade em seus alunos deverá estar comprometido em elaborar um planejamento anual considerando o aluno como um todo – aspectos emocionais, físicos e sociais.

Palavras-chave: Agressividade; Educação Física Escolar; Professor-Aluno.

### *INTRODUÇÃO*

A escola tem vivenciado um aumento da agressividade em diversos momentos, inclusive durante as aulas de Educação Física. São momentos em que crianças são excluídas e marginalizadas, não conseguindo se integrar aos grupos e às atividades, devido, principalmente, a alguma característica individual não aceita pelos outros alunos.

Os relatos de comportamento agressivos de crianças nas escolas estão sempre em pauta. Muitos estudos com este tema estão sendo publicados, mas poucos relacionados às aulas de Educação Física.

O comportamento agressivo fica cada vez mais evidente e freqüente nestas aulas, pois o conteúdo e o ambiente onde as atividades são realizadas, propiciam uma maior relação inter-pessoal. Dessa maneira, aumentam as possibilidades de discriminação, preconceito e bullying<sup>1</sup>. Lucon e Schwartz (2004, p.647)

---

1. O bullying significa discriminação dos indivíduos por membros de seu grupo de convívio, e se manifesta em vários graus de intensidade, podendo causar exclusão dos mesmos. (Oliveira e Votre 2006)



afirmam que “a Educação Física representa um momento em que os alunos têm a possibilidade mais concreta de interação, onde o toque corporal é mais presenciado, o que torna este momento mais propício à agressividade e à exclusão”.

Sendo assim, temos como objetivo do estudo verificar se o professor de Educação Física consegue identificar o comportamento agressivo em seus alunos e quais estratégias utilizam para lidar com situações de agressividade em suas aulas, assim como indicar novas metodologias que contribuam para minimizar este problema.

Com a finalidade acima descrita, foi desenvolvida uma pesquisa com professores de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares no Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

## *AGRESSIVIDADE*

Para um breve esclarecimento do que se entende por agressividade, serão utilizadas as palavras de Myers (2000 apud Oliveira e Votre, 2006, p.180), que diz que “a agressividade refere-se ao ato de ferir o outro, física ou simbolicamente”.

A agressividade poderá ser classificada e dividida em duas formas: a intencional e a não intencional. Dessa maneira, Schreiber, Scopel, Andrade (2005, p.3) relatam que:

Na literatura autores como Osmar e Silva (1994), Samulski (2002), diferenciam dois tipos de agressão: Agressão hostil ou reativa, e agressão instrumental. A primeira tem como objetivos causar danos físicos ou psicológicos a outra pessoa. A agressão instrumental, por outro lado, acontece na busca de algum objetivo não agressivo (Schreiber, Scopel, Andrade, 2005, p.3).

Outra forma de agressividade é o bullying<sup>1</sup>, que também é um tipo de assédio moral, e que de acordo com Oliveira e Votre (2006, p.174), significa “discriminação dos indivíduos por membros de seu grupo de convívio, e se manifesta em vários graus de intensidade, podendo causar exclusão dos mesmos”.

Este pode ser caracterizado pelos 2 tipos de agressão citados acima e é a ponta do “iceberg” da discriminação, sendo também um indício de o quanto as pessoas estão envolvidas com os estereótipos culturais, que foram produzidos e que as crianças os acabam reproduzindo. Representa um desafio único para os educadores interferirem pela conversa em grupo, em que se oferecem oportunidades para a reflexão, tomada de decisão e a superação do problema.

Segundo a orientação de Bernstein (2001, apud Oliveira e Votre, 2006, p.195) “é dever da escola recontextualizar e reposicionar-se face ao problema, e criar uma linha firme de conduta moral e ética”. Deve-se fazer com que os meninos e meninas sejam mais tolerantes e aprendam a compreender as diferenças para não utilizarem as suas habilidades, dentro da aula de Educação física, como meio de violência.

Um ambiente familiar desequilibrado, violento e repressor é um dos fatores que contribuem de maneira significativa para tornar uma criança agressiva. É importante destacar que existem várias formas de violência doméstica. A física, devido ao uso da força, costuma deixar marcas evidentes e, por isso, é a mais perceptível. Contudo, outras práticas, como a violência psicológica que impõe a submissão por meio de agressões verbais, humilhações, indiferença, rejeição; e a negligência, traduzida na falta de cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança, compõem o rol de agressões muitas

vezes praticadas com o objetivo de “descarregar” a raiva e promover a “educação” das crianças. Muitas vezes, essas agressões podem ser praticadas por outros membros da família ou pela pessoa que cuida diretamente da criança e que tenta “educá-la”.

É imprescindível ressaltar que o aspecto individual é um importante influenciador da agressividade infantil. Cada indivíduo entende e sente o mundo e as coisas existentes nele de maneiras distintas. A criança que possui a característica agressiva poderá ter emoções internas frustradas, incompreendidas, tendo a necessidade de agredir o outro como forma de ser ouvida e entendida. Isto posto, França e Yaegashi (2005, p.13), completam:

Os atos agressivos, geralmente chamados de anti-sociais, incluem na maioria das vezes comportamentos destrutivos. A criança agressiva provavelmente possui sentimentos profundos de ira, sentimentos de rejeição, insegurança e ansiedade, sentimentos de mágoa, um senso de identidade difuso e uma opinião muito pobre a respeito do que conhece do seu eu (FRANÇA E YAEGASHI, 2005, P.13).

Uma atitude permissiva do professor só reforça a falta de limites do aluno. É importante para o educador saber mesclar entre a necessidade de se estabelecer um clima de ordem e o desejo de manter um tratamento cordial. Fante (2005, p.198) revela que a relação professor-aluno se estabelece pela disputa de poder: de um lado, o professor luta pelo controle de sua classe; de outro o aluno coloca em cheque a competência do professor com o objetivo de demonstrar seu poder junto aos seus colegas de turma.

A mídia exerce bastante influência no comportamento das crianças. Como afirmam Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p.45):

Podem ser assinaladas duas formas de influência da mídia nas manifestações de violência encontradas na escola. A primeira refere-se às cenas de violência que são destaque nos jornais e televisão[...]. Uma segunda forma prende-se à propaganda massiva voltada para o consumo, bem como as novelas que divulgam e valorizam os padrões de vida das classes mais favorecidas, o que tem influenciado os padrões de consumo da sociedade como um todo (LUCINDA, NASCIMENTO E CANDAU, 1999, p.45).

A variável sexo pode estar associada à agressividade, sendo que as opiniões são divergentes quanto ao assunto. Segundo Lucon e Schwartz (2004, p.648), estudos mostram que os meninos são mais violentos que as meninas, e que isto ocorre pela própria cultura vigente na atual sociedade, na qual são percebidos valores estigmatizados e discriminatórios. Para Myers (2000, apud Oliveira e Votre, 2006, p.180) as pesquisas sugerem que os meninos, mais voltados às atividades tipicamente masculinas são mais propensos à agressividade do que as meninas. Isto não quer dizer que o comportamento agressivo não apareça nas meninas, pois elas também o são, principalmente entre si. Porém, para Ballone (26/out/2008) os meninos sempre foram ditos “mais agressivos” que as meninas, no entanto, esta classificação está diminuindo, provavelmente devido às mudanças socioculturais.

O Educador Físico tem vários meios dentro de sua disciplina para promover atividades de inclusão e incentivar a interação social entre seus alunos, estimulando mudanças dentro e fora do contexto escolar. Dessa maneira, Lucon e Schwartz (2004, p.648) afirmam que:

É importante a atuação decisiva dos profissionais mais diretamente envolvidos no processo educacional, especialmente na área da motricidade humana, os quais têm a possibilidade de interferir, com base na escolha dos objetivos e conteúdos pedagógicos, diretamente sobre estes aspectos, sugerindo atividades que favoreçam elementos de conscientização para uma ação mais preventiva e efetiva (LUCON e SCHWARTZ, 2004, p.648).

Com isso, os jogos cooperativos têm sido usados como uma estratégia para minimizar comportamentos agressivos. Nestes jogos, os participantes jogam uns com os outros, compartilhando o sucesso e superando desafios, eliminando o confronto e dando lugar ao encontro e à união em virtude de um objetivo comum, eliminando o fracasso e o medo.

É notório que um ambiente competitivo pode contribuir para um comportamento mais agressivo. Neste sentido, o professor deverá saber como direcionar sua aula para que esta seja estimulante para o aluno e ao mesmo tempo minimize situações de agressividade. Uma boa estratégia são os jogos que aliem aspectos competitivos aos jogos cooperativos, fazendo com que os últimos tenham uma certa competição, enfatizando que o fundamental é a colaboração de todos para que o objetivo seja alcançado.

Ao contrário do que muitos pensam a competitividade é uma importante ferramenta nas aulas de Educação Física, porém é preciso verificar a forma pela qual a competitividade vai ser desenvolvida e a contextualização das atividades deve estar sempre presente nas aulas.

Ademais, o professor tem uma função educativa, tendo o compromisso de fazer com que a criança em sua aula, não só aprenda os conteúdos pertinentes a sua disciplina, como também valores sociais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade.

## *MÉTODO*

Este estudo se desenvolveu em duas etapas, sendo a primeira referente a uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão e a segunda correspondente a uma pesquisa exploratória, a qual permitiu ingressar na realidade do universo pesquisado. Como instrumento da pesquisa exploratória foi aplicado um questionário composto por onze questões mistas, as quais abordavam fatos e atividades que ocorrem nas aulas de Educação Física, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal e particular da cidade de Niterói, RJ. Fez parte do estudo uma amostra de 27 professores, sendo 8 da rede municipal de ensino e 19 da rede privada. As escolas foram selecionadas por sorteio de acordo com o número de unidades escolares por regiões da cidade. De acordo com a Fundação Municipal de Educação, a cidade está dividida em 5 pólos educacionais, dos quais foram escolhidas 4 escolas, correspondendo a aproximadamente 10% das unidades municipais de ensino, sendo todas de pólos diferentes.

Na rede particular, as escolas foram igualmente selecionadas por sorteio, sendo sorteadas 17 escolas, também correspondendo a aproximadamente 10% da rede particular de ensino, composta, segundo a coordenadoria da metropolitana VIII, por 165 escolas particulares, considerando que nas áreas mais pobres da cidade, não há escolas particulares, sendo estas localizadas em lugares de maior concentração populacional e maior renda.

## *RESULTADOS E DISCUSSÃO*

Este estudo teve como objetivo descobrir se os professores de Educação Física do primeiro segmento do ensino fundamental do Município de Niterói percebem e distinguem os tipos de agressividade de seus alunos e, se têm estratégias para minimizar esse tipo de comportamento. Seu diferencial em relação aos estudos publicados na literatura se refere ao fato de ser um estudo quantitativo e especificamente voltado para as aulas de Educação Física.

Conforme abaixo:

	Particular	Municipal
Professores sabem identificar se aluno é ou está agressivo? 100% disse que sim.	60% Observação; 13,3% Todo aluno é agressivo; 13,3% Buscam histórico familiar; 13,3% Comportamento em atividades competitivas.	75% Depois de várias aulas observando; 25% Maneira como fala e atitudes agitadas.

Analisando os resultados, podemos perceber que a maioria dos professores entrevistados, tanto na rede particular como na rede municipal, identificam os alunos agressivos através da observação. O que nos leva a crer, que este procedimento é de grande valia para os educadores, que têm por obrigação interferir junto a esses alunos, oferecendo-lhes um momento de reflexão, onde meninos e meninas sejam mais tolerantes, confirmando a afirmação de Bernstein (2001).

Apesar de 100% dos professores de escolas particulares afirmarem que sabem se a criança é ou está agressiva, 35% deles não sabem ou não conseguem identificar quais crianças são mais agressivas.

Quais crianças são mais agressivas?	41% As que passam por problemas familiares,  25% causas genéticas; 25% transtornos mentais e/ou hiperatividade; 50% sexo masculino;  35% Não conseguem ou não sabem identificar; 12% Falta de carinho; 12% As do sexo masculino.	63% Problemas familiares; 25% Sexo masculino; 12% Sexo masculino aliado a histórico familiar de agressividade.
-------------------------------------	--	--

Uma parcela significativa dos professores entrevistados (41% nas escolas particulares e 63% nas escolas municipais), afirmam que as crianças mais agressivas são aquelas que têm algum tipo de problema familiar. Dessa maneira, é possível afirmar que o professor deverá atuar, não somente em conjunto com o aluno, mas também torna-se extremamente necessária a participação efetiva da família na tentativa de minimizar o problema.

Um outro percentual de professores (50% nas escolas particulares e 25% nas escolas municipais), relacionam a agressividade ao sexo masculino e, outro percentual de professores (12% nas escolas municipais), relacionam ao sexo masculino associado à problemas familiares. O que confirma o que foi dito por Lucon e Schwartz (2004), porém, em nosso trabalho mostramos a divergência entre autores quanto à variável sexo no que se refere à agressividade. Quando perguntados em nossa pesquisa quais crianças eram mais agressivas os professores citaram: o sexo masculino tanto nas escolas particulares quanto nas públicas e o sexo feminino não foi mencionado por nenhum professor, sendo que em outra questão sobre qual o tipo de agressividade é mais comum entre as meninas, a agressão hostil superou a instrumental (54%), e esta aparece em segundo lugar (40%), confirmando a citação de Ballone (2004), que afirma que os meninos sempre foram ditos “mais agressivos” que as meninas, no entanto, esta classificação está diminuindo, provavelmente devido às mudanças socioculturais.

As crianças têm comportamento agressivo propositalmente, com o intuito de chamar a atenção para algum problema que possam ter no momento?	53% Disseram que sim; 23,5% Disseram que não; 23,5% Disseram que nem sempre.	62,5% Afirmam que não; 37,5% Afirmam que sim.
---	--	--

Uma parcela significativa dos professores entrevistados (53% de escolas particulares e 37,5% de escolas públicas), acreditam que as crianças têm comportamento agressivo propositalmente, com o intuito de chamar a atenção para algum problema que possam ter no momento, sabendo disso o professor está mais próximo de conseguir minimizar essa agressividade, criando estratégias para que a criança expresse de outras maneiras suas dificuldades e problemas.

Sobre situações de bullying em suas aulas, e quais suas manifestações.	70% Dos professores afirmaram que sim; 30% Afirmam que não ocorrem.	87,5% Afirmam que sim; 12,5% Dizem que não.
--	--	--

Um dos tipos de agressividade é o bullying. Ao analisarmos os resultados sobre esta questão, notamos que um percentual grande de professores admite que este fenômeno ocorre em suas aulas, manifestando-se, principalmente pela não aceitação de determinadas características físicas, o que nos leva a crer que torna-se necessária a análise crítica constante sobre os padrões de beleza cultivados pela mídia.

A agressividade pode conduzir à aceitação ou à rejeição das crianças agressivas?	41% Afirmaram que sim conduz à aceitação quando as crianças agressivas são líderes;  59% Afirmaram que conduz à rejeição, principalmente por meninas e quando a criança tem dificuldade de relacionamento.	62,5% Afirmam que conduz à rejeição, 25% Diz que conduz à aceitação, quando são líderes ou por medo quando há um grupo agressivo na turma; 12,5% Acreditam que conduz à aceitação e à rejeição.
--	--	---

Tanto nas escolas particulares quanto nas escolas públicas o percentual de rejeição entre os alunos é maior do que o de aceitação de crianças agressivas (59% nas particulares e 62,5% nas públicas), mas segundo os professores entrevistados se o aluno agressivo é um líder, a agressividade é aceita por medo ou por admiração. O professor deve estar preparado para as duas possibilidades e tratar a agressividade a partir de atitudes coerentes e reflexivas em sua prática didática.

Buscam saber as causas da agressividade de seus alunos, e quais seriam as causas mais frequentes.	88% Afirmaram que buscam saber as causas da agressividade de seus alunos; 60% Problemas familiares; 40% distúrbios psicológicos, inadequação à escola e efeitos da mídia;  12% Não buscam saber as causas.	87% Dos professores disseram que buscam saber as causas da agressividade de seus alunos;  87.5% Afirmam que a causa mais freqüente são problemas familiares; 12.5% Afirmam que são de origem interna;  13% Não procuram saber as causas.
---	---	---

Grande parte dos educadores entrevistados disse buscar saber as causas da agressividade de seus alunos (88% nas particulares e 87% nas públicas), o que demonstra que esses professores estão comprometidos com sua prática didática, mas o fato de existirem professores que afirmam não buscar essas causas, mesmo sendo uma pequena porcentagem (12% nas particulares e 13% nas públicas), preocupa. Um dos professores desse grupo justifica sua resposta dizendo que acha que quem deveria buscar as causas da agressividade dos alunos é a professora de turma, por ter mais contato com as crianças, e não o professor de educação física que fica pouco tempo com as mesmas.

De que forma lidam com situações de agressividade.	60% Afirmam utilizar o diálogo; 18% Encaminham para a coordenação e/ou psicólogo; 12% Retiram o aluno da atividade. 10% Reprendendo o aluno agressivo.	50% Disseram que tentam o diálogo como primeira forma de intervenção, em seguida, caso o diálogo não resolva, retiram os alunos da aula, comunicando em seguida a direção e os pais; 50% Afirmam construir regras com os alunos, dialogar com os mesmos e caso essas medidas não surtam efeito, comunicam a direção.
--	---	---

No que diz respeito à forma de como lidar com as situações de agressividade é notório a tentativa do diálogo em primeiro lugar. Em seguida, são tomadas outras medidas. Se o professor age de forma repressora e punitiva, ele também está sendo agressivo e, com isso o problema aumentará, já que a agressividade gera agressividade.

Organiza a estrutura de sua aula pensando em minimizar situações de agressividade e quais estratégias.	76% disseram que sim;  54% Utilizam os jogos cooperativos; 23% Utilizam com cautela atividades de contato corporal e jogos coletivos; 23% Utilizam outras estratégias;  24% Não organiza suas aulas pensando em minimizar situações de agressividade.	100% Afirmam organizar suas aulas pensando em minimizar situações de agressividade;  12,5% Negocia atividades, delimita tempo e recompensa o bom comportamento; 25% Dialoga com os alunos e aplica atividades cooperativas mais calmas; 12,5% Usa atividades para que o aluno canalize sua força e energia em outras coisas, utiliza a volta à calma e aproveita os alunos perturbadores como seus auxiliares; 25% Utiliza atividades cooperativas; 25% Utiliza regras de convivência, jogos cooperativos, construção de jogos de regras, união de alunos mais agitados com alunos mais calmos e criação de situações em que os alunos percebam seus direitos e deveres.
--	---	--

Ao falarmos sobre a estrutura das aulas e estratégias, temos uma porcentagem bastante alta, afirmando que se preocupam em minimizar a agressividade em suas aulas, onde as estratégias são as mais variadas, entre elas os jogos cooperativos, a construção de regras de convivência, a recompensa ao bom comportamento, usar os “agressores” como auxiliares, não deixá-los ociosos, não valorizar excessivamente os resultados, e outros. Assim, todas estas estratégias são válidas desde que promovam a inclusão e incentivem a interação social buscando mudanças, como disse Lucon e Sshwartz (2004).

Qual tipo de atividade que mais influencia a agressividade?	70% Jogos competitivos; 24% Atividades com contato físico intenso; 6% Não considera nenhuma atividade como influenciadora da agressividade.	25% Qualquer atividade competitiva influencia mais a agressividade; 25% Qualquer atividade competitiva que proporcione grande contato físico; 25% Jogos e brincadeiras sem regras definidas; 1 2,5% Qualquer atividade que não seja o futebol; 1 2,5% Atividade que deixe o aluno exposto e/ou desconfortável perante a turma.
---	---	--

Em relação aos jogos competitivos, é de comum acordo entre professores da rede particular e da rede municipal que os mesmos influenciam a agressividade.

Agressões mais frequentes no sexo feminino.	40% Instrumental; 54% Agressão hostil; 6% Não existem situações de agressividade em suas aulas.	75% Instrumental; 25% Agressão hostil.
Fazem algum trabalho preventivo da agressividade em suas aulas?	65% Afirmaram que não fazem nenhum trabalho preventivo; 35% Afirmam que sim;  70% Fazem dinâmicas de grupo e pesquisas sobre agressividade; 15% Dialogam sobre agressividade com seus alunos; 15% Repudiam o bullying, os xingamentos e não permitem brincadeiras de luta.	75% Realizam trabalhos preventivos da agressividade em suas aulas, com conversas, atividades cooperativas, negociação e relaxamentos (conscientização); 25% Dizem se preocupar com a agressividade como também com outros problemas e não especificam se realizam ou não um trabalho preventivo da agressividade em suas aulas, afirmando que a postura do professor é fundamental.

Por último, analisamos as respostas da pesquisa sobre trabalho preventivo da agressividade e, notamos uma divergência entre os professores da rede particular e da rede municipal. A maioria dos professores da rede particular afirmam não fazer nenhum trabalho preventivo ao contrário dos professores da rede municipal, que em maioria afirmam realizar o mesmo. Essa divergência existe, talvez por causa do estereótipo que se tem, de que as crianças das classes menos favorecidas são mais agressivas que as outras. Além disso, como vimos as meninas têm se mostrado mais agressivas nas escolas particulares, sendo que a agressividade manifestada no caso é a hostil. Confirmando a citação de Ballone (26/out/2008), que diz que os meninos sempre foram ditos “mais agressivos” que as meninas, no entanto, esta classificação está diminuindo, provavelmente devido às mudanças socioculturais.

### *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

É notório que a agressividade infantil vem aumentando de forma significativa e que ela determina várias complicações na infância e na idade adulta. Uma criança agressiva afasta as pessoas ao seu redor trazendo mais frustração e mais agressividade. Além disso, a família deverá estar envolvida para que assim haja uma efetiva mudança no comportamento da criança.

Nas aulas de educação física os pequenos cidadãos ficam mais vulneráveis e conseqüentemente passíveis de atos mais agressivos. O contato corporal frequente e o maior entrosamento com o professor desta disciplina deixam os alunos mais à vontade para extravasar seus sentimentos e angústias. A grande vantagem disto é que o professor poderá usar esses dois elementos a seu favor, conversando com seu aluno e tentando fazê-lo refletir.

Esta pesquisa mostra que os professores de Educação Física do primeiro segmento do ensino fundamental do município de Niterói, não apenas estão preocupados e atentos a essas questões, como também identificam a agressividade de seus alunos e apresentam algumas estratégias e metodologias para diminuí-las. Verificou-se que nas escolas particulares, estes profissionais agem muito por intuição, tentando fazer o melhor para que a criança aproveite ao máximo suas aulas, porém não fazem um planejamento específico para prevenção da agressividade. Já na rede municipal os educadores relatam sua preocupação em elaborar um planejamento para que atuem de forma preventiva.

As atividades com contato físico de acordo com a pesquisa podem aumentar a agressividade. Os jogos de competição devem ser inseridos depois de várias intervenções como a construção de regras junto com os alunos, e o diálogo com os mesmos. Os jogos cooperativos vêm dando bastante resultado, de acordo

com os relatos dos professores e também a utilização de estratégias, como os brinquedos cantados. Além disso, não deixar os alunos ociosos também minimiza essa situação.

A importância da figura do professor, como intermediário na solução de problemas ajuda e facilita a integração do aluno, auxilia a encontrar solução mais adequada, cria condições para que o aluno aprenda a portar-se apropriadamente, amadurecer, crescer para ser independente e evitar problemas favorecendo o seu bem estar.

## *REFERÊNCIAS*

BALLONE, G. J. Violência e Agressão, da criança, do adolescente e do jovem. Disponível em [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br). Acesso em: 26 out.2008.

FANTE, C. Fenômeno Bullying.. Como prevenir a violência e educar pra a paz. São Paulo..Verus editora, 2005.

FRANÇA, S. L.; YAEGASHI, S. F. R. A Agressividade na Infância: Um Estudo sobre suas causas e conseqüências. Iniciação Científica Cesumar. V.07, n.01, p.11-18, 2005.

LUCINDA, M.C; NASCIMENTO, M.G; CANDAU, V.M. Escola e Violência. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCON, P. N; SCHWARTZ, G. M. Educação Solidária: compartilhar é divertido. Laboratório de Estudos do Lazer – Departamento de Educação Física (IB/UNESP/Rio Claro) 2004.

OLIVEIRA, F.F.; VOTRE, S.J. Bullying nas aulas de educação física. Movimento, Porto Alegre, v.12, n.02, p.173-197, 2006.

SCHREIBER, M.B.; SCOPEL, E.J. ANDRADE, A. A Abordagem holística no contexto da agressividade de crianças em Educação Física. Efdeportes/ Revista digital, Buenos Aires. n.86, p.1-7, 2005.



## ANEXO I - Questionário

1. Você sabe identificar se o aluno É ou ESTÁ agressivo? Como?
2. Quais crianças são mais agressivas?
3. Você acha que as crianças têm comportamento agressivo propositalmente, digo com o intuito de chamar atenção das pessoas para algum problema que possam ter no momento?
4. Existem situações de bullying nas suas aulas? Quais?
5. A agressividade pode conduzir à rejeição ou aceitação das crianças agressivas?
6. Você busca saber as causas da agressividade de seus alunos? Quais são as causas mais frequentes?
7. De que forma você lida com situações agressivas?
8. Você organiza a estrutura de sua aula pensando em minimizar situações de agressividade? Se sim, que estratégias são usadas?
9. Que tipo de agressão é mais freqüente nas suas aulas?  
( ) Hostil ( ) Instrumental  
Em meninos:  
( ) Hostil ( ) Instrumental  
Em meninas:  
( ) Hostil ( ) Instrumental
10. Que tipos de atividades influenciam mais a agressividade?
11. Você faz algum trabalho preventivo da agressividade em suas aulas? Qual?

OBS.: Agressão instrumental acontece na busca de algum objetivo não agressivo.

Agressão hostil ou reativa tem como objetivo causar danos físicos ou psicológicos à outra pessoa.

Bullying – “O bullying significa discriminação dos indivíduos por membros de seu grupo de convívio, e se manifesta em vários graus de intensidade, podendo causar exclusão dos mesmos”.

## Construção da noção espacial e de “valores” na educação física

Stela Maris Vaucher Farias

Colégio de Aplicação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

stela.farias@ufrgs.br stelamaris24@gmail.com

A Epistemologia Genética de Jean Piaget fundamenta este estudo da construção da noção espacial em termos da gênese do projetivo, procurando estabelecer relações entre esse processo e o desenvolvimento das interações sociais. O intuito desta pesquisa é, também, fornecer subsídios para as discussões atuais do campo da Educação Física. Para isso, são investigadas as condutas de crianças e adolescentes em interação nos dois tipos de jogos escolhidos: de construção – origami e de regras – jogo da casinha e pique-bola. A investigação está baseada em duas referências metodológicas complementares: o “estudo de caso múltiplo” (YIN, 2005) e as “análises microgenéticas” de INHELDER (1992). O Método Clínico (PIAGET, 1926; DELVAL, 2002) embasou as entrevistas realizadas com os sujeitos. Foram constituídos três CASOS, em cada, um “sujeito-foco” foi eleito para direcionar as análises realizadas: CASO GAB – sujeito Gab, fem., 6a.; CASO MAI – sujeito Mai, masc., 10-11a. e CASO TAI – sujeito Tai, fem., 12a. Os dados indicam a convergência de processo entre a construção moral e as relações espaço-temporais. A constituição de “valores de troca” (PIAGET, 1965) estaria, assim, no cerne dessa convergência. Os sujeitos dos três CASOS investigados encontram-se, ainda, subordinados às limitações do concreto e por isso evidenciam dificuldades em termos representativos - o êxito na ação não está acompanhado de uma representação equivalente. Nessa perspectiva, a evolução nos processos de construção de conhecimentos espaciais estaria ligada ao estabelecimento de pontos de referências no âmbito do jogo e na dinâmica das interações sociais.

Palavras-chave: Educação Física, Epistemologia Genética de Jean Piaget, espaço topológico e projetivo, processos de construção de conhecimentos espaciais, interações sociais.

O presente relato refere-se à pesquisa intitulada: A Gênese do Espaço Projetivo e as Interações Sociais nos Jogos de Regras e de Construção. Essa investigação delineou algumas relações entre a noção espacial e a construção de “valores” na perspectiva teórica de Jean Piaget (1948;1965).

Foram investigados os processos de construção de conhecimentos relativos ao espaço e às interações sociais de alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS. O foco foi o desenvolvimento desse processo em três sujeitos escolhidos, no que se refere à passagem do espaço topológico para o projetivo.

A pesquisa foi inspirada em duas perspectivas metodológicas complementares e importantes. Constituiu-se, assim, um “estudo de caso múltiplo” (YIN, 2005) que tinha como objetivo “[...] ir ao encontro do sujeito enquanto tal, isto é, enquanto utiliza e constrói individualmente seus conhecimentos.” (INHELDER, 1992, p.10). Tal investigação apresentou uma ênfase microgenética na análise dos processos de construção de conhecimento dos sujeitos em cada CASO de estudo, enfocando os processos individuais de três sujeitos em consonância com a perspectiva macrogenética e universal construída por Piaget em termos de “quadro normativo do sujeito epistêmico” (INHELDER, 1992, p.10).

Para isso, foram estudados três sujeitos denominados: ‘foco’. Cada um deles constituiu um CASO que reuniu outros tantos sujeitos de mesma faixa-etária: CASO GAB (no qual Gab, 6 anos, feminino, é o primeiro ‘foco’); CASO MAI (no qual Mai, 10/11 anos, masculino, é o segundo ‘foco’ e CASO TAI (no qual Tai, 12 anos, feminino, é o terceiro ‘foco’). Complementando a idéia de constituir ‘núcleos de interação’, foram considerados ‘referência’ todos os sujeitos investigados que mantiveram interações

efetivas e relevantes para os processos de construção de conhecimentos dos sujeitos considerados ‘foco’ citados anteriormente.

Foram escolhidos dois tipos de atividades que fizeram parte da metodologia do referido estudo: um jogo de construção – origami e um jogo de caráter coletivo – pique-bola. Assim, foi possível...

...investigar de que maneira o sujeito que age e interage ativamente na Educação Física e como constrói possibilidades de interação social relacionadas à construção da noção espacial, priorizando, assim, a constituição de algo que é generalizável que em si promove novidades.

As discussões a respeito das interações sociais no âmbito dessa pesquisa consubstanciam o esforço de explorar uma abordagem social do ponto de vista da Epistemologia Genética. São, portanto, dois tipos de explicações; uma psicológica e outra sociológica, contribuindo para uma melhor compreensão dos processos de construção do espaço em sujeitos de diferentes idades nas atividades relacionadas à área da Educação Física.

A dimensão coletiva presente nas atividades propostas – jogos coletivos (realizados em pequenos grupos) e as dobraduras (em duplas, trios ou quartetos) – e o modo como as situações empíricas foram organizadas na metodologia adotada mobilizaram os sujeitos, suscitando a possibilidade de conceber modificações em suas condutas por meio da coordenação de ações e das representações.

Ao longo da pesquisa, foram sendo observadas diferentes condutas que evidenciavam construções progressivas, nas quais as inovações superavam as conquistas precedentes, como “[...] uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior”. (PIAGET, 1946, apud MONTANGERO, 1998, p.151). O conceito central que parece impor-se na explicação dessas novidades é de uma melhoria em termos de equilíbrio, ou seja, de “[...] uma ‘equilíbrio majorante’ [...], sendo o problema o dar-se conta de suas duas dimensões inseparáveis: a compensação das perturbações responsáveis pelo desequilíbrio motivando a pesquisa e a construção de novidades caracterizando a majoração.” (idem). Dessa maneira, os sujeitos começaram a levar em consideração os meandros dos jogos desenvolvidos e a possibilidade de conceber as suas próprias ações físicas e mentais por meio da perspectiva dos outros. Esse tipo de relação estabelecida contribuiu para a organização de estratégias mais eficazes, e inauguraram, também, a possibilidade de coordenar as diferentes vistas da origami (dobradura) feito em três dimensões.

A criança, no início, ao construir sua vida social, paulatinamente desvincula-se da “coação” do meio em prol de uma construção que ocorre na exata medida das possibilidades de seu desenvolvimento cognitivo, permeada pela dinâmica das interações que estabelece; construções tais que podem ser expressas por meio de um longo processo de assimilação e acomodação a esse meio exterior.

Piaget traz, de maneira pertinaz, em toda sua epistemologia, a idéia de pensar a construção de conhecimentos, tendo o sujeito como protagonista. Isso não representa, de maneira alguma, alijar-se do social, mas sim uma escolha, uma ênfase constituída teoricamente pelo autor em sua pesquisa empírica.

A peculiaridade das interações sociais foi amplamente analisada nos três CASOS estudados. Em cada CASO, o sujeito considerado ‘foco’ das análises estabeleceu interações com alguns colegas “eleitos” – os sujeitos considerados ‘referência’. Outra situação bastante importante foram as interações que os sujeitos ‘foco’ estabeleceram com o professor investigador. Esses dois tipos de interações, uma “entre pares” e outra com o adulto, foram relevantes para todos que participavam desses pequenos núcleos interativos constituídos. Assim, nos jogos coletivos, Gab (6 anos, feminino) acompanhou sistematicamente a trajetória de movimento de um sujeito ‘referência’ e Mai (10/11 anos, masculino), depois de muitas sessões, começou

a modificar a direção e a velocidade de sua corrida com o objetivo de adequar as suas ações às de uma colega considerada por ele mais “lenta”, por exemplo.

Piaget e Bärbel Inhelder (2001)<sup>1</sup> destacam as interações e transmissões sociais como fatores importantes para o desenvolvimento mental: um elemento constituinte do “mecanismo interno de todo construtivismo” (idem, p. 134). Segundo os referidos autores, esse aspecto não pode ser concebido separadamente dos demais: maturação, a experiência física e lógico-matemática e equilíbrio.

De um lado, a socialização é uma estruturação, para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe: donde a solidariedade e o isomorfismo entre as “operações” e a “cooperação” (numa ou duas palavras). Por outro lado, mesmo no caso das transmissões, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados. (Piaget e Inhelder, 2001, p. 134)

Alcançar patamares mais significativos de conhecimento humano significa construir, também, modalidades mais cooperativas de interação. Assim, as relações de respeito e de reciprocidade foram sendo construídas de maneira lógica e sustentada entre os sujeitos investigados.

MONTOYA (1996), em seu estudo a respeito do modo como os fatores sócio-culturais influenciam no desenvolvimento da inteligência de crianças faveladas, constata a relevância do meio social. Além disso, aponta para uma reflexão a respeito das trocas simbólicas, que permitem, segundo o referido autor, a “[...] organização do real ao nível da representação, garantindo, dessa maneira, a reconstrução das ações no plano representativo[...].” (idem, p. 93).

O alcance teórico da referida pesquisa contribuiu para a investigação da construção da noção espacial nos sujeitos analisados em cada CASO. Um trabalho árduo, uma opção teórico-metodológica que se interessou pelos processos de transição de uma ação exitosa, ou não, para a compreensão dos mecanismos nela envolvidos. Uma busca que trouxe desdobramentos relacionados à possível passagem do espaço topológico para a perspectiva projetiva e, também, a manifestação, disso, na psicogênese e evolução das representações individuais.

Perret-Clermont, em seu livro *Desenvolvimento da inteligência e interação social (s/d)*, afirma que a resolução de um problema para a criança está ligada às suas possibilidades de interpretação em relação à maneira como a situação empírica ou atividade pedagógica é trazida pelo professor ou investigador. Esse processo faz parte da construção da resposta do sujeito. Assim, para a autora, a configuração das interações sociais e a maneira como é significado o objeto de conhecimento pelo professor-investigador, nas situações de pesquisa, são relevantes, e devem ser investigadas com profundidade.

A referida autora reitera que, na perspectiva construtivista de preeminência da “atividade do sujeito”, a interação social se reveste de importância para a elucidação desses processos de estruturação. (PERRET-CLERMONT, s/d, p. 265). Ela constrói a hipótese de que seria a dimensão “conflictual da interação social [...] o local privilegiado aonde o desenvolvimento intelectual vem buscar a sua dinâmica.” (idem, p. 265/266). Esses conflitos, contudo, tornam-se efetivos, quando o sujeito possui os instrumentos intelectuais para tanto. Dessa maneira, o sujeito pode, ao entrar em contradição, levar em consideração as diferentes ações e pontos de vista dos parceiros, elaborando “[...] uma estruturação que integre as divergências em presença.” (idem), o que permitiria a ultrapassagem do conflito.

---

1. Do original de 1966b na bibliografia.

Na investigação realizada, foram analisadas perspectivas de construção de “valores de troca” significativos para os sujeitos envolvidos, expressos pelas diferentes possibilidades de coordenação de ações nos três CASOS investigados no seio da coletividade. Para isso, levou-se em consideração as reflexões descritas anteriormente a respeito da “troca simbólica” (MONTROYA, 1996) e do “conflito sociocognitivo” (PERRET-CLERMONT, s/d). Constatou-se a ‘dupla’ riqueza das conquistas dos sujeitos envolvidos: o processo de constituição da noção espacial e dos “valores” consubstanciado em perspectivas mais cooperativas de interação social nas situações de aprendizagem propostas: jogos de regras de caráter coletivo e jogos de construção: origami.

Houve um esforço conjunto de constituição de “valores de troca” na investigação realizada no espaço da escola. Por meio da mediação do professor-investigador, apesar da difícil realidade da vila na qual habitam os sujeitos da pesquisa, das questões sociocêntricas (gênero) que, muitas vezes, atrapalham o progresso na construção de conhecimentos, das dificuldades cognitivas evidenciadas por algumas crianças, surge a intenção de contruir algo de valor pelo grupo – uma possibilidade que tem na perspectiva que será desenvolvida a seguir a sustentação teórica necessária.

PIAGET (19652) admite a existência de um paralelismo entre os “fatos mentais” e os “fatos sociais”. Os primeiros são constituídos por três aspectos distintos, mas indissociáveis expressos em qualquer conduta: o aspecto cognitivo; o aspecto afetivo e o sistema de índices ou símbolos. Já os “fatos sociais” remetem aos três aspectos presentes nas interações interindividuais: regras (como obrigação imanente); os valores coletivos (que implicam elemento de troca interindividual) e os sinais convencionais.

O regramento social, segundo PIAGET (1965), depende de uma perspectiva cognitiva individual que o estrutura – estruturação essa que possibilita as coordenações de ações e a co-operação entre os sujeitos. Por outro lado, de forma indefinida, mas indissociável, a própria construção de conhecimentos depende da interação social para estruturar-se.

O sujeito constitui, em sua ação individual, um aspecto normativo que expressa eficácia e um equilíbrio adaptativo. Da mesma maneira, é possível conceber, numa relação dual, essa mesma coerência do pensamento individual quando o sujeito colabora com o outro:

[...] o imperativo hipotético da ação individual corresponde a um imperativo categórico para a ação coletiva; deve-se acrescentar que histórica e geneticamente esses dois imperativos não são senão um, o imperativo hipotético só se diferenciando secundariamente, porque a ação individualizada não se diferencia senão pouco da ação comum [...] (PIAGET, 1973, p. 37)

O sujeito elabora para si alguns “valores” que são determinados por sua “afetividade”. Vale lembrar que essa palavra, para Piaget, significa interesse e está relacionada à energia despendida e regulada em toda a conduta. Piaget estudou a maneira como se configuram esses valores em escala nas diferentes instâncias do desenvolvimento: desde as primeiras trocas do bebê até os mais elevados valores coletivos.

Os “valores” são passíveis de tomar uma consistência social. Quando isso ocorre, eles tornam-se dependentes de “[...] um sistema total de relações entre dois ou vários sujeitos, por um lado, e os objetos, por outro” (PIAGET, 1973, p. 38).

---

2. Esta é a data do original: PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. A maioria das citações terá como referência a edição brasileira de 1973.

A possibilidade de construir “valores” em comum está relacionada ao surgimento da função semiótica, a qual confere a durabilidade necessária aos valores<sup>3</sup>, surgindo o que Piaget denomina de “valores virtuais”(PIAGET, 1973, p. 124).

A construção dos “valores de troca” também é parte integrante de um processo mais geral de passagem de uma assimilação prática, ou seja, de um interagir que não leva em consideração o ponto de vista do outro e que apesar de coordenar ações práticas e representativas, ainda está profundamente relacionada às perspectivas (“interesses”) particulares do sujeito.

A perspectiva de assimilação por meio de conceitos na interação social estaria relacionada à construção desses “valores” a qual está intrinsecamente relacionada à constituição de uma perspectiva projetiva, e portanto, à possibilidade de saída de um egocentrismo, estabelecendo, desta maneira, uma condição para a conservação, mobilidade e veiculação desses “valores” no grupo.

Algo que ficou explícito, somente após a discussão dos dados da pesquisa, e que mudou a maneira de pensar a totalidade das relações teóricas da mesma, foi a constatação da indissociabilidade das questões de caráter físico e moral na construção da noção espacial.

Analisando o conjunto de dados obtidos nos três CASOS investigados, foi possível verificar que, de um modo geral, os sujeitos em seus processos de construção de conhecimentos relativos à noção espaço-temporal e, como decorrência, às interações sociais, estiveram muito presos ao concreto e, alguns deles, limitados quando foram solicitados a representar (por meio de desenho, escrita, linguagem, montagem das dobraduras, por exemplo).

Os dados empíricos apontaram que a evolução nos processos de construção da imagem mental do espaço de jogo esteve ligada ao estabelecimento de pontos de referências na dinâmica das interações sociais. Isso ficou explícito quando Gab, Nat e Bru, por exemplo, pareceram o tempo todo estar ‘se cuidando’ durante o jogo, como se as crianças estabelecessem um acordo tácito de ajuda mútua. Nat foi para Gab da mesma maneira que Gab foi para Nat um ponto de referência no espaço dos acontecimentos do jogo que tanto disseram respeito às apropriações crescentes da dimensão física (topologia e noções projetivas do mesmo) como do desenvolvimento de interações que contribuíram para a descentração e colaboração entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, seria errôneo pensar num determinismo quando se pensa na maneira como Piaget aborda as questões sociais. Ele admite toda uma conjunção de fatores que confirmam o caráter móvel e de compensações aproximativas das interações sociais. Para compreender essa mobilidade é importante precisar como as três espécies de “estruturas” (PIAGET 1958, p. 67) ou “relações” (idem, p. 57) que são comuns à sociologia e à psicologia, explicam a passagem da causalidade para a implicação: os “ritmos”, as “regulações” e os “agrupamentos” (idem).

O “ritmo” (idem, p. 219) caracteriza os funcionamentos, aqueles que escapam à consciência do sujeito, repetem-se periodicamente em intervalos constantes, e, portanto, estão localizados no ponto de junção entre a vida orgânica e a vida mental. Os “ritmos” constituem a base de qualquer movimento, inclusive de hábitos motores. Ele anuncia, de modo incipiente, a promoção de uma reversibilidade inerente às operações superiores. Eles requisitam uma alternância de processos antagônicos que ainda não são intencionais, mas que revelam um caráter orgânico rígido.

---

3. Piaget (1965) admite para o sistema de trocas a mesma lógica das proposições; para tanto, existem valores reais:  $r$  (valor ou serviço prestado) e  $s$  (satisfação) e também valores virtuais:  $t$  (dívida) e  $v$  (crédito).

O ritmo elementar, que regula de maneira rígida os movimentos antagônicos<sup>4</sup> vai sendo integrado em sistemas cada vez mais amplos. Nessa perspectiva, uma segunda estrutura geral apresenta-se: as regulações (Na tradução de Piaget (1958) são chamadas de ‘ajustes’) que ocorrem por meio da intervenção de processos antagônicos, como no ritmo hereditário, mas produzindo-se numa escala superior em complexidade e amplitude que descarta uma periodicidade necessária, como ocorre na estrutura anterior. Essa nova estrutura é encontrada nas percepções, nas intuições pré-operatórias e também nas correções próprias das aquisições sensório-motoras.

As regulações, mesmo corrigindo as perturbações, não atinge a reversibilidade total pela falta de ajuste completo entre assimilações e acomodações. O que há, no início, é uma reversibilidade por inversão e outra por reciprocidade, mas as duas ainda não compõem um todo – um sistema total.

Os “agrupamentos” operatórios constituem o equilíbrio final para o qual se encaminham as funções sensório-motoras e representativas.

A grande questão é como o mecanismo descrito anteriormente participa da maneira como o sujeito elabora suas interações sociais e como elas constituem um todo na construção da noção espacial. O sujeito viabiliza a construção de escalas de valores quando consegue compor um todo reversível...

O sujeito começa por ações irreversíveis, não compostas logicamente entre elas, e egocêntricas, isto é, centradas sobre elas mesmas e sobre seu resultado. A passagem da ação à operação supõe, pois, no indivíduo, uma decentração fundamental, condição do agrupamento operatório, e que consiste em ajustar as ações umas às outras, até poder compô-las em sistemas gerais aplicáveis a todas as transformações: ora, são precisamente estes sistemas que permitem unir operações de um indivíduo às dos outros. (PIAGET, 1973, p. 105).

A lógica da conduta social coincide com a lógica que os indivíduos utilizam para agrupar suas operações formais. O equilíbrio das trocas exige três condições, também necessárias à própria cooperação: a primeira diz respeito à existência de uma escala comum de valores intelectuais, que envolve linguagem, um sistema de noções definidas que permite traduzir essas noções de maneira recíproca e um número de proposições fundamentais que permite que as noções sejam postas em relação; a segunda é uma igualdade geral dos valores em jogo e uma obrigação de conservação das proposições reconhecidas anteriormente, há portanto a intervenção de regras como uma conservação obrigada; a terceira é a possibilidade de atualização<sup>5</sup> dos valores virtuais de ordem  $t$  (dívida) e  $v$  (crédito), ou seja, os sujeitos podem retornar sem cessar às validades reconhecidas anteriormente, o que acarreta reciprocidade.

Para que uma “troca atual” (PIAGET, 1973, p. 139) controlada pelos interessados num momento dado, por meio de uma percepção imediata de valores que não supõe normas possa adquirir status de uma “troca no tempo” é necessária a intervenção de “normas estabilizadoras” (idem), isto é de uma reversibilidade operatória.

Há um esforço conjunto de constituição de “valores de troca” no espaço da escola. Por meio de minha mediação como professor-investigador, apesar da difícil realidade da vila na qual habitam os sujeitos da

---

4. “Esquema do ritmo requer sempre, de uma maneira ou de outra, a alternância de dois processos antagônicos, funcionando um, na direção  $A \rightarrow B$  e, outro, na direção inversa  $B \rightarrow A$ . [...]” (PIAGET 1958, p. 219).

5. Atualização de um valor diz respeito à possibilidade de retornar sempre para conciliar as proposições atuais às proposições anteriores.

pesquisa, das questões sociocêntricas (gênero) que, muitas vezes, atrapalham o progresso na construção de conhecimentos, das dificuldades cognitivas evidenciadas por algumas crianças, surge a intenção de contruir algo de valor pelo grupo – uma possibilidade que será delineada a seguir.

Nada é dado na vida do humano. O “sujeito” encontra-se numa interminável reconstrução de si mesmo e da mesma maneira de tudo que o cerca; uma possibilidade de reconstrução que confere uma dinâmica, e um valor ao fato de estar aqui nesse mundo interagindo com outros sujeitos. Da mesma maneira, espaço também não pode ser considerado como algo dado e acabado. Os mecanismos da inteligência podem explicar e conferir uma mobilidade e uma perspectiva de evolução; ou seja, o espaço tem a exata medida do que é construído pelo sujeito em processos de “interiorização” e “exteriorização”.

Investigar a construção da noção espacial por meio da interação das crianças e adolescentes em dois diferentes tipos de jogos me mostrou que é possível conceber espaços inéditos, por meio da construção de “valores de troca” no aqui e agora: espaços de valorização do trabalho do professor, de convivência cooperativa entre meninos e meninas, de entendimento e aproximação entre duas realidades sociais distintas, mas complementares: a dos educandos e a dos educadores da Vila Mapa/Porto Alegre – RS, espaços nos quais, juntos, aprendizes e mestres, construam novas possibilidades.

Mostrou-me, também, como são ‘poderosas’ as noções projetivas nascentes e como podem proporcionar uma crescente flexibilidade ao pensamento. Considerar as diferentes perspectivas dos objetos ou assumir a relatividade de seu ponto de vista numa interação social, situando-o entre outros, são conquistas arduamente construídas pelo sujeito. Os dados dessa pesquisa indicam que há uma solidariedade entre essas duas nuances integrantes de um mesmo tipo de avanço e que, a partir do instante no qual isso ocorre, a totalidade do objeto ou a “troca de valores” se reveste de um significado próprio, irrevogável – uma nova complexidade.

A partir do momento em que o sujeito consegue constituir para si a totalidade de um determinado objeto, articulando as diferentes perspectivas, ou seja, as imagens que traduzem as diversas maneiras de vê-lo, e quando os valores começam a fazer parte da regulação das trocas, é possível, que por essa nova característica do pensamento, o sujeito consiga organizar esse ‘todo’ de maneira lógica e sustentada. Admitir que isso tudo é construído, também no espaço da escola, deve mudar a concepção que o educador tem a respeito de seu trabalho.

## *REFERÊNCIAS*

DELVAL, Juan. Introdução do Método Clínico Descobindo o Pensamento das Crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. A Gênese do Espaço Projetivo e as Interações Sociais Nos Jogos de Regras e de Construção. Porto Alegre: 2006. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FREITAS, Lia. A Moral na Obra de Jean Piaget: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

INHELDER, Bärbel. O Desenrolar das Descobertas da Criança: um Estudo Sobre as Microgêneses Cognitivas. trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, [1992] 1996.

MONTANGERO, Jaques. Piaget e a Inteligência em Evolução. ArtMed, 1998.



MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. Piaget e a Criança Favelada: Epistemologia Genética, Diagnóstico e Soluções. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

NELLY-Anne; CLERMONT-Perret. Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social. Trad. Emanuel Godinho, Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Portugal, Instituto Piaget, s/d.

PIAGET, J. A Representação do Mundo na Criança. Rio de Janeiro: Record, [1926], s/data).

\_\_\_\_\_. O Juízo Moral na Criança. Edição brasileira Editora Summus, São Paulo, [1932] 1994.

\_\_\_\_\_. A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação. Rio de Janeiro: LTC editora, [1945]1990.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Inteligência. Tradução de Egléa de Alencar. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, [1947] 1958.

\_\_\_\_\_. Para Onde Vai a Educação? Tradução de Ivette Braga - 16a edição - Rio de Janeiro: José Olympo, [1948a] 2002.

\_\_\_\_\_. A Representação do Espaço na Criança. Porto Alegre: Artmed, [1948b] 1993.

\_\_\_\_\_. Estudos Sociológicos. Edição brasileira Editora Forense, Rio de Janeiro, [1965]1973.

\_\_\_\_\_. A Imagem Mental na Criança. Companhia Editora do Moinho,[1966a] 1977.

\_\_\_\_\_; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da Criança. tradução de Octávio Mendes Cajado.17a ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1966b], 2001.

\_\_\_\_\_. A Tomada de Consciência. São Paulo: Edusp/Pioneira [1974 a] 1977.

\_\_\_\_\_. Fazer e compreender. São Paulo: Edusp/Pioneira [1974 b] 1978a.

YIN, Robert K. Estudo de Caso. trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **A escola tradicional e a agressividade: um estudo com alunos de 1a a 4a série do Ensino Fundamental.**

Rebeca Signorelli Miguel  
rebs.rebequinha@gmail.com

Elaine Prodócimo  
elaine@fef.unicamp.br

FEF-UNICAMP

GEPA (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre agressividade)

Pesquisa financiada pelo CNPQ.

Além da agressividade se fazer presente em várias situações do cotidiano do ser humano sem, muitas vezes, ser notada ou compreendida, ela também se faz presente entre crianças, e na escola. Neste estudo fica comprovada tal afirmação e as diversas formas de se tratar tais acontecimentos, de se evitar, ou propiciá-los. Como a escola pode gerar o aumento dos atos agressivos a partir de tomada de decisões e atitudes em relação aos alunos e como ela poderia caminhar para estimular a autonomia das crianças, incentivando a resolução dos conflitos foi a preocupação do estudo realizado em escola particular de Campinas. O início disto seria o reconhecimento da importância pedagógica dos conflitos entre os alunos pela escola. A pesquisa mostra como a escola dita Tradicional está longe de pensar e trabalhar questões como estas. A importância está em transmitir os conhecimentos, estimulando a memorização, sem preocupação com o ambiente relacional da escola.

Palavras-chave: agressividade, escola Tradicional, conflito, cotidiano escolar.

### *Introdução*

A agressividade sempre se fez comum no meio escolar. Antigamente de forma mais reprimida por um ambiente opressivo. E, hoje em dia, com o excesso de preocupação da mídia em torno deste tema e com a permissividade com que as crianças são tratadas tanto pelos professores quanto dentro de casa, isso vem sendo cada vez mais discutido e causando cada vez mais preocupação por parte principalmente dos professores, que perdem o controle dos seus alunos visto que estes são cada vez menos educados para lidar com os conflitos e com as relações interpessoais. Porém, a mídia e a sociedade apenas falam da violência nas escolas públicas, aterrorizando a sociedade, segregando os alunos populares destas escolas. Mas, as escolas particulares também são fonte e locais de violência, principalmente pelo foco do ensino ser, até entre as crianças mais novas, cada dia mais os conteúdos programáticos, os quais são cobrados pelos vestibulares, e não a autonomia, a aprendizagem das relações interpessoais e intrapessoais e os valores morais dos alunos.

A escola Tradicional, constituída em meados do século XIX, surgiu com o objetivo de transformar os cidadãos em indivíduos livres, para isso era necessário vencer a barreira da ignorância, para se fazerem indivíduos esclarecidos, ilustrados. O meio de se conseguir isto era através do ensino, da escola. A escola, vista por esta linha pedagógica, é considerada um antídoto à ignorância e tem o objetivo de difundir a instrução, transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. A organização escolar é pautada nos antigos filósofos e pensadores do iluminismo, os quais continham o conhecimento que deveria ser passado para a comunidade. Este é o papel do professor na escola Tradicional. Por isso, o centro da aprendizagem é o professor, o que contém o conhecimento e o transmite seguindo uma gradação lógica. Os alunos têm o único papel pedagógico de assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Por conta disso, esta pesquisa tem a intenção de verificar a ocorrência de atos agressivos entre os alunos de uma escola particular de cunho Tradicional. E, a partir destes atos, presentes ou não, analisar a intervenção da escola/professores quando isso ocorre. Será a escola uma influência nas relações interpessoais? Que tipo de cidadãos a Escola está querendo formar? Por que ocorrem atos agressivos entre os alunos? Estas são as perguntas que a pesquisa tenta responder e refletir.

### *Metodologia*

A escola onde foi realizada a pesquisa é privada, segue a linha pedagógica Tradicional e fica localizada num bairro de classe média na cidade de Campinas, perto do maior shopping desta cidade. Neste bairro há praças, ruas asfaltadas, comercio, prédios e casas. A maioria dos alunos mora no mesmo bairro onde se localiza a escola. A infra-estrutura da escola é boa. Nesta há quadra, parque, salas de aula, pátio, cantina, biblioteca, computadores. Em cada uma das turmas da escola há em média 10 ou 12 estudantes. Os alunos que participaram da pesquisa foram os de 1a a 4a série do Ensino Fundamental, ou 2o ao 5o ano de acordo com a nova lei do MEC. A coleta de dados da pesquisa foi composta por seis dias de observações no recreio do período da tarde desta escola, sem intervenção com os alunos e com registro simultâneo dos eventos. Nessas observações o foco manteve-se nos episódios ocorridos em que comportamentos agressivos se manifestaram buscando registrar o que desencadeou o fato e como ele foi resolvido pelos envolvidos e pelos responsáveis pelo recreio da escola; além das observações foi realizada entrevista com a coordenadora pedagógica da escola; com duas professoras de sala, escolhidas aleatoriamente; com a professora de educação física; e com 3 alunos, sendo eles de 2a, 3a e 4a séries, e escolhidos aleatoriamente. O foco das entrevistas foi a forma como os entrevistados vêem a agressividade no ambiente escolar e como a mesma é tratada pela escola, levando em conta a proposta pedagógica da mesma.

### *Resultados*

Durante os seis dias de observação pôde-se entender como os alunos se comportam no tempo do recreio e como a escola lida, proibindo e/ou permitindo certas atitudes nesta hora da rotina escolar. O espaço permitido às crianças é um pátio coberto, que fica entre as salas de aula, e pequeno. Em uma das extremidades, dentro deste pátio, há uma cantina, dos próprios donos da escola. O único ambiente aberto que as crianças tem acesso no horário do recreio é um pequeno espaço onde os mais velhos, logo quando toca o sinal, correm para garantir seus poucos lugares e tomarem seus lanches. Pelo menos uma professora, a coordenadora pedagógica ou a diretora e o monitor acompanham o recreio com as crianças, intervindo quando acham necessário. Além desses fatores, no horário do recreio não é fornecido nenhum material para os alunos, não é permitido o uso de bola e o acesso à quadra permanece trancado. O lanche não é coletivo, portanto cada aluno leva o seu.

O momento do recreio nesta escola é propício para conflitos, já que: 1- o ambiente é muito reduzido e as crianças não tem espaço para se movimentarem sem encontrarem outros corpos; 2- não há fornecimento de nenhum tipo de material para as crianças brincarem e a quadra também permanece inacessível; 3- o tempo de lanche e de recreio não serem delimitados mas cobrado dos alunos, por parte dos adultos que lá estão, não brincarem antes de comer. Este pequeno espaço que a escola permite que os alunos fiquem durante o recreio pode ser entendido como com a finalidade de vigiá-los, sem perdê-los de controle, disciplinarizando-os o tempo todo, até no horário do recreio que supostamente seria seu único tempo “livre” dentro da escola, já

que os adultos intervêm em praticamente todas as ações das crianças, como jogos, brincadeiras, conversas, brigas e movimentos. Sobre isso, Foucault em “Vigiar e Punir” (1977), afirma que o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho em que as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Seria o adestramento, visando a ordem, a obediência. Apesar disso, desta tentativa de controle, há casos de agressão na hora do recreio. A tabela abaixo mostra os atos agressivos presenciados no recreio escolar durante os 6 dias de observação.

TABELA 1: QUANTIDADE DE ATOS AGRESSIVOS

Atos agressivos	Quantidade
Provocação	11
Chute	9
Empurrão (derrubar)	7
Imobilizar	5
Ameaça	3
Bater	2
Incentivar	1

O ato mais comum, pôde-se perceber, foi o verbal. Isso possivelmente ocorre pois é o modo mais fácil de nenhum adulto (professor, autoridade) notar, sabendo que há tanta fiscalização. Além disso, na pesquisa também pôde-se constatar que atos agressivos como este são os que menos geram algum tipo de revide (ver tabela 2, abaixo). Em seguida, considerando os atos mais frequentes, há o chute. Neste item deve-se considerar uma dificuldade muito grande da pesquisa, já que na escola há uma brincadeira frequente entre os alunos, os meninos, principalmente, praticam uma dança na qual faz-se movimentos rápidos e difíceis com os pés. Por conta disso, a intenção é conseguir fazer movimentos mais difíceis e atrapalhar os que conseguem fazê-los, o modo de atrapalhar a dança dos colegas é com chutes. Como a ocorrência desses chutes é muito alta e difícil de ser contabilizada e observada (pois ocorre em vários locais e ao mesmo tempo), nas observações não foram considerados os chutes ligados à essa “brincadeira”/dança. Portanto, é bem evidente que a quantidade de chutes ocorridos entre eles é muito alta e talvez incentivada por essa brincadeira. Na pesquisa outros atos foram considerados e observados, como empurrões e derrubões, imobilizações, ameaças, batidas e incentivos, evidenciados na tabela acima. Em número absoluto houve 38 atos de agressão ao todo, entre estes estão os atos isolados e os de revide. Um número alto, principalmente considerando que houve apenas 6 dias de observação de 20 minutos cada (tempo do recreio). A maioria dos atos agressivos presenciados na escola, de acordo com a classificação de Shaffer (2005) seria de agressividade instrumental, pois deseja-se algo que não só o dano do colega no qual se agride. Geralmente deseja-se atenção de um grupo, começar uma brincadeira, lanche do colega. Ainda utilizando Shaffer (2005), a maioria das atitudes agressivas são retaliadoras e não relacionais. Entende-se por uma agressividade retaliadora aquela que é eliciada por provocações reais ou imaginárias e por relacional aquela que exclui, que aceita o afastamento ou divulgação de rumores com o objetivo de lesar a auto-estima, amizades ou status social do adversário.

Foi observado que os atos agressivos eram seguidos de revide ou de atitudes de fuga de conflito, como recorrer a um adulto ou correr. Isto é mostrado na tabela abaixo:

TABELA 2: REVIDES POR ATOS AGRESSIVOS

Atos agressivos	Quantidade	Revide com:
Provocação	10	
Chute	7	Chute (1) Imobilizar (1) Ameaça (1) Chamar adulto (1)
Empurrão (derrubar)	6	Empurrão (1) Chute (1)
Imobilizar	4	Correr (1) Provocar (1)
Ameaça	2	
Bater	2	
Incentivar	1	

Os atos agressivos que causaram revide foram: chutes, empurrões (derrubar) e imobilizações. As atitudes que seguiram tais atos foram: chutes, imobilizações, ameaças e recorrência a um adulto. Porém, o ato que mais causou revide foi o chute, isso talvez, novamente, pela grande incidência de tal acontecimento, devido à brincadeira explicada acima.

Sobre a agressividade presenciada nas observações, percebe-se entre os alunos uma dificuldade em conseguir aproximação entre eles, seja para brincar, conversar ou tomar lanche. Tal fato faz com que as crianças utilizem dos atos agressivos para chamar atenção e conseguir a aproximação desejada. Logo, num ambiente onde as relações não são estimuladas e os conflitos trabalhados, um grande número de incidência dos atos agressivos ocorre para que as relações se estabeleçam ou, por não saberem como lidar com o pouco espaço e a dificuldade de movimentar-se de maneira mais ampla. Além disso, a dificuldade em lidar com os conflitos e resolver situações através da conversa é grande, assim, os atos agressivos são utilizados como soluções para os pequenos problemas entre eles. Por último, pode-se considerar também o pequeno espaço que os alunos tem para ficarem na hora do recreio, não sendo possível brincar a vontade, correr, se movimentar. A falta de espaço vem acompanhada da falta de material, quadra, parque. E a presença de professores e/ou diretora no ambiente do recreio, intervindo constantemente em conflitos não necessários (como regras de jogos, conversas), também faz com que não se estimule a resolução dos problemas por eles mesmos.

Sabendo a importância pedagógica dos conflitos existirem, se faz importante também o modo com que os profissionais lidam com eles. Por isso foi realizada entrevista com a coordenadora pedagógica, afim de esclarecer, a partir da linha pedagógica proposta pela escola, qual o modo de intervenção ideal que a escola propõe, e se na prática isto realmente ocorre. Em entrevista, a coordenadora pedagógica caracterizou a escola como tradicional e disse ser um ambiente alegre e feliz. Porém, ela afirma não existirem muitos casos de agressividade na escola, mas quando casos deste tipo ocorrem, a escola, segundo ela, chama os alunos envolvidos, ouve ambos os lados e entra num consenso. A fala da coordenadora parece ser um pouco distante do observado, já que existem tantos casos de agressão na escola. Isso ocorre, talvez, por ela estar mais distante da realidade observada no recreio, e mais interessada com o que ocorre dentro das salas de aula, ou por achar “normal” atitudes como aquelas observadas. Ela também considerou as famílias dos educandos como forte influência para a não ocorrência de atos agressivos. Sobre os valores e objetivos da proposta pedagógica ela diz ser cumprir o conteúdo programático, interagindo com o aluno, para que este estimule o raciocínio, a memorização, o entendimento do conteúdo e a criatividade. A partir disto, fica claro que a escola não tem o objetivo de estimular as relações e a autonomia e que o foco central é o conteúdo programático e não o aluno.

A fim de entender como os alunos se comportam, também dentro das salas de aula e entre si, foram realizadas as entrevistas com 3 professoras e 3 alunos. Entre as professoras entrevistadas, uma delas foi a de educação física. Essa escolha teve como base o entendimento das pesquisadoras de que neste ambiente, de aulas de educação física, os alunos estão em um espaço onde é permitido mais movimentos corporais e deste modo, mais contatos corporais com outros colegas e de, neste espaço serem expostas as dificuldades e facilidades de coordenação motora e linguagem corporal dos alunos e/ou ainda por ser estimulada a competição exageradamente. Deste modo, a intenção era verificar se por conta destes fatores, poderiam ser mais frequentes atos agressivos. Segundo a professora da educação física não ocorrem casos de agressividade que sejam muito sérios, de acordo com ela, o que ocorre é mais uma “mudança de humor das crianças”. E em relação aos mesmos atos de alunos contra professores, ela diz não acontecer. Sobre a intervenção, mais uma vez, assim como a coordenadora, ela prefere chamar os envolvidos a parte e ouvir todos os lados para poder resolver.

As outras professoras disseram haver atos agressivos entre eles e diferentemente das outras duas entrevistadas, o método que elas consideram mais efetivo para a solução desses problemas é o castigo, perder aquilo que eles gostam. O castigo de perder o recreio foi uma das soluções propostas por uma professora, que diz ser frequente. Neste momento fica evidente o desinteresse e a não importância por parte da escola neste momento pedagógico tão importante para os alunos que é o recreio.

A atitude de chamar os alunos envolvidos, ouvir todas as partes e resolver “conjuntamente” explicitada em todas as entrevistas de professoras e da coordenadora mostra uma dificuldade em deixar as crianças resolverem seus próprios conflitos. A resolução dos conflitos está relacionada com o nível de autonomia, e de acordo com pesquisas a escola interfere nesse nível, com o modo com que lida com as crianças, visando a autonomia ou heteronomia. Os professores não reconhecem a importância pedagógica do conflito interpessoal e acabam resolvendo-os no lugar das (para as) crianças. “Uma das dificuldades que esses profissionais em educação encontram e que gera muita insegurança, reside justamente em como lidar com os conflitos que ocorrem no cotidiano da vida escolar.” (VINHA, 2008, p.12) Ainda para Vinha, em uma visão tradicional, os conflitos são vistos como sendo negativos e danosos ao bom andamento das relações entre os alunos. Aqui fica evidente as duas possíveis consequências dessa afirmação, que foi exatamente o que se constatou durante a pesquisa. A primeira atitude da escola/professores seria evitar esses conflitos, por meio da “segurança” de vigiá-los durante o tempo que tais conflitos poderiam ocorrer, como o recreio. A segunda atitude da escola seria, após estes ocorrerem, resolvê-los o mais rápido possível, mostrando-lhes “como se faz”, fazendo com que as crianças desenvolvam a obediência e não a autonomia, e fiquem dependentes sempre de alguém para a resolução dos conflitos seja eles na escola ou na vida.

“A concepção que os professores possuem dos conflitos interpessoais fará a diferença no modo de intervir, de lidar com eles. Pode-se perceber nitidamente quais são as concepções que os educadores têm sobre os conflitos pelo processo utilizado para evitar que estes ocorram, e também pela forma como são resolvidos por essas instituições.” (VINHA, 2008, p.11)

No caso particular desta escola, é evidente a concepção de conflito dos educadores. Há dificuldade em entender que os conflitos são tão importantes quanto o currículo escolar, já que leva aos alunos a possibilidade de evoluir, de tentar, de pensar em como lidar com seus próprios problemas e a resolvê-los sozinho. Pedro Saéz que acredita na “didática do conflito” diz: “Mais do que educar para a paz, é preciso educar para o conflito.” (SAÉZ APUD VINHA, 2008, p.35 ) Ainda, Guimarães (1996), sobre isso afirma que é preciso deixar de acreditar que a paz é a ausência de conflito.

As entrevistas dos alunos não demonstraram nada muito longe do que apresentado em relação à intervenção dos professores e da escola, e ainda disseram concordar com esse tipo de atitude da instituição. Isso ocorre talvez por eles serem muito novos e sempre tiverem intervenções como estas em suas experiências como alunos. Sobre a ocorrência de atos agressivos, todos disseram existir, citando casos de brigas, de um pegar o lanche do outro e de agressões verbais dentro da sala quando alguém não consegue fazer a lição. Porém, todos consideram não haver muitos casos de agressividade na escola.

### *Considerações finais*

A partir da análise das observações e entrevistas, nota-se que o ambiente escolar influencia na maneira com que os alunos se relacionam e resolvem seus conflitos. Nem sempre a escola atua em direção a um melhor preparo de seus alunos no âmbito do indivíduo completo, com valores morais e atitudes visando à autonomia, e não dos conteúdos programáticos. Como afirma Menin (1996, p.61, apud Vinha, 2008, p.35) “quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem na direção da autonomia”. Tal afirmação pode ser salientada por Vinha, que acredita que o ambiente escolar influencia na formação das crianças enquanto sujeitos individuais e em grupo, podendo favorecer ou inibir este desenvolvimento. É necessário que a escola ensine seus alunos a lidarem com seus sentimentos e emoções, isso faz com que eles aprendam a resolver seus conflitos intra e interpessoais e não se manifestem agressivamente em relação a estes.

### *REFERÊNCIAS*

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes, 1996

GUIMARÃES, Áurea M. (Org.) Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa, Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.73-82

SHAFFER, David R. Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

VINHA, Telma. Os conflitos interpessoais na escola: Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2008

## **Os conflitos interpessoais e as aulas de educação física: perspectivas para a construção da autonomia.**

Luana Cristine Franzini da Silva  
Universidade Estadual de Londrina  
luana.cristine.franzini@gmail.com  
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma  
Universidade Estadual de Londrina  
angpalma@uel.br

Na instituição escolar constata-se a construção da moral, ou das relações morais, acontecendo em diversos momentos e espaços físicos. Não há como evitar, ao educar, a formação do ser moral, uma vez que faz parte da dimensão humana. A qualidade do ambiente sociomoral influencia na construção de valores, atitudes e na formação moral. O estudo teve como objetivo principal analisar a concepção de conflito interpessoal de professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental, bem como a ação pedagógica dos mesmos frente às situações de conflito estabelecendo correlações entre a concepção de conflito, o sentimento e a ação docente. Optamos pela abordagem qualitativa e realizamos uma Pesquisa de Campo. Foram feitas observações e entrevistas com dez professores de Educação Física atuantes na rede pública de ensino. Utilizamos como referencial teórico os pressupostos teóricos da Epistemologia Genética e autores que estudam o desenvolvimento moral das crianças segundo a teoria piagetiana. Constatamos que os docentes, em sua maioria, concebem os conflitos como anti-naturais, e não como fator que podem gerar a aprendizagem e desenvolvimento moral do educando. As concepções de conflito enunciadas pelos docentes são coerentes com suas ações em aula, as quais indicam posturas que visam eliminar o foco de problema, conduzindo a ações autoritárias, de contenção, punição. Verificamos que há correlações nas formas pelas quais os docentes concebem os conflitos e suas ações pedagógicas, uma vez que ao interpretar o conflito como negativo, sentem-se desconfortáveis perante os mesmos agem de maneira a perpetuar a heteronomia dos educandos.

### *Introdução*

Ao educar, não há como evitar a formação do ser moral, uma vez que faz parte da dimensão humana ao entrecruzar-se nas relações entre seres humanos dotados de história de vida, vontades, sentimentos, ações, reações que ora, se convergem, ora se divergem.

A moral é ensinada ora com ações mais diretas, ora indiretas, reguladas por princípios e diretrizes que são apreendidos ao longo da vida do docente. Tais princípios apresentam-se conscientemente ou não, sendo manifestos na intervenção docente, seja durante a preparação das aulas, na organização do Projeto Político Pedagógico, no desenvolvimento das atividades, bem como nas intervenções docentes perante o surgimento de conflitos.

As questões de ordem interpessoal que surgem na aula, como os conflitos diários, são aquelas justamente em que não são abordadas de forma direta nos cursos de formação inicial. São raros os cursos que oferecem disciplina específica que trata da formação do ser humano em relação aos seus valores, como o desenvolvimento do auto-governo e respeito às regras, cooperação, solidariedade, enfim, que se dirija a teorização a respeito da assimilação cognitiva e afetiva sobre as regras morais e opções éticas. Os formandos, em sua maioria, apresentam-se despreparados, desprovidos de leituras e teorizações que



possam constituir uma base a respeito da atuação profissional, servindo como referência para o agir em sala o próprio bom senso e as práticas cristalizadas no ambiente escolar.

Os estudos de temáticas referentes aos saberes dos professores como, por exemplo, a construção da ética e moral, justifica-se na medida em que as ações docentes não podem ser baseadas no senso comum, mas devem estar pautadas em referencial teórico que vão ao encontro de uma internalização de regras e valores de forma crítica e elucidativa.

Diante deste contexto, o presente trabalho buscou investigar qual é o procedimento dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da cidade Londrina(Pr) frente às situações de conflitos escolares entre alunos-alunos e professores – alunos. Com isso, teve-se como objetivo específico analisar a concepção de conflito interpessoal, bem como a ação pedagógica dos professores de Educação Física, estabelecendo correlações entre a concepção, o sentimento e a ação do professor frente às situações de conflito interpessoal escolar.

Com o intuito de correlacionar os dados, pesquisamos também sobre as concepções de autonomia construídas pelos docentes, uma vez que a forma como o professor reage aos conflitos encaminha para uma moralidade de obediência ou moralidade autônoma. Enfatizamos, contudo, que não apenas a resolução do conflito em si seja o alvo de aprendizagens, mas que além das habilidades interpessoais necessárias para resolver um conflito, almejamos contudo que a resolução dos mesmos contribuam para formação efetiva da autonomia pelo educando, encaminhando para uma autorregulação.

### *1 O Desenvolvimento da moral em Jean Piaget*

O construtivismo de Jean Piaget (1932/1977) e de Kohlberg (1981) são abordagens representativas da psicologia moral que enfatizam a dimensão racional. Elas relacionam a moral a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça.

A primeira ideia que Piaget lança mão é que há um desenvolvimento do juízo moral, descrevendo que a moralidade é um processo de construção por parte das pessoas, remete ao fato de que ela se desenvolve nas interações realizadas entre as pessoas e as coisas e outros sujeitos. Piaget entendia que as chamadas virtudes morais, como a verdade, a justiça e o respeito são construídas ativamente no decurso da infância e adolescência, não constituindo cópias dos discursos dos adultos.

Assim como na aprendizagem dos conhecimentos físicos ou matemáticos as estruturas cognitivas passam por mudanças qualitativas, tais mudanças também ocorrem na assimilação e acomodação dos conhecimentos ditos morais.

Piaget se propôs a estudar em seu livro “O juízo moral da criança” (1932/1977) a evolução das práticas de regras e da consciência das mesmas, apresentadas pelas crianças. Também procurou investigar as concepções morais das crianças em situações, como o dano material, a mentira, o roubo e questões de justiça.

Piaget reconhece que a questão das motivações das ações humanas, as ações ditas morais, não são tratadas independentes de uma teoria da afetividade, uma vez que essa representa a fonte energética que move ou não uma determinada ação. Na teoria piagetiana, a moral “consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1977, p.11). Não é uma questão apenas de cumprir, mas de rever os motivos que levam uma pessoa a cumprir determinadas normas.

Quando se fala em respeito às normas, Piaget menciona que a aprendizagem moral acontece em relação ao sentimento que se imprimem às regras. A condição de aceitar regras e legitimá-las começa no respeito e no vínculo afetivo que a criança desenvolve ao seu redor com aqueles que lhes anunciam as primeiras ordens. Os adultos inspiram ao mesmo tempo medo e amor e, nestes termos, também intervêm sentimentos como confiança, simpatia, indignação, culpa, vergonha, cada um exercendo um papel importante e diferente na formação moral (LA TAILLE, 2006). A legitimação das regras morais perpassa, portanto, pela racionalidade e pela afetividade.

Piaget (1932/1977) encontrou em seus estudos que o desenvolvimento moral estende-se de uma fase de anomia para autonomia, encontrando entre essas duas a fase de heteronomia. Suas pesquisas demonstram que as regras são assimiladas pelas pessoas e legitimadas de formas diferentes. Quanto à anomia, cabe dizer que corresponde ao estágio do desenvolvimento durante o qual a criança não adentrou no universo moral, as regras são apenas de hábitos de conduta, coisas que são necessárias realizar.

Quando utilizamos a palavra moral, logo relacionamos com os termos ética, normas, regras, maneiras de agir e de se comportar. Cabe portanto, diferenciar os dois: a ética e a moral.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p.49), a moral é definida como “o conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades”. Já o conceito de ética diferencia-se da moral ao remeter a uma reflexão filosófica, psicológica e sociológica das maneiras que os seres humanos organizam-se em torno de normas e deveres, buscando verificar a coerência entre ações e princípios (LA TAILLE, 2006; BRASIL, 1998).

Se a moral responde questões de ordem da ação, a ética, como sistema filosófico, busca responder à pergunta “que vida eu quero viver?”. Entretanto, a questão de como viver está intimamente relacionada com a construção da própria personalidade, ou seja, de quem eu quero ser, quais valores vou agregar para construir e chegar ao objetivo deste ser em formação (LA TAILLE 2002/2004, 2006). Como devo agir está relacionado com quem eu quero ser, que vida eu quero viver. Logo, podemos falar em dois planos inter-relacionados: plano moral e plano ético. O que estes dois planos apresentam em comum é o sentimento de obrigação e a expansão de si.

Logo, a expansão de si próprio representa motivação psicológica a ser contemplada para que um indivíduo experimente o sentimento de bem-estar subjetivo. Tal expansão significa e representa a necessidade que todo ser humano tem de se ver como indivíduo de valor. Os indivíduos sentirão obrigação para com determinados deveres e normas se essas representam ou expressam valores para aqueles que a seguem e estão ligadas à própria auto-afirmação. Em outras palavras, identificamos no plano ético as motivações, os rumos e os objetivos traçados que explicam as ações e opções no plano moral.

Nesse caso, no estudo psicológico das relações entre moralidade e personalidade (o Eu), o julgar e o agir estão estritamente relacionados ao conjunto de representações que uma pessoa faz de si. Isso constata a complexidade das condutas humanas, já que os chamados deveres morais estão ligados aos conceitos que as pessoas possuem de si mesmas, sendo um dos fatores que integram a sua moralidade, interferindo significativamente nas condutas humanas. Uma das formas de explicar a expansão de si é que ao longo da vida, as pessoas vão assumindo valores que correspondem a sua personalidade, agregam valores morais ou não morais a sua personalidade. Estes valores podem se apresentar de forma mais central ou mais periférica, formando assim, uma hierarquia. A segunda forma de explicar o sistema de representações de si diz respeito a integração. Nesse sentido, La Taille (2002/2004) descreve que em algumas pessoas os valores estão integrados entre si, enquanto em outras os valores apresentam-se isolados, aplicando, assim, um conceito de sistema e níveis hierárquicos dos valores em integração.

Portanto, diante desses estudos psicológicos da moral, podemos dizer que as relações de autonomia ou de heteronomia moral remetem primeiramente à construção da personalidade, da identidade moral, que possui um sistema de valores que se interpenetram de forma central ou periférica, podendo estar integrados ou isolados.

### 1.1 Heteronomia e Autonomia

A heteronomia é a fase quando a fonte e a legitimação das regras estão no outro e dependem dele. Significa acatar normas segundo o que o outro dita, sendo, dessa forma, regulado pelo outro, adulto, pais, avós.

Esta moral tem como característica o egocentrismo e a submissão. O egocentrismo significa que a criança, na fase de heteronomia, ainda não se coloca no lugar do outro, sendo submissa ao juízo do adulto, o qual faz e dita o que é certo, justo e bom. Logo, a criança adentra no mundo moral com a consciência do dever emanado pelo adulto e, por estar em fase de heteronomia, fica mais suscetível de aceitar as ordens, mesmo sem compreendê-las, necessitando de um gestor.

Na heteronomia, a base da relação é o respeito unilateral, quando as instruções são seguidas, dando continuidade às normas de geração em geração. Esse respeito unilateral é uma relação assimétrica. Existe a figura de autoridade ou de prestígio, a qual dá ordens e direções, exercendo pressão sobre o outro, que sente para com aquele o sentimento de dever, de respeito e obedece. Isso constitui um tipo de relação social em uma via de mão única, ou seja, do adulto que age e determina sobre a criança e dessa que as acata porque o respeita.

A heteronomia, segundo a obra de Piaget (1932/1977), traduz-se pelo realismo moral, o qual apresenta três características principais. A primeira é que a pessoa heterônoma considera como ato bom, justo ou adequado toda obediência às regras que outros impõem, seja o adulto ou alguém que detém a autoridade. A segunda característica do realismo é que a regra é considerada de forma literal e não no seu sentido mais profundo, sendo interpretada de maneira rígida, ao “pé da letra”. O sujeito não é capaz compreender as razões das regras e é limitado em pensar além daquilo que é dito ou observável.

A terceira característica diz que os atos são julgados não pela intencionalidade, como quebrar algo ou trombar em alguém propositadamente, mas pela motivação daqueles que os realizaram. Em função das conseqüências, as ações são julgadas a partir da objetividade, das conseqüências materiais observáveis.

Uma vez admitindo a correlação entre identidade e valores a partir da exposição de La Taille (2001; 2002), podemos considerar que as pessoas heterônomas somente seguem valores quando são influenciadas por certos contextos e pessoas. Ao mudar o contexto, muda-se de ação, a pessoa heterônoma sofre pressão do mundo externo e molda-se por isso, adaptando-se à situação.

No entanto, pode-se afirmar que a autonomia não é dada, é conquistada pelo sujeito. Para Piaget, a autonomia é autogoverno e tem por base as relações de respeito mútuo.

O respeito mútuo, conforme anunciado por Piaget, é estabelecido dentro das relações de reciprocidade, em que a coação adulta é minimizada e o outro tem lugar na relação para ser ouvido e respeitado de forma recíproca, igualitária.

Dessa forma, na medida em que a criança vai se tornando mais velha, substitui a coação pela cooperação e tem menos chances de sofrer o prestígio do mais velho. Na relação de cooperação, é possível discutir de igual para igual, colocando seu ponto de vista. O medo de ser punida já não é o controle moral, mas o medo de decair aos seus próprios olhos e aos olhos do outro, já que são importantes o auto-prestígio,

a representação positiva de si, bem como a confiança e a consideração de outras pessoas (PIAGET, 1932/1977; LA TAILLE, 2002).

Aos poucos, a criança substitui as relações embasadas unicamente na obediência cega e no respeito unilateral. Para uma ação ser chamada de moral “é necessário que a consciência tenda para a moralidade como um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhes propomos” (PIAGET, 1932/1977, p.349). Em outras palavras, o respeito mútuo provém do respeito unilateral e é substituído por interações de novas qualidades, na quais o ser humano é visto como alguém de valor, devendo respeitar e ser respeitado, por assim dizer.

Autonomia não significa ser capaz ou ser livre para fazer o que quiser sem considerar o outro, sem antecipar as reações alheias. Está ligada a uma capacidade de considerar outros pontos de vista que não o próprio e tomar decisões que possam ser adequadas também para os outros envolvidos nas relações (VINHA, 2003; PIAGET, 1932/1977). Colocar-se no lugar do outro, ouvir, exigir acordos, opinar, argumentar, estabelecer contrato para o bem de todos os envolvidos e legislar são pressupostos que envolvem a autonomia e que não se apresentam de forma inata. É uma construção progressiva que também tem por base as relações travadas com o meio circundante, pressupondo um processo que envolve o intelectual, o afetivo, o processo de equilíbrio, as construções anteriores, a maturação e tantos outros fatores que envolvem o ser complexo que é o ser humano e seu processo de aprendizagem.

Tal autonomia que fala Piaget permite ao sujeito obedecer às regras e adaptar novas, não porque alguém mandou, exigiu, ou por medo de castigo, mas porque as respeita e as reconhece, aceita como universalmente adequadas para viver socialmente. Há autonomia quando existem sujeitos conscientes que podem tomar decisões, dialogar, construir, legislar, opinar, contra-argumentar, ceder e transgredir regras. Há autonomia quando a obediência às regras provém não da pressão exterior, mas a partir da compreensão da essência das normas, pois são compreendidas como necessárias e dignas de consideração e de respeito na medida em que são aprovadas pela opinião coletiva, preservando, desse modo, as relações.

## *2 A Motricidade Humana e o ensino da Educação Física: perspectivas para a formação da personalidade ética*

Conceber a Educação Física tendo como referência os estudos da Motricidade Humana e com um objeto de estudo definido, requer enxergar o ser humano no paradigma da unidade e complexidade, no qual se deve avançar em relação ao tradicional e ao racional, exposto pelo paradigma simplista.

No contexto da Motricidade Humana, ressalta-se não mais o movimento humano, de cunho biológico, o qual a Educação Física buscava fundamentar seus estudos a partir das ciências naturais e encontrar respaldo para desenvolver a prática escolar. A Motricidade que aqui se fala concede atenção em seus pressupostos epistemológicos ao homem em movimento, ao ser completo em todas as dimensões, que, pela práxis, manifesta um agir que é intencional e que representa em seu movimentar-se a manifestação em sua unidade, seu desejo de crescer, expandir-se e ir além de sua condição atual para realizar planos e anseios, rumo ao próprio crescimento.

Defendemos que a partir dos pressupostos epistemológicos prezados pela ciência da Motricidade Humana é que poderemos redimensionar a área da Educação Física na escola, além de favorecer a construção de relações autônomas docentes e discentes.

A Motricidade preza pela criatividade, pela expressão do movimento que conduz à compreensão e transformação da realidade, construção de posições críticas da cidadania, de relações éticas, da coletividade, da solidariedade e do respeito a si e aos outros. Dessa forma, a autonomia e a construção de personalidade

ética podem ser concebidas, já que não é possível pensar em termos de criatividade na Educação Física oferecendo modelos fixos e acabados, mas sim espaços onde se priorize a contribuição do olhar e da criação singular do outro, da valorização da riqueza da diferença que outros seres humanos trazem para as relações.

É pela e na Motricidade Humana que se vislumbram a solidariedade e o respeito, pois permite celebrar acertos e vitórias, sem precisar humilhar o outro ou usá-lo. A superação do olhar egocêntrico e individualista para pensar em cooperação, em ações coletivas, grupais, em alcançar metas juntos, propondo e cedendo configura-se como essencial para a formação ética, além de considerar o outro, solidarizar-se em termos de divisão de recursos humanos e físicos, na falta de materiais, aceitando o próximo como pessoa de mesmos direitos e deveres.

Nesse sentido, deve haver espaço para o auto-respeito, o qual preza pelos limites próprios e alheios, durante a realização de qualquer gesto, brincadeira ou expressão corporal. É mister a consciência crítica que não fica alienada a modelos prescritos, os quais ditam normas sobre a vida, corpo, comportamento, educação e a beleza.

O estudo da manifestação das expressões corporais intencionais potencializa a capacidade de percepção de si, do outro e do mundo que o cerca. Nesse sentido, levantamos alguns princípios da Motricidade que fundamentam e culminam juntamente com a construção de uma personalidade ética, em que, para agir coerentemente com meus valores, é necessário ter a percepção de si próprio, além de conhecer e estabelecer meus valores, bem como o que irá reger e me conduzir na vida. Tal processo é realizado em construção com outros.

O estudo das manifestações corporais pautadas nessa visão de mundo mais justo e fraterno, respeitoso não comporta qualquer valor moral. Sendo assim, a Motricidade Humana, ao ser vivida, entrecruza-se e remete diretamente com valores e regras, seja em uma situação de problematização, confrontação ou para a reformulação.

### *3 Apresentação dos Resultados*

Para responder a questão que nos norteou em todo processo de pesquisa realizamos entrevistas e observações das aulas de dez professores de Educação Física. Um mesmo docente apresentou diferentes respostas para a mesma questão, fato que optamos em organizar as respostas dos entrevistados em duas categorias e dentro destas, subdividimos em unidades, sendo que um mesmo docente se insere em duas ou mais unidade de resposta.. A primeira categoria refere-se às Concepções sobre autonomia, em que:

1º) 80% dos professores entrevistados afirmaram contribuir em suas aulas para a construção da autonomia; 2º) A autonomia é definida como: 80% referem-se à capacidades cognitivas; 40% dos entrevistados entendem que é ter ações independentes, habilidades corporais; 20% capacidade de resolver situações problemas; 20% dos professores responderam que é pensar em direitos e deveres, agir em dependência para com o outro; 3º) Dentre as estratégias, segundo os entrevistados, para alcançar autonomia, a criança deve: 60% participar das aulas e grupos; 30% adaptar as regras; 20% ter independência; 20% solucionar problemas diários, 40% conhecimento do conteúdo.

Em relação à segunda categoria, denominada de Concepções sobre os Conflitos:

1) 50% dos professores mencionaram insegurança em aspectos disciplinares; 2) 80% relatam que os conflitos são discussões, disputas, desavenças, apareceu como exemplos: 70% que são agressão física e verbal; 70% mencionaram disputas por material, fila e liderança; e 50% falta de atenção e disciplina; 3)

80% entre os entrevistados, os sentimentos são negativos perante o conflito, tais como chateação, irritação, impotência, raiva, tristeza e frustração; 4) 50% afirmam indiretamente o conflito como fazendo parte das relações humanas, apenas um docente afirmando que o conflito conduz a aprendizagem; 5) Dentre as estratégias narradas diante dos conflitos temos como exemplos estratégias que visam sugerir aos alunos o que fazer, privando o mesmo da possibilidade de coordenar perspectivas e construir soluções em conjunto.

Ao realizarmos as correlações entre as narrativas docentes e as intervenções docentes observadas, verificamos que os professores, em sua maioria, agem pedagogicamente em coerência com sua concepção de conflito. Logo, Dos 50% que afirmaram ser o conflito natural, 30% relatam sentimentos negativos e agem a fim de findar o problema, assumindo as formas de resolução do conflito para si. Porém ao responderem outras perguntas da entrevistas, alguns mencionaram que o conflito atrapalha. Apenas um docente afirmou que os conflitos devem promover aprendizagem, mas apresentou ações variadas, revalidou valores e também conduziu os alunos nos conflitos agindo por eles, centralizando a resolução do conflito para si. Os outros 50% afirmaram sentimentos negativos, agiram em coerência com seus sentimentos e sua concepção de que o conflito é ruim e atrapalha, mantendo ações variadas para findar o foco de problema.

Os professores aqui entrevistados, em sua maioria, afirmaram sentimentos negativos e diante das situações tiveram atitudes de contenção, assumiram a resolução do conflito para si, não reconhecendo que estes pertencem às crianças e que elas podem aprender com o ocorrido. Assim, verificamos que a concepção de conflito e a forma pelas quais os professores agem estão em dependência uma das outras. Ao conceberem o conflito como algo negativo, focalizam o produto, ou seja, a resolução em si, tomando para isso atitudes diversas como privar o aluno da aula, transferir os envolvidos a outros, levar as crianças a se desculparem, ameaçar as crianças, o que culmina com uma interiorização de valores heterônoma.

Podemos afirmar que, diante das “falas”, dos seus sentimentos e de suas ações os professores apresentaram mais coerências do que incoerências. Diante de suas verbalizações e das aulas observadas não há muitas incoerências, a não ser pelo fato de que o dialogo é pouco visto, porém valorizado nas falas, prevalecendo um ambiente com ordens, direcionamentos, punições. Inferimos que, a partir das respostas às questões e observações, os docentes apresentam-se “seguros” em suas perspectivas, porém despreparados e desprovidos de uma linha teórica que subsidiasse suas ações. Quando os professores sentem-se seguros demais e consideram que suas ações de contenção são suficientes para agir perante conflitos, limitam um trabalho voltado para as ações que visam ensinar o educando com o fato, conduzindo a aprendizagem da autonomia.

Os entrevistados, pouco explicitaram, em seus exemplos, a tentativa de colocar em ação a reciprocidade, a cooperação, a reflexão, a elucidação de valores. Na prática, as reações são improvisadas, diversificadas, objetivando findar e abafar logo o foco de problema. Reconhecemos que um fator que impede a aprendizagem com o conflito é a concepção de conflito como anti-natural, como se este fosse sempre maléfico e não devesse existir para que a aula transcorresse normalmente. Pois se há o entendimento de que os conflitos atrapalham, a tendência do docente é investir esforços em eliminar o mesmo, além de impedir que as crianças aprendam com a situação, não permitindo questionarem-se o que o evento pode contribuir, o que as crianças precisam e podem aprender com seus problemas interpessoais.

Diante do exposto, reconhecemos como limitações para o trabalho educativo, voltado para autonomia, as concepções sobre a Educação Física escolar que podem ser entendidas desde um momento livre, para extravasar, uma aula recreativa, ou como espaço para desenvolver técnicas e aprimorar qualidades físicas, para proporcionar saúde. É fato que uma educação comprometida com valores deve encontrar lugar nas discussões éticas e morais nas instituições escolares e nas aulas de Educação Física.

Outro fator que limita a ação e intenção do professor, de um trabalho voltado para a autonomia, é o paradigma moral que rege a sociedade, a chamada crise de valores, a falta de consistência de projeto de

vida que integre valores morais. As incertezas que sempre continuarão presentes e a certeza de que a relação entre o conhecer e o fazer nunca é linear e que são necessários a leitura e recontextualizações constantes dos dados científicos.

Revisar a teoria piagetiana e situar as pesquisas realizadas no âmbito escolar, fundamentadas nesta teoria, apresentou-nos desafios e implicações pedagógicas. Estes desafios nos remetem às alterações metodológicas nas aulas, e possibilitaram esclarecimentos, levando-nos a repensar no valor das intervenções docentes e nas aprendizagens decorrentes da vivência e encontros diários que o professor tem com seus alunos, evidenciando-nos a importância de um trabalho em conjunto com toda a escola para alcançar um resultado positivo.

Ao pesquisar a teoria e observar as aulas, reconhecemos que muitos elementos se inter-relacionam e o quanto os conceitos epistemológicos do que seja objetivo da educação, escola, da aula, da aula de Educação Física, bem como o valor da própria intervenção docente, são fundamentais para fomentar a aprendizagem. Revelam-se determinantes também, para a aprendizagem da criança quando se tratam de valores e regras morais, as ações em conjunto no ambiente moral da escola, enquanto refletem a mobilização da comunidade e de todos no processo educativo: pais, professores, funcionários e toda gestão escolar.

Depois de ter estudado e aprofundando sobre o assunto, entrevistado e observado aulas de professores de Educação Física temos a convicção de que, lidar com conflitos de forma educativa é uma tarefa complexa. Entendemos que é necessário ter consciência de que qualquer atitude pelos envolvidos na educação é formadora.

Com efeito, um trabalho voltado para a autorregulação não é de responsabilidade dos professores, mas de toda a escola. Os conflitos interpessoais acontecem na escola e fora dela, mas todo o ambiente escolar deve estar engajado em assumir a aprendizagem de valores quando se trata de convívio escolar e materialização dos objetivos subjacentes ao projeto político pedagógico que também contém princípios éticos e morais. Neste sentido, as ações isoladas por parte dos docentes, que apesar de partilharem de uma parcela de responsabilidade, não garantirá crianças autônomas, pois estas sofrem influências múltiplas na escola e fora dela.

Dessa forma, ressaltamos que os princípios construtivistas para o ensino de temas morais valorizam o processo, ou seja, as maneiras pelas quais as crianças interiorizam os valores, entendendo-se conflitos por momentos favoráveis para promover aprendizagem e para isso é necessário planejar as ações, sair do senso comum, atitudes impensadas e acidentais para ações intencionais.

A ênfase de um ensino que valoriza o processo no trato com os desacordos evidencia que um trabalho com vistas à autonomia não é visível e palpável, tampouco com resultados em curto prazo, mas que compreende o sujeito como ativo no processo que tem capacidade de resolver seus próprios problemas, aprendendo consigo, com os outros e com as situações a cada dia.

Cabe aos responsáveis pela educação realizar as mediações entre o conhecimento já adquirido e aquele que desejamos desenvolver por meio do proposto em aula. Para que os conflitos sejam vistos como positivos e que gerem aprendizagem, é necessário ao docente: a) Que a formação inicial ofereça disciplinas que trate sobre o desenvolvimento da moral para que os futuros professores venham refletir sobre o assunto e tenham contatos com as produções acadêmicas na área; b) Que compartilhe seus conhecimentos e dúvidas com os demais membros da escola e que esta instituição manifeste os valores que deseja ensinar; c) Reformular os próprios conceitos sobre educação, escola, ensino e sobre os conflitos nas relações; d) Compreender os princípios orientadores colocados por autores que estudam o tema da moral, pois lhes fornecem diretrizes para avançar nas suas intervenções; e) Perceba a riqueza dos princípios da Motricidade

Humana para favorecer a construção da autonomia enquanto diretrizes que oferecem uma matriz teórica e indicativa de uma prática superadora das tradicionais, em que os valores e escolhas éticas como justiça, equidade, respeito e solidariedade, entre outros, constituem-se o sentido do Ser, a busca que possibilita a superação e a transcendência.

O desafio, neste trabalho e a partir dele constitui-se em avançar nas mediações práticas, suscitando a reflexão sobre a formação da identidade sob a ótica Ciência da Motricidade Humana. Os princípios dessa teoria, que embasa e orienta o saber e o fazer em Educação Física, pode possibilitar e legitimar a formação da personalidade ética. Entendendo aqui que não se limita a uma readequação metodológica, mas de compreender nosso estudante em movimento nas aulas para ser mais ético, mais solidário, justo, que também é o sentido do ser mais.

Em nossa análise, a Ciência da Motricidade Humana referenda a construção do “ser moral”, da autonomia possível e abre espaço nas aulas de Educação Física para o ser integral em busca da transcendência, sentido e significado de suas ações e das ações cometidas contra si. A transcendência pode ser alcançada pela criança quando o sentido e o significado das habilidades motoras, dos jogos, brincadeiras, esportes, danças e tantas outras formas de manifestação cultural são estudadas e compreendidas pelas crianças. Pressupomos que a transcendência almejada está subjacente, dentre as situações corriqueiras e freqüentes em que acontecem os problemas interpessoais nas aulas. Momentos estes em que as crianças têm a oportunidade de aprender sobre os valores humanos, o sentido do respeito, da solidariedade, da justiça e conseguem, a partir destas aprendizagens, ampliar e experimentar outros tipos de relações em sua vida, seja na aula, na hora do recreio, na “hora do conto”, do parque ou qualquer outro lugar fora ou dentro da escola.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- DEVRIES, R. ZAN, B. A ética na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FLICK, U. Uma introdução a pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- KOHLBERG, L. Essays on moral development. Vol. 1. The philosophy of moral development. New York: Harper & Row, 1981.
- \_\_\_\_\_. Autonomia e identidade. Revista da Criança. Brasília, DF, Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. Vergonha, a ferida moral. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MATURANA, H, e REZEPKA, S. N. Formação e Capacitação Humana. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- PALMA, A.P. T. V; PALMA, J. A. V. O ensino da Educação Física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. In: FIEP BULLETIN, vol.75, Special Edition, 2005 , p.91-94.
- PALMA, A.P.T.V. et al. Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.



- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.
- \_\_\_\_\_. O Julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.
- \_\_\_\_\_. Para onde vai a educação? Lisboa: Livros Horizontes, 1994.
- SÉRGIO, M. Motricidade humana: contribuições para um Paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- \_\_\_\_\_. Um corte epistemológico. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- \_\_\_\_\_. Para um novo paradigma do saber e ... do ser. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. Algumas teses sobre o desporto. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- VINHA, T.P. O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista. Campinas: Mercado da Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Os conflitos interpessoais na relação educativa. 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

Este artigo apresenta um estudo investigativo sobre como o adolescente percebe sua relação familiar e a si mesmo (noção de auto-respeito). Perguntou-se sobre que regras são determinantes no estabelecimento de limites, méritos e deméritos e sobre a qualidade do relacionamento entre pais e filhos adolescentes. Recorreu-se à entrevista e à análise de conteúdo para categorizar expressões emitidas pelos adolescentes, a partir dos conceitos relacionados à moral propostos por Jean Piaget. Destaca-se que há uma diferença em gênero na percepção dos adolescentes sobre a relação familiar; poucos têm consciência do caráter decisório das regras familiares e de que podem colaborar na sua construção; a noção de auto-respeito indica preocupação com o que é, com o que se deseja ser e com a busca de valores positivos. Conclui-se que é necessário repensar o modo de funcionamento da família em favor de uma educação moral, que visa a se estabelecer a prática cada vez mais constante e consciente da cooperação nas relações familiares e escolares.

O contexto familiar é regido por regras, mas nem toda regra aí presente é de caráter moral, contudo, o respeito (sentimento) existente no âmbito da família é moral e a consciência imposta por ele é um raciocínio moral imbuído de afetividade. Essa relação moral consiste em troca de valores desinteressados em que cada um dos membros como parceiro se coloca no ponto de vista do outro, reconhecendo sua escala de valores (reciprocidade, respeito).

Este artigo apresenta um estudo investigativo sobre como o adolescente percebe sua relação familiar e a si mesmo (noção de auto-respeito). Perguntou-se sobre que regras são determinantes no estabelecimento de limites, méritos e deméritos, e sobre a qualidade do relacionamento entre pais e filhos adolescentes.

A hipótese básica é se as preocupações diárias dos adolescentes com afazeres domésticos e escolares; escolha profissional e vestibular; amizade, namoro e lazer revelam uma gama de crenças e pensamentos sobre seu relacionamento familiar que reforça sua noção de auto-respeito e sua conduta intraindividual (consciência moral) e interindividual (interações cooperativas) dos mesmos. Entende-se auto-respeito ou respeito por si próprio como representações de si positivas (La Taille, 2002).

Inspirando-se em Piaget (1973, 1977), esse estudo desdobra-se nas seguintes questões: (1) a percepção do adolescente sobre sua realidade familiar possibilita inferir sobre o tipo de consciência que ele tem das regras familiares? (2) predomina na fala do adolescente o relato de condutas individuais (egocêntricas) ou condutas de cooperação? (3) o adolescente, quando fala de si, parece valorizar-se (valor de si)? (4) há relação entre o valor de si e o conceito de auto-respeito do adolescente? (5) que forma de respeito parece predominar na relação familiar do adolescente? (6) há relação entre os tipos de consciência e de conduta do adolescente frente às regras familiares e a forma de respeito que parecem predominar na relação familiar? (7) quais fatores o adolescente nomeia como importantes na relação familiar? (8) a percepção do adolescente sobre sua realidade familiar e sobre si mesmo possibilita deduzir que o estado de equilíbrio predomina na sua socialização?

Estas questões não são tratadas estritamente dentro de uma perspectiva piagetiana, mas apenas tomadas como ponto de apoio a discussão dos conceitos morais propostos por Jean Piaget.

Em *O julgamento moral na criança* (1977), Piaget defende que razão e afetividade estão imbricadas na construção da moralidade e que a moral é a necessidade de afeição recíproca. Uma relação familiar, portanto, é povoada de normas morais, ou seja, sistema de regras plástico, flexível, que exprime as interações reais em jogo numa sociedade e asseguram a conservação dos valores morais.

Piaget não dicotomiza a razão e afetividade ao definir moral como um sistema de regras, mas reforça o aspecto afetivo da moral ao dizer que um sistema de regras só se estabelece em relações de cooperação. O caráter próprio da cooperação é justamente o de levar a criança à prática da reciprocidade, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros. E, sendo o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade, por exemplo, difícil de ser pesquisado, estuda a noção de justiça que, por ser uma noção moral racional, “parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem muitas dificuldades” (1977, p. 173).

Em *Estudos Sociológicos* (1973), contudo, Piaget considera que toda sociedade – e leia-se toda família – apresenta mecanismos de trocas de valores e um conjunto de regras de conservação desses valores. O papel das estruturas operatórias – ações reversíveis que intervêm nas construções mentais – é o de garantir uma série de obrigações de ordem moral ou jurídica que assegurem o equilíbrio dos valores sociais, isto é, a harmonia do convívio social.

O homem, ser essencialmente social desde o nascimento, participa ativamente da construção de seu Eu (motricidade, inteligência, afetividade, moralidade etc.). Dada a possibilidade de uma coordenação da individualidade com o universal, o homem passa por um processo de diferenciação em que noções do Eu e do Outro são construídas conjuntamente, modos de pensar e agir heterônomos evoluem gradativamente para autônomos, e o equilíbrio nas trocas sociais anunciam o Eu adulto, ou seja, a personalidade. “Eu”, para Piaget, é sinônimo de personalidade, que é entendida como o “eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva” (1977, p. 83).

A existência de um sistema comum de signos e de definições, a conservação das proposições válidas e a reciprocidade de pensamento entre os interlocutores, segundo Piaget, garantem que o sujeito, em suas interações sociais, desenvolva a socialização do pensamento, inclusive sobre regras e normas morais e jurídicas.

Os conteúdos da moral vão se configurando como justiça – a mais racional das virtudes –, existindo um intervalo entre duas morais: a moral autônoma, mais evoluída que a moral heterônoma.

Quanto à família, Piaget (1973) aborda a relação familiar e a educação moral dos filhos e considera que na educação familiar predomina o respeito unilateral, principalmente nos primeiros anos de vida dos filhos. Também entende que a estrutura jurídica de uma família não permite livre troca de valores. Mas, pontua que a família pode conservar seu equilíbrio se os pais, ao mesmo tempo em que impõem obrigações, são fonte de valores morais (há respeito mútuo, constante valorização dos filhos e distribuição de bens e afetos paralelos à ordem hierárquica). Acrescenta ainda que a moral principia desde o berço e que a relação de autoridade de um pai sobre os filhos não pode ser considerada como de natureza puramente jurídica: ela se destaca do direito, mas é fonte igualmente de obrigações autenticamente morais.

Na relação familiar, todas as transições são naturalmente concebíveis entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, inclusive as de simples acordo mútuo em que relações de subordinação às ordens, instruções etc. não mais existem porque pais e filhos reconhecem mutuamente a legitimidade do ponto de vista do outro.

E, quanto ao respeito, Piaget entende-o como um sentimento ligado às valorizações positivas (e a sua ausência às valorizações negativas) das pessoas, em oposição à valorização dos objetos ou dos serviços. Respeitar é um sentimento em relação aos indivíduos e que se aplica a si mesmo e significa atribuir um valor a alguém e reconhecer sua escala de valores. Não significa adotar essa escala, mas atribuir-lhe valor do ponto de vista daquela pessoa.

### *ASPECTOS METODOLÓGICOS*

Para abordar como o adolescente percebe sua relação familiar e que noção de auto-respeito expressa, realizou-se entrevistas individuais com 17 rapazes e 26 moças de diferentes idades, da mesma série escolar (terceiro ano do ensino médio) e de contexto escolar diferente (escola pública e escola privada).

A entrevista é um processo investigativo, interativo, pleno de emoções e sentimentos, que inclui relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, condições psicossociais específicas de uma situação de interação face a face, construção do significado na narrativa e presença de uma intencionalidade, que resulta na construção de um conhecimento organizado de forma específica (SZYMANSKI, 2000). Os conteúdos investigados numa entrevista são ‘fatos’, opiniões sobre ‘fatos’, sentimentos, planos de ação, conduta atual ou do passado, motivos conscientes para opiniões, sentimentos e condutas.

A percepção dos adolescentes foram categorizadas a partir das REFERÊNCIAS de Piaget ao tema em foco e recorreu-se também à análise de conteúdo. Este procedimento comparativo serve para verificação das expressões verbais carregadas de componentes cognitivo, afetivo, valorativo e historicamente mutável do adolescente, dos significados e sentidos dessas falas. Presta-se também às inferências sobre as causas e/ou antecedentes das mensagens emitidas para se compreender as características de seu produtor, ou seja, fornece informações sobre o adolescente: concepções de mundo, interesses, características psicológicas, representações sociais, motivações, expectativas etc.

### *ASPECTOS QUALITATIVOS*

O papel da família de educar para a vida – instituição normativa – permanece forte e reconhecido pelos adolescentes, pois a percepção deles sobre a qualidade da relação familiar está carregada de componentes afetivo e valorativo. Ambos os sexos descreveram a família de forma positiva, simbolizando aceitação desse papel normativo. Mas essa descrição positiva também é indicador de preocupação da família contemporânea – mãe e pai participantes – em atender às necessidades dos filhos em todos os aspectos de sua formação.

Ambos os sexos fizeram REFERÊNCIAS sobre a figura paterna: ou exaltavam-na, ao ressaltar sua presença ativa na formação dos filhos, ou lamentavam a sua “ausência”, pois o relacionamento com a figura paterna é, segundo alguns entrevistados, problemático e as causas desse desgaste parecem embutidas na dificuldade que o pai, principalmente, apresenta para se adaptar “aos novos tempos”, de sair da sua “ignorância” e de “assumir responsabilidade” ao invés de entregar-se ao alcoolismo. A alta porcentagem de mães donas de casa também indica que o pai ainda é o “provedor” da família, cabendo a mãe os cuidados da casa e a educação dos filhos.

A família simboliza segurança para alguns adolescentes, onde há “união”, “amor”, “bondade”, “harmonia”, “carinho”, “paciência”: “é tudo para mim”, “não deixam faltar nada”. As adolescentes são mais

perspicazes em detectar falhas de formação que os rapazes: elas reclamam da falta de conversa, da falta de maior convivência com os pais, da discriminação de tratamento dos pais com os filhos etc. Os rapazes, por sua vez, podem ter emitido mais avaliação positiva de sua família que as adolescentes por usufruírem vantagens proporcionadas ao sexo masculino, próprias de nossa cultura, o que os faz mais satisfeitos com a educação recebida.

O adolescente, longe de ser um alienado, possui valores, segundo indicadores encontrados na representação de si, e a amizade, autenticidade é a categoria a que mais se referem, mesmo quando sua fala está relacionada aos seus pais: “minha mãe é minha melhor amiga”. Assim, a pequena referência à justiça, de ambos os sexos, pode ser explicada pela alta frequência com que se referem à amizade, pois essa é uma virtude que, conforme Aristóteles (Ética a Nicômaco, VIII-IX), serve de transição entre o objetivo da “vida boa” e a justiça. As virtudes bondade, solidariedade, alegria, perseverança, reciprocidade também receberam destaque na fala dos adolescentes: essas virtudes complementam as de amizade e de justiça.

Adolescentes do sexo feminino apresentaram alta frequência de respostas na categoria avaliações “negativas”. A que relacionar verbalizações como “tímida”, “teimosa”, “mimada”, “insegura”, “fechada”, “nervosa”, “chorona”, “sensível”, “deprimida”?

Por sua vez, La Taille (2001), ao tratar sobre autoconceito – conjunto de representações de si – diz que “os valores associados às representações de si podem ser não morais (por exemplo, ser bonito, rico, inteligente), podem até ser imorais (ser violento, despótico, ‘esperto’ etc.) e podem ser morais” (p. 95). No campo dos valores morais, conforme o referido autor, virtudes como generosidade, gratidão, justiça e coragem podem ser associadas ao Eu. Vários valores podem compor as representações de si do adolescente, fato que pode nos remeter a um estudo das virtudes, uma vez que representam uma leitura ética da personalidade.

Quanto às avaliações “negativas” que predominaram na fala das adolescentes, observa-se que em nossa cultura, de modo geral, tratam-se diferentemente filhos e filhas (gênero) e, assim, não se “concebe” que um menino possa ser “chorão”, “sensível”, mas uma garota sim e ela se sente reconhecida por essas características, dificultando, por exemplo, a associação desses aspectos à depressão, às mudanças hormonais, “aos fenômenos de depressão e luto (que) acompanham o processo identificatório da adolescência” (Knobel, 1992, p. 57). Não estaria aí a explicação da alta frequência de avaliações “negativas” na fala dos adolescentes do sexo feminino a respeito de si mesmas? Mas, apoiando-se em Adler (1992), que criou os conceitos de sentimentos de inferioridade e de superioridade para explicar a identificação do ser humano com valores positivos e em sua afirmação de que o sentimento de inferioridade não depende de problemas objetivos para existir, mas é explicado pela busca natural do homem em procurar superar-se, elabora-se a seguinte questão: as adolescentes apresentam mais aguçadamente motivação em busca de representações de si satisfatórias? É isso que as tornam mais autocríticas, mais determinadas a superar-se?

O fato de os entrevistados conceituarem respeito a si mesmo como controle de desejos, força de vontade, avaliação prévia das ações, indica que os mesmos têm certa preocupação com o que se é e o que se deseja ser e isso está relacionado com a busca de valores positivos. A alta frequência de respostas do sexo feminino qualificando auto-respeito como amar-se, valorizar-se, aceitar-se (amor próprio, autovalor) permitem identificar a forte presença do aspecto emocional nesse conceito, destacando-se o aspecto cognitivo na alta frequência de respostas do sexo masculino que caracterizam o auto-respeito como autocuidado. Estas respostas refletem ainda a incorporação das estruturas do pensamento social, as quais pressionam os jovens a não cair “nas tentações de hoje” (cigarro, bebida alcoólica, droga, “bagunça na rua” etc.). Outro fator que reforça essa inferência é a presença de respostas em que o conceito de respeito a si mesmo é sinônimo de autoconfiança, determinação (cabeça feita) e autenticidade.

Piaget afirma que os jovens são capazes de lidar com sistema comum de signos e de definições, de conservar proposições válidas, de reciprocidade de pensamento, o que garante o desenvolvimento da socialização do pensamento, inclusive sobre regras e normas morais e jurídicas. Infere-se, assim, que a alta frequência de respostas associando igualdade, respeito, solidariedade à justiça é indicador de valores que os jovens possuem ou almejam e que podem servir de transição entre o objetivo da “vida boa” e a justiça, pois estão associados à amizade sendo também indício de que esses adolescentes possuem uma tendência permanente para maior igualdade, reciprocidade e justiça. A nomeação de valores como confiança, fidelidade, honestidade reforça essa tendência, porém a frequência expressiva de respostas que descrevem justiça como sinônimo de obediência à autoridade indica a presença do respeito unilateral nas relações familiares.

Nota-se que o adolescente, ao apontar “falhas” na relação familiar, as quais não gostaria de repetir no futuro, parece denunciar a influência da cultura sobre eles. Um jovem que diz, por exemplo, que pretende jogar bola ou passear com os próprios filhos expressa sua visão de que a figura paterna, hoje, deve participar da formação dos filhos, não só financeiramente, mas em todos os aspectos.

Infere-se, a partir desses indicadores que, para ambos os sexos, respeito e diálogo são valores expressivos de uma boa relação familiar e que sua falta pode resultar na luta do adolescente por liberdade de expressão, mesmo que essa signifique sair de casa (busca do próprio caminho; auto-sustento). O direito e o desejo do adolescente à liberdade, em nossa sociedade, parece se somar à cobrança feita a ele para que corra atrás do seu futuro – leia-se sustento –, para que “se faça na vida”.

Comunga-se com Piaget (1973, p. 37) de que, determinado por “seus interesses, seus prazeres ou seus esforços e sua afetividade em geral”, o sujeito conhece certos valores “espontaneamente sistematizados graças aos sistemas de regulações afetivas e essas tendem para o equilíbrio reversível caracterizando a (força de) vontade”.

A informação de que os adolescentes do sexo feminino opinaram mais sobre justiça, respeito, direitos e deveres, que os do sexo masculino, reforça a inferência de que as mulheres são ou estão mais atentas, mais críticas à própria formação. A leitura do conteúdo dessa categoria permite verificar que essas opiniões tratam principalmente do tema respeito (a si, ao outro, à família). O sexo masculino, por sua vez, emitiu mais opiniões sobre temas gerais.

Verifica-se também que ambos os sexos emitiram um número relativamente grande de opiniões sobre adolescência, expressando assim suas opiniões e crenças sobre a fase em que estão vivendo. Essas falas parecem reforçar:

- a adolescência como fase de imaturidade, de rebeldia, porque o jovem quer realizar seus desejos, mas tem deveres a seguir e isso o “chateia”;
- a adolescência como fase difícil, conturbada, “cheia de novas experiências, em que nem o adolescente sabe o que quer”.
- o reconhecimento/queixa de que o adolescente tem direitos e deveres e que os últimos são numericamente maiores que os primeiros;
- a sugestão de que o adolescente deveria ser melhor orientado (apoio) para alcançar seu objetivo que é o de ser independente.

O adolescente também parece acreditar que na família é natural acontecer desavenças e que isso não a desqualifica para seu papel de estruturar a pessoa (“pessoa que é criada sem regra, sem nada, não vai

ter responsabilidade. Não vai saber o que é uma família”). Reforçando essas crenças, os jovens emitiram opiniões de que os pais, além de ter autoridade sobre os filhos, têm que “conhecer bem os filhos, saber o que cada um é capaz de fazer”, “criar os filhos para o mundo”, porque afinal “nossos pais sempre quer o melhor para a gente”.

Algumas falas complementares às crenças do adolescente sobre família, pais e filhos estão contidas na categoria hierarquia, rivalidade e gênero. O adolescente parece acreditar que há p REFERÊNCIAS dos pais em relação aos filhos, pois percebe diferenças de tratamento dos pais para com os filhos e ora explica isto pelo gênero, ora pela posição hierárquica dos filhos. Mas encaram a rivalidade entre irmãos como algo natural: “todo irmão briga”; “briga normal de irmão”; “briga entre irmãos nunca vai deixar de ter”.

Crenças e ditados populares, que expressam a tendência humana de afirmação de identidade (SARTI, 2003), também foram expressos pelo adolescente, como: “digas com quem andas, que eu direi quem você é”; “não segure demais os filhos porque eles escapam pelos dedos”; “quem tem um ideal vai ser o que quer ser”; “o importante é fazer o que se gosta”; “cada um tem que ter personalidade, opinião própria para poder engatar uma vida melhor”; e, “não tem necessidade de cobrar um amigo, você pode precisar dele e ele terá então a oportunidade de pagar o que deve”.

Quanto à influência das relações interindividuais na constituição da regra, infere-se que: (1) um pequeno grupo de adolescentes parece ter consciência das regras familiares e de que pode colaborar na sua construção, (2) um outro grupo parece em transição entre a obrigatoriedade e o caráter decisório das regras e, (3) um terceiro, com representatividade maior do sexo feminino, parece ter a obediência às regras familiares como obrigação.

A atenção do adolescente do sexo masculino à intencionalidade dos pais parece maior do que da adolescente e também parece justificar melhor a importância do diálogo, da colaboração e da responsabilidade. As jovens são mais de reclamar particularidades da relação familiar e seus relatos evidenciam a presença de fatores culturais que parecem reforçar o processo de responsabilidade objetiva e o pensamento egocêntrico. Em nossa sociedade, por exemplo, o “não”, sem grandes justificativas ou até sob alegações de proteção contra a violência, é dito mais comumente para a filha que para o filho.

O respeito unilateral predomina nas relações familiares, principalmente nas famílias das adolescentes, e, o respeito mútuo tem uma frequência maior nos relatos dos entrevistados do sexo masculino. Infere-se, então, que, ou as adolescentes são “pessimistas” sobre seu relacionamento familiar, ou realmente o fator gênero é um determinante na forma de respeito que predomina nas relações familiares.

### *Considerações finais*

Neste estudo, buscou-se uma interlocução, via entrevista, com adolescentes e recorreu-se à análise de conteúdo para construir significações referentes à vida real dos mesmos. Pelas análises empreendidas destaca-se que: (1) o pensar moral dos adolescentes e a forma de respeito existente na família são predominantemente incoerentes; (2) há uma diferença em gênero na percepção dos adolescentes sobre a relação familiar e sobre si mesmos; (3) poucos têm consciência do caráter decisório das regras familiares e de que podem colaborar na sua construção; (4) a noção de auto-respeito indica preocupação com o que se é, com o que se deseja ser e com a busca de valores positivos.

Enfatiza-se que a capacidade cada vez maior do adolescente de compreender os motivos, as intenções dos pais, é limitada porque o diálogo, a liberdade de expressão e o respeito mútuo não predominam no âmbito familiar. Mas à medida que o jovem convive num ambiente valorativo, torna-se mais consciente

do caráter decisório das regras, principalmente das regras familiares e escolares, e cresce sua capacidade de analisar razões subjetivas em jogo.

Lembrando que: (a) Piaget sempre valorizou os métodos de ensino fundados na vida coletiva e na livre discussão de ideias; (b) a família é uma instituição criada pelos homens em relação; e, (c) esta instituição, para responder às necessidades sociais, se constitui de formas diferentes em situações e tempos diferentes, conclui-se que, nos dias de hoje, é imprescindível a intensificação da prática de relações de cooperação, geradora de responsabilidade e de acordo mútuo, principalmente na família e na escola.

Há que se repensar o modo de funcionamento destas instituições em favor de uma educação moral, pois a prática cada vez mais constante de cooperação nas relações familiares e escolares é importante como elemento de construção da personalidade do adolescente, como também o é a motivação para procurar valores, inclusive valores morais.

Parafraseando Macedo (2001), conclui-se que a educação moral supõe uma mudança em nós, em nosso cotidiano, das estratégias, dos objetos e do modo como organizamos o espaço e o tempo na nossa família e nossa escola. Ser autônomo é ser parte e todo, ao mesmo tempo, é ser responsável, como parte e como todo, numa relação.

## *REFERÊNCIAS*

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. Adolescência normal. Tradução de Suzana Maria G. Ballve. 10ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LA TAILLE, Y. de. Vergonha: a ferida moral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. Cadernos de Pesquisa, 114, 89-119p., nov./2001.

MACEDO, L. Fundamentos para uma educação inclusiva. Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: EDUC, 13, 29-51p., 2001.

PIAGET, J. Estudos sociológicos. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SARTI, C. A. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. 2ª ed. rev., São Paulo: Cortez, 2003.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. Revista de Psicologia da Educação, 10/11, São Paulo: EDUC, 193-215p., 2000.



## **A relação entre crianças e o desenvolvimento da cooperação na escola**

Liseane Silveira Camargo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
liseanesilveira@yahoo.com.br  
Maria Luiza R. Becker  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
mlbecker@portoweb.com.br  
Agência Financiadora: CAPES

O texto apresenta os dados referentes aos estudos preliminares de uma pesquisa de Doutorado em Educação, realizada no Programa de Pós-Graduação da UFRGS (PPGEDU) e busca relacioná-los com a educação escolar. É proposta uma análise de como o entendimento das crianças sobre um trabalho em conjunto pode trazer implicações à educação escolar e para o desenvolvimento moral dos alunos neste ambiente. A pesquisa descrita neste texto é fundamentada na Epistemologia Genética, explorando, principalmente, o conceito de cooperação. Cooperar é característica de uma relação baseada na moral autônoma e no sentimento de respeito mútuo entre os sujeitos. O objetivo principal da pesquisa é investigar como se manifesta a noção de cooperação nas crianças, através do juízo das mesmas sobre um trabalho em conjunto. O juízo é a partir da análise de uma situação fictícia sobre a relação entre crianças da mesma idade e de idades diferentes. A noção de cooperação, nesta pesquisa, está amparada no conceito de respeito, unilateral e mútuo, e descentração cognitiva. A situação apresentada às crianças possui três desdobramentos e cada um refere uma categoria de análise deste estudo preliminar. Para este estudo foram ouvidas 21 crianças entre oito e dez anos de idade. O estudo preliminar serviu para aprimorar o instrumento da pesquisa, a entrevista clínica, ajustando o roteiro do interrogatório e os materiais utilizados. Na busca por relacionar os dados deste estudo preliminar com a educação escolar, pretendeu-se, neste texto, analisar o quanto a escola está implicada no desenvolvimento moral das crianças e, conseqüentemente, da cooperação.

Palavras-chave: cooperação – criança – educação escolar

É comum ouvir, no senso comum, que a escola é importante para a socialização das crianças, porque lá elas convivem com pessoas diferentes do ambiente familiar e com crianças da mesma idade. E a escola oferece estas possibilidades. São criadas oportunidades de interação entre os próprios alunos, entre alunos e professores, entre alunos e funcionários e que são possíveis em vários ambientes, como sala de aula, pátio, corredores, etc. Ao ingressar na escola, as crianças têm diversas oportunidades de estabelecer trocas sociais. É através destas relações sociais que as crianças desenvolvem a moralidade.

O desenvolvimento moral, baseado na Epistemologia Genética, depende das relações sociais entre os sujeitos. As duas morais apresentadas por Piaget (1932/1994), heterônoma e autônoma, são desenvolvidas a partir das trocas sociais. A moral inicia quando a criança possui sentimento de respeito. Na heteronomia, o sentimento de respeito é pelo outro, entendendo que este outro representa uma autoridade – é um sentimento de respeito unilateral, baseado na obediência, sem que este outro (um adulto, inicialmente) sinta que deve obedecer à criança. Com a superação da moral heterônoma pela moral autônoma, os sujeitos são capazes de estabelecer respeito mútuo, amparado na cooperação entre eles. Se antes o respeito era baseado na obediência e no medo do outro (pela coação ou por medo de perder afeto), no respeito mútuo, o medo é o de decair aos olhos deste outro, mas o entendendo como igual. Existem condições necessárias para que a autonomia moral supere a heteronomia, como a passagem do egocentrismo para a descentração cognitiva e a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, e tais condições são desenvolvidas nas

relações sociais. Para o desenvolvimento da cooperação, característica das relações estabelecidas na moral autônoma, tem especial importância as trocas entre os pares, ou seja, entre crianças.

Neste artigo apresento o estudo preliminar de minha pesquisa de Doutorado em Educação, realizada pelo Programa de Pós-Graduação da UFRGS (PPGEDU) que investiga o juízo das crianças sobre o comprometimento dos participantes em uma relação de trabalho em conjunto. Meu interesse nesta pesquisa está no intuito de buscar mais elementos sobre a compreensão que as crianças têm das trocas entre elas e, com isso, trazer novidades sobre o desenvolvimento da cooperação.

Para a educação o assunto tem fundamental importância. Para que se eduque com o propósito de oportunizar o desenvolvimento moral dos sujeitos, visando a moral autônoma, o conhecimento sobre como ocorre este desenvolvimento é necessário. Para que algum dia o sujeito consiga estabelecer relações de cooperação, é preciso que lhe seja favorecido o desenvolvimento das condições necessárias para isso – a descentração cognitiva e a capacidade de substituição de ponto de vista, por exemplo. Este favorecimento acontece nas trocas sociais. Os sujeitos precisam estabelecer relações em que estas condições sejam exigidas, ainda que primeiramente não consigam realizá-las. A falta de conhecimento no assunto faz com que, muitas vezes, os educadores percam oportunidades de favorecer o respeito mútuo, enfatizando apenas o respeito unilateral.

Na educação escolar o assunto estende sua importância. A escola é uma instituição criada para ensinar e desenvolver aprendizagem, torna-se referência nisso, e os seus profissionais precisam estar capacitados para garantir um ensino mais apropriado para o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, a escola possui regras próprias que a comunidade escolar precisa respeitar. Cada pessoa que compõe a escola possui sua função, seu lugar institucional. O professor, por exemplo, é quem coordena a turma e é responsável pelos alunos. Sua posição implica autoridade. Pela assimetria da relação entre professor e alunos, sendo o professor adulto e quem coordena, a possibilidade de respeito mútuo é dificultada. O respeito mútuo pode ser favorecido, então, nas trocas entre as próprias crianças, que se compreendem como iguais.

Em uma pesquisa anterior, de dissertação de Mestrado (CAMARGO, 2007), investiguei como a comunidade escolar entendia as funções da escola e se apontava, entre as funções, uma que se relacionasse com o desenvolvimento da moralidade. Realizei entrevistas com alunos de séries iniciais e com professores de séries iniciais, com funcionários da escola, com familiares e com a equipe diretiva/ pedagógica. A maior parte dos entrevistados atribuiu para a escola um compromisso com a formação social dos alunos. Alguns relacionaram esta formação às questões de disciplina e bom comportamento, dizendo que na escola as crianças também aprendem a respeitar, ainda que já tivessem sido instruídas pela família. Os dados da pesquisa também indicaram o quanto alunos, funcionários e familiares compreendem nas diferentes funções dentro da escola a implicação de diferentes tipos de respeito: o respeito unilateral predominante nos relatos, enfatizando a autoridade dos professores e equipe diretiva. Também, no depoimento das crianças, apareceram respostas referentes ao relacionamento com os colegas, salientando que preferiam não “se misturar” com aqueles ditos “bagunceiros” para que o professor não os considerasse bagunceiros também. Nos relatos das crianças que envolviam respeito, o sentimento era trazido como obrigatório quando dirigido ao professor e, nos relatos dos professores, as atividades em que as crianças participavam em grupos eram, na maioria, tratadas como atividades desgastantes, que criavam muitos conflitos e por isso “atrapalhavam” os processos de ensino e de aprendizagem. Isso sugere que há falta de compreensão do quanto atividades que possibilitam relações entre iguais favorecem o desenvolvimento moral e das relações de cooperação.

O desenvolvimento moral e da cooperação são assuntos que me impulsionam como pesquisadora desde antes do Mestrado (a pesquisa é um produto desse impulso), por inquietações relacionadas com a minha trajetória como educadora. As questões que julgo relevantes, que me instigam nessa nova pesquisa

no Doutorado, e que pretendo abordar neste artigo são: como as crianças pensam o comprometimento dos sujeitos em um trabalho em conjunto entre crianças? Como pensam o respeito entre eles? Que sentimentos podem estar envolvidos nessa compreensão? De que forma a educação escolar é beneficiada por estas informações? Todas essas questões buscam contribuir para a educação, especificamente no ambiente escolar, no qual são reunidas crianças e muitas vezes pouca atenção é dada para o desenvolvimento moral delas. Conhecer como as próprias crianças vão construindo suas ideias sobre cooperação, ainda que não cooperem, pode subsidiar o trabalho pedagógico.

### *As relações de cooperação*

Cooperação, a partir do referencial teórico utilizado nesta pesquisa – o da Epistemologia Genética – é entendida como uma capacidade dos sujeitos em coordenar mais de um ponto de vista, descentrar-se do ponto de vista próprio e compreender o ponto de vista do outro. Tais capacidades estão relacionadas com a estrutura de pensamento de sujeito que, por sua vez, é movida pela ação do sujeito no meio social. No desenvolvimento moral, a cooperação é característica das relações de uma moral autônoma, acompanhada pela capacidade de estabelecer respeito mútuo. Para cooperar os sujeitos precisam “operar”, isso significa que antes do pensamento operatório concreto não há essa capacidade. Por outro lado, ainda que possa estar subordinada às operações, a cooperação não acontece repentinamente – os sujeitos alcançam a cooperação com a capacidade operatória, mas precisam sentir necessidade de coordenar os pontos de vista nas relações sociais. Sem haver essa necessidade, ainda que haja pensamento operatório, os sujeitos não irão aplicar coordenação de pontos de vista em suas relações sociais. A capacidade de operar e o relacionamento social são solidários para o desenvolvimento da cooperação.

No desenvolvimento moral, cada uma das morais descritas por Piaget (1932/1994) se relaciona com um tipo de sentimento de respeito e de relação social. A moral heterônoma caracterizada pelo sentimento de respeito unilateral, fundamentado na obediência ao outro e por relações de coação e a moral autônoma caracteriza por sentimento de respeito mútuo e relações de cooperação. Uma como superação da outra e, nesse sentido, a capacidade de pensar através da moral autônoma não exclui pensar, também, heteronomamente, entretanto, o inverso não é possível. É como acontece no desenvolvimento da inteligência, em que cada estágio supera o anterior, provocando transformações sem o anular.

As relações de cooperação dependem da capacidade de operar, como condição necessária, mas não suficiente. A capacidade de operar é a novidade que será utilizada nas relações sociais quando essas favorecerem o respeito mútuo entre os sujeitos através da coordenação dos pontos de vista. Nesse sentido, aprende-se a cooperar, cooperando. As relações sociais que enfatizam o respeito unilateral não contribuem para o desenvolvimento da cooperação.

Nas relações de cooperação as trocas entre os sujeitos são simétricas, ou seja, os sujeitos compreendem-se como iguais na relação, sem que um se sinta inferior ao outro e baseados na obediência. O oposto acontece nas relações baseadas na coação, em que as trocas são assimétricas, sendo que um sujeito sente que deve obediência ao outro. Assim: “[...] o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em sua relação com companheiros” (PIAGET, 1932/1994, p.64).

A reciprocidade nasce entre os iguais. Nas relações entre adulto e criança não há igualdade: o adulto sempre representará autoridade, ainda que não haja sentimento de respeito da criança por ele. Nessa situação, se a criança não sente respeito por um determinado adulto, ela não se sente obrigada por ele (pois o

sentimento de respeito é o que gera o sentimento de obrigatoriedade, o dever) e, portanto, não o obedecerá. Mesmo assim, a criança não compreende o adulto como igual.

A relação entre adulto e criança é sempre assimétrica e o sentimento de respeito, quando existente, sempre será unilateral, por mais que o adulto promova o respeito mútuo. Há que se dizer, entretanto, que a coação não é pura. Do ponto de vista da criança, “por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam” (PIAGET, 1932/1994, p.79).

Para o desenvolvimento da cooperação, Piaget (1932/1994) propõe a troca entre iguais e, tratando de crianças, propõe a relação entre elas. Por esse motivo, em sua pesquisa sobre a origem do respeito às regras, Piaget (id.) pesquisou a partir do Jogo de Bolinhas, em que a autoridade adulta era reduzida<sup>1</sup>. Assim (id):

[...] a própria natureza das relações que a criança mantém com seu círculo adulto impede, momentaneamente, essa socialização de atingir um estado de equilíbrio, o único propício ao desenvolvimento da razão: o estado de cooperação, no qual os indivíduos, considerando-se como iguais, podem controlar-se mutuamente e atingir, assim, a objetividade. Em outras palavras, a própria natureza de relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando partilhar o ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista (p.40).

Mesmo nas relações de cooperação há coação. A diferença é que nas relações próprias de coação, o medo era do outro, daquele que representava a autoridade. Nas relações de cooperação o medo não está no outro, mas no próprio sujeito que não quer decair aos olhos do outro. A cooperação é uma superação da coação, sem desfazê-la, mas, sim, transformando-a. Os sujeitos partem de um estado predominantemente egocêntrico para outro predominantemente descentrado cognitivamente. A descentração, que torna possível a compreensão do outro na relação e a reciprocidade, é a novidade do pensamento que permite dissociar o que é do ponto de vista próprio e o que é do outro e tal dissociação é o que permite a coordenação dos pontos de vista, ou a cooperação. Assim: “[...] a regra de cooperação deriva da regra coercitiva e da regra motora. Além disso, coerção existe desde os primeiros dias de vida, e as primeiras relações sociais contêm os germes da cooperação” (PIAGET, 1932/1994, p.76).

As trocas entre crianças favorecem a cooperação, mas nem sempre caracterizam troca entre iguais. Uma criança pode sentir-se obrigada pela outra, coagida e baseando na moral da obediência. Assim como não há coação pura, não há cooperação pura. Para Piaget (1932/1994, p.79): “[...] em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade”.

O estudo proposto na pesquisa que embasa este artigo pretende trazer contribuições sobre o relacionamento entre as crianças, a partir do juízo que as mesmas fazem sobre a participação em um trabalho em conjunto. Se a relação entre as crianças favorece relações de cooperação, contrapondo a relação entre adulto e criança onde a autoridade é pré-estabelecida, é relevante conhecer como as crianças pensam as relações entre elas e o quanto demonstram indícios de respeito unilateral ou mútuo, bem como o quanto analisam o contexto das relações em seus julgamentos.

---

1. O autor argumenta que a intervenção adulta é reduzida porque “antes de brincar com seus companheiros, a criança é influenciada pelos pais” (PIAGET, 1932/1994, p.24) e tal influência é trazida para as relações entre elas próprias.

O relato da pesquisa neste artigo abordará desde o problema da mesma, a descrição do estudo preliminar realizado para ajustar o instrumento da pesquisa, até os avanços que este estudo preliminar proporcionou à construção do estudo piloto realizado para a mesma. A pesquisa está em andamento, sendo que já foi realizada a coleta de dados do estudo piloto, sobre o qual está sendo feita a análise na tentativa de qualificar o roteiro da entrevista clínica para a realização da pesquisa de fato.

A pesquisa parte do problema “Como se expressa a noção de cooperação no juízo das crianças sobre as relações entre em um trabalho em conjunto?” e pretende analisar, através do juízo das crianças, o desenvolvimento da cooperação, com fundamentação na Epistemologia Genética, especialmente nos estudos referentes ao desenvolvimento moral. Foram ouvidas 21 crianças<sup>2</sup>.

Para isso elaborou-se uma entrevista, baseada no Método Clínico piagetiano, utilizando como referencia os autores Delval (2002), que trata sobre o Método Clínico e Yin (2005) que trata sobre Estudo de Caso. Na entrevista são apresentados à criança bonecos(as) caracterizando uma situação fictícia em que duas crianças brincaram juntas. A partir dessa situação, há três desdobramentos: no primeiro as crianças julgam sobre quem deve guardar o brinquedo após a brincadeira; no segundo, opinam sobre um conflito entre os(as) bonecos(as) em que cada boneco(a) quer guardar o brinquedo em um lugar diferente e, por fim, no terceiro desdobramento, os(as) bonecos(as) guardam o brinquedo e esquecem algumas partes, então as crianças opinam sobre quem deveria ter visto, se um dos(as) bonecos(as) é responsável ou os(as) dois(duas). Em cada um dos desdobramentos, era proposto como alternativa bonecos(as) com idades diferentes, para verificar se havia mudança no julgamento da criança com relação à primeira proposta em que os(as) bonecos(as) tinham a mesma idade.

#### QUADRO 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA CLÍNICA

Situação de trabalho em conjunto: Dois indivíduos atuaram juntos em uma brincadeira.

1º desdobramento – Inclusão dos indivíduos: Precisam guardar os brinquedos, quem deverá guardá-los?

2º desdobramento – Conflito entre os indivíduos: Precisam guardar os brinquedos, só que cada um quer guardar em uma caixa diferente. Como podem resolver? Alguém deve ceder?

3º desdobramento – Responsabilidade dos indivíduos: Brincaram e alguns brinquedos ficaram esquecidos. Alguém deveria ter visto? Quem? Alguém tem culpa?

Neste estudo preliminar cada desdobramento da situação representou uma categoria de análise. Para cada uma foram feitos dois questionamentos: Quais sugestões são apresentadas pelas crianças para os acordos? De que forma as sugestões demonstram novidades de pensamento com relação ao egocentrismo ou à descentração cognitiva?

Da análise deste estudo preliminar pode-se chegar a alguns resultados exploratórios, assim:

Para o desdobramento “inclusão dos indivíduos”, a maioria das crianças entrevistadas não responsabiliza as duas bonecas nas duas situações (simétricas e assimétricas) e, quando isso acontece, deixam claro que há uma hierarquia que é explicada ora pela diferença de idade, ora pelo poder sobre os

2. O Estudo Preliminar desta pesquisa também foi apresentado e publicado no evento III Simpósio Internacional de Educação e VI Fórum Nacional de Educação realizado na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na cidade de Torres/ RS. Disponível em: [www.ulbra.br/torres](http://www.ulbra.br/torres)

brinquedos, ora pelo uso que fazem deles. Na situação em que é colocada a diferença da idade, algumas são indiferentes e persistem na ideia de que ser ou não dono de um brinquedo é relevante, ou, então, o fato de saber quem convidou para brincadeira. Aquelas que destacam a diferença de idade demonstram nos seus argumentos que os mais velhos possuem mais responsabilidades e por isso cuidam dos menores e, em contrapartida, há outros que dizem que os menores precisam guardar para justamente respeitar os mais velhos. Possivelmente as crianças que se apóiam na idade atingiram menos descentração cognitiva com relação àquelas que atribuem a arrumação aos fatores “dono do brinquedo” ou “ter proposto a brincadeira”, pois, nesses casos, há uma análise a partir do contexto enquanto que naquele argumento em que é destacada a idade o contexto independe.

Para o desdobramento que envolvia “conflito entre os indivíduos”, quando as bonecas têm a mesma idade, a maioria das crianças sugere que se faça \* divisão dos brinquedos, ainda que no interrogatório fosse dito que os brinquedos precisariam ficar juntos. Outras sugestões foram trazidas, como: \* o dono dos brinquedos quem decide; \* misturando-se as caixas; \* colocando uma das caixas fora; \* falar com uma pessoa adulta ou mais velha para que ela decida; \* fazer uma brincadeira com competição para decidir; \* fazer sorteio; \* alternar as caixas conforme a dia da brincadeira; \* fazer um acordo com respeito; \* fazer as pazes. Já, quando as bonecas têm idades diferentes, as alternativas trazidas são: \* a menor guarda porque é a dona; \* chama-se uma autoridade (pai, mãe); \* a grande atende a pequena; \* a pequena obedece à maior; \* a pequena decide, por ser mais intransigente; \* a maior decide porque a pequena tem que obedecer. Algumas crianças não mudaram sua forma de pensar da situação simétrica para a assimétrica. Possivelmente aquelas que sugerem “acordos” que envolvem divisão de brinquedos estão menos descentradas cognitivamente que as demais, pois nesses casos a própria lógica de ser coerente com a regra de guardá-los em uma só caixa não foi respeitada. Aquelas que sugerem mistura das caixas, ou que uma seja colocada fora, demonstram soluções “mágicas”, que também não estariam condizentes com a lógica operatória, pois a possibilidade de acordo inexistente e há fuga do problema.

Para o desdobramento “responsabilidade dos indivíduos” a maioria das crianças pensou que não havia culpada nas duas situações (simétrica e assimétrica) porque as duas bonecas brincaram juntas. Muitas das crianças fabularam nesta questão, sendo que algumas delas trouxeram sugestões que podem ser relacionadas com o processo de descentração dentro da própria fabulação, como o caso de atribuir culpa àquela que brincou com o brinquedo esquecido, ou a quem brincou mais. Isso pode ter relação com as respostas dadas anteriormente para as outras situações, quando algumas diziam que somente uma das bonecas teria que guardar os brinquedos. Esse desdobramento facilitou que as crianças pensassem em um trabalho conjunto possivelmente porque aprendem isso na sua vida social. Os adultos geralmente marcam muito para as crianças que todas devem ajudar nas arrumações. As justificativas apresentam argumentos que se baseiam nesse compromisso de “trabalhar junto”, como também no argumento de que houve distração. Percebe-se que algumas mantêm argumentos relacionados à obediência e à responsabilidade dos mais velhos. A análise desta situação torna-se significativa ao ser relacionada com as situações anteriores, pois será possível ver se há coerência no posicionamento das crianças ou não. A tendência, observando apenas essa situação, seria considerar as crianças mais descentradas, pois consideram o contexto, o que as aproxima da moral autônoma.

A análise dos dados deste estudo preliminar é utilizada apenas para ajustes da pesquisa, não correspondendo à análise que será realizada para a mesma. Entre as principais alterações entre o estudo preliminar e o estudo piloto estão:

- Mudanças do material utilizado para os bonecos e brinquedo. No estudo preliminar eram bonecas e, assim como os brinquedos, eram todos confeccionados com papel. No estudo piloto foram utilizados

bonecos e bonecas (conforme o gênero dos entrevistados) e eram feitos de pano (bonecos(as) da Família Terapêutica). Os brinquedos, antes representados por figuras de papel, foram alterados para um jogo de quebra-cabeça de madeira. A intenção foi de tornar mais fácil o manejo da criança, caso quisesse manejá-los e, a opção pelo quebra-cabeça foi por favorecer a afirmação de que o brinquedo precisava ser mantido todo na mesma caixa, já que muitas crianças argumentavam que poderiam dividir um pouco de brinquedo em cada caixa, no segundo desdobramento, para evitar o conflito.

- No roteiro, as questões do estudo piloto ficaram menos sugestivas. Por exemplo, ao invés de apenas questionar “Precisam guardar os brinquedos, quem deverá guardá-los?”, ampliou-se a pergunta trazendo alternativas como “apenas um deve guardar? Os dois devem guardar?”, muitas vezes feitas nas contra-argumentações.
- A análise do estudo piloto tem como Unidade de Análise os desdobramentos da situação, como aconteceu no estudo preliminar. No estudo piloto, os sujeitos da pesquisa são as Unidades de Análise, como forma de construir a noção de cooperação através dos três desdobramentos. Além disso, será feita uma análise posterior, relacionando os sujeitos por desdobramentos da situação, para observação das relevâncias sob cada desdobramento.

As diferenças de idades dos entrevistados foram pensadas na tentativa de conhecer se há alterações significativas entre elas. Como o desenvolvimento da cooperação depende das relações sociais e da capacidade de operar, optei por sujeitos de 8, 10 e 12 anos por já apresentarem pensamento operatório. O objetivo da pesquisa não é caracterizar a noção da cooperação para cada idade e, sim, apontar o desenvolvimento da mesma a partir das modificações relevantes nos argumentos dos sujeitos. A idade será usada apenas como mais um dado, pois a capacidade de operar é condição necessária para a cooperação sem ser suficiente.

### *Considerações: as implicações do estudo na educação escolar*

Explicada a pesquisa, volto às questões propostas no início deste texto, dividindo-as em dois grupos: um abordando as questões mais próximas do problema da pesquisa e outro tratando sobre como o estudo do desenvolvimento da cooperação contribui para a educação escolar.

De acordo que os resultados possíveis até o momento, ou seja, aqueles produzidos pelo estudo preliminar, posso considerar que as crianças pensam o comprometimento dos sujeitos em um trabalho em conjunto e o respeito entre eles amparadas ora em sentimento de respeito unilateral, ora mútuo (principalmente quando a idade era a mesma). Nesse sentido, é importante lembrar que as crianças têm o pensar amparado na heteronomia moral e o sentimento de respeito mútuo é apenas um indício de reciprocidade. Por isso, a reciprocidade demonstrada nos argumentos dos(as) bonecos(as) com a mesma idade era alterada para a situação em que o(a) mais velho(a) participava. Os sujeitos que mantinham a opinião baseada na reciprocidade possuíam noção de cooperação mais desenvolvida, por já apresentarem indícios de reciprocidade, em contraponto àqueles que se amparavam no respeito unilateral. Os argumentos das crianças estavam relacionados com sentimento de cuidado do mais velho sobre o menor, com a obediência do menor ao mais velho, com o fato de ser dono ou não do brinquedo e com a própria noção de justiça.

Como a educação escolar é beneficiada por estas informações? Toda a informação que diz respeito ao desenvolvimento da criança diz respeito, também, a educação escolar já que tem o compromisso de desenvolver a aprendizagem. Partir de como as crianças pensam é o que mais fundamenta o ensino. O

educador tem capacidade de ensinar e não de aprender pelo aluno – o que ele tenta com seu ensino é fazer com que o aluno aja sobre os objetos de conhecimentos e construa sua própria aprendizagem. Em se tratando da cooperação, o objeto de conhecimento são as relações sociais. Saber como os alunos pensam estas relações e, como é o foco da pesquisa aqui descrita, saber como pensam as relações entre eles mesmos, auxilia nas intervenções pedagógicas. Assim (PIAGET, 1998/2000, p. 63): “Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo”. Partindo do conhecimento de como se dá o desenvolvimento da cooperação, o educador deixa de ensiná-la e passa a oportunizá-la através do convívio entre os próprios alunos.

## *REFERÊNCIAS*

CAMARGO, Liseane S. O desenvolvimento moral na escola: a percepção da comunidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=370](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=370)

DELVAL, Juan. Introdução ao método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean (1998). **Para onde vai a educação?** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

\_\_\_\_\_.(1932) **O juízo moral na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005).



## **Habilidades sociais e resolução de conflitos: um estudo bibliográfico para entender a posição construtivista**

Mariana Guimarães

FE/UNICAMPv

mari\_guimaraes@hotmail.com

Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko

Universidade São Francisco

maria.lukjanenko@saofrancisco.edu.br

Estudos da área de Psicologia Moral e da Educação defendem o desenvolvimento integral do ser humano e a educação voltada para a cidadania. Objetivamos destacar, nesta pesquisa bibliográfica, como os autores têm se posicionado a respeito dos conflitos interpessoais e das habilidades sociais, para entender a posição construtivista. Também procuramos inferir sobre o papel do educador no processo de construção dessas habilidades. Fizemos um levantamento na internet de artigos produzidos no período de 2000 até o primeiro semestre de 2008. As palavras-chave utilizadas foram: habilidades sociais, resolução de conflitos, moral, habilidades e conflitos interpessoais. Selecionamos 10 artigos, dos 51 encontrados, que trouxessem subsídios para atingir os objetivos mencionados. No construtivismo, não encontramos o termo “habilidades sociais”. Constatamos que o termo “habilidades”, cognitivas ou interpessoais, é citado no sentido de procedimentos necessários para o convívio. Algumas habilidades apontadas nos artigos: uso de diálogos, negociação, reflexão sobre a ação, tomada de decisões, expressão de sentimentos, respeito, consideração de diferentes pontos vista, dentre outros. Nos estudos que adotam o termo habilidades sociais foi possível identificar que as finalidades de intervenções são as de possibilitar a aprendizagem social para se evitar problemas e atender códigos éticos reconhecidos socialmente. Percebemos um interesse em desenvolver repertórios comportamentais a fim de prevenir o prejuízo nas relações interpessoais. Em contrapartida, nos autores construtivistas observamos uma ênfase no trabalho docente cotidiano, considerando a ética transversalmente e o conflito como algo natural e importante para mobilizar pensamentos e ações, desde que as intervenções educativas ocorram em um ambiente sociomoral cooperativo.

### *Introdução*

As relações sociais são estabelecidas entre pessoas que expressam diferentes vontades, opiniões ou motivações. Os conflitos ocorrem neste contexto de diversidade humana, colocando-se algumas questões como fundamentais: Como lidar com os conflitos? Que habilidades as pessoas terão de construir para conviver e tecer relacionamentos saudáveis em um ambiente deveras diverso, plural e com múltiplas facetas a serem consideradas em suas tomadas de decisões? Como os autores têm se posicionado a esse respeito?

Partindo destas interrogações, objetivamos: procurar na literatura os conceitos de habilidade e de conflitos interpessoais; identificar quais são as habilidades necessárias para a resolução de conflitos e; inferir sobre o papel do educador no processo de resolução de conflitos.

A princípio, encontramos estudos de diferentes correntes teóricas, como os de Del Prette (1999, 2002), Leme (2004), Bolsoni-Silva (2002), Araujo, V. (2000), Araujo, U. (2002), Tognetta (2003) e Vinha (2000, 2003). Percebemos que os temas relacionados aos conflitos interpessoais e às habilidades sociais visam a algumas finalidades educacionais semelhantes. Uns estudos mais nitidamente, e outros menos, parecem defender o desenvolvimento de formas respeitadas de convivência em sociedade. Mas o que, aos poucos se revelaram diferentes, foram as razões e os meios para se desenvolver habilidades e administrar conflitos interpessoais.

Encontramos o termo “habilidades sociais” em estudos que abordam o treinamento para se alcançar relações saudáveis e com menor risco de rejeição pessoal (BOLSONI-SILVA 2002, BOLSONI-SILVA & MATURANO 2002, BORBOLY et al 2005, DEL PRETTE 1999, 2002).

Diferentemente desses estudos, encontramos outra categoria que aponta menos explicitamente o referido termo, mas mencionam o termo “habilidades”, sugerindo que estas se desenvolvem num processo interativo de vivências e convivências, defendendo a cooperação como método para se desenvolver personalidades respeitadas, justas e solidárias, que sejam capazes de coordenar reciprocamente pontos de vista no processo de resolução de conflitos. Essa corrente de pensamento é a de Piaget (1932/1977) e de continuadores de sua teoria do desenvolvimento moral (ARAUJO, V. 2000; ARAUJO, U. 2002; LA TAILLE 2004, 2006; LUKJANENKO, 2001; TOGNETTA 2003; VINHA 2000, 2003).

De antemão, situamos o leitor que o olhar das autoras deste estudo é o do construtivismo piagetiano, a fim de entender um termo que não aparece no dicionário terminológico de Jean Piaget (BATTRO, 1978), mas que aparece implicitamente em alguns estudos recentes da Psicologia Moral que tem o referencial piagetiano como base fundamental, tal como os de Tognetta e Vinha (2007), Vinha (2000), Lind (2000A, 2000B), Marimon e Vilarrasa (2005) entre outros.

Fizemos um levantamento de artigos produzidos no Brasil e no exterior no período de 2000 até o primeiro semestre de 2008, através de uma busca feita na internet. Utilizamos o Sistema de Bibliotecas da Unicamp PAI-e: Programa de Acesso à Informação Eletrônica para pesquisar Periódicos Eletrônicos. Na busca realizada, as palavras-chave utilizadas foram: habilidades sociais, resolução de conflitos e moral, fazendo cruzamentos entre os termos. Diversos estudos relacionados à Educação e à Psicologia foram levantados. Buscamos ainda, a presença dos termos habilidades, habilidades sociais e conflitos interpessoais e selecionamos 51 artigos de diversas abordagens teóricas. Considerando a facilidade de acesso e o conteúdo do resumo, que deveria contemplar as expectativas em relação ao presente estudo, definimos o material bibliográfico desta pesquisa: 10 artigos representativos da corrente construtivista e 4 de referenciais comportamentais cognitivistas. Os demais artigos foram excluídos por não se adequarem de forma representativa ao presente trabalho.

Vale destacar o primeiro resultado nesta revisão: não encontramos nenhum artigo construtivista que tratasse diretamente do conceito “habilidades sociais”, encontrando neles apenas o termo “habilidades”.

Dessa forma, esta revisão bibliográfica primeiramente definirá o conceito “habilidades sociais” na perspectiva dos autores, que explicitamente adotam e explicam o termo. Destacará, em seguida, algumas aproximações e/ou interpretações do termo habilidades em artigos de referenciais teóricos distintos. Por fim tratará do papel docente, na perspectiva construtivista, a fim de elucidar a atuação do educador nas resoluções de conflitos, considerando as habilidades dos alunos nesse contexto.

### *Habilidades Sociais*

Os autores que mais se destacam nas pesquisas realizadas no Brasil, na área das habilidades sociais, são Amir Del Prette e Zilda A. Pereira Del Prette. Esses autores afirmam que:

O termo habilidades sociais, geralmente utilizado no plural, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. (2005, p. 31)

De acordo com esta corrente teórica, pode-se afirmar que um comportamento socialmente habilidoso é aquele que expressa opiniões, sentimentos, desejos, respeito tanto a si próprio como aos outros, resolvendo problemas de forma imediata e diminuindo a probabilidade de ocorrência futura. (CABALLO apud BOLSONI-SILVA & MATURANO, 2002, p. 228).

Esse comportamento habilidoso socialmente implica algumas capacidades, tais como: fazer e aceitar favores e cumprimentos, solicitar favores, fazer e recusar pedidos, expressar suas próprias opiniões, saber desculpar-se, admitir falta de conhecimento, defender seus direitos, saber enfrentar críticas, expressar sentimentos, falar em grupo, etc. (*ibid*).

Alberti e Emmons (apud BOLSONI-SILVA & MATURANO, 2002) fazem uma diferenciação entre comportamentos assertivos, não assertivos e agressivos. Pode-se entender a assertividade como o processo no qual a pessoa se expressa de forma adequada, expressa seus sentimentos, utiliza tom de voz e entonação apropriadas, ouve seu interlocutor antes de responder; isso tudo com o objetivo de não prejudicar relações futuras. Quando o indivíduo não expressa sentimentos, não se expressa de forma adequada, comporta-se de forma a ferir suas próprias vontades ou não se defende para não prejudicar relações futuras com o interlocutor, ele está exibindo um comportamento não assertivo. Este tipo de comportamento acaba por inibir e ferir a pessoa, já que ela se desvaloriza ou não se coloca, raramente atingindo os objetivos desejados. Quando os objetivos são atingidos, mas magoando ou desvalorizando as outras pessoas, podemos falar em um comportamento agressivo. O comportamento agressivo pode decorrer de uma falta de alternativas no repertório comportamental do indivíduo. Para pensar de forma assertiva, é preciso afirmar suas próprias opiniões, descrever seu próprio comportamento e seus sentimentos ao outro, reconhecer a situação e o sentimento do outro. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005).

Esses autores concluem que a melhor forma, então, para se resolver um conflito, é agir de modo assertivo, já que neste tipo de relação nem o emissor nem o receptor saem prejudicados ou feridos.

Os autores já mencionados colocam as habilidades sociais como comportamentos a serem treinados utilizando-se técnicas de vários modelos comportamentais como, por exemplo, da Análise Experimental do Comportamento ou da Teoria Comportamental (reforçamento positivo, reforçamento negativo, modelagem, ensaio comportamental, etc.). Esses comportamentos podem ser treinados em clínicas e na educação (BOLSONI-SILVA, 2002; BOLSONI-SILVA & MATURANO, 2002; DEL PRETTE, 1999).

### *O construtivismo e a resolução de conflitos*

A teoria construtivista de Jean Piaget define os conflitos como essenciais na construção do conhecimento. Nesta ótica, o conflito é entendido como um estado de desequilíbrio intra e interpessoal diante de uma situação que opõe expectativas. Tal estado mobiliza processos psicológicos internos e possibilita a coordenação de pontos de vista na interação com o(s) outro(s). A busca de resolução dos conflitos propicia novas formas de perceber a situação vivenciada, ou seja, propicia a reorganização de ideias e desejos, repercutindo em sucessivas ações diferenciadas na interação com os objetos de conhecimento.

Nessa concepção, o conflito é imprescindível para o desenvolvimento, seja na sua forma intrapessoal ou na interpessoal. O conflito intrapessoal se trata do conflito dentro do indivíduo: a criança possui ideias (expectativas sobre uma ação) e verifica que, na ação, essas ideias ou expectativas se dão de formas diferentes (os resultados da ação são contraditórios às expectativas), o que leva a necessidade da busca de maiores explicações. No caso do interpessoal é o conflito entre pessoas, que surge pelo confronto de ideias e desejos pessoais. Vinha (2000, p.350) coloca que “os conflitos vivenciados pelo sujeito levam-no

a buscar uma nova ordem interna alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando todo um esforço de organização”. Neste processo de equilíbrio e autorregulação, os conflitos vivenciados levam a um desequilíbrio. Este último leva a pessoa a buscar soluções para a superação deste conflito e esta busca de superação é fundamental, uma vez que são oportunidades para auxiliar as crianças a pensar em soluções adequadas, que levem em conta pontos de vista diferentes do seu, superando pouco a pouco seu egocentrismo.

Piaget e seus seguidores não mencionam o termo “habilidades sociais” em seus estudos. Assis e Vinha (2003), Tognetta e Vinha (2007), Vinha (2000), Lind (2000a, 2000b) parecem propor o entendimento das habilidades como condutas necessárias para conviver bem em sociedade. Podemos citar alguns exemplos destes comportamentos: uso de diálogos, considerar pontos de vista diferentes, respeito a si e aos outros, negociação na tentativa de resolver conflitos interpessoais, cumprir promessas, colocar-se no lugar do outro, responsabilidade pelas ações, tomada de decisões, cooperação, expressão de sentimentos e de opiniões, reflexão sobre a ação, desculpar, saber ouvir, entre outros.

As autoras Assis e Vinha (2003, p. 1) afirmam que

conforme se desenvolve, a criança vai compreendendo que uma mesma situação na qual ela e os outros estão envolvidos pode parecer bastante diferente para cada um, podendo haver diferentes perspectivas. Ela desenvolve habilidades cognitivas que lhe possibilitam uma compreensão cada vez mais complexa, resultando num comportamento mais integrado socialmente.

É possível observar que as habilidades mencionadas por estas autoras na busca da resolução de conflitos se referem ao desenvolvimento da cooperação, já que apontam ser necessário sair de seu próprio ponto de vista e considerar simultaneamente outros pontos de vista. Percebemos pela citação, que essa habilidade não é um conteúdo comportamental a ser ensinado com treinos ou com modelos, mas é, acima de tudo, uma forma de pensar, agir e interagir que se desenvolve.

De acordo com Lind (2000a, p. 413),

possuir princípios morais é condição necessária mas não suficiente para a tomada de boas decisões morais. Necessita-se também a capacidade para aplicar esses princípios de modo consistente e diferenciado e integrá-los onde eles implicam cursos de ação que conflituam uns com os outros.

É possível considerar esta capacidade de tomada de decisões como parte da competência moral do indivíduo, já que se refere não apenas às razões ou pensamento, mas principalmente às ações sociomorais.

A questão da afetividade, como energia motivadora para realizar ações, tanto no julgar como no agir morais, é preciso ser levada em conta. Para La Taille (2006), assim como para Lind (2000a), o juízo moral é condição necessária mas não suficiente para o agir moral. É importante destacar que o juízo moral é formado por meio das experiências de convívio, é uma representação das ações interiorizadas e coordenadas (LUKJANENKO, 2001). O juízo moral, para nós, faz parte do “repertório de esquemas cognitivos e afetivos”. Em outras palavras, o juízo moral utiliza-se das experiências ou ausências de experiências de cooperação.

Concordamos com La Taille (2006) que o aspecto afetivo está ligado diretamente com moral e à ética, e, portanto, ligado também à imagem que temos de nós mesmos. Esse autor ainda coloca que uma pessoa

somente agirá de forma moral se vir nesta ação uma vida que vale à pena ser vivida, a busca de um sentido. É necessário um sistema de significações que precisam estar centradas na identidade da pessoa e é partir desses sentimentos que ele pode estar disposto a realizar uma ação moral de alto nível.

Sob esta perspectiva, em uma situação de conflito, o indivíduo agirá equacionando se vale ou não à pena agir desta ou daquela forma, a partir de experiências já vividas, buscando quais valores são centrais naquele momento e diante da força que o sentimento moral aparece em relação à outra atitude. Ao final, ele deve se sentir satisfeito por ter conseguido realizar algo de valor.

La Taille (2006, p. 80) afirma que

há uma distância notável entre possuir certos conhecimentos e saber aplicá-los [...]. Os conhecimentos, morais e outros, são necessários à ação moral, mas não suficientes: é preciso saber colocá-los em movimento, relacioná-los entre si, dar-lhes vida, fazê-los produzir juízos e ações para cada nova situação encontrada. Em uma palavra, é preciso saber aplicá-lo.

Percebemos que a pessoa pode ter um julgamento moral avançado, mas não necessariamente aplica-o na prática. Saber lidar com desejos, com a própria raiva, com a indignação em uma situação de conflito é possível através da capacidade de autorregulação. Assim, ao saber como se sente, conseguir transformar a raiva em representações ao invés de partir para a agressão, ou seja, agir de forma competente, é de suma importância para alcançar uma resolução adequada.

Tognetta (2003) coloca que, para que a criança consiga desenvolver sua auto-estima, é importante dizer ao agressor o que sentiu quando agredida em um conflito, já que ela percebe que aquilo que ela sente é importante e significativo. Dito de outra forma, rerepresentando com palavras a situação, a criança consegue expressar-se sem utilizar-se de tapas ou pontapés, mostrando que o está sentindo, mostrando que a atitude da outra criança envolvida no conflito a feriu. Deste modo, fica mais fácil para os envolvidos perceberem pontos de vista diferentes, entendendo que cada pessoa sente de formas diferentes, e que isto não é um problema. As habilidades são necessárias, pois saber colocar-se de forma clara, tentar buscar juntos soluções justas, respeitando o outro mesmo após o conflito, ouvir o que o outro tem a dizer, dizer como se sente, coordenar pontos de vista, são formas de resolução adequadas, pois levam à cooperação.

Como é na interação que se constroem os modos de pensar, sentir, relacionar-se, conseqüentemente atritos, desentendimentos e desencontros surgirão. Isso implica que, o ponto de encontro, ou melhor, de integração entre os conhecimentos, as habilidades e a competência moral, é o momento de buscar soluções para esses problemas.

Dito de outra forma, acreditamos que tais habilidades lógicas e interpessoais sejam construídas na interação entre pares e também entre adultos e crianças. Muitas vezes, as crianças já possuem determinadas habilidades no âmbito estrutural, mas não conseguem utilizá-las de maneira adequada no âmbito funcional. Nessas situações a competência moral deve-se fazer presente, pois ela regula ou elege determinados comportamentos na resolução de conflitos.

Segundo as considerações já colocadas, é por meio da interação que as crianças aprenderão a escutar, compreender, negociar, comunicar ideias com clareza, e somente vivendo essas situações é que ela conseguirá alcançar tal desafio.

Dentro de uma perspectiva piagetiana, os valores morais não podem ser ensinados apenas por transmissão social, mas sim construídos a partir da interação em situações do cotidiano que pedem uma atitude moral.

Se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo (MENIN, 2002, p. 97).

Desta forma, o papel do educador é o de criar oportunidades para que os alunos vivenciem a cooperação, a justiça, a generosidade, a tolerância, etc. e desenvolvam as habilidades lógicas e interpessoais necessárias para resolver conflitos interpessoais de maneira satisfatória.

Não é possível pensar na educação em valores como sendo um componente curricular à parte. As questões éticas e morais dizem respeito às relações humanas e, portanto, estão inseridas em todas as disciplinas e atividades desenvolvidas na escola (e fora dela). Daí a importância de se trabalhar a ética como tema transversal, interligada a questões do cotidiano dos alunos, orientando-os a buscar resposta à pergunta proposta por La Taille (2006, p. 29): “Que vida quero viver?”, ou seja, auxiliando essas crianças na busca de um sentido para a vida.

A todo o momento ocorrem conflitos e eles são positivos, desde que haja uma intervenção construtiva por parte do educador, colocando o problema de forma descritiva, sem acusar nem emitir juízos de valor (FABER & MAZLISH, 1985; GINOTT, 1974; 1989) e encorajando os envolvidos a buscarem soluções mais apropriadas. De acordo com Vinha (2001, p. 338), “o professor precisa desenvolver habilidades construtivas para lidar com as brigas que ocorrem corriqueiramente entre as crianças”. Assim, é de fundamental importância que o professor saiba como agir diante de um conflito, para que consiga orientar os envolvidos de forma adequada. O educador tem que ter claro que o conflito cabe às crianças e que seu papel é o de mediador, atuando na medida em que ajuda as crianças a verbalizarem seus desejos, seus sentimentos, auxiliando-as a escutar umas às outras, a propor soluções que satisfaçam todas as partes envolvidas.

Vale lembrar, mais uma vez, que os conflitos são importantes para a aprendizagem dos alunos.

Em vez de o professor gastar seu tempo e sua energia tentando preveni-los, deve tomá-los como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecer os pontos de vista dos outros e a aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais, favorecendo, assim, a formação de pessoas autônomas (TOGNETTA e VINHA 2007, p. 40).

Como já afirmado anteriormente, habilidades como saber se colocar no lugar do outro, falar o que sente sem agredir, reconhecer pontos de vista diferentes, tentar chegar a uma solução para o conflito, saber ouvir o outro, são imprescindíveis para uma resolução de conflitos adequada.

Se a educação for propícia ao desenvolvimento moral autônomo, a partir de situações de desavenças, as crianças aos poucos terão condições de substituir a imposição, as reações agressivas ou pelo diálogo cooperativo, tomada de decisões, responsabilidade, compreensão da necessidade de regras, respeito mútuo e reciprocidade.

Está claro que o educador exerce, então, um papel fundamental neste processo, pois deve oferecer oportunidades para que seus alunos vivenciem esse tipo de situações. A promoção do sentimento de amizade, auxílio e simpatia é de suma importância, pois é importante que a criança se importe com o relacionamento que está ameaçado pelo conflito. Quando o professor valoriza o acordo mútuo, as relações de amizade, a cooperação, “demonstra reconhecer a importância de se desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais” (VINHA, 2000, p. 351).

O ambiente escolar também tem um papel importante. Segundo Tognetta e Vinha (2007), é de suma importância propiciar um ambiente democrático e cooperativo, no qual o aluno tenha uma participação ativa na construção de regras de convívio, pensando no bem estar coletivo. Seria interessante planejar e executar a assembleia escolar como um recurso a mais em sala de aula. Nas assembleias escolares exercita-se a democracia, a cidadania, a participação ativa na vida em sociedade (ARAÚJO, 2002; TOGNETTA & VINHA, 2007).

Também é preciso haver um trabalho voltado ao desenvolvimento afetivo. O educador precisa propiciar momentos em que os alunos expressem seus sentimentos com intuito de favorecer o autoconhecimento e a valorização de si, pois é sabido que só valorizamos aquilo que conhecemos e, para valorizar o outro, é necessário, em primeiro lugar, se valorizar. Tognetta (2003, 2009) traz diversas propostas de trabalho com os sentimentos. A autora coloca que são oportunidades de falar de si, de manifestar o que se sente e ouvir do outro o que ele sente; favorecem a cooperação; permitem a tomada de consciência das diferenças individuais e facilita a descentração de seus próprios pontos de vista. Desta forma, acreditamos que o educador estará favorecendo a aprendizagem dessas habilidades que são tão importantes na vida deste aluno.

Outras autoras que trazem também uma proposta com jogos de sentimentos e resolução de conflitos são Sastre e Moreno (2002). Elas acreditam que se as crianças souberem com antecedência como lidar com sentimentos, desavenças e críticas terão mais chances de serem bem sucedidas na hora de resolver um conflito real. Colocam que a escola está muito mais preocupada com conteúdos pré-estabelecidos do que com conteúdos relacionados à aprendizagem emocional, e que é papel dos educadores propiciar momentos para esse tipo de aprendizagem. Entendemos que este processo requer muito tempo por parte do educador e que, além disso, não é um processo fácil.

Em concordância com os autores já citados anteriormente, De Vries e Zan (1998) constataram que crianças de diferentes ambientes demonstram diferentes habilidades para resolver seus conflitos. Elas acreditam que o sucesso das crianças que se destacam na resolução de conflitos está na experiência de convívio em ambiente sociomoral cooperativo, que incentiva atitudes e o desenvolvimento de estratégias de negociação, aquelas que valorizam o relacionamento interpessoal justo e respeitoso.

Acreditamos, em conformidade com os estudos da Psicologia Moral, ser fundamental o trabalho do professor na promoção de um ambiente sociomoral cooperativo, tido por nós como aquele favorável para a formação de pessoas autônomas, capazes de coordenar pontos de vista na resolução de qualquer situação problema. No caso dos conflitos interpessoais, o professor como mediador poderá contribuir para que seus alunos reconheçam e/ou desenvolvam procedimentos (habilidades, repertórios, recursos internos ou disposições para a ação), a fim de que os apliquem de forma competente nas experiências de vida social.

## *Considerações finais*

Os objetivos propostos para esta pesquisa bibliográfica foram: realizar um estudo sobre o conceito das habilidades sociais; responder quais seriam as habilidades necessárias para se resolver conflitos; e, por fim fazer inferência sobre o papel docente no processo de resolução de conflitos.

Deparamo-nos com a existência de diferentes conceitos para um mesmo constructo: habilidades sociais, apesar de não fazer parte da terminologia dos autores construtivistas podem ser entendidas, de maneira geral, como esquemas estruturais e funcionais que são construídos ao longo das experiências de vida, envolvem pensamento e ação, razão e afetividade, na resolução de conflitos.

De acordo com os estudiosos da psicologia comportamental, habilidades sociais se referem a comportamentos do repertório de um indivíduo que contribuem para a competência social, mas essas últimas se distinguem das primeiras, por necessariamente serem observáveis no desempenho de realizações sociais. Notamos também as questões estruturais e de funcionalidade presentes, pois, para que se obtenha um bom desempenho prático, é preciso que o indivíduo seja capaz de articular às demandas culturais e interpessoais, componentes comportamentais, cognitivos-afetivos e fisiológicos.

Na perspectiva dos estudos da inteligência, percebemos que a capacidade de processamento do conhecimento está associada ao modo de aprender e semelhante às habilidades gerais, as quais aplicadas a conteúdos específicos se incorporam em novos conhecimentos que determinarão a competência. Esta última é definida como um nível de realização em determinado conteúdo. (SANTOS et al, 2000).

Tanto os autores comportamentais como os construtivistas, mesmo que em contextos diferentes, apresentam habilidades para se resolver conflitos: respeito a si e ao outro, escuta ativa, expressão de sentimentos e opiniões, diálogo, expressar solidariedade, dentre outras. Ao nosso entender, as diferenças são de outra natureza, não obstante o reconhecimento dos limites da amostra de textos selecionados para o presente estudo. Outras fontes poderiam trazer divergentes perspectivas por isso seria interessante outro estudo para buscar novas aproximações e/ou distanciamentos.

Foi possível identificar que as finalidades de intervenções em programas nos estudos que adotam explicitamente o termo habilidades sociais, são as de possibilitar a aprendizagem social por meio de treino, evitando-se problemas de relacionamento futuro e atendendo códigos ou critérios éticos reconhecidos socialmente. Com a finalidade de minimizar perdas e maximizar ganhos nas interações, as atividades são planejadas para propiciar experiências interpessoais. O que nos parece claro é o interesse em desenvolver repertórios comportamentais a fim de prevenir o prejuízo nas relações interpessoais.

Por outro lado, foi possível identificar nos autores construtivistas uma ênfase no trabalho cotidiano, considerando a ética como transversal e o conflito como algo natural e importante para mobilizar pensamentos e ações, uma vez que estejamos preparados para as intervenções educativas em um ambiente sociomoral cooperativo, ambiente este promotor do desenvolvimento autônomo.

Como já visto anteriormente, no construtivismo de Piaget, o termo “habilidades sociais” não é utilizado. Porém, o que constatamos foi que alguns autores citam o termo “habilidades”, sejam elas cognitivas ou interpessoais, que no presente trabalho entendemos como procedimentos necessários para se conviver bem em sociedade e buscar soluções adequadas para a resolução de conflitos.

Podemos destacar que, para os construtivistas, o conflito é algo que faz parte da vida do ser humano, necessário ao desenvolvimento no sentido de buscar uma nova ordem interna, desencadeando um esforço de organização (VINHA, 2000). O conflito intrapessoal é, então, uma fonte de progresso cognitivo, assim como o é o interpessoal por ser causa do primeiro.



Assim, o conflito é importante tanto para o desenvolvimento cognitivo como para o desenvolvimento moral. Em ambos os casos a operação mental, no sentido piagetiano, está presente no intrapessoal, já que na perspectiva construtivista a co-operação é o método mais adequado para enfrentar o desequilíbrio e refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade (LUKJANENKO, 2001).

Para tanto, são necessários alguns procedimentos aos envolvidos em situação de conflito, como: ouvir o que o outro tem a dizer, saber colocar-se de forma clara, respeitando o outro mesmo após o conflito, dizer como se sentem, tentar buscar co-operativamente soluções justas, coordenar pontos de vista.

É função do educador, então, propiciar oportunidades para que tais situações de conflitos possam ser resolvidas visando o desenvolvimento moral dos alunos, por meio da fala descritiva, considerando os níveis de desenvolvimento da capacidade do sujeito adotar a perspectiva de outro (SELMAN, 1980), encorajando os mesmos a utilizar as “habilidades” mencionadas.

Para finalizar, concluímos que o exercício da competência moral de um indivíduo passa por reflexões sobre seu próprio ponto de vista, levando em conta o ponto de vista do outro e sabendo relacioná-los para buscar uma resolução de conflito adequada, não havendo critérios pré-estabelecidos ou padrões de comportamento esperados.

O valor do respeito à dignidade humana é o que nos permite aceitar a complexidade do conflito para nos fortalecermos e encontrarmos o nosso próprio método de co-operar. É o que, na visão construtivista, esperamos do exercício docente.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, V., AQUINO, J. G. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. 1993. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; Araújo, Valéria Amorim Arantes de. **Assembleias escolares:** construindo a democracia em instituições de ensino fundamental, 25ª Reunião Anual, Caxambu, 2002. Acesso em: [www.anped.org.br/reunioes/25/ulissesferreiraaraujot03.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/ulissesferreiraaraujot03.rtf).

ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de. Cognição, afetividade e moralidade. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 abr. 2008. doi: 10.1590/S1517-97022000000200010.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de; VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação interpessoal segundo R. Selman. In: Anais do XX Encontro Nacional de Professores do Proepr. Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. Online. Disponível em: [http://www.fae.unicamp.br/lpg/arquivos/artigo\\_sobre\\_conflitos\\_IAENE.doc](http://www.fae.unicamp.br/lpg/arquivos/artigo_sobre_conflitos_IAENE.doc). Acesso: 17 nov. 2005.

BATTRO, Antonio M. Dicionário terminológico de Jean Piaget. Tradução de Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978.

- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p. 233-242.
- Bolsoni-Silva, Alessandra Turini; Marturano, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia* 2002, 7(2), p. 227-235.
- BORBELY, Cristina J. et al. Sixth Graders' Conflict Resolution in Role Plays with a Peer, Parent, and Teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 34, n. 4, aug. 2005, p. 279–291.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Del Prette, Zilda A. P.; Del Prette, Almir. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 61-73, jan./jun. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. (orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. 2007 (Segunda impressão).
- DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FABER, A. & MAZLISH, E. *Pais liberados, filhos liberados*. São Paulo, Ibrasa, 1985.
- GERK-CARNEIRO, Eliane. Inteligência social como vertente cognitiva da competência social. IN DEL PRETTE & DEL PRETTE. *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. 2007 (Segunda impressão).
- GINOTT, Haim G. *Maestro-alumno: El ambiente emocional para El aprendiz*. México, Editorial Pax (ed. orig. 1972), 1974.
- \_\_\_\_\_. Haim G. *Pais e filhos: novas soluções para velhos problemas*. Rio de Janeiro, Bloch, 1989.
- KOHLBERG, Laurence. *Essays on moral development. The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row, 1981.
- LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Leticia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(3), pp.367-380.
- LIND, Georg. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspect da competência moral. In *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Apr 2008. doi: 10.1590/S0102-79722000000300009
- \_\_\_\_\_. The importance of role-taking oportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Educational Research*, 10, 9-15, 2000b.

LUKJANENKO, Maria Fatima Silveira Polesi. Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. 166f.

\_\_\_\_\_. A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais. Tese de Doutorado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. In Educação e pesquisa. São Paulo, v.28, n.1, p.91-100, jan./jun 2002.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

\_\_\_\_\_. O raciocínio da criança. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Acácia A. A.; Vendramini, C. M.; Taxa, F.; Lukjanenko, M. F., Primi, R., Muller, F., Sampaio, I.; Andraus Jr., S.; Kuse, F. K. & Bueno, C. H. Habilidades básicas de universitários ingressantes. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 2, n. 16, p. 33-45, 2000.

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

SELMAN, Robert L., **The growth of interpersonal understanding: Developmental understanding**. Nova Iorque, EUA, Series, 1980.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2006.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras, Fapesp, 2000.

\_\_\_\_\_. Os conflitos interpessoais na relação educativa. Tese de doutorado, Campinas, 2003.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

Registramos aqui nossos agradecimentos à Maria Carolina Mattiazzo Bisetto, Tenile Fiolo Duarte e Keila Gomes Robadeli, que participaram da elaboração da pesquisa completa (no prelo).

## **Relações interpessoais e desenvolvimento moral no processo de aquisição da técnica pianística**

Maria Helena Jayme Borges  
Universidade Federal de Goiás  
mhelenajb@terra.com.br

Os vastos recursos tecnológicos e as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade nas últimas décadas trouxeram dificuldades ao professor de piano. Fazer com que o aluno se desvencilhe dos apelos do mundo e dedique horas de seu tempo ao estudo da técnica pianística tornou-se um verdadeiro desafio. Interessada em minorar dificuldades pertinentes ao estudo técnico deste instrumento, questiono-me se a metodologia de ensino tradicionalmente adotada nas escolas de música não estaria deixando de integrar melhor, à alta racionalidade técnica de sua atuação, a dimensão subjetiva do ensino. O objetivo desta pesquisa - feita numa abordagem qualitativa e fundamentada teoricamente na concepção construtivista piagetiana de educação – é propor que as escolas de música realizem um trabalho que possibilite ao aluno refletir, pensar sobre a sua conduta, a dos outros, construir seu próprio caminho – social, moral e intelectual. A hipótese levantada foi a de que isso se torna possível quando o professor, guiado por princípios éticos, procura oferecer ao aluno um ambiente propício ao desenvolvimento de sua sensibilidade e autonomia cuja aquisição se apresenta, ao mesmo tempo, como condição e produto do ensino do piano, da forma como é proposto neste trabalho. O trabalho visa também, como objetivo derivado e complementar, oferecer sugestões para uma metodologia, estratégias e técnicas direcionadas ao ensino do piano, levando em conta o desenvolvimento da autonomia. A análise e discussão dos resultados permitiram não apenas confirmar a hipótese levantada como, também, oferecer as sugestões metodológicas propostas.

### *Introdução*

Segurança, motivação e desinibição para tocar em público, alguns dos principais objetivos almejados por aqueles que estudam piano, são frutos da aquisição de um bom rendimento e nível técnico. Este, por sua vez, só é possível de ser adquirido por meio do estudo cotidiano, repetitivo, devotado, talvez ascético mas sobretudo, autônomo.

Fazer com que o aluno se desvencilhe dos apelos do mundo e dedique horas de seu tempo ao tipo de estudo que o piano requer sempre foi um problema a ser vencido por qualquer professor de piano, mas o atual momento histórico, repleto de recursos tecnológicos e fartamente abastecido de novos costumes transformaram-no em um verdadeiro desafio.

Movida pelo interesse de compreender melhor estas questões, bem como inquietações pessoais derivadas de especulações e observações que foram se somando ao longo de minha prática pedagógica, passei a fazer uma análise crítica da metodologia tradicionalmente empregada no ensino do piano no Brasil.

Concluí que a grande maioria das escolas de música em nosso país mergulha suas raízes na racionalidade técnica e que esta concepção muitas vezes trafega na contra-mão do desenvolvimento da moral e da autonomia.

O professor, em função do alto grau de realce atribuído à racionalidade técnica, volta-se quase que inteiramente à solução dos problemas da técnica pianística do aluno e sua práxis é marcada pela objetividade. Preocupações éticas e estéticas, fundamentais na relação do indivíduo com outros seres humanos, consigo mesmo e com a natureza (Goergen, 2005) não são percebidas como elementos constituintes do saber e do fazer docente.

O estudo solitário, e não o solidário, é o valor maior.

O pianista, ilhado entre quatro paredes, e inteiramente voltado à solução dos problemas da técnica pianística, permanece em uma espécie de luta isolada cujo resultado é, a um só tempo, favorável e desagregador: favorável ao desenvolvimento e aprimoramento técnico, e contrário à sensibilidade solidária e à cooperação. O colega da sala ao lado, amigo com quem se pode cooperar, aprender, partilhar críticas e conhecimento, na grande maioria das vezes é considerado um rival, um potencial adversário na corrida pelas primeiras classificações em concursos ou mesmo pelas melhores notas da escola.

Tais atitudes correm em sentido adverso ao desenvolvimento da sensibilidade e da organização interior, não se constituem canais por onde as emoções e os valores podem ser mais facilmente expressos e melhor desenvolvidos.

Todas essas constatações - aliadas a fenômenos práticos do mundo contemporâneo como complexidade, instabilidade, expectativas e conflito de valores – me levam a acreditar que não se pode considerar a atividade profissional do professor de piano como uma atividade prioritariamente técnica, orientada por relações formais e objetivas.

Pelo contrário, exatamente por lidar com as emoções, com a criatividade e subjetividade, o ensino do piano caracteriza-se como uma atividade que precisa encontrar um campo de perspectivas de interação e solidariedade, um locus de relações interpessoais onde a qualidade dos vínculos afetivos que se estabelecem são decisivos na configuração favorável dos resultados, principalmente dos resultados técnicos.

#### *Para além da técnica pianística...*

Esta pedagogia interativa, afetiva, lúdica e dialógica é possível a partir da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente. O profissional sensível converte-se num investigador na sala de aula e, guiado por princípios éticos, volta sua atenção para o educando e para o desenvolvimento de sua consciência estética.

Rios (2002), ao fazer a articulação entre os conceitos de competência e de qualidade no espaço da profissão docente afirma que toda ação docente de boa qualidade comporta as dimensões ética, estética, política e técnica. Para a autora a ética é a dimensão fundante, pois a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos (p.108).

A competência ética e estética do professor de piano permite que a técnica pianística mais facilmente se apoie em fundamentos próprios de sua natureza, pois o desenvolvimento da capacidade de crítica e de fazer escolhas, aliada a uma sensibilidade integradora, produzem resultados altamente positivos no processo de aquisição da técnica pianística do aluno. Vejamos porque:

Técnica pianística é a perfeita coordenação dos movimentos musculares no momento de executar uma peça musical. Essa perfeita coordenação só é possível de ser obtida por meio do estudo crítico do movimento, da compreensão de quais fatores de ordem física e psicológica permitem sua melhor realização. A essência da aprendizagem da técnica reside – do ponto de vista da mecânica fisiológica – na dissociação muscular.

Dissociação muscular é a capacidade que todo ser humano possui de voluntariamente contrair, com a intensidade necessária, determinados músculos indispensáveis para realizar uma determinada ação, deixando relaxados aqueles que momentaneamente não são necessários e que podem perturbar ou impedir a ação dos primeiros (Kaplan, 1987, p. 36).

Para o aluno de piano é vital a plena consciência das diferentes sensações, porque só assim ele poderá verificar a existência de contrações musculares desnecessárias à execução da obra e se o grau de contração dos músculos é correto no sentido de se obter o máximo de rendimento com um mínimo de esforço.

Esse alto rendimento/pouco esforço é possível de ser adquirido se houver, desde o início do estudo, a preocupação com a aquisição de movimentos corretos, que são mecanizados depois por meio da prática da repetição racional, vigilante, consciente. Não adianta nada, ou adianta muito pouco, ficar horas seguidas ao piano estudando distraidamente. Não é malhando a passagem que se resolve com segurança o problema técnico, mas sim analisando o que se passa ali.

A repetição só tem valor real e duradouro quando feita com caráter seletivo (com a intenção de selecionar a melhor maneira de executar uma passagem) e com espírito de crítica, a fim de descobrir onde e porque a execução falhou. Deve também ser lenta e atenta para que se tenha tempo de observar e criticar; observar com o ouvido o efeito sonoro, com a vista os movimentos executados pelos dedos, mão e braço e, se foi detectada alguma dificuldade, refletir sobre a causa do insucesso.

Com o decorrer do tempo, a prática da repetição lenta e atenta elimina os impulsos nervosos mal coordenados e vai aos poucos polindo o gesto até que ele se torne automático. A partir desse automatismo o aluno poderá então despreocupar-se da ação muscular de cada dedo e concentrar-se na interpretação, na execução da obra em sua totalidade.

O pianista necessita do hábito diário e disciplinado de estudo para chegar a um resultado satisfatório, precisa exercitar-se muitas horas para aperfeiçoar um gesto, melhorar um timbre de som emitido e assim tornar sua execução mais bonita e mais agradável. Diversas outras variáveis interferem no processo de aquisição da técnica pianística, mas foram omitidas por não ser este o foco do trabalho. Esta explicação superficial visa apenas mostrar a necessidade da capacidade de crítica e de fazer escolhas para se chegar a um resultado positivo. Se os exercícios técnicos não forem precedidos e sustentados pela sensibilidade, razão e reflexão muito provavelmente resultarão em esforços improdutivos, gastos inúteis de tempo e energia e, conseqüentemente, cansaço, falta de motivação para estudar, técnica enfraquecida, inibição para tocar.

Como podemos perceber, aprender música - piano principalmente - tal como se deseja é realmente muito difícil. O processo exige paciência, exercício e esforço, cada degrau é importante na ascensão.

Não é fácil ensinar o aluno - principalmente o adolescente - a pensar e a tentar achar por si a solução de qualquer dificuldade técnica, muito menos motivá-lo ao estudo diário e repetitivo. Como convencer um jovem a sentar-se e estudar horas a fio se ele vive em uma sociedade que cultua o movimento do corpo?

Percebe-se nele uma inquietação, uma obstinação em não estudar devidamente, em criar preconceitos em relação a algum tipo de dificuldade técnica, em se ater ferrenhamente ao que é fácil e não exige grande esforço. Ao mesmo tempo, percebe-se também um anseio de crescimento, um desejo de progresso que só se desenvolve se o piano de alguma forma o recompensar. O jovem precisa vislumbrar que ele é capaz de executar devidamente uma obra musical e para tanto necessita vencer cada etapa do processo, desejar fazê-lo, sentindo que o esforço vale a pena.

Uma das principais preocupações no ensino do piano deve ser a de levar o aluno a autodirigir-se, a mover-se por desafios, a estabelecer metas intermediárias de estudo que serão imprescindíveis à obtenção da meta maior que é uma execução correta. Isso dependerá muito da sensibilidade, imaginação, competência técnica e comprometimento ético do professor ao conduzir cada educando. O professor precisa lançar desafios, precisa estar atento aos valores a serem transmitidos e vivenciados na relação para que o aluno se sinta encorajado a enfrentar os desafios, a construir uma técnica sólida e bem estruturada a partir de um

estudo precedido pela razão, pela sensibilidade, por um pensar a respeito de sua conduta durante todo o processo de estudo.

Esse pensar pode se manifestar em forma de perguntas básicas como, por exemplo: qual o meu objetivo? Como devo agir para consegui-lo? Qual a melhor maneira de solucionar as dificuldades de execução que encontro? Estudo 4 horas de piano, vou conversar no orkut ou saio para o shopping?

Tais perguntas traduzem um pensamento ético e reflexivo que aponta ao aluno a necessidade de estabelecer um conjunto de princípios, critérios e valores que têm por objetivo solucionar uma situação existencial, dar rumo à própria conduta, nortear e julgar suas ações durante o estudo como também estabelecer relações e hierarquias entre esses valores. As situações dilemáticas da vida do estudante colocam claramente essa necessidade delineando assim, no campo do ensino/aprendizagem do piano um caminho sinuoso e multifacetado, o caminho da ética, da estética, da moral e da autonomia.

### *...o desenvolvimento da autonomia*

Minha experiência como professora de piano da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG tem revelado que problemas como inibição para tocar em público, falta de motivação para o estudo e dificuldade de se estudar o instrumento de forma racional, inteligente, economizando tempo e evitando o desgaste desnecessário podem, ainda hoje, ser facilmente detectados na grande maioria dos alunos.

No passado esse instrumento foi tão entusiasticamente estudado que se chegou a falar em “pianomania” no país, mas hoje encontra-se inserido em um contexto social e em uma realidade histórica muito adversos ao seu estudo.

A agitação da modernidade, o som digital e os sentimentos descartáveis, entre outros fatores, fizeram do piano – um dos principais cúmplices dos românticos tempos de outrora – personagem praticamente sem cena. No passado seu ensino fluía mais naturalmente porque havia uma motivação extrínseca, o piano era sinal de dinheiro, de cultura, de refinamento e ascensão social. Além disso, pais e professores contavam com uma maior obediência aos comandos de estudo devido a uma autoridade que normalmente não era questionada.

Hoje, o descaso ou o desânimo com que uma grande parte dos alunos, adolescentes principalmente, encara o estudo deste instrumento pode levá-los a um insatisfatório nível de estudo, baixo índice de rendimento técnico e, conseqüentemente, inibição e frustração, causadas pela impossibilidade de executar devidamente uma obra musical. Tudo isso pode transformar o ato de tocar, prazeroso por excelência, em castigo ou tortura.

Depois que essa situação se instala, geralmente o próximo passo a ser dado pelo aluno é a desistência do curso, pois ele se pergunta: por que vou sofrer por um estudo que me priva dos amigos, das facilidades do mundo, não é valorizado pela sociedade, não traz lucro financeiro e não me retribui sequer com o prazer de tocar devidamente?

Interessada em compreender melhor esta problemática e minorar a questão da evasão de alunos, passei a perguntar-me se a metodologia de ensino tradicionalmente adotada nas escolas de música não estaria deixando de integrar melhor, à alta racionalidade técnica de sua atuação, a dimensão subjetiva do ensino.

Não estaria faltando estabelecer com o jovem uma inter-relação mais abrangente, um sistema de comunicação que o estimule a se auto-dirigir melhor, a construir e aprimorar estratégias próprias de estudo

e aprendizagem, a não se deixar dominar pelas facilidades da tecnologia, do som digital, pelas benesses consumistas que o estimulam a estar em qualquer lugar, menos sentado estudando piano?

Por que grande parte dos alunos, submetida à metodologia tradicional, sente inibição para tocar em público?

Muitas vezes é possível perceber que uma apresentação, ou qualquer exercício prático, por mais simples e informal que seja, vem geralmente acompanhado de angústia e preocupação do aluno quanto ao julgamento que será atribuído à sua performance por parte dos professores e colegas de platéia. Alguns simplesmente se recusam a tocar. O que é muito pior.

Não estou absolutamente querendo dizer que a qualidade do que se toca não é importante, apenas acredito que vários e longos caminhos precisam ser percorridos até se chegar a ela. Um deles é exatamente tocar bastante em público. Não para um público que julga e comenta, mas para amigos de mesma jornada que ouvem com paciência os tropeços, estimulam, corrigem, trocam ideias, incentivam. E aí me pergunto: os alunos têm encontrado, nas escolas de música de metodologia tradicional, um ambiente de companheirismo, tolerância, reciprocidade e cooperação?

Acredito que não. O ensino tradicional de piano tem como prioridade o como proceder na leitura de uma partitura e como mover os dedos para executá-la. O professor, geralmente mais preocupado com a técnica pianística, não valoriza a questão da sensibilidade e da interdisciplinaridade, operando seu objeto de ensino em uma perspectiva formal, linear, pouco relacional; os conteúdos são simplesmente transmitidos, sem considerá-los na relação com o aluno ou com a sociedade na qual este se encontra inserido. Sobre a técnica repousa toda a realização musical, mas acredito que ela não pode, jamais, ser transformada em um fim.

Talvez esteja aqui a principal causa pelo clima austero que se respira em uma escola de música de metodologia tradicional. Esta apresenta, geralmente, uma atmosfera de exames pesada, recitais formais na escola, platéia formada por “amigos” de mesma jornada que julgam e comentam “o não feito” do colega em nome do conhecimento, do saber, do rigor técnico-interpretativo.

Estes comentários, na verdade, estão a serviço de uma auto-valorização, de uma competitividade que é fruto de uma metodologia desprovida de um conjunto de relações de reciprocidade, cooperação, trocas, de uma comunidade de trabalho - com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo - que tem por objetivo o trabalho coletivo e solidário, base segura para o desenvolvimento da motivação intrínseca, da sensibilidade, da autonomia social, moral e intelectual. É uma metodologia que possui como relacionamento social básico a ligação de um professor, geralmente detentor das verdades do piano, a um único aluno.

Movida pelo interesse de entender melhor problemas que encontro em minha prática pedagógica levantei como hipótese a proposição de que o professor de piano pode enriquecer seu trabalho e minorar problemas pertinentes ao desenvolvimento da técnica pianística se oferecer ao aluno um ambiente propício ao desenvolvimento de sua sensibilidade e autonomia. Esta relação foi estabelecida a partir da seguinte indagação: se os problemas são geralmente esses, que conquistas deveriam ser suscitadas a fim de ajudá-los a resolver os conflitos de estudo detectados?

As capacidades de crítica, de fazer escolhas, de abstrair, o domínio de si mesmo, a racionalidade, a capacidade de se motivar intrinsecamente foram as respostas encontradas.

Sabemos que estas são potencialidades circunscritas dentro de um campo delimitado pela sensibilidade e pela autonomia, são conseqüências do desenvolvimento da autonomia.

Sabemos também que a autonomia é uma das diversas faces da conduta humana e se refere a um nível do desenvolvimento psicológico, possui uma dimensão individual. Por outro lado, não existe autonomia



pura, uma capacidade absoluta do sujeito isolado, o desenvolvimento da autonomia pressupõe a relação com o outro.

Considerando então que o desenvolvimento da autonomia pressupõe a relação com o outro, concluí que o professor de piano pode enriquecer seu trabalho e facilitar o enfrentamento dos conflitos e dificuldades de estudo de seus alunos se oferecer a eles um ambiente cooperativo, propício ao desenvolvimento dessa dimensão de sua personalidade.

A discussão desta questão envolve, pelo menos, dois aspectos complementares da relação entre o ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia:

- 1º) O ensino do piano enquanto uma atividade que pode contribuir, de forma importante, para o desenvolvimento da sensibilidade e da autonomia do aluno.
- 2º) O desenvolvimento da autonomia enquanto um objetivo que pode proporcionar, ao professor de piano, recursos que tomam o processo de ensino/aprendizagem desse instrumento mais efetivo e prazeroso.

A conclusão que ora apresento foi, portanto, extraída da análise e discussão desses dois aspectos complementares da relação entre o ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia.

*O ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia no “Lilian Centro de Música”:*

Para atingir o objetivo proposto era necessário encontrar um objeto de estudo que oferecesse as condições necessárias à investigação da hipótese acima mencionada. Assim sendo, escolhi como objeto de estudo o “Lilian Centro de Música”, uma escola de música particular, localizada em Goiânia. Os sujeitos de pesquisa são a Prof<sup>a</sup> Lílian e 4 de seus alunos adolescentes.

Esta escolha deriva-se de uma constatação que tenho feito ao longo de minha experiência como docente. Tenho observado que os alunos do “Lilian Centro de Música”, além de apresentar um grande potencial motivacional de estudo, segurança e desinibição para tocar em público, estão sempre entre os primeiros colocados no vestibular para a Escola de Música e Artes Cênicas da UFG e em concursos nacionais e internacionais.

Além disso, a descontração para tocar, o prazer, a amizade em comum que demonstram partilhar sempre que se apresentam em público suscitaram minha curiosidade em conhecer a metodologia empregada pela professora Lílian.

Ao concluir o trabalho, feito em uma abordagem qualitativa, o estudo de caso, posso afirmar, ancorada nos dados analisados à luz do construtivismo piagetiano - tomado como referencial teórico - que a escola pesquisada realmente não segue uma metodologia tradicional. Possui uma metodologia ativa, uma concepção construtivista de educação, no sentido piagetiano, e o eixo vertebrador do trabalho ali desenvolvido não é apenas a educação musical e a aprendizagem da técnica pianística, mas também uma educação comprometida com a ética, com a estética e com a cidadania.

Várias são as evidências, mas eu destacaria:

- A preocupação em construir, dentro de um processo coletivo, relações que propiciam o

desenvolvimento da sensibilidade e da autonomia - o que implica dizer, necessariamente, relações de poder não autoritárias.

- A preocupação em considerar a inter-relação e a influência existente entre a música e os diferentes campos do conhecimento, relacionando-os, na prática, às questões da vida cotidiana. Questões sociais, de natureza diferente da área musical, como Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Meio Ambiente, História, Geografia, Ciências, Línguas são naturalmente estudadas e trabalhadas de forma contínua e integrada ao ensino de música e de piano.
- A exigência da reflexão está presente em toda a extensão da proposta e orientação didática da escola. Qualquer assunto é discutido em sala de aula, inclusive as regras de funcionamento da escola e normas de conduta nas relações interpessoais.
- A convivência entre todos está ligada à questão central das preocupações éticas que é “como agir perante os outros?”
- Os conceitos são internalizados mediante atividades ricas em situações de participação. Grupos de estudos, viagens para participação em concursos, idas em conjunto ao teatro, concertos, recitais, festas e shopping são comuns na escola.
- Ao trabalhar em sua prática pedagógica com conceitos como interdisciplinaridade e transversalidade, compromete-se com uma proposta construtivista piagetiana de educação, presente nos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a estes dá respaldo espontaneamente, sustentada unicamente em sua convicção metodológica e não devido a decisões governamentais.

As constatações obtidas com os dados oriundos das observações foram depois confirmadas, nas entrevistas, pelos seguintes sujeitos da pesquisa: a professora Lílian, 4 de seus alunos de piano - com idade variando entre 13 e 16 anos – e 2 alunas adultas, denominadas “sujeitos coadjuvantes”.

Os resultados das análises dos dados não deixam dúvidas de que a escola adota uma metodologia, estratégias e técnicas direcionadas ao ensino do piano levando em conta o desenvolvimento da sensibilidade e da autonomia do aluno. Assim sendo, acredito que o trabalho conseguiu atingir o objetivo proposto, o de sugerir uma metodologia, estratégias e técnicas direcionadas ao ensino do piano levando em conta o desenvolvimento da autonomia do aluno.

### *Considerações Finais*

Sustentada pelos dados obtidos concluo que não só a competência técnica e política, mas também a ética e a estética sustentam a prática pedagógica da Prof<sup>a</sup> Lílian. Acredito também que o sucesso da escola pesquisada foi erguido sob a égide de valores que propiciam o desenvolvimento da autonomia: cooperação, reciprocidade, racionalidade, diálogo, solidariedade, respeito mútuo, disciplina, afeto e prazer, mas não o prazer imediato. Conforme La Taille (1998), o prazer imediato é primitivo, a busca do prazer pelo esforço é que tem valor e é própria do adulto.

Acredito que aqui esteja o segredo, a solução encontrada pela professora Lílian para os problemas e conflitos de estudo técnico dos alunos de piano, particularmente dos jovens: o prazer advindo da superação dos próprios limites. Ela procura intensificar desafios que ativam a sua capacidade construtiva oferecendo-lhes atividades que, além de lhes despertar a sensibilidade, o interesse e a curiosidade, lhes ajudam a fazer projetos, transpor limites, buscar a excelência, crescer.

A busca da excelência é uma constante na escola, mas não a excelência que incentiva a competição e o egoísmo, que busca ser melhor do que o outro; é uma excelência que busca tornar-se melhor do que se é, uma competição de alguém consigo próprio e que se traduz no desejo de transpor limites, de “ir além” (La Taille, 1998, p. 34).

Suscitar esse desejo de “ir além” deveria ser o objetivo de toda educação, principalmente de jovens. A falta de motivação, de atrativos para transpor limites os paralisa pelo tédio e os reduz ao imobilismo e à infantilidade, desconhecendo assim que o mundo adulto lhes acena com uma das mais gratificantes capacidades do homem: a de conquistar a sua autonomia.

## REFERÊNCIAS

- Duarte Jr, J F(1995). Por que arte-educação. Campinas SP: Papyrus.
- Garaudy, R (1978). O Ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Goergen, P (2005). Pós-Modernidade, ética e educação. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kaplan, J A (1979). O ensino do piano. Reflexões sobre a técnica pianística. João Pessoa: Ed. Universitária.
- La Taille, Y de (1998). Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática.
- Porcher, L (1973). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- Rios, T (2002). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* São Paulo: Cortez.

## Adolescência e Sentido de Vida: estudo de práticas pedagógicas no Ensino Médio

Cleia Zanatta Clavery Guarnido Duarte

Universidade Católica de Petrópolis – Mestrado em Educação

cleia.zanatta@ucp.br

A socialização contribui na organização de crenças e valores que são assimilados pelas pessoas influenciando seus processos cognitivos, afetividade e sentido de vida. Sendo assim, parece desejável cogitar acerca de uma proposta de intervenção objetiva no processo de socialização de crianças e jovens, no âmbito escolar, que pudesse contribuir para a formação de sentidos de vida, construtivos, comprometidos com a consolidação de valores éticos e morais capazes de influenciar comportamentos. O marco teórico desta pesquisa, está na obra de Viktor Frankl que trabalha com o conceito de sentido da vida que supõe um dinamismo constante, uma ação consciente direcionada a objetivos de busca de realização de ideais superiores que determinam as razões para nossa existência e decorre da situação da pessoa no seu contexto ambiental, em função das experiências que vivencia, considerando como instrumentos mediadores desta construção os valores, a cultura, a relação intersubjetiva, as crenças e a educação, dentre outros. Definiu-se como **problema**, identificar práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do Ensino Médio e suas relações com a formação de sentido de vida em adolescentes. Estabeleceu-se como **objetivos**: realizar estudos teóricos sobre o sentido de vida, a adolescência na atualidade e diferentes concepções de práticas pedagógicas; identificar práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de Ensino Médio que favoreçam a formação de sentidos de vida em adolescentes, a partir de informações obtidas junto à comunidade escolar. Optou-se por adotar a **metodologia** empírica, de base quantitativa, utilizando-se questionário de respostas fechadas para coleta de dados.

Palavras-chave: Sentido de vida, adolescência, práticas pedagógicas.

A Psicologia Social contemporânea tem direcionado parte de seus estudos para a questão da violência urbana, de condutas agressivas em adolescentes, processos de socialização, crenças e valores. A socialização contribui na organização de crenças e valores que são assimilados pelas pessoas influenciando seus processos cognitivos, afetividade e sentido da vida. Desta forma, condutas e comportamentos poderão decorrer não só do tipo de personalidade de cada um, como também, do sentido que dão às suas vidas e dos estímulos do contexto existencial que estão vivendo, decorrente, em boa parte, do processo educativo que experimentam.

A socialização é um processo contínuo, pois o desempenho de alguns papéis sociais só pode ser vivenciado ao longo do tempo, da mesma forma que os contextos sociais e culturais se apresentam constantemente dinâmicos, constituídos de segmentos diversos, conforme as ações humanas criando, portanto, espaços próprios de organização e funcionamento. Assim, podemos falar em socialização política, religiosa, familiar, escolar, organizacional etc., cada qual com seus estilos específicos de estrutura social.

A experiência da socialização é decisiva para o aprendizado positivo ou negativo da convivência, do intercâmbio e do ajustamento psicológico, determinando condutas e comportamentos das pessoas, preparando-as para atender às expectativas sociais. Nesta perspectiva, a socialização habilita as pessoas à convivência e ajustamento psicológico e este aprendizado tanto pode produzir condutas dignas de aprovação, quanto socialmente inadequadas, as quais tendem a gerar sanções sociais. Sendo assim, parece desejável cogitar acerca de uma proposta de intervenção objetiva no processo de socialização de crianças e jovens, no âmbito escolar, que pudesse contribuir para a formação de sentidos de vida, construtivos, comprometidos com a consolidação de valores éticos e morais capazes de influenciar comportamentos.

O assunto em pauta, considerado empiricamente, se insere nos estudos de Psicologia Social relativos a crenças, sistemas de crenças e valores, pois o sentido de vida, sob a perspectiva da cognição social,

pode ser entendido como sistema de crenças que a pessoa pode formular sobre a sua posição na sociedade e no mundo, sobre o seu valor pessoal e o que ela pode fazer do seu existir. Portanto, crença passa a ser considerada ideia fundamental a adotar na pesquisa dos conteúdos de pensamento, sendo essenciais não apenas na pesquisa da elaboração pessoal do sentido de vida, mas na investigação de processos cognitivos, afetivos, decisórios e comportamentais. Cabendo desde logo acrescentar que crenças também influenciam condutas, definidas como ações sociais, dotadas de significado, como é o caso das relacionadas ao sentido de vida.

O existir é um valor que se transforma em sentido para o viver - um valor sobre a existência - sobre o qual é necessário obter consciência, fruto da percepção das pessoas a partir de suas experiências na vida. A conduta, além da dimensão da intencionalidade e da consciência de si, é exercida numa dimensão de tempo, pois condutas são ações projetadas para o futuro.

Na adolescência/juventude esta experiência é vital pois as condições cognitivas, afetivas e sociais impulsionam o jovem para o aprendizado de comportamentos que o habilitem à busca de soluções para o conflito de identidade, que caracteriza primordialmente esta fase. Pressupõe, portanto, uma concepção cognitiva da realidade social, onde é necessário que o jovem perceba as pessoas, se auto-perceba, avalie as circunstâncias à sua volta e seja avaliado, conheça como as pessoas formam suas opiniões e, conscientemente, venha a assumir papéis sociais.

Beck (apud GIDDENS, BECK e LASH, 1995) e Bauman (2003) analisam aspectos da sociedade contemporânea, revelando que a ideia de imprevisibilidade constituiu uma das características marcantes e inevitáveis da contemporaneidade, comum nas reflexões da maioria dos teóricos que se ocupam em estudar esse tema. A sucessão de diferentes acontecimentos sociais e culturais que têm ocorrido em velocidades cada vez mais elevadas em nosso tempo, produz conseqüências muito significativas para todos, desencadeando um modelo social marcado por relações imprevisíveis e arriscadas, afetando o conceito de identidade pessoal e social dos indivíduos, assim como as condutas daí decorrentes. O adolescente contemporâneo emerge deste contexto e, desta forma, a análise da crise de identidade da adolescência não pode prescindir da análise da realidade sociocultural. A acentuada imprevisibilidade, característica de nossa sociedade, quando comparada às do passado, passou a influenciar o modelo das relações sociais, gerando uma sociedade de risco, marcada pela necessidade constante e acelerada que o ser humano tem de realizar escolhas, nem sempre desejadas e seguras; uma sociedade marcada pelo consumo exagerado e acelerado de bens materiais e também de ideias que se apresentam de forma caleidoscópica e provisória, comprometendo a estruturação de selves, a construção de identidades, a previsão de condutas e comportamentos individuais e sociais e, em última instância, a definição do próprio sentido da vida. A pessoa neste contexto da contemporaneidade pode vivenciar uma identidade marcada pela culpa em relação ao que lhe ocorre; sente-se protagonista solitário de seu destino e experimenta uma realidade permanentemente caracterizada pela ambigüidade, na qual, fazer escolhas, é sempre um risco.

O adolescente é percebido como sendo pessoa, cuja identidade encontra-se em formação, mas que, desde logo, deve aparentar segurança e revelar coragem frente ao desconhecido, capaz de experimentar paixões, quase mortais, pelas alternativas que a vida lhe oferece, porém, desconhecedor do amor equilibrado que lhe permitiria construir, realizar, viver. É preciso, conforme Erikson observou, conceder moratória à adolescência para que o adolescente possa experimentar oportunidades de se desenvolver e amadurecer como tal, em direção à vida adulta, desejando-a, mas protegido e respeitado como pessoa e não como sujeito de uma época. Nesta visão, cabe às gerações mais velhas assumirem a sua responsabilidade nesse processo, evitando enaltecê-la como juventude como idade demasiadamente desejável, tão desejável, que se imaginaria ser condição ideal, porém irrealizável, mantê-la eternamente. A crise de identidade, experimentada pelo

adolescente, é uma crise vital que deve ser compreendida e não ignorada ou criticada, como ocorre comumente em nossa sociedade, que cultua a juventude, prolonga artificialmente seu tempo de existência cada vez mais, porém desconhece na intimidade as razões que levam o adolescente ou o jovem a adotar comportamentos considerados inadequados, segundo a ótica do mundo adulto.

A busca de identidade parece ser uma das principais experiências psicológicas vividas pelo adolescente. A subjetividade e a intersubjetividade constituem experiências relacionadas à constituição do self, à consciência da identidade, do auto-conceito, das representações mentais sobre si mesmo e conseqüentemente das atitudes, comportamentos, escala de valores e sentido de vida.

A formação do self é um processo contínuo que decorre da aprendizagem reflexiva de influências ambientais e de crenças, demanda atenção voltada para si mesmo, imaginação e representações mentais sobre si próprio, que se modificam ao longo de toda a existência da pessoa, em função da motivação, de influências externas ao indivíduo e de seus sistemas de crenças, constituindo assim, um elemento ativo, dinamizador e controlador de nossos processos psicológicos. A auto-consciência é a base para o self e para a auto-identidade, decorrendo das representações mentais que fazemos de nós mesmos, possibilitando-nos a auto-descrição e a auto-avaliação, resultando da tomada de consciência de que temos consciência (apercepção). Constitui, portanto, um conceito chave na trajetória histórica do pensamento humano.

O sentido da vida para Frankl (2001) supõe um dinamismo constante, uma ação consciente direcionada a objetivos de busca de realização de ideais superiores que determinam as razões para nossa existência e decorre da situação da pessoa no seu contexto ambiental, em função das experiências que vivencia, considerando como instrumentos mediadores desta construção os valores, a cultura, a relação intersubjetiva, as crenças e a educação, dentre outros.

Para Frankl, toda a vida se orienta para a busca de sentido, que deve ser entendido como ações humanas direcionadas pelos ideais superiores ou valores éticos, determinadas pela dimensão espiritual do Homem. Trata-se da capacidade humana de autoderminar-se, de decidir, de fazer escolhas entre quais as ações que devem ser selecionadas para serem realizadas, frente às várias opções que lhes são apresentadas. A contribuição de Frankl para a Psicologia contemporânea, a nosso ver, é de grande significado, uma vez que reúne conceitos e hipóteses de importância teórica e prática na Psicologia da Pessoa. Nesta Psicologia, o Homem é dotado de liberdade responsável, de autonomia decisória independente de circunstâncias externas que possam interferir em sua autonomia. Trata-se de um Homem que determina o rumo de sua vida, a partir do momento em que encontra sentido para viver.

A falta de sentido, pode provocar o vazio e a frustração existencial, podendo desencadear a neurose noogênica que seria um estado de enfermidade da dimensão psicológica e existencial do ser humano e deveria ser tratada mediante técnicas da Logoterapia, com o objetivo de criar condições ao paciente de reencontrar o sentido para o seu viver e quando esta possibilidade parecesse intransponível, autotranscender o sofrimento em busca de sentido, na tentativa de atribuir um significado diferente à experiência da dor. Os estudos sobre o desenvolvimento da moralidade nos direcionam ao conceito de modelo social, estudado no campo da Psicologia Social, que constitui fator relevante na aprendizagem social e no desenvolvimento moral das pessoas e grupos. Um bom critério para selecionarmos modelos sociais positivos estaria baseado em valores, hierarquia de valores, que poderiam ser apreendidos das ações de pessoas que desempenham papéis sociais, influenciando ou controlando condutas e comportamentos - pais e professores, por exemplo.

Numa sociedade onde os modelos sociais são predominantemente frágeis ou inexistentes, onde o processo de socialização está afetado pela falta de clareza dos papéis e funções sociais assumidos pelos seus integrantes e, onde a aprendizagem social não está garantindo a organização social, gerando em conseqüência a desordem, comportamentos agressivos ou indiferentes e a instauração da cultura da violência e do caos

social, o estudo do desenvolvimento moral e dos valores se apresenta como necessário no campo atual das Ciências Sociais. Em face destas reflexões, sugere-se a educação moral, como proposta de educação que seja a garantia de aprendizagens sociais direcionadas à busca de qualidade de vida, à formação de pessoas comprometidas com um sentido de vida e quem sabe, portanto, a uma sociedade menos violenta, menos destrutiva, que permita uma relação do Homem com a sua cultura de maneira mais equilibrada.

Os conceitos de identidade e self promovem consistentes contribuições, para que possamos refletir sobre a adolescência e sentido de vida, pois constituem estruturas básicas da personalidade, organizadas na relação intersubjetiva Homem-mundo. Sendo assim, numa sociedade imprevisível e arriscada, desprovida de REFERÊNCIAS coletivas sólidas e positivas, o adolescente pode experimentar a solidão, a dificuldade de estar socialmente integrado e, portanto, de perceber o self social

O desenvolvimento sociocultural na adolescência justifica-se como análise necessária por se tratar de uma tentativa de contextualização do tema adolescência numa abordagem mais ampla. Cada pessoa desenvolve-se dentro de um ambiente definido por espaço e tempo e, por isso, desconsiderar este contexto seria fragmentar um estudo que por natureza é uno - o desenvolvimento humano. Ao estudar seres humanos, precisamos conhecer a cultura e a sociedade, onde se encontram inseridos, conhecer o significado das coisas e do mundo à luz da cultura a que pertencem, mesmo quando estamos fazendo um estudo no campo da Psicologia, que a princípio tem seus interesses de investigação voltados para o comportamento individual, para os processos psicológicos individuais como o pensar, o sentir e o agir, admitindo a experiência individual como referencial, para que possamos perceber os padrões de condutas que caracterizam os processos sociais.

As preocupações com os comportamentos e as condutas de jovens revelam-se antigas e conotadas das mesmas características de nossos tempos: rebeldia, irreverência, dificuldades de seguir normas pré-estabelecidas nos contextos institucionais e sociais, insubordinação e crise de valores. A adolescência caracteriza-se, na maioria das culturas, por este estilo questionador, conflituoso, apresentando-se como ciclo evolutivo de efetiva transição entre o mundo infantil e o mundo adulto, correspondendo ao pensamento desenvolvimentista de Erikson, sobre condições psicológicas do adolescente, que o predispõe à insegurança, dúvidas sobre sua identidade e necessidade de viver experiências variadas de papéis sociais. Essas experiências levam o adolescente a uma necessidade de encontrar parâmetros que o orientem na direção da maturidade, e os valores, além dos modelos sociais, constituem estes referenciais. Numa abordagem evolutiva do desenvolvimento humano, torna-se necessária uma reflexão sobre o desenvolvimento moral e a formação de valores na adolescência para complementarmos estudos que proporcionem uma melhor compreensão deste período da vida humana.

O desenvolvimento da moralidade tem sido estudado em vários campos das Ciências Sociais, além da Filosofia, já que o comportamento humano, tanto no plano individual quanto no coletivo, é influenciado por valores.

Vimos, no desenvolvimento sociocultural da adolescência, que o desenvolvimento pessoal no sentido psicológico ocorre a partir do processo de socialização, realizado mediante a aprendizagem social, e que a socialização e a cultura influenciam e são influenciadas por condutas e comportamentos dos indivíduos. Neste contexto, dá-se o desenvolvimento moral que é parte deste aprendizado social e advém de um processo de assimilação de normas, regras, códigos de valores e condutas de um determinado grupo social e cultural, influenciando a maneira costumeira de agir das pessoas de uma coletividade. Assim sendo, a cultura atua sobre o desenvolvimento moral e este também a influencia.

Partimos do entendimento de que o conceito de moral se refere às regras de comportamento praticadas num grupo social, numa coletividade humana, como efeitos que se traduzem nas relações interpessoais fundamentadas na confiança básica. Difere do conceito de ética, que pressupõe um campo mais especializado

da Filosofia, ocupada em realizar reflexões e análises críticas da moral. Todo grupo social possui prescrições morais, expressas em atos voluntários e conscientes do indivíduo ou do grupo, fruto de decisões autônomas do agente, em função de seus interesses, objetivos, desejos e deveres.

Os estudos sobre o desenvolvimento da moralidade nos direcionam ao conceito de modelo social, estudado no campo da Psicologia Social, que constitui fator relevante na aprendizagem social e no desenvolvimento moral das pessoas e grupos. Um bom critério para selecionarmos modelos sociais positivos estaria baseado em valores, hierarquia de valores, que poderiam ser apreendidos das ações de pessoas que desempenham papéis sociais, influenciando ou controlando condutas e comportamentos - pais e professores, por exemplo.

A questão que está em foco é a da consciência moral, numa sociedade marcada por uma crise caracterizada pelo individualismo, relativismo, grande apreço aos bens materiais, relações interpessoais apressadas sem oportunidades para maior aprofundamento e comprometimentos, estimulação excessiva oriunda dos meios de comunicação e restrito poder crítico para selecioná-los, descompromisso com a responsabilidade social, banalização da vida. Como falar de consciência moral num contexto tão adverso, como esperar um sentido para a vida que humanize o homem?

O interesse por este tema está baseado em observações cotidianas verificadas em depoimentos, ora colhidos em meu consultório de Psicologia clínica, ora nos noticiários veiculados na mídia que focam o aumento da violência, da falta de amor à vida; ora nos relatos de professores sobre o comportamento agressivo, desinteressado e muitas vezes irresponsável de seus alunos.

Intimamente fui me tornando cada vez mais motivada pelo tema sentido da vida e sua relação com as motivações pessoais, sociais e o comportamento de adolescentes, de modo individual ou coletivo, pois os relatos destes jovens, com quem convivo cotidianamente nos meus espaços profissionais, atraíram minha atenção para a necessidade, por eles revelada, de busca de um sentido para as suas existências. Relacionar adolescência e sentido da vida supõe admitir que a socialização pode, pela forma como foi conduzida ou vivenciada, proporcionar ou não sentidos de vida. Os estudos sobre o desenvolvimento da moralidade nos direcionam ao conceito de modelo social, estudado no campo da Psicologia Social, que constitui fator relevante na aprendizagem social e no desenvolvimento moral das pessoas e grupos. Um bom critério para selecionarmos modelos sociais positivos estaria baseado em valores, hierarquia de valores, que poderiam ser apreendidos das ações de pessoas que desempenham papéis sociais, influenciando ou controlando condutas e comportamentos - pais e professores, por exemplo.

. Entendo que qualquer tentativa no sentido de apresentar uma proposta, um projeto ou um programa de intervenção que possa favorecer a um processo de socialização, que prepare as pessoas para o desempenho de papéis sociais positivos, construtivos, garantidores de melhoria da qualidade de vida de todos nós, há de ser relevante não apenas teoricamente, mas socialmente também.

Definiu-se como problema identificar práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do Ensino Médio e suas relações com a formação de sentido de vida em adolescentes.

Estabeleceu-se como objetivos:

- Realizar estudos teóricos sobre o sentido de vida, a adolescência na atualidade e diferentes concepções de práticas pedagógicas
- Identificar práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de Ensino Médio que favoreçam a formação de sentidos de vida em adolescentes, a partir de informações obtidas junto à comunidade escolar.



Adotou-se o método empírico de base quantitativa para investigação do problema, utilizando-se o questionário de respostas fechadas para coleta de dados. Optou-se por colher opiniões em seis escolas do Ensino Médio (três públicas e três privadas – confessionais e leigas) situadas nos municípios de Petrópolis e Teresópolis. O questionário foi aplicado a um representante de cada segmento escolar de forma a que se possa obter uma percepção representativa da comunidade escolar, como um todo. Neste sentido, obteve-se opiniões de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos (as) e seus responsáveis, perfazendo um total de 63 questionários aplicados.

Os resultados parciais obtidos, até o momento, decorrentes da análise de 21 questionários aplicados revelaram que as escolas de Ensino Médio privadas confessionais, quando comparadas às escolas privadas leigas e escolas públicas parecem desenvolver práticas pedagógicas mais direcionadas à formação de sentido de vida. Os demais questionários estão sendo analisados para conclusão final da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. M. de & TRACY, K. M. A. **Noites Nômades**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003
- ARAÚJO, U.F. & PUIG, J. M. **Educação e Valores**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.
- BAUMAN, Z. **Comunidade – A Busca por Segurança no Mundo Atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTRO, A. D. de & CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a Ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Thomson, 2001.
- FRANKL, V. **Em Busca de Sentido**. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Um Sentido para a Vida – Psicoterapia e Humanismo**. 9ª ed. São Paulo: Santuário, 1989.
- GIDDENS, A., BECK, U.; LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Unesp, 1995.
- KLOSINSKI, Günther. **Adolescência hoje: situações, conflitos e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000
- PUIG, J. M. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 1998
- SPRINTHALL, N. A. & COLLINS, W. A. **Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

## A Construção da Perspectiva Social por meio de Dilemas Sociomorais

Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina /UEL  
francismara@sercomtel.com.br  
Rosely Palermo Brenelli  
UNICAMP/Campinas  
roselypb@unicamp.br

O presente estudo descritivo objetivou estudar as condutas de escolares por meio de dilemas sociomorais relacionados à coordenação da perspectiva social. Investigou como respondiam aos dilemas, alunos de diferentes idades e séries de escolarização no que concerne aos níveis de tomada de perspectiva do outro. Participaram 16 alunos de 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Londrina-PR. Os dados foram coletados por meio de duas situações-problema propostas aos participantes. Os resultados confirmaram o que aponta a teoria embasadora do estudo que a reciprocidade entre pares é fruto de um processo de construção não linear, mas integrativo. Revelaram que os dilemas sociomorais constituem-se instrumentos de investigação do pensamento pois evocam no sujeito a necessidade de pensar estratégias de resolução de conflitos interpessoais e tornam observáveis nas condutas dos participantes, níveis de tomada da perspectiva social. Para os participantes de 2º ano predominaram respostas indicativas de maior egocentrismo e baixa cooperação. Os alunos de 4º ano apresentaram respostas que indicam a consideração de outra perspectiva que não a sua, porém ainda resolviam os conflitos pautados na perspectiva própria. Para os participantes do 6º ano houve consideração de outras perspectivas, entretanto não relacionadas reciprocamente. Entre os participantes do 8º ano, as condutas predominantes caracterizavam-se como pautadas no respeito mútuo e na reciprocidade de relações. Sinalizamos a necessidade de pesquisas que analisem possibilidades de observação de condutas cooperativas em escolares no que concerne à tomada de perspectiva social, dada a escassez de instrumentos construídos para esse fim.

Palavras-chave: reciprocidade; dilemas sociomorais; cooperação; perspectiva social.

Partindo da premissa que tanto as situações de jogo, em seu desdobramento normal entre duplas, quanto os dilemas sociomorais ou situações-problemas propostos ao sujeito, consistem em possibilidades de provocar o pensamento, é possível entender que por meio das condutas que apresenta, o participante revela as relações predominantes em sua estrutura - se mais egocêntricas ou mais recíprocas, tornando-as observáveis ao pesquisador.

A perspectiva social é entendida por nós neste relato de pesquisa, como mútuo consentimento e acordo na parceria, o que indica um processo de abandono gradativo da centração egocêntrica na própria perspectiva e conseqüentemente, maior reciprocidade e cooperação. Ao analisarmos as pesquisas sobre a compreensão que a criança tem do “self” e dos outros, o trabalho de Selman (1980) que tomou a teoria piagetiana por base, se destaca. Suas análises enfatizam como o indivíduo evolui quanto à adoção de papéis sociais, ou seja, como constrói a reciprocidade com seus pares. O presente estudo analisou as respostas dos participantes aos dilemas sociomorais propostos e os dados apontaram para o fato de que a evolução da tomada da perspectiva do outro não é linear e ascendente, mas corresponde a um processo integrativo.

Selman (1975) estudou os níveis de pensamento das crianças e adolescentes considerando a perspectiva própria em relação ao outro e a este processo denominou Tomada de Perspectiva Social (TPS). Falando sobre como a criança compreende as relações, o autor argumenta que no entendimento da criança acerca dos outros, dos relacionamentos sociais em geral, está implicado seu nível de desenvolvimento cognitivo, da forma como é descrito por Piaget. Por esta relação, Selman chegou à elaboração de níveis de capacidade de assumir a perspectiva alheia, concomitantes e solidários aos níveis cognitivos próprios à criança e ao adolescente.

Seu estudo sobre os níveis de desenvolvimento sócio-cognitivo estão permeados pelas discussões sobre a construção da moralidade na criança, entretanto enfatizam o desenvolvimento da adoção de perspectivas ou papéis. Enquanto Piaget (1973) e Kohlberg & Mayer (1983), descreveram os estágios da evolução moral da criança, Selman descreveu os níveis de adoção da perspectiva do outro no desenvolvimento sócio-cognitivo. É por esta razão que consideramos possível relacionar as discussões de Piaget e Selman quanto ao desenvolvimento social e cognitivo na compreensão da reciprocidade social.

Selman (1975 *apud* Turiel e Smetana 1989 p. 102) é enfático em sua obra ao afirmar a importância da compreensão da dinâmica interpessoal da criança em processos interventores, seja na prática escolar, preventiva ou terapêutica, bem como na prática clínica. Sinaliza que “(...) estes estádios fornecem uma base suficientemente ampla tanto para diagnosticar a conduta infantil, como para planejar e avaliar os esforços visando melhorar o funcionamento social infantil.”

Lukjanenko (2001 p. 103) apresenta uma lista de justificativas para o estudo da adoção de papéis, observadas nas pesquisas de Selman desde 1950: a) habilidade de adoção de papéis e a precisão da percepção social melhoram com a idade; b) relações entre a capacidade de adoção de papéis e as medidas psicométricas da inteligência e c) correlação entre a capacidade de adoção de papéis e o equilíbrio emocional.

Neste contexto, relembramos três eixos norteadores da perspectiva social para o autor (Selman, 1980). O primeiro deles diz respeito à compreensão sobre como os pontos de vista humanos são relatados e coordenados com os de outros e não se restringem a informação social ou psicológica da tomada de papéis. O segundo envolve a coordenação de operações cognitivas, mas também a descentração como componente social intrínseco. E o terceiro implica na compreensão que a criança pode desenvolver dos relacionamentos sociais e psicológicos e permite o desenvolvimento da habilidade social-cognitiva.

A adoção de perspectivas sociais abre espaço para significativas possibilidades de relação entre o social e o cognitivo na compreensão do desenvolvimento humano. A percepção dos sentimentos dos outros pela criança, por depender da adoção de perspectivas, é um bom exemplo para compreendermos a relação entre as dimensões cognitiva e social em um processo gradativo de evolução.

Basta analisarmos que um bebê, por volta dos 10 ou 12 meses, é capaz de perceber diferenças na expressão facial positiva ou negativa de sua mãe, por exemplo, pela condição de referenciamento social que já possui. Essa evolução permite que, um pouco mais tarde, essa criança, com 3 anos aproximadamente, revele-se capaz de entender que uma pessoa pode ficar feliz ou triste, dependendo do resultado de uma situação. Evolui para a compreensão aos 4 ou 5 anos mais ou menos, de que o comportamento das pessoas é determinado pelas suas crenças e desejos. Pode inclusive perceber que determinadas situações provocam emoções que dizem respeito à realidade e desejo. Essas constatações podem nos tornar suscetíveis a considerar esse nítido progresso como a adoção de uma perspectiva diferente da sua.

Entretanto, embora não seja possível negar que esse progresso prepara a adoção de perspectivas, não se constitui ele próprio tal construção. A criança necessita desenvolver ainda um conhecimento mais refinado sobre as emoções alheias, afim de que possa entender, por exemplo, que uma mesma pessoa possa sentir emoções contraditórias. Essa ambivalência de sentimentos é compreendida mais tardiamente pela criança, por volta dos 10 anos de idade, conforme sugerem Harter & Whitesell (apud Turiel e Smetana, 1989 p. 86) e somente na adolescência admitem que uma mesma pessoa tenha sentimentos opostos em relação a um mesmo objeto ou evento. O fato da noção da perspectiva ser tardia no desenvolvimento é correspondente tanto do ponto de vista cognitivo quanto nas interações com os outros.

Bee (1996 p. 351), em consonância com a ideia de Selman, analisa o progresso na compreensão das crianças sobre si mesmas, sobre as outras pessoas e sobre os relacionamentos interpessoais. Segundo a autora, “modificam-se das características externas para as internas, da observação para a inferência, do definido para o qualificado, de uma visão egocêntrica para uma visão geral.”.

Na proposta de Selman (1984), são apresentadas algumas categorias ou níveis de adoção de papéis que demonstram como a criança, na medida em que avança nesses estágios, passa a distinguir melhor seu ponto de vista do ponto de vista dos outros, sua perspectiva, da perspectiva do outro. As categorias de adoção de papéis a que nos referimos são citadas no trabalho de Lukjanenko (2001, p. 103): “aspectos subjetivos do ‘eu’ e do outro, as capacidades do outro, os atributos da personalidade, os desejos, os motivos, os sentimentos, as emoções, as reações potenciais e os juízos sociais.” Na presente pesquisa, essas categorias são apresentadas na segunda parte do artigo, aliadas aos dados empíricos.

Selman percebeu que os participantes de suas pesquisas evidenciaram que, na medida em que mudavam de perspectiva, também mudavam os elementos implicados nas relações sociais, descritos por ele como categorias. Tais categorias permitem a investigação e intervenção clínica ou institucional em quatro áreas apontadas pelo autor (Selman (1984 p.105): a resolução de problemas de natureza social, a capacidade de comunicação e persuasão, a compreensão dos sentimentos alheios, tais como antipatia e simpatia e a compreensão da justiça, da imparcialidade e desenvolvimento do raciocínio moral. Sobre as possibilidades de intervenção apoiadas nestas categorias, o autor defende (...) três aspectos estruturais de adoção de perspectivas:

1) o ponto de vista do sujeito; 2) as diferentes perspectivas de cada personagem do dilema; 3) as relações entre estas perspectivas diversas. Além disso, se deve considerar o conceito que o sujeito tem das pessoas e da natureza social do comportamento humano, e em particular de sua forma de conceber os motivos e sentimentos dos demais ao realizar um juízo ético.

A análise sobre a adoção de papéis sociais é reveladora dos elementos envolvidos nas interações dos indivíduos no meio e permite ao professor, ao psicólogo, ao psicopedagogo, enfim, a quem observa, conhecer os processos do raciocínio social, solidários ao raciocínio cognitivo, contextualizando-os.

Cada nível de adoção de papéis é diferentemente caracterizado e divide-se em sessões que investigam a concepção que a criança tem sobre as pessoas e sobre os relacionamentos. O autor descreve as noções sobre as funções psicológicas individuais, ou seja, a compreensão da dimensão individual cuja complexidade é interna. Este fenômeno, mais tarde, pode ser descrito como o fechamento das noções relatadas, ou seja, como essas perspectivas individuais são explicitadas, como os conceitos próprios de vários pontos de vista são mutuamente compreendidos e coordenados. Cada nível tem dois títulos: indiferenciação (descreve o

estilo de concepção de pessoas) e egocentrismo (estilo de concepção de relações). (Selman 1984 p. 37-41). A explicação detalhada de cada nível de adoção da perspectiva do outro pode ser obtida no trabalho de Oliveira (2005).

Dois elementos são considerados imprescindíveis ao estudo sobre o desenvolvimento sócio-cognitivo: a existência de perspectivas múltiplas que provocam importantes mudanças de observáveis e coordenações entre estes observáveis e a existência de invariantes universais no desenvolvimento natural do sujeito. Alguns trabalhos apoiados nos estudos de Selman constituem importantes parâmetros para a consideração da tomada de perspectiva social, os quais citamos a seguir:

DeVries (1986) estudou o desenvolvimento social e moral da criança partindo da compreensão que ela possui das relações interindividuais ou interpessoais e concluiu neste estudo que esta habilidade é gradativamente aprimorada na medida em que a criança avança na capacidade de refletir sobre a perspectiva do outro, afastando-se do egocentrismo.

Papalia (2001) trabalhou com o conceito de amizade a partir das relações que as crianças estabelecem nos pares que constituem. O estudo indicou a importância da evolução da perspectiva para que relações de amizade, melhor estruturadas sejam desenvolvidas pelas crianças.

Tortella (1996 e 2001), analisando as representações infantis sobre amizades, constatou que esta noção e suas relações revelam características próprias da faixa etária das crianças em correspondência com os estágios de tomada de perspectiva social de Selman.

Paulino (2001), trabalhou com a compreensão interpessoal apontada por Selman no que diz respeito à construção da solidariedade e concluiu que a vivência de experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo são favorecedoras da construção da solidariedade.

O trabalho de Vinha (2003) destacou-se por discutir as relações interpessoais, o ambiente sociomoral e a atuação de crianças e professoras na resolução de conflitos interpessoais na escola. A autora concluiu em seu trabalho que o ambiente escolar influencia a forma como as crianças interpretam e solucionam os próprios conflitos.

Fontes (2004) realizou um estudo sobre a importância da utilização do jogo simbólico como instrumento de observação e análise dos níveis de compreensão interpessoal advindos do simbolismo coletivo entre as crianças durante a brincadeira simbólica. Seu trabalho trouxe significativas considerações sobre o uso do jogo no contexto da tomada de perspectiva social e permite reflexão sobre o jogo como instrumento de observação dos níveis de adoção de perspectiva.

Oliveira (2005) estudou a tomada da perspectiva social e espacial, utilizando situações de jogo e de dilemas sociomorais construídos com base na teoria de Selman e observou que tanto o jogo, como situações problematizadoras podem favorecer ao sujeito a tomada de uma perspectiva diferente da sua na medida em que avança no processo de afastamento do egocentrismo em direção à reciprocidade.

Em publicação anterior (Oliveira e Brenelli, 2008) analisamos a tomada de perspectiva social no Jogo de Regras Xadrez Simplificado apontando a construção social e cognitiva por meio da qual as condutas se tornam cada vez menos egocêntricas e mais descentradas para incorporar novas perspectivas e atingir níveis mais elaborados de reciprocidade social.

Bianchini e Oliveira (2009) apoiadas no referencial teórico de Selman, em estudo que investigou a cooperação entre pares de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, descrevem situações de interações lúdicas por meio das quais as crianças participantes foram provocadas à construção da reciprocidade social.

Descrevemos a seguir os dados do estudo descritivo, de abordagem qualitativa que analisou respostas dadas pelos participantes a dois dilemas sociomoraes que visavam identificar o consentimento mútuo entre pares. Os participantes do estudo descritivo foram 16 alunos do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública no Paraná.

## *2. Dilemas sociomoraes como espaço para a construção da perspectiva social.*

As situações-problema propostas relativas à tomada de perspectiva social, empregadas em nossa pesquisa investigavam se o participante evidenciava a condição de descentrar de seu próprio ponto de vista para aceitar o do outro, ou seja, a coordenação da perspectiva. Observava ainda se era capaz de analisar duas perspectivas opostas apresentadas no dilema a ser resolvido, a partir de uma terceira, a sua própria perspectiva da situação. Visando orientar o leitor quanto aos dados que analisamos a seguir, optamos primeiramente por apresentar os dilemas empregados.

1ª situação: Carla e Sandra são muito amigas e por isso formaram uma dupla para disputar o campeonato de Xadrez da sala. O prêmio para a dupla vencedora é um videogame. Carla joga Xadrez muito bem, mas Sandra ainda está aprendendo a jogar. Carla pediu a Sandra que não desse opinião sobre as jogadas porque ela já sabe como vai fazer para ganhar de Ana e Luíza, a dupla adversária. No meio da partida, Sandra percebeu que a estratégia de Carla não era boa e que Luíza e Ana poderiam comer uma das peças importantes delas. O que você acha que Sandra deve fazer? (Caso a criança disser que Sandra deve discordar de Carla). Se você fosse Carla, aceitaria a opinião de Sandra mesmo sabendo que ela não sabe jogar muito bem e que você é melhor que ela no Xadrez?

Supondo que Carla e Sandra venceram o campeonato de Xadrez da sala delas e que vão receber o videogame de presente, como você acha que elas devem decidir sobre o uso do prêmio que é um videogame para as duas usarem, sabendo que Carla é melhor jogadora do que Sandra? Se você fosse Carla, o que faria? Se você fosse Sandra, o que faria?

2ª situação: Tiago e Henrique também estão participando do campeonato de Xadrez da sala e poderão ser os vencedores entre os meninos. Para eles, o prêmio também será um videogame. Eles querem muito vencer. Tiago acha que a melhor estratégia para vencer é deixar a maioria das peças protegidas em seus lugares e atravessar o tabuleiro com uma ou duas peças de cada vez porque se a dupla adversária comer, eles perdem poucas peças. Ele também acha que dá para atravessar mais depressa o tabuleiro com poucas peças. Henrique pensa diferente. Ele acha que eles devem tirar o maior número possível de peças para atravessar o tabuleiro, mesmo que seja mais devagar porque assim aumentam as chances de comer as peças do adversário. Qual dos dois você pensa que está certo? Imagine que você também vai jogar nesse campeonato de Xadrez. Você prefere jogar do jeito de Tiago ou do modo como Henrique joga?

Posto isto, passamos a descrever os dados que revelam as condutas predominantes nas respostas dos participantes de cada série de escolaridade investigada.

### 2.1. Condutas predominantes entre os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

Os dados indicaram predomínio do egocentrismo e indiferenciação de perspectivas como impedidores da compreensão das relações envolvidas. A opinião própria é a única possibilidade de análise, como revela

a resposta de RIC: *“O carinho que é bom merece ficar com o prêmio, mas ele vai sempre deixar o colega dele brincar também porque ele sabe que o cara é fraquinho, mas é gente boa.”* A criança estabelece que a falta de habilidade do jogador deva ser compensada pelo fato de ele ser “gente boa”. Entretanto o prêmio, embora ganho “pertence” àquele que joga melhor. Predomina a centração em um aspecto (domínio do jogo) que impede a percepção dos elementos sociais envolvidos na decisão sobre o uso do prêmio: o fato de serem uma dupla, o conceito do que é uma dupla, como uma dupla de jogo se constitui e o que está implícito no fato de jogar em dupla, contra uma outra dupla de jogadores. As condutas são pouco cooperativas. A indissociação entre o eu e o social, constitui-se uma característica marcante neste nível (0) e impede que a criança reconheça a perspectiva do outro. Sobre o uso do prêmio aparece a impossibilidade de negociação e o predomínio da relação de poder de quem sabe jogar melhor. Observemos o protocolo a seguir:

LAR: - A jogadora fortuna usa primeiro porque ela que sabia mais e depois a outra joga.

PESQUISADORA.- E onde você acha que deveria ficar guardado o videogame? Elas poderiam revezar, um pouco na casa de cada uma ou você acha que há um jeito melhor?

LAR: - Acho que tem que ficar na casa da jogadora melhor. Quando a outra quiser, pede pra ela, toca a campainha da casa e pede assim: você me deixa brincar um pouquinho com seu videogame novo? Ela vai deixar, porque ela é boazinha.

PESQUISADORA.- Mas você não acha que o videogame pertence as duas já que elas ganharam o campeonato jogando juntas?

LAR. - Não, claro que não. Um prêmio tem que ser de um e ele empresta pro outro porque ele é legal.

Na segunda situação-problema proposta, os quatro participantes do 2º ano foram unânimes em afirmar que eles deveriam sempre retirar poucas peças de cada vez para poupar as peças, considerando que um maior número de peças movimentadas no tabuleiro implicaria em maior risco. Este dado comprova o predomínio da impossibilidade de descentrar-se de seu próprio ponto de vista, concebendo resolução unilateral para o dilema. Resolução que desconsiderou o contexto e as relações próprias a este contexto.

## 2.2. Condutas predominantes entre os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Entre esses participantes predominou o nível 1 de tomada de perspectiva social. Evidencia-se a percepção de uma outra perspectiva, separada da sua, o que significa avanço em relação ao nível anterior no qual as perspectivas encontravam-se indiferenciadas. Isto equivale a dizer que as crianças de nível 1 de TPS têm sua subjetividade, seu pensamento, seus sentimentos, suas intenções separadas de outras crianças e se percebem desta forma. O elemento limitador neste nível, entretanto é a ausência de relações recíprocas entre sua perspectiva e a do outro. Ou seja, percebem a existência de outra perspectiva, mas não a articulam com a sua própria e não estabelecem com ela, uma relação de reciprocidade. Permanece ainda um caminho de mão única para a resolução de um impasse, justamente pela ausência da reciprocidade. Por exemplo, a ação de uma criança em resposta à ação de outra, é sempre entendida como sendo a mesma. Isto justifica bater em uma criança que me bateu primeiro. (Fontes, 2004 p. 45).

Ainda prevalece para o caso destas crianças, o desejo de submeter o outro a sua própria visão sobre determinada situação, sem considerar o desejo do outro, suas p REFERÊNCIAS, suas escolhas, seu pensamento.. Na primeira situação a resposta de LOU foi a seguinte *“(...) Eu acho que não importa muito se ele é considerado o melhor da dupla. Os dois mandam no jogo.”* Esta resposta revela que há uma diferenciação de si mesmo e do outro, o que indica a consideração de uma outra perspectiva. Entretanto, continuemos analisando o protocolo:

PESQUISADORA- Então você acha que o jogador que sabe mais deve acatar a sugestão daquele que sabe menos, nessa situação que te coloquei?

LOU- Espera aí. Não é bem assim. Eu acho que os dois podem dar opinião, mas é claro que aquele que sabe mais pode levar a dupla pra final do campeonato, então a ideia dele é a que vale mais.

A ausência de reciprocidade não impede que se diferencie do outro, mas ainda não há consideração da perspectiva alheia nas escolhas e decisões. Continuemos analisando o protocolo:

PESQUISADORA- Deixa eu ver se entendi o que você quer dizer. Você acha que os dois podem decidir coisas no jogo, mas que nesse caso, a jogadora que sabe jogar mais, não deve ouvir a parceira dela?

LOU- É quase isso. Eu acho que ela deve ouvir sim, porque a outra também faz parte da dupla. Ela não deveria pedir pra ela (a parceira) ficar quieta, não. Mas na hora de decidir, é ela quem decide porque ela sabe mais. Se ela quiser fazer o que a outra está falando, ela até faz.

Revela-se a contradição do pensamento: percebe a perspectiva do outro, mas não estabelece uma relação recíproca. Ainda predomina a vontade própria, representada na ‘superioridade’ da parceira que sabe jogar mais corretamente (jogar certo) o jogo, sobre a outra, na decisão que deveria ser recíproca, uma vez que envolve a dupla.

Para o segundo dilema proposto, as respostas dos participantes também evidenciaram sua identificação com o jogo de projetos locais, descartando, até por incompreensão dessa estratégia mais elaborada, o jogo de conjunto de um dos jogadores da situação-problema. Do ponto de vista da Tomada de Perspectiva Social, isto equivale a dizer que há um impedimento em considerar o contexto global no qual dada situação se manifesta. Há uma limitação no relacionamento interpessoal neste nível, pois embora a subjetividade, as escolhas, o pensamento do outro sejam percebidos, ainda são avaliados a partir de uma ótica própria, em sua própria perspectiva.

### 2.3. Condutas predominantes entre os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

Os participantes do 6º ano foram classificados nos níveis 2 e 3 de TPS. A diferença neste nível fica por conta da coordenação de relações, ou seja, no nível 2 já não vêem cada perspectiva isoladamente, como faziam os participantes de nível anterior. Os de nível 3, além deste fato evidenciaram que valorizam o consenso, a parceria para a resolução do problema. A totalidade agora é percebida e sua própria perspectiva compreendida como uma parte desta totalidade que envolve não apenas outras perspectivas, como também coordenações entre elas e a sua própria.

No caso do nível 2, a dupla ainda é considerada apenas uma junção de dois jogadores que atuam juntos, sem constituir de fato uma parceria recíproca. Esse é o caso de ELI e MAY que elegemos para exemplificar essa situação. Para o questionamento sobre duas opiniões divergentes entre os jogadores de uma dupla, quanto a programa de conjunto e projetos parciais, como estratégia, as respostas do protocolo de MAY indicam:

MAY- Eu acho que tem vários jeitos de jogar. Mas na hora do campeonato, não dá pra inventar. Tem que jogar o feijão com arroz que já sabe bem e pronto.”

PESQUISADORA- Mesmo quando os parceiros da dupla pensam diferente quanto a estratégia a ser usada?



MAY- Principalmente nessa hora, cara. Senão o sangue ferve e daí perde o jogo pra valer. Tem é que fazer do jeito do jogador mais calmo... um pouco de cada vez. Se for arriscar essa estratégia nova, daí tem que ser num jogo que não é de campeonato, que não tá valendo a sério, só no treino.

Quanto ao fato de que uma jogadora da dupla é melhor que a outra e elas pensam diferente sobre a estratégia mais adequada para ganhar da dupla adversária, argumentou:

MAY- Eu te digo uma coisa só... na hora de um campeonato, não é amizadinha que conta não. É quem sabe jogar pra valer. Se a Sandra não sabe jogar bem, é a outra que escolhe o que vai fazer e ela só dá cobertura. Vai que o que ela pensou está errado. Daí o campeonato estaria perdido.

PESQUISADORA: Mas e se a estratégia de Carla estivesse errada mesmo. Elas também não perderiam?

MAY: “mas perderiam com propriedade”.

PESQUISADORA: Como assim?

MAY: “perderiam por uma tentativa de alguém que sabe jogar em alto nível, não por um tiro no escuro de alguém que nem entende do jogo direito.

PESQUISADORA. E se ganhassem? Como decidiriam pelo uso do videogame?

MAY: o jogo é das duas, mas Carla tem mais direitos sobre ele porque colaborou mais pra ganhar, claro. A outra se submete às regras da Carla.

A dupla classificada no nível 3 (GIA 11;2 e FER 11;5) demonstra avanço em relação à anterior uma vez que são capazes de perceber que para cada diálogo ou discussão, o consenso pode ser diferenciado a depender de como reagem a cada situação, como opinam. A cooperação se estrutura para atingir seu grau máximo de reciprocidade, “a posteriori”. As regras deixam de ser exteriores e a heteronomia é sucedida pela autonomia.

#### 2.4. Condutas predominantes entre os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

A tomada de perspectiva social neste nível está relacionada à condição de levantar hipóteses e testá-las, num grau de compreensão não apenas de sua própria ação e perspectiva, como também da perspectiva de uma terceira pessoa. Vai além de perceber outras perspectivas. Envolve a tomada de consciência deste outro ponto de vista e compreensão das possíveis relações que o envolvem, articulando-as às relações pertinentes à própria perspectiva, mutuamente.

A participante VAN (12;5) classificada no nível 3 de TPS, demonstrou capacidade de atribuir responsabilidade mútua aos jogadores da dupla. As decisões para ela são necessariamente consensuais. No nível 2, é como se pudessem ser consensuais nas decisões, mas dentro de parâmetros pré-estabelecidos. No caso de VAN, evidencia-se que existe de fato uma autonomia ou liberdade na mudança da regra. “Desde que seja bom para os dois na dupla, tudo pode ser modificado.”

Uma característica marcante no nível 3 de TPS é a possibilidade de compreensão que permite que coordenem diferentes juízos de valor presentes na situação-problema, priorizando o consenso. A resolução do problema transcende o resultado do mesmo e atinge a dimensão do consentimento mútuo, possibilitando prazer na argumentação e não mais prazer apenas centrado no resultado. A coordenação neste nível é realizada por reciprocidade e revela autonomia. O quadro a seguir resume as principais características de cada nível de perspectiva social, encontrados em nossos dados.

Participantes / Ano	Níveis de Tomada de Perspectiva Social	Condutas correspondentes aos Níveis de Tomada de Perspectiva Social
LAR (6;2) 2º ano NAT (6;4) 2º ano RIC (7;11) 2º ano THI (7;6) 2º ano	Nível 0	- condutas com predomínio do egocentrismo. - regras ligadas ao ambiente adulto. Considera os aspectos físicos e psicológicos como sendo um só. condutas pouco cooperativas. - indissociação entre o eu e o social que impede que reconheça a perspectiva do outro.
LOU (8;9) 4º ano DAN (9;4) 4º ano ROD (9;7) 4º ano GAB (9;7) 4º ano	Nível 1	- diferenciação entre aspectos físicos e psicológicos das pessoas. Distinção de atos intencionais dos não intencionais. - a perspectiva do outro é percebida em caminho de mão única, espera que o outro tenha as mesmas ações suas. - ignoram as demais perspectivas em jogo para adotarem apenas uma com a qual se identificam.
ELY (11;5) 6º ano MAY (11;3) 6º ano	Nível 2	- conseguem pensar sobre suas próprias ações e as ações do outro. Admitem que uma pessoa é capaz de sentimentos múltiplos. - A limitação está no fato de que percebem e diferenciam o eu e o outro, mas ainda não são recíprocos.
GIA (11;2) 6º ano FER (11;5) 6º ano	Nível 3	- são capazes de coordenar relações e analisam o problema proposto de forma global. - consideram como condição necessária à resolução do problema, o diálogo e a decisão consensual dos parceiros do jogo. Pensam dentro de um sistema de valores e atitudes.
ALE (12;8) 8º ano VAN (12;5) 8º ano FEL (12;4) 8º ano WAG (12;2) 8º ano	Nível 3	- mútua relação. Coordena tanto as perspectivas como as interações entre elas, simultaneamente.

### Considerações Finais

Esse modo de compreender como indivíduos em crescimento estabelecem acordo entre seu ‘mundo interno’ e os aspectos desequilibradores dos relacionamentos interpessoais, permite analisar como experienciam as duas coisas: o *self* e o *self* em relação com os outros, no contexto do desenvolvimento social. Diz respeito à capacidade de coordenação de condutas para a compreensão dos problemas, sentimentos e intenções dos outros com os seus próprios que venham balancear, equilibrar o ‘peso’ do interno (*self*) e do externo (relações interpessoais).

Além disso, é interessante considerarmos na conclusão do presente estudo a importância de observarmos como são tomadas pelo sujeito, ações sociais para a resolução de ambos os aspectos intra (*self*) e interindividuais (o *self* e os outros), em cada nível de coordenação de perspectiva. Esse fator denominado orientação interpessoal pode ser entendido como uma ou outra transformação do *self* que permite que ações sejam realizadas na direção de ações colaborativas - ações no sentido do acordo com os outros, através de um equilíbrio das orientações e das perspectivas envolvidas.

Como princípio pedagógico declinado dessa orientação teórica tem-se a necessidade de evitar associação direta entre idade cronológica e nível de adoção da perspectiva social. Embora a perspectiva de Selman revele um estudo estrutural-desenvolvimentista sobre a adoção de papéis, os níveis por ele descritos não são deterministas e em sua obra não há qualquer indicação do uso dos níveis de tomada da perspectiva social para classificar alunos, separar em turmas por níveis de tomada da perspectiva do outro, ou outra forma de avaliação. O estudo do autor se propôs a uma observação diagnóstica das condutas

dos participantes, o que necessariamente implica em condutas relativas a determinados momentos do desenvolvimento da noção. Entretanto, em sua obra não sugere relação estanque entre a idade cronológica e a tomada de perspectiva e está mais preocupado em comprovar uma evolução gradativa da construção da reciprocidade social.

Os dilemas sociomoraes demonstraram, no contexto do presente estudo, eficácia como instrumento de observação de condutas indicativas de posturas mais egocêntricas ou mais descentradas no que concerne à tomada de perspectiva social, o que permite que estudemos possibilidades de intervenção na realidade escolar, visando promover a construção da perspectiva do outro.

Como implicação pedagógica da consideração deste processo nas relações sociais próprias ao espaço educativo, decorre a necessidade de promover situações de interação no cotidiano escolar, em que a tomada da perspectiva do outro seja evidenciada. Por meio de ações educativas intencionais deve ser suscitada a construção da reciprocidade social, entendida como mútuo consentimento e acordo o que indica um abandono da centração egocêntrica em sua própria perspectiva e conseqüentemente maior reciprocidade e cooperação entre pares.

## REFERÊNCIAS

- BIANCHINI, L.G.B. & OLIVEIRA, F.N.de. Jogo, Cooperação e Reciprocidade entre Pares. In: \_\_\_\_\_. (Re) Significando o Lúdico. Jogar e Brincar como espaço e reflexão. Eduel Editora, Londrina, 2009.
- DEVRIES, R. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças in: Catherine Twomey Fosnot (org). Construtivismo: Teoria e Prática Pedagógica. Porto Alegre, RS, Artmed, p. 123-140, 1996.
- FONTES, A.E.H.G.T. Os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico. Campinas, SP. [s.n.], 2004a. Tese de Doutorado.
- \_\_\_\_\_. Os Níveis de Compreensão Interpessoal de Selman: Pressupostos Teóricos. XXI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, SP, 2004b.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. Desenvolvimento como meta da Educação. Harvard Educational Review, n. 42, p.449-496. (tradução de Luci S. Samartini e Nélio Parra), 1983
- LUKJANENKO, M.F.S.P. A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais. Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001. (Tese de Doutorado).
- OLIVEIRA, F.N. de. Um estudo das interdependências sociais e cognitivas em escolares por meio do jogo Xadrez Simplificado. 2005. Tese de doutorado. Unicamp FE, 2005.
- OLIVEIRA, F. N. de. & BRENELLI, R. P. Do Egocentrismo à Cooperação: o lúdico e a construção de relações recíprocas. In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, C.V.M.; MORENO, G. L. As Crianças e suas Infâncias: O Brincar em Diferentes Contextos. Londrina, Humanidades, 2008.
- PAPALIA, D.E. O mundo da criança. Portugal: McGraw – Hill, 2001.
- PAULINO, L.R. A dinâmica de um ambiente cooperativo. Anais do XVIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: transformar a educação: nosso desafio. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, nov.,p.165-173.
- PIAGET, J. (1965) Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1973.

SELMAN, R. L. The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. Academic Press, INC., New York, 1980.

\_\_\_\_\_.El desarrollo sócio-cognitivo - Um guia para la practica educativa y clinica. (1975) In: Turiel E., Ileana Enesco y Josetxu linaza. El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza editorial, 1989.

TORTELLA, J.C.B. Amizade no contexto escolar. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, SP. 1996.

\_\_\_\_\_.A representação da amizade em díades de amigos e não amigos. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

TURIEL, E. e SMETANA, J.G. Conocimiento Social y accion: La coordinacion de los domínios. In: El mundo social en la mente infantil. Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza. Madrid, Alianza Editorial, 1989.

VINHA, P.T. Os conflitos interpessoais na relação educativa. Campinas, SP: [s.n], 2003. Tese de Doutorado.

## O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor

Sandra Cristina Carina

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Laboratório de Psicologia Genética – Unicamp

sandracarinab@msn.com

A presente pesquisa buscou investigar quais formas de resolução de conflito são comumente utilizadas pelos adolescentes, ainda que a partir de dilemas hipotéticos, e confrontá-las às formas que os professores apontaram como as que esses mesmos adolescentes utilizavam quando envolvidos em situações de conflitos. A amostra foi constituída por um total de trinta e nove participantes, pré-adolescentes entre onze e treze anos, estudantes do sexto ano de uma escola pública da região de Campinas, interior de São Paulo, e por cinco professores desses mesmos adolescentes. O instrumento utilizado consistiu numa entrevista semi-estruturada com professores e um instrumento criado por Robert Deluty e adaptado por Maria Isabel Leme que avalia simultânea e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais – agressivo, assertivo e submisso – nas respostas dos pré-adolescentes a conflitos interpessoais hipotéticos cujos conteúdos sejam de provocações, perdas, frustrações etc. Os resultados obtidos nos permitem comprovar nossa hipótese de que a forma pela qual os adolescentes nas situações hipotéticas resolvem seus conflitos não coincide às formas apontadas previamente pelos professores das tendências de resolução de conflitos utilizadas por esses mesmos adolescentes quando envolvidos em situação de conflito no cotidiano escolar. Esses adolescentes estão mais propensos a estilos submissos de resolução de conflito do que a formas assertivas ou agressivas.

**Palavras-chaves:** conflitos interpessoais, moralidade, pré-adolescentes, agressividade

Ao trabalhar diretamente com crianças e pré-adolescentes, ou por meio do acompanhamento e orientação aos professores, percebe-se que, freqüentemente, diante de conflitos e agressões entre os alunos, os educadores sentem-se inseguros e despreparados para lidar com tais situações, não sabendo quais respostas e intervenções tornam-se mais adequadas para lidar com o problema. É comum sentirem-se impotentes diante das reações de agressividade. Muitos se sentem angustiados e culpados quando acabam tomando alguma atitude mais autoritária, alegando que “perdem a cabeça” ao ver o aluno repetindo o mesmo comportamento agressivo. Escuta-se desses educadores que já “tentaram de tudo e parece que nada dá certo.” Percebe-se, assim, o despreparo desses profissionais, que são responsáveis, ainda, pela educação do aluno mais agressivo ou “difícil” na escola.

Sabemos que os conflitos interpessoais ocorrem em qualquer escola, bem como entendemos que em toda relação educativa haverá conflitos, brigas, crises periódicas e atritos, assim sendo, não devemos encará-los como ocorrências atípicas ou antinaturais. Considerando que esse estudo está embasado na teoria de Jean Piaget, cabe-nos ressaltar que para esse autor, os conflitos interpessoais são considerados como situações favoráveis para o aprendizado de nossas crianças e adolescentes. Dessa maneira, proporcionam ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras, uma vez que estes acontecem a partir das trocas de pontos de vistas, só possível pela interação social. A teoria construtivista compreende que tanto o conflito interno como o que ocorre entre os sujeitos são necessários ao desenvolvimento, uma vez que vivenciados pelo indivíduo, levam-no a buscar uma nova ordem interna, a organização.. Isto acontece pelo descentramento do indivíduo, quando este consegue coordenar pontos de vistas diferentes do seu.

Assim sendo, um professor construtivista compreende que o conflito vivido pelos seus alunos não lhe pertence, dessa maneira, não cabe a ele resolvê-lo. Porém, o fato de não solucionar por eles, não é sinônimo

de largá-los a própria sorte. Diante dessas situações, cabe ao educador mediar o problema, auxiliando seus alunos a chegarem a uma solução mais coerente para todos os envolvidos.

Entretanto, percebe-se que muitas vezes, mesmo o professor que teve uma boa formação, sente-se também inseguro ao lidar com um aluno que se envolve sempre em conflitos apresentando constantes reações de agressividade.

No que se referem às reações dos alunos diante de situações conflituosas, pesquisas realizadas por Leme (2006) e Deluty (1979), apresentam três tendências de resolução de conflitos que são: assertiva, corresponde a uma forma não violenta de resolução de conflitos, ou seja, caracteriza-se pelo enfrentamento da situação de conflito através da expressão dos próprios sentimentos e idéias, sem desconsiderar os alheios e sem usar atitudes coercitivas ou violentas. Falcone (2001) explica que o comportamento assertivo possibilita a resolução de problemas interpessoais, aumenta a sensação de auto-eficácia e a auto-estima e melhora a qualidade dos relacionamentos. Leme (2004a) completa que o estilo assertivo de resolução de conflito é o mais desejável por considerar tanto a si como ao outro, e que também pode ser considerado mais evoluído pelas coordenações cognitivo-afetivas que demanda. Nessa visão, o conflito é entendido como positivo em função das possibilidades que as pessoas que o estão vivenciando têm de descentrar-se, trocar pontos de vista e buscar alternativas justas para as partes. Esse exercício contribui para o desenvolvimento das pessoas envolvidas no conflito, e possivelmente para o desenvolvimento de todos os aspectos da vida, como o social, o emocional, o cognitivo, etc. O estilo agressivo consiste no enfrentamento da situação apelando para formas de coerção, como violência ou desrespeito ao direito, sentimento, idéias e opinião alheia. Segundo Leme (2004) a agressão tem sido alvo de pesquisas especializadas, devido os riscos que representam os confrontos em que se envolvem os sujeitos que resolvem os conflitos dessa forma. Por último o estilo submisso, consiste pelo não enfrentamento da situação de conflito, neste caso, o sujeito considera o ponto de vista, sentimento e idéias do outro, sem levar em conta o seu próprio ponto de vista.

Vicentin (2009) apresenta em sua pesquisa que o educador deve preocupar-se também com os alunos que apresentam reações submissas, passivas de resolução de conflitos, pois esse tipo de reação costuma geralmente ser menos percebida pelas pessoas e pelos pesquisadores, provavelmente pelo fato de os danos àquele que se submete não ficarem claros num primeiro momento nem para eles mesmos e na maioria dos casos nem para os outros envolvidos. Em sua pesquisa, a autora comenta sobre estudo realizado por Morais, Otta e Scala (2001) com crianças de cinco anos, observou-se que elas entendem como cooperativos os comportamentos explicitamente qualificados por um adulto como indicador de submissão. Diversos autores afirmam que auto-imagem ruim e casos de depressão são conseqüências muito freqüentes em sujeitos que reagem de forma submissa (FARIZ; MIAS; MOURA, 2005; FALCONE, 2001). Consideramos que os sujeitos que têm um estilo submisso de resolução de conflito apresentam conseqüências tão danosas quanto as que têm estilo agressivo, visto que enquanto nesse último a pessoa é incentivada a mudar sua forma de se comportar, mesmo que seja necessário buscar ajuda de especialistas para resolver o problema, no estilo submisso o sujeito pode passar a vida toda com inúmeras reações internas desconfortáveis sem que possa repensar outras possibilidades de resolver conflitos.

### *A presente pesquisa*

Partindo dessas considerações e reflexões, a referente pesquisa buscou investigar quais formas de resolução de conflito são comumente utilizadas pelos adolescentes, ainda que a partir de dilemas hipotéticos, e confrontá-las às formas apontadas previamente pelos professores das tendências de resolução de conflitos

utilizadas por esses mesmos adolescentes quando envolvidos em situação de conflito no cotidiano escolar.

O **problema** que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte forma:

1. 'Quais alunos são considerados como os mais assertivos ou agressivos pelos seus professores no processo de resolução de conflitos?
2. Esses alunos apresentarão, de fato, características de assertivos ou agressivos de acordo com a categorização de Robert Deluty?
3. Se comparados com o restante das classes, esses alunos de fato são os mais assertivos e os mais agressivos?

Acreditamos que haverá diferenças na maneira pela qual os alunos interpretam e resolvem os conflitos hipotéticos, bem como se acredita que haverá diferença nas indicações realizadas pelos professores quanto aos alunos assertivos e agressivos.

Para constituir a **amostra**, escolhemos um município da região de Campinas, onde na época trabalhávamos com o curso de formação de professores PROEPRE<sup>1</sup>, cujos participantes relatavam vários exemplos de situações de conflitos interpessoais por eles vivenciados em seu cotidiano escolar. Sendo assim, o instrumento foi aplicado em 39 sujeitos da 6ª série. Desse total, 14 são meninos e 25 são meninas, com faixa etária entre 11 e 13 anos.

Para coletar os dados, foi aplicado um instrumento (Escala Children's Action Tendency Scale-CATS, 1981), que avalia simultânea e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, assertivo e submisso. A avaliação ocorre por meio de descrição de conflitos interpessoais hipotéticos com conteúdos de provocações, perda, frustração, etc.

Esse instrumento foi desenvolvido por Robert Deluty em sua tese de doutorado, em 1979. O autor propôs 13 situações de conflitos interpessoais com as respectivas alternativas. Em 1981, o autor propôs uma forma resumida do material, no qual as alternativas eram excluídas, sendo o primeiro instrumento denominado de versão completa. O material foi cedido por Deluty e usado por Leme (2004) em uma amostra brasileira. Leme esclarece que o instrumento foi traduzido para o português por um psicólogo fluente na língua inglesa e lido e avaliado por outro psicólogo com a mesma fluência.

A autora explica que em seus estudos encontrou uma quarta categoria, a qual denominou como mista, pois, em uma mesma resposta, o sujeito apresentava mais de uma tendência de resolução. "É importante ressaltar que foram encontradas respostas que combinavam duas estratégias, pois continham elementos das duas ao mesmo tempo, que foram categorizadas como mistas" (LEME, 2006: p. 192).

Assim, na presente pesquisa, usaremos a categoria mista por também encontrarmos mais de uma tendência em uma mesma resposta. Para tanto, optamos por aplicar a versão resumida do instrumento, acrescentando em cada questão o "Por quê?", para entendermos a reação de cada sujeito desta pesquisa. Em seguida, verificamos o estilo de resolução de conflito de cada participante em cada situação hipotética apontada no questionário.

Vale ressaltar que em nenhum momento estamos afirmando que os sujeitos apresentados sejam agressivos, assertivos, submissos ou mistos. Essa categorização apenas decorre do instrumento, que nos

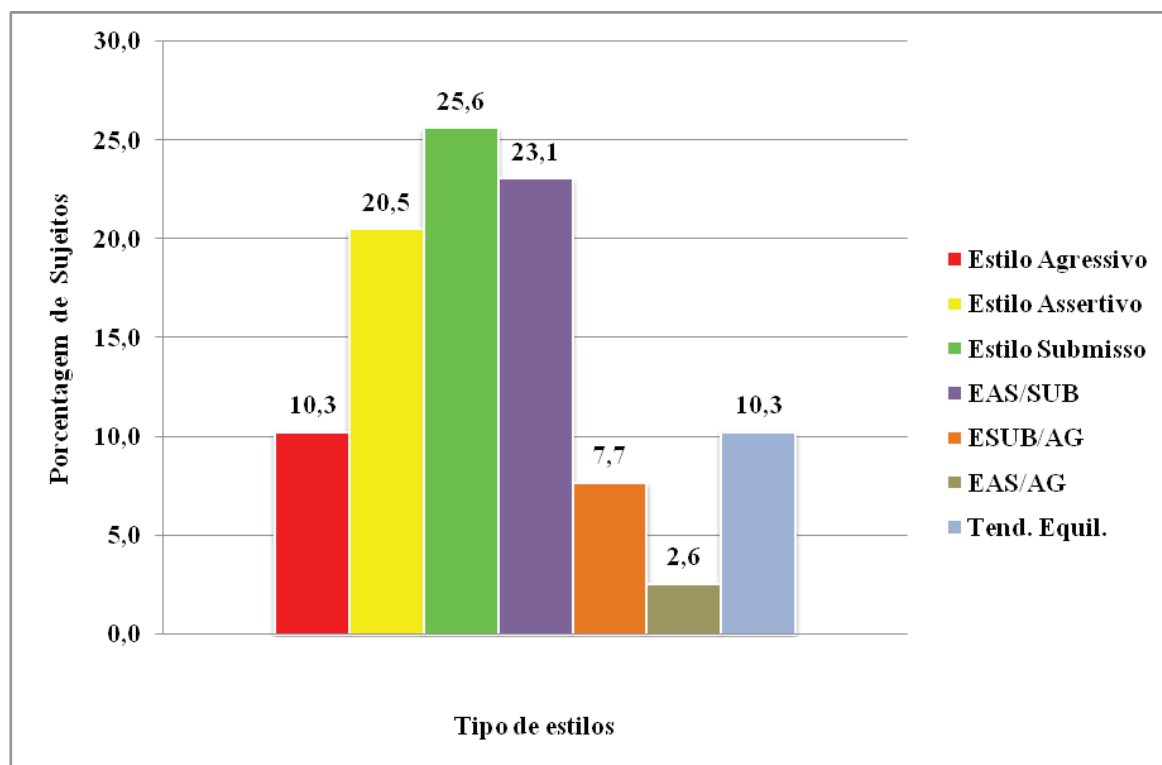
---

1. Programa de Educação Infantil e Fundamental, com duração de 240 horas, elaborado pela Profª. Dra. Orly Z. Mantovan de Assis.

permite concluir que os sujeitos envolvidos e analisados têm tendência (estão para) a determinados tipos de resolução de conflitos.

Assim sendo, ilustraremos o primeiro objetivo de nossa pesquisa, que consistia em investigar os estilos de resolução de conflitos entre os adolescentes da escola escolhida, para tanto, temos os seguintes resultados apresentados.

FIGURA 1: PORCENTAGEM DAS CATEGORIAS PREDOMINANTES DOS SUJEITOS



A figura anterior nos permite concluir que 25,6% dos sujeitos apresentam respostas que tendem<sup>□</sup> ao estilo submisso; 23,1% dos sujeitos cujas respostas tendem ao estilo misto assertivo/submisso; 20,3% dos sujeitos tendem ao estilo assertivo, enquanto 10,3% tendem ao estilo agressivo. Outros 10,3% representam os sujeitos cujas respostas, por terem estilos bastante variados, foi praticamente impossível categorizar segundo determinado estilo, segundo os critérios que estabelecemos. Tivemos ainda 7,7% dos sujeitos tendendo à resolução de conflitos de estilo misto submisso/agressivo, enquanto que 2,6% dos sujeitos tendem ao estilo misto assertivo/agressivo. Nossos dados apontam, portanto, para uma maior propensão ao estilo submisso como forma adotada pelos sujeitos para resolver seus conflitos. Se levarmos também em consideração o estilo em que há a presença da submissão, porém de forma mista, teremos como podemos visualizar na figura uma confirmação ainda maior deste estilo.

Antes de serem aplicados os instrumentos junto aos pré-adolescentes participantes da pesquisa, o primeiro passo fora solicitar aos professores que apontassem quais seriam os alunos cujas resoluções de conflitos se dariam de forma agressiva e assertiva. Do total de nossa amostra, esses professores indicaram 12 sujeitos cujos estilos seriam assertivos ou agressivos.

Os professores indicaram como sujeitos de tendências agressivas S5, S9, S13, S31, S32, S34, S38 e S39. Na análise de suas respostas às situações hipotéticas, esses sujeitos tendem a ser submissos (S5) ou



com estilos mistos assertivos/submissos (S9, 13, 31, 34, 38 e 39), com exceção do S32, cuja categorização corresponde ao estilo indicado pelos professores.

Para os sujeitos com tendências assertivas, os seguintes alunos foram indicados pelos professores: S4, S17, S26, S27 e S34. Somente o sujeito 17 apresenta um estilo de resolução assertiva em suas respostas aos dilemas. Os demais, ora apresentam respostas de estilo submisso (S4), ora de estilos mistos – agressivo/submisso (S 26) e assertivo-submisso (S 34). O sujeito 27 é um daquele cujas respostas não apontaram evidências de um estilo preponderante.

Nossa hipótese de que haveria diferenças na maneira pela qual os alunos interpretam e resolvem os conflitos hipotéticos, de fato, foi comprovada. Comprovamos também a hipótese de que as indicações dos professores quanto aos alunos cujas tendências para a resolução de conflitos seriam assertivas e agressivas não correspondem à forma pela qual esses sujeitos resolvem os conflitos em situações hipotéticas. Notemos que, com poucas exceções, os alunos considerados assertivos ou agressivos pelos professores tendem a respostas de estilo submisso. Novamente, acreditamos que esses adolescentes vivenciam experiências de obediência e não de confiança a sua autoridade. Concordamos plenamente com La Taille quando afirma que “o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranqüilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável?”

### *Considerações finais*

Os participantes de nossa pesquisa, ainda que respondendo a dilemas hipotéticos, apontaram uma propensão a um determinado estilo de resolução de conflitos. Qual foi ele? Teria sido aquele indicado por seus professores?

Os resultados de nossa investigação comprovaram nossa hipótese de que o estilo apontado pelos professores não seria o mesmo utilizado pelos alunos. O que mais encontramos entre os adolescentes foram respostas características de estilos submissos ou próximos a elas (como estilos mistos em que respostas submissas se encontravam também presentes).

Esses resultados nos permitem refletir que as relações comumente estabelecidas nas escolas entre autoridade e alunos visam a construir uma educação para a docilidade, desenvolvendo nos alunos uma dependência para resolver os problemas do cotidiano.

Sendo assim, a prática constante do papel autoritário do professor sobre seus educandos contribui para que os mesmos, quando envolvidos em situações conflituosas, não se sintam capazes de por si só encontrar soluções que sejam desejáveis para o momento. Vale mencionar que, com essa prática, o tema transversal inserido no trabalho pedagógico é o da submissão: educa-se para a obediência.

Na maioria das vezes, as escolas dão muita ênfase à obediência às normas e regras definidas previamente, não levando em consideração que os alunos precisam compreender a necessidade das regras assim como pensar sobre como podem ser conduzidas. Diante das transgressões cometidas pelos alunos, utilizando-se ainda de ameaças, censuras, castigos e transferência do problema, a escola promove a manutenção de altos níveis de heteronomia. Dessa maneira, como os alunos são privados a compreender as justificativas para as regras que lhes são impostas, tendem a permanecer conformistas e apenas obedecer, já que esta última ação para eles é bem diferente de pensar. Isso porque a essência da autonomia é que as pessoas se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas.

Assim como “não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista” (KAMII, 1987: p.108), não pode haver moralidade também quando se descarta a necessidade de se pensar em si e de resolver os problemas levando em consideração o bem ao outro e a si mesmo.

Se se deseja que os alunos sejam autônomos, responsáveis, justos, generosos, que saibam resolver seus problemas assertivamente, como se descreve nos planos escolares, é preciso lembrar que é papel da escola propiciar situações em que os alunos possam participar ativamente, possam confrontar-se com problemas a serem resolvidos, possam compartilhar experiências e idéias, possam conviver. Nas palavras de Parrat-Dayan (2008): “A cidadania é então, um produto da educação. É necessário ter a garantia da vida democrática para conseguir o aprendizado da cidadania. E não podemos aprender a democracia se não aprendemos a discutir” (p. 130).

Sabemos que não existem fórmulas mágicas, mas que a boa solução para o conflito é aquela que é buscada por todos os envolvidos, quando estes podem pensar e controlar suas emoções, quando podem, então, falar sobre elas e representá-las aos outros com os quais convivem, de forma respeitosa. Na verdade, “quando acostumamos nossas crianças a expressarem o que sentem, estamos favorecendo a construção desses espaços afetivos de troca e busca de reconciliações visto que manifestar o que se sente encurta os caminhos para se chegar à resolução de um conflito” (TOGNETTA, 2009).

Urge que os programas escolares dêem aos conflitos a conotação de “oportunidade”, de possibilidade de crescimento aos educandos. Mas, mais do que isso, é preciso que nossas crianças e adolescentes “sejam estimuladas a resolver os conflitos que se envolvem por si mesmas, sem constante intervenção adulta, para que aprendam a ser autônomas desde o considerar alternativas de ação e suas conseqüências, até a sua efetivação” (LEME, 2004, p. 181).

Terminamos essas discussões com as palavras de Neill (1984),

Obviamente, uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados nas carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não criadores que desejam crianças dóceis, não criadoras, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro. (p. 4)

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7ª. ed. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Autoridade e autonomia*. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas*, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001.

CAMACHO, Luiza M.Y. 2001. “A sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes.” *Educação e pesquisa*, v. 27, p. 123-140.

CARINA, Sandra C. 2003. *A gestão participativa num sistema educacional público*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2003.

CARITA, Ana. 2004. *Conflito, justiça e cidadania*. *Análise Psicológica*, p. 259-267.

- CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salette Celich. Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.
- DELUTY, R. H. Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, n. 5, p. 309-312, 1979.
- \_\_\_\_\_. Children's evaluation of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Psychology*, v. 12, n. 2, p.124-129, 1981.
- DEMO, Pedro; TAILLE, Yves de La; HOFFMANN, Jussara. Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- DEVRIES R.; ZAN B. A. Ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola  
Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência. Campinas: Editora Verus, 2005.
- FARIZ, M. D.; MÍAS, C. D.; MOURA, C. B. Comportamento agressivo e terapia cognitivo comportamental na infância. In: CABALLO, V. E.; SIMON, M. A. Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: Transtornos Específicos. Editora Santos, p.57-75, 2005.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Piaget para a educação pré-escolar. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes medicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. A autonomia como finalidade de educação: implicações da teoria de Piaget. A criança e o número. Campinas: Papirus, 1991.
- LEE-MANOEL, Cristina L.; MORAIS, Maria L. S.; BUSSAB, Vera S. R.; OTTA, Emma. 2002, Quem é bom (e eu gosto) é bonito: efeitos da familiaridade na percepção de atratividade física em pré escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.15, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2002. p. 271-282.
- LEME, Maria Isabel da Silva. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: Instituto SM para a Educação, 2006.
- \_\_\_\_\_. 2006. Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas: estrutura e função. Tese de Livre-Docência. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.
- \_\_\_\_\_. 2004, Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: Maluf, Maria Regina (org). *Psicologia educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- \_\_\_\_\_. 2004. Resolução de conflitos interpessoais: Interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p. 367-380.
- LOOS, Helga; ZELLER, Thomas J. V. 2007. Aprendendo a brigar melhor: administração de conflitos sem violência na escola. *Interação em Psicologia*, p.281-289.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; VINHA, T. P. Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação interpessoal segundo R. Selman. *Anais do XX Encontro nacional de professores do Proepr*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, p. 119-133, 2003.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (1989) Uma nova metodologia de educação pré-escolar, São Paulo, SP, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. & ASSIS, M.C. (1999) *Proepr: Fundamentos teóricos*, Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.

- \_\_\_\_\_. (1999a) Proepre: Prática Pedagógica, Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.
- \_\_\_\_\_.(2002) Proepre: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil, Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.
- MENIN, Maria S. S.(1996) Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores, In: MACEDO, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- MONTOYA, Adrián Oscar Dongo (org). Contribuições da psicologia para educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MORAIS, H. L. S.; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competências sociais em pré-escolares. Psicologia Reflexão e Crítica, n. 14, p.131-191, 2001.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora; BUSQUETS, Maria Dolors. Falemos de sentimento. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- OLIVEIRA, José H. Barros de, Freud e Piaget: afetividade e inteligência. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- PEREIRA, Beatriz O. 2006. Prevenção da violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção In: NETO, João Clemente de Souza; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Infância: violência, instituições e políticas públicas. São Paulo, Expressão e Arte Editora, p. 43-51.
- PEREIRA, Maria I.G.G. 1998. Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones com la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (comp.). Piaget y el psicoanálisis. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1920-1994. p. 181-290.
- PIAGET J.; INHELDER B. A psicologia da criança. Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 1896-1980-2003.
- PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1932-1977.
- PONTES, Aldo; LIMA, Valéria Scomparim de. Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.
- PUIG, Josep Maria. A construção da personalidade moral. São Paulo: Editora Àtica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.
- SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. Resolução de conflitos e aprendizagem emocional. São Paulo: Moderna, 2002.
- SISTO, Fermio. O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar. Campinas: Papyrus, 1999.
- \_\_\_\_\_. 2005. Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. Psicologia em estudo, v.10, p.117-125.
- TAILLE, Yves de La. Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Editora Àtica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Vergonha a ferida moral. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org). Virtudes e educação o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectiva ética e generosidade. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2009.

\_\_\_\_\_. Violência na escola; os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos.

In: PONTES, A.; LIMA V.S. Construindo saberes em Educação. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005a. p.11-32.

\_\_\_\_\_. O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. Anais do Encontro do PROERP, 2005b.

TOGNETTA, L.R.P. VINHA T. P. Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VICENTIN, Vanessa F. 2009. Filhos de pais abusadores ou dependentes de álcool: estilos de resolução de conflitos interpessoais. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas:

Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

\_\_\_\_\_. 2003. Os conflitos interpessoais na relação educativa. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2003.

## **A autoavaliação em um curso de pedagogia: uma possibilidade a ser construída na consecução de uma avaliação formativa**

Nadia Aparecida de Souza  
Universidade Estadual de Londrina  
nadia@uel.br

Elisabete Aparecida Garcia de Ribeiro  
Universidade Estadual de Londrina

Estudo financiado pelo CNPq e apoiado pela ProPPG / UEL

Avaliar formativamente tem se constituído uma dificuldade frequente no cotidiano escolar, inclusive em função do instrumental utilizado, dentre os quais consta a autoavaliação. A realidade suscita questionar: como a autoavaliação integra o trabalho dos professores que atuam no curso?; por que as autoavaliações que realizam priorizam ou não a autorregulação da aprendizagem? Responder orientou para o objetivo geral: aferir e analisar a predominância de autorregulação ou autonotação nas atividades autoavaliativas vivenciadas por formandos de um curso de Pedagogia. Participaram da pesquisa 70 dos 143 alunos do último ano, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O estudo, de natureza qualitativa, assumiu formato de estudo de caso. A coleta de informações abarcou: análise documental, questionário e entrevista. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo clássica no intuito de determinar a predominância de autorregulação ou autonotação nas atividades auto-avaliativas, favorecendo análises mais acuradas sucedaneamente. Constatou-se, no cenário pesquisado, a predominância da autonotação, caracterizada pela: ausência de roteiro orientador de reflexão e assunção de compromissos de superação; predominância da nota em detrimento da reflexão; efetivação pontual e terminal. Desse modo, o intuito autorregulatório esvai-se, até porque os motivos dos educando estão centrados na melhoria da média e obtenção de aprovação. Todavia, a auto-avaliação deveria constituir espaço e tempo de reflexão, quando o aprendente – reativa e proativamente – vale-se do *feedback* de suas conquistas e percalços precedentes e ajusta suas ações presentes e futuras, de maneira a favorecer a ampliação de motivação autônoma.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Instrumentos avaliativos. Autoavaliação. Autorregulação. Formação de professores.

### *1 DELINEANDO AS RAZÕES*

Numerosos são os instrumentos disponíveis para a realização da avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Sua quantidade e variabilidade decorrem da necessidade de ampliação do número e natureza das informações coletadas, afinal “[...] quanto mais dados colher sobre os resultados da aprendizagem [...], tanto mais válida será considerada a avaliação” (HADJI, 1988, p.55). Um dos instrumentos postos à disposição dos professores e favorável à consecução de uma avaliação mais formativa é a auto-avaliação. Ela, segundo Masetto (2003, p.154) é um instrumento muito adequado ao Ensino Superior, pois desenvolve as habilidades de “[...] observar-se a si mesmo, comparar e relacionar o seu desempenho com os objetivos propostos, atitudes como honestidade pessoal para reconhecer tanto seus sucessos como suas falhas”.

Utilizar a autoavaliação demanda, por parte do professor, ciência quanto ao propósito maior deste instrumento: envolver e corresponsabilizar o aluno pela gestão do próprio processo de aprendizagem, pela análise dos erros cometidos, pela identificação dos avanços alcançados, pelo planejamento e efetivação de planos/propostas para a superação do que ainda falta realizar.

A autoavaliação pode abranger dois conceitos: autonotação e autorregulação. Entretanto, a junção autoavaliação e autonotação nem sempre é recomendável. Aliás, inúmeras contraindicações são enunciadas e analisadas por vários autores (HOFFMANN, 1991; VASCONCELLOS, 1994; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001), principalmente porque a autonotação refere-se a procedimento – geralmente singelo – de atribuição de uma nota para si, pelo próprio aprendiz. A autoavaliação, destarte, pretende ampliar as capacidades de crítica e reflexão do educando, provocando-o a pensar relativamente ao que aprendeu e ao como aprendeu, configurando-se enquanto “[...] uma ação crítica que leva o indivíduo ao conhecimento de sua metacognição (faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, de criar consciência de como realiza seu próprio fazer) (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p.180).

Por isso, a aproximação autoavaliação e autorregulação é altamente desejável, pois aquela – quando empreendida adequadamente – pode configurar-se enquanto reforço das capacidades do sujeito para “[...] gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 1999, p.97). A junção autoavaliação e autorregulação favorece o desenvolvimento da autonomia do educando, quando o faz pensar e avaliar seus avanços e suas permanências, quando o faz assumir consigo o compromisso com o delineamento de ações de superação das dificuldades, quando o faz ampliar seu autocontrole na gestão de seus conhecimentos e desempenhos, quando o faz “[...] encarar seus medos e receios de frente, sem precisar esperar ouvir do outro aquilo que ele mesmo já sabe que precisa ser modificado ou não” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p.180).

Nos cursos de licenciatura, principalmente no de Pedagogia, deveria haver um cuidado especial na promoção de experiências autoavaliativas compromissadas com a autorregulação, muito mais do que com a autonotação. Esta afirmação faz emergir alguns questionamentos: como a auto-avaliação integra o trabalho dos professores que atuam no curso?; por que as auto-avaliações que realizam priorizam ou não a autorregulação da aprendizagem?

As questões aventadas orientaram a definição do objetivo geral do estudo: determinar o caráter de autonotação ou de autorregulação presente nas atividades autoavaliativas vivenciadas pelos formandos de um curso de Licenciatura de uma universidade pública, principalmente considerando as implicações no almejado exercício de avaliação formativa.

A importância do estudo repousa no compromisso com a formação de professores que reflitam sobre suas conquistas e sobre suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Afinal, somente quando capazes de analisar os próprios passos é possível planejar e empreender esforços no sentido de saber mais, fazer melhor e ser inteiro.

## *2 o caminho percorrido*

Desvendar o objeto de estudo exigiu “[...] compreender o vivido e transcender o empiricamente dado”, espreitando “[...] as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro” (MACHADO, 1997, p.35) e, conseqüentemente, orientou para a adoção de abordagem qualitativa da realidade, que apresenta como características: ter no ambiente natural sua fonte de informações, ser descritiva, interessar-se pelos processos, tender para a análise indutiva e conferir importância vital ao significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por isso, adentrar a realidade para ouvir e registrar percepções e compreensões dos alunos foi essencial ao desvelamento do objeto de estudo. Os questionários e as entrevistas permitiram a coleta de dados descritivos e minuciosos, mesmo porque “a palavra escrita assume particular importância na abordagem

qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Ainda, no curso do estudo, as muitas peças individuais de informação recolhida foram sendo reunidas e relacionadas, de maneira a conferir forma ao quadro geral. Finalmente, houve cuidado especial em apreender a perspectiva dos participantes – o que foi favorecido pelos instrumentos de coleta – pretendendo elucidar “[...] aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51 – destaques do autor).

A necessidade de restringir o campo do estudo orientou para a escolha da estratégia estudo de caso. Para Yin (2005, p.42), “[...] o que caracteriza o estudo de caso é a investigação profunda de uma unidade de análise”. A escolha incidiu, enquanto universo, sobre um curso específico de Licenciatura em Pedagogia; e seus alunos formandos em 2007. Estes somavam 143 (cento e quarenta e três) alunos, dos quais 70 consentiram – ao assinarem termo de consentimento livre e esclarecido – em participarem do estudo. Todavia, a singularidade do objeto de estudo – a autoavaliação na consecução de avaliação formativa – delimitou a unidade de análise.

O estudo de caso apresenta algumas características, conforme Yin (2005): (a) ser a estratégia de pesquisa adequada quando as questões principiam com “como” e/ou “por que”; (b) investigar “[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p.32); (c) aborda situações únicas com riqueza de variáveis de interesse; (d) basear-se em diferentes “[...] fontes de evidência, com os dados precisando convergir em formato de triângulo” (p.33); e (e) ter no referencial teórico elemento fundamental para condução da coleta e análise dos dados. Estas foram observadas e respeitadas para a consecução do estudo.

A coleta de informações foi efetivada pela implementação de três diferentes procedimentos, beneficiando a triangulação: (a) análise documental, que incidiu sobre o Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino propostos para as disciplinas; (b) aplicação de questionário, que objetivou levantar informações básicas acerca da realização da autoavaliação vinculada ou não à autorregulação; e, c) realização de entrevistas semiestruturada, que pretendeu obter maior detalhamento sobre as formas de utilização do instrumento autoavaliação pelos professores.

A análise de conteúdo clássica foi forma privilegiada para abordar os dados coletados. Ela permitiu “[...] descrições numéricas de algumas características do corpus do texto”, enquanto se debruçava sobre a qualidade e diversidade das informações e compreensões oferecidas pelos participantes. Assim, a análise de conteúdo clássica consentiu estabelecer “[...] uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (BAUER; GALKELL, 2002, p.190), revelando as unidades de análise: (a) a autoavaliação na formação de professores e (b) a predominância da autonotação nas tarefas auto-avaliativas. Elas são situadas e analisadas em confronto com o referencial teórico.

### *3. Revelando os achados*

A avaliação formativa é aquela que se efetiva “[...] a partir da análise das respostas do educando frente às situações desafiadoras nas diferentes áreas do conhecimento” (HOFFMANN, 2005, p.66). Isso torna a avaliação parte do processo educativo, elemento regulador das aprendizagens e instrumento para efetivar a melhoria do ensino, se constituindo, portanto, em uma “[...] reflexão transformada em ação” (p.17).

A perspectiva formativa de avaliação prioriza a regulação das aprendizagens. Perrenoud afirma que uma avaliação é formativa quando “[...] supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados” (1999, p.77 – destaque do autor). Hadji, similarmente, considera



formativa aquela avaliação que subsidia e auxilia os processos de ensino e aprendizagem, situando-se no “[...] centro da ação de formação, [...] porque sua função principal é – ou deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)” (2001, p.19).

O Projeto Pedagógico do curso advoga em favor do exercício de avaliação formativa pela implementação de instrumental variado para acompanhar o que e como os alunos estão aprendendo. Os quarenta e sete programas das disciplinas referem o exercício de avaliação formativa – porque interessada no aperfeiçoamento do ensino e na otimização da aprendizagem. As atividades enunciadas como aquelas que serão utilizadas para avaliar são diversas e numerosas e foram agrupados em: provas, com o maior número de indicações; trabalhos individuais e grupais, com destaque para os seminários; e outros, dentre os quais foi incluída a autoavaliação, com oito indicações (o que se é quase nada!).

O compromisso com o exercício de uma avaliação formativa é fundamental no contexto de um curso de formação de professores. Vivenciar momentos nos quais os professores retomam dificuldades identificadas nas atividades avaliativas, porque preocupados em promover a regulação do ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, permite a estes compreenderem a essência de um ato (avaliar) integrado “[...] ao processo de ensino e aprendizagem, [...] com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p.55).

Ainda, é essencial para os alunos experienciarem situações nas quais possam pensar e analisar seus percursos de aprendizagem, identificando seus ganhos, delineando suas dificuldades, particularizando seus erros. A autoavaliação integra a avaliação (FERNANDES, 2009), comprometendo-se com perspectiva formativa quando se volta para a autorregulação, ou vinculando-se à perspectiva classificatória quando limitada à autonotação.

### 3.1 A autoavaliação na formação de professores

Os dados revelaram que a autoavaliação é uma prática avaliativa utilizada por professores do curso: 98% dos alunos que responderam ao questionário, afirmaram terem realizado autoavaliações. Esse percentual foi de 100% entre os entrevistados.

A autoavaliação, como instrumento de avaliação, é um ato complexo que exige “[...] um mergulho da pessoa em seus sentimentos, emoções, posicionamentos” (DESPRESBITERIS, 2002, p.83). Por isso, é uma ferramenta que possibilita envolver o aluno como um todo em seus aspectos afetivos, sociais e cognitivos, ao suscitar nele “[...] um olhar crítico e consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (SANTOS, 200-, p.2).

Os alunos, aparentemente, compreendem esta missão das práticas autoavaliativas, pois reconhecem que elas permitem uma descrição geral das suas aprendizagens. Nas respostas registradas nos questionários, 78% afirmaram gostar de realizar autoavaliação e apontaram como razão o fato deste instrumento avaliativo proporcionar a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Para eles:

*! Gosto de realizar as autoavaliações, porque é um momento no qual eu reflito sobre os meus conhecimentos, sobre meu esforço e as minhas dificuldades, fazendo uma análise do processo e destacando os aspectos positivos e negativos. (Aluno 18)*

*A autoavaliação me leva a refletir sobre meu desempenho na disciplina e em consequência repensar minhas dificuldades. (Aluno 28)*

*Reflito sobre minhas atitudes e ações o que me possibilita me organizar e tentar melhorar. (Aluno 31)*

---

1. As manifestações dos participantes são grafadas em itálico para diferenciá-las das citações autorais.

Ao instigar no aluno o pensar e o repensar do próprio saber, desvendando as aprendizagens efetivadas e/ou por efetivar, a prática autoavaliativa contribui para a identificação dos fatores que dificultam e, muitas vezes, impossibilitam a apropriação do conhecimento, na certeza de que “propiciar condições para ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo e o que tem realizado, é prepará-lo para uma aprendizagem significativa na caminhada da vida” (SANT’ANNA, 1999, p.94).

Todavia, olhar o passado e pensar acerca dele é apenas um primeiro passo. Outros se fazem necessários para efetivação da autoavaliação: (a) desencadeamento de estratégias autorregulatórias e (b) observância das limitações inerentes a esta estratégia avaliativa.

As estratégias utilizadas para a autorregulação abarcam três grupos: cognitivas, metacognitivas e de gestão dos recursos de aprendizagem (McKEACHIE et al. apud FICHER; MILLER, 2000). As estratégias cognitivas envolvem a compreensão dos procedimentos empreendidos para o processamento e codificação da informação (BORUCHOVITCH, 2004). Aparentemente, as atividades autoavaliativas não favoreceram aos alunos reconhecerem o conteúdo – em termos de quantidade e qualidade – de sua aprendizagem.

Apesar de ter respondido muitas autoavaliações, a preocupação com a nota impedia que eu revelasse minhas dúvidas. Eu sabia quais eram elas, mas não havia tempo para retomar os textos para estudar e, geralmente, não adiantava buscar ajuda com o professor. (Aluno 47).

Como as autoavaliações eram, na verdade, apenas para melhorar a nota da gente, eu apenas respondia o esperado para poder me dar uma boa nota. Depois, não adiantava me preocupar, porque o assunto já era outro. (Aluno 15).

A inquietação em produzir um registro condizente com a nota autoatribuída desqualifica as estratégias cognitivas e emperra as metacognitivas, consoante as quais, o aluno planeja, acompanha, avalia e autortregula seu desempenho. Todavia, o desejável seria que, ao analisar e perceber os avanços e os erros cometidos no curso das atividades autoavaliativas, o aluno buscasse formas de superá-los, traçando caminhos para vencer as dificuldades, responsabilizando-se pela própria aprendizagem, pelo próprio desenvolvimento.

As estratégias metacognitivas estão relacionadas com a “[...] qualidade e quantidade de envolvimento com as tarefas de aprendizagem” (TESTA; FREITAS, 2005, p.3), uma vez pressuponham identificação, análise e compreensão do como se processa a própria aprendizagem, bem como o desvelamento dos procedimentos empreendidos para a apropriação das novas informações à estrutura cognitiva.

No que tange à gestão dos recursos de aprendizagem, como administração do tempo ou organização do ambiente de estudo, não houve qualquer referência, o que é compreensível, uma vez que afora a reflexão inicial na apreciação do caminho já percorrido, pouco ou quase nada é realizado em decorrência.

A consecução de atividades autoavaliativas demanda por parte do professor cuidados no intuito de minimizar algumas das suas limitações. A sobrevalorização da própria performance e conseqüente redução das metas a serem alcançadas é, talvez, a mais relevante. Por isso, é importante a proposição da autoavaliação agregada à outra(s) tarefa(s), atividade(s) hétero-avaliativa(s), que permitirá(ão) confrontação e, quiçá, uma apreciação mais clara acerca da própria aprendizagem pelo educando.

Outra limitação decorre da necessidade de o professor auxiliar os alunos a se autoavaliarem e regularem seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Cumpre-lhe esclarecer os critérios avaliativos, oferecer elementos para a autogestão dos erros, abrir espaços para o delineamento de planos e efetivação de ações visando o alcance dos objetivos. Afinal, a faculdade autogestionária não emergirá do nada, pois os alunos precisam ser orientados e conduzidos – pelo menos inicialmente – pelo professor para que progressivamente conquistem a desejada autonomia.

Aprender pela junção da teoria à prática e da prática à teoria é desejável. Ler e memorizar o conceito de avaliação formativa pouco contribuirá para a construção da competência avaliativa dos futuros professores. Os cursos de formação de professores, especialmente os de Pedagogia, devem promover situações vivenciais coerentes com as teorias que propalam, devem abandonar a exclusividade do discurso e construir alternativas para sua transformação em realidade, pois somente assim, os professores em formação edificarão as bases para uma atuação mais consistente.

### 3.2 A predominância da autonotação nas tarefas auto-avaliativas

Para 79%, dos 70 alunos respondentes, a autonotação é um procedimento muito associado à autoavaliação. No entanto, são práticas com objetivos muito distintos. O objetivo da autoavaliação “[...] é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autorregulação verdadeira ‘chave’ de todo o sistema” (HADJI, 2001, p. 102), enquanto a autonotação têm objetivos e finalidades difusas, estritamente ligadas à intencionalidade dos professores que dela se utilizam.

O elevado percentual de alunos que, a partir de suas vivências no curso, relacionam a autoavaliação à mera atribuição de nota, pode ser o resultado de práticas autoavaliativas pouco profícuas, por não possibilitarem ao aluno descrever suas ponderações, tecer suas reflexões. Assim promovido, o exercício autoavaliativo torna-se apenas e tão somente uma burocracia a ser cumprida, onde a nota pode se tornar o principal interesse do aluno, não lhe permitindo o reconhecimento deste instrumento como uma possibilidade para a efetivação de uma avaliação formativa, uma vez que não favorece a participação, o diálogo, a negociação e a intervenção (SOUZA, 2005).

Todavia, a autoavaliação configura-se processo cognitivo complexo, no decorrer do qual o educando realiza um julgamento relativamente à apropriação dos conteúdos de ensino e desenvolvimento das habilidades requeridas de maneira consciente – por si e para si. Não deve haver preocupação com escores, com a emissão de certificação, mas precisa envolver compromisso com a ampliação do autoconhecimento, da autorregulação, do autoaperfeiçoamento, da promoção do próprio desenvolvimento.

Os alunos, apesar de reconhecerem que a autoavaliação possibilita refletir acerca das suas aprendizagens e dos caminhos percorrido para conquistá-las (82%), admitem, também, que muitas vezes ela é apenas uma oportunidade para a autoatribuição de boas notas (67%), quando não para a mera melhoria da média (52%).

A preocupação com a nota, inerente à autonotação, remete ao exercício de avaliação classificatória, centrada nos resultados e no estabelecimento de hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999), “desvirtuando” o sentido da autoavaliação. Isso pode ser observado ao analisar o depoimento de dois alunos, que mesmo reconhecendo a necessidade de retomar alguns pontos da aprendizagem, não se atribuíram notas baixas, por medo das conseqüências que poderiam advir.

Eu fiz minha autoavaliação escrita e coloquei as dificuldades, todas que encontrei, mas na hora de me atribuir uma nota, tive que atribuir uma nota alta porque eu precisava de uma nota... Se eu não me atribuisse aquela nota alta ficaria de exame. (Aluno 33)

[...] como você precisa de uma média para passar eu acho muito difícil um aluno se autoavaliar abaixo da média. Mesmo achando que falta alguma coisa, que não conseguiu alcançar o objetivo, mesmo não conseguindo escrever nada sobre o entendido depois de uma aula, eu não colocaria uma nota abaixo da média, por medo, pois, sei que isso vai me prejudicar. Um dos problemas é a necessidade de uma média, eu jamais faria isso com a minha pessoa. (Aluno 41)

Estes relatos demonstram que muitas vezes a autoavaliação, devido à autonotação, se transforma em um jogo de faz de conta, no qual os alunos manipulam a nota, pois somente ela terá validade para fins de aprovação. Eles preferem salvaguardar suas reputações, pois “[...] reconhecer ou revelar incompreensões, bloqueios [...] leva a enfrentar uma realidade pouco gratificante, a se colocar em posição de fraqueza, a se privar das vantagens concedidas aos bons alunos [...]” (PERRENOUD, 1999, p.133), afinal, suas reflexões não são utilizadas para um replanejamento do ensino. Então, preferem disfarçar a realidade atribuindo-se uma nota suficientemente boa para se livrar da punição de uma possível reprovação.

Atribuir-se uma nota acaba se tornando, para alguns alunos, uma possibilidade de melhorar a média e garantir a aprovação: reprovar-me “[...] eu não faria isso à minha pessoa” (Aluno 41). Vale ressaltar que essa atitude, embora pareça simpática e espirituosa, em nada contribui para o desenvolvimento do educando. Ele estará enganando a si mesmo, uma vez que desprezando as falhas no processo educativo, perde a oportunidade de retomá-las e superá-las. Vários alunos demonstraram desprezo ante a real função da autoavaliação.

A autoavaliação ajuda a melhorar a média, dependendo do professor. Mas, como sou eu que preciso me atribuir uma nota, é lógico que eu não vou me dar uma nota baixa. (Aluno 6)

Os professores que realizaram autoavaliação nunca deixaram minha média baixa, porque afinal eu não vou me dar uma nota baixa. (Aluno 9)

Gosto de realizar autoavaliação, pois posso atribuir uma nota e melhorar minha média. (Aluno 11)

Quando realizo autoavaliação posso me dar uma boa nota e com isso assegurar a melhoria da minha média e garantir a aprovação (Aluno 43)

Gosto de fazer autoavaliação, porque auxilia na média. Quando eu posso me dar uma nota, é claro que eu vou me dar uma nota boa. (Aluno 56)

Para outros alunos, no entanto, a autoatribuição de nota torna-se um conflito interior, pois mesmo reconhecendo haver carência na aprendizagem, consideram difícil assumir uma nota abaixo da média, afinal é a nota que determinará a passagem, ou não, para a etapa sucedânea.

Não gosto de realizar autoavaliações, pois é difícil atribuir-me uma nota máxima ou abaixo da média. (Aluno 8)

Em decorrência da nota, as opiniões emitidas nem sempre correspondem à realidade. (Aluno 14)

Acho complicado atribuir-me uma nota, ela nunca é realmente justa. (Aluno 27)

Não gosto de realizar autoavaliação, tenho medo de não ser justa comigo mesma, atribuindo uma nota que não representa o que aprendi de fato. (Aluno 32)

A autoavaliação mexe muito com o caráter e dá a impressão de que o aluno quer apenas alcançar uma média sem merecimento. (Aluno 47)

É difícil atribuir nota a si mesmo, porque se você está bem não quer dar uma nota baixa. E se está mal, não quer reprovar. (Aluno 48)

A necessidade da autonotação, a falta de confiança na relação professor-aluno, o medo de notas baixas, tudo isso, aliado à falta de conhecimento e de domínio na realização da autoavaliação, acaba prejudicando esta prática avaliativa, pois o peso da nota fala mais alto e não permite que o aluno, mesmo consciente de suas dificuldades, seja sincero. Nessas condições, a autoavaliação distancia-se de seu objetivo: desenvolver a autoregulação das aprendizagens.

O uso da autonotação acarreta algumas consequências. Talvez as principais sejam: o rebaixamento da qualidade do ensino e o descompromisso com a aprendizagem. O aluno, ao responder e atribuir-se um escore na autoavaliação, concentra seus interesses na nota necessária à aprovação. A nota dificulta, quando não impossibilita, uma apreciação verdadeira sobre as próprias aprendizagens e sobre, principalmente, os problemas ainda existentes na apropriação de alguns dos conteúdos trabalhados. Outro aspecto negativo relacionado à autonotação refere-se às questões éticas e morais, apesar de que “[...] injustiças todo avaliador pode cometer, de forma intencional ou não. A reflexão que podemos fazer neste momento é que é importante que estejamos atentos para diminuir as possibilidades de que isso venha a acontecer” (VASCONCELLOS, 2000, p.162).

Nesta perspectiva, deve-se alertar que o uso da autonotação isolado, ou seja, sem nenhuma outra ferramenta, sem nenhum outro indício para complementar as informações acerca da aprendizagem do aluno, é fruto de um descaso do professor com o processo educativo e traz implicações negativas para o desenvolvimento intelectual e moral dos educandos.

As atividades autoavaliativas devem favorecer a participação responsável do aluno, vir acompanhadas de outros instrumentos e ocorrer durante o processo, não somente ao final dele. Enfim, ela deve ser um procedimento de investigação contínuo, que busca levantar as falhas e dificuldade no percurso, para que, desta forma, a centralidade não se encontre na nota, mas na reflexão do aluno e na possibilidade de ajustamento e aperfeiçoamento do processo educativo, tendo sempre em vista a promoção da aprendizagem.

#### *4 na busca de re-sinificações, algumas considerações*

A efetivação da autoavaliação com foco na mera autonotação é frustrante, principalmente por atingir percentuais tão significativos em relação à sua utilização para a promoção do autoconhecimento, do autocontrole e da autorregulação. Assim, a preocupação com a obtenção de nota, com a melhoria da média, imprime a essa prática avaliativa um caráter pontual e descompromissado com a recomposição do ensino ou com a autorregulação do processo de aprendizagem.

A frustração com a realidade constatada transforma-se em preocupação, pois é preciso ir fundo nas reflexões sobre a relação entre a autonotação e a autorregulação, pois talvez exista mais do que um desvio de aplicação de um instrumento, e, sim, a escolha por um atalho perigoso, que desloca a consecução de uma avaliação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento para a efetivação de uma avaliação que reafirma os mecanismos neoliberais de controle e reprodução e, portanto, mais comprometida com a manutenção do status quo.

Fica o alerta: autonotar-se não é sinônimo de autoavaliar-se. Ao atribuir-se uma nota, o educando se descompromete com a superação das dificuldades ainda existentes na apropriação do conhecimento. O que ficou para trás é página virada! Importam apenas as informações que estão por vir e que serão objeto de outra(s) prática(s) avaliativa(s). Também o professor “lava as mãos”, afinal as notas estão atribuídas e não há mais o que remediar ou regular. Desse modo, ninguém aprende, ninguém ensina, os problemas perduram e vão terminar por repercutir em outras salas de aula, em futuro não muito distante.

A autoavaliação não pode, de modo geral, constituir um texto livre – destituído de parâmetros para análise, quer para os alunos, quer para os professores. Os critérios que direcionaram o ensino e que, portanto, elucidavam o que se almejava como aprendizagem, deverão ser retomados para comporem uma espécie de roteiro, de protocolo, a ser preenchido pelos alunos e, posteriormente, lido e analisado com cuidado pelo professor. A ausência desses parâmetros termina por gerar um alto nível de subjetividade,

muito perigoso quando transforma a autoavaliação em um jogo de adivinhações quanto às expectativas do outro.

A subjetividade somada ao foco na autonotação parece instigar os educandos à “desonestidade”. Atribuir-se nota baixa, conferir-se escore inferior à média é ilógico, porque não dizer antinatural, conforme afirmou um aluno: “Eu não faria isso à minha pessoa”. Resta mentir e ser aprovado.

Outro problema frequente quando o tema é o exercício da autoavaliação nas salas de aula de formandos em Pedagogia, é sua proposição episódica e, geralmente, terminal. A autoavaliação deve configurar-se como um exercício cotidiano, presente no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, justamente para poder propiciar aos professores e alunos informações suficientes para a regulação de suas ações, para o traçar de novos percursos. Relegá-la para os últimos dias de aula da disciplina impede reconhecer seu valor na promoção de reflexão, bem como inviabiliza qualquer compromisso com a autossuperação.

A autoavaliação é uma excelente ferramenta no favorecimento de uma avaliação formativa. Entretanto, para possibilitar a obtenção de dados que permitam aos professores e alunos comporem uma imagem mais próxima do real relativamente aos limites e possibilidades presentes nos processos de ensino e aprendizagem, é fundamental que:

Tenha por base um roteiro com questões a serem respondidas, reflexivamente, e que tenham sua elaboração norteada pelos objetivos direcionadores do ensino e da aprendizagem;

Disponha de um campo para alunos e professores assumirem compromissos de superação e definição de prazos para atingirem as mudanças consideradas essenciais. Afinal, não basta reconhecer o problema, mas é fundamental indicar ações de superação e tempo limite para seu alcance;

Impliquem na comunicação dos compromissos e prazos, de maneira a criar uma “rede amistosa de cobrança” pelos pares. Compromissos compartilhados geram solidariedade e podem promover, por sua vez, “redes amistosas de ajuda”;

Não envolvam, preferencialmente, a autoatribuição de notas. Esse instrumento avaliativo pode e deve constituir um espaço para a reflexão e o diálogo entre alunos e professores. Ambos podem aprender com as solicitações e/ou informações propostas pelo outro, para tanto, é fundamental haver confiança e respeito;

Ocorram durante o processo de ensino e aprendizagem – e não somente no seu termo. Quando a preocupação principal é apenas e tão somente o produto, a perspectiva a direcionar a aplicação do instrumento avaliativo, e a subsequente análise dos dados por ele fornecidos, é meramente quantitativa e, portanto, classificatória. Todavia, quando o interesse se volta para a obtenção de informações relevantes e significativas que facultem o redirecionamento dos esforços daqueles que ensinam e daqueles que aprendem – no intuito de promover o melhor produto possível – a perspectiva é formativa;

Ética e respeito permeiem o processo de elaboração, aplicação, resolução e análise da auto-avaliação. Como qualquer outro instrumento avaliativo, a autoavaliação precisa comprometer-se em ajudar professores e alunos no cumprimento de seus ofícios.

Apesar dos equívocos em sua consecução, a autoavaliação é um excelente instrumento na efetivação de uma avaliação formativa, fazendo-se necessário apenas que sua proposição seja mais cuidadosa. Percebida como espaço e tempo para a reflexão, ela pode, real e efetivamente, ajudar o professor a ensinar melhor e ao aluno a gerir suas aprendizagens, porque cientes dos caminhos percorridos podem melhor planejar por quais se vão aventurar.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Roberto C.; BILKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e métodos. (Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos, Telmo m Baptista). Coimbra: Porto, 1994.
- BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Aloyseo. Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 55-88.
- DEPRESBITERIS, Léa. O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender – fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FICHER, C.; MILLER, G. Learning strategies for distance education students. Journal of Agricultural Education, v. 41, n.1, p. 60-68, 2000.
- HADJI, Charles. Avaliação desmitificada. (Tradução de Patrícia C. Ramos). Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2005.
- MACHADO, Ozeneide V.de M. Pesquisa qualitativa – modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. Pesquisa qualitativa em educação. 2ª. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 1997.
- MASETTO, Marcos T. Competências pedagógicas do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANT'ANNA, Ilza M. Por que Avaliar? Como Avaliar?: critérios e instrumentos. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf> . Acesso em: 26 maio 2007.
- SOUZA, Nadia A. de. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento na área de enfermagem. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 57-80, jul./dez. 2005.
- TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. Avaliação escolar – da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- TESTA, Maurício G.; FREITAS, Henrique. Autorregulação da aprendizagem: analisando o perfil do estudante de Administração. XXIX Encontro Nacional da ANPAD. Anais. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.adm.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/artigos/2005/2005\\_163\\_ENANPAD.pdf](http://www.adm.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/artigos/2005/2005_163_ENANPAD.pdf)>. Acessado em 15 mar 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.
- VASCONCELLOS, Maura M. M. A Avaliação da aprendizagem no ensino superior e suas implicações éticas. Londrina, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.
- YIN, Roberto K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. (Tradução Daniel Grassi). Porto Alegre: Bookman, 2005.

## A educação moral ontem e de hoje: comparando diferentes perspectivas

Alana Paula de Oliveira  
UNESP/Presidente Prudente  
alanapaula@hotmail.com  
Claudiele Carla Marques da Silva  
UNESP/Presidente Prudente  
claudielecarla@hotmail.com  
Letícia Camargo  
UNESP/Presidente Prudente  
leh.cmg@hotmail.com  
Maria Suzana de Stefano Menin  
UNESP/Presidente Prudente  
sumenin@fct.unesp.br

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise comparativa de propostas de Educação Moral no início do século XX segundo Piaget e nos dias atuais, baseando-nos em teóricos que se dedicaram e dedicam neste tipo de estudo, como Jean Piaget e Yves de La Taille. Por considerar que a educação é contextualizada historicamente e o homem é produto da sociedade, devemos levar em conta as diferentes épocas em que os dois autores escreveram, início do século XX para Piaget, e a sociedade atual para La Taille. Em relação ao tempo histórico dos dois autores, encontramos divergências claras: de um lado, uma sociedade autoritária com hierarquia definida de valores; de outro, a cultura do tédio, fragmentada, sem valores morais estabelecidos. Diante disto, o que é educar moralmente? Quais são os fins da educação moral em ambas as sociedades? Quais os métodos a serem utilizados? Discutiremos as estratégias utilizadas por ambos os autores para se chegar a uma educação moral e os fins que se pretende alcançar. Portanto, iremos, comparar os pontos divergentes e comuns, tanto para pensar criticamente sobre esses aspectos como para refletir sobre uma educação moral possível.

Palavras-chaves: Educação, Educação Moral, Valores, Estratégias

Como a moral e a ética não são inatas, mas sim construídas socialmente, sempre foi necessária uma educação. Os dias de hoje não fogem a essa regra, tendo em vista as constantes queixas de violência, desrespeito e desinteresses dos alunos. Esse artigo surge com a necessidade de se refletir sobre a educação moral que está intimamente ligado com tais queixas.

Este trabalho foi desenvolvido através de estudos bibliográficos, buscando um esclarecimento teórico sobre as concepções de Educação Moral. Focalizamos, principalmente, as propostas de educação que se pode vislumbrar em obras de Piaget, La Taille (2009) e La Taille e Menin (2009).

O estudo abordou aspectos teóricos sobre o momento histórico de cada sociedade, a educação moral para ambos os autores, as estratégias para se chegar a uma educação moral e as finalidades, com o intuito de um aprofundamento teórico e uma comparação crítica.

Por considerar que a educação é contextualizada historicamente e o homem é produto da sociedade, faremos inicialmente um esboço das diferentes épocas em que os dois autores escreveram, início do século XX para Piaget e a sociedade atual para La Taille.

Jean Piaget desenvolveu seu trabalho na sociedade europeia do início do século XX, na qual, diferentemente dos dias atuais, possuía uma clara hierarquia de valores morais, muitas vezes, repassados como dogmas; bem como forte influência da tradição na vida das pessoas.



A escola, a família e a religião eram as principais responsáveis pela transmissão de valores sendo que, era comum uma grande idealização e resignação frente ao destino, ou seja, o indivíduo já nascia com seu destino pré-determinado ditado por uma imposição social.

Em relação à educação da época, destacamos a escola tradicional, onde predominava o autoritarismo, muitas vezes, impedindo a criança de pensar com autonomia. É à essa sociedade que Piaget direciona suas reflexões.

Por outro lado, estamos vivendo, segundo La Taille (2009), a pós-modernidade e para explicar as experiências humanas que se caracterizam nesse novo cenário o autor utiliza-se da metáfora do peregrino e do turista de Baumann (2003, apud La Taille, 2009).

A figura do peregrino evoca alguém que anda longamente a caminhos distantes, os motivos podem ser de ordem religiosa, política ou uma busca existencial. Sempre há uma relação entre a viagem e o sentido da vida e um aspecto importante da busca do peregrino é o da identidade. Segundo La Taille (2009, p. 21)

(...) para o peregrino, há uma relação entre a viagem e o sentido de sua vida. A pergunta do plano ético, “Que vida viver?” outra: “Quem eu quero ser?”. Não é possível pensar no sentido de nossa vida sem pensar, ao mesmo tempo, em quem somos ou queremos ser. É por isso que associo à viagem do peregrino uma busca de identidade, uma busca de si.

Na viagem do turista não há relação com o sentido da vida, a viagem em si é apenas uma suspensão do tempo. Toda a viagem tem data e hora marcada, como um desligamento do serviço, da vida cotidiana, “para o turista, a viagem é intervalo de tempo dissociado de seu objetivo” (LA TAILLE 2009, p. 23).

Se a busca do peregrino é o da identidade a do turista é o da alteridade, da diferença, do exótico.

O autor usa da metáfora do “turista” de Baumann (2003, apud La Taille, 2009), para caracterizar o homem da chamada pós-modernidade ou “hipermodernidade”. Ele viaja para um lugar ou outro, passeia em vários lugares, vê uma coisa e outra, mas não se apega aos lugares nos quais vai, não pensa em cuidar deles. Ele os consome, e depois vai embora. Vivemos como turistas em nosso próprio país. E um desses motivos, segundo o autor, é que estamos vivendo a cultura do tédio que em seu sentido existencial, traduz o sentimento de se viver uma vida vazia, sem projetos, fragmentada em pequenos momentos e espaços. O investimento afetivo - nas pessoas e lugares - equivale estabelecer valores e fixar identidades, que é grande problema da contemporaneidade.

Na sociedade contemporânea as informações sobrepõem-se ao conhecimento, são estilhaços de conhecimentos. O mais importante é saber o que aconteceu e não o porquê.

Conhecer a data da revolução francesa é possuir uma informação. Saber que Rousseau existiu é possuir outra informação. Saber que Antonieta foi uma rainha da França e que foi casada com Luis XVI é ter mais uma informação. Conhecimento é colocar em relação essas informações, bem como outras (...) O fragmento em si faz pouco sentido. São as informações porém, que, nos dias de hoje, dominam a cena. Notadamente na televisão. (LA TAILLE, 2009, p.30)

A ausência do porquê dos fatos nos remete a ausência do passado, não há explicação dos fenômenos sem se saber o que aconteceu antes. Segundo La Taille vivemos o “eterno presente“, uma espécie de presente contínuo sem qualquer relação com o passado.

Vivemos esse presente, fragmento de tempo, que é nossa única referência. “A sociedade se torna hedonista (...) as pessoas se tornam consumistas: não herdamos bens, os adquirimos; não deixamos bens, os consumimos. (...) Elas aderem ao descartável, àquilo que não vem do passado e não irá para o futuro”. (LA TAILLE, 2009, p.36)

Conforme Cortella (2005, apud LA TAILLE, 2009), uma das características do “eterno presente” é o que ele chama de “trococracia”, onde a sociedade é controlada pela pressa e pela efemeridade, no qual vivemos de incertezas, “desse modo, há pouca coisa, no mundo, que se possa considerar sólida e digna de confiança”. (p.37)

Em suma, em relação ao tempo histórico dos dois autores, encontramos diferentes marcantes; de um lado, uma sociedade autoritária com hierarquia de valores claros; de outro, a cultura do tédio, fragmentada, sem valores estabelecidos, onde faltam ideais, tudo é valor e, nada é valor. Portanto, para que uma educação moral? Quais suas finalidades? Quais as estratégias para uma educação moral?

Considerando a sociedade em que Piaget viveu, a finalidade da educação moral, para o autor, é formar personalidades autônomas a partir das relações estabelecidas uns com os outros. “La Autonomia es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre si y someterse a las reglas comunes.” (PIAGET, 1968, p.16), ou seja, o sujeito autônomo impõe a si mesmo uma disciplina, em função das normas coletivas.

Contudo, segundo Piaget (1930/1998, p. 25),

Os procedimentos da educação moral podem ser classificados sob diferentes pontos de vista. Primeiramente, do ponto de vista dos fins perseguidos: é evidente que os métodos serão muito diferentes conforme desejemos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social que pertence.

Portanto, a educação moral pode formar o sujeito para a heteronomia e para a autonomia. Neste processo, o respeito é fundamental para a aquisição dos valores morais, havendo dois tipos de respeito, sendo que ambos coexistem na criança: unilateral - implica coação moral do superior para o inferior; e, respeito mútuo que se caracteriza por uma relação de cooperação e reciprocidade entre indivíduos. Em um primeiro momento, faz-se necessário a relação de coação para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o certo e o errado, para que depois o respeito mútuo seja construído, fator essencial para a autonomia.

Em relação aos procedimentos de educação moral, Piaget (1930/1998) diz haver duas possibilidades: os procedimentos verbais e os métodos ativos; que podem ter como base o respeito unilateral ou o mútuo.

Porém, falando da sociedade do início do século XX, Piaget aponta que, o procedimento mais conhecido da educação moral é aquele que recorre ao respeito unilateral, comum na pedagogia tradicional, onde a lei deve ser respeitada através do professor com a necessidade de castigos escolares. Quanto a isso, Piaget (1930/1998) tem suas críticas claras.

(...) a educação moral fundada sobre o respeito exclusivo ao adulto ou as regras adultas desconhece este dado essencial da psicologia de que existe na criança não uma, mas duas morais: assim, os procedimentos educativos fundados somente no respeito unilateral negligenciam a metade, e não a menos importante, dos profundos recursos da alma infantil. Por outro lado, parece ignorar-se que a moral adulta civilizada,

precisamente a das sociedades as quais se procura adaptar a criança, assemelha-se muito mais à moral das crianças entre si, (a moral do respeito mútuo e a cooperação) que à moral da autoridade à qual se recorre para forçar o espírito da criança. (p.35)

Em relação aos procedimentos verbais de educação moral, há aqueles mais “verbais” e os mais “ativos”. Piaget destaca três tipos. O primeiro tipo é aquele que tem um programa sistemático que abarca os principais aspectos da prática moral, são as “lições” propriamente ditas; o segundo tipo são as conversões morais sob forma de relatos, de comentários sobre os grandes e pequenos exemplos históricos ou literários; o terceiro tipo consiste em não dar a educação moral um horário especial entre as lições, segundo Piaget (1930/1998, p.41), “é capaz de fundir-se muito melhor com as preocupações do aluno e de mostrar-se, assim, mais vantajosa que um ensinamento sistemático e isolado de moral. Mas isso depende unicamente de quanta atividade se concede às crianças na preparação e das conversações”.

Os métodos orais, segundo o autor, têm em comum o fato de suporem como única fonte de inspiração moral a autoridade do professor e assim, não desenvolver a moral da cooperação, e em relação a isso o autor nos indaga:

É possível transmitir, por meio de um ensino que repousa sobre o respeito unilateral, a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia preconizados pela maioria dos educadores? O exemplo proposto no relato do professor produz o mesmo efeito que se esse exemplo fosse sugerido e discutido pelas próprias crianças em consequência de uma experiência “ativamente” realizada de self-government (...) (PIAGET, 1998, p. 40)

As experiências “ativamente realizadas” é o que Piaget chama de “método ativo”, são aqueles que levam em conta a natureza da própria criança e supõe, necessariamente, a atividade da criança e a cooperação no trabalho.

(...) à medida que o trabalho suscita a iniciativa da criança, ele se torne coletivo; pois, se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se, as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte. A liberdade do trabalho em classe tem implicado, geralmente, a cooperação na atividade escolar (...). Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo, como do respeito unilateral, (...) a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo da educação moral. (PIAGET, 1998, p. 44)

O método ativo busca não impor pela autoridade o que a criança pode buscar por si mesma e, em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual as crianças possam fazer suas experiências, pautadas pelo respeito mútuo. O método ativo, segundo o autor, é um método favorável para desenvolver na criança, a grosso modo, aspectos como responsabilidade, justiça, verdade, objetividade e cooperação mútua.

Um procedimento “ativo” especificamente moral é o que Piaget chama de self-government, que visa favorecer a formação do pensamento, a pesquisa, a promoção da autonomia. Nesta perspectiva as relações professor-aluno e aluno-aluno constroem-se fundamentadas no respeito mútuo, na reciprocidade e na cooperação. Nesse procedimento, os alunos são encarregados de:

Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que virá a se encarregar de tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda sua personalidade. (PIAGET, 1998, p. 45)

Podemos concluir que, para Piaget a educação moral não pode se dar por imposição de valores e os métodos utilizados são tão importantes quanto os fins que se pretende alcançar; sobretudo, os procedimentos de educação moral deve levar em conta as disponibilidades das crianças.

Em contrapartida, situando suas análises na sociedade atual, para La Taille (2009), a finalidade da educação moral é uma vida com sentido, sendo o valor fundamental na superação da cultura do tédio. Sobretudo, seja qual for o cenário, a educação deve intervir neste processo. Afinal, cabe à escola fazer parte da formação existencial de seus alunos, ao invés de apenas contribuir na formação profissional, pois “a escola é uma verdadeira usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo” (LA TAILLE, 2009, p. 80).

Segundo o autor, há três ferramentas possíveis, mas não suficientes, de superar essa falta de sentido: a verdade, a memória e o conhecimento.

(...) o sentido da vida implica busca de significação, e a busca de significação implica pensar. Ora, o próprio pensar implica se preocupar com a verdade. Não apenas com a verdade: o pensar pode incidir sobre a legitimidade de regras morais, sobre o belo, sobre o saboroso, etc. (p. 87)

Ou seja, para construir significações é preciso pensar sobre si próprio (consciência de si, consciência da própria história de vida, possíveis talentos, valores, sentimentos, aspirações, potencialidades) e o meio físico e social no qual vive (condições econômicas, sistema político, recursos naturais, valores norteadores, potenciais do mundo, previsões sobre o futuro, etc.). Sobretudo, esses pensamentos devem corresponder à verdade, pois erros e ilusões são perigosos para a busca do sentido a vida.

Contudo, para muitos, pode ser que a verdade não seja considerada um valor, por vezes, havendo, o uso propositado da falta de precisão por aqueles que buscam o domínio de outros (políticos, publicidade, mídia, Internet, etc.).

Além disso, conforme o autor, há possíveis obstáculos exteriores e interiores enfrentados na busca da verdade. O primeiro dá-se pelas REFERÊNCIAS oferecidas pelo próprio objeto a ser conhecido, dificultando o acesso à verdade. E o segundo é inerente ao sujeito, e que pode ocorrer três formas: 1) lacunas no conhecimento, ou seja, o sujeito não domina a área do saber que se busca a verdade, não sabe ligar com diferentes situações, não possui informações necessárias para saber a quem se dirigir quando a busca pela verdade for impossível. Para esse obstáculo ser vencido, pode haver intercessão das escolas e universidades, de modo que proporcionem esses conhecimentos, bem como da família e dos meios de comunicação, responsáveis pelo conhecimento necessário ao trânsito nas diversas instituições sociais; 2) fragilidade ou incipiência das ferramentas intelectuais, isso é, falta conhecimentos (conteúdos) e formas precisas de raciocínio (procedimentos). La Taille (2009) discute que não é possível a busca da verdade sem uma postura teórica apoiada em procedimentos adequados; 3) ausência de determinadas virtudes, as quais

seriam boa fé (amor e respeito à verdade, sinceridade, virtude moral), exatidão (apreço pela clareza, pela precisão, pelo rigor, pelo controle), paciência (para suportar frustrações, ter perseverança), simplicidade (oposto de complexidade) e humildade (admitir que há distância entre a realidade e os ideais).

Um outro fator que deve ser considerado um valor para educação moral é a memória, pois, segundo La Taille (2009, p.115), “para que tal sentido tenha chances de voltar a fluir, precisamos resgatar o passado e retomarmos em nossas mãos as rédeas do futuro”, ou seja, para que realmente tenhamos sentido na vida, faz-se necessário que haja interligação entre passado, presente e futuro para que, assim, possamos “saber de onde se vem, e para onde se vai”.

Contudo, o autor afirma que os tempos atuais são paradoxais em relação à conservação do passado, pois, por um lado, como nunca antes a memória tem sido um valor; porém, por outro lado, “as pessoas que costumam se relacionar com nossa memória parecem turistas, não peregrinos. Os turistas visitam a memória, não a levam e guardam consigo” (p.118). Isto é, muitos frequentam museus, compram obras, são colecionadores, estudam para passar em vestibulares, mas nada sabem sobre a essência da História, dos significados, das raízes, dos fatos ou das obras.

Neste sentido, a escola não pode somente preparar os jovens para a inserção no mundo do trabalho, é preciso que haja referência ao passado, propiciando ao jovem uma “bagagem”, pois,

(...) tampouco há real possibilidade de dar sentido à vida sem o reconhecimento de que viemos ao mundo em um determinado momento histórico e sem a consciência de que somos herdeiros de um longo passado que nos determina em parte. Queiramos ou não, o rumo que podemos dar à nossa vida está intimamente relacionado aos rumos que foram dados pelos nossos antepassados. (p. 120)

Portanto, a escola deve contribuir para que os alunos desenvolvam a fidelidade à memória, fornecendo os conteúdos da memória, através da cultura (obras humanas reconhecidas por seu grande valor) e dos fundamentos culturais (costume de uma determinada sociedade), pois, “representam balizas muito úteis para conseguirmos dominar intelectualmente o fluxo do tempo e nele nos situarmos com mínima precisão” (p.121), além disso, representa homenagem à humanidade, sendo que, “a maior homenagem é cuidar para que não caiam no esquecimento, é cuidar para que não deixem de ter um papel para o tempo presente” (p.123), e, outra razão para destacar a importância das grandes obras, dos grandes feitos da humanidade na educação, é a admiração, sendo esta propulsora de desenvolvimento.

Isto posto, é evidente que a escola deve, a todo custo, evitar, ao mostrar as belas e grandes obras humanas, reforçar sentimentos de impotência e pequenez. O professor não deve sublinhar o caráter pouco provável de obras-primas serem criadas, mas sim o fato de que é possível. A admiração deve emular, não paralisar. (LA TAILLE, 2009, p. 127)

Cabe, então, à escola, mostrar que o aluno é capaz, que não precisa apenas repetir o que é imposto, mas que é possível a inovação, a liberdade de se expressar, e que não deve permanecer preso em ideias de outrem.

Nesse sentido, dá-se a necessidade de outro valor a ser considerado na educação moral: o conhecimento. Entretanto, os alunos têm interesses que não necessariamente são contemplados pela escola, questionando: “Para que me serve aprender tal ou tal coisa?”. Ou seja, do ponto de vista do aluno, para que o conteúdo

tenha sentido precisaria ter aplicação imediata no cotidiano, no geral, como diz La Taille (2009, p.133) “se dar sentido ao que se aprende depende de aplicações equívocas e imediatas ao cotidiano dos aprendizes, compreende-se que estes não consigam dar sentido ao que lhes é apresentado, que os conteúdos escolares sejam, para eles, desprovidos de interesse”, justamente devido à necessidade do imediatismo. Além disso, este questionamento ocorre devido à necessidade de um “uso instrumental” do conhecimento, isto é, a aplicação prática dos conhecimentos para resolver problemas que, por ventura, se coloquem. “Ora, quando alguém pergunta para que “serve” o conhecimento a ser aprendido, o próprio uso do verbo “servir” denota, quase sempre, uma interpretação utilitarista do saber. O valor e o sentido do conhecimento estariam em sua aplicação prática, não nele próprio” (p.134). E, também, a pergunta é “autorreferenciada”, pois “a indagação não se refere ao emprego humano dos saberes, mas sim ao emprego que o próprio aluno poderá fazer” (p.136), prevalecendo o individualismo dos tempos atuais.

Diante disto, cabe à escola despertar interesses aos alunos, aproveitar a curiosidade de cada um, sendo capaz de “flexibilizar seus programas, de abrir espaços, quando necessário, para responder as perguntas feitas pelos alunos”, bem como que “seja um lugar no qual aspectos inquietantes ou misteriosos da vida cotidiana possam encontrar elucidação” (p.138). Todavia, deve haver cuidado para não deslocar o foco do conhecimento apenas para o aluno, pois o desenvolvimento dá-se na interação com o mundo e com o conhecimento, ou seja, é preciso centrar o ensino na relação sujeito-conhecimento, pois, conforme aponta La Taille (2009), citando outros pesquisadores,

(...) a construção da inteligência, da afetividade, da personalidade e da autonomia dá-se na interação com o mundo, e, é claro, também na interação com o conhecimento. Centrar o conhecimento é negar o sujeito e, logo, a própria construção do conhecimento por parte do sujeito. No entanto, centrar o ensino no sujeito, deixando o conhecimento em segundo plano, equivale incorrer na mesma negação do próprio sujeito, pois esse somente se constitui na interação com algo que lhe é exterior. (p. 140)

Caso contrário, tal postura pode ser perigosa. O autor apresenta quatro perigos ao centrar o ensino sobre o aluno: 1º) sem a interação do sujeito com o objeto, a educação pode provocar certa imaturidade e infantilidade do aluno; 2º) ao invés de proporcionar a liberdade, pode reforçar o individualismo; 3º) sem levar em conta o outrem, a coletividade, a sociedade, a humanidade, pode-se abalar o processo de descentração; 4º) corre-se o risco de apenas fixar interesses já existentes.

É preciso lembrar que nada garante que a educação tenha êxito em despertar novos interesses. Tal garantia de sucesso nunca existe quando se trata de trabalhar com a dimensão afetiva do sujeito. (...) Ora, o interesse e a curiosidade são sentimentos. (...) sendo que despertar interesses equivale a abrir novos horizontes para o aluno, este poderá - por variadas razões, notadamente relacionadas às influências exercidas por seu entorno social (família, colegas, religião, mídia, etc.) - se recusar consciente ou inconscientemente a olhar para eles, se recusar a se motivar por novos problemas, por novos objetos do conhecimento, por novas alternativas de sentido. Mas tal limitação do poder pedagógico, tal recusa de onipotência, não deve paralisar as ações. (LA TAILLE, 2009, p. 142)

Uma saída para isso seria fazer com que o aluno se interesse por alguma coisa, tornando atraentes os novos objetos de conhecimento, entretanto, se não utilizados com cautela, os métodos didáticos contemporâneos (vídeos, matérias jornalísticas, brincadeiras, passeios, efeitos especiais, computadores,

etc.) podem apenas reforçar a cultura do tédio, fazendo com que os alunos se interessem mais pela didática da aula que pelo seu conteúdo.

Nesse sentido, a mesma atenção cabe às discussões realizadas em grupos pelos próprios alunos, pois, ao invés da construção de conhecimento,

As discussões, se sempre permaneceram num nível de troca de opiniões, podem, ao contrário, fortalecer o relativismo em detrimento da verdade. (p.110) (...) Cabe, portanto, ao professor zelar para que as atividades de discussão em grupo primem pelo seu caráter cooperativo. Se não o fizer, tais atividades não passarão de momentos de comunicação vazia e, o que é pior, tal laxismo poderá reforçar, nos alunos, a postura relativista segundo a qual todas as ideias, todas as reflexões, todos os pontos de vista “valem-se”. (LA TAILLE, 2009, p. 113)

Segundo o autor, a aula expositiva - não a tradicional, em que o aluno apenas se encontra como ouvinte passivo e o professor como o transmissor ininterrupto do conhecimento - pode ser utilizada como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, pois, “aulas expositivas bem dadas, longe de necessariamente entediar o ouvinte ou prostá-lo na inatividade, podem interessá-lo e despertar a sua reflexão”. (p. 111)

Podemos concluir, então, que, para La Taille (2009), verdade, memória e conhecimento com sentido são aspectos que a escola deve trabalhar para possibilitar aos seus alunos uma cultura do sentido. Os métodos de ensino podem ser diversificados, do trabalho em grupo às aulas expositivas.

## *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Em relação ao contexto histórico dos dois autores identificamos diferenças marcantes, como já mencionado; conseqüentemente, as finalidades da Educação Moral podem conter diferenças em ambos. A finalidade, para Piaget, é educar o sujeito para a autonomia, através do método ativo, do trabalho em grupo, desenvolvendo a cooperação e o respeito mútuo. Para La Taille, embora os valores da autonomia continuem a ser afirmados, os fins da educação moral residem na busca de uma vida com sentido e, assim, na superação da cultura do tédio, por meio da valorização da verdade, da memória, do conhecimento com sentido e outras virtudes.

Nas estratégias de educação, os autores examinados se diferenciam. O método ativo de Piaget supõe atividades em grupos que possibilitem vivências dos alunos sem o controle constante do adulto, sobretudo permitindo a cooperação, a descentração e a reciprocidade de ideias entre iguais. Enquanto La Taille (2009), apesar de concordar com tal método, contrapõe-se no sentido de que, se não bem direcionado pelo professor, tais discussões em grupo podem não passar de trocas de opiniões vazias.

O mesmo contraponto dá-se em relação às aulas expositivas, pois, enquanto Piaget defende a cooperação mútua na convivência com outras crianças, sendo o trabalho em grupo uma das decorrências mais importantes, La Taille acredita que, se bem dada, tal ferramenta pode provocar o interesse do aluno e fazê-lo refletir.

Finalizando, não há dúvidas que tanto Piaget, como La Taille, acreditam na educação como formadora de valores éticos e morais, possibilitando importantes questões que serviram de ponto de partida para esta discussão.

## REFERÊNCIAS

- LA TAILLE, Y. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. E.; et al. Crise de Valores ou Valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MACEDO, L. (org.); et al. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, J. É possível uma educação para paz?. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Original publicado em 1934)
- \_\_\_\_\_. Los Procedimientos de La Educacion Moral. In: J. Piaget e H. Heller. La Autonomia em La Escuela. Buenos Aires; Losada, 1968.
- \_\_\_\_\_. Los Procedimientos de La Educacion Moral. In: J. Piaget; P. Peterson; H. Wodehouse e L. Santullano. La Nueva Educação Moral. Buenos Aires; Losada, 1967.
- \_\_\_\_\_. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Original publicado em 1934)
- \_\_\_\_\_. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Original publicado em 1935)
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Original publicado em 1947)
- \_\_\_\_\_. O julgamento moral na criança. São Paulo; Mestre Jou, 1977. (Original publicado em 1932).
- \_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Original publicado em 1930)



## Estudo de casos de homicídio: o valor da vida e a religião na adoção de uma postura moral

Luciana Souza Borges

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

lu.sb@terra.com.br

Heloisa Moulin de Alencar

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

hmoulin@terra.com.br

Os autores agradecem o apoio financeiro da CAPES.

Circunscrevemos a análise do homicídio doloso ao campo da psicologia da moralidade, pois esta considera moral um conjunto de deveres incondicionais, como a regra de não matar. Investigamos a motivação e a ação do homicídio, no passado e presente, por meio dos juízos de representação da realidade (JRR) e de valor moral (JVM), em quatro homens (30 a 45 anos de idade) que cumpriam pena por esse crime. Foram entrevistados individualmente, a partir do método clínico piagetiano, e constatamos que houve mudança no que se refere aos JRR e JVM da ação e ao JVM da motivação, quando comparamos a representação atual que possuem do delito (presente) com a que têm da época em que o crime se deu (passado): apesar de terem relatado as conseqüências negativas que sofreram após a prática do delito que cometeram, o que aponta para formas heterônomas de avaliar a situação, a importância maior dessa análise recai sobre o fato de os quatro participantes terem mencionado motivos religiosos como fator importante para essa mudança. Outro dado relevante se refere à valorização da vida, que também ganhou destaque em seus relatos. Dessa forma, pudemos avaliar em que medida a motivação e a própria ação do crime estão vinculadas à moralidade dos participantes. Esperamos ter contribuído para a compreensão dos sujeitos infratores, a partir dos indícios apresentados sobre religião e valor da vida, que podem viabilizar a adoção de uma postura moral por parte dos mesmos, levando-nos a refletir acerca da possibilidade de sua educação moral.

Palavras-chave: Moralidade, Homicídio, Religião, Valor da vida.

A violência que nos chega pelos meios de comunicação não é a mesma narrada por quem a praticou, pois, aqui, ela ganha nomes, sentimentos sutis, caras, histórias, vida, materialidade, e expõe à flor da pele realidades que, via de regra, desconhecemos. Tivemos assim, a oportunidade de nos defrontar com o outro lado da história, o lado daquele que cometeu um crime e nos conta como foi. Conhecer um crime por essa ótica, a do agente, foi o que nos possibilitou um olhar psicológico sobre aquele ator social e nos suscitou desafios e questionamentos. Dos diversos crimes tipificados no Código Penal Brasileiro - CPB (Brasil, 1997), optamos pelo estudo do homicídio por esse significar, em nossa opinião, um dos crimes que mais violência impinge à vítima, além de impossibilitar ao agressor qualquer tipo de tentativa de reparação. O homicídio é, em suma, um atentado contra fundamental valor da sociedade contemporânea, que é o valor da vida.

Interessam a este estudo, no entanto, apenas a prática de homicídio doloso, tendo em vista as especificidades desse crime, que o contrapõem ao homicídio culposo. Neste, o agente que mata alguém “(...) não queria causar a morte nem assumiu o risco de produzi-la, mas dá causa a ela por imprudência, negligência ou imperícia” (Gonçalves, 1999, p. 23). Ao contrário, o homicídio doloso caracteriza-se exatamente pelo desejo do agressor em matar sua vítima. Destacamos, portanto, a intenção<sup>1</sup> (dolo direto) ou

---

1. A intenção de matar alguém é aqui adotada a partir da apreciação feita pelo Tribunal do Júri, competente para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida (tentados ou consumados). Assim, apesar de o entrevistado poder considerar-se inocente ou

o fato de assumir o risco (dolo indireto) de causar a morte de alguém, conforme conceitua o referido autor.

Alguns autores (Cordeiro & Donalisio, 2001; Mello Jorge, Gawryszewski & Latorre, 1997; Minayo, 2004; Minayo & Souza, 1993; Schilling, 2002; Rizzini, 1993; Zaluar, 1996) chamam-nos a atenção para o aumento da criminalidade no Brasil, a partir dos anos de 1980, com destaque para o homicídio doloso que, na década de 90, passa a ocupar o 1º lugar, sobretudo nas regiões Norte e Sudeste do País, na classificação de mortes por causas externas. O Brasil revela, portanto, números assustadores de mortes com um dos componentes do dolo (a intencionalidade) para tal ação infratora, tendo principalmente homens como agressores ou vítimas. A partir desses estudos, fazemos, ainda, duas ressalvas: a primeira diz respeito à relevância do uso de armas de fogo entre as mortes por causas externas; a segunda trata o cenário urbano como um local mais vulnerável à violência, tendo em vista as altas concentrações populacionais, as desigualdades sociais e as dificuldades nas inter-relações.

É nesse contexto que nos voltamos para os estudos da psicologia moral, tendo em vista a possibilidade de circunscrever a análise dos crimes de homicídio doloso sob esse prisma. Segundo La Taille (2002), a palavra moral vem do latim (*moris*) e, nesse caso, temos um conjunto de regras que implicam obrigações, ou seja, um conjunto de deveres que são incondicionais e que restringem a liberdade, como, por exemplo, a regra de não matar. Dessa forma, as regras são impostas aos sujeitos na medida em que atendem a um imperativo categórico. É por meio dessa articulação que tentamos compreender a realidade da transgressão da norma pelo sujeito e, portanto, do próprio sujeito transgressor.

Piaget (1932/1994) é considerado, no campo da psicologia, o pioneiro nas pesquisas sobre o juízo moral, razão pela qual seus estudos serviram de ponto de partida para várias investigações posteriores sobre o tema. Para o autor, o desenvolvimento moral segue uma evolução que passa da moral heterônoma (a consciência moral é externa, imposta pelas autoridades) para a moral autônoma (a consciência moral é individual). Nesse processo, o tipo de respeito que o sujeito estabelece para com os demais é o que fará a diferença, pois passará de um respeito unilateral, pelo qual deverá obedecer ao outro, a um respeito que deverá ser mútuo. Assim, o processo de socialização tem um valor peculiar na teoria piagetiana, especificamente quando tratamos da moralidade, pois é por meio das relações sociais vivenciadas que chegaremos a um sujeito autônomo, aquele que conseguirá refletir de maneira eficaz sobre a diversidade de pontos de vista de uma dada sociedade. Nessa medida, as interações sociais são valorizadas por Piaget pela via da moral e é nesse sentido que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos (Freitas, 2003; La Taille, 1992).

Para a psicologia moral, portanto, um indivíduo que se desenvolve moralmente, ou seja, que constrói sua autonomia, é capaz de seguir determinadas regras, não por medo de infringi-las, mas pela crença de que será o melhor para si e para a sociedade. A moralidade envolve, portanto, um conjunto de regras que existem devido à necessidade de convivência interpessoal. Mas, para que se alcance um convívio adequado, é necessário que a regra faça sentido para os sujeitos nela implicados. Na convivência cotidiana, a moralidade ser-nos-á ensinada a todo o momento, mesmo sem intenção, tendo em vista que as mensagens e os valores são transmitidos constantemente nas inter-relações sociais.

Outro aspecto que vincula essa pesquisa ao campo da moralidade é o fato de trabalharmos com a análise dos juízos dos participantes em relação ao delito cometido, pois, uma vez que os fatos estudados dizem respeito a crimes que ocorreram há alguns anos, não pudemos investigar diretamente o contexto relacionado ao crime, cabendo-nos então estudar as representações que há hoje dessa situação. Interessamo-nos, assim, pelos juízos dos participantes por duas vias distintas, pelo **juízo de representação da realidade (JRR)** e

---

alegar ter agido em legítima defesa, foi julgado culpado pelo Tribunal do Júri, por ter matado alguém dolosamente (intencionalmente).

pelo **juízo de valor moral (JVM)** da representação dessa realidade. Conforme Alencar (2003), quando falamos em juízo de representação da realidade (JRR) e em juízo de valor moral (JVM), remetemo-nos a diferentes aspectos de uma mesma situação, que fazem referência a “o que se é” e “o que deve ser” (p. 29), respectivamente. Embora as duas condições nos levem a juízos, não podemos considerá-las, de forma idêntica, segundo a autora. Ademais, aqueles dois juízos não são necessariamente coincidentes, pois o participante pode responder de uma determinada forma para ‘o que se é’ e de maneira oposta a ‘o que deve ser’.

Assim, pesquisar acerca dos juízos que os participantes possuem em relação ao homicídio cometido no passado propiciou um melhor entendimento de dois aspectos relacionados à transgressão: **a motivação e a ação**. Ou seja, pelo fato de essa população homicida ter violado uma regra de valor moral é que buscamos dados a respeito das motivações que tiveram para cometer o delito e dados acerca do crime propriamente dito. No juízo de representação da realidade (JRR) da motivação interessa-nos o motivo que o participante teve para ter cometido o homicídio, enquanto no juízo de valor moral (JVM) da motivação buscamos conhecer sua aprovação dessa motivação e, em caso de desaprovação, se haveria outros motivos que o teriam levado à mesma ação. Ao tratar o juízo de representação da realidade (JRR) da ação, objetivamos saber se os participantes cometeriam de novo aquele homicídio, ao passo que no juízo de valor moral (JVM) da ação centramo-nos na avaliação dos sujeitos sobre sua ação transgressora e, em caso de desaprovação, no que deveriam ter feito.

Objetivamos, portanto, conhecer sobre a moralidade desses sujeitos, a partir do delito que cometeram, interessados em investigar a respeito daqueles que, em determinado momento de sua vida adulta, não foram capazes de agir segundo a regra moral de não matar, que diz respeito ao princípio de valor ético: o direito à vida. A proposta deste estudo foi investigar a representação atual de sujeitos homicidas a respeito da razão do crime que cometeram (motivação) e acerca do crime propriamente dito (ação), tanto à época do homicídio (passado) quanto no momento atual (presente). Abordamos tais aspectos por meio do juízo de representação da realidade (JRR) e do juízo de valor moral (JVM). Participaram dessa pesquisa quatro sujeitos do sexo masculino, com idade variando entre 30 e 45 anos, que, na ocasião da coleta de dados, cumpriam pena em regime de liberdade condicional na Vara de Execuções Penais (VEP) de Vitória por terem sido julgados culpados pelo crime de homicídio doloso (intencional). Os participantes foram entrevistados individualmente, a partir dos fundamentos do método clínico originalmente proposto por Piaget (1926/s.d.; 1932/1994), por meio de dois procedimentos (APÊNDICES 1 e 2) que consistiram em uma entrevista estruturada (1º procedimento), cuja finalidade era a caracterização dos entrevistados e das histórias de homicídios, e outra semi-estruturada (2º procedimento), para o estudo da motivação e da ação criminosa, especificamente.

Analisamos separadamente a história de cada um dos vinte entrevistados, a fim de verificar possíveis mudanças que apresentam no juízo de representação da realidade (JRR) e no juízo de valor moral (JVM), tanto da motivação para o homicídio quanto da ação do homicídio em si, quando tratamos do assunto no presente e no passado. Assim, em uma dimensão individual de cada uma das histórias, buscamos verificar e compreender se ocorrem mudanças no que tange a um episódio específico das vidas dos participantes, qual seja, o de ter cometido um homicídio doloso, quando se referem a ele nesses dois períodos de tempo distintos. Portanto, traçamos um perfil dessas histórias, contemplando os dados do 1º e do 2º procedimentos. A seguir, consideraremos cada uma dessas histórias, para as quais serão mencionados nomes fictícios para os entrevistados:

**1. Carlos (45 anos)** matou a tiros outro interno da Colônia Agrícola (Instituição prisional de regime semi-aberto de cumprimento de pena), onde ambos estavam presos. A vítima era considerada inimiga

de Carlos, tendo em vista que ela não lhe passava o pagamento proveniente de seu trabalho na horta da instituição. O crime ocorreu nas dependências da Colônia, há 12 anos, à noite, e a vítima estava embriagada. Carlos permaneceu próximo ao local e foi preso no dia seguinte, pelo período de 14 anos. Não soube dizer há quanto tempo vem cumprindo pena em liberdade condicional. Quanto ao juízo de representação da realidade (JRR) da motivação, as respostas de Carlos são idênticas quando comparamos o presente com o passado, apresentando duas motivações para ter cometido o homicídio: o fato de a vítima lhe dever dinheiro e o de ela ter-lhe batido em público, dentro do presídio. Nota-se que ambas as situações ocorriam havia algum tempo na vida de Carlos, sem que nada de significativo tenha acontecido imediatamente antes do crime, o que poderia caracterizar um homicídio que vinha sendo planejado. Apesar das duas motivações diferentes, o participante enfatiza as agressões físicas no momento em que justifica terem sido elas motivo suficiente para o cometimento do homicídio, sugerindo ser tal motivação a de maior relevância em seu caso, pois Carlos sentiu-se humilhado diante da agressão sofrida. O juízo de valor moral (JVM) da motivação apresenta variação quando o comparamos os dois períodos de tempo. No passado, Carlos julgou corretos seus motivos, porque considerava a vítima uma pessoa ruim, e eliminá-la lhe trouxe conseqüências positivas, pois deixou de sentir-se humilhado por ela. No presente, o que o faz julgar errados seus motivos é seu posicionamento religioso, conforme ilustra o trecho retirado de sua entrevista (na citação destacamos a fala do participante):

Por quê? Por que, hoje, você não acha esse motivo certo? *Porque hoje eu sou uma pessoa diferente.* Por quê? Como assim? *Porque hoje eu sou um cristão. Eu vejo o lado das pessoas. Depois que eu aceitei Jesus, eu já sofri troço pior do que aquilo e nunca levantei uma palha para o camarada. Dentro da própria detenção, eu trabalhava do lado de fora, para um camarada e ele levantou um pedaço de pau para me matar. Eu não levantei a voz com ele, nem nada, me humilhei e o deixei falar à vontade e depois que a briga passou eu fui orar a Deus, por ele. Então, hoje, eu vejo diferente. Não sou aquela pessoa ignorante de antes, porque o Senhor é que toma conta.*

Tendo julgado corretos os motivos, no passado, não o interrogamos sobre outras razões que seriam suficientes para ele ter cometido o homicídio. No presente, apesar de julgar os motivos como errados, relata que não haveria nenhum outro que justificaria o homicídio. Notamos, em termos de JVM da motivação para o crime de homicídio, certa mudança no posicionamento de Carlos, devido ao novo valor que hoje atribui à vida. Também no caso do juízo de representação da realidade (JRR) da ação, a mudança de posição é marcante, pois à época faria de novo diante dos mesmos fatos, devido ao forte sentimento de raiva que experienciou em relação à vítima, ao passo que, atualmente, não o cometeria de novo pela mesma razão que no item anterior (no JVM da motivação, no presente), ou seja, por questões religiosas. Quanto ao juízo de valor moral (JVM) da ação do homicídio, Carlos posiciona-se de maneira idêntica em suas respostas do presente e do passado, julgando como errado o homicídio que cometeu, embora argumente distintamente em cada um dos períodos de tempo considerados: na época julgou como errado o que fizera porque ficou impedido de obter liberdade condicional; hoje julga errada sua ação pelas mesmas razões religiosas já expostas. Embora tenha considerado errado o homicídio praticado, tanto no presente quanto no passado, no primeiro caso relatou que deveria ter solicitado sua transferência para outro presídio, ao passo que, no passado, acredita que caberia ao diretor do presídio tomar a iniciativa de transferi-lo, pois, estando o participante e sua vítima dentro da instituição, não haveria como ter evitado o crime. Dessa forma, no caso de Carlos, quando comparamos o presente com o passado, percebemos que não houve modificações no JRR da motivação, e nem no JVM da ação, por ter considerado, desde à época do crime, que fizera algo

errado, tendo em vista os motivos que teve. As mudanças de posição ocorreram no JRR da ação e no JVM da motivação e foram fortemente influenciadas pela opção religiosa que o participante vive atualmente e que o leva a responder que hoje não cometeria o homicídio novamente diante das mesmas circunstâncias, nem julga corretos os motivos que teve para matar.

**2. Fábio (36 anos)**, há 14 anos, matou a facadas um amigo que tempos atrás havia furtado dinheiro seu. Na ocasião, ambos estavam embriagados, e o crime ocorreu à noite, na rua e na presença de outro amigo, comum aos dois. Fábio fugiu do local logo após ter cometido o delito, mas permaneceu em sua residência, pois mantinha sigilo sobre o que havia ocorrido. Foi preso poucos dias depois e assim esteve por um período de seis anos. Encontra-se em liberdade condicional há pouco mais de cinco anos. Fábio relata como motivação para o homicídio (juízo de representação da realidade – JRR – da motivação), tanto no presente quanto no passado, o furto de que fora vítima e justifica que esse teria sido um motivo suficiente, pois queria vingar-se da vítima, que traía sua confiança. No entanto, relata uma segunda motivação no presente para o crime, que foi o fato de tal amigo ter lhe contado o furto, o que o fez sentir-se humilhado. Vale ressaltar que ambas as motivações ocorreram em momentos anteriores ao crime e que não houve nada de significativo no contexto que antecedeu ao homicídio, o que parece sugerir que Fábio premeditou seu delito. Na época, Fábio considerou correto o motivo que teve para ter matado seu amigo (juízo de valor moral – JVM – da motivação), por três razões básicas: porque a humilhação sofrida era uma questão fundamental; porque, com a traição, a vítima mostrou que não era seu amigo; e porque há algumas características próprias, como o fato de não ter medo de ser preso nem ter juízo ou responsabilidade, devido à pouca idade. Com o passar do tempo, relata ter mudado sua forma de viver e de pensar, o que justifica seu juízo dos motivos como errados hoje em dia. Tendo julgado errados os motivos que teve apenas no presente, perguntamos-lhe se haveria então outras razões que poderiam ter justificado o crime e Fábio responde que hoje pensa que somente a defesa de sua própria vida seria suficiente para justificar tal crime. Esse dado reforça a questão anterior, a que o participante respondeu, dizendo que, por ter mudado sua maneira de ser, julga errados os motivos que teve para matar. Quanto ao juízo de representação da realidade (JRR) da ação, também há uma mudança de posição do passado para o presente, pois, na época, Fábio mataria de novo seu amigo, diante de situações parecidas com aquela que o levou a matar, tendo em vista seu sentimento de raiva e de humilhação. No presente, contudo, não mataria de novo por duas razões: amadureceu e deixou de fazer certas coisas e hoje tem medo de ser preso. Nota-se que o tempo transcorrido entre a época do crime e o atual é reforçado por Fábio como sendo um determinante em sua forma diferente de pensar sobre o homicídio que cometeu, embora na segunda razão o que ele apresenta seja uma mudança de resposta em função das conseqüências negativas para si próprio. De forma semelhante ao JVM da motivação, também na ação o participante muda de postura do passado para o presente (juízo de valor moral – JVM – da ação): à época, considerou correto o homicídio, por a vítima ter demonstrado que não era amiga e também por ter sofrido humilhações. Atualmente, mudou de opinião, não somente pela sua conduta que lhe trouxe conseqüências negativas, mas também pelos motivos religiosos e pelo valor que hoje atribui à vida. Ressaltamos que se destaca a diferenciação de postura de Fábio no que tange ao JVM da ação, tendo em vista a grande mudança nas justificativas que oferece para julgar a ação como errada atualmente. Ele relata ainda, no presente, que é quando julga errada sua ação, que deveria ter pedido a seu amigo que sumisse de sua frente, em vez de matá-lo, pois assim não teria ele próprio sido prejudicado com a prisão. Dessa maneira, no caso de Fábio, constatamos que houve modificações tanto no JRR quanto no JVM da motivação e da ação, sendo elas de destaque no JRR da ação, no JVM da motivação e no JVM da ação. A mudança de postura de Fábio no presente é pautada, por um lado, no fato de ele considerar-se uma pessoa diferente, que amadureceu, que segue motivos religiosos, que dá valor à vida, e, por outro, pela experiência ruim por que passou durante o tempo em que permaneceu preso, situações que, somadas, fazem com que ele hoje julgue como errados

tanto a motivação que teve para cometer o homicídio quanto o próprio crime, além de dizer que não o cometeria de novo, diante das circunstâncias que se apresentaram à época.

**3. Roberto (44 anos)** matou a tiros sua esposa, há 11 anos, em uma ocasião na qual ambos estavam separados, e a ele não era permitido ver sua filha. O delito ocorreu durante o dia, à porta do local onde a vítima morava e estava acompanhada da filha do casal. Embora Roberto tenha sido usuário de drogas no passado, relata que na ocasião estava abastémio. Fugiu após o crime, permanecendo na condição de foragido da justiça por pouco mais de um ano, quando então se entregou e foi internado em clínica psiquiátrica particular até a data de sua liberdade condicional, que se deu há poucos meses. Sobre o juízo de representação da realidade (JRR) da motivação, concluímos que o mesmo motivo aparece tanto no presente quanto no passado, que foi o fato de ter sido abandonado pela esposa. Apesar de outros dois motivos (*‘O fato de a vítima dizer que o havia traído’* e *‘O fato de a vítima o impedir de ver sua filha durante três meses’*) serem relatados no tempo presente, Roberto enfatiza o abandono em suas justificativas. Assim, a motivação desse participante fica evidente nos dois períodos temporais investigados. As justificativas, neste caso, diferem entre si, pois no passado os argumentos do participante giram ao redor dos sentimentos que experienciou, tais como o de raiva, perda e desprezo, enquanto no presente expressa não ter encontrado outra alternativa para fazer sua esposa parar de fugir dele, além de tê-la considerado egoísta pelo abandono do lar. Quanto ao juízo de valor moral (JVM) da motivação, no passado, Roberto considerou correto o motivo que teve para matar, uma vez que a esposa não queria retomar o casamento, e ele estava bastante perturbado emocionalmente. No presente condena seus motivos, tendo em vista razões religiosas e o valor que atribui à vida. Mesmo julgando, no presente, erradas as razões que teve, esse participante informa que um outro motivo, além dos mencionados, justificaria o homicídio: a defesa de sua própria vida. Dessa forma, hoje, o único motivo aceitável para o homicídio seria o da legítima defesa, pois nenhum outro seria suficiente para esse participante. Sobre o juízo de representação da realidade (JRR) da ação, Roberto, à época do crime, o faria novamente diante do mesmo contexto, pois não tinha condições de discernir o que estava fazendo, por estar perturbado emocionalmente, ao passo que hoje sua avaliação é diferente, na medida em que deixaria de cometer o homicídio por causa das perdas (o casamento, a filha, o respeito da sociedade, a adaptação à vida social) que teve e porque poderia ter solicitado ajuda de outras pessoas para resolver o conflito. Roberto considera que não tinha condições, à época do crime, de julgar acerca dessa ação (o juízo de valor moral – JVM - da ação), devido à perturbação emocional já mencionada, mas atualmente julga como errado o homicídio praticado, porque o ato foi de muita violência e porque foi na frente de sua filha, à época com oito anos de idade. Ainda sobre o JVM da ação, no presente, o sujeito considera que, em vez do homicídio, deveria ter buscado um meio jurídico para formalizar sua separação conjugal, principalmente por causa das conseqüências negativas para si e para sua esposa. Mas responde, no passado, que não poderia ter feito nada de diferente do que fez, por estar perturbado e não conseguir pensar em outra coisa. Dessa forma, no caso de Roberto, quase não notamos diferença quanto ao JRR da motivação, ficando caracterizado em sua resposta o fato de ele ter sido abandonado pela esposa. Nos demais itens houve diferenciação (JRR da ação, JVM da motivação e da ação), sendo que no presente a mudança de postura do participante se deu em função de: motivos religiosos, valorização da vida, possibilidade de solicitar um terceiro para resolver o conflito e uma ênfase nas conseqüências negativas para si mesmo e para sua esposa.

**4. Fernando (30 anos)**, há três anos, pediu a um amigo que matasse uma mulher, depois de ela ter-lhe jogado fumaça de maconha ‘na cara’. O transgressor conhecia a vítima, mas não tinham nenhuma relação de amizade ou de inimizade. O crime ocorreu no início da noite, na rua, e foi executado com um revólver, na presença de outras pessoas. Fernando e seu amigo não fugiram, nem se entregaram após o homicídio cometido, mas foram presos alguns dias depois. O entrevistado permaneceu preso por aproximadamente dois anos e meio, está em liberdade condicional há dois meses, enquanto seu amigo ainda está na prisão.

Fernando relata um único motivo (juízo de representação da realidade – JRR – da motivação) para o crime que cometeu e este coincide no presente e no passado: o fato de a vítima ter jogado fumaça de maconha na sua cara, na frente de outras pessoas. Justifica ter sido um motivo suficiente para o homicídio, tendo em vista a humilhação por que passou nesse episódio. Não havia conflitos anteriores entre a vítima e Fernando, apesar de se conhecerem. Na época em que o homicídio ocorreu, o participante julgou os motivos que teve como corretos (juízo de valor moral – JVM – da motivação) porque, a partir do momento em que ela o humilhou, passou a sentir muita raiva dela, achando que ela merecia morrer. Hoje, julga de forma diferente (como errado), porque considera que o motivo foi pequeno, além de ter prejudicado sua própria vida depois da morte da garota (separou-se de sua esposa, perdeu o contato com sua filha, foi maltratado na prisão). Mesmo julgando como errado o motivo, considera hoje que outro motivo poderia ter justificado a morte da vítima: se ela tivesse encomendado a sua morte e ele tivesse conseguido escapar, o que caracteriza uma vingança. Quanto ao juízo de representação da realidade (JRR) da ação, na época Fernando mandaria matar novamente a garota, pois sua raiva por ter sido humilhado por ela era muito grande. Hoje, quando relata que sua postura mudou, na medida em que não o faria de novo, o faz por causa das conseqüências ruins que tal fato lhe causou. Quanto ao homicídio, seu juízo no passado é o de que tenha feito algo correto (juízo de valor moral – JVM – da ação) e baseou-se em três fatos: a vítima deixaria de humilhá-lo, ela merecia morrer e era mal vista no bairro por ser usuária de drogas. Hoje, ao contrário, considera errado o crime que encomendou. Suas justificativas para essa mudança de postura se referem ao fato de ter prejudicado um amigo (que também foi preso), que foi quem a matou por ele, a razões religiosas e ao valor da vida. Quanto ao que deveria ter feito, em vez de homicídio, Fernando menciona duas respostas: na primeira, considera que deveria ter cometido ele mesmo o homicídio, em lugar de ter pedido a seu amigo e justifica que, assim, não o teria prejudicado, uma vez que ele não tinha nada a ver com a história; na segunda refere-se à vítima, pois considera que deveria ter esperado o efeito da maconha passar na vítima, para ir tomar explicações sobre a humilhação que ela o fez passar e justifica que sabe que quem usa drogas só faz besteiras. Ele deveria, portanto, ter relevado a humilhação por que passou, tendo em vista que a pessoa que o humilhou estava sob o efeito de drogas. Dessa forma, Fernando muda de postura em quase todos os sentidos, quando comparamos suas respostas sobre o passado e sobre o presente, com exceção do JRR da motivação. Suas justificativas para esse fato giram em torno tanto das conseqüências ruins que o fato trouxe para a sua vida e para aquele que cometeu o crime por ele (seu aprisionamento), quanto em torno de questões religiosas e do valor da vida.

Constatamos, portanto, para os quatro participantes em questão, que houve mudança no que se refere aos JRR e JVM da ação e ao JVM da motivação, investigados nesse estudo. Em outras palavras, quando comparamos os dados nos dois períodos de tempo investigados - passado e presente - , encontramos diferenças na forma dos sujeitos pensarem sobre o crime propriamente dito e avaliarem a motivação e a ação criminosa. Apesar de três deles (Fábio, Roberto e Fernando) relatarem também as conseqüências negativas advindas com o delito que cometeram, o que aponta para formas heterônomas de avaliar a situação, a importância maior dessa análise recai sobre o fato de os quatro participantes terem mencionado os motivos religiosos como fator importante para essa mudança. Esse fato ocorreu com relação ao JVM da motivação, ao JRR da ação e ao JVM da ação, sempre que a pesquisa se referisse ao tempo presente. Salientamos, no entanto, que a presença um pouco mais marcante dessas justificativas estiveram relacionadas ao JVM da ação e ao JVM da motivação, respectivamente.

Nesse sentido, a justificativa '*Por causa de motivos religiosos*' foi alegada pelos entrevistados para legitimar o fato de hoje considerarem errados os motivos que tiveram para matar, o fato de não cometerem de novo o crime, diante das mesmas circunstâncias do passado, e, ainda, por julgarem errada essa ação

criminosa, o homicídio. Em outras palavras, essa justificativa esteve relacionada a um juízo formulado pelos entrevistados, quando consideraram erradas essas questões investigadas. Embora não tenham investigado, especificamente, as orientações religiosas deles, depois desse resultado, pensamos em sua possível relação com os juízos relatados, o que nos remeteu a questionamentos referentes à influência de aspectos religiosos sobre os juízos dos participantes. Lembramos que os participantes que alegaram motivos religiosos em suas justificativas deixaram claro que sua opção religiosa se firmou apenas depois da prisão, quando ainda estavam em regime fechado. Nesse sentido, colocam uma diferença, quanto à sua religiosidade, comparando a época do crime e o período atual. Sugerimos novas investigações que se detenham sobre esse possível efeito dos aspectos religiosos sobre os juízos de representação da realidade ou de valor moral.

Além disso, outro dado relevante se refere à valorização da vida, que também ganhou destaque nos relatos dos três sujeitos citados (Fábio, Roberto e Fernando). Embora esses mesmos participantes tenham se referido às conseqüências negativas do delito cometido, levando-os a pensar em si mesmos, fundamentalmente, para avaliar o quanto que tirar a vida de alguém os prejudicou, por outro lado, já se referem ao valor da vida, deixando assim de se considerarem somente a si mesmos. A partir dos estudos da psicologia da moralidade, esse resultado indica, portanto, que os entrevistados podem estar em um caminho favorável ao seu desenvolvimento moral. Isso, porque, pelo menos com relação aos juízos que possuem acerca do crime cometido, parecem ser capazes de seguir ‘a regra de não matar’, não somente por causa das conseqüências adversas que o crime lhes causou, mas também por acreditarem nesse momento que esse caminho é a melhor opção para uma convivência adequada em sociedade.

Com isso, queremos chamar a atenção para o estudo de casos de homicídio em que as respostas podem apontar para traços autônomos na maneira de avaliar o contexto pesquisado. Assim, nos quatro casos estudados houve importante mudança na forma de pensar o crime, quando comparamos a representação que possuem hoje do delito com a representação atual que têm acerca da época em que o crime se deu. Dessa forma, pudemos avaliar em que medida a motivação e a própria ação do crime estão vinculadas à moralidade dos sujeitos estudados nesta pesquisa.

Enfim, retomamos alguns questionamentos que dizem respeito à nossa intenção de compreender a respeito do sujeito homicida. Embora nos tenhamos detido somente sobre os juízos de representação da realidade e de valor moral da motivação e da ação dos participantes, sabendo, portanto, da necessidade de uma compreensão mais ampla dos juízos do sujeito homicida, acreditamos que os resultados encontrados possam fornecer subsídios para que possamos conhecer um pouco dessa população aqui investigada. Esperamos poder, de alguma forma, colaborar com algumas instituições na consecução de seu objetivo de ‘ressocializar’ o infrator e, em última instância, de evitar sua reincidência no crime, pois acreditamos que essa compreensão do sujeito homicida, ainda que parcial, poderia cumprir esse papel.

Ao refletir acerca da tarefa de ‘ressocializar’ sujeitos adultos transgressores, chegamos ao tema da educação moral e lançamos, com a análise apresentada acerca de homens que cometeram homicídios, luzes sobre alguns indícios de que motivos religiosos e a construção da valorização da vida podem, de fato, fazer a diferença.

## *REFERÊNCIAS*

Alencar, H. M. & Ortega, A. C. (2003). O método clínico no estudo da moralidade humana. In S. R. F. Enumo, S. S. Queiroz & A. Garcia (Orgs.), *Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: algumas análises*



e pesquisas (pp. 121-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Brasil (1997). Código Penal. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais.

Cordeiro, R. & Donalizio, M. R. C. (2001). Homicídios masculinos na Região Metropolitana de São Paulo entre 1979 e 1998: uma abordagem pictórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 17 (3). Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso: 08/05/02.

Freitas, L. (2003). A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez

Gonçalves, V. E. R. (1999). Dos crimes contra a pessoa. (Vol. 8). São Paulo: Editora Saraiva.

La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In La Taille, Y.; Oliveira, M. K. & Dantas, H. (Orgs.), Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (pp. 11-21). São Paulo: Summus editorial.

La Taille, Y. (2002). Palestra realizada pelo autor em 24/05/02 em uma escola privada de Vitória, tendo por referência o artigo “A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação”.

Mello Jorge, M. H. P., Gawryszewski, V. P. & Latorre, M. R. D. de O. (1997). Análise dos dados de mortalidade. *Revista de Saúde Pública*, 31 (4), 5-25.

Minayo, M. C. & Souza, E. R. (1993). Violência para todos. *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (1), 65-78, jan/mar.

Minayo, M. C. S. Desarmar, amar e argumentar como ética de vida. *Boletim da Abrasco*, Rio de Janeiro, v. XXI, n. 91, p. 16-19, 2004.

Piaget, J. (s.d.). Introdução: Os problemas e os métodos. In *A representação do mundo na criança* (pp. 5-28), (R. Fiúza, Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. (1994). O juízo moral na criança (2ª ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Rizzini, I. (1993). A criança no Brasil hoje. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

Schilling, F. (2002). Apresentação. In I. M. C. Oliveira; G. A. Pavez & F. Schilling (Orgs.), *Reflexões sobre Justiça e Violência: o atendimento a familiares de vítimas de crimes fatais* (pp. 05-21). São Paulo: educ.

Zaluar, A. (1996). A globalização do crime e os limites da explicação local. In G. Velho & M. Alvito (Orgs.), *Cidadania e Violência* (pp. 48-68). Ed. UFRJ/ Ed. FGV.

## **APÊNDICE 1 – 1º procedimento:**

1. Você poderia contar, com suas próprias palavras, o homicídio que cometeu?
2. Qual a sua idade hoje?
3. Há quanto tempo ocorreu o crime?
4. Quem foi a vítima?
5. Foi o mandante ou o agente do homicídio?
6. Estava sozinho na situação do homicídio (somente você e a vítima)?
7. Quanto tempo ficou preso?
8. Quanto tempo está na condicional?
9. Você estava alcoolizado ou drogado durante o homicídio?
10. A vítima estava alcoolizada ou drogada durante o homicídio?
11. Qual o instrumento utilizado para cometer o homicídio?
12. Em qual período do dia o homicídio ocorreu (De dia: até 18 horas; De noite: após as 18 horas)?
13. Em qual local o homicídio ocorreu?
14. Você fugiu ou se entregou depois do crime?

## APÊNDICE 2 – 2º procedimento:

Questão 1a (JRR da motivação): Hoje (naquela época), quais os motivos que você teve para cometer o homicídio?<sup>2</sup>

Justificativa da questão 1a: Por quê?

Questão 2a (JVM da motivação): Hoje (naquela época), como você julga (julgou) os motivos que teve para cometer o homicídio?

Justificativa da questão 2a: Por quê?

Questão 2b1 (JVM da motivação): (Em caso de desaprovação do motivo) Hoje (naquela época) você considera (considerou) que existiam outros motivos que poderiam justificar o homicídio que cometeu?

Justificativa da questão 2b1: Por quê?

Questão 2b2 (JVM da motivação): (Em caso de haver outros motivos) Quais?

Justificativa da questão 2b2: Por quê?

Questão 3a (JRR da ação): Hoje (naquela época), quando pensa (pensava) sobre o homicídio que cometeu, acha (achava) que, em circunstâncias parecidas, o faria novamente?

Justificativa da questão 3a: Por quê?

Questão 4a (JVM da ação): Hoje (naquela época), como julga (julgou) o homicídio que cometeu?

Justificativa da questão 4a: Por quê?

Questão 4b (JVM da ação): (Em caso de desaprovação da ação) Hoje (naquela época), o que você acha (achava) que deveria ter feito então, ao invés do homicídio?

Justificativa da questão 4b: Por quê?

- 
2. Como **exemplo da questão 1a**, temos: 1) Presente - Hoje, quais os motivos que você teve para cometer o homicídio?; 2) Passado - Naquela época, quais os motivos que você teve para cometer o homicídio? Por sua vez, como **exemplo da questão 2a**, verificamos: 1) Presente - Hoje, como você julga os motivos que teve para cometer o homicídio?; 2) Passado - Naquela época, como você julga os motivos que teve para cometer o homicídio

## **Julgamento sóciomoral entre adolescentes que consomem bebidas alcoólicas**

Luciana Ap. Nogueira da Cruz

UNESP - Campus de Marília

lunogcruz@yahoo.com.br

Raul Aragão Martins

UNESP - Campus de S. J. do Rio Preto

raul@ibilce.unesp.br

Agencias financiadoras: CNPq

Pelo fato de condutas como a ingestão de bebidas alcoólicas e a prática de atos delinquentes entre adolescentes estar aumentando cada vez mais, propomos neste estudo investigar em que domínios estudantes do ensino médio público categorizam condutas como dirigir depois de beber e o uso de capacete ao trafegar uma motocicleta. Como referencial teórico utilizamos os estudos de Turiel sobre construção da moralidade. Inicialmente realizou-se um levantamento inicial que possibilitou o sorteio de 54 alunos para participarem da entrevista sobre seus julgamentos acerca de condutas ligadas aos domínios moral, convencional, pessoal e de prudência com três instrumentos. O primeiro instrumento avaliou a gravidade dos eventos, o segundo, as justificativas para realização ou não do evento e o último a jurisdição de autoridade, isto é, quem os jovens consideram como autoridade para a realização ou não dos eventos relacionados. As questões relacionadas ao domínio moral se referem a condutas de agredir e furtar. Uma questão se refere ao domínio sócio-convencional “pedir licença para entrar em um ambiente onde existem pessoas”. E uma ao domínio pessoal sobre “deixar o quarto desarrumado”. E por último uma questão sobre prudência “usar capacete quando trafegar de motocicleta”. Algumas das questões incluem itens sobre uso de drogas legais e ilegais. Concluiu-se que entre os adolescentes que fazem uso excessivo de álcool, condutas como beber e dirigir não são compreendidas por eles como algo que pode causar danos, ou seja, colocam essa conduta no domínio pessoal ou sócioconvencional e se veem como responsáveis por legislar tal conduta.

### *Introdução*

Cada vez tem aumentado o número de adolescentes e jovens que fazem uso de substâncias psicoativas e praticam atos delinquentes. Em função disso, a imagem do jovem associada a condutas delinquentes tem sido bastante explorada pela mídia, mas os comportamentos que as antecedem são pouco discutidos e pesquisas relativas a esse tema são escassas (FORMIGA, 2003). Estas condutas não desejadas são manifestações sociais e para estudá-las temos que considerá-las fazendo parte da cultura geral, pois é inserido nela e sofrendo as influências das relações estabelecidas, que o indivíduo constrói seu modo de pensar e agir no mundo em que vive. Uma forma de estudarmos esta questão – a formação social do indivíduo – é a proposta por Elliot Turiel e colaboradores (TURIEL, 1983).

Turiel propôs, em seu livro *The Development of Social Knowledge* de 1983, que as pessoas desenvolvem seu conhecimento social mediante interações com o meio social em que vivem. Os indivíduos formam sistemas conceituais de interpretação dos variados elementos de suas experiências interpessoais desde a mais tenra infância. Sua teoria dos domínios do juízo social salienta que o indivíduo organiza seu juízo em dois domínios: o das convenções e o da moralidade. As convenções são as formas de conduta que servem para coordenar as interações sociais e dependem de cada contexto social. O domínio moral se refere aos juízos de justiça, direito e bem estar, as regras morais não dependem do contexto social.

Entre os jovens, principalmente entre os adolescentes que praticam atos antissociais, parece haver uma construção da moralidade distinta da estabelecida pelos adultos, notadamente entre os que consomem drogas lícitas ou ilícitas. Muitas vezes atos de vandalismo ou violência estão associados ao consumo de álcool e de outras drogas.

Embora ainda não haja um conhecimento de como os jovens que praticam atos antissociais constroem a sua moralidade, existem pesquisas mostrando os padrões de uso de drogas na população de uma forma geral. Estes estudos indicam que os jovens começam a fazer uso de drogas lícitas (álcool e tabaco) e ilícitas (maconha, cocaína, crack) cada vez mais cedo. Segundo o levantamento do Cebrid (Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicótropas), divulgado pelo governo federal em 2002, 48,3% das pessoas que se encontram na faixa etária de 12 a 17 anos, já tiveram experiência, pelo menos uma vez, com álcool (CARLINI, E. A. et al. 2002). O álcool além de ser a droga mais consumida no país (cerca de 70% da população brasileira já experimentou bebidas alcoólicas pelo menos uma vez na vida) é, também, a droga de maior custo social no Brasil. Segundo o DATASUS de 2001, foram efetivadas 84.467 internações de pacientes para tratamento com problemas relacionados ao uso de álcool no Brasil. O Sistema Único de Saúde – SUS tem um custo anual de 60 milhões de reais com esses pacientes (BRASIL, 2003). Esses dados comprovam que o consumo excessivo de álcool entre o público jovem representa um problema de saúde pública importante.

Baseado na observação de que a violência está diretamente relacionada ao uso indiscriminado de drogas lícitas e ilícitas, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de conhecermos mais sobre as condutas e os julgamentos sociais do público adolescente. Além disso, são escassas na literatura científica pesquisas acerca dos temas abordados. Por essa razão foi feito um levantamento inicial sobre o uso de bebidas alcoólicas e com os dados sobre o padrão de beber dos adolescente foi possível conhecer o julgamento sócio-moral deles.

### *Método*

Primeiramente foi feito um levantamento inicial referente ao consumo de álcool entre 591 alunos do ensino médio de uma escola pública, de um município de pequeno porte do interior paulista. Os estudantes foram convidados a responder voluntariamente o questionário composto por variáveis sócio-demográficas e pelo AUDIT - Alcohol Use Disorders Identification Test (BARBOR et al., 1992) (Anexo A).

#### Participantes do levantamento inicial

Os 591 estudantes estavam distribuídos pelas três séries do ensino médio da seguinte forma: 37,1% na primeira, 33,2% na segunda e 29,8% na terceira série. A amostra contou com a participação semelhante de ambos os gêneros, 47,4% de homens e 52,6% de mulheres. Com relação a faixa etária, 86% deles eram adolescentes, de 14 a 17 anos de idade ( $M = 16$ ;  $DP = 0,86$ ) e 14% possuíam idade superior a 18 anos ( $M = 19,3$ ;  $DP = 3,3$ ).

Estavam distribuídos sócioeconomicamente, de acordo com o critério ABA/ABIPEME (ALMEIDA e WICKERHAUSER, 1991), em 61,3% pertencentes as classes D e E, 32,8% a classe C e 6% as classes A e B. Em relação aos turnos que os participantes frequentavam as aulas, 54% deles estavam no período diurno e 46% no noturno. Quanto ao consumo de bebidas alcoólicas o AUDIT indicou que 22,3% dos estudantes somaram oito ou mais pontos. Em outras palavras, aproximadamente um quarto dos participantes atingiu níveis elevados de consumo, conduta essa mais frequente entre os rapazes, 31,4% deles pontuaram oito ou

mais no teste, ou seja, bebem excessivamente, enquanto que esse número é de 14,1% entre as moças.

### Entrevista

Com os dados do levantamento inicial em mãos, foi possível escolher aleatoriamente 54 alunos que compuseram dois grupos para participar da entrevista, um grupo com estudantes abstêmios, chamado grupo negativo (com 26 estudantes que pontuaram menos de oito no AUDIT) e outro com adolescentes que faziam uso excessivo de álcool, chamado grupo positivo (com 28 participantes que pontuaram mais de oito no AUDIT). Estes alunos responderam a três questionários elaborados por Martins (1991, 1995) para avaliar o julgamento sóciomoral dos estudantes (Anexo B).

### Participantes da entrevista

A entrevista proporcionou conhecer as características dos dois grupos (positivo e negativo). Os 54 estudantes sorteados para participar da entrevista estavam matriculados na primeira (18,5%), segunda (38,9%) e terceira (42,6%) séries do ensino médio. Os participantes foram representados por 61,1% de rapazes e 38,9% de moças. Com relação ao período em que estudavam 33,3% eram do período diurno (matutino e vespertino) e 66,7% do noturno. Os componentes de ambos os grupos encontravam-se nas faixas etárias entre 15 e 19 anos, sendo que 74% eram adolescentes (entre 15 e 17 anos de idade).

O grupo positivo foi constituído por 78,6% de participantes do sexo masculino; 75% frequentava o período noturno; 14,3%, 39,3%, 46,4% estudavam na primeira, segunda e terceira série do ensino médio respectivamente; a maioria 68% dos componentes do grupo era de adolescentes (entre 16 e 17 anos de idade).

O grupo negativo composto por 42,3% de participantes do sexo masculino; 57,7% frequentadores do período noturno; 23,1%, 38,5% e 38,5% eram da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio respectivamente; 81% deles eram adolescentes (entre 15 e 17 anos de idade).

### Instrumentos

O instrumento usado no levantamento inicial foi um questionário composto por variáveis sóciodemográficas e pelo *AUDIT - Alcohol Use Disorders Identification Test* (BARBOR et al., 1992), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde – OMS e adaptado para população brasileira por Mendéz (1999), que possibilitou identificar os sujeitos que estavam fazendo uso de risco de álcool.

Na entrevista usou-se para avaliação de julgamento sóciomoral três questionários, focando o uso das quatro substâncias psicoativas mais usadas entre os adolescentes (álcool, tabaco, maconha e lança perfume), duas condutas classificadas como morais (agredir e furtar), uma convencional (pedir licença para entrar em um ambiente), uma pessoal (arrumação do próprio quarto) e uma de prudência (uso de capacete). O primeiro questionário avalia o grau de não aceitação social, o segundo quais categorias de justificação são usadas e o último a jurisdição de autoridade para as condutas selecionadas. Estes questionários foram criados a partir dos estudos de Martins (1991, 1995), Killen, Leviton e Cahill (1991), Nucci, Guerra e Lee (1991) e Berkowitz, Guerra e Nucci (1991).

### Resultados

Quanto ao questionário (composto por 14 questões) que avalia a gravidade de algumas condutas, utilizando uma escala de cinco pontos, atribuiu-se o valor 1 (um) para muito errado até o valor 5 (cinco)

para muito correto. As questões referem-se ao uso moderado e pesado das quatro substâncias psicoativas mais usadas entre os adolescentes (álcool, tabaco, maconha e lança perfume), duas condutas classificadas como morais (agredir e furtar), uma convencional (pedir licença para entrar em um ambiente), uma de domínio pessoal (arrumação do próprio quarto) e uma de prudência (uso de capacete).

Calculou-se o índice de fidedignidade e buscou-se como estas questões são agrupadas pelos participantes com o uso de Análise de Aglomerados (MANZATO, 1983; MARTINS, 2002). Resultado do primeiro ponto, a fidedignidade, mostrou Alpha de Cronbach igual a 0,84. A segunda análise, a de aglomerados, mostrou a existência de quatro conjuntos. O primeiro grupo constou das variáveis sobre uso de droga ilegal (maconha). O segundo formado pelo domínio moral (agredir, furtar e dirigir depois de cinco ou mais doses) e pelo de prudência (uso de capacete). O terceiro conjunto sobre uso de drogas legais (álcool e cigarro) e ilegal (lança perfume). E no quarto e último grupo estão as questões referentes aos domínios sócioconvencional e pessoal e o uso pesado de bebidas alcoólicas (Tabela 1).

TABELA 1 – MÉDIAS E DESVIO PADRÃO DAS QUESTÕES DOS QUATRO AGLOMERADOS POR GRUPOS POSITIVO E NEGATIVO NO AUDIT

	Positivo		Negativo	
	Média	DP	Média	DP
<b>Aglomerado 1</b>				
Experimentar maconha uma ou duas vezes na vida	1,61	0,78	1,23	0,43
Fumar maconha de vez em quando	1,64	0,78	1,31	0,55
Fumar maconha regularmente	1,50	0,58	1,19	0,40
<b>Aglomerado 2</b>				
Dirigir um carro depois de cinco ou mais doses	1,50	0,51	1,08	0,27
Pegar algo em uma loja sem pagar	1,39	0,50	1,19	0,40
Agredir fisicamente qualquer pessoa	1,57	0,63	1,19	0,40
Não usar capacete quando está em uma motocicleta	1,79	0,74	1,27	0,60
<b>Aglomerado 3</b>				
Usar solvente de vez em quando	2,00	0,72	1,38	0,57
Dirigir um carro depois de uma ou duas doses	1,93	0,71	1,42	0,81
Fumar um ou mais maços de cigarro por dia	1,79	0,79	1,46	0,65
<b>Aglomerado 4</b>				
Entrar em um ambiente sem pedir licença	2,07	0,54	1,77	0,65
Deixar o quarto desarrumado	2,54	0,64	2,15	0,61
Tomar uma ou 2 doses de álcool quase todos os dias	2,39	0,74	1,58	0,86
Tomar 5 ou mais doses algumas vezes finais semana	2,79	0,79	1,85	1,05

Estes resultados apontam algumas características entre os dois grupos – positivo e negativo – ambos consideram as condutas morais (agredir e furtar), dirigir embriagado e fumar maconha regularmente como as mais graves entre as demais condutas apresentadas pelo instrumento. E ambos os grupos não veem problema em “tomar cinco ou mais doses algumas vezes em finais de semana”, colocando esta conduta como a menos grave ao lado de “deixar o quarto desarrumado”.

O instrumento que avaliou as categorias de justificação consistiu em um questionário de escolha forçada, para dez questões. Os temas das questões são os mesmos do instrumento anterior e as justificativas possíveis eram: a) Errado porque pode causar danos a outras pessoas; b) Errado porque causa dano a própria

pessoa; c) Certo, mas pode causar dano a própria pessoa; d) Certo porque não há regras; e) Muito certo, independente de existir uma regra ou não.

Como no instrumento sobre avaliação de gravidade, calculou-se o índice de fidedignidade e buscou-se os possíveis aglomerados para as questões. Alpha de Cronbach igual a 0,67. A segunda análise, a de aglomerados, mostrou a existência de três conjuntos e uma variável solitária. O primeiro grupo é formado pelas duas questões do domínio moral mais a questão sobre uso pesado de droga legal (dirigir alcoolizado) e pela questão referente ao domínio de prudência (uso de capacete). O segundo grupo constou das variáveis sobre uso de drogas legais e ilegais, surgindo uma variável que ficou isolada sobre o uso de bebidas alcoólicas. E o quarto conjunto referente ao domínio sócio-convencional (Tabela 2).

TABELA 2 – PORCENTAGENS DAS RESPOSTAS DE JUSTIFICATIVA POR GRUPOS POSITIVO E NEGATIVO NO AUDIT

	Positivo				Negativo			
	Errado: dano terceiros	Errado: dano a pessoa	Certo: dano a pessoa	Certo: não há regras	Errado: dano terceiros	Errado: dano a pessoa	Certo: dano a pessoa	Certo: não há regras
<b>Aglomerado 1</b>								
Agredir qualquer pessoa	78,6	21,4	0,0	0,0	73,1	23,1	3,8	0,0
Pegar algo sem pagar	57,1	42,9	0,0	0,0	73,1	26,9	0,0	0,0
Dirigir alcoolizado	78,6	10,7	7,1	3,6	80,8	11,5	3,8	3,8
Não usar capacete	25,0	67,9	3,6	3,6	30,8	61,5	7,7	0,0
<b>Aglomerado 2</b>								
Fumar maconha	28,6	67,9	3,6	0,0	26,9	61,5	11,5	0,0
Usar lança perfume	39,3	53,6	3,6	3,6	42,3	46,2	11,5	0,0
Fumar cigarros	50,0	39,3	7,1	3,6	50,0	38,5	7,7	3,8
<b>Aglomerado 3</b>								
Uso de bebidas alcoólicas	17,9	28,6	28,6	25,0	34,6	38,5	19,2	7,7
<b>Aglomerado 4</b>								
Entrar sem pedir licença	35,7	35,7	14,3	14,3	38,5	50,0	0,0	7,7
Deixar o próprio quarto desarrumado	10,7	39,3	17,9	25,0	3,8	65,4	11,5	11,5

A partir dos aglomerados, foram calculadas as porcentagens, por grupos, das categorias usadas. Os resultados mostram, em primeiro lugar, que praticamente não ocorreram respostas na última categoria “Muito certo, independente de existir uma regra ou não”, e desta forma ela foi descartada. A escolha das outras categorias dependeu do aglomerado em que a questão ficou. Nos aglomerados um e dois praticamente todas as respostas concentram-se nas duas primeiras categorias. A questão isolada sobre “uso de bebidas alcoólicas” usa as quatro categorias e o quarto aglomerado apresenta concentração nas três primeiras categorias. Baseado nestas configurações realizou-se testes de Qui-Quadrado para avaliação das distribuições entre os grupos positivo e negativo.



Resultados mostram, em primeiro lugar, que no aglomerado um ficaram as questões relacionadas ao domínio moral, assim como a referente ao dirigir alcoolizado e ao uso de capacete. As questões sobre agressão e dirigir alcoolizado são justificadas como erradas em função de causar danos a outras pessoas, mas a outra questão do domínio moral, “Pegar algo sem pagar”, divide-se entre causar danos a terceiros e a própria pessoa. Estes jovens lembram que podem ser punidos, se descobertos.

No uso das drogas maconha e lança perfume, há um predomínio da categoria “Errado, pode causar danos a própria pessoa”, mas com relação ao cigarro os jovens atribuem ser “Errado por causar danos a outras pessoas”. Estas três questões formam o segundo aglomerado. Parece que estes jovens tem consciência dos danos que estas condutas podem trazer tanto para si quanto para terceiros.

As respostas referentes ao uso de bebidas alcoólicas tiveram características próprias, 28,6% dos participantes do grupo positivo consideraram certo consumir álcool porque causa dano somente a própria pessoa e 25% deles porque não há regras. Entre os adolescentes do grupo negativo a maioria considera errado consumir álcool.

As questões dos domínios pessoal (deixar o quarto desarrumado) e convencional (entrar sem pedir licença) deve-se a um maior uso da categoria “Errado, pode causar dano a própria pessoa” entre os integrantes do grupo negativo.

A fim de conhecer quem os participantes consideravam autoridade para regular as condutas relacionadas nos instrumentos sobre gravidade do evento e categorias de justificação, usou-se um questionário em que os participantes tinham como opções escolher entre a própria pessoa, amigos, pais, autoridades escolares, autoridades religiosas e Governo.

Como nos dois instrumentos anteriores, sobre a avaliação de gravidade e categorias de justificação, calculou-se o índice de fidedignidade e buscaram-se os possíveis aglomerados para as questões. Encontrou-se um Alpha de Cronbach igual a 0,69 (CRONBACH, 1990).

No instrumento sobre jurisdição de autoridade aparece a seqüência de ser a própria pessoa responsável pela realização ou não do evento, seguida de “Governo, via leis”, “Pais” e “Amigos”. As categorias relacionadas às autoridades escolares e religiosas praticamente não foram citadas, com exceção do item “Entrar em um ambiente deveria ser regulamentado por”, que recebeu 14,8% para “Autoridades escolares” (Tabela 3).

TABELA 3 – PORCENTAGEM DAS CATEGORIAS DE JURISDIÇÃO DE AUTORIDADE

	A própria pessoa	Amigos	Pais	Autoridades escolares	Autoridades religiosas	Governo, via leis
Aglomerado 1						
Fumar maconha	70,4	0,0	13,0	0,0	0,0	16,7
Usar lança perfume	63,0	7,4	13,2	0,0	0,0	16,7
Fumar cigarro	74,1	5,6	3,7	1,9	0,0	14,8
Tomar uma ou duas doses	81,5	7,4	7,4	0,0	0,0	3,7
Aglomerado 2						
Agredir alguém	55,6	11,1	11,1	1,9	0,0	20,4
Entrar em um ambiente	61,1	3,7	14,8	14,8	1,9	3,7
Dirigir depois de beber	61,1	11,1	5,6	0,0	0,0	22,2
Pegar algo sem pagar	48,1	5,6	13,0	3,7	0,0	29,6
Aglomerado 3						
Usar capacete	59,3	5,6	5,6	0,0	0,0	29,6
Aglomerado 4						
Arrumar o próprio quarto	55,8	5,8	38,5	0,0	0,0	0,0

Os adolescentes apontaram a própria pessoa como responsável pelo uso de substâncias legais e ilegais. Esse dado indica que os adolescentes não veem a família, a escola, a igreja ou o governo como autoridades para legislar o uso de substâncias psicoativas.

### *Conclusões*

Os resultados mostraram que os adolescentes tanto do grupo positivo quanto do negativo consideram mais graves as condutas morais (agredir, furtar e dirigir embriagado) e o uso de droga ilegal (fumar maconha regularmente). E ambos os grupos não veem problema em “tomar cinco ou mais doses algumas vezes em finais de semana”, colocando essa conduta como a menos grave ao lado de “deixar o quarto desarrumado”. Cabe dizer que, analisando os dados quanto ao julgamento moral dos estudantes enquanto grupos de bebedores de risco ou excessivos e bebedores moderados ou abstêmios não houve diferença significativa quanto aos julgamentos de ambos os grupos.

Outro dado interessante foi o de que os estudantes do grupo positivo colocam o uso de álcool nos domínios convencional e pessoal enquanto que os do grupo negativo colocam no domínio moral. Em ambos os grupos, o uso de cigarro foi colocado no domínio moral pela maior parte dos estudantes e o uso da maconha e de lança perfume (solvente) no domínio pessoal. As questões morais (agressão e dirigir alcoolizado) são justificadas como erradas, em função de causar danos a outras pessoas. E “pegar algo sem pagar”, divide-se entre causar danos a terceiros e a própria pessoa (moral e pessoal). Esses adolescentes acrescentaram que podem ser punidos, se descobertos, o que indica marcante característica de indivíduos heterônomos.

Quanto ao uso de bebidas alcoólicas, 25% dos positivos coloca o uso de álcool no domínio convencional e quase 30% colocam no pessoal. Os negativos colocam no domínio moral, ou seja, consideram errado consumir álcool.

Não se pode deixar de ressaltar o dado de que os adolescentes se veem como responsáveis por legislar o uso ou não uso de drogas. Quando questionados sobre quem os adolescentes acham que deve regular atos (jurisdição de autoridade) como, por exemplo, beber e dirigir, apareceram a sequência de respostas: ser a própria pessoa responsável pela realização ou não do evento, seguida de “Governo, via leis”, “Pais” e “Amigos”. Em se tratando de drogas, tanto legais, quanto ilegais, os adolescentes mencionam ser a própria pessoa responsável por legislar o consumo.

Em suma, entre os adolescentes que fazem uso excessivo de álcool, condutas como beber e dirigir não são compreendidas por eles como algo que pode causar danos, ou seja, colocam essa conduta no domínio pessoal ou sócioconvencional e se veem como responsáveis por legislar tal conduta.

### *REFERÊNCIAS*

ALMEIDA, P. M.; WICKERHAUSER, H. O critério ABA/ABIPEME: em busca de uma atualização. São Paulo: LPM/Burke & Marplan. 1991.

BARBOR, T. F. et al. AUDIT - The alcohol use disorders identification test: guidelines for use in primary health care. Genebra: World Health Organization/PAHO-92. n. 4. p. 1-29. 1992.

BERKOWITZ, M. W., GUERRA, N. & NUCCI, L. Sociomoral development and drug and alcohol abuse.

In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz. (Eds.) Handbook of moral behavior and development. Application. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. v. 3. 1991.

BRASIL. Ministério da saúde, Secretaria executiva, Secretaria de atenção a Saúde, Coordenação Nacional DST/AIDS. A política do ministério da saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

CARLINI, E. A. et al. *I levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país - 2001*. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID: Universidade Federal de São Paulo, 2002.

CRONBACH, L. J. *Essentials os Psychological Testing*. New York: Harper e Row, 1990

FORMIGA, N.S. Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. In: *Revista Psico*, 34 (2). Porto Alegre, 2003.

KILLEN, M., LEVITON, M & CAHILL. Adolescent reasoning about drug use. *Journal of Adolescent Research*. v. 6. p.336-356. 1991.

MANZATO, A. J. Análise hierárquica de agrupamentos para distribuições multinominais. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Estatística, Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1983.

MARTINS, R. A. Construção do Conhecimento Social: categorias de justificação e critério de julgamento. 1991. Tese (Doutorado) – Centro de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Concepções sobre regras morais e sócio-convencionais em crianças de pré-escola e primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Universidade de Brasília, Brasília, DF. v. 11, n.3. p.203-211. 1995.

\_\_\_\_\_. Uma tipologia de crianças e adolescentes em situação de rua baseada na análise de aglomerados (Cluster Analysis). *Psicologia: Reflexão e Critica*. v. 15. n. 2. p. 251-260. 2002.

MÉNDEZ, E. B. Uma versão brasileira do AUDIT - Alcohol Use Disorders Identification Test. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1999.

NUCCI, L., GUERRA, N.; LEE, J. Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage. *Developmental Psychology*. v. 27. n. 5. p. 841-848. 1991

TURIEL, E. *The Development of Social Knowledge*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1983.

## **Teste de juízo moral (MJT) e a segmentação moral: uma investigação acerca do aspecto religioso.**

Mileidy Von Rondon

Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – Ensp/Fiocruz

myla.line@gmail.com

Sérgio Tavares de Almeida Rego

Pesquisador titular da Fundação Oswaldo Cruz /Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - Rua

Leopoldo Bulhões 1480/914

rego@ensp.fiocruz.br

Patricia Unger Bataglia

Professora titular da Universidade Bandeirante de São Paulo

patriciabat@terra.com.br

O estudo analisou a competência de juízo moral de estudantes de teologia (n=115) de uma instituição protestante batista, sendo conduzido em duas partes, primeiro através da aplicação do MJT na versão proposta por Bataglia (2003)<sup>1</sup> que incluiu o Dilema do Juiz Steinberg e segundo, de um debate realizado através da técnica de Grupo Focal com estudantes (n=10) do último ano sobre o dilema da eutanásia, o dilema dos operários e sobre questões relacionadas à autonomia moral e religião a partir do ponto de vista do protestantismo. A hipótese sustentada neste estudo foi a da possível relação entre o escore C do MJT e religião. Os resultados obtidos utilizando o MJT(xt) não mostraram alterações significativas quando comparadas aos estudos realizados anteriormente na população brasileira. Observou-se apenas uma diferença nos resultados quanto ao postulado da preferência hierárquica dos estágios. Os estudantes de teologia demonstraram preferir mais os argumentos de orientação moral dos estágios 2 e 4 e menos os argumentos dos estágios 3 e 6.

Palavras-chave: competência, religião, autonomia moral, desenvolvimento moral.

### *INTRODUÇÃO*

Segmentação moral é um termo que tem sido empregado para um fenômeno que foi observado em resultados de estudos utilizando o Moral Judgment Test – MJT. Trata-se de uma questão complexa que tem motivado alguns estudos na busca de respostas para as possíveis causas da ocorrência deste fenômeno. A segmentação moral pode significar que, por alguma razão, um indivíduo com uma estrutura de raciocínio moral desenvolvida em um estágio moral superior deixa de utilizar seu nível de desenvolvimento moral mais alto realizando o julgamento em níveis inferiores quando julgam dilemas diferentes.

O autor do MJT e da teoria do Duplo aspecto, Georg Lind <sup>2</sup> considerou que a segmentação pode estar relacionada à suspensão ou perda do raciocínio moral autônomo ou competência de juízo moral. A perda da autonomia moral implica, em posições extremistas, não negociação de opiniões ou até perda da opinião diante de conflitos morais, fazendo com que questões morais controversas sejam resolvidas somente pelo uso da violência e da guerra civil. A segmentação, nesses termos, acarreta em implicações práticas importantes, especialmente se considerarmos “a importância da maturidade moral democrática, onde os participantes são capazes de introduzir um discurso moral sobre questões controversas e manter um discurso mesmo com adversários”<sup>3</sup> (p.16).

As hipóteses consideradas em estudos prévios foram: a qualidade de educação e a influência da religião. A proposta do estudo foi verificar o aspecto religioso, ou seja, se a religião pode interferir nos

níveis de escore C na presença de dilemas que contém conflitos de princípios que também dizem respeito aos conteúdos da religião e comparar o escore C destes estudantes com os resultados obtidos em outros estudos realizados.

### *Medida da competência do juízo moral utilizando o MJT de Georg Lind*

O Teste de Juízo Moral de Lind acessa a competência do juízo moral definida por Kohlberg (1964)<sup>4</sup> como “a capacidade de tomar decisões e fazer julgamentos que sejam morais (ou seja, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos”. Em termos de competência de juízo moral, Lind<sup>7</sup> defende que o MJT mede a competência de juízo moral de indivíduos independente de suas orientações morais. Assim, a competência de juízo moral reflete o modo como as pessoas aplicam seus princípios morais ao emitir juízos sobre argumentos a favor e/ou contra sua opinião em situações de conflito moral. O índice de competência de juízo moral é refletido pelo C-escore. De acordo com a classificação de Cohen<sup>5</sup> para variação de C-escore de 0 a 100, o c-escore foi definido como baixo (1-9), médio (10-29), alto (30-49) e muito alto (acima de 50). Pressupõe-se que um indivíduo só apresentará um alto valor de competência no C-escore se a razão para os argumentos for consistente com suas qualidades morais<sup>15</sup>.

### *O MJT e a religião*

É possível através do Moral Judgment Test – MJT estudar a relação entre autonomia moral e religião como afirmou Lind? Neste estudo parte-se do pressuposto de que : a) na medida em que se propõe a detectar diferenças entre competências morais (aspecto cognitivo) e orientações morais (aspecto afetivo) e a mensurar ambos os aspectos simultaneamente e independentemente, b) de modo que a competência refletida pelo c-escore refere-se a “habilidade de fazer julgamentos levando em consideração a qualidade moral dos argumentos ao invés de outros fatores, tais como, opinião de conformidade”<sup>6</sup>; 3) considerando ainda que para se “obter um alto escore, o sujeito deve ser capaz de demonstrar por seu comportamento de julgar, que aprecia a qualidade moral de um dado argumento a despeito do fato desse argumento estar completamente em desacordo à sua opinião sobre a solução do dilema em consideração”<sup>7</sup>(p.406), de modo que a mensuração se dá em função da competência moral cognitiva. Entende-se ser possível analisar se, a) um estudante com background religioso realiza seus julgamentos baseados em seus próprios princípios morais ou se os realiza em conformidade com as opiniões que seus líderes religiosos lhe transmitem através do ensino das doutrinas de sua religião e b) se este estudante religioso tem capacidade de apreciar argumentos morais contrários a opinião de sua crença quanto ao dilema da eutanásia. Diante de tais considerações, pressupõe-se que o MJT é um instrumento que se mostra eficaz para o estudo da relação entre moralidade e religião.

No estudo aplicamos uma versão estendida do MJT (xt) proposta por Bataglia (2003), no intuito de investigar este fenômeno baseando-se na premissa de que “se a cultura religiosa causa a segmentação da competência de juízo moral, o escore C neste dilema [do juiz] deverá ser menor do que o escore C do dilema do operário”<sup>8</sup>(p.1). A fim de levantar dados sobre a competência de juízo moral de estudantes com background religioso – estudantes da graduação de teologia de uma religião protestante.

A investigação da questão central do estudo foi elaborada sobre a análise da competência de juízo moral. Diante da proposta central foram levantadas as seguintes questões: 1)O padrão de julgamento moral nos diferentes dilemas morais emitido por estudantes com background religioso é diferente do padrão de

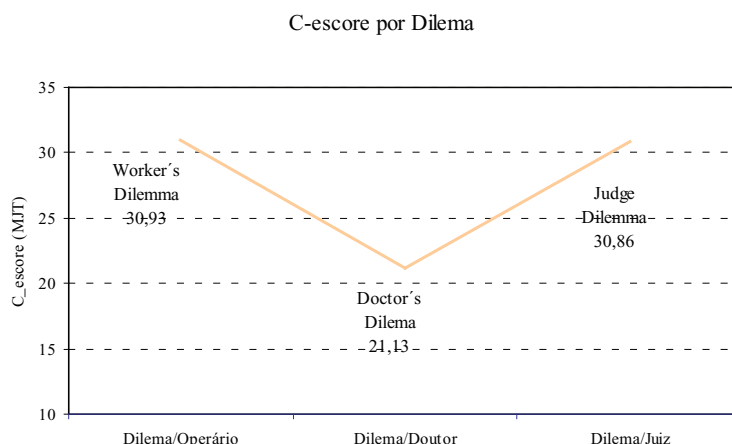
juízo moral? Ou seja, Haverá diferença de c-escore no dilema da eutanásia em relação a outros dilemas – o que se configurará na ocorrência do fenômeno de segmentação moral?; 2) Durante a graduação os estudantes de teologia desenvolvem competência de juízo moral?

## RESULTADOS

A média de competência de julgamento moral da amostra geral dos estudantes foi de (14,61; n=140), de acordo com a escala de classificação de c-escore definida por Cohen<sup>5</sup> está classificado como médio. A média do c-escore dos estudantes de teologia ficou próximo a média do estudo realizado por Schillinger-Agati & Lind<sup>9</sup> que apresentou o c-escore por denominação religiosa. A religião protestante apresentou o c-escore de 15,1 – a denominação protestante da amostra brasileira já apresentava o c-escore mais baixo de todas as demais denominações religiosas (católicos, espíritas e outras).

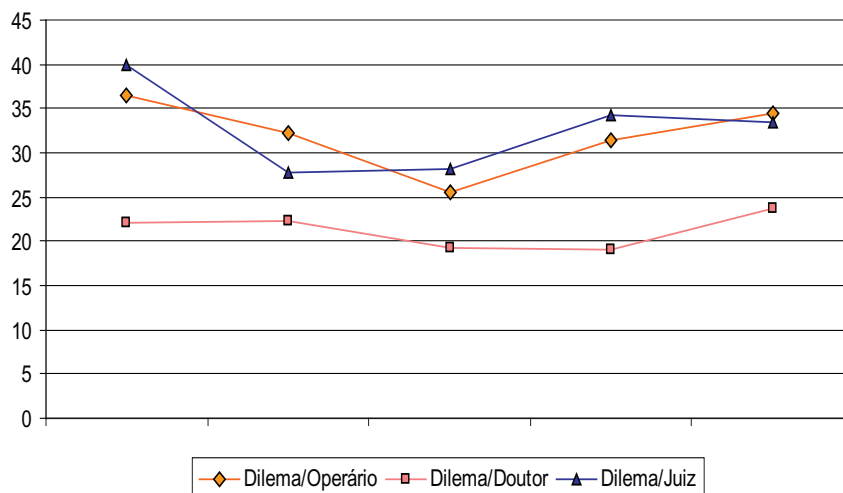
Quanto à ocorrência ou não de “segmentação moral”, mediante a análise do C-escore por dilema, conforme pode ser observado no Gráfico 1, o estudo demonstrou ocorrência de “segmentação” no dilema da eutanásia, mostrando os seguintes resultados: no dilema do operário (c-escore= 30,93), no dilema do médico (c-escore= 21,13) e no dilema do juiz (c-escore= 30,86). No entanto, pode-se observar que com o uso do MJT (xt) o índice de raciocínio moral para o dilema do operário e o dilema do juiz se manteve idêntico havendo discrepância negativa apenas para o dilema da eutanásia. Os gráficos 1 e 2 ilustram a ocorrência do fenômeno de segmentação moral neste estudo.

GRÁFICO – 1. REPRESENTAÇÃO DO C-ESCORE POR DILEMA



O Gráfico 2 representa a segmentação moral no dilema da eutanásia. Observa-se o c-escore do dilemas do operário e do dilema do juiz seguem índices semelhantes, já o dilema do médico o índice de c-escore é inferior.

GRÁFICO – 2. REPRESENTAÇÃO DA SEGMENTAÇÃO MORAL NO DILEMA DA EUTANÁSIA:

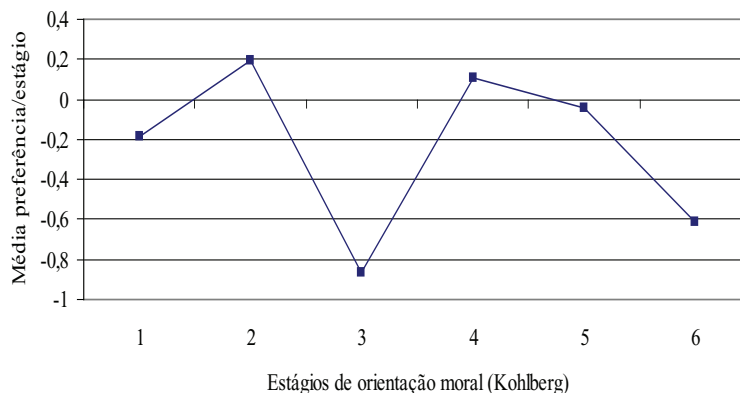


A segunda hipótese do estudo foi refutada. O estudo apresentou valores não significativos nas médias de C-escore considerando que Lind preconiza que a variação considerada significativa deve estar localizada acima de seis pontos. Sendo assim os dados obtidos demonstram que não houve alteração no nível de desenvolvimento moral no decorrer do curso, pois a variação encontrada ao se considerar o nível de educação foi de 4,17 pontos. De acordo com os dados obtidos utilizando o MJT (*xt*) os estudantes de teologia não desenvolvem a competência do juízo moral durante a graduação. Pela característica do modelo dual do MJT, de acordo Lind afirma que :

[...] ele provê de um lado, medidas para as atitudes do sujeito em direção a cada um dos seis estágios de raciocínio moral definidos por Kohlberg. Esses escores são então calculados como testes tradicionais de atitudes, com taxas médias de aceitação. De outro lado, o MJT permite-nos calcular escores para aspectos cognitivos do comportamento de julgar moralmente. Geralmente apenas um índice é calculado, precisamente o índice para a competência do juízo moral 7(p.409).

O gráfico 3 ilustra o cálculo da média de aceitação dos argumentos por estágios de orientação moral Kohlberg no MJT, demonstrando que os estudantes de teologia tiveram uma forte preferência por argumentos dos estágios 2 e 4. E menor preferência por argumentos dos estágios 3 e 6 diferindo do postulado da preferência hierárquica para os seis estágios de Kohlberg.

GRÁFICO 3: MÉDIA DE ACEITAÇÃO DE ARGUMENTOS POR ESTÁGIOS DE ORIENTAÇÃO MORAL DE KOHLBERG.



### Discussão

A pesquisa realizada buscou investigar a possível correlação entre religiosidade e o escore C do MJT entre estudantes com background religioso – no caso, estudantes protestantes de teologia, sendo originalmente motivado pela hipótese do fenômeno de segmentação moral derivado da comparação entre resultados de estudos realizados com o MJT em países europeus e em países da América Latina inicialmente sustentada por Lind<sup>10</sup>, o qual afirmava que “a religiosidade orienta os sujeitos a suprimir seus julgamentos morais autônomos em dilemas cujo conteúdo a igreja tenha uma forte instância” seriam a causa da ocorrência do fenômeno de segmentação. A questão central que permaneceu como pano de fundo neste estudo é a de se compreender por que indivíduos com uma estrutura de raciocínio moral desenvolvida em um estágio moral superior deixam de utilizar seus níveis de desenvolvimento moral mais alto ao emitirem juízos sobre determinadas questões. E afinal, o fato de alguém ser religioso implica ou não na habilidade de raciocínio moral? Ou o conteúdo religioso interfere na estrutura de raciocínio moral?

Quanto ao fato de alguém ser religioso estar implicado na habilidade de raciocínio moral. Estudos anteriores não evidenciaram nenhuma lógica necessária ou nenhuma relação intrínseca para esta relação. No entanto parece guardar alguma relação quanto à interpretação do conteúdo religioso. Nesse sentido preconiza-se que pessoas que processam o conteúdo religioso de um modo literal ou dogmático parecem ter um efeito deletério em suas habilidades de raciocínio moral. Em contraposição, pessoas que interpretam de modo simbólico além de demonstrar um maior índice de competência moral, podem também distinguir entre argumentos de baixos estágios ou altos estágios de Kohlberg. Nesse sentido a religiosidade liberal, não-dogmática, é favorável ao desenvolvimento da competência de juízo moral, mas que a religiosidade dogmática, a qual não permite ao indivíduo raciocinar por ele mesmo, impede o desenvolvimento da competência de julgamento<sup>11,12</sup>.

Considerando as hipóteses elaboradas com vistas à análise quantitativa, que se deu através da aplicação do MJT (xt), quanto à primeira hipótese, na qual se supôs a ocorrência do fenômeno de segmentação moral, no entanto, o escore C de estudantes de teologia seria similar aos demais resultados de estudos realizados com o MJT no Brasil. Tal hipótese foi consistente com os dados analisados. Os resultados com o MJT (xt) demonstraram segmentação moral com discrepância negativa no dilema da eutanásia, porém quando comparados com outros estudos realizados no Brasil não houve diferença significativa entre os



níveis de competência nas diferentes amostras. Tal evidência corroborou de igual modo, para consistência da premissa sugerida por Bataglia a fim de se testar a relação entre segmentação moral e religião.

Mediante a proposta deste estudo, que considera a condição proposta por esta versão do MJT para a análise do fenômeno de segmentação moral através da inclusão do Dilema do juiz, os dados analisados corroboraram para a evidência de que a hipótese inicialmente sustentada por Lind 7 de que a religião seria a causa principal do fenômeno de segmentação moral pelo fato de a religiosidade orientar os sujeitos a suprimir seus julgamentos morais autônomos em dilemas cujo conteúdo a igreja tenha uma forte opinião, não encontrou consistência nos resultados deste estudo. Haja vista que não foram encontradas diferenças significativas quando comparados os resultados da avaliação da competência de juízo moral de estudantes com background religioso com os demais estudos apresentados. Nos estudos brasileiros comparados, os índices de competência não apresentaram diferenças significativas sendo identicamente baixos no dilema da eutanásia. Isto indica que a cultura religiosa não representa uma influência determinante e/ou significativa na ocorrência da segmentação moral utilizando o MJT (xt).

No entanto, considerando as proposições de Senger sobre a dinâmica do processo de segmentação 6(p.234), que se dá mediante as seguintes percepções: o sujeito percebe um conflito moral, havendo perda de concordância entre ações guiadas por princípios, este conflito implicará em um conteúdo moral típico ou constitutivo respectivo ao mundo da vida, o sujeito raciocinará em estruturas mais baixas em dilemas comparáveis que não se relacionam com o mundo da vida em questão e só então reconhece sua inconsistência moral ou tenta justificar a dissonância percebida. Pretende-se questionar a proposta de utilizar o MJT (xt) como versão propícia a medir a questão da segmentação. Isto porque apesar de os princípios do dilema do juiz e do dilema da eutanásia ser semelhantes considerando a premissa de Bataglia, o Dilema do Médico envolve um conflito sobre a questão da eutanásia, havendo um conflito direto com o conteúdo moral típico religioso, onde há uma manifestação contrária por parte das igrejas que seguem a tradição cristã. Por outro lado, o Dilema do Juiz elícita um conflito que envolve a questão da tortura, apesar de princípios semelhantes, a tortura não constitui explicitamente um conteúdo moral típico respectivo ao “mundo da vida” religioso, não sendo de forte opinião das religiões no Brasil. Deste modo pode-se levantar a questão sobre o conteúdo do Dilema do juiz, se este dilema é eficaz para testar a hipótese do fenômeno de segmentação moral e sua relação com a religião? Considerando a evidência de que os estudantes julgam os argumentos do Dilema do juiz de modo semelhante ao Dilema do operário e muito diferente no dilema da eutanásia. Possivelmente se houvesse um dilema envolvendo a questão sobre o aborto, os estudantes o julgariam de forma semelhante ao dilema da eutanásia, no qual a igreja tem forte opinião, no entanto continuaria a replicar a questão da inconsistência no julgamento quando se julgam diferentes dilemas. Nesse sentido, uma questão que poderia ser mais bem investigada em relação ao fenômeno de segmentação é o problema do ancoramento motivacional que diz respeito “aos respaldos das concepções morais básicas que as obviedades culturais e certezas do mundo da vida em geral fornecem”<sup>13</sup>(p.217). Quanto ao ancoramento motivacional Habermas afirma que:

Para compensar o desnível que surge entre juízos morais e ações morais, é preciso um sistema de controles internos do comportamento, que responda a juízos morais guiados por princípios, por conseguinte a convicções formadoras de motivos e que possibilite a autodireção; ele tem que funcionar com autonomia, a saber, independentemente da pressão suave, mas externa, de ordenações legítimas e factualmente reconhecidas. Essas condições são satisfeitas apenas pela internalização completa de uns poucos princípios altamente abstratos e universais<sup>13</sup> (p.218)

A segunda hipótese elaborada para a análise quantitativa – a qual esperava que os estudantes de teologia desenvolvessem competência de juízo moral durante a graduação, onde era esperado haver alta discrepância do nível educacional na análise comparativa do primeiro ao último ano com escore C menor no ingresso do curso (1º. e 2º. ano) ascendendo positivamente de acordo com o aumento do nível educacional (maior em estudantes do 4º. ano), tal hipótese foi refutada. Os dados obtidos revelaram que durante a formação dos estudantes da amostra considerada, embora não se tenha observado regressão moral, também não houve influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral. O estudo apresentou valores não significativos nas médias de escore C considerando que Lind preconiza que a variação considerada significativa deve estar localizada acima de seis pontos.

O estudo revelou uma diferença no postulado de preferência hierárquica descritos por Lind em diversos trabalhos. Este postulado está fundamentado na teoria cognitiva do desenvolvimento moral, a qual preconiza que os estágios superiores devem ser mais preferidos aos estágios inferiores e se refere ao aspecto afetivo. De acordo com a teoria do duplo-aspecto de Lind a preferência hierárquica para estágios morais é no MJT o indicador para o aspecto afetivo do comportamento moral e o c-escore (competência de juízo moral) é o indicador do aspecto cognitivo. Assim, a direção das atitudes morais nos estágios Kohlbergianos é definida como a média de aceitação dos sujeitos para todos os argumentos de um determinado estágio. Preconiza-se que a preferência hierárquica deve permanecer a mesma independente da cultura. No entanto Bart e Duriez 11 afirmam que muitas pesquisas têm evidenciado que pessoas com afiliação religiosa exibem um aumento pela preferência para níveis convencionais de Kohlberg e uma diminuição pela preferência por princípios de raciocínios dos estágios 5 e 6.

Na abordagem qualitativa destaca-se que se tratando da influência do conteúdo religioso no julgamento dos dilemas, metade dos participantes afirmou que o conteúdo religioso influenciou no julgamento de um ou dos dois dilemas. Os “princípios da religião” e a questão do “valor da vida” teriam influenciado no julgamento do dilema da eutanásia. Quanto ao dilema dos operários, haveria influência da “ética cristã” no julgamento do dilema. Dentre os participantes que declararam que a religião não influenciou no julgamento dos dilemas afirmaram que “a religião poderia representar o mesmo sentido do raciocínio que eu utilizo para julgar, no entanto não houve interferência”. Com relação à opinião sobre uma pessoa pertencer à religião e ter preservada a sua autonomia moral. A maior parte dos estudantes afirmou que a religião que eles vivenciam é por natureza defensora de princípios como autonomia do indivíduo, democracia, livre pensamento ou “livre exame das escrituras”, e que acham ser possível uma pessoa ser autônoma dentro da religião, no entanto, segundo eles, na prática com o “povo” não têm sido assim. “No contexto protestante que eu vivo eu acho que isso não tem acontecido... as pessoas têm sido manipuladas... as pessoas não tem sido levadas a pensarem... não foram ensinadas a pensar autonomamente... a pensar por si só... as verdades são ditas e elas apenas aceitam essas verdades sem discutir, sem dialogar...sem existir nenhuma possibilidade desse tipo...por isso eu acho que não tem acontecido...mas eu acredito que é possível que isso aconteça”.

Por fim, em dois dos discursos os estudantes afirmam que não é só a religião que “propaga um processo de clausura”, mas que tal processo está presente na sociedade em geral e seria a representação de um aspecto cultural.

### *Considerações finais*

O fenômeno da segmentação moral foi observado no presente estudo. Sua ocorrência foi verificada na discrepância negativa do dilema da eutanásia. Tal evidência expressa que os indivíduos deixam de utilizar

os argumentos pertencentes aos maiores níveis de juízo moral possivelmente devido ao conteúdo deste dilema.

No entanto, considerando que não houve diferenças significativas nos resultados exibidos nas amostras investigadas no Brasil, havendo índices semelhantes de competência de juízo moral com discrepâncias negativas no dilema da eutanásia, podemos extrair duas considerações: 1) que a religião representa uma área social em que o fenômeno de segmentação também é manifestado – não obstante, que tal fenômeno também tem se manifestado em outras áreas (estudantes universitários da área de saúde, enfermagem, medicina, psicologia); 2) que mediante a versão do MJT utilizada, a religião não representou uma influência determinante e/ou significativa na ocorrência da segmentação moral diante da constatação de não haver diferenças significativas entre as amostras comparadas. De modo que é importante ressaltar que não se pode concluir, a partir deste estudo, que não há relação entre religião e baixos índices de competência de juízo moral.

Entretanto como proposta para futuras investigações sobre desenvolvimento moral, sugerimos como mais uma hipótese, que a presença da segmentação em diferentes amostras brasileiras pode indicar que os conteúdos religiosos da tradição cristã compõem ordenações factualmente reconhecidas pela sociedade em geral e que estão de tal modo imbricados na cultura brasileira que as pessoas raciocinam sobre determinadas questões morais levando em consideração tais ordenações. Se a religião influencia ou impede o desenvolvimento moral de modo a orientar os indivíduos a suprimirem sua capacidade de raciocínio autônomo baseado em princípios próprios é uma questão que precisará ser mais bem investigada.

Considerando as comunidades religiosas como “estruturas de materialização de consciências prático-morais e agências de socialização na qual se ensina e se vive”<sup>6</sup>, talvez através da educação moral, pessoas religiosas possam mudar de um raciocínio dogmático ou ortodoxo para um raciocínio progressista, considerando os preceitos morais religiosos como negociáveis, satisfazendo as condições necessárias para sentar-se à mesa com outros – nas palavras de Engelhardt, “estranhos morais”, a fim de dialogar e estabelecer um consenso. Talvez cidadãos religiosos e não religiosos tenham condições suficientes em suas comunidades de aprendizagem para o pleno desenvolvimento de suas competências morais a fim de adquirirem os mais altos níveis de raciocínio moral autônomo, que são os níveis de princípios universalizáveis. Tais princípios preconizam que – “é imperativo trabalhar para a liberdade, igualdade e justiça e para preservar o respeito pela dignidade dos homens como indivíduos”<sup>6</sup> (p.284), podendo ser interpretados e traduzidos à luz da tradição filosófica kantiana – ancorada no fundamento de que “a natureza racional existe como fim em si mesma, sendo representada em sua própria existência como um princípio subjetivo das ações”<sup>14</sup> (p.67). Tal princípio compõe a síntese do imperativo prático: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”<sup>14</sup>(p.68). Ou traduzido à luz do mandamento da tradição judaico-cristã: “ama a teu próximo como a ti mesmo”.

## REFERÊNCIAS

Bataglia, P., Schillinger-Agati, M. & Lind, G. *Testing the segmentation hypothesis with an extended version of the MJT: validation of the new “judge” dilemma and comparison of its C-scores with the “euthanasia” dilemma*. Paper presented at the 29th Annual Meeting of the Association for Moral Education, Krakow, Poland, 2003.

Lind, G.(2003). *Does Religion Foster or Hamper Morality and Democracy?* Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

Lind, G. *30 Years of the Moral Judgment Test – Support for the Dual-Aspect Theory of Moral Development* University of Konstanz, Germany, 2009.

Kohlberg, L. *Essays on moral development*. Vol. 1: The psychology of moral development. The nature of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984.

Coehn, J. (1994). *The Earth Is Round*. *American Psychologist*, 49 (12), 997-1003

Lind, Georg, Hartman, Hans A., Wakenhut, Roland. *Moral development and social environment: studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education*. Chicago: Precedent publishing, 1985

Lind, G. *O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral*: *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 339-416. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102)

Bataglia, P. U. R. ; Agati, Marcia Schillinger ; Lind, Georg . *Moral Segmentation in MJT studies : Cultural Influences* . In: 32nd Annual Conference of the Association of Moral Education – AME, Fribourg, July, 2006.

Schillinger-Agati, M. & Lind, G. *Moral Judgement Competence in Brazilian and German University Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, April 2003

Lind, G. *Offlimits – A cross-cultural study on possible cause of segmentation of moral judgment competence*, 2000. Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-public.htm>

Duriez, B.; Soenens B. *Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation*. *International Journal of Behavioral Development*. Disponível em: <http://jbd.sagepub.com/cgi/reprint/30/1/76>. Acesso em 14 mai 2008.

Lind, G., (2005). *Moral Judgment Competence and Religiosity*.: In: J.M. Fernandez & C. Moreno, Eds. Foro Eletrónico: ‘El desarrollo de una conciencia ética laica’. Senderos.n.1: Publicaciones Ocasionales de Investigación del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, August 2005.

Habermas, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. 2ª Ed. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro,2003.

Kant, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução: Paulo Quintela. Coimbra:Ed. Atlântica, 1960.

Lind, G. (2006) .The Moral Judgment Test: Comments on Villegas’ Critique. Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-public.htm>

## **Investigação sobre a disciplina na infância considerando o aspecto sócio-econômico de duas populações do Rio de Janeiro**

Enilda Costa

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Batista de Teologia do Rio de Janeiro – FABAT.

enilda\_costa@hotmail.com

Mileidy V. Rondon

Graduada em Teologia pela Faculdade Batista de Teologia do Rio de Janeiro – FABAT e Mestre em Saúde

Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – Ensp

myla\_line@hotmail.com

O presente estudo analisou a partir de uma perspectiva sociológica o estabelecimento de limites e/ou disciplinas na infância levando em consideração o aspecto. O estudo consistiu em uma pesquisa quantitativa realizada através da aplicação de um questionário semi-estruturado aos pais de crianças entre 2 a 10 anos de duas diferentes instituições. A investigação teve o objetivo de levantar dados sobre a relação entre a aplicação de regras e limites em populações de diferentes realidades sociais e econômicas. A primeira instituição está localizada em uma “comunidade” ou “favela” na cidade do Rio de Janeiro onde funciona um projeto educacional e social em período integral. A segunda instituição está localizada em uma região nobre na cidade de Niterói. Os resultados obtidos demonstraram que independentemente do nível sócio-econômico há dificuldades para os pais estabelecerem disciplina e limites aos seus filhos sendo este um desafio não só para pais, como também para educadores no contexto atual da sociedade.

Palavras-chave: disciplina, educação moral, sociedade.

### *INTRODUÇÃO*

Sendo o ser humano um ser social e dotado de inteligência e criatividade é o único animal racional que passa pelo processo da socialização. E por ser assim, é necessário a cada indivíduo, ter referências e padrões morais que regulem as suas ações na sociedade. “A disciplina é a base fundamental para a formação e organização de toda e qualquer pessoa, estrutura, família, grupo e sociedade”<sup>1</sup>. É através de regras e limites na infância, que a criança vivenciará no seu processo de aprendizagem e socialização, e ao ingressar na sociedade quando adulto encontrará uma ordem social disciplinadora.

Mas como tem se dado o estabelecimento de limites pelos pais nas sociedades modernas? Com a correria, a falta de tempo, onde o modelo familiar se altera, onde os pais têm que sair para trabalhar e os filhos são educados por uma pessoa estranha. Onde os valores parecem estar em crise? O presente estudo teve o objetivo de levantar dados sobre a relação entre a aplicação de regras e limites em populações de diferentes realidades sociais e econômicas.

### *Descrição da Pesquisa*

Foi realizada uma pesquisa quantitativa através da aplicação de questionário com questões fechadas de múltipla escolha com opção de respostas abertas caso não houvesse alternativa satisfatória. O questionário foi elaborado e aplicado aos pais de crianças, com idade entre 02 a 10 anos, que freqüentam duas diferentes instituições. A instituição “A” está localizada em uma “comunidade” ou “favela” do Rio de Janeiro que

foi denominada neste projeto de “comunidade de área de risco”. Trata-se de um projeto educacional e social que funciona em período integral, oferecendo os serviços de creche, com professoras que trabalham na educação infantil, reforço escolar. A instituição “B” está localizada em uma região nobre da cidade de Niterói e foi denominada de “comunidade religiosa”. Trata-se de uma instituição religiosa que oferece uma atividade aos domingos nos períodos matutinos e noturnos com forte ênfase na educação religiosa. Esta investigação pretendeu obter dados sobre a relação entre a aplicação de regras e limites em populações de diferentes realidades sociais e econômicas. A amostra consistiu de 49 sujeitos, sendo que 27 sujeitos são pais de crianças que estudam integralmente na “comunidade de área de risco” e 22 sujeitos são pais de crianças que participam aos domingos da “comunidade religiosa” de área nobre. O total geral da amostra foi de 42 sujeitos, sendo 02 sujeitos do sexo feminino e 7 sujeitos do sexo masculino. A idade dos pais variou entre 20 e 50 anos.

### *Instrumento de pesquisa*

O questionário foi estruturado através de questões fechadas de múltipla escolha, sendo dividido em duas partes. A parte “A” contendo 09 questões referentes a aspectos sócio-econômicos e a parte “B” contendo 13 questões referentes à como se dá aplicação de regras às crianças. Durante a aplicação do questionário a instituição da “comunidade de área de risco”. O projeto foi apresentado aos responsáveis de cada instituição, sendo analisado e, após autorização para realização do mesmo. Cada participante foi informado acerca da pesquisa e recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### *Resultados*

#### Aspectos socioeconômicos:

Dos pais que participaram na pesquisa da instituição da “comunidade religiosa” localizada em bairro nobre, 54,12% possuem 03 televisores, enquanto que na “comunidade de área de risco” a maioria possui entre 01 ou 02 televisores. 81,8% dos que são da instituição da “comunidade religiosa” tem TV por assinatura, 90,9% tem acesso à internet e 77,3% possui carro próprio. Enquanto na “comunidade de risco”, 88,9% não tem TV por assinatura, 81,5% não tem acesso a internet e apenas 7,4% tem carro próprio. As condições sócio-econômicas dos que são da “comunidade religiosa” são melhores do que os que são da “comunidade de risco”.

Quanto à renda familiar observou-se predominância de pais que recebem entre 1 e 1,5 salários na “comunidade de área de risco”, ou seja, há predominância de salários baixos. Os pais que pertencem a “comunidade religiosa” não recebem menos que 3-4 salários, sendo que 64% deles recebem acima de 7 (sete) salários.

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO DE PROCEDÊNCIA E RENDA FAMILIAR.

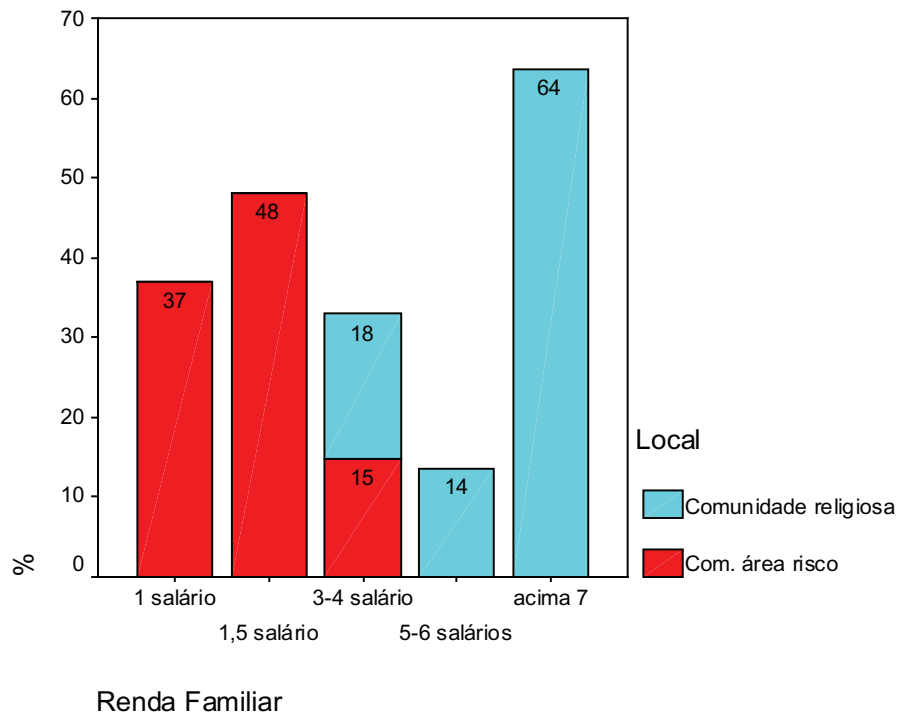


TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR REGIÃO DE PROCEDÊNCIA E MODELO FAMILIAR.

		Instituição			
		Comunidade Área de risco		Comunidade religiosa	
		n	%	n	%
Modelo Familiar	Segunda União	1	3,7%	1	4,5%
	Mosaico*	2	7,4%		
	Tradicional*	19	70,4%	19	86,4%
	Unilateral*	5	18,5%	1	4,5%

\* Mosaico: famílias que vem com filhos de outros casamentos e se unem a uma pessoa que tem filhos também.

\*Tradicional: casamento entre pessoas de sexo oposto que geram filhos a partir desta união.

\*Unilateral: Pai ou mãe (normalmente a mãe) que é separado (a) e que tem a responsabilidade de educar o filho(a) sozinho.

Há predominância do modelo familiar tradicional em ambas as instituições. Sendo maior na comunidade religiosa 86,4%. Na “comunidade de área de risco” a presença de modelo unilateral corresponde a 18,5%, representando 5 dos pais (pai ou mãe) que responderam ao questionário, ou seja, que tem a responsabilidade de educar o filho(a) sozinhos.

Aspectos da prática da disciplina familiar:

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INSTITUIÇÃO E RESPONSÁVEL PELO CUIDADO DO FILHO (A).

Responsável pelo cuidado do filho(a)	Instituição			
	Comunidade Área de risco		Comunidade religiosa	
	n	%	n	%
Avó	7	25,9%	3	13,6%
Babá	1	3,7%	1	4,5%
Empregada			7	31,8%
Outro	18	66,7%	8	36,4%
Trabalha fora				
n	9	33,3%	5	22,7%
s	18	66,7%	17	77,3%

Dos pais que são da “comunidade de área de risco” 25,9% deixam seus filhos sob os cuidados da avó e 66,7% deixam ao cuidado de outro enquanto trabalham, sendo que “o outro” neste estudo refere-se a creche, instituição onde foi realizado o estudo. Dos pais que são na “comunidade religiosa”, 38,8% enquanto trabalham, deixam seus filhos sob os cuidados da empregada e 36,4% deixam aos cuidados de outro, creche ou escola de período parcial/integral. A maioria dos pais de ambas as instituições trabalham fora, compreendendo 66,7% dos pais que são da “comunidade de área de risco” e 77,3% dos pais que são “comunidade religiosa”, 33,3% dos pais da “comunidade de área de risco” não trabalham fora.

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INSTITUIÇÃO, RESPONSÁVEL POR APLICAÇÃO DAS REGRAS E ESTABELECIMENTO DE LIMITES.

Instituição		Estabelece regras e limites			Quem aplica as regras	
		às vezes	não	sim	eu mesmo	outro
Comunidade de área de risco	n	7	1	19	26	
	%	25,9%	3,7%	70,4%	96,3%	3,7%
Comunidade religiosa	n			22	22	
	%			100,0	100,0	

Quanto ao estabelecimento de limites, 25,9% dos pais que são da “comunidade de área de risco” alegam estabelecer limites “às vezes” sendo que a maioria, 70,4% deles responderam que estabelecem limites, 01 pai disse não estabelecer limites. Todos os pais da “comunidade religiosa” alegaram estabelecer limites aos filhos (as). 96,3% dos pais que são da instituição da comunidade de área de risco afirmam que aplicam as regras eles mesmos, sendo 100% dos que são da comunidade religiosa aplicam eles mesmos as regras.

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INSTITUIÇÃO, MODO DE APLICAÇÃO DAS REGRAS E PROCEDIMENTO NA PRÁTICA DAS REGRAS.

		Instituição		
			Comunidade Área de risco	Comunidade Religiosa
Modo como aplica as regras aos filhos	Depende do tempo que tenho	n	8	3
		%	29,6%	13,6%
	Diálogo	n	18	19



		%	66,7%	86,4%
Procedimento quando o filho tem um comportamento contrário as suas ordens.	Imposição	n	8	7
		%	29,65%	31,8%
	Privação	n	9	10
		%	33,3%	45,5%
	“Varinha”	n	11	5
		%	40,7%	22,7%

Quanto ao modo de aplicação das regras, a maioria dos pais aplica as regras através do diálogo com a criança compreendendo 86,4% dos que são da “comunidade religiosa” e 66,7% dos que são da “comunidade de área de risco”, sendo que 29,6% dos que são da “comunidade de área de risco” e 13,6% da “comunidade religiosa” só aplicam regras ou limites quando têm tempo disponível. Quanto ao procedimento quando o filho tem um comportamento contrário às regras, os pais de ambas as comunidades utilizam os métodos como imposição, privação e a “varinha”. Os pais que são da “comunidade religiosa” responderam que utilizam mais a privação e a imposição do que a varinha. Na “comunidade de área de risco” é maior o uso da varinha para o estabelecimento de regras.

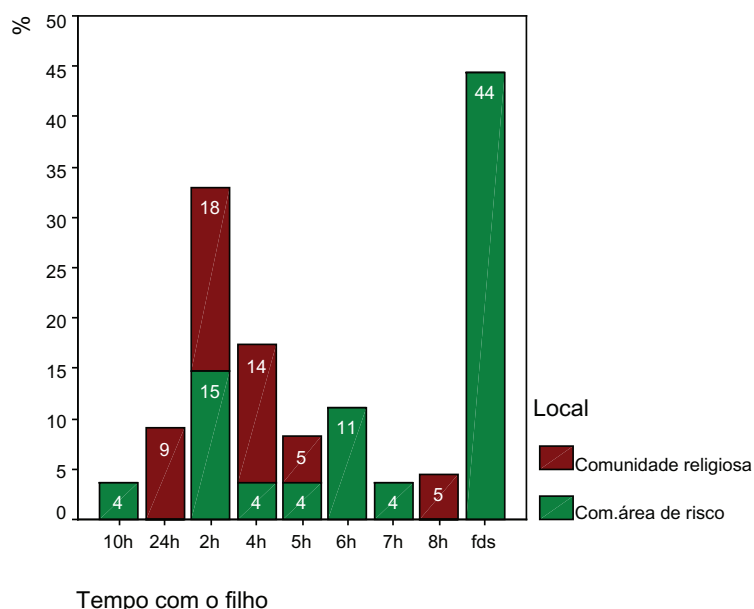
TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INSTITUIÇÃO, FATOR DE IMPEDIMENTO NA APLICAÇÃO DE LIMITES E PREVALÊNCIA DE INTERFERÊNCIA NA FORMA COMO FOI EDUCADO SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO DOS FILHOS.

		Instituição			
		Comunidade Área de risco		Comunidade religiosa	
		n	%	n	%
Existência de fator que impede o estabelecimento de limites	Sim	20	74,1%	15	68,2%
	Não	7	25,9%	5	22,7%
Interferência na forma como foi educado sobre o modelo de educação dos filhos.	Sim	19	70,4%	5	22,7%

A maioria dos pais de ambas as comunidades responderam que há fatores que impedem o estabelecimento de limites aos filhos, dentre os fatores relatados, foram: a televisão e a mídia, a influência dos grupos de amigos, família (os avós), falta de tempo, estresse, a falta de paciência, medo que a criança o ache (o pai/mãe) “chato”, ausência e algumas mães afirmaram “o pai da criança”.

Quanto à interferência na forma como se deu a educação dos pais para a educação dos filhos, 70,4% dos pais que são da “comunidade de área de risco” responderam que sim, o modo como foram educados interfere na criação de seus filhos. Dentre as razões explicitadas, foram, a família muito tradicional, os pais não conversavam só “batiam” e criação sem regras e sem limites. Ao contrário, 72,7% dos pais que são da comunidade religiosa, afirmaram que não há interferência do modo como foram educados na criação de seus filhos.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO POR INSTITUIÇÃO E TEMPO DISPONÍVEL COM O FILHO.



Dos pais da “comunidade de área de risco” 44% passam os finais de semana com os filhos, 15% passam 2 horas e 11% passam 6 horas. A maioria dos pais da “comunidade religiosa” passa entre 2 a 4 horas com os filhos.

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INSTITUIÇÃO, OPINIÃO SOBRE A SUFICIÊNCIA DO TEMPO QUE PASSA COM O FILHO.

		Instituição			
		Comunidade Área de risco		Comunidade religiosa	
		n	%	n	%
Se acha que o tempo que passa Com o filho é suficiente.	Não	15	55,6%	5	22,7%
	Sim	12	44,4%	17	77,2%

Quase metade da quantidade dos pais que são da “comunidade de risco” 55,6% afirmaram que acham insuficiente o tempo que passam com os filhos e 44,4% afirmaram que o tempo é suficiente. Dos pais que são da “comunidade religiosa” a maioria, 77,2% respondeu que o tempo que passam com os filhos é suficiente.

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR RELIGIÃO E INTERFERÊNCIA DA RELIGIÃO NA PRÁTICA DE APLICAÇÃO DAS REGRAS AO (S) FILHO (S).

		Religião			
		católico	nenhuma	outro	protestante
Interferência da religião na forma de educação do filho(a)	não	13	1	4	5
	sim				25

Dos pais que são católicos 13 afirmaram que a religião não interfere na forma de educar o filho, dos pais que são protestantes, apenas 5 afirmaram que a religião não interfere na forma de educar o filho e 25 afirmaram que sim, há interferência da religião. Quando perguntados sobre o porquê pensam que há interferência as razões foram, porque aplica bons ensinamentos que aprende na religião. A religião oferece princípios relevantes, ajuda no estabelecimento de regras e atitudes, transmite conceitos morais e éticos e ensina a ajudar o próximo.

### *Discussão dos Resultados*

Quanto aos aspectos sócio-econômicos das populações, observou-se a prevalência de desigualdades sociais entre as duas populações que serviram de amostra para a pesquisa, principalmente no que diz respeito aos salários das famílias. Em ambas as populações houve predominância de modelos tradicionais de união havendo então a presença do pai e da mãe no processo educativo dos filhos. Observou-se que o cuidado da criança em ambas as populações fica a mercê de outras pessoas que não pertencem a família, mostrando que na maioria das vezes quem fica responsável pela educação do filho enquanto os pais trabalham é uma empregada contratada ou uma instituição de tempo integral (uma creche), este dado remete a refletir sobre a responsabilidade tanto da escolha de uma pessoa para cuidar da criança, como a importância e responsabilidade da instituição na educadora. No entanto é importante ressaltar que quanto a empregada é contratada, há diversas funções que deverá desempenhar, o cuidado da casa, a limpeza, sendo o papel de educar a criança igualado não levado em consideração, sendo mais uma tarefa, como a de manter a roupa lavada ou a ordem na casa. Nesse sentido La Taille (1996) tem enfatizado que a criança não pode ser educada por qualquer pessoa. Quanto ao estabelecimento de limites, entre os pais de classe mais alta, como observado na população denominada “comunidade religiosa”, há unanimidade na afirmação de estabelecer limites aos filhos, enquanto que os pais de condições socioeconômica inferior, uma boa parcela informou aplicar limites “às vezes”. Quando as regras são aplicadas, informaram que eles mesmos aplicam as regras, o que gera uma questão controversa notada em nossa sociedade atual, onde a maior parte dos pais, independente de suas condições econômicas, têm que trabalhar para sustentar as famílias, assim, se os filhos ficam na maior parte do tempo aos cuidados de outra pessoa ou de uma instituição, isto representa que talvez não haja aplicação de regras ou limites. A maior parte dos pais de ambas as comunidades, afirmou que aplica limites e regras através do diálogo, no entanto observou-se que os pais de classe alta, tendem a não utilizar a varinha como meio para correção, enquanto que entre os pais de classe mais baixa, a varinha é um método viável de correção, representando quase metade dessa população.

### *CONCLUSÃO*

De acordo com este estudo ficou evidente que há muitos fatores que, de acordo com os pais, são empecilhos no ato de aplicar regras aos filhos, dentre estes, é importante ressaltar a influência da televisão e da mídia, dos grupos de amizades entre outros. Confirma-se assim a hipótese levantada por La Taille<sup>2</sup>, através da fala de um pai/mãe quando diz que tem medo de impor limites ao filho, por pensar que o filho pode considerá-lo “chato”, isto vem representar o desequilíbrio entre as relações pai e filho imprescindível, de acordo com os autores tratados neste trabalho, para a educação dos filhos. Observou-se também que o tempo que os pais passam com os filhos é pouco, apesar disso, este fator é mais sentido entre os pais de classe social inferior do que entre os pais de classe alta, os quais tendem a passar somente os finais de

semana com as crianças. O estabelecimento de regra e limites é necessário, esta deve iniciar-se na família, que tem um papel fundamental de socialização primária da criança e no desempenho da coerção. Observou-se que a coerção, termo que deve ser bem entendido, é indispensável para o desenvolvimento de um ser humano autônomo, descentrado, racional e democrático. Independente do nível sócio-econômico há dificuldades para os pais estabelecerem disciplina e limites aos seus filhos sendo este um desafio não só para pais, como também para educadores no contexto atual da sociedade.

## Resistência social: um elo necessário para construção da noção de justiça

Alexandra Joana Zorzin Nicolau

alexandra.jznicolau@sp.senac.br

Áurea Maria deOliveira

amols@uol.com.br

UNESP-IB-DEPTO.EDUCAÇÃO – CRC

O estudo está sendo desenvolvido com 10 líderes comunitários, adultos, que estão inseridos no Projeto Rede Social, coordenado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, localizado no município de Limeira-SP, os quais trazem diversas experiências e histórias de vida da comunidade e de sua atuação junto à mesma. No momento atual da pesquisa, ocorre a análise dos dados, para tanto, foi necessário a utilização História Oral, uma vez que, esse tipo de abordagem oferece possibilidades na investigação dos fenômenos na perspectiva de compreender o indivíduo e sua própria realidade, valorizando suas experiências de vida e a transformação social. Este estudo está sendo orientado pela História Oral de Vida, que vem permitindo aos líderes comunitários, relatar experiências de luta e da vida em comunidade. Valorizando os trabalhos em comunidade e a transformação do local onde vivem. A análise dos dados vem ocorrendo no sentido de efetuar uma caracterização dos sujeitos; de buscar categorias que permitam identificar na fala dos mesmos os princípios éticos e morais que regem a sua ação; verificando os princípios morais identificados no discurso sobre a sua ação permanecem ao refletir sobre a desigualdade de “outros” que não os “seus”. Essas categorias serão analisadas a luz do referencial teórico de Piaget e Kohlberg sobre o processo de construção de moralidade. Todas essas informações estão sendo finalizadas para conclusão de uma dissertação de mestrado.

Palavras- chave: democracia, comunidade, justiça.

### *Introdução*

Em contato com um projeto dentro do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), no município de Limeira, chamado Formatos Brasil, que apresentava como o principal objetivo a formação de atores sociais para o desenvolvimento comunitário. E, onde a ideia central era que o participante construísse sua formação, interagindo em Redes Sociais com seus pares, adequando os conhecimentos adquiridos à sua organização e comunidade, percebe-se a teoria aliada a prática, em Rede Social, onde o conceito da Rede é o de fortalecer os atores sociais na defesa de suas causas, na implantação de projetos e na promoção de suas comunidades, com o objetivo de construir novos compromissos alicerçados no interesse da coletividade. Iniciaram-se então, os trabalhos com os líderes comunitários e, constatou-se a presença do educador popular, enquanto elemento que confirma a mediação como ato de coragem e, isto porque ao trabalhar com questões sérias e desafiadoras, as quais são políticas, culturais e sociais, esse profissional deve ser um sujeito ético, competente e comprometido com a realidade social. Realidade esta que não é estática e, nesse contexto, o educador deve conscientizar-se de que o ato educativo não é neutro, o que significa, segundo Freire (1996, p.85) *refletir o tempo todo sobre uma realidade mutável, que compreende a história como possibilidade e não determinação.*

A postura do educador popular enquanto mediador vem confirmar a pedagogia da palavra, do diálogo, das relações humanas, culturais, políticas e da dinâmica de transformação que é muito presente. Assim, quando a fala é sobre educação popular e comunidades, é necessário estar atento com os caminhos e

descaminhos que a própria dinâmica desse trabalho possibilita e a própria condução do trabalho por parte do educador popular, a qual pode ser ativa, séria e ética ou apenas mais um trabalho que uma instituição educacional está oferecendo. Na relação educador popular - comunidade, o educando é o líder comunitário que traz consigo a pluralidade cultural, as ricas experiências vividas no cotidiano das comunidades, assim como as histórias de lutas e transformações. Lutas que envolvem: a escolha de representantes nas associações de bairro, nos conselhos de saúde ou de segurança da cidade; a participação nos projetos culturais, de geração de renda; a reivindicação de melhorias na praça pública, a escola que deveria ser construída em determinada região, o asfalto que não foi feito ou a criação de uma biblioteca no bairro. A ação do líder comunitário contempla também, as atividades de incentivo à pesquisa e a divulgação de serviços públicos, serviços estes que, muitas vezes, a população não tem acesso. E, o que chama a atenção é que esses líderes comunitários, em sua maioria são pessoas comuns, não partidárias, de baixa renda e que diante de tantas desigualdades sociais, tornam-se ativas e motivadas a agir pelo interesse de todos. O que intriga é que a falta de oportunidade, de condições adequadas de vida, moradia, saúde e educação, não os fazem desistir, pelo contrário os leva a luta diária por melhores condições. Em outras palavras, os líderes comunitários são os atores sociais que possibilitam a organização do coletivo em prol do bem comum e, o que inquieta na ação dessas pessoas é o fato de desenvolverem todo um trabalho visando o bem estar da comunidade, submetendo, muitas vezes, o seu interesse particular em prol do interesse do coletivo e, mais, sem receber nenhum tipo de remuneração. Essa inquietação despertou a necessidade de compreender não a ação em si, mas, o que move a ação dessas pessoas.

## Objetivos

Em uma sociedade na qual o que prevalece é o interesse particular, o lucro é o objetivo principal e o valor é para as coisas e não para as pessoas e, isto porque o *apelo para a vida individualista é visto como o ideal de bem estar em nossa sociedade* (MILITÃO,2003,p.6), o trabalho coletivo é algo que foge dos padrões comportamentais. Entretanto, deparamo-nos com um grupo que tem algo em comum: a participação efetiva nos problemas da comunidade, partindo do princípio, ao que parece, de que a participação de todos é condição essencial para a melhoria da qualidade de vida e, de acordo com o autor *a vida em comunidade (...) não suprime a pessoa em favor do grupo, mas respeita a contínua tensão entre o eu e o nós e, com isso, instaura, necessariamente o diálogo e o respeito como forma de convivência.* (op.cit.,p.65).Na presente pesquisa, o trabalho está sendo realizado com um grupo de adultos que trabalham em prol da coletividade, os líderes comunitários. E a questão que se coloca é: quais os princípios éticos subjacentes à ação do líder comunitário?

## *As justificativas teóricas*

Na obra “O juízo moral da criança”, Piaget realizou um estudo de desenvolvimento moral, onde apresenta a construção da regra social. Nesse sentido, Piaget discute a questão da sociedade, que deve ser democrática, cooperativa, ou seja, onde as regras devem ser construídas efetivamente pela cooperação e não pela coação, e pelo respeito às pessoas, o respeito é um princípio ético e nesse sentido Piaget avança dizendo:

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. (1994:284)

De acordo com o autor a construção do respeito à pessoa conduz ao equilíbrio e ao acordo mútuo, cuja característica é a existência de regras livremente consentidas que perdem seu caráter de obrigação externa. Em outras palavras, ocorre a construção do conceito de reciprocidade, o qual é racional e constituirá as verdadeiras normas morais. Assim, a razão torna-se livre na medida em que permanece racional, e dessa forma constrói-se a autonomia, a qual, por sua vez, é pautada na construção do conceito de cooperação e respeito mútuo. A cooperação é definida, pelo autor, como um processo de intercâmbio intelectual e moral, um processo de troca que ocorre no social, entre pares, e essa troca conduz a tomada de consciência e, somente pela tomada de consciência (o que é diferente de projetar luz sobre um saber já elaborado) é que será possível a construção de uma sociedade justa e igualitária.

2.1. A construção da noção de justiça enquanto conceito fundamental para uma convivência democrática: um elo fundamental para a construção das virtudes.

Para Piaget a justiça é uma regra racional necessária para manter o equilíbrio entre as relações sociais. Piaget em seus estudos apresenta no campo da justiça, as duas morais; a moral da autoridade (dever e consciência) e a moral do respeito mútuo que é do bem e da autonomia e, que conduz no campo da justiça ao desenvolvimento da igualdade, justiça distributiva e reciprocidade. Para o pesquisador as relações vividas pelos indivíduos são de grande importância para sua formação moral e, especificamente, são as relações de cooperação que influenciam o desenvolvimento da noção de justiça. O sentimento de justiça, para o autor, é em grande parte desenvolvido por meio do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças. A influência e o exemplo dos adultos no desenvolvimento do sentimento de justiça não é negado por Piaget, mas o autor afirma que o desenvolvimento do mesmo ocorre independente disso. A criança pequena acredita que quando desobedece, automaticamente é punida por alguém superior ou por outras coisas, como Deus, anjos, demônios, etc., como “castigo” pelo seu ato. Essa *justiça imanente*, como chama Piaget, vai aos poucos sendo vista como insuficiente, na medida em que as crianças vão se tornando mais velhas e se desenvolvendo intelectualmente, o que as possibilita compreender que as conseqüências dos atos não estão condicionados a fatores “divinos”. O autor cita outro dois tipos de justiça: a justiça retributiva e distributiva.

A justiça retributiva diz respeito à retribuição, sendo definida pela proporção entre o ato em si e a sanção, onde a infração ou o ato de violação às regras conduz a ruptura do elo social, acarretando uma sanção. Essa sanção pode ser expiatória ou por reciprocidade. A sanção *expiatória* caracteriza-se pelo seu caráter arbitrário, não havendo nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado, ou seja, são os castigos, as punições que tem por objetivo fazer com que o sujeito não volte a repetir aquele ato (podemos citar como exemplos de sanção expiatória retirar ou proibir justamente aquilo que a criança mais sente prazer devido ao ato por ela praticado -como ficar sem parque, não participar de sua atividade preferida, etc- ou privá-la de algo que não apresenta ligação direta com o ato cometido como não ter festa de aniversário porque tirou nota baixa, conversar com a diretora porque desobedeceu a professora e assim por diante). A sanção por *reciprocidade*, por sua vez, caracteriza-se por possuir o mínimo de coerção, havendo uma relação natural ou lógica entre aquilo que a criança fez e a atitude que o adulto toma, pois esse tipo de sanção está diretamente relacionado com o ato que se deseja sancionar, como pedir para a criança que riscou uma parede limpar o que fez, fazer com que a criança que rasgou um livro ajude a consertá-lo ou mesmo que o conserte sozinho (dependendo da faixa etária). Esse tipo de sanção se mostra mais adequado e mais positivo na construção da autonomia, pois esta vai ao encontro da cooperação e da igualdade, ao contrário da sanção expiatória que reforça a heteronomia. A justiça distributiva, ao contrário da justiça retributiva, implica a ideia de igualdade, de distribuição. Aqui, podemos afirmar que a justiça distributiva é uma evolução da justiça retributiva, uma vez que, na justiça distributiva prevalece à igualdade. Segundo

Piaget a justiça distributiva constitui a forma mais profunda da própria justiça. E, nesse caso, a justiça distributiva *pode ser reduzida às noções de igualdade e reciprocidade*. (1994: 238)

A justiça distributiva evolui para construção do conceito de direito (igualdade) que evolui para o conceito de equidade, que por sua vez, é a generosidade. A igualdade concebida enquanto direito, onde o outro é o indivíduo portador dos mesmos direitos, mas não considera a situação particular de cada um, não diferencia o individual. Já a equidade é a evolução do conceito de igualdade (sujeito portador de direitos), construindo-se, aqui a percepção de direito deve analisar a situação particular de cada um, nesse sentido é a construção do coletivo a partir das diferenças individuais, o que conduz a construção da generosidade. Piaget dividi a construção da noção de justiça em três períodos que vão se desenvolvendo ao longo da infância: a) *justiça enquanto obediência*, que ocorre em crianças até seis a oito anos aproximadamente, onde o dever está ligado à justiça e a desobediência ou o não cumprimento das regras, à injustiça; b) a *justiça enquanto igualdade*, cuja consciência se constrói por volta dos sete aos oito anos, mas que pode se mostrar mais tardia quanto à sua prática pelas crianças. Nessa fase o igualitarismo se torna um critério de justiça, exigindo-se um tratamento igual a todos, sem considerar as circunstâncias pessoais dos indivíduos; c) a *justiça enquanto equidade* ocorre por volta dos onze, doze anos, onde o igualitarismo é superado pela igualdade sensível a situações particulares, passando a ser considerado a partir de agora as circunstâncias pessoais também. Na realidade o que é possível perceber é que a justiça distributiva nos leva há relações democráticas, de igualdade e equidade. Dessa forma, quando os indivíduos olham para outros como iguais é possível, a verdadeira transformação e, somente na relação com o outro isso é possível. Assim, a autonomia se constrói na discussão e na crítica. Existem assim dois tipos psicológicos de equilíbrio social: um baseado na coação da idade e que exclui igualdade, solidariedade “orgânica” e inclui o egocentrismo individual e outro tipo onde a base está na cooperação e, conseqüentemente na igualdade e na solidariedade. É fato, que os dois tipos apresentados são encontrados no adulto e na criança.

## 2.2. Teoria de Kolberg

Os trabalhos de Kolberg podem ser considerados como uma continuidade dos estudos realizados por Piaget, sobre desenvolvimento moral. O ponto central da teoria é a transformação social, enfatizando a questão da democracia. Aprofundando os estudos sobre dilemas morais, visitou em Israel, o Kibutz Sassa, uma escola de segundo grau para crianças pobres e pode testemunhar o forte senso de comunidade e socialização dos jovens, dessa forma, desenvolveu um método de práticas democráticas, observando que a ligação social, o cuidado com os outros são fundamentais para a educação moral. Segundo Kolberg na teoria da comunidade justa todos os membros devem ter o sentido de pertencimento. Nesse sentido apresenta a ideia de democracia e de igualdade para todos os membros e que, na comunidade justa o que todos tem em comum é a construção da comunidade. Para esclarecer o que se entende por comunidade é importante o contraste com outro tipo de arranjo social, chamado associação pragmática. Assim, segundo Biaggio:

Na associação pragmática, os indivíduos buscam seus objetivos privados, considerando o bem-estar do grupo apenas à medida que o grupo lhe possibilita atingir aqueles objetivos. Podemos contrastar essa organização atomista e instrumental com a comunidade. Numa comunidade, os indivíduos inter-relacionam-se altruisticamente. (2006:51)

Dessa maneira, o valor comunitário está ligado ao valor que a comunidade dá ao seu grupo, valorizando a solidariedade, o comprometimento das pessoas com a vida de todos, ou seja, objetivos comuns, além



da consciência de grupo, uma vez que, os grupos só começam quando existem objetivos comuns. Nas reuniões da comunidade justa, existem os fóruns para tomada de decisões democráticas é o maior ritual para construção da comunidade, as normas, valores e ideais servem para fortalecer o senso de comunidade.

### 2.3. As virtudes

O tema virtudes é universal e humano e, percebe-se a importância do tema para o homem. As virtudes possibilitam uma leitura de valor ao homem, seja dele próprio ou dos outros, assim as virtudes apontam para qualidades nos homens que são apreciadas por todos. No caso do trabalho em questão o estudo será realizado sobre as virtudes morais (justiça, generosidade, solidariedade, fraternidade, amizade). Assim, desde a era platônica, já existia uma preocupação com a educação do caráter da pessoa e a excelência das práticas ocupa um lugar central na ética e dizem respeito ao que uma pessoa boa deve ser e fazer em situações reais de vida. Dentre essas questões existem duas principais “como devo agir?” e a questão do caráter “Que espécie de pessoa devo ser?” Para Aristóteles (1996), o ensino da coragem, bem como de outras virtudes morais, exige a prática continuada de atos de coragem, de tal forma que essa virtude seja incorporada nos nossos hábitos. Dessa forma, o fim de todos os nossos atos deve ser a procura do bem, a felicidade que identifica-se com o próprio bem e todas as suas instituições não são senão meios para tal fim. Segundo Alasdir MacIntyre (2001), a noção que existe uma relação, quase que simbólica, entre as tradições culturais e éticas da comunidade e o indivíduo, demonstra que as virtudes só podem prosperar em comunidades que favoreçam a promoção das virtudes, uma vez que, existem muitas comunidades onde não existe incentivo.

Mas, afinal o que é a virtude? Aristóteles definiu o conceito de virtude como disposição para fazer o bem. Assim, a virtude (em grego, aretê) é a própria condição humana voluntária que visa a excelência, a superação, a perfeição. Na teoria aristotélica a pessoa virtuosa é aquela que sabe o que faz, que escolhe fazer o que correto e, é capaz de repetidamente executar a retidão com vontade inabalável. O hábito é uma segunda natureza. Envolvendo sentimento e ação. E sobre as virtudes é importante apresentar o que vem a ser justiça, solidariedade, generosidade, segundo Comte Sponville (1995), o qual será utilizado como um dos referenciais no trabalho acima descrito. De acordo com o autor, ao tentar responder a questão, O que é ser justo?, explicita que a pessoa justa é aquela

que põe sua força a serviço do direito, e dos direitos, e que decretando nele a igualdade de todo homem com todo outro, apesar da desigualdade de fato ou de talentos, que são inúmeros, instaura uma ordem que não existe, mas sem a qual nenhuma ordem jamais poderia nos satisfazer.(1995:94-95)

Ao definir o conceito de generosidade, o autor o explicita como a virtude do dom e continua sua argumentação afirmando que a generosidade

[...] parece dever mais ao coração ou ao temperamento: a justiça, ao espírito ou à razão. Os direitos humanos, por exemplo, podem constituir objeto de uma declaração. A generosidade não: trata-se de agir, e não em função de determinado texto, de determinada lei, mas além de qualquer lei, em todo caso humana, e unicamente com as exigências do amor, da moral ou da solidariedade[...]. (1995:98)

No que se refere a esse conceito, o autor o define como um estado de fato antes de ser um dever (...) consiste em levar em conta os interesses do outro porque você compartilha esses interesses. Você faz um benefício a ele, e isso lhe traz ao mesmo tempo um benefício”. (2005, p. 98 e 121).

Revisitar as virtudes em uma sociedade onde apenas o ter é valorizado se apresenta como condição necessária e essencial nos dias atuais, nesse sentido, investigar a comunidade buscando concepções de justiça, solidariedade, fraternidade, generosidade e amizade que possam estar presentes nas ações dos líderes comunitários representa um passo importante para novas reflexões a respeito da vida em comunidade e porque não dizer em sociedade.

### *Caminho metodológico*

O estudo está sendo desenvolvido com 10 líderes comunitários, adultos, que estão inseridos no Projeto Rede Social Limeira, coordenado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, localizado no município de Limeira-SP; os quais trazem diversas experiências e histórias de vida da comunidade e de sua atuação junto à mesma. Nesse sentido optou-se pela História Oral, uma vez que, esse tipo de abordagem oferece possibilidades na investigação dos fenômenos na perspectiva de compreender o indivíduo e sua própria realidade, valorizando suas experiências de vida e a transformação social. Este estudo está sendo orientado pela História Oral de Vida, que vem permitindo aos líderes comunitários, relatar experiências de luta e da vida em comunidade. Valorizando os trabalhos em comunidade e a transformação do local onde vivem. A seleção dos líderes foi feita a partir da escolha de um colaborador da Rede Social Limeira e, nesse sentido, os outros líderes foram sendo indicados pelos que já tem conhecimento da comunidade. A base da História Oral é o depoimento gravado, assim, estão sendo marcadas entrevistas, com data, local e horário. A elaboração das perguntas apresentadas possui um fio condutor, permitindo aos entrevistados contar suas histórias de vida e luta na comunidade. As entrevistas foram transcritas de maneira fiel e, após as transcrições, foram novamente apresentadas aos entrevistados; para conferência, sendo considerado o eixo norteador a questão que se coloca: quais os princípios éticos subjacentes à ação do líder comunitário? Em respeito aos entrevistados, seus nomes serão preservados.

### 3.3. A análise e resultados que estão sendo encontrados

A análise dos dados vem ocorrendo no sentido de efetuar uma caracterização dos sujeitos; de buscar categorias que permitam identificar na fala dos mesmos os princípios éticos e morais que regem a sua ação; verificando os princípios morais identificados no discurso sobre a sua ação permanecem ao refletir sobre a desigualdade de “outros” que não os “seus”. Essas categorias serão analisadas a luz do referencial teórico de Piaget e Kohlberg sobre o processo de construção de moralidade.

#### 3.3.1 Textualização de um depoimento

Optou-se por apresentar a textualização de um depoimento, de acordo com a análise que vem sendo realizada. O colaborador LCM58 informou que veio do Paraná para Itirapina, onde conseguiu um trabalho que possibilitou a compra de um terreno no bairro, onde mora atualmente em Limeira. Entretanto, após quatro anos de trabalho em Itirapina, ele se desvinculou da empresa. O dinheiro que recebeu no acerto de contas foi utilizado para construir três cômodos no terreno em 1996. O bairro apresentava sérios problemas de infra-estrutura, entretanto, o que chamou a atenção de LCM58 foram os pontos de tráfico de drogas. Uma área, denominada como “campinho de futebol”, era utilizada para a venda e o consumo de drogas. Foi exatamente nesse local que o colaborador iniciou um trabalho voluntário com as crianças do bairro, provavelmente alguma ação relacionada ao esporte, especificamente o futebol. Apesar disso, o colaborador enfrentou a situação em benefício das crianças e da comunidade. Diante disso, pode-se inferir que este ator

social preocupou-se com o aliciamento de crianças pelos traficantes de drogas, uma vez que o bairro não possuía área comunitária. E, a partir disso, é possível inferir que as crianças seriam facilmente enredadas para a marginalidade. Essa preocupação deveria ser do poder local, que tem o dever de combater a criminalidade, assim como propiciar um local com qualidade de vida para os seus munícipes. Mesmo ciente de que não era responsável por esse tipo de trabalho, o sujeito assumiu o trabalho voluntário junto das crianças do bairro no local do tráfico. Num ato de coragem (e coragem aqui é o princípio moral, pois, ele coloca em risco sua vida em prol da comunidade, das crianças), ele enfrenta os traficantes, organiza o trabalho com as crianças e com a comunidade e transforma o local em uma grande área de lazer. O depoente atribui os resultados positivos de sua ação à fé em Deus, entretanto, essa fala não caracteriza o raciocínio de alguém pertencente ao nível mais elementar da noção de justiça, ou, justiça imanente. Talvez por conta da religião que professe ou, ainda, talvez por não conseguir expor verbalmente as razões que o impeliram a agir dessa forma – visto que ele sequer demonstra noção de se tratar de um princípio ético –, o depoente tenha verbalizado essa justificativa. O fato é que o conteúdo das suas ações é muito mais elaborado que suas argumentações. Esse sujeito consegue enxergar o outro, colocar-se em seu lugar e respeitá-lo além de elaborar estratégias para a resolução de um problema sem que seja necessária a imposição da força física. Em 2008, nove anos depois, o depoente encontra-se ainda no mesmo bairro. Quanto ao seu projeto esportivo, incluíram-se as mulheres no processo de conhecimento do saber jogar. A preocupação do colaborador continua sendo as crianças, o próximo. “Amor ao próximo” na fala de LCM58 significa gostar do outro, “gostar de gente” e não simplesmente, “de gente pelo qual sou responsável”(sic), como filhos, por exemplo. Pensar na qualidade de vida e no bem estar, “é obrigação”. Mas, quando o colaborador manifesta o sentimento de afeto e de cuidado, com aqueles que não estão sob sua responsabilidade de pai/marido/filho, ocorre uma generalização desse afeto : ele gosta do ser humano e isso fica claro ao afirmar: “O que eu mais gosto de fazer é, além de estar com minha família, é estar ao lado de alguém, falando com alguém, ouvindo as pessoas falarem, [...]”. Pode ser que estejamos aqui diante do que Kohlberg chama de benevolência (como gostar do gênero humano). Até o presente momento foi possível identificar no discurso do sujeito duas grandes categorias de análise (coragem e benevolência). A partir dessa identificação da categoria está sendo discutido teoricamente o conceito de coragem e de benevolência com o intuito de refletir sobre a importância da experiência moral e da vivência de valores no processo de formação da pessoa humana.

Este estudo está permitindo conhecer atores sociais que acreditam que a vida, a comunidade e o mundo podem ser diferentes e que o melhor lugar do mundo para se viver pode ser o lugar onde você está, agindo de maneira ética e virtuosa.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética de Nicómaco*. São Paulo: Sumus, 1996.
- BIAGGIO, Ângela. *LAWRENCE KOLBERG: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2006.
- GLOBO, *Dicionário brasileiro*. São Paulo: Globo, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 12. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_ & NOGUEIRA. *Que fazer, teoria e prática na Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 2005. 8ª ed.
- MACINTYRE, Alasdir. *Depois da virtude: um estudo em teoria moral*. Bauru: EDUSC, 2001.
- MEIHY, JCSB. *Manual de História Oral*. 5. São Paulo: Loyola, 2005.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Sumus, 1994.

SILVA, Jair Militão. Educação comunitária: estudos e propostas. São Paulo: Senac, 1996.

SPONVILLE Comte A. Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

## **A noção de respeito ao meio ambiente: a construção da moral ecológica**

Ligiane Raimundo Gomes  
Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior  
ligianeg@bol.com.br

A presente pesquisa buscou investigar se a aquisição da noção de respeito ao meio ambiente, que denominamos “moral ecológica”, é construída obedecendo a níveis organizados hierarquicamente. Para esta investigação, foi tomada uma amostra de 15 participantes, sendo cinco por faixa etária – de 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e 13 a 15 anos. Mediante o método clínico piagetiano, contava-se às crianças e adolescentes quatro histórias hipotéticas, formuladas especificamente para estudar o respeito ao meio ambiente, focalizando a coleta seletiva, a extinção de aves, a poluição de um rio e o corte de árvore. Os depoimentos dos participantes foram analisados segundo o referencial teórico de Piaget e de alguns estudiosos que vêm ampliando o campo de aplicação da teoria piagetiana. A análise dos dados permitiu estabelecer três níveis de desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente, confirmando que a moral ecológica apresenta uma dimensão psicogenética e que existe relação com o desenvolvimento da moralidade. O resultado permitiu ressaltar considerações importantes sobre o desenvolvimento da moral ecológica para a educação escolar.

Palavras – chave: respeito ao meio ambiente, moralidade e moral ecológica

### *Introdução*

O presente estudo elege o meio ambiente como foco de investigações no campo da moralidade, visto que todo cidadão, em suas atitudes cotidianas, manifesta valores políticos, sociais e culturais, que podem ou não alterar o ambiente em que vivem. Dessa forma, o respeito ao meio ambiente requer uma significativa mudança de valores e atitudes por parte do cidadão.

Desde a década de 60, as questões relativas ao meio ambiente ganham espaço nas mais variadas áreas e a preocupação com um ambiente equilibrado está em constante divulgação na mídia. Assim, a questão ambiental é incorporada ao currículo dos níveis de ensino, pois é necessário que ocorra uma mudança de valores e atitudes com relação ao meio ambiente, mediante uma educação que privilegie princípios da ética e da dignidade em uma visão sócio-ambiental. Assim, a escola, mesmo não sendo a única, é uma instituição social com poder e possibilidade de intervenção na aquisição de regras, normas, valores e atitudes capazes de auxiliar a conquista da moralidade.

A questão ambiental, no que se refere à relação do homem com o seu meio ambiente, quando analisada com o referencial teórico da construção da moralidade, proposto por Piaget, possui elementos que podem ser comparados com a aquisição de normas e valores morais (regras sociais, respeito e justiça). A importância desta ligação é salientada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.125), quando afirmam que “o estudo do meio ambiente, de cuja qualidade todos dependem, pode explicar uma dimensão do respeito mútuo: cuidar do que é de todos, portanto, respeitar, ser respeitado”.

A relevância da Educação Ambiental requer um trabalho voltado para a tomada de consciência do indivíduo, para a compreensão das relações de interdependência e as conseqüências destas na qualidade de vida, exigindo dos indivíduos valores como dignidade, respeito a pontos de vista e a existência de cooperação (CASTRO & BAETA, 2002).

Nesta perspectiva, consideramos que o meio ambiente será plenamente respeitado quando o indivíduo tiver atingido a autonomia moral (valores como respeito, justiça e solidariedade). Assim, buscamos investigar a existência de uma moral que é interligada à ecologia e que pode ser denominada “moral ecológica”. Cabe esclarecer que, por ambiente, entendemos não apenas o entorno físico (natural), mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados que envolvem a sociedade.

A cooperação, o respeito e a solidariedade são conquistas morais necessárias para a construção da cidadania. Respeitar o meio ambiente é uma forma de exercício da cidadania que depende do grau de autonomia moral do cidadão. Toda ação moral requer discernimento entre o certo e o errado; sendo assim, os dilemas morais permeiam a vida dos indivíduos. Manter um ambiente limpo e equilibrado, visando uma melhor qualidade de vida para todos, também envolve dilemas. Viver junto em um mesmo ambiente requer ações subordinadas a determinadas regras. Assim, provavelmente, a noção de respeito ao meio ambiente deve se desenvolver paralelamente à construção da moralidade.

Segundo o Battro & Costa (1977), as investigações a esse respeito são muito importantes, visto que cada vez mais as relações entre o homem e o meio ambiente se deterioram. Ressaltam, também, que os psicólogos ainda não têm levado em conta o desafio de se estudar como o indivíduo constrói as noções básicas que se referem ao meio ambiente e a “educação ecológica” apresenta-se como uma tarefa de suma importância, pois o futuro da humanidade pode depender dela.

Tendo em vista essa perspectiva, entendemos que a escola como instituição sistematizada com poder de intervenção no processo de desenvolvimento, mediante um trabalho educativo pautado nos temas transversais sobre ética e meio ambiente, pode ressaltar valores e atitudes nos educandos, auxiliando na formação de cidadãos conscientes e participativos, desenvolvendo, paralelamente, a moralidade e o respeito ao meio ambiente.

### *Pesquisando a moral ecológica em crianças e adolescentes*

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a aquisição da noção de respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes, segundo o referencial teórico piagetiano.

Partimos da hipótese de que a construção da noção de respeito ao meio ambiente apresenta uma dimensão psicogenética.

Para tanto, selecionamos 15 participantes de 6 a 15 anos de idade de escolas públicas de uma cidade do interior paulista, distribuídos em três faixas etárias: 6 a 8 anos, 10 a 11anos e 13 a 15 anos, com cinco sujeitos para cada faixa etária.

Para a coleta de dados, elaboramos quatro histórias hipotéticas, contendo temáticas diferentes sobre o meio ambiente e utilizamos o método clínico piagetiano para seguir o curso do pensamento infantil (ANEXO I).

Para a análise das histórias, recorreremos a critérios retirados de estudos do próprio Piaget (PIAGET, s/d; 1994), assim como de alguns piagetianos que, ao longo do tempo, vêm procurando ampliar o campo de aplicação da teoria piagetiana (BATTRO & COSTA, 1977; CHAKUR, DELVAL, DEL BARRIO, ESPINOSA & BREÑA, 1998; GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989).

### *Níveis de construção da moral ecológica em crianças e adolescentes*

A análise que fizemos dos depoimentos das crianças e adolescentes mostrou que o respeito ao meio ambiente se desenvolve em níveis distintos, independentes da idade.

A seguir, apresentaremos esses níveis ilustrando com exemplos das falas das crianças e adolescentes. Os nomes dos participantes são fictícios, suas respostas estão em itálico e a intervenção da pesquisadora em letra normal. A idade em anos e meses de cada um está entre parênteses.

Nível I: Não existe relação recíproca entre homem e ambiente; privilegia-se um ambiente belo e/ou limpo.

A característica principal deste nível é o imediatismo; a criança não estabelece relação entre as atitudes para com o meio e suas conseqüências futuras, predominando a atemporalidade (DELVAL, 1994). Dessa forma, os resultados de um ato estão centrados em sua aparência, predominando a visão de um ambiente harmônico, em que cada coisa tem o seu lugar. A criança privilegia um ambiente bonito e limpo.

A criança não apresenta atitudes de reciprocidade e, por isso, não há interações com o meio ambiente. A relação homem-ambiente é imediata e direta, não percebendo a necessidade e nem repercussões das ações nessa relação (GÓMEZ GRANELL, 1988 apud YUS RAMOS, 1989).

Portanto, na relação entre a criança e o meio ambiente é certo o que está de acordo com a ordem dos adultos, predominando o respeito unilateral (externo), caracterizado pela moral heterônoma (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

As soluções apresentadas são imediatistas, personalizadas ou locais. Isto porque as crianças, ao tentar solucionar o problema, negam a ação do fator perturbador ou apresentam dificuldades em aceitá-lo, afastando-o, negligenciando-o ou deformando-o.

Na história sobre a coleta seletiva, Leandro (6;0), por exemplo, demonstra a preocupação com a aparência do meio ambiente: não é certo jogar lixo no chão, porque fica sujo. As conseqüências do ato de “jogar lixo no chão” são imediatas, não há noção de interação e os elementos e aspectos do ambiente são tratados isoladamente, como aponta Gómez Granell (1988 apud YUS RAMOS, 1989).

(O que você acha dessa situação?) Acho que não é certo. (Por quê?) Porque fica sujo. (A gente pode ou não jogar lixo no chão?) Não. (Por quê?) Porque aí, o lixeiro não vai vê onde tá e vai ficá tudo sujo (Leandro 6;0).

Lucas (7;2), a seguir, deixa clara a fonte da imposição de não jogar lixo no chão: o adulto. Portanto, o respeito pelo ambiente se deve a fatores externos, o que caracteriza a heteronomia.

(Por que não pode jogar lixo no chão?) *Porque senão dá um trabalharão pra limpá.* (Alguém te falou isso, que não pode jogar lixo no chão?) *É, porque senão fica feio, né?* (Quem te falou que não pode jogar o lixo no chão?) *Minha mãe.* (Só tua mãe?) *O meu pai, meu vô, minha vô...* (Lucas, 7;2).

A história sobre a poluição do rio revela outras características deste nível: o animismo e a visão de um ambiente harmonioso, em que cada coisa tem o seu lugar.

Leandro demonstra traços de animismo quando em seu depoimento acredita no castigo imediato da água sobre o menino que a sujou, conforme o exemplo a seguir:

(Quem joga pneus e garrafas na água merece ser castigado?) Não...um castigo que não é da gente e nem de nenhum animal. É o castigo que a ...ele fez com a água e quando ele vai tomá banho, a água vai tá muito suja pra tomá banho e ele vai ficá doente. Esse é o castigo. (O castigo vem da própria água?) É da própria água e não de nenhum de nós. (Por que o castigo vem da própria água?) Porque ele sujou a água, que é parte da gente. Então, a água também fez um castigo com ele. Foi é...ela ficou suja e fez ele ficá doente (Leandro, 6;0).

A história sobre o corte da árvore trouxe características específicas para este nível no que se refere à tentativa de solução do problema: cortar a árvore ou arrumar o campinho. A criança anula o fator perturbador ou nega-o, evitando o conflito, introduzindo elementos novos na situação (PIAGET, 1976).

No exemplo a seguir, Catarina anula completamente o fator perturbador e opta pelo corte da árvore, evitando o conflito:

(O que você acha dessa situação?) Eu acho que tinha que cortá a árvore. [...] (Seria certo ou não que as crianças decidissem cortar a árvore?) Acho que sim. (Por quê?) Porque assim eles podiam brincá. Eles tinham um lugar pra brincá. Eles jogava futebol. (Se você fizesse parte desse grupo de crianças, o que você gostaria que fosse feito?) Cortasse a árvore. (Por quê?) Pra eles podê brincá, pra eles podê ficá... ficá brincando (Catarina, 6;3).

Nível II: O início das relações recíprocas entre homem e ambiente são locais, pontuais e parciais e se estabelecem a curto prazo.

No nível II, a criança ainda apresenta uma visão harmoniosa em relação ao meio ambiente, mas já se inicia um processo de antecipação das repercussões das ações do homem para com o meio. As relações estabelecidas entre homem-ambiente são de reciprocidade, mas suas repercussões são pontuais e locais. Portanto, as primeiras relações de interação entre homem e ambiente são lineares e o homem aparece como modificador do ambiente, podendo causar danos à natureza (DELVAL, 1994; GÓMEZ GRANELL, 1989 apud YUS RAMOS, 1989).

Surge a autonomia de modo incipiente, pois, diante do conflito entre obedecer a ordem adulta e o que é justo para com o meio ambiente, predomina ainda a obediência ao adulto (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

Para solucionar os problemas apresentados nas histórias, as crianças recorrem a explicações de fatos e comportamentos que conhecem e tentam utilizar propostas que fogem do que é imediatamente perceptível e familiar, permanecendo soluções unilaterais e parciais e, muitas vezes, sanções por reciprocidade. Tentam considerar o conjunto de elementos da situação, mas centram-se, alternadamente, em um dos pólos do problema, predominando as soluções de compromisso<sup>1</sup>. Com este tipo de solução, a criança tenta fazer um pacto ou acordo, para que nenhuma das partes seja prejudicada, mas a compensação se revela parcial (CHAKUR et al, 1998; INHELDER, BOVET & SINCLAIR, 1977).

As estratégias utilizadas para a solução de um problema ecológico combinam medidas distintas, como a denúncia pessoal; o conselho ao transgressor; e as estratégias indiretas, em que, para se alcançar um objetivo, o caminho pode apresentar alguns desvios (CHAKUR et al, 1998).

---

1. A expressão solução de compromisso foi utilizada por Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) em seus estudos sobre aprendizagem e significa que a compensação da perturbação em situações de conflito revela-se incompleta. Chakur *et al* (1998) retomaram esta expressão em sua pesquisa no domínio social.



Na história da coleta seletiva, percebemos o início da autonomia no depoimento de Juliana. Ela sabe o que deve fazer, o que seria justo para com o meio ambiente, mas ainda prevalece a obediência ao adulto - à mãe e ao policial, que são autoridades.

(A gente pode ou não jogar lixo no chão?) Não pode. (Por quê?) É, porque prejudica o meio ambiente. (Como assim prejudica o meio ambiente?) É, por exemplo, se joga uma latinha de cerveja no lixo, você vai jogando sempre, aí vai vê o rio vai ficá poluído. (Porque as pessoas jogam lixo no rio?) É. (Alguém te falou que não pode?) É, minha mãe falô. É, porque a minha irmã fazia muito isso. Ela ia viajá, na praia, ela bebia na latinha de coca-cola e jogava no mar. Aí um dia o policial foi lá e falou (Juliana, 8;3).

Na história sobre a possibilidade de extinção das aves, Danilo sugere uma solução parcial bastante original para que o dono da fábrica não continue caçando as aves, mas também não pare a fabricação de petecas.

(Que solução você daria para essa situação?) Bom, ele poderia criar...não muitas, sabe, algumas aves e tirá as penas, mas não muita... Por exemplo, umas três de cada uma e deixá ela crescê e depois tirava algumas pra podê fazer as petecas (Danilo, 13;3).

A solução de compromisso de Danilo mostra-se parcial, demonstrando a busca de medidas que não sejam imediatistas, procurando outras possibilidades.

Na história sobre a poluição de rio, o exemplo de Rodolfo (10;2), revela a sanção por reciprocidade, em que o castigo tem relação com a ação praticada, revelando proporcionalidade entre a falta e a punição:

(Que castigo você daria?) ...tomá a água que jogou a coisa. (Por que esse é o melhor castigo?) Porque foi ela que poluiu o rio!

Segundo Piaget (1994), a criança sente necessidade de restabelecer a ordem quando uma regra é violada e para isso utiliza a sanção por reciprocidade.

Nível III: As relações de reciprocidade entre homem e ambiente são ampliadas, transcendendo tempo e espaço.

No nível III, as crianças e adolescentes passam a contextualizar a situação, recorrendo a hipóteses sobre o que é possível e coordenam diferentes perspectivas. Como já têm a ideia de processo, as repercussões das ações do homem para com o meio ambiente são consideradas a médio e longo prazo. Nesse sentido, as relações de reciprocidade entre homem e ambiente são ampliadas, pois transcendem o tempo e o espaço (DELVAL, 1994; GÓMEZ GRANELL, 1989 apud YUS RAMOS, 1989).

As crianças ou adolescentes demonstram a capacidade de descentração, pois a visão do problema não é mais parcial e é possível integrar elementos de naturezas distintas. As soluções para os problemas apresentados contam com a introdução de elementos de diferentes sistemas e subsistemas do mundo social. As estratégias para a solução dos problemas recorrem à denúncia impessoal, às medidas educativas e às campanhas de conscientização (CHAKUR et al, 1998).

Existe o predomínio das sanções por reciprocidade e os castigos obedecem a atenuantes, considerando-se as particularidades de cada um. O que prevalece não é mais a obediência ao adulto, e sim o que é melhor para todos, característica da autonomia pautada no respeito interior (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

Na história sobre a coleta seletiva, Mariana demonstra características importantes deste nível:

(O que você acha dessa situação?) Eu acho assim... que as professoras tinham que ensiná mais os alunos. Mesmo eles sabendo... eles têm que tá falando assim, porque eles são pequenos. Eles não... assim... eles não tem consciência ainda. (A professora tem que estar sempre falando?) Sempre incentivando (Mariana, 14;0).

Mariana estabelece medidas educativas para solucionar o problema de se jogar lixo no chão, medidas estas que, de acordo com seu depoimento, devem sempre ser incentivadas, portanto, transcendem o tempo. Outro fator importante na resposta de Mariana é que ela obedece a um atenuante: as crianças são pequenas.

Na história sobre a possibilidade de extinção das aves, escolhemos o exemplo de Marcos, que revela outras características do nível III:

(O que você acha disso?) *Acho um crime isso, porque vai arrancá. Ele arrancava e soltava as aves, ou matava (...). Porque demora. Se ele cortá a pena de uma ave, demora dois anos pra crescê, pra voltá ao tamanho normal e como... e faz parte dela, né? E sem ela, se cortá, ela não vai podê voar...* (Então, que solução você daria para essa situação?) *Ah, ele fazê um outro tipo de pena...uma pena artificial.* (Seria a melhor solução) *É.* (Por que seria a melhor solução?) *Ah... porque ele não ia judiá das aves, não ia prejudicá ninguém, entendeu? Ia ficá bom pra todo mundo* (Marcos, 15;6).

Marcos arrisca a calcular um tempo para que uma pena volte a crescer e atinja o tamanho normal novamente: *dois anos*. Isto significa um processo antecipador que relaciona o tempo presente com as conseqüências futuras. A solução proposta por ele busca coordenar diferentes perspectivas para resolver o problema de forma que não prejudique ninguém. Além disso, quando tenta solucionar o problema com a preocupação de não prejudicar o meio ambiente e nem o dono da fábrica, está demonstrando a relação de reciprocidade que precisa existir entre homem-ambiente.

Na história da poluição do rio, o exemplo de Danilo, a seguir, demonstra que as atitudes para com o meio ambiente transcendem tempo e espaço, podendo prejudicar o ciclo vital de uma determinada espécie. E quando se prejudica uma determinada espécie, todos são prejudicados.

(É certo ou não jogar pneus e garrafas na água?) *Não, porque vai poluir os rios, né?* (O que acontece quando se joga sujeira na água?) *Você vai matar os peixes, vai acabar com o ciclo vital deles.* (Isso prejudica alguém?) *Sim, porque se o pescador pescá e comê um peixe que está doente, ele também poderá ficar doente e até morrer.* (Então, quando a gente joga sujeira na água prejudica os peixes?) *Os peixes e também os seres humanos, porque alguém pode beber daquela água e ficar doente* (Danilo, 13;3).

Em outro depoimento, Danilo introduz elemento do sistema político e social para a solução do problema: o governo.

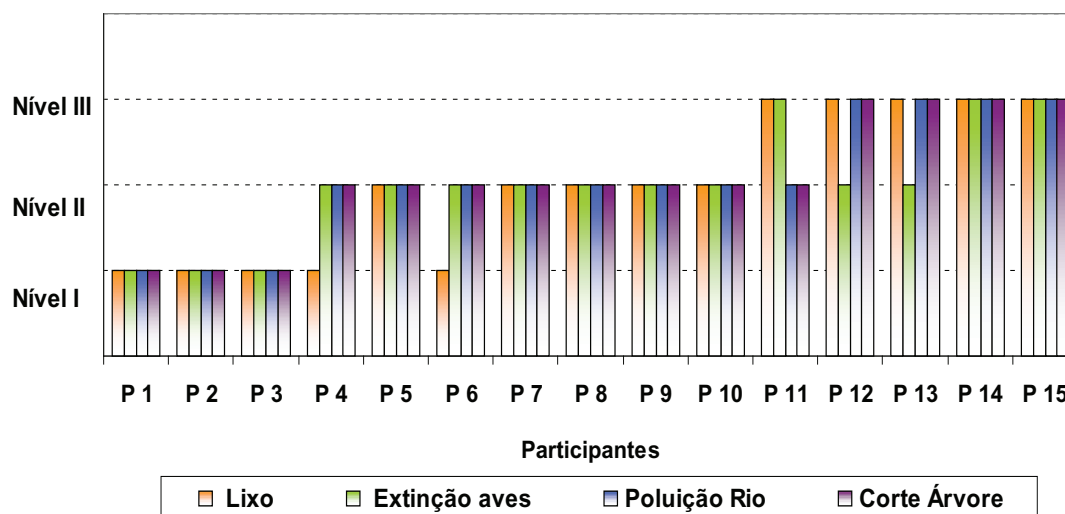
(Então, que solução você daria para essa situação?) Bom, a melhor solução seria o governo fazer uma área de lazer para essas crianças brincarem e não ficarem na rua. (E você? Se você fizesse parte do grupo de crianças que queria arrumar o campinho, o que gostaria que fosse feito?) Pelo governo? Bom, gostaria

que o governo pegasse uma certa área e naquela área fazia campo de futebol, parquinho... para que as crianças pudessem brincar, né? Seria como uma área de lazer, né? (E, como você acha que o governo faria isso?) Bom, você tem que falar com o prefeito da cidade, aí o prefeito fala com o governador do estado pra ver se eles conseguem fazer essa área de lazer (Danilo, 13;3).

Danilo parece compreender que algumas questões envolvem muito mais do que a vontade pessoal de querer fazer algo. Estas questões dependem de outras esferas, como o poder público.

No Gráfico 1, percebemos o desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente, denominada por nós de “moral ecológica”.

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NOS NÍVEIS EM CADA HISTÓRIA.



### *Moral ecológica e educação escolar*

A questão do respeito ao meio ambiente requer um desenvolvimento das interações sociais que não se consolida apenas pelas relações de amizade e afeições mútuas mais próximas. Isto porque, quando respeitamos o meio ambiente, estamos fazendo-o em função do outro, independentemente de quem seja este outro e mesmo se não estejamos conscientes disso. Dessa forma, respeitar o meio ambiente é de interesse coletivo.

É justamente por ser de interesse coletivo que as relações com o meio ambiente são juridicamente regulamentadas pelo direito difuso, ou seja, são relações onde não podemos observar expressamente quais serão os indivíduos beneficiados. Todas as pessoas são favorecidas sem que haja uma determinação. Por esse motivo, a questão da solidariedade se faz importante na moral ecológica.

Para Piaget (1998), o desenvolvimento da solidariedade é uma questão fundamental para que as pessoas possam se mobilizar para outros pontos de reflexão, vindo a compreender o ponto de vista dos demais, sem que, para isto, tenha que abandonar a sua perspectiva. Portanto, para sermos solidários, precisamos desenvolver a cooperação e a colaboração, que nos possibilitam agir, independentemente das diferenças raciais, sociais e políticas.

Vimos que a aquisição da moral ecológica tem uma dimensão psicogenética, obedecendo a um processo com fases bem delimitadas, em que a noção de respeito unilateral é sucedida pela de respeito mútuo.

Mas como falar de respeito mútuo com o meio ambiente, visto que o ambiente não é capaz de estabelecer relações recíprocas com o homem? Como entender essa interação?

Pensamos que não existe uma relação recíproca, tal como definida por Piaget, ou seja, uma relação de mutualidade entre homem e meio ambiente, quando se trata dos aspectos físicos do ambiente, mas, mesmo assim, não podemos deixar de ressaltar que a solidariedade interna adquirida pelo homem em sua relação com o meio ambiente físico constitui-se em um pré-requisito para modificar o ambiente. Ou seja, a solidariedade interna e o respeito mútuo adquiridos pelo homem serão fundamentais no processo de adaptação ao meio ambiente físico e o resultado dessa adaptação favorece diretamente o homem.

Por outro lado, quando nos referimos aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos do meio ambiente, estamos diante de relações interpessoais e sociais em geral, portanto, pautados na reciprocidade tal como definida por Piaget, pois são relações de mutualidade, muitas vezes conscientes, mediadas pelo respeito e que interferem no ambiente social.

Na moral ecológica, além dos elementos da moralidade, tais como o respeito, a cooperação, a solidariedade, a justiça na interação entre homem e natureza, percebemos a presença de noções do domínio propriamente intelectual, como a causalidade, a temporalidade (que relaciona as conseqüências e as repercussões de um ato), e tipos de soluções de problemas, entre outros, que não correspondem diretamente aos juízos morais.

Dessa forma, pensamos que a moralidade é condição necessária, embora não suficiente, para trabalhar com os mais variados temas educacionais, pois cada tema ou conteúdo possui as suas especificidades e por trás de cada tema ou conteúdo trabalhado pela escola estão as relações interpessoais, que dependem da moralidade.

As informações sobre o meio ambiente estão presentes nos conteúdos escolares e sua importância é salientada nos documentos elaborados como referenciais educacionais. Mas, desde a década de 1960, essas informações têm surgido na educação escolar de modo fragmentado.

No que se refere à Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional (1998) admite que as crianças constroem o conhecimento do mundo que as cerca por meio da convivência e experiência com o mundo natural e social. Em uma perspectiva piagetiana, podemos dizer que a referida construção ocorre mediante a ação e a interação das crianças com o objeto de conhecimento.

O referencial ressalta a importância da contextualização das atividades trabalhadas com o cotidiano infantil, bem como com as relações construídas entre homem e natureza. A criança vai conhecendo o mundo, criando suas hipóteses, conceitos, atribui significados aos objetos, reconhece suas transformações, desenvolvendo, assim, a compreensão de certas regularidades dos fenômenos naturais e sociais.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho educativo possibilita a criação de esquemas, ou seja, aquilo que é regular em uma determinada ação e que pode ser transferível ou generalizável a outras situações.

Em um primeiro momento, as ações das crianças em suas experiências são espontâneas e não intencionais. O que se pretende no contexto escolar é que essas ações se tornem coordenadas e intencionais, incorporando o desenvolvimento das noções de tempo e espaço.

Essas noções são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, bem como para a noção de respeito ao meio ambiente, fazendo com que crianças e adolescentes possam pensar no possível, nas conseqüências e repercussões dos seus atos.

Pensamos que somente quando se desenvolver a cooperação, em que o respeito se torna mútuo e a preocupação não é apenas consigo, mas com o outro (pessoa ou ambiente físico) e com toda a coletividade, é que se poderá desenvolver a moral ecológica em sua plenitude.

Tanto na moralidade quanto na moral ecológica, em um primeiro momento, as relações de reciprocidade são constituídas por uma retribuição direta com o ato praticado e, ao longo do desenvolvimento, a tendência é de que a criança considere as particularidades que envolvem cada situação antes dessa retribuição.

Assim como na moralidade, na moral ecológica as crianças devem respeitar as regras para com o meio ambiente por entenderem que, sem elas, não há possibilidade de convivência e não simplesmente pelo fato de não serem castigadas.

As atitudes cotidianas do universo escolar na relação professor-aluno pressupõem regras, respeito, situações de justiça e injustiça, autoridade e autonomia. Estes são componentes do desenvolvimento da moralidade que podem revelar o tipo de moral predominante, a heterônoma ou a autônoma, bem como revelar características da moral ecológica, desde que o conteúdo meio ambiente seja trabalhado de maneira mais abrangente.

Vimos que apenas quatro depoimentos de adolescentes se encontram no nível III da construção da moral ecológica. Como, então, favorecer esta construção?

As práticas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento da moralidade e da moral ecológica podem ser constituídas desde atividades de rotina da sala de aula até a seleção de conteúdos específicos, a fim de promover conhecimentos, mas não se deve ter a ilusão de que, ao se trabalhar com conteúdos da moralidade e da moral ecológica, as crianças sigam fielmente o que lhes foi proposto, pois, para se atingir os objetivos, é necessário que estes sejam praticados.

Mas os trabalhos com os conteúdos que envolvem a moral ecológica podem permanecer distantes da realidade de crianças e adolescentes e do seu momento de desenvolvimento. Como trabalhar essas questões que requerem um nível grande de abstração?

Primeiramente, com relação à questão ambiental, cabe ressaltar que os movimentos ambientalistas, em sua maioria, não se preocupam com as questões educacionais que envolvem o meio ambiente, isto porque os movimentos ambientalistas estão voltados para os impactos ambientais e a reparação imediata da devastação da natureza. Isto não significa minimizar a importância do ambientalismo, pois a reparação dos danos causados à natureza é necessária, tanto é assim que existem normas a serem aplicadas quando há transgressão com relação ao meio ambiente.

Outra questão importante é que a Educação Ambiental praticada nas escolas têm uma tônica preservacionista, ou seja, de natureza intocada, em que se deve deixar tudo como está. Dessa forma, fica difícil trabalhar com o conceito de sustentabilidade, que envolve o uso racional dos recursos naturais para que o desenvolvimento e a sobrevivência das futuras gerações sejam mantidos.

Por último, e não menos importante, temos a relação dos conhecimentos ambientais com a prática pedagógica. Deveríamos, como encontrado nos níveis do respeito ao meio ambiente, privilegiar o ensino das questões ambientais, uma vez que “deve-se respeitar o meio ambiente, senão, ela fica feio, ele fica sujo”? Ressaltando apenas os valores estéticos do meio ambiente? Ou deveríamos ensinar que “não se deve mexer na natureza, ela estraga... ela vai acabar”, privilegiando a ideia de preservação? Ou ainda, o ensino deveria ser pautado pela visão de que “o meio ambiente deve ser respeitado porque a natureza demora muitos anos para construir e o homem destrói em alguns segundos e, no futuro, ainda nós vamos precisar do ambiente” em uma perspectiva ainda incipiente de sustentabilidade?

Dentro do nosso referencial construtivista o que podemos ressaltar é que a prática pedagógica deve privilegiar a problematização, utilizar desafios que possibilitem às crianças e adolescentes construir um conhecimento ambiental capaz de interligar a preservação, o desenvolvimento sustentável, o ambientalismo, a importância e a beleza da fauna, da flora, dos recursos naturais, de maneira a garantir o futuro desta e das próximas gerações.

## REFERÊNCIAS

- BATTRO, A. M. & COSTA, A. M. M. da. **O desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança**. Araraquara: UNESP – I.L.C.S.E. Estudos Cognitivos, v.2, nº 1, 1977. p. 75-82.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 128 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- CASTRO, R. S. & BAETA, A. M. Autonomia intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In: LOUREIRO, F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (Orgs) – Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-107.
- CHAKUR, C. R. de S. L.; DELVAL, J.; del BARRIO, C.; ESPINOSA, M. A. & BREÑA, J. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, 1998, p.76-100.
- DELVAL, J. El desarrollo humano. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1994.
- \_\_\_\_\_. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267p.
- FREITAG, B. Kant e Piaget: razão teórica e razão prática. In: \_\_\_\_\_ **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.p. 45-67.
- INHELDER, B. BOVET, M. & SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, s/d.
- \_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Profª Dra Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.
- YUS RAMOS, R. El aprendizaje de la ecología. **Revista Cuadernos de Pedagogia**, n. 175, 1989. p. 42-45.

## ANEXO 1- HISTÓRIAS SOBRE MEIO AMBIENTE

- **Coleta seletiva:** em uma escola havia latões para a coleta seletiva de lixo de papel, plástico e latinhas. Algumas crianças pequenas, mesmo sabendo que deveriam jogar o lixo nos latões, continuavam jogando o lixo no chão.
- **Extinção de aves:** em uma cidade existia uma área verde, como uma floresta, onde havia aves raras muito bonitas e com penas coloridas. Na cidade instalou-se uma fábrica de petecas e seus donos caçavam as aves para arrancar as penas para a fabricação de petecas coloridas.
- **Poluição de rio:** havia um riozinho que cortava uma pequena cidade e, todas as vezes que as crianças estavam indo à escola, viam pneus e garrafas jogados na água.
- **Corte de árvore:** havia em um bairro um campinho de futebol abandonado e, como as crianças não tinham onde brincar, resolveram arrumar o campinho para ter uma diversão; mas bem no meio do campinho havia uma árvore bem grande, antiga, rara e bonita, que atrapalharia o jogo.

Cada história apresentava, em seguida, questões, como: *Pode ou não cortar uma árvore para arrumar o campinho de futebol? Quem joga o lixo no chão merece algum castigo? O que acontece quando se joga sujeira no rio? É certo ou não arrancar as penas das aves para a fabricação de petecas? Que solução você daria para essa situação?*

## Um estudo sobre valores morais e não morais no ensino superior

Paula Costa de Andrada  
PUCCAMP - Bolsista CAPES.  
p.andrada@uol.com.br

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que busca levantar valores existentes nas relações que compõem o universo do ensino superior nos dias de hoje. Nosso estudo investiga os sentidos presentes nas falas dos alunos em seus relatos sobre sua formação e suas condutas no ambiente acadêmico. O objetivo final é compreender os valores morais e não morais que permeiam as relações entre os estudantes, o ensino superior e o conhecimento. A base de nossa investigação é a teoria sócio-histórica de Vygotsky e Wallon, partindo-se do pressuposto de que, para compreender o ser humano, temos que olhá-lo de forma contextualizada. Este trabalho de abordagem qualitativa utiliza entrevistas semi-dirigidas com alunos de uma faculdade privada do interior de São Paulo, abordando nossos sujeitos em seu meio cultural, e também, suas experiências pessoais e trajetórias de vida. Um exame inicial das entrevistas nos permite sugerir algumas hipóteses que estão sendo mais aprofundadas: uma parcela maior de alunos procuram o ensino superior na busca por sucesso, realização social e financeira, motivados mais por valores não morais do que por valores morais como valorização do conhecimento, justiça social e desenvolvimento pessoal. Estes aspectos podem ajudar a caracterizar a imagem que o ensino superior tem na nossa sociedade a fim de compreendermos os valores que estão atrelados à educação superior no Brasil.

Palavras-chave: Sentidos, Valores, Ensino superior, Psicologia histórico-cultural

### *Introdução*

O tema deste trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> e se refere a questionamentos que vêm sendo feitos por muitos de nós, professores do ensino superior, sobre a postura dos alunos em sala de aula, suas condutas de desrespeito com relação aos professores, colegas, instituição e comportamentos de desinteresse e desvalorização do conhecimento e do universo acadêmico. Alguns alunos, quando interpelados, reagem de forma agressiva ou irônica, muitas vezes desrespeitosa com seus colegas e professores, conversando de costas para a lousa (e para o professor), mantendo um volume alto de conversas como se ali fosse um ambiente de lazer. Falam do conhecimento como algo enfadonho e relatam estar na faculdade para melhorar de vida, interessando apenas o diploma na parede e não a formação profissional. Estes são alguns exemplos que, apesar de serem qualificados como característicos de adolescentes permeiam o ambiente acadêmico, supostamente freqüentado por pessoas adultas.

Paralelamente a essa situação, comecei a me perguntar sobre os porquês de tais atitudes. Profissionais experientes relatam sua preocupação em dar aulas para alunos desinteressados ou desrespeitosos e mostram não saber lidar com situações que, apesar dos anos de carreira, se apresentam como desafiadoras, conferindo um sentimento de impotência aos que atuam dentro de sala de aula. Surgiram muitas perguntas e algumas hipóteses.

Estamos presenciando uma desmotivação pelo estudo e uma desvalorização do conhecimento? Ou, então, faltariam princípios éticos aos jovens de hoje que conferissem valores morais às suas interações na academia? Nós, professores, ou instituições de ensino precisamos modificar o sistema de educação no

---

1. Trabalho orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da PUCCAMP Vera Lúcia Trevisan de Souza



ensino superior para se adequar a este novo paradigma? Estes questionamentos se transformaram em uma pesquisa de dissertação de mestrado em Psicologia cujos resultados iniciais apresentamos neste artigo.

Baseados nestes aspectos descritos, podemos sugerir uma problemática de pesquisa que se fundamenta na compreensão dos valores morais e não morais presentes na relação entre alunos e ensino superior, que fazem com que o desinteresse e desrespeito imperem na sala de aula. Para tanto, buscou-se compreender os sentidos e afetos atribuídos à formação acadêmica pelos nossos sujeitos a fim de investigarmos os valores morais e não morais que estão atrelados às falas dos alunos sobre o ensino superior e o conhecimento.

### *O sujeito histórico-cultural na perspectiva de Wallon e Vygotsky*

No que concerne ao problema de pesquisa proposto fizemos opção por aqueles que entendem o sujeito a partir de suas interações com o meio, focando os sentidos envolvidos no processo interativo. A base é a teoria histórico-cultural, cujos principais representantes são Vygotsky e seus seguidores e, adotamos, ainda, alguns conceitos de Henri Wallon.

A teoria psicogenética de desenvolvimento de Wallon (1979; 1981), aborda o sujeito de uma forma integrada, em que organismo e meio se influenciam mutuamente, meio físico e social. O sujeito é interativo porque, ao mesmo tempo em que sofre influência do social, também interfere neste meio. Para Henri Wallon, o homem se forma de acordo com as relações de alternância que tem com o meio, que inclui os outros sujeitos. Organismo e meio se interpenetram, influenciando-se mutuamente em integração também com aspectos cognitivos, afetivos e motores. Biológico, social e psicológico se influenciam, de modo que um não tem predominância sobre o outro, mas formam um conjunto de circunstâncias que constituem e diferenciam um sujeito do outro. A partir deste conjunto de fatores, formam-se seres singulares e é na própria diferenciação entre os sujeitos que se estabelecem os processos de amadurecimento do ser humano. (MAHONEY & ALMEIDA, 2006).

Através da investigação de aspectos orgânicos, emoções e sentimentos, linguagem e de trocas com o meio, Wallon propõe uma noção de sujeito completa e atual. É a partir de todos estes aspectos integrados que o ser humano vai se construindo através da diferenciação dos outros que o cercam. E é justamente na diferenciação que há desenvolvimento e não apenas no aprimoramento intelectual. Para Wallon, falar de desenvolvimento humano é falar das relações sociais, pois o homem constitui-se como tal a partir de suas interações, o que ele chama de “condições de existência” (p.198). Por isso, o sujeito não pára de se desenvolver e, contrariamente a outras teorias em que finalizam o desenvolvimento na adolescência, para Wallon, este processo é para a vida inteira, desde que haja diferenciação entre sujeito e meio (WALLON, 1979).

Assim como Wallon, Vygotsky (1995, 2007) também aborda o sujeito partindo do princípio de que pensamento, cognição, afeto e razão se constituem embasados na gama de experiências sociais e históricas por ele vivenciadas. Vygotsky propõe que se estude o ser humano a partir de uma relação social dialética e de interdependência entre vários aspectos (1995). Descreve o desenvolvimento humano como resultado da evolução das funções psicológicas superiores cujas bases seriam filogenéticas, ontogenéticas e culturais. Aspectos biológicos, experiências individuais interrelacionados com a história e a cultura do sujeito embasam suas significações construídas através de tudo que é vivenciado. A partir destas combinações, as funções psicológicas superiores vão adquirindo contornos cada vez mais complexos. Ou seja, desenvolvimento implica intervenção, experiência e transformação por parte do próprio sujeito, mas isto ocorre em suas interações com o meio e nas releituras que ele faz da realidade, mediadas pela cultura.

Para Zanella et al (2007), devido a esta forma contextualizada de se estudar a constituição do sujeito, o referencial teórico de Vygotsky a partir dos anos 80, passou a ser uma das principais bases teóricas para a pesquisa em psicologia e educação. Vemos que a análise do sujeito nos ambientes educativos a partir do enfoque histórico-cultural se embasa em relações de interdependência e complexidade permitindo uma investigação integral dos fenômenos.

Buscamos o respaldo teórico de Vygotsky, uma vez que pretendemos investigar o sentido atribuído pelos alunos ao ensino superior e ao conhecimento. Para Vygotsky (2003), o conceito de sentido seria a releitura individual que o homem faz dos signos em que, além do significado das palavras, também se inserem lembranças, afetos, percepções e interpretações pessoais. Os sentidos seriam os sentimentos, lembranças, representações próprias que a palavra desperta no sujeito de forma singular. Os sentidos estão em permanente construção, pois, a representação pessoal que fazemos dos objetos não é estática já que se modificam na medida em que o sujeito vivencia novas interações com o mundo, novos afetos e novas construções simbólicas. Ele relata que para a compreensão da fala do outro, não basta traduzir suas palavras no sentido verbal ou de seu significado no dicionário. É necessário investigar e compreender suas motivações e afetos, fazendo uma releitura de suas palavras que trazem uma bagagem subjetiva carregadas de volições e sentimentos.

Vygotsky também traz outro conceito que embasa nossa pesquisa e nos ajuda a investigar o que está por trás do comportamento dos alunos em sala de aula: a autorregulação da conduta. Vygotsky (1995) propõem o conceito de autorregulação da conduta, em que o sujeito, a princípio regulado pelo meio, passa a se auto-regular à medida que as funções psicológicas elementares – do âmbito do biológico – assumem nova qualidade, agora mediadas pela cultura, se transformando em funções psicológicas superiores. Para o autor, a autorregulação é a mais importante função psicológica superior que regula todas as demais. Auto-regulado, o ser humano reconhece seu potencial e seus limites, sendo capaz de tomar decisões, tendo consciência de si e do outro. Diaz et al (1996) destacam que, para Vygotsky, o desenvolvimento culmina com a autorregulação da conduta. O próprio sujeito se auto-regula exercendo um grau de desenvolvimento cognitivo e social, que, para Vygotsky, seria a própria demonstração da existência de uma conduta evoluída.

Amparados na fundamentação teórica de Wallon e Vygotsky podemos ampliar o olhar para compreendermos como os alunos do ensino superior se constituem de uma forma ampla. Dentro de uma abordagem abrangente propomos embasar nossa investigação nos valores, afetos, sentidos e significados dos sujeitos, mas também em seu contexto acadêmico, político, social e econômico.

### *Proposições sobre valores morais e não morais*

Após buscarmos os sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior, às representações que eles fazem do conhecimento e às relações que eles mantêm no ambiente acadêmico, percebemos que seus relatos estão permeados por valores morais e não morais que os alunos trazem de suas vivências. Algumas falas trazem à tona a honra de se fazer uma faculdade, o prazer pelo conhecimento e outras, a vontade de se obter maiores ganhos financeiros, status e uma glória aparente, importando mais um diploma na parede do que o conhecimento.

Souza (2004, 2005, 2008) realizou estudos sobre valores morais e não morais que são utilizados para embasar nossa investigação. Para a autora, os valores morais seriam aqueles baseados em atitudes de respeito a si e ao outro, honestidade, ética e condutas adequadas construídas através das relações que o sujeito mantém com o meio, principalmente a escola e a família. São aspectos ligados ao senso de justiça a

si e ao outro e estão presentes na identidade do sujeito a partir do momento em que ele tem uma construção de si baseada no pensar e no agir morais. Por isso, a autora as concentra em uma categoria única chamada de auto-respeito, condição básica para o respeito ao outro. Não há como agir moralmente na sociedade se não há uma auto-percepção respeitosa de si.

Os valores não morais (SOUZA, 2004, 2005) ou amorais (SOUZA, 2008) são aqueles que se originam na visibilidade social, no ter e não no ser, na glória aparente embalada pelo sucesso, beleza e status, e não em critérios de ética e de respeito ao outro. É uma categoria de valores fundamentada na auto-estima, com uma necessidade de ser visto como competente, belo ou bem sucedido. Também há um processo de uma construção positiva de si, mas baseada na imagem social muitas vezes construída nas escolas através da culpabilização e diminuição do outro como forma de aumentar o poder e o valor não moral do sujeito. Para Souza (2005), nos dias atuais são estes valores não morais os mais incentivados e vivenciados nos ambientes educacionais e por nossa sociedade. Valorizam-se mais as categorias de glória e sucesso em detrimento de aspectos de honra, ética e dignidade.

Souza (2004, 2005, 2008) mostra o papel das instituições de ensino na construção dos valores morais. Se a constituição do sujeito é mediada pelo seu contexto, a escola passa a ter uma importância relevante, pois poderia proporcionar um ambiente de interações favoráveis ao aluno para estes valores emergirem e se transformarem em manifestações mais respeitadas e valorativas. Parte daí nossa busca em compreender os sentidos e os valores morais e não morais expressos pelos alunos em relação ao ambiente acadêmico, ao conhecimento e a sua formação.

### *Considerações metodológicas*

Este trabalho baseia-se na abordagem qualitativa e procura estudar o sujeito em toda sua complexidade, integrando-o ao seu contexto educacional, suas experiências e práticas culturais. O papel do sujeito enquanto fonte de dados para a pesquisa em educação é destacado por André (2005). Para a autora, a forma como o aluno traduz o que vê e o que experimenta nos ambientes educacionais, mas também suas interações e tudo aquilo que ele traduz e transforma com suas ações, são fontes de dados para as investigações sobre o cotidiano educacional.

Ianni (1984) destaca a importância de se conhecer a realidade mergulhando nela, em suas relações, suas complexidades e isto só pode ser atingido se estamos inseridos neste contexto. O objetivo é o pesquisador ser observador e ator de uma mesma cena registrando de forma contextualizada, aspectos que possam ser pertinentes ao nosso problema de pesquisa. O fato de o pesquisador estar inserido no ambiente que se quer pesquisar permite a ele um contato próximo com o universo estudado possibilitando-lhe capturar uma complexidade de relações de forma espontânea sem que também haja uma alteração do cotidiano. Assim, a observação direta pode ser importante para o levantamento de novos dados a respeito de nosso objeto de pesquisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Os sujeitos são alunos de 18 a 25 anos, que caracterizam o público majoritário da instituição, uma faculdade privada com dez anos de existência e dois campi, em uma cidade no interior de São Paulo. Utilizamos como fonte de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com 6 sujeitos dos cursos de Psicologia e de Comunicação Social, sendo 3 alunos de cada curso. Uma provável diferença de perfil entre alunos de Psicologia e Comunicação Social foi o critério para se dividir os sujeitos entre os dois cursos escolhidos, além de serem ambientes em que a pesquisadora está inserida. A escolha dos 6 sujeitos foi feita pela pesquisadora durante o ano letivo de 2008 e outros critérios utilizados foram as relações de respeito

e desrespeito em sala de aula, comportamentos de interesse e desinteresse pela vida acadêmica e notas e frequências durante o ano letivo dos respectivos sujeitos. Primeiramente, foram entrevistados dois alunos (sempre um de cada curso citado) que se mostravam mais interessados, participativos e com boas notas e frequência às aulas. Em seguida, foram entrevistados dois alunos que se mostravam mais desmotivados com os estudos, que não tinham frequência constante às aulas e apresentavam condutas inadequadas, conforme aquelas relatadas na introdução deste trabalho. Outros dois sujeitos, alunos avaliados como medianos, tanto em participação, como frequência, notas e motivação para o estudo. Esta delimitação buscou levantar dados para se investigar de forma ampla e contextualizar as formas como estes alunos percebem sua formação acadêmica e os sentidos que atribuem ao ensino superior, com destaque para os valores presentes em suas representações.

### *Resultados preliminares*

As entrevistas semi-estruturadas já foram realizadas e a pergunta inicial “O que significa para você fazer uma faculdade?” é o principal gatilho desencadeador dos sentidos atribuídos ao ensino superior. Para tanto, buscamos investigar os afetos que permeiam as falas e construções que o sujeito faz de suas experiências como aluno de uma faculdade. Esta pesquisa está em um momento de cruzamento de dados e, como já citado, nosso objetivo principal seria fazer leituras dos sentidos atribuídos ao ensino superior e capturar os valores morais e não morais presentes nas falas. Procuramos analisar através dos relatos se há uma relação entre os dados levantados e as atitudes de desrespeito e desmotivação dos alunos em sala de aula. Os dados já coletados nas entrevistas nos sugerem aspectos comuns, que neste momento agrupamos nas categorias apresentadas a seguir.

CATEGORIAS PRELIMINARES	
OS SENTIDOS DO ENSINO SUPERIOR	
VALORES MORAIS	VALORES NÃO MORAIS
Valorização do conhecimento	Desvalorização do conhecimento
Autorregulação	Pragmatismo
Auto-realização	Empregabilidade
Justiça social	Desmotivação
	Necessidade de um diploma
	Sucesso profissional
	Querer ser tutelado pelo professor
	Status, orgulho e aprovação social
	Status da instituição
	Imaturidade
	Diminuição do outro
	Desrespeito em sala de aula

Uma primeira abordagem das informações revela que a maioria das razões apontadas pelos alunos relaciona-se a valores não morais, tais como sucesso, orgulho, desvalorização do conhecimento em detrimento do status, aspectos estes que, de acordo com Souza (2004, 2005, 2008) estariam relacionados ao ter e às aparências. Paralelamente, vemos os valores morais, relativos à valorização do conhecimento, auto-realização e justiça social pouco presentes na forma como os alunos veem a formação superior. Como exemplos de parte de um extenso trabalho de pesquisa, optamos por expor apenas algumas subcategorias com

amostras de análises já realizadas. Seleccionamos os aspectos mais ressaltados que seriam: o pragmatismo, a desvalorização do conhecimento, a imaturidade, e a busca por status, orgulho e aprovação social como subcategorias dos valores não morais.

Podemos observar nesta primeira análise que a fala dos alunos sobre o ensino superior está afetivamente relacionada à busca por sonhos de glória, realização financeira e uma desvalorização do conhecimento em função do imediatismo da prática, do “por a mão na massa”. Nas falas registradas abaixo vemos alunos descrevendo o estudo como algo pesado, desinteressante, pouco valorizado, o que incluímos na subcategoria de pragmatismo, como na fala de Paulo, aluno de Comunicação Social, ou da aluna de Psicologia, Naiara2 :

(Paulo se avaliando como estudante) “Aí quando eu preciso e eu quero, eu sou esforçado. Mas assim... a maioria das vezes eu não sou esforçado não.”

(Justificando sua posição) “Porque eu conheço gente que estuda na USP, conheço mesmo, que não assiste uma aula por dia. Ele está ali porque ele estudou na escola particular a vida toda, que realmente o ensino é diferenciado...ele conseguiu passar, entrou lá e está bom” ah , já estou dentro, eu vou ter o nome, está bom”, entendeu?”

(Naiara) “Quando eu quero, eu vou prestar atenção, quando me interessa. Se não me interessa a matéria já perco o interesse e ainda acabo deixando a sala (de aula).

(...) Ah, eu falo demais, tem hora que eu fico entrando e saindo, entrando e saindo...eu acho que isso incomoda um pouco.(...) Eu não sei , eu acho que dá tipo um “tic” nervoso (risos), eu saio e começo a... saio pra conversar, se professor fala p/ não sair é inútil, aí quando eu vi já passou a hora, acabou a aula e nós estamos tipo aqui, fumando e falando besteira.(ao responder a pergunta sobre o que ela fazia se era uma matéria que gostava) Fico, aí eu não saio. (...) aí eu não falo. Aí eu não quero falar também com ninguém, aí quando vêm os bilhetinhos que chega das meninas eu falo assim: “deixa p/ depois.”

Ou na fala de Vitória, aluna de Comunicação, revelando uma certa desvalorização do conhecimento e a imaturidade percebida em seus colegas da faculdade privada e da pública, onde fez uma primeira graduação e no relato de José, aluno da Psicologia:

“(Vitória) Aqui tem aquele cara que fala assim: “tô pagando então eu vou fazer o que eu quiser, Não adianta, eu vou passar porque eu tô pagando.” E na UNICAMP tem a galera assim:” meu, não to pagando, então não preciso fazer nada.

No começo, nos primeiros dias eu senti que eu voltei para o colegial. É muito estranho, é muito diferente. (...) Uma coisa que eu acho é que o aluno de faculdade privada, muitas vezes, ele continua tipo numa extensão do colegial, aquele ritmo mais de “professor mastiga” como no colegial isso acontece.

(José) “ Uma coisa que eu errei, era achar que eu não ia ver comportamento de oitava série, de sétima série,de uma maneira mais genérica na faculdade e eu vejo muuuuito!

Como exemplos de que, para estes sujeitos, cursar o ensino superior confere status, aprovação social e profissional, citamos a fala da aluna Luiza:

“Ah, eu... eu ainda, eu brinco né,o sonho é “ainda vou tomar o lugar da Fátima Bernardes Acho que

---

2. Todos os nomes utilizados nos relatos são fictícios

não vai ser muito ruim não. (risos) Assim, eu quero crescer bem como profissional, quero seguir o ramo televisivo. (...) Meus planos são realmente ir pra SP, ou pra Campinas que também é grande e começar assim, talvez não apresentando um programa, mas trabalhar numa produção, numa redação de algum jornal. Fazendo aí, um Globo Esporte da vida eu já ficava bem feliz.

(...) Então dá valor em quem estuda em quem está fazendo faculdade e para o emprego nossa! O dia que eu coloquei lá: cursando o primeiro ano de Comunicação Social, eu acho que eu recebi uns trinta telefonemas. Deu certo um, porque foi um que me deu uma renda melhor, mas foi só colocar que já... eu mandava, mandava, mandava os currículos e era super difícil, ninguém ligava. Mas você vai colocar que você já está fazendo faculdade o pessoal valoriza.”

Outro sentido captado é a relação que os alunos fazem entre a faculdade e o diploma. Os estudantes supervalorizam o diploma e não necessariamente a escolha vocacional. Alunos escolhem cursos mais fáceis de serem concluídos ou de se conseguir bolsa de estudo apenas para obter o diploma de graduação. Também a imagem de algumas Instituições de Ensino Superior sofrem críticas e avaliações negativas, como vemos na falas de Paulo e de Vitória:

(Paulo) “A pessoa precisa, ela consegue pelo menos a bolsa em algum curso, às vezes não é o curso exatamente que ela quer, isso podia ser aprimorado mais para frente mas... a pessoa consegue bolsa para fazer um curso superior.” (...) É uma questão difícil que tem vários pontos que poderia ter mudado, mas eu acho que é um ponto complicado isso da faculdade não ter, hoje, tanta capacidade para formar as pessoas. Muitas faculdades não formam as pessoas, elas vendem um diploma né? (...) Eu acho que tinha que ser bem rigoroso mesmo, para formarem profissionais. Porque não adianta nada a pessoa ter um diploma na parede e o cara não entender nada, sabe? Então ele não foi à faculdade, ele não se formou, ele comprou um diploma. Então eu acho que talvez isso de cobrar, de ter uma fiscalização bem rigorosa, bem rígida em cima do que as faculdades estão passando para os alunos.”

(Vitória) “eu acho que o povo, quem sai do colegial tem um sonho de fazer uma faculdade de renome (...) mas várias faculdades particulares viram meio que um “estepe”,entendeu? “Ah, não quero fazer cursinho, já vi tudo isso, não vou ver de novo, então vou fazer uma faculdade..., prefiro pagar do que ficar mais três anos em um cursinho”.

Ou como na fala de Naiara, em que ela relata os motivos que a levaram a fazer psicologia. Sua escolha foi baseada em obter um diploma não importando o curso. Ela também relata que decidiu de impulso, após ter uma única conversa com a mãe de uma amiga que é psicóloga:

“A faculdade é importante pro futuro, pra minha vida pessoal e minhas realizações, para o mercado de trabalho em si. Eu sempre tive vontade de ter uma formação, Psicologia não era primeira opção, era Química. Mas aí eu fiz Psicologia (...) Eu mudei assim... Num estalo... De última hora.”

Outro valor não moral que aparece no relato dos alunos é o desrespeito, mencionado pelos sujeitos nas falas sobre seus colegas, como pode ser visto na fala de Luiza, Paulo e Vitória, ambos alunos de Comunicação:

(Luiza) “Teve um menino desse que chegou e a gente tinha que fazer um trabalho e (...) ele simplesmente

tomou o trabalho da mão dela, desgrampeou o trabalho dela, pegou as (partes) que ele queria e deu para ela. Eu falei “você está louca? Quer dizer, ele vai levar nota nas suas costas”, sabe?(...) Porque eu acho assim, você não pode, se você realmente está na faculdade você tem que ser mais maduro, aqui não é mais escola, entendeu?”

(Paulo) “Tem aula, lógico que fica tudo certinho, que todo mundo presta atenção, mas na maioria das aulas tem um pessoal que atrapalha que conversa bastante... Isso, dependendo tem aula que você acaba não prestando atenção mesmo, mas dependendo da aula você quer prestar atenção, atrapalha. Isso atrapalhou bastante nesse ano e em muitas matérias, em momentos às vezes de prova também... Muita conversa, muita bagunça... você não consegue raciocinar muito.”

(Vitória) “E tem gente, que eu não sei se o pai é muito rico e... , sei lá:” vamos jogar dinheiro fora”, que acha que tudo é engraçado, que acha que tá todo mundo ali brincando, que não tem respeito pelo professor, por colega e eu acho assim... uma lástima! (...) A minha visão: como que alguém vê uma pessoa fazendo isso, o seu filho fazendo isso, tendo esse comportamento e acha bonito? “Porque gente que fala alto, que faz piada, que “tira com a cara do professor” assim na cara dura, eu falo: “gente, nossa!” Eu fico, sabe quando você fica com vergonha por outra pessoa?”

Ao questionar a postura de seus colegas, Vitória demonstra ser uma pessoa auto-regulada, conforme o conceito proposto por Vygotsky (1995). Este é um valor moral que pressupõe uma capacidade do sujeito de julgar a si mesmo sem a necessidade do outro dizer o que é certo ou errado. A autorregulação se fundamenta em princípios de justiça e respeito ao outro e vergonha diante de atitudes não morais. Seleccionamos outras falas de alguns sujeitos que também traduzem representações de valores morais como as subcategorias de valorização do conhecimento e auto-realização, fatores que os levaram a cursar o ensino superior e se dizem gratificados por estarem estudando:

(Vitória) “Como eu estava muito infeliz pensei “preciso mudar de vida logo, pensar em outro curso, fazer outra coisa”. Na verdade foi a faculdade que começou a me dar um gás para agüentar o resto, mas como estou em um outro escritório, agora mudou completamente essa visão. A faculdade também continua sendo uma válvula de escape para o dia a dia de vida certinho, retinho.”

(José) “(...) uma própria questão de auto-realização também, “olha, eu estou fazendo algo pra mim mesmo, eu estou aumentando o meu conhecimento, eu estou potencializando o meu olhar em várias questões...” é mais ou menos por aí.”

(...) eu não gosto de ficar parado, de não sentir que eu não trago nada pra mim, que eu não agrego, que eu não me aperfeiçoo, então essa cobrança aumentava em relação de novo de mim com o mim mesmo.

De todos os relatos ouvidos, podemos perceber diversos sentidos atribuídos ao ensino superior que fazem emergir a presença de valores nas interações dentro da academia. Porém, a predominância dos valores não morais em contraposição aos morais é visível, o que nos levam a questionar a razão para este fato.

*Algumas considerações finais sobre os sentidos do ensino superior*

Para finalizar, podemos sugerir que entre os alunos entrevistados, a busca por uma formação acadêmica está mais atrelada a fatores não morais como status, melhoria da imagem que têm de si, aceitação no mercado de trabalho e ascensão social. O desenvolvimento das virtudes, a auto-realização valorativa, a busca pelo conhecimento e a justiça social aparecem em menor número nas citações. Porém nos instiga o fato de ver que, os mesmos alunos que têm relações desrespeitosas com professores e colegas ou que relatam fins pragmáticos e não valorativos para sua formação, estes mesmos sujeitos se esforçam para continuar seus estudos. Trabalham, estudam, se sentem angustiados por não estarem conseguindo ter um desempenho satisfatório, mas se dizem seguros de que irão terminar a faculdade por perceberem a importância de terem uma formação superior. Estes aspectos nos fazem questionar se o que motiva os estudantes a persistirem na formação acadêmica seriam valores não morais: o tão almejado sucesso e a recompensa financeira.

Podemos partir do pressuposto de que os estudantes mantêm seus estudos de forma pragmática, indo em aulas que os interessam, descartando conteúdos mais teóricos que poderiam representar um aumento na bagagem para vida pessoal e profissional destes sujeitos; mas este aspecto não parece ser relevante para a maioria deles.

O fato de os valores não morais constituírem-se como motivação para se cursar o ensino superior teria alguma relação com a atual explosão no surgimento de cursos superiores? Será que está sendo desvalorizado já que “qualquer um” pode entrar para uma faculdade? Ou estamos vivendo uma crise de valores em todos os setores da sociedade moderna? Será que o mundo está passando por mudanças nas relações sociais como um todo, e há uma disseminação de condutas de desrespeito?

Estas são questões que pretendemos investigar com maior profundidade visando à compreensão dos sentidos e valores que estão na base das condutas dos alunos que freqüentam o ensino superior em Instituições de Ensino Superior. Tais questionamentos podem nos amparar nas buscas por uma construção mais positiva de valores morais, não só nos ambientes educacionais, mas na Sociedade Civil como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S. & ALMEIDA, L. R. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 9-19.
- DÍAZ, R.M.; NEAL, C.J.; AMAYA-WILLIAMS, M. As origens sociais da autorregulação. In: MOLL, L.C. Vygotsky e a Educação. 1ª ed. Artmed: 1996. p. 123-149.
- IANNI, O. Dialética e ciências naturais. In: FAVARETTO, C.& at.all (orgs. Epistemologia das ciências sociais. Cadernos n.19 (org.). São Paulo: Eduque, 1984.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, SP: Ed. E.P.U., 1986. 99p.
- MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (orgs.) *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SOUZA, V.L.T. A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores. São Paulo, 2004 284f. (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Psicologia, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor. 2004 São Paulo: Loyola, 2005.



\_\_\_\_\_ Cultura escolar, autoridade e valores: reflexões sobre conflitos e tensões na constituição de alunos e professores. In: Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, SP, ano 11, n. 17, p.168-184, jan.-jun. 2008.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_ Pensamento e Linguagem. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. 193 p.

\_\_\_\_\_ Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique. Visor Distribuciones, AS: Madrid, 1995.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Veja, 1979.

\_\_\_\_\_ Origens do caráter na criança. Lisboa: Editora 70, 1981.

ZANELLA, A.V.; REIS, A.C.; TITON, A.P.; URNAU, L.C.; DASSOLER, T.R. Questões de Método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. In: Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, p. 25-33, v. 19 n.2, 2007

## **Desenvolvimento da moral autônoma em alunos do ensino médio de uma escola pública de Ivinhema – MS**

Sandra Albano da Silva  
Unidade Universitária de Nova Andradina/MS  
sandra@uems.br  
Vera Alves de Sá  
UNESP- S. José do Rio Preto

O papel da escola é o de instruir e formar- favorecer aos alunos o acesso aos conhecimentos e a construção da autonomia que dentre outras características lhes possibilitam tirar suas próprias conclusões acerca dos fenômenos e fatos, ser capazes de articular o que aprendem na instituição, para além dos muros, incorporando os conhecimentos em sua práxis com consciência. Dentro desta perspectiva, objetivou-se, com este projeto avaliar as condições aplicadas no processo educacional para o desenvolvimento da moral autônoma em alunos do ensino médio de uma escola pública de Ivinhema/MS. Observou-se, no período de agosto a novembro de 2006, 95 alunos com faixa etária entre 15 e 20 anos de idade e 12 professores, procurando verificar como se relacionam no cotidiano da sala de aula: como os conteúdos são trabalhados, recursos didáticos utilizados. Estas observações ocorreram, em várias aulas, com variados professores. No final das observações, aplicou-se um questionário com quatro questões, baseado em uma estória (dilema moral), sendo que 10 alunos (escolhidos aleatoriamente) de cada série responderam o respectivo questionário, perfazendo um total de 30 alunos questionados. Com este instrumento analisamos o que os alunos pensam das pessoas que não cumprem seus deveres, nos três casos e motivos respectivos que os levaram a essa postura. As respostas reproduzem aspectos já indicados pelas observações realizadas na escola. Concluiu-se que as relações heterônomas são freqüentes e inibem que ocorra um avanço no desenvolvimento da autonomia, podendo esta prática ser revertida através de procedimentos metodológicos e interacionais mais construtivos.

**Palavras-chave:** educação, heteronomia, autonomia

### *Introdução*

A educação consiste em formar o sujeito nos aspectos técnico-científico e moral, que possam conseqüentemente ser compartilhadas por todos os membros da sociedade.

Dessa forma o processo educativo precisa favorecer a formação de um sujeito que valorize a si mesmo e que seja reflexivo diante da realidade, tornando-se capaz de buscar soluções para os desafios do dia-a-dia e que consiga viver em sociedade, exercendo de forma plena a sua cidadania.

Logo, entendemos que o papel da escola, é fazer com que as pessoas aprendam e adquiram autonomia para tirar suas próprias conclusões acerca dos fenômenos e fatos, e que sejam capazes de articular o que aprendem na instituição, para além dos muros, incorporando os conhecimentos em sua *práxis* com consciência e criticidade. Cabe então a instituição escolar, formar educandos capazes de expor suas opiniões, construir e discutir regras e que possam levar esse conhecimento para fora do estabelecimento escolar, ou seja, à sociedade, para a vida.

Porém, infelizmente, a sociedade atual enfrenta vários problemas, que de tão disseminados, parecem naturais e mesmo diante desse quadro, a escola de modo geral pouco participa para conhecer e intervir transformando a qualidade da vida da comunidade, tornando-se por muitas vezes passiva e indiferente às suas manifestações.

Neste sentido, e em recorte para a análise proposta neste trabalho, para se estudar a moral, uma pergunta é fundamental para a Psicologia. Como as pessoas se tornam capazes de obtê-la, e como se forma a consciência moral? Mas para saber o que é moral, é preciso realizar uma investigação, e a Filosofia pode fornecer conhecimentos sobre este conceito (Menin, 1985).

Assim, Kant (1974), procura mostrar que a moral é necessária, por ela estabelecer um elo de coerência, que permite julgarmos as ações e costumes dos diversos povos. Ele ressalta que sem essa coerência ou conexão, os costumes estariam sujeitos a qualquer tipo de perversão, pois não se teria um único ponto de referência, para poder julgar um ato. Com isso, tem-se a necessidade de uma lei moral que seja universal, e não provinda da experiência do dia-a-dia. O filósofo coloca que uma lei que tenha valor moral, com fundamento de uma obrigação, tem que ter em si uma necessidade absoluta. Já uma lei que vem da experiência, ou seja, algo particular que acontece em determinadas situações, o máximo que ela poderia ser é uma regra social, porém nunca seria moral.

A heteronomia e a autonomia são as principais tendências morais, sendo que a primeira consiste na força de nossos interesses, desejos ou inclinações. Nela o indivíduo aceita agir segundo determinadas regras, visto que, quando as obedece não segue um princípio moral, mas na maioria das vezes é guiado por pressões externas. Geralmente, tudo que as pessoas realizam é visando alguma coisa, ou seja, seus objetivos e não por amor à regra, mas, por utilitarismo (Menin, 1985).

Kant (1974) coloca que a moral da autonomia reside na capacidade do homem escolher uma ação que seja conforme o agir segundo a representação de uma lei dada somente pela razão. Portanto o princípio incondicional da moralidade é chamado autonomia da vontade e o princípio condicional é a heteronomia. A autonomia, ao contrário, é um agir que se realiza por sua própria força. Não depende de pressões, ameaças ou condicionantes externos.

Quando se leva em consideração os estudos de Piaget (1977) sobre o desenvolvimento moral no sujeito epistêmico pode se verificar que ele encontra nas crianças de idades variadas, uma evolução no seu julgamento moral que se realiza constantemente, sendo marcada, em seu ápice pela moral do dever e da reciprocidade. Para o autor a moral heterônoma está caracterizada no respeito às regras, como para Kant (1974). Mas ele quer mostrar que a moralidade é resultado de uma construção interna, que só se alcança com o equilíbrio que a autonomia pode proporcionar.

Kohlberg (1966) vê o desenvolvimento da moral se relacionar, com o quanto o princípio da justiça define as ações e os julgamentos morais, visto que para ele a justiça é o único princípio de moralidade, sendo um modelo universal.

Bzuneck (1975), no seu estudo kohlbergiano, coloca que uma obrigação moral é a de respeitar o direito e as reivindicações de outras pessoas, sendo que um princípio moral é um princípio pelo qual se resolvem reivindicações conflitantes, como por exemplo, você contra mim, você contra uma terceira pessoa. Sendo que existe somente uma base de princípio para resolver reivindicações que é a Justiça e Igualdade.

Quando se fala em como as regras são respeitadas, logo se vê que é um assunto da epistemologia do conhecimento, que mostra como o homem constrói a sua cognição e norteia as suas ações no convívio social. Nesse aspecto, Piaget (1977) nos mostra que a essência da moral se encontra expressa em forma de respeito que as pessoas têm com as regras e pelos outros indivíduos, sendo que, as diferentes formas resultantes, nessa relação, definem se uma pessoa tem ou não autonomia.

Durante a realização desse trabalho procurou-se dar ênfase ao desenvolvimento do sujeito dentro da realidade que a instituição escolar oferece. Acredita-se que a escola precisa assumir o compromisso de formar realmente o cidadão, e não apenas instruí-lo. Com isso, a escola necessita oferecer aos alunos

conceitos, procedimentos e atitudes que envolvam mais que os conteúdos disciplinares, pois estes, sozinhos não conseguem atender os anseios sociais contemporâneos.

Piaget (1994) seguindo os preceitos de que a autonomia é uma competência que se traduz na capacidade intelectual e moral dos sujeitos, enfatiza que em primeiro lugar, é preciso notar que o indivíduo por si só não é capaz dessa tomada de consciência e não consegue, por conseqüência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas. Nesse sentido a razão, por seu duplo aspecto lógico e moral, se torna produto coletivo. Com efeito, o indivíduo, por si só, permanece egocêntrico.

Cabe ressaltar que a autonomia aqui é considerada como uma força vital da razão que se bem desenvolvida pode mobilizar nos sujeitos ações e comportamentos que demonstram se sua conduta é pautada na moral ou no utilitarismo e se a sua cognição é capaz de funcionar por sua própria força, ou seja, com autonomia. Essa abordagem advém da teoria de Kant (1794) que tão bem teorizou sobre a formação dos imperativos no pensar e agir dos humanos.

Dessa forma este trabalho objetivou avaliar as condições aplicadas no processo educacional para o desenvolvimento da moral autônoma, em alunos do ensino médio de uma escola pública de Ivinhema – MS.

### *Materiais e Métodos*

Durante a realização desse trabalho foram observados 95 alunos com faixa etária entre 15 e 20 anos de idade e 12 professores do ensino médio, de uma escola pública, do município de Ivinhema - MS. Foi verificada a forma com que se relacionam no cotidiano da sala de aula, assim como também os conteúdos trabalhados pelos professores, ou seja, se são utilizados recursos áudio visuais, aulas práticas; seminários, etc., se são significativos para os alunos e se promovem ou auxiliam a construção da autonomia.

Estas observações ocorreram no período de agosto a novembro de 2006, em várias aulas, com variados professores, pois assim se pode verificar a freqüência das ocorrências, bem como dos comportamentos dos sujeitos.

No final das observações, aplicou-se um questionário com quatro questões, baseado em uma estória, sendo que 10 alunos de cada série responderam o respectivo questionário, perfazendo um total de 30 alunos questionados, procurando averiguar o que os alunos pensam das pessoas que não cumprem os seus deveres, nos três casos e motivos respectivos: por não saber e não ter quem os ajude, por preguiça de fazer, assim como, de quem manda alguém fazer por ele.

As teorias de Kant (1794), Kohlberg (1966) e Piaget (1977) foram estudadas para embasamento teórico. Também nos serviram de apoio os estudos e apontamentos de Abreu (2001), Bzuneck (1975), Menin (1985) e Silva (1997). Por fim os dados obtidos dos questionários foram tabulados, sempre procurando relacioná-los com as teorias e abordagens em questão.

### *Resultados e Discussão*

Durante as observações verificou-se que as estruturas das salas de aulas, apresentavam carteiras individuais, porém a maioria dos alunos sentava-se em grupos, que muitas vezes eram bem volumosos favorecendo para existência de um aglomerado de pessoas, que muitas vezes atrapalhava o andamento das respectivas aulas. As salas possuíam ventiladores, portas, janelas, iluminação e quadro negro, onde eram passadas as atividades.

No desenvolvimento das aulas pode-se observar que a escola apresenta poucos profissionais de educação que estão aptos para trabalhar o desenvolvimento da autonomia no educando. Como exemplo diferenciado pode-se citar uma professora de literatura que procura desenvolver a autonomia, relacionando o tema da aula a perspectivas da história, política e atualidade levando o aluno a formular pensamento próprio acerca do assunto em questão. Esta professora procura valorizar o ser humano em sua atividade reflexiva dizendo que os responsáveis pelo futuro do país são todas as pessoas.

Porém, a grande maioria dos profissionais continua atuando dentro de uma educação conservadora e “conteudista”, sendo que seus objetivos se resumem em transmitir o conteúdo que o livro didático apresenta, sem se preocupar em refletir e ou promover reflexões acerca de sua construção histórica, seu uso social etc.; pois não utilizam outros instrumentos didáticos, não realizam aulas práticas e nem produzem materiais para ou com os alunos de modo que os mesmos possam de forma ativa assimilar o conteúdo.

Também foi observado que os alunos são pouco ouvidos, compreendidos e, em suma, respeitados pelos professores. Os exemplos a seguir demonstram essa afirmação:

Aula de produção de texto:

O professor pede para uma aluna ler sua redação.

**Professor:** *Leia a sua redação M.*

**M.:** *Ah professor emprestei meu caderno e não me entregaram!*

**Professor:** *Não acredito em papai Noel!*

**Professor:** *J. fez?*

**J.:** *Sim!*

**Professor:** *Não acredito!*

Se algum aluno opina sobre algo que está ocorrendo dentro da sala de aula, o professor, em geral, não compreende a opinião e responde com ironia, como no exemplo:

Aula de química:

**Professor:** *Anotem que eu vou ditar!*

**Alunos:** *Ah...! De Novo?*

**Professor:** *A, B, C, D...!*

Por outro lado, os alunos estão respondendo claramente aos modelos e estímulos que estão vivenciando em seu meio, pois não se comportam coerentemente com os preceitos inerentes a autonomia e, em decorrência, têm baixo interesse pelos conteúdos e acontecimentos que ocorrem no âmbito escolar. Agem sim, com certa indiferença para com a escola e tudo que ela oferece e representa. Eles estão sempre discutindo entre si e quando os professores chamam a atenção, eles deboçam, mas, acatam. Essa postura evidencia que não mudaram de opinião, apenas acataram a repressão momentânea e heteronomamente. As conversas paralelas e descontextualizadas ocorrem em todos os momentos, e os professores precisam ficar o tempo todo, pedindo e até exigindo que o grupo faça silêncio.

Sobre isso, Silva (199; 48) escreve que o respeito unilateral, por ser exterior ao indivíduo, e principalmente por ser evocado a partir de pressões sociais, não é o mais adequado para a construção efetiva do conhecimento. Ressalta ainda que neste caso, a heteronomia se confunde com o respeito unilateral, pois representa uma forma de pensar legalista, arbitrária e irrefletida, definida por autoridades externas, no qual os atos, as leis e as verdades lógicas, são sempre avaliados pelo dano evidente que exprimem, e nunca pela intenção (no caso das leis morais), ou da verossimilhança (no caso das verdades lógicas).

No caso desse estudo, é importante ressaltarmos que em grande parte, esses jovens adentrarão o ensino superior, o que resulta em possíveis dificuldades nesse nível, pois a falta de autonomia, com certeza lhes trará barreiras tanto no relacionamento professor/aluno, quanto para ativar e construir seus conhecimentos, haja vista que, nesta etapa escolar o que prima é o aprender a aprender, a reflexão, a pesquisa, etc., que pressupõem a ação ativa do sujeito.

Sobre isso, Abreu (2001) ressalta que mais tarde, quando esses adolescentes e jovens forem adultos, serão solicitados, nas empresas, a trabalhar em equipe, terão igualmente, grande dificuldade, pois necessitam sempre de controle. Os professores são controladores de presença, de disciplina, de memorização de informações que raramente são transformadas em conhecimento significativo, porque realmente construído pelos alunos.

Pode-se dizer que falta dentro da escola estudada uma relação de respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários, pois a partir do momento que as pessoas passam a ter uma convivência de confiança e reciprocidade, o que se pode esperar são resultados positivos, com sujeitos com maiores condições sócio morais para interagir em sociedade, propor regras, rever normas e costumes, solidarizar-se e cooperar para o bem comum.

A pouca ocorrência de interações solidárias e afetivas, a desconfiança, o descaso dos professores às opiniões dos alunos, entre outras práticas heterônomas, somente acarreta como conseqüência, a desordem cognitiva e moral individual que favorece e agrava uma série de problemas que a sociedade (mundial, nacional e local) enfrenta atualmente.

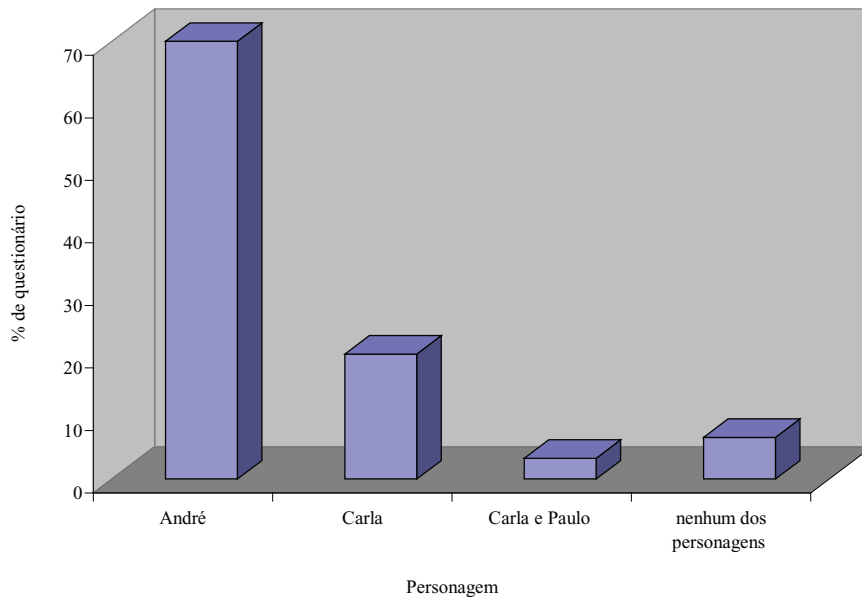
Na nossa sociedade é comum a prática de julgar as pessoas sem saber realmente as causas e circunstâncias em que seus atos foram praticados. Assim, após as observações foi apresentada para os alunos uma estória, composta de três personagens e suas respectivas ações, sendo que a primeira era Carla que recebeu do professor de biologia, dois exercícios para serem entregues na próxima aula. Quando ela chegou, em casa, tentou, mas, não conseguiu fazê-los. Dessa forma, no dia seguinte foi para a escola e entregou os dois exercícios sem fazer. Já o outro, era um menino chamado Paulo, ele também recebeu um exercício de biologia para fazer, mas quando chegou, em casa, decidiu não fazê-lo, pois estava com preguiça. No outro dia, ele entregou o exercício sem fazer. Por fim, tinha um menino que estudava na mesma sala dos dois personagens citados acima, chamado André, que pediu para um amigo fazer os exercícios e tirou nota máxima.

Na primeira questão, se questionou quem era o mais esperto dos três personagens. Sendo que 70% disseram ser André, 20% falaram que era Carla, 3,33% que era conjuntamente, Carla e Paulo e 6,67% responderam que nenhum dos personagens foi esperto (Figura 1). Os índices representam o quanto os alunos têm a visão distorcida do que é ser esperto, ou inteligente, haja vista que, privilegiam como inteligente aquele que sabe melhor esconder a mentira, não sendo descoberto, por ser esperto.

Logo em seguida, pediu-se para que cada um se colocasse no lugar da professora, questionando para quem ela deveria dar uma punição, se estivesse a par do ocorrido. Do total de respostas, 3,33% disseram que puniriam Carla; 23,33% que puniriam Paulo, 26,67% André; 3,33% que puniria todos; 26,67% disseram que seria Carla e Paulo e 16,67% disse que a punição deveria ser para Paulo e André (Figura 2). Teve quem falou:

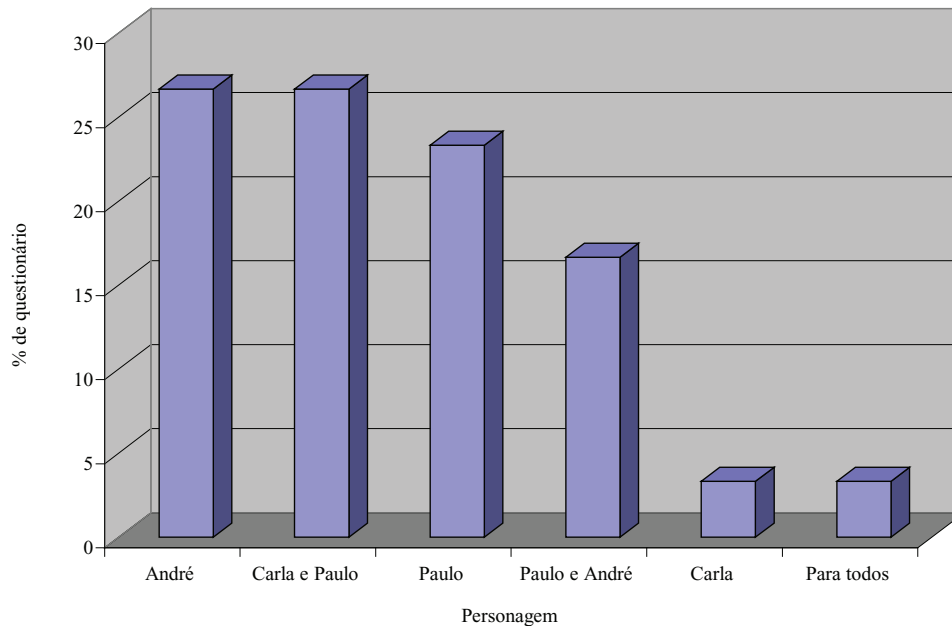
*“— Claro que seria para Carla e Paulo, que não fizeram, pois André não contou que foi um amigo que fez para ele.”*

*“— Para Paulo, pois ele não tem competência para resolver os exercícios. A punição seria que ele não saísse na hora do intervalo e ficasse resolvendo os exercícios.”*



**FIGURA 1.** QUEM ERA O MAIS ESPERTO DOS TRÊS PERSONAGENS, PARA OS ALUNOS.

Com relação ao último exemplo de fala, podemos verificar que há uma ausência de reflexão moral, pois Paulo deixou de fazer a tarefa porque não sabia e não porque simplesmente não quis. Contudo, por ter sido descoberto, isso não atenuou a sua “pena”, e foi punido com mais rigor do que Carla ou André, que em graduação de níveis de autonomia, foram mais ardilosos.



**FIGURA 2.** RELAÇÃO DAS PESSOAS DA ESTÓRIA QUE MERECIAM UMA PUNIÇÃO, PELA ANÁLISE DOS ALUNOS.

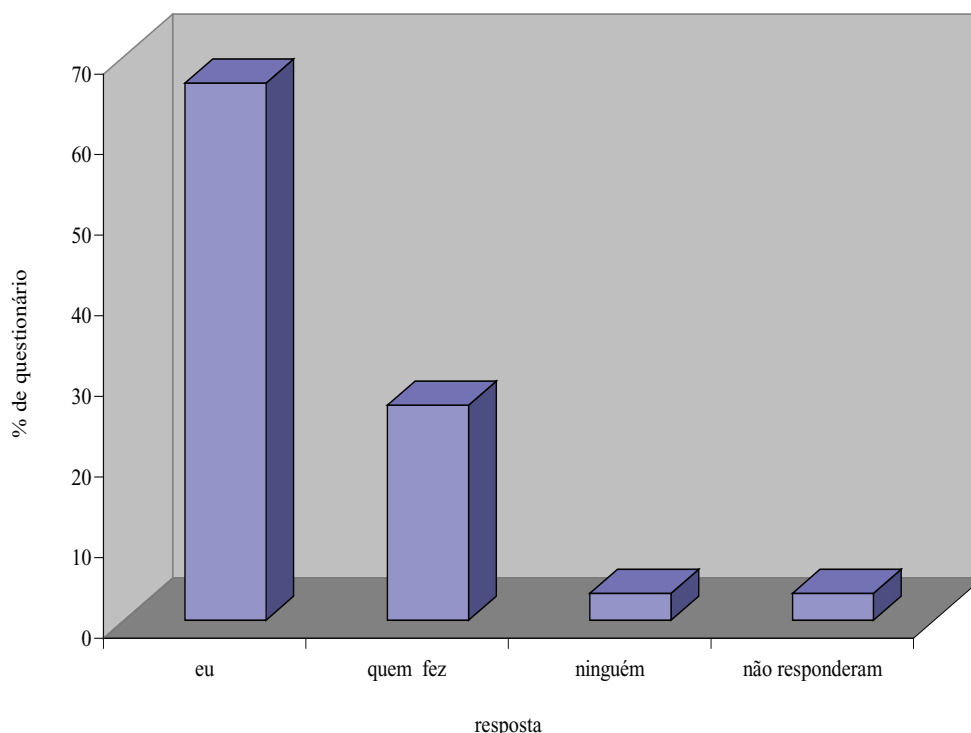
Quando foram interrogados, se fossem eles que não tivessem feito os exercícios por não saber, um de seus colegas por estar com preguiça e outro, que por não apresentar interesse, tivesse pedido para um amigo fazer, quem seria o mais exemplar perante a professora? Assim 66,67% disseram ser ele, 26,67% responderam que era o que fez os exercícios, 3,33% disseram que não era ninguém e 3,33% não responderam (Figura 3). Um aluno falou:

*“— O que fez tudo, pois ela não iria saber a verdade.”*

Porém outro disse:

*“— Eu, pois tentei fazer, mas não consegui.”*

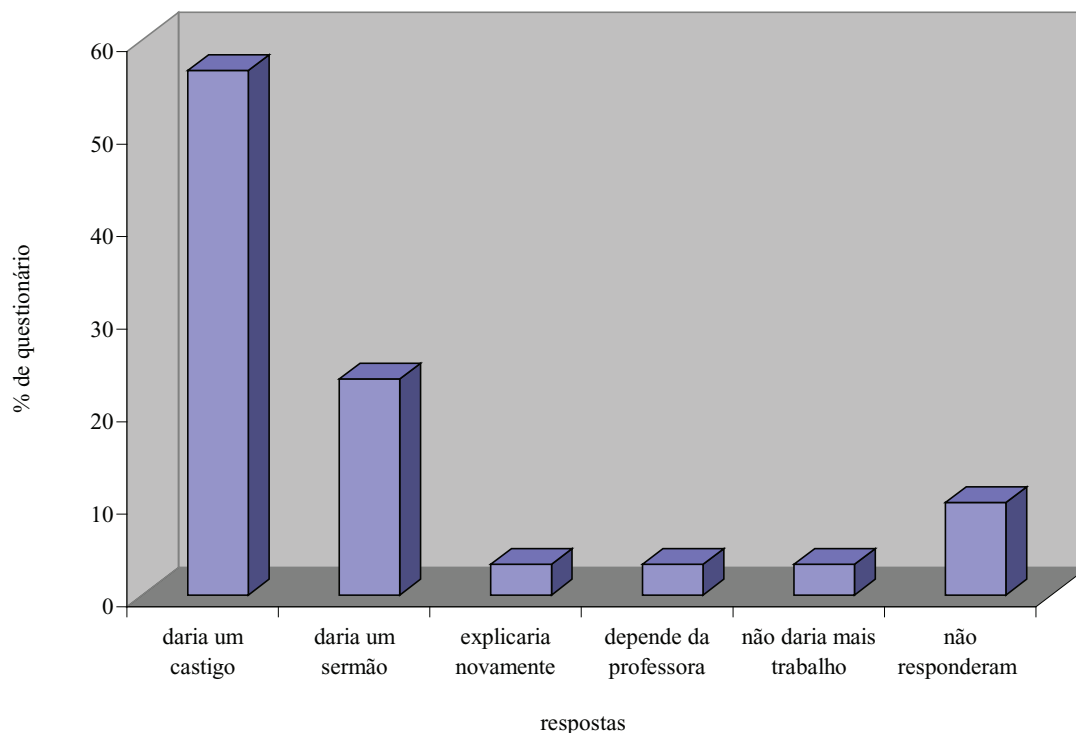
Nesse último exemplo, podemos verificar que existe maior presença de moralidade, pois quando o aluno diz que mesmo não tendo feito, tentou e só não realizou porque não sabia, o esforço foi real e por isso, mais valorizado.



**FIGURA 3.** QUEM ERA O MAIS EXEMPLAR PARA A PROFESSORA, NA OPINIÃO DOS ALUNOS.

Por fim, os alunos foram questionados: se a professora descobrisse toda a verdade em relação aos atos dos alunos, como ela julgaria cada um? Dessa forma, 56,68% disseram que ela daria um castigo, 23,33% dos alunos falaram que ela daria um sermão, 3,33% que explicaria novamente; 3,33% pensam que depende de quem seja a professora; 3,33% disseram que a professora não daria mais trabalho e 10% não responderam (Figura 4):





**FIGURA 4.** COMO A PROFESSORA JULGARIA CADA UM OU QUE PUNIÇÃO DARIA, NA OPINIÃO DOS ALUNOS.

As respostas reproduzem aspectos já indicados pelos alunos e pelas observações realizadas na escola e nas salas de aula, no que tange a ausência de uma prática reflexiva por parte dos professores e educandos, que os levam a reverem suas práticas- interações e ações. Para a construção interna da autonomia, os sermões, as galhofas ou os castigos são ineficazes, e ao contrário, favorecem personalidades heterônomas, que visam agir para obter ganhos ou evitar punições e não porque acreditam reflexiva e racionalmente naquilo que fazem. Acreditar que um determinado jeito de fazer e pensar as coisas, é mais coerente do que outro, e para isso, considerar não só a si mesmo, mas o seu entorno, requer reciprocidade, e como conseguinte, a cooperação, o respeito mútuo, a solidariedade, enfim, a autonomia moral.

### *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Em síntese, pode-se dizer que o que mais se sobressai dentro da escola é a ausência quase que total, de uma relação de respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários. Desse modo, as relações heterônomas são uma constante e impedem que ocorra um avanço na qualidade das relações entre os sujeitos que ali interagem.

Sabemos que a partir do momento que os sujeitos passam a estabelecer relações de confiança e reciprocidade, o que se pode esperar são resultados positivos na formação geral dos mesmos, que adquirem maior discernimento e capacidade para viver com produtividade efetiva em sociedade, porque se reconhecem como seus reais construtores e responsáveis pela sua estrutura e funcionamento. É de certo modo, uma aderência construtiva e ativa ao coletivo e não a reprodução do individualismo utilitário como parâmetro para entender e agir no mundo.

À distância afetiva entre as pessoas, a desconfiança, o descaso, entre outros comportamentos similares, em nada favorecem a reciprocidade, a solidariedade e como conseguinte, a autonomia. Servem, ao contrário, para acarretar a desordem cognitiva e moral individual, que em grande parte, define e materializa vários dos problemas atuais (e históricos) como violência, corrupção, indiferença com os semelhantes, entre tantas outras práticas desumanas e injustas que a sociedade comporta.

Por fim, é importante ressaltar que a autonomia, quando bem investida, é competência maior e que em muitos casos, subordina as demais, sendo que, pela sua essência e princípio intrínsecos, tanto a intelectualidade, quanto à moralidade tornar-se-ão autônomas, porque pautadas na reciprocidade e na justiça.

Com tudo isso, é que se busca brevemente, e sem grandes pretensões discutir neste estudo, que pela educação é possível formar pessoas mais solidárias e que conseguirão produzir, conhecer e interagir com maior qualidade, apontando para a formação de uma sociedade melhor e mais justa, com indivíduos mais autônomos, mais completos em sua cognição e ou racionalidade, e como resultado, articulados aos ideais democráticos, onde todos, reciprocamente interagem e participam da construção do real, visando antes de tudo, o bem e a qualidade de vida comum para todos.

Sem dúvida, é repensando a prática educacional e reformulando os seus princípios, objetivos e metas, que poderemos investir na formação de sujeitos autônomos e capazes de buscar a construção de um mundo mais justo, porque mais solidário. Mas para isso, os professores precisam ser formados também para a reflexão acerca das questões aqui discutidas, pois se eles não tiverem a competência teórico/prática, de serem autônomos, sequer cogitarão em desenvolvê-la nos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 4. ed. Ateliê Editorial: Cotia, 2001. 139p.
- BZUNECK, J.A. **Desenvolvimento Moral: avaliação dos estágios Kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina**. 1975. (Dissertação mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- KANT, I. 1974. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. (Traduzido por Paulo Quintela). São Paulo: Abril Cultura.
- KOHLBERG, L. 1966. **Moral Education in the Schools: A developmental view**. The School review.
- MENIN, S. S. **Autonomia e Heteronomia as regras escolares: observações e entrevistas na escola**. 1985. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- PIAGET, J. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.
- PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. Sumus. São Paulo. 1994.
- SILVA, Sandra Albano da. **As Concepções dos Educadores de Creche e as Possibilidades para o Desenvolvimento Infantil**. 1997. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília. São Paulo, SP.

Na mídia impressa, diversos autores têm avaliado atos e situações do cotidiano emitindo juízos de aprovação ou reprovação sobre eles e justificando seu julgamento através de razões e argumentos que procuram demonstrar a validade do juízo que emitem. O objetivo deste estudo foi verificar que noção de ética é defendida por diferentes autores que tiveram notícias publicadas em jornais e revistas veiculados na mídia impressa na Cidade do Rio de Janeiro no período compreendido entre 1997 e 2003. Foram categorizadas 236 notícias de acordo com seu conteúdo e deste total, 193 apontavam que o mundo ou o Brasil atravessa um momento de crise ética negativa (ética superior) e 43 positiva (ética polissêmica). A metáfora da sociedade como se fosse um corpo orgânico foi identificada nas notícias selecionadas e a crise ética como suposta desarmonia do corpo. Tal crise, identificada pelos autores tanto como negativa quanto positiva é, portanto, sintoma de uma doença no corpo social e que decorre da ruptura no real, por ações as mais diversas, mas que parecem ter origem nas ciências e nas técnicas, assim como na pobreza, na miséria e na exclusão. A unicidade de resposta (há uma crise e para superar a crise é preciso instaurar algum valor ético supremo), mostra que os autores afirmam a existência de algum ideal que determina princípios para pensar a vida social humana.

Para resolver problemas e situações que ocorrem no cotidiano, indivíduos e grupos sociais recorrem a normas, argumentos e razões para justificar juízos, tomadas de decisão e execução de ações, cujas conseqüências afetam todos os envolvidos. Esse comportamento é definido como comportamento humano prático-moral e está sujeito a variações conforme a época e o contexto em que se insere. Quando comportamentos práticos-morais são tomados como objeto de reflexão e os indivíduos e os grupos sociais passam a questionar sobre eles, dá-se a passagem do plano da moral vivenciada para o plano teórico-moral ou ético. Os problemas éticos emergem, portanto, do comportamento dos indivíduos, diferenciando-se dos problemas práticos-morais, uma vez que esses últimos são solucionados recorrendo-se a normas ou regras aplicadas à determinada ação prática. Como no campo moral os problemas práticos e os problemas teóricos são intercambiáveis, a investigação de problemas éticos pode orientar condutas em situações consideradas particulares, influenciando no comportamento moral-prático dos indivíduos (VÁSQUEZ, 2000).

Na mídia impressa, diversos autores têm avaliado atos e situações do cotidiano emitindo juízos de aprovação ou reprovação sobre eles e justificando seu julgamento através de razões e argumentos que procuram demonstrar a validade do juízo que emitem, isto é, dependendo da técnica — reportagem, entrevista, crônica, resenha, crítica — por eles escolhida para abordar um assunto, haverá sempre a expressão de um ponto de vista da “realidade/fato” (BENETTE, 2002). Entendendo que as reflexões que esses autores fazem sobre temas da atualidade podem estar despertando o interesse dos leitores pela questão da ética e contribuindo tanto para a formação de suas opiniões quanto influenciando suas tomadas de decisão, buscamos artigos de diferentes autores sobre diversas questões contemporâneas que foram publicados em jornais e revistas veiculados na mídia impressa na Cidade do Rio de Janeiro no período compreendido entre 1997 e 2003.

Ao todo, foram verificados 1080 artigos que focalizavam a área da Educação. Desse total, selecionamos 275 notícias que abordavam o tema ética, tendo como critério inicial o título nos quais palavras ou expressões poderiam indicar que o texto abordava o tema. O que se verificou no decorrer da seleção é que às vezes, embora o artigo apresentasse um título que sugerisse o tema, seu conteúdo não era pertinente ao

escopo desse estudo. Outras vezes, verificou-se que o conteúdo era pertinente, mas o título da notícia não evidenciava o tema ética. Assim, como não bastava selecionar o artigo ou a notícia por seu título, outro critério foi adotado: ler o artigo para que o mesmo pudesse ser selecionado ou desprezado de acordo com o conteúdo apresentado, pois “é comum ocorrer uma dissociação entre o que está enunciado no texto, embora o que o título diz, tecnicamente, tenha vindo do que está escrito no texto” (BENETTE, 2002, p. 29) chegando-se a um total final de 236 artigos.

Ao longo dos artigos analisados, pôde-se perceber que os autores consideravam que não somente o Brasil, mas todo o mundo está atravessando um momento de crise ética. Para 193 desses autores, esse é um momento de crise negativa, uma vez que há uma inversão de valores e uma decomposição moral crescente baseados na desobediência às regras estabelecidas, o que expõem comportamentos e atitudes incorretas dos indivíduos. A noção de ética que tais autores defendem parece ser, portanto, a de “ética superior”, que nomeia condutas consideradas morais por este ou aquele grupo social e é estruturada por meio de conteúdos universais.

Os 43 autores restantes consideram que estamos vivendo um período de crise positiva, pois diversos grupos sociais têm apresentado inúmeras preocupações sobre novos temas contemporâneos, possibilitando reflexões e tomadas de posição sobre problemas locais e planetários que vêm surgindo a todo instante. De acordo com esses autores, as noções de ética mudam ao longo do tempo, conforme negociações e acordos estabelecidos, dependendo da história e dos grupos sociais envolvidos, permitindo correções de rota nos rumos do futuro. A noção de ética que defendem parece ser, então, a de ética polissêmica, porque expressa a variabilidade cultural.

### *Defendendo noções de ética*

Konder (2001) considera que, se no início do século XXI estamos nos tornando homens e mulheres desconfiados e se nossas convicções inabaláveis são cada vez mais raras, é porque conhecimentos foram revistos ou reformulados e novos conhecimentos foram adquiridos, assim como as verdades filosóficas, que a todo momento se questionam entre si. Para justificar seu argumento, o autor afirma que fomos atingidos por uma “onda de ceticismo” que pode estar fortalecendo o espírito crítico dos indivíduos, provocando diálogos, discussões e debates mais comprometidos com o pluralismo e que contribuem para a superação de valores comprometidos com formas rígidas e dogmáticas de pensar. Para ele, o ceticismo, dentro de limites razoáveis, se relativiza, atenua certezas e suaviza conclusões, possibilitando o surgimento de novas ideias e estabelecendo uma relação dialética entre o acreditar e o desacreditar, o que provoca a adoção de novos princípios que orientarão o indivíduo na vida prática e estruturarão vínculos de interdependência com os outros, possibilitando o compartilhamento de experiências, conhecimentos e afeição.

O movimento dinâmico entre o acreditar e o desacreditar pode garantir a adoção de valores que têm a função de orientar e estruturar os vínculos de interdependência entre os indivíduos? Thomaz (2003) considera que estamos atravessando um momento em que quase todos os valores ocidentais entraram em colapso e ao buscar o desconhecido se reconstrói o mosaico da cultura mundial através de um incessante movimento de construir e desconstruir, *métier* da arte experimental. Para ele, esse movimento dinâmico e iconoclástico permitiria que o indivíduo se inventasse e reinventasse todo o tempo, libertando-se das amarras de disciplinas cristalizadas, que embotam a criatividade, abrindo-se para a multiplicidade das fronteiras culturais. Tais fronteiras, provocadas por novos temas que consolidam o momento cultural contemporâneo e pelas transformações científicas, fazem com que as sociedades busquem elaborar uma ética que as permitam sobreviver.

Ramal (2002a) acredita que criar consciência ética, utilizar pedagogia inovadora e gerir conhecimento foi o que a novela “O Clone”<sup>1</sup> fez durante o ano em que foi exibida. De acordo com a autora, ao abordar os temas clonagem humana e drogas, inaugurando uma nova fase na mídia televisiva, a didática desenvolvida pela novelista foi dinâmica e atual, estando em consonância com as teorias construtivistas, uma vez que foram usados casos concretos, misturando realidade e ficção na leitura das experiências vividas pelos diversos personagens da trama, evitados discursos moralistas e maniqueístas, procurando não dar respostas e resolver problemas, convidando a audiência a refletir e buscar por si mesma suas conclusões. Para justificar sua visão, Ramal (idem) focaliza as discussões sobre a clonagem humana, drogas e dependência química, como os momentos em que foram integradas diferentes óticas — a da fé, a da ciência e a do senso comum — o que permitiu evidenciar que a maioria dos problemas sociais tem vários lados. Desta maneira, no decorrer dos diálogos travados entre os personagens da trama, várias falas foram ouvidas, possibilitando aos telespectadores identificar sua própria voz em meio à grande “arena das contradições” e participar dos conflitos de interesses e das diversas visões expostos. De acordo com a autora, a novela ensinou sobre os efeitos das drogas; os limites da genética e os conflitos interculturais; promoveu o diálogo e a tolerância ao diferente, além de formar sujeitos atuantes e comprometidos com valores humanos. Ramal (ibidem) identifica, ainda, o zapping e a hipertextualidade como duas poderosas ferramentas que promovem a aprendizagem e produzem conhecimentos, ajudando o indivíduo a lidar com várias situações em tempos diversos. Neste novo tempo, portanto, novos desafios éticos e novas questões sociais devem ser colocados, uma vez que o horizonte local é ampliado para o global, mudando-se o conceito de comunidade e criando-se uma espécie de interdependência social, deixando para trás as relações bipolares das sociedades industriais.

A Sociedade da Informação é percebida como uma sociedade que valoriza o fator humano no processo produtivo, devendo oferecer condições para que todos os cidadãos possam dela participar, superar as dificuldades iniciais causadas pelo embate travado com as novas tecnologias da informação e se beneficiar dos conhecimentos que elas oferecem. Retornando ao texto de Ramal (2002b), a autora parece visualizar a concretização dessa nova sociedade da informação ao acreditar na democratização do acesso e da utilização das tecnologias de informação e ao propor que todos se tornem protagonistas da navegação no mundo cibernético, construindo laços entre conhecimentos e pessoas. Referindo-se à *internet*, considera que a interatividade possibilita alternativas humanizadoras para as relações interpessoais e afirma que novas e complexas formas de relacionamento e amizades começam a surgir através da interação que se estabelece entre pessoas que não se conhecem pessoalmente e com quem é possível dialogar, trocar ideias e sentimentos, compartilhando impressões e histórias de vida. A autora entende que é através desses laços que cada um se torna mais autônomo e capaz de ser mais com o outro, o que, conseqüentemente, pode tornar o indivíduo mais seguro e feliz.

Em entrevista cedida a Tognoni (2001), o filósofo Mário Sérgio Cortella parece discordar da opinião de Ramal, ao focalizar os resultados de uma pesquisa patrocinada pela MTV em 2001 e realizada com 1890 pessoas com idade variando entre doze a trinta anos, que revelou costumes de uma geração que freqüentemente utiliza a mídia em busca de informação, através de televisão, rádio, jornais, revistas, e de comunicação e liberdade de expressão, através da *internet*<sup>2</sup>. Para Cortella, embora a pesquisa indique que os jovens parecem estar buscando mais informações, o que ela deixa também transparecer é que a tecnologia fragmentou o cotidiano com tanta rapidez que os jovens acabam substituindo a

- 
1. A novela “O Clone” de autoria de Gloria Perez, foi levada ao ar pela Rede Globo de Televisão no período entre outubro e 2001 a julho de 2002.
  2. Entre os pesquisados, 99% assistem televisão, 98% ouvem rádio, 85% lêem revistas, 80% lêem jornais, 80% vão ao cinema e 34% acessam a internet.

família e o diálogo pela tecnologia, o que pode ser ratificado pela alta incidência de manifestações relacionadas às sensações de falta de tempo e solidão, indicativos de uma crise de valores sem tamanho. Concordando com Cortella no que diz respeito à disponibilidade e à velocidade das informações, Silva (2003) enfatiza que o acúmulo de informações realmente não significa conhecimento e considera que a grande maioria das pessoas não tem e nem terá conhecimentos capazes de possibilitar a emissão de julgamentos sobre diversos temas que circulam na sociedade, o que contribui significativamente para a cristalização da crise moral da atualidade.

Em editorial publicado no jornal do Rio de Janeiro<sup>3</sup>, o olhar dos editores<sup>4</sup> foi direcionado para os avanços da ciência no novo milênio. A biotecnologia foi apontada como a área do conhecimento onde freqüentemente surgem complexos problemas éticos que envolvem questões relacionadas a possíveis danos causados aos seres humanos e ao meio ambiente. Os autores consideram que o progresso científico e tecnológico, embora aprofundem o conhecimento, podem transformar as condições de vida de milhões de pessoas, sendo necessário impor limites à investigação científica e tomar diversas precauções no desenvolvimento da tecnologia.

Mesmo afirmando que a Ciência não conhece limites e nem respeita fronteiras pois está sempre buscando novos desafios, sobretudo no campo da engenharia genética, Maciel (2002) considera que o uso de organismos geneticamente modificados deve ser disciplinado e que a adoção de normas para regular sua disseminação é urgente. Citando Isaac Assimov, Norberto Bobbio e o Papa João Paulo II, o primeiro por ter destacado que a ciência ganha em conhecimento mais rápido que a sociedade em sabedoria; o segundo por ter discorrido sobre a geração de novos direitos provenientes do crescimento do progresso tecnológico; e o terceiro por ter proclamado que toda técnica deve ter uma ética e que toda ciência deve ter uma consciência, o autor conclui que novos parâmetros éticos deverão ser elaborados para novas descobertas. Apontando ainda a Declaração Universal sobre Genoma Humano<sup>5</sup> e a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>6</sup> como dois marcos para codificação de direitos internacionais, Maciel (2002) informa que a Unesco e a Comissão de Direitos Humanos têm trabalhado em conjunto para definir limites éticos aceitáveis e que a tarefa mais difícil que se impõe à sociedade planetária é a conciliação do avanço da ciência com princípios morais estabelecidos, harmonizando desenvolvimento tecno-científico e bem estar social.

Salles (2002a) parece concordar com Maciel ao afirmar que as sociedades atuais estão sendo esmagadas por questões éticas e que a moral está afastada do direito, pois como o direito resulta de procedimentos consensuais, pode legalizar qualquer coisa, como o aborto, a eutanásia e as uniões homossexuais, o que contrariaria a ética universalmente estabelecida.

Entretanto, condutas são postas pelos grupos. Como revelado por Dráuzio Varella<sup>7</sup>, o código de conduta que comandava a vida dos detentos da Casa de Detenção de São Paulo, o maior presídio da América

- 
3. “Ética e Clones”, editorial publicado no Jornal *O Globo*, Seção Opinião, Rio de Janeiro: Infoglobo Publicações Ltda., pg. 4, 27/11/2001.
  4. O responsável pela direção de redação e editor responsável pelo jornal *O Globo* é Rodolfo Fernandes; Aluísio Maranhão é responsável pela edição da seção Opinião, onde foi publicado o edital.
  5. A Declaração Universal sobre Genoma Humano foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 1997.
  6. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.
  7. Dráuzio Varella é médico e em 1989 iniciou um trabalho voluntário de prevenção à AIDS na Casa de Detenção de São Paulo, no complexo de Carandiru. Desse convívio nasceu o *best seller Estação Carandiru*, publicado pela Companhia das Letras em 1999.

Latina e que aglomerava mais de sete mil presos<sup>8</sup>, surpreendeu a muitos por ser um conjunto de regras criadas pelos próprios reclusos para comandar a vida da comunidade nos aspectos em que os regulamentos penais do presídio não penetram e para preservar a integridade do grupo. Suas leis são aplicadas com extremo rigor e abrangem desde aspectos corriqueiros até assuntos de vida ou morte.

Oyama (2000) avalia que o código de conduta elaborado pelos presos é primitivo e duríssimo. Nele, furtos de colega de cela, por exemplo, implicam em isolamento, porém, dívidas graves, delação, estupro, vitimar familiares de detentos e matar pai ou mãe são considerados crimes hediondos e aqueles que os cometem são condenados à pena máxima. Para julgar e punir os infratores, os detentos contam com um juiz, o encarregado geral da faxina que é uma espécie de autoridade moral da cadeia, escolhido por eleição indireta e aceito pelos presos, pelos guardas e pela própria direção do presídio. Sua escolha é baseada em alguns requisitos obrigatórios em matéria de conduta no mundo do crime, pois o encarregado deve ser alguém com “moral no crime”, uma vez que ele é quem decide as pendengas e refregas, além de ter que manter boas relações com a direção sem dar a impressão de que compactua com ela. O bom encarregado, na visão dos detentos, é aquele segue à risca o código de ética e é imparcial. Oyama (2000) avalia que para os detentos do Carandiru o conceito de justiça é o mesmo da era pré-cristã: vida por vida, dente por dente, olho por olho, mão por mão, pé por pé, ferida por ferida, golpe por golpe<sup>9</sup>.

Por sua vez, Roberto Silva, do Conselho Estadual de Política Criminal e Penitenciária da Secretaria de Administração Penitenciária, considera que as regras criadas pelos detentos às vezes rivalizam com os princípios do direito natural, presentes nas sociedades mais primitivas e às vezes levam valores do mundo externo às últimas conseqüências, como as regras que se referem ao respeito aos visitantes, onde saudar uma mulher que não seja a sua própria com um beijo no rosto é contravenção punida com espancamento. Os presos, por outro lado, em depoimentos colhidos por Oyama (2000), dizem reconhecer que vivem às margens da sociedade, mas têm seu próprio proceder dentro da cadeia, que inclui seguir as regras criadas, aceitar as decisões do encarregado da faxina, que autoriza desde mudanças de cela até a morte de um desafeto, e não atrapalhar a vida da coletividade.

Ao focalizar o posicionamento de Joan Robinson<sup>10</sup> com relação ao estabelecimento da consciência humana e a necessidade da moralidade, Job (2000) enfatiza que o cérebro humano tende a desenvolver uma consciência tal como aprender uma língua e, assim como a língua que se fala, a moralidade que se aceita depende da sociedade em que se vive. Portanto, as concepções de direito, poder, justiça e moral dependem dos diferentes grupos sociais que, por sua vez, são regidos por códigos de conduta que estabelecem regras e padrões comportamentais que buscam harmonizar conflitos e impedir o comprometimento do bem estar e da tranqüilidade de todos os integrantes do grupo. Quanto mais complexas as sociedades, mais abrangentes as leis (JORGE, 2002).

Zagury (1999) identifica um conjunto de fatores individuais e sociais que oportunizam a eclosão de diferentes acontecimentos: consumismo exacerbado, competitividade, individualismo, má distribuição de renda, impunidade, corrupção, fácil acesso às armas, crescente desemprego, problema das drogas e crise ética na atualidade como aqueles que mais contribuem para despertar comportamentos violentos. Entre os fatores individuais, destaca os diferentes níveis de agressividade, a percepção positiva ou negativa

---

8. A Casa de Detenção de São Paulo foi implodida em dezembro de 2002.

9. Lei do Talião: antigo sistema de penas pelo qual o autor de um delito devia sofrer castigo igual ao dano por ele causado. Esse sistema vigorou em muitas legislações e é encontrado no Êxodo (hebreus), nas Doze Tábuas (romanos), no Código de Manu (hindus) e Corão (muçulmanos). Supõe-se que a Lei do Talião tenha passado para a legislação dos povos cristãos a partir das lei romanas e hebraicas (Enciclopédia Brasileira Mérito, São Paulo: Editora Mérito, vol. 19, 1964).

10. ROBINSON, Joan. *Filosofia econômica*, Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

dos fenômenos que ocorrem no mundo circundante e a auto-estima que, associados aos fatores sociais, podem fornecer dados para compreender porque determinado sujeito, a partir de uma situação qualquer, desencadeia barbárie.

Inserindo as instituições de ensino numa cultura de violência que incentiva o preconceito, privilegia os bens materiais em detrimento dos valores éticos e cultiva a impunidade, Zagury (1999) pondera que culpar a escola, a metodologia de ensino, os professores mal preparados e os currículos anacrônicos pelo aumento da agressividade nos alunos é buscar explicação de maneira simplista para uma situação complexa, que envolve a perda de valores como solidariedade, justiça, honestidade, honra, cooperação e respeito mútuo.

Conforme continua analisando Zagury (2000, 2001, 2002), os pais parecem não estar se percebendo como modelo comportamental para seus filhos, uma vez que difíceis dilemas, novos valores e costumes geram insegurança e imobilidade, tornando difícil assumir este ou aquele posicionamento diante de situações inusitadas. Mais ainda, como honestidade, integridade, solidariedade e justiça são valores que estão cada vez mais “fora de moda”, atitudes como queimar um indivíduo por pura diversão, destruir mobiliário da escola porque haveria aula no sábado, falsificar documentos para dirigir um carro ou entrar na boate se tornaram tão corriqueiras que passaram a ser percebidas como “normais”. Essa percepção de normalidade pode ser explicada, de acordo com Zagury (2001), pela desacreditação, isto é, os pais não acreditam no futuro da sociedade, afrouxam seus conceitos, perdem a confiança nos valores que guiavam suas ações e passam a duvidar da força de seus princípios. Assim, se os pais não acreditam, seus filhos também não acreditarão e como os jovens precisam contar com a orientação de seus pais — que têm papel primordial na sua formação moral — para conseguir enfrentar dilemas e fazer escolhas, poderão ficar expostos à falta de esperança “que pode levar à depressão, ao individualismo, ao consumismo exacerbado, ao suicídio, à marginalidade e às drogas” (ZAGURY, 2001, p.7) e proporcionar convivência com pessoas que não vivem de acordo com modelos inspirados na retidão, na cooperação e na honra.

De acordo com o julgamento de Maia (2002a), os valores da família, baseados na confiança, segurança e previsão foram afetados pela lógica da inovação e da mudança, provocando uma revolução familiar e fazendo com que as relações familiares mudassem bastante. É o processo da globalização, que não é recente, que parece ter desencadeado severas críticas sobre as relações sociais que desencadeou e os valores morais que colocou em crise. Salles (2001, 2002b, 2003) afirma, por exemplo, que tal processo afetou substancialmente o comportamento humano, deixando de lado a importância de critérios morais e o controle de princípios morais. Acredita que não está havendo mais certeza absoluta nas questões morais, fazendo emergir uma profunda e crescente decomposição moral que está destruindo o caráter dos indivíduos, anestesiando sua consciência moral e gerando comportamentos e atitudes incorretas e, para que esse quadro possa ser alterado, será necessário incluir valores éticos nos rumos da humanidade para que um mundo mais unido e solidário possa surgir, promovendo a paz e a harmonia entre os povos.

Oliveira (2001a) considera que o processo da globalização previa um futuro comum, políticas de inclusão e direitos para todos, esboçando uma vida e um sentimento globalizados. No entanto, identifica um indiscutível mal estar na implementação deste processo, entendendo que houve uma inversão do conceito de globalização, fixado unicamente na unidade de mercados e na extensão da comunicação, gerando convivência global delicada, desemprego, insegurança social, tecnologias que desqualificam os debilitados por uma educação deficitária, consumismo exacerbado e toda a sorte de exclusões cada dia mais agressivas. Em sua opinião, para que essa catástrofe global e pessoal possa ser revertida, será necessário elaborar regras de participação, democracia e responsabilidade além de criar espaços de diálogo para que seja feita justiça social e para que a miséria da maioria não seja agravada em favor de uma minoria privilegiada.



Imensas e inéditas quantidades de gente, de consumo, de longevidade, de destruição e de informação, de acordo com a visão de Bonder (2002), é o que a globalização vem trazendo para os diferentes grupos sociais, ao valorizar o ter e dificultar a identificação e qualificação do que é maléfico, injusto ou proibido e propiciando manobras protelatórias e atitudes de má-fé que adiam decisões éticas e semeiam a impunidade. Esse autor acredita que os indivíduos da era da globalização são incapazes de gerenciar suas vidas e seus recursos por parâmetros de qualidade, restringindo a ética e a moral ao território das quantidades, onde adjetivos, critérios e estratégias são substituídos por números, proporções e estatísticas. Assim, para que a rota do processo da globalização possa ser corrigida, seria necessário frear sua trajetória e retomar seu objetivo primordial: a inclusão de todos os indivíduos na sociedade planetária.

Como se vê, regras e padrões comportamentais são evocados a todo momento para tentar resgatar valores e atitudes consideradas civilizadas, aquelas determinadas e aceitas por determinado grupo social. Entretanto, as sociedades mudam ao longo do tempo e, conforme explica Pitanguy (2001, p.7),

o reconhecimento social de que determinados costumes, leis, atitudes e comportamentos são violentos é histórico. As ideias de ordem e desordem, de crime e castigo são conceitos dinâmicos que se modificam ao longo do tempo, porque expressam processos sociais e não verdades absolutas. Existe sem dúvida, em cada sociedade, uma definição dominante do que seria um comportamento criminoso. Entretanto, isto não significa que a definição seja unânime. De fato, conceitos diversos de violência podem conviver em uma mesma sociedade, lutando para se imporem de forma hegemônica, para serem traduzidos em leis e legitimados em comportamentos (PITANGUY, 2001, p.7).

Mas, a maioria dos autores entende que sociedade está em plena crise ética, pois mensagens antiéticas estão em todos os lugares, gerando comportamentos inadequados, influenciando atos indignos, invertendo princípios norteadores de comportamentos, induzindo à infração de regras que são mantidas de geração para geração, cabendo à família resgatar a ética e ensinar integridade para que seus filhos possam desenvolver a maturidade, a responsabilidade e o respeito ao outro, garantindo que valores aprendidos nunca deixem de ser respeitados.

De acordo com eles, novas visões de mundo, costumes e valores provocaram a identificação de uma grande depressão relacionada à perda de valores morais, de balizas éticas e de certezas cristalizadas que justificam o despertar da consciência, a recuperação da ética, uma profunda drenagem moral, uma engenharia de valores (DI FRANCO, 2002; PACITTI, 2001).

Elencando mudanças na família, na redefinição dos papéis sociais de homens e mulheres, o crescimento da violência urbana, a desigualdade social, o esgarçamento dos laços sociais fundadores do trabalho, família e comunidade como alguns dos fatores causadores da angústia que experimentamos por não sabermos as razões de tais mudanças, Oliveira (2001b) observa que chegamos a uma encruzilhada na qual, de um lado se encontra um apagão individual e coletivo e do outro a perspectiva de construção de si mesmo e das relações com os outros.

### *Concluindo*

As notícias indicavam que os autores tinham alguma representação de uma sociedade ideal que deve controlar a real, o que possibilitou a discussão sobre a crise ética brasileira e mundial, pois as notícias apresentavam diferentes “visões de mundo” pela quais estabeleciam o que é “verdadeiro” e “falso” ou

como o mundo é e como deveria ser. O estabelecimento do desejado sustenta-se, portanto, em juízos de existência, que instaura algum existente que, por sua vez resulta de um processo de atribuição de qualidades ao que se supõe observado: uma certa sociedade.

Assim, a metáfora da sociedade como se fosse um corpo orgânico foi identificada nas notícias selecionadas e a crise ética como suposta desarmonia do corpo. Tal crise, identificada pelos autores tanto como negativa quanto positiva é, portanto, sintoma de uma doença no corpo social e que decorre da ruptura no real, por ações as mais diversas, mas que parecem ter origem nas ciências e nas técnicas, assim como na pobreza, na miséria e na exclusão.

A unicidade de resposta (há uma crise e para superar a crise é preciso instaurar algum valor ético supremo), mostra que os autores afirmam a existência de algum ideal que determina princípios para pensar a vida social humana. Tais princípios, com força argumentativa que parece lógica são considerados reais e efetivos, para além ou aquém das disputas humanas. Para tanto, é preciso instituir regras de pensar similares à da geometria: os princípios são postulados os quais devem ser aceitos.

## *REFERÊNCIAS*

BENETTE, Djalma L. Em branco não sai. Um olhar semiótico sobre o jornal impresso diário. São Paulo, Códex, 2002.

BONDER, Nilton. Quantum 5763. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 10/09/2002.

DI FRANCO, Carlos A. Imprensa, memória e cidadania. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 19/08/2002.

JOB, Gilberto. A necessidade biológica da moralidade. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 06/11/2000.

JORGE, Sami. Novos rumos. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 4, 07/11/2002.

KONDER, Leandro. Prisão de ventre na alma. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 05/03/2001.

MACIEL, Marco. Ciência e consciência. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 05/10/2002.

MAIA, César. Perfume de mulher, Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 30/01/2002.

OLIVEIRA, Renato J. de. Ética e formação de professores: algumas pistas para reflexão. In: CANDAU, V. M. (org.), Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro, DP&A, p. 23-42, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ética na escola: (Re)acendendo uma polêmica. Campinas, Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76, p. 212-231, Outubro/2001b.

OYAMA, Thaís. Os donos do inferno. Revista Veja. São Paulo, Editora Abril, p. 86-89, 15/11/2000.

PACITTI, Tércio. Engenharia de valores. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro caderno, p. 7, 18/07/2001.

- PITANGUY, Jaqueline. Violência contra a mulher e direitos humanos. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 26/11/01/2001.
- RAMAL, Andrea C. O clone educativo. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 18/04/2002a.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia com alma. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 30/06/2002b.
- SALLES, D. Eugênio de A. Globalização e ética. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 19/08/2001.
- \_\_\_\_\_. Questões da bioética. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 23/02/2002a.
- \_\_\_\_\_. Lições da Copa. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 29/06/2002b.
- \_\_\_\_\_. Perigos do relativismo. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 10/01/2003.
- SILVA, Nelson P. Ética, indisciplina & violência nas escolas: algumas considerações. In: MELO, M. M. e RIBEIRO, L. A. (org.), *Temas em Educação II*, Curitiba: Futuro Congressos e Eventos Ltda, p. 241-284, 2003.
- THOMAS, Gerald. Prezado Xexéo. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, Caderno B, p. B1, 28/01/03/2003
- TOGNONI, Reni. Jovens sem destino. *Revista Megazine*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Encarte do *Jornal O Globo*, Seção Pesquisa, p. 18-19, 08/09/2001.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.
- ZAGURY, Tânia. A escola profanada. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 06/07/1999.
- \_\_\_\_\_. Seus filhos são felizes? *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 12/06/2000.
- \_\_\_\_\_. Ensinando integridade. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 02/07/2001.
- \_\_\_\_\_. Não desista, professor! *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 07/10/2002.

Para conhecer que noções de ética circulam nas escolas, essa pesquisa, de natureza qualitativa, conduzida a partir de paradigma construtivista, foi desenvolvida em faculdade localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro com 486 alunos-professores que freqüentavam aulas em cursos de licenciatura. A eles foi aplicado um teste de livre associação de palavras, com justificativas para cada evocação, tendo a intenção de verificar que noção de ética está circulando nas escolas, uma vez que nos discursos dos professores aparecem diversas acepções de ética e a noção de que não há ética nesta ou naquela situação implica considerar existir uma ética superior a qual deve ser ensinada aos alunos. Do total de 297 frases, 208 integram a categoria de Absoluto e 89 de Relativo. Portanto, a noção de ética que circulava entre os alunos-professores era a de “ética superior” cristalizada em valores imutáveis. Tal acepção considera que não há ética numa ou noutra situação e atribui sua falta às atitudes consideradas fora da normalidade estabelecida pela sociedade. O *ético* é definido como expressão dos mecanismos de regulação da sociedade e os adultos (responsáveis e professores) devem ensinar valores morais ou éticos que estão para além dos grupos e das classes sociais. Essa noção direciona a defesa do ensino verbal de regras e normas e o descarte do diálogo e da negociação, além de fortalecer a identificação do professor ético e do aluno ético como aqueles devem seguir valores morais e éticos considerados universais.

Palavras Chave: ética superior – ética polissêmica - professores – escola

Atualmente, o posicionamento ético e moral das pessoas tem sido apontado por diversos autores como um dos assuntos mais debatidos em todo o mundo, principalmente quando se fala de novas tecnologias e de conquistas científicas, tornando-os mais atuais do que jamais o foram. Questões éticas relacionadas às intervenções nos genes humanos e à possibilidade de alterar as bases biológicas do homem ou à produção de alimentos transgênicos têm contribuído para acirrar as discussões em torno do uso que será feito destas informações e da necessidade de construir uma nova noção de ética para dar conta dos “novos” valores e das mudanças de atitudes que começam a surgir nas diversas sociedades mundiais. Tais mudanças, impulsionadas pelas transformações do mundo contemporâneo têm despertado diferentes sentimentos nos indivíduos e nos grupos sociais, e estar historicamente informado sobre a evolução do pensamento e das visões que dominaram o mundo ocidental é apontado por Tarnas (2000, p. 12) como o caminho para entender os dilemas do presente, pois “cada geração deve examinar e repensar, sob uma perspectiva privilegiada própria, as ideias que moldaram sua compreensão de mundo”.

Debates relacionados às possíveis ameaças do progresso tecnológico, à perda do humano e à crise do sujeito de direito chegaram a todo tipo de público, nas escolas, nas universidades, nas empresas, nas rodas informais de conversa, nos livros, nos jornais e nas revistas. Uma veloz corrosão dos direitos suscitada pela evolução econômica de um mundo globalizado e pela revolução biotecnológica<sup>1</sup>, as duas exercendo sobre as sociedades os mais diversos efeitos, os quais estamos longe de analisar e avaliar (SANTOS, 1999); o surgimento de uma razão tecnificada favorecendo o mundo sistêmico conduzido por um modelo econômico fundado no neoliberalismo que se torna método, meio e fim do pensamento humano (AHLERT, 1999); e

---

1. De acordo com Santos (1999), vivenciamos um período de ondas de revolucionarização, que emergem do capitalismo: a revolução eletrônica, seguida da revolução das comunicações, seguida pela revolução dos novos materiais e, atualmente, a revolução biotecnológica.

a perda da base de justificação do universalismo iluminista nas sociedades contemporâneas, que produziu uma pluralidade de perspectivas que orientam as ações humanas e que se reflete sobre as formas de relação entre ética e educação (HERMANN, 2001) são alguns aspectos que evidenciam a necessidade de fixação de “novos” valores nas sociedades contemporâneas.

É nesse sentido que Goergen (2001, p. 9) entende que nos encontramos no limiar de uma nova consciência e se inclui no grupo de pessoas que estão dispostas a renortear sua existência, não mais tolerar seu alijamento do processo histórico e estimular um processo de conscientização capaz de neutralizar as ameaças do mundo contemporâneo. De acordo com esse autor, “a mudança de mentalidade e o nascer de uma nova consciência precisam ser estimulados através do processo educativo, onde educação e formação ética se tocam, necessariamente”. A educação deve estimular o exercício da alteridade e desenvolver a capacidade de identificação com o outro, despertando as pessoas para a solidariedade e compaixão e desestimulando comportamentos considerados indesejáveis (SILVA, 2002).

Em seu estudo sobre indisciplina e violência nas escolas, Silva (2003), considera que estamos vivendo em um mundo em decadência e que as instituições sociais se encontram em um processo de falência generalizada, o que se reflete no campo moral e ético, pois os indivíduos se colocam indiferentemente com relação às leis, normas e regras de convívio social. O mesmo ocorre na escolarização formal, que atravessa um momento sombrio, seja porque os alunos não estão acostumados a vivenciar e a respeitar regras e normas, seja porque os professores não sabem como agir diante de situações inesperadas e que envolvem valores morais. Essa autora aponta, inclusive, o aumento da indisciplina e da violência nas escolas, dois fenômenos atuais e controversos, como sendo “cada vez mais objeto de preocupação de professores e demais membros ligados à instrução escolar” (SILVA, 2003, p. 244), o que tinha sido exposto há alguns anos antes, por Oliveira (2001, p. 163) ao identificar que as discussões éticas haviam deixado “de ser preocupação exclusiva de professores de filosofia para se tornar objeto de todo educador”.

Essas e outras reflexões tomaram conta de muitos espaços sociais e a criação de inúmeros comitês, jornadas, encontros e simpósios têm procurado discutir relações entre ética, educação, respeito à pessoa humana e vida em sociedade, incitando novos estudos sobre princípios éticos, desenvolvimento moral e construção de valores em todo mundo. O comprovado retorno ao estudo da ética em diversas áreas do conhecimento e a insistente abordagem do tema particularmente no Brasil vem confirmar a necessidade de se lançar um olhar mais profundo sobre o ensino de ética realizado nas escolas do país, pois, como aponta Lanjonquière (2001, p. 9),

há alguns anos que a agenda pedagógica no Brasil (mas também na Argentina) foi tomada pelo termo ética. Além de ter virado um tema transversal nos currículos escolares, ela é sonhada como a mesmíssima chave que abrirá as portas de uma escola democrática e, portanto, semeadora de modernos hábitos virtuosos nos espíritos juvenis. Assim, em seu nome receitam-se procedimentos e práticas pedagógicas supostamente detentoras de uma potestade ética superior às velhas usanças escolares.

A eticidade, portanto, é uma constante ao longo da história da Pedagogia e a cada época corresponde uma moral escolar (cf. CAMBI, 1999; MANACORDA, 2002; BOHADANA, 2004 e outros). A partir das discussões contemporâneas sobre ética surgem

Novas perspectivas para a educação pensar o significado de seu agir que se defrontam, por um lado, com a inevitável aproximação com os princípios éticos universais oriundos da tradição e, por outro,

com a pluralidade dos contextos específicos nos quais se realiza a ação pedagógica e que produzem uma multiplicidade de conexões, relações e associações quanto à ideia de bem (HERMANN, 2001, p. 126).

São imprescindíveis, portanto, investigações sobre a ética na educação e sobre a formação moral do indivíduo nas escolas, aspectos inseridos na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997a, 1997b), o referencial curricular nacional, a qual enfatiza a formação do “cidadão solidário e trabalhador”<sup>2</sup> e pretende superar paradigmas centrados no individualismo, na exclusão e na destruição do ser humano e do meio ambiente.

Como é atribuída, formalmente, aos professores e aos demais agentes da instituição escolar, via Parâmetros Curriculares Nacionais, a tarefa de educar moral e eticamente as crianças e adolescentes dentro das salas de aulas e nas escolas, cabe perguntar se os atores sociais da escola estarão preparados para desenvolver o caráter dos alunos, o qual se manifestaria no seu comportamento através de virtudes tradicionalmente reconhecidas e respeitadas, tais como a honestidade, a coragem, o controle de si mesmo, a solidariedade e o respeito ao próximo.

Regras, normas, ética, moral, valores morais, atitudes e costumes são conceitos interdependentes e estão interligados em torno da noção de ética que circula nas escolas. A interligação de tais conceitos é apontada por Sung e Silva (1995) ao discutirem as relações entre ética e sociedade. Segundo estes autores, a expressão “bons costumes” tem sido utilizada como sinônimo de moral ou de moralidade e, quando todos aceitam os costumes e valores determinados pela sociedade, não há muito a se discutir sobre eles. Mas, quando existe questionamentos sobre a validade de valores que estão sendo vivenciados, surge a necessidade de criticá-los e de fundamentá-los.

Oliveira (2001b), por sua vez, considera que tanto ética como moral são instâncias intercambiáveis, pois se referem à conduta e aos costumes humanos. O mesmo fazem Sung e Silva (op. cit) que defendem a não distinção entre os conceitos de ‘moral’ e ‘ética’, pois, quando isto acontece, é porque se procura distinguir entre o conjunto das práticas morais cristalizadas pelo costume e a convenção social dos princípios teóricos que as fundamentam ou criticam. Concordamos com o posicionamento dos referidos autores e consideramos que o conceito de ética se refere a uma reflexão teórica sobre sua dimensão prática.

Esta dimensão, entretanto, parece não ganhar fôlego nas salas de aula e nas escolas. Sem ter, muitas vezes, no mínimo, a garantia de espaços temporais destinados à reflexão e à discussão crítica sobre a moral estabelecida, parece que se fica ao nível do ensinamento verbal. Ao enfatizar que o ensinamento verbal da moral é insuficiente para asseverar a ação moral, La Taille (1998) aponta a desconexão entre a teoria e a prática como um obstáculo à eficácia dos discursos, embora considere que os discursos morais influenciem os homens.

Crianças e adolescentes estão sempre em contato com normas e regras que precisam observar. O que seus pais, familiares, professores e outros adultos que fazem parte do cotidiano das escolas pensam, contribui, significativamente, para que possam construir seus modelos representacionais a partir da realidade em que vivem. Eles têm ideias próprias a respeito dessa realidade, constróem conceitos e adotam padrão de comportamento que combinam com um ou outro esquema social. Se seu padrão de comportamento é aprovado pelos adultos, as crianças e os adolescentes sabem se é apropriado ou não.

---

2. Expressão utilizada por Duarte (2001, p. 184) para se referir à contradição retórica dominante na sociedade atual: formação do trabalhador apto a lutar com unhas e dentes por um trabalho e formação do cidadão solidário, que participa de forma construtiva (e que nesse contexto significa ausência de questionamentos críticos) e que se une à comunidade para resolver os problemas sociais (inclusive o da educação) através de filantropia.

Várias são as teorias que abordam o modo como a criança adquire conhecimento e conduta social, sendo exemplos deles os estudos desenvolvidos por Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1990) e Jodelet (1989, 1990) os quais se referem às representações sociais. Para estes autores, não há separação radical entre indivíduo e sociedade. O mundo social e o indivíduo se sensibilizam mutuamente, sendo a ligação entre o sujeito e o objeto uma parte intrínseca da ligação social, devendo ser interpretada dentro desse quadro. As representações sociais reestruturam a realidade e permitem uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e normas (MOSCOVICI, 1986).

Como as representações sociais estão simultaneamente submetidas às regras que regem os processos cognitivos e pelas condições sociais nas quais são elaboradas, as noções de ética representadas na produção discursiva dos professores e de outros adultos que participam da vida da escola estão, portanto, contaminadas por suas ideologias, valores e contradições e impregnarão, por sua vez, as noções de ética construídas pelas crianças e pelos adolescentes.

Nos dias de hoje, quando ao discutir que valores éticos estão norteando os comportamentos e as atitudes das crianças e dos adolescentes, é necessário considerar que o meio cultural onde os indivíduos estão inseridos exerce as mais variadas influências sobre eles, pois é nos diversos espaços sócio-culturais e em diversos momentos que diferentes valores contribuirão para a construção de diferentes concepções de mundo e de homem.

Parece, portanto, ser evidente que as reflexões e discussões que deverão ser promovidas durante as aulas de todas as disciplinas do currículo escolar<sup>3</sup> devem conjugar a formação de atitudes (aquelas consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento moral do indivíduo) e de valores éticos (aqueles aceitos e cultivados pela sociedade) a uma nova ética e a uma nova moral que vêm sendo (re)construídas no cotidiano, em todo mundo.

Ao propor reflexões sobre a conduta humana, inseridas nos objetivos maiores das escolas, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Desportos, através da Lei Federal 9394/96, enfatiza a formação de atitudes consoantes às normas e valores vigentes aliados a um ensino que procura assegurar condições de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades (PCN, 1997a). Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados o primeiro nível de concretização curricular e que se consolidam como organizadores curriculares, têm na ética um de seus eixos transversais, com o objetivo de orientar o trabalho das escolas no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos.

Ao identificar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social como os princípios pelos quais a educação deve se orientar, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam, em sua redação, que a formação de atitudes e valores na escola é considerada condição fundamental para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente, uma vez que a escola deve “assumir-se como o espaço social necessário para a construção dos significados éticos necessários e constituintes de toda e qualquer ação de cidadania” (PCN, 1997a, p. 34). A escola precisa, no entanto, ter claro para si que significados éticos são estes e quais aqueles que devem ser construídos para que os alunos possam ter atitudes reconhecidas socialmente e assumir valores considerados aceitáveis por toda a sociedade e, além disso, que permitam a construção desta sociedade democrática.

---

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a ética como eixo transversal, isto é, os professores das diversas disciplinas do currículo deverão proporcionar, em suas aulas, reflexões e discussões relacionadas à ética (PCN, 1997a, 1997b).

Ainda de acordo com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “a ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas” (PCN, 1997b, p. 31) e o “tema ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética” (PCN, 1997b, p. 32). Embora os autores afirmem que agir perante o outro implica tomadas de posições valorativas, construídas por meio das relações que se estabelecem entre os diversos atores escolares, consideram que “a questão central das preocupações éticas é a da justiça, entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade” (idem).

A escola, comprometida com a formação da cidadania, deve, então, propiciar reflexões sobre as diversas faces das condutas humanas e possibilitar o desenvolvimento da autonomia moral. Tais reflexões devem fazer parte dos objetivos maiores da escola e devem abranger o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade — os quatro blocos de conteúdos eleitos como eixos de seu trabalho. O indivíduo criativo, autônomo e solidário é responsável por si próprio, pelo outro, pela comunidade, pelo planeta e pelo universo (PCN, 1997b).

O que parece emergir da leitura do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma proposta de ensinar aos alunos uma ética universal, superior e “correta”, que será alcançada por meio das reflexões propiciadas nas aulas de todas as disciplinas do currículo escolar, possibilitando que cada indivíduo assuma sua responsabilidade autônoma e universal. Em suas entrelinhas, os Parâmetros Curriculares Nacionais permitem perceber que tal ‘ética’ deverá ser observada por todos os grupos dentro da escola e da sociedade.

Neste momento, cabem aqui duas questões. São os princípios éticos universais? Afinal, há uma noção de ética “correta” a ser ensinada pelos professores nas salas de aula?

Ao citar Alain Badiou, Oliveira (2001a) traz sua ideia de que as normas éticas supõem distinção clara entre o bem e o mal, mas que estes conceitos são relativizados e dependentes das diferenças culturais e do contexto social em que são formulados. A ética, portanto, depende das pessoas, do meio sócio-cultural onde elas estão inseridas e das circunstâncias nas quais surgiram determinada situação ou problema.

James Rest, trazido à cena por Biaggio (1998), propõe que, na atualidade, dever-se-ia trabalhar com uma “moralidade comum construída”, invocando-se os ideais morais compartilhados de uma comunidade. Para Rest, haveria uma “moralidade em fluxo”, a qual pode se modificar de acordo com a época e a cultura.

Apontando que a questão do universalismo não se encontra resolvida e ainda causa bastante polêmica, Biaggio pondera que há muitas evidências<sup>4</sup> de que a seqüência de estágios de desenvolvimento moral proposta por Piaget e por Kohlberg é universal e que há um cerne de valores universais. Mesmo colocando-se favorável à posição universalista, Biaggio (1998, p. 19) afirma que “a cultura influencia e atua como um fator modulador, acentuando ou diminuindo alguns valores e tipos de raciocínio moral, porém sem anular uma essência humana comum.”

Canen, Franco e Oliveira (2000, p. 2) consideram que a articulação entre os campos ética e diversidade cultural necessita amplo aprofundamento, para que posicionamentos radicais defendendo tanto o paradigma universal quanto o relativista não venham comprometer a humanização do homem. Enfatizando a carência de reflexões que procurem ressignificar o universalismo face a pluralidade cultural, estes autores propõem “a compreensão do *universalismo* e do *relativismo* como construções discursivas, desprovidas de uma significação essencializada, única e consensual e, portanto, passíveis de reinterpretações e ressignificações.”

---

4. Consultar os estudos desenvolvidos por James Rest, Elliot Turiel, Larry Nucci e Orlando Lourenço, entre outros. Rest, por exemplo, desenvolveu pesquisas com o DIT (Definig Issues Test), onde numa amostra com 45 800 sujeitos, mostrou que o pensamento pós-convencional existe (Biaggio, 1998).



Concordamos com essa proposição e consideramos que os princípios éticos são característicos de determinados grupos, referindo-se às normas e regras mutáveis, provisórias e válidas segundo acordos sociais. Isto se torna evidente em cada momento em que são estabelecidos novos princípios<sup>1</sup> éticos que nortearão os atos e as atitudes dos indivíduos. O que se pode depreender, portanto, é que a pluralidade cultural sugere e justifica a polissemia de noções de ética.

É preciso, entretanto, levar em conta que, ou a ‘ética’ é a expressão discursiva das relações sociais (morais) e é polissêmica por expressar a variabilidade cultural, ou nomeia as condutas consideradas morais por este ou aquele grupo, para o qual não há polissemia de noções de ética, mas unidade nocional. Em ambas alternativas, os valores morais ou éticos só são polissêmicos se e quando há outro grupo social para o qual este ou aquele valor tem sentido. Sendo os valores morais determinados nas e pelas práticas dos diversos grupos sociais, expressam o que tem valor para o grupo e neste os valores morais não são polissêmicos. Portanto, só ocorre polissemia de noções de ética por serem muitos os significados produzidos por grupos sociais diferentes e não há, neste caso, um conceito que seja para além dos grupos sociais, ainda que se possa apreender os mecanismos lógicos e argumentativos que orientam todas as reflexões sobre os valores éticos. Tais mecanismos, no entanto, não são o próprio conteúdo ‘ético’ e sim o modo pelo qual se raciocina com base nos valores morais. Estes, por sua vez, são produzidos nos grupos sociais e entre os grupos sociais, que se utilizam de diversos argumentos e formas lógicas e quase-lógicas (retóricas) para se convencerem e convencerem os outros da validade de seus enunciados. Não se pode falar, então, em polissemia essencial, isto é, algo que deva ser superado para se encontrar a essência real dos valores éticos.

Assim, considerando o que se diz ser ético, o discurso que sustenta certos valores éticos é polissêmico, uma vez que a sociedade atual caracteriza-se pela pluralidade de culturas, identidades, ideologias e formas de incorporação de conhecimentos, etc, logo, ocorrem debates e se estabelecem acordos sociais mais ou menos estáveis relacionados a critérios e posicionamentos éticos, pois os valores morais são o resultado de uma negociação, originando proposições razoáveis, assim considerados pelos membros dos grupos sociais que disputam certos valores. Os juízos éticos se fazem, portanto, sobre conteúdos imediatamente postos na e pelas ações das pessoas existentes em situações existentes. Os valores morais ou éticos são, então, representações sociais e sempre decorrentes de conversações (imediatas ou mediatas) face a problemas que são percebidos como tais pelos membros de algum grupo social. Estas conversações visam resolver o ‘problema’ de conduta dos membros do grupo e só se tornam ‘problemas’ caso assim o grupo o perceba. Por isto, o permanente não é o *que se diz sobre algo considerado ético*, mas os procedimentos que instituem o acordo e o desacordo ético, daí afirmarmos que os enunciados éticos são representações sociais dos diversos grupos sociais sobre vida humana. Não há, desta perspectiva, algo como *a ética*, mas um tema ou objeto comum *a vida humana* apreendida pelos grupos sociais, os quais constituem alguma representação daquele objeto, tema, assunto. Donde, não se poder afirmar ser factível extrair algo essencial ou em si e por si (absoluto) dos juízos éticos.

Portanto, incitar tais discussões não é ensinar normas e regras, o que deve ou o que não deve ser feito, mas criar espaços temporais que valorizem o diálogo e, conseqüentemente, a troca de ideias, negociações e acordos entre as partes sobre ‘problemas éticos’ surgidos na escola. No entanto, essa tarefa é difícil e um desafio da proposta, uma vez que é necessário estabelecer regras para a iniciação e o desenvolvimento dos debates, o que já implica em uma tomada de posição ética, as regras próprias do debate.

---

1. A palavra “princípio” remete, em Filosofia, aos axiomas ou postulados reconhecidos por todos e cada um, como na Geometria, conduzindo à ideia de algo que fundamenta, que está na base dos juízos e que não pode ser contestado sem os destruir. Neste sentido a expressão usual “princípios éticos” é imprópria, pois não se pode dizer que em ética existam princípios no sentido indicado. No entanto, cedemos à falta de rigor para atender as necessidades de comunicação.

É possível, então, “ensinar” ética nas escolas?

Só se pode “ensinar” ética nas escolas se ela for entendida como um arrolado de regras e normas expressas pela sociedade tendo, por isto, caráter normativo. Vista desse modo, a ética estabelece um dever, um compromisso, uma obrigação. Essa é a noção de ética que parece ser a assumida por professores que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, os quais não consideram que a ética é decidida pelo diálogo argumentativo<sup>2</sup>.

### *Os professores e sua noção de ética*

Com a intenção de verificar que a noção de ética circula entre os professores foi aplicado um teste de livre associação de palavras (ABRIC, 1994) em 486 alunos-professores que freqüentavam aulas nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, Ciências da Computação, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia em faculdade localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro no segundo semestre de 2001. Essa aplicação foi realizada com a intenção de verificar se entre esses docentes prevalecia a noção de ética superior. Para corroborar ou retificar essa hipótese, tomamos quatro pressupostos (1) os professores têm uma complexa tarefa a executar; (2) não se encontram preparados para assumi-la; (3) por entender que o ético é expressão dos mecanismos de regulação da sociedade, defendem o ensino verbal de regras e normas, descartando o diálogo e a negociação como ponto de partida, para examinar que noção de ética está circulando nas escolas, uma vez que nos discursos dos professores aparecem diversas acepções de ética e a noção de que não há ética nesta ou naquela situação, supondo que há uma ética que impede a violência, por exemplo, implica considerar existir uma ética superior a qual deve ser ensinada aos alunos.

As porcentagens de 88% para o sexo feminino, de 48% para a ocupação atual ser de professores, sendo que 15% atuam na Educação Infantil e 45% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que se encontram na faixa etária entre 21 e 29 anos (33%), caracterizam o grupo.

Ao empreendermos a tabulação dos dados, encontramos que as palavras associadas à palavra indutora ética na primeira associação, assim como no primeiro grupo de alunos-professores, foram respeito (15%) e moral (5%), seguidas por educação (4%), comportamento (3%), disciplina (2%) e responsabilidade (2%). Na segunda associação, diferentemente do primeiro grupo de alunos-professores que apontaram a palavra profissão, surgiram as palavras dignidade (5%), caráter (5%) e honestidade (4%), o que nos permitiu depreender que os respondentes dessa fase associam ética a palavras relacionadas a atitudes que são consideradas desejáveis pela sociedade.

Através do quarto item do questionário, foi possível classificar as frases dos respondentes através técnica de análise de conteúdo, por ser um método empírico dependente da interpretação que se faz delas, sendo indicada para essa pesquisa, que leva em consideração as informações dadas pelos alunos-professores (cf. BARDIN, 1977).

Para dar início à organização da codificação — que compreende a escolha das unidades de codificação ou de registro e das unidades de contexto, das regras de contagem e das categorias, de acordo com a

---

2. O diálogo argumentativo enriquece e amplia a visão dos participantes — o auditório — e depende de sua adesão, permitindo que as pessoas percebam que um problema ético depende do contexto onde ocorre. Mais ainda, a argumentação surge no momento em que se estabelecem as controvérsias, os conflitos entre as pessoas de determinado grupo em relação a um objeto. A definição de argumentação se coaduna ao conceito de ética prática, aplicada, a qual debruça-se sobre temas cotidianos. Os diálogos argumentativos seriam, então, fundamentais para vivenciar os fundamentos e princípios que regem um sistema moral, em sua dimensão prática (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999).

técnica da análise temática-categorial — as unidades de contexto e de registro deveriam ser definidas. Os questionários respondidos pelos 486 alunos-professores foram definidos como as unidades de contexto, por possuírem dimensões superiores às unidades de registro e servirem de unidade de compreensão para codificar as próprias unidades de registro, uma frase, uma frase composta, uma frase condensada, um resumo ou uma alusão relacionadas ao tema ética retirada da última pergunta do questionário aplicado. Definidas as unidades de contexto e as unidades de registro (U.R.) foi realizada a análise do material coletado, que permitiu destacar 297 unidades de registro.

Na classificação dessas unidades de registro surgiram duas categorias: Absoluto, frases relacionadas à concepção de ética superior”, que nomeia condutas consideradas morais por este ou aquele grupo social e é estruturada por meio de conteúdos universais, e Relativo, que se refere à concepção de polissêmica, isto é, as noções de ética mudam ao longo do tempo, conforme negociações e acordos estabelecidos, dependendo da história e dos grupos sociais envolvidos, permitindo correções de rota nos rumos do futuro.

Do total de 297 frases, 208 integram a categoria Absoluto, indicando que os professores-alunos entendem ética como “leis, regime político” (mulher, 42 anos, aluna do curso de graduação em Matemática), “regras que devem ser observadas por todos os cidadãos” (mulher, 34 anos, aluna do curso de graduação em Pedagogia), além de associá-la à religião, ora apontando que uma pessoa ética é aquela que não “antecipada ações, mas é cheia de arrependimento no porvir (mulher, 34anos, aluna do curso de graduação em Pedagogia), ora citando “Jesus Cristo, pois mostrou-se sempre ético não deixando-se ser levado por situações. Foi um grande exemplo do sentido real da palavra [ética]. (mulher, 27 anos, aluna do curso de graduação em Letras). Consideram, também, que “ética pode e deve ser ensinada. A família e a escola são os dois principais meios de ensino. Cabe à escola boa parte do ensino da cidadania (intrinsecamente ligada à ética) (mulher, 25 anos, aluna co curso de Pedagogia).

Assim, os alunos-professores identificam que há uma crise ética, pois “nossa sociedade em geral não se recorda do significado da palavra ética” (mulher, 28 anos, aluna do curso de Ciências da Computação) e que há necessidade de “recuperar aqueles valores que se perderam” (homem, 32 anos, aluno do curso de Matemática), o que indica a revitalização de uma sociedade considerada ideal e a instauração de valores éticos supremos, universais. A noção de ética que os docentes têm, portanto, é a de ética superior, o modelo de ética platônica, identificando o professor ético como aquele que “deve ser sério nas suas funções” (mulher, 34 anos, aluna do curso de graduação em História), “responsável, coerente, saber usar o seu vocabulário respeitando as regras” (mulher, 23 anos, aluna do curso de graduação em Geografia) e “ter caráter ético, isto é, ser bom profissional, amigo, crítico, obediente das regras básicas” (aluno, 26 anos, aluno do curso de graduação em Ciências Sociais). Tal professor é responsável pela formação ética de seus alunos, os quais por sua vez devem ser “consciente, respeitar regras, limites e valores” (mulher, 40 anos, aluna do curso de graduação em História).

### *Concluindo*

Pudemos depreender que a noção de ética que circulava entre os alunos-professores era a de “ética superior” cristalizada em valores imutáveis, os quais deviam ser ensinados. Tal acepção considera que não há ética numa ou noutra situação e atribui sua falta às atitudes consideradas fora da normalidade estabelecida pela sociedade. O *ético* é definido como expressão dos mecanismos de regulação da sociedade e os adultos (responsáveis e professores) devem ensinar valores morais ou éticos que estão para além dos grupos e das classes sociais. Essa noção direciona a defesa do ensino verbal de regras e normas e o descarte do diálogo

e da negociação, além de fortalecer a identificação do professor ético e do aluno ético como aqueles devem seguir valores morais e éticos considerados universais.

Sabemos que esta tomada de posição é claramente contrária a alguma filosofia primeira, a que busca princípios éticos para além ou aquém da circunstância humana, e que os valores morais desencadeados por esse processo geram “tentativa permanente de construir normas que regulem a convivência humana para além da particularidade” (HERMANN, 2001, p. 11), o que presume a existência e a aceitação de uma ética universal.

Por entendermos que eticidade é uma construção social, expressão de grupos sociais, e que a ética está relacionada às transformações histórico-sociais (COTRIM, 2002), é através das relações que se estabeleceram entre ética e educação desde o surgimento da filosofia clássica — “momento em que a problemática ético-política passa ao primeiro plano da discussão filosófica como questão urgente da sociedade grega, superando a questão da natureza como temática central” (MARCONDES, 2002, p. 40) — até os dias atuais — quando se discute a oposição entre refundamentar a ética, construindo um projeto emancipador da humanidade, e redesenhar fronteiras sociais, políticas e culturais, destacando o local e o particular (GOERGEN, 2001) — que procuramos evidenciar como determinado modelo de ethos atua para orientar perspectivas da ação humana.

Consideramos que as discussões coletivas de temas cotidianos permitem a construção de juízos éticos. É através da vivência de situações-problemas (nas quais os diversos membros da comunidade escolar deverão ser os atores); da análise dos conflitos e de suas conseqüências; das negociações entre as partes envolvidas; dos acordos estabelecidos entre os sujeitos; das argumentações; dos pareceres; da tomada de decisão; e da avaliação dos resultados alcançados, que a ética será praticada, pois só há sentido falar em ética nas escolas se ela for praticada. Caso contrário, o tema ética se tornará apenas mais uma disciplina de um currículo sobrecarregado, perdendo sua função de viabilizar um diálogo entre os diferentes atores escolares, o qual se relacionaria ao tratamento de valores que se referem a aspectos da vida na escola e na vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: \_\_\_\_\_ (Ed), *Pratiques sociales et représentations*, Paris: PUF, 1994.
- AHLERT, A. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*. Ijuí, Ed. Unijuí, 1999.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições Setenta, 1977.
- BIAGGIO, A. M. B. *Universalismo versus relativismo no julgamento moral*. Mimeo. 1998.
- BOHADANA, E. *Terceiro milênio e a reconfiguração da humanidade: ética, educação e cultura*. Disponível em [www.redem.buap.mx/acrobat/estrella1.pdf](http://www.redem.buap.mx/acrobat/estrella1.pdf). Acesso em 23/04/2004.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo, Editora UNESP, 1999.
- CANEN, A.; FRANCO, M.; OLIVEIRA, R. J. de. *Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?* Revista Brasileira de Educação, Espaço Aberto, São Paulo, n. 13, jan/abr, p. 113-125, 2000.
- COTRIM, G. *Fundamentos de filosofia. História e grandes temas*. São Paulo, Saraiva, 2002.
- DUARTE, N. *Educação moral na sociedade capitalista em crise*. In: CANDAU, V. M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 175-189, 2001.

- GOERGEN, P. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas, Autores Associados, 2001.
- HERMANN, N. Pluralidade e ética em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: \_\_\_\_\_ (org.). Les représentations sociales. Paris, PUF, 1989.
- \_\_\_\_\_. Représentations sociales: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (org.). Psychologie sociale. Paris, PUF, 1990.
- LAJONQUIÈRE, L. de. Apresentação. In: AHLERT, A. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*. Ijuí, Ed. Unijuí, p. 9-11, 1999.
- LA TAILLE, Y. de. Introdução. In: PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo, Ática, 1998.
- MANACORDA, M. A. História da educação. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 2002.
- MARCONDES, D. Iniciação à história da filosofia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 2002
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. de. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. Mimeo. 1999.
- MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. On social representation. In: FORGAS, J. P. (org), *Social cognition perspectives on every understanding*. Londres, Academic Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. The phenomenon of social representations. In: FARR, R; MOSCOVICI, S. (org). *Social representations*. Paris, Maison des Sciences de l' homme, 1984.
- \_\_\_\_\_. L' ere des representations sociales. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *L' études des representations sociales*. Paris, Delachaut et Niestlé, 1986.
- OLIVEIRA, R. J. de. Ética e formação de professores: algumas pistas para reflexão. In: CANDAU, V. M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 23-42, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ética na escola: (Re)acendendo uma polêmica. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n o 76, Outubro/2001b.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- SANTOS, L. G. dos. Tecnologia, perda do humano e a crise do sujeito do direito. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C. (org.). *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, Vozes, p. 291-334, 1999.
- SILVA, A. R.da. Transgênicos, remédios e ecologia. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Infoglobo Publicações Ltda., Seção Opinião, Primeiro Caderno, p. 7, 10/02/2003.
- SILVA, D. J. da. Ética e a educação contra os preconceitos. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. da (org.). *Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 71-90, 2002.
- SUNG, J. M.; SILVA, J. C. da. *Conversando sobre ética e sociedade*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- TARNAS, R. *A epopéia do pensamento ocidental. Para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

## **A influência da vida intra-uterina, do desenvolvimento neurológico e o papel das primeiras relações socioafetivas do bebê e da criança**

Gisele Aparecida do P. Biazzi  
Psicóloga Faculdade de São João da Boa Vista  
Maria Augusta Montenegro  
Neuropediatra FCM/UNICAMP  
. Maria Regina Marrocos Machado  
Diretora Científica da Clínica Ultrassonografia Top Imagem  
Roberta Rocha Borges  
Pedagoga/DEPE/FE/UNICAMP  
rochaborges@sigmanet.com.br

A criança pequena passa a ter privilégios na sociedade e é vista como um pequeno cidadão que precisa ser levado a sério. A causa maior do respeito que se adquiriu, nos dias de hoje, por este pequeno ser, consiste no fato de os estudos da neurologia, da ultrassonografia e da psicologia terem comprovado a importância do desenvolvimento inicial, começando mesmo antes do nascimento, com grande influência na cognição e nas relações socioafetivas do ser humano. Com base nessa afirmação, o presente artigo tem como objetivo discutir as pesquisas que vêm sendo realizadas nas diferentes áreas científicas, como a neurologia, a ultrassonografia, a psicologia e a pedagogia, com o objetivo de juntar esforços para entender os problemas sociais que estão se intensificando nos últimos anos e podem ser observados em todos os segmentos sociais, como: bullying nas escolas, depressão, gravidez precoce, violência, drogadicção, culto exagerado ao corpo e consumismo desenfreado. Nesse sentido, as diferentes áreas da ciência, como a ultrassonografia, a neurologia, a psicologia e a pedagogia se unem, neste momento em um mini-curso, almejando contribuir, com uma pequena parcela, alertando aos professores e pesquisadores da área sobre o cuidado que se deve atentar a essa faixa etária de 0 a 3 anos, se quisermos realmente mudar esse cenário da sociedade atual.

A criança pequena passa a ter privilégios na sociedade e é vista como um pequeno cidadão que precisa ser levado a sério. A causa maior do respeito que se adquiriu, nos dias de hoje, por este pequeno ser, consiste no fato de os estudos da neurologia, da ultrassonografia e da psicologia terem comprovado a importância do desenvolvimento inicial, começando mesmo antes do nascimento, com grande influência na cognição e nas relações sócio-afetivas do ser humano.

Com base nessa afirmação, o presente artigo tem como objetivo discutir as pesquisas que vêm sendo realizadas nas diferentes áreas científicas, como a neurologia, a ultrassonografia, a psicologia e a pedagogia, com o objetivo de juntar esforços para entender os problemas sociais que estão se intensificando nos últimos anos e podem ser observados em todos os segmentos sociais, como: violência, drogadicção, depressão, busca contínua do sucesso, culto exagerado ao corpo, gravidez precoce, consumismo desenfreado, bullying. (Cantelli, 2009)

Nesse sentido, as diferentes áreas da ciência, como a ultrassonografia, a neurologia, a psicologia e a pedagogia se unem, neste momento, almejando contribuir, com uma pequena parcela, alertando a sociedade sobre o cuidado que se deve atentar essa faixa etária de 0 a 3 anos, se quisermos realmente mudar esse cenário da sociedade atual.

Quando se compara o desenvolvimento fetal com o desenvolvimento neurológico pós natal incluindo o desempenho educacional, deparamo-nos com fatores psíquicos e físicos envolvendo o trinômio mãe-feto-pai, influenciados ainda pelo meio social e ambiental.

Os cuidados pré-natais envolvem desde a realização de um acompanhamento minucioso da gestante iniciando com a anamnese, com a avaliação de fatores de risco pessoais e familiares, exame físico e ginecológico, exames laboratoriais seriados incluindo os sorológicos e realização de exames ecográficos para avaliação da morfologia e vitalidade fetal.

Entre as patologias maternas mais comuns em nosso meio que podem afetar o desenvolvimento neurológico pós-natal estão desde a desnutrição até as infecções incluindo a SIDA e toxoplasmose, tabagismo e o uso de drogas ilícitas e do álcool.

Até que o ponto esta conexão entre os fatores pré-natais prejudiciais ao feto apresentam repercussões no desenvolvimento psíquico e educacional desta criança necessitam contínua e extensa avaliação.

O Comitê de Nutrição das Nações Unidas e do Banco Mundial estimam que nasçam anualmente cerca de 30 milhões de crianças com restrição de crescimento intrauterino (RCIU) em países em desenvolvimento. Baixo peso e desnutrição intra-útero caminham juntos, aumentando a morbidade e mortalidade e levando a um desenvolvimento cognitivo pobre. Os recém-nascidos de muito baixo peso (RNMBP) acabam sendo submetidos a processos prolongados de desnutrição extra-uterina, que agravam a sua situação clínica, criando problemas potenciais para o seu futuro, tanto nos processos de crescimento e desenvolvimento quanto na possibilidade de surgimento de doenças metabólicas e degenerativas na infância, adolescência e idade adulta (Camelo, 2005). RN de termo e os RN prematuros (RNPT) com baixo peso nascem com menor reserva de nutrientes, sendo esta caracterização mais evidenciada nos RNPT. Ainda, estas reservas podem ser diminuídas em casos de infecção e nutrição inadequada, o que leva a necessidades de suplementação de nutrientes nesta população (Elizabeth, Krishnan, Zachariah, 2005).

Destaca-se que no RNPT há uma alta taxa metabólica e requerimento energético por Kg de peso corporal e alto turnover protéico, com alto catabolismo em situações críticas e de suporte nutricional deficiente. Sugerem que uma avaliação nutricional inicial corrobora para a redução dos danos neurológicos ocasionados por esta condição de alta taxa metabólica e baixa oferta de nutrientes (Hulst, Joosten, Zemmermann, et al, 2004).

Quanto às infecções a que mais comumente acomete o sistema nervoso central (SNC) é a toxoplasmose. A infecção materna primária durante a gestação pode determinar parasitemia, infecção placentária (placentite) e acometimento do feto; o risco de infecção fetal é próximo de 40%, e inversamente proporcional ao tempo de gestação no qual a infecção materna ocorreu.

O risco da infecção fetal é de 20, 50 e 80%, respectivamente, para o primeiro, segundo e terceiro trimestres de vida. Por outro lado, a gravidade das lesões é tanto maior quanto mais precoce durante a gestação. A importância do diagnóstico imediato da infecção é a possibilidade de tratamento da gestante com medicamentos (Diniz, 2006).

As formas clínicas de apresentação da toxoplasmose na criança são quatro, classificadas segundo a sintomatologia e o momento de constatação da doença: doença neonatal, sintomática nos primeiros meses de vida, seqüela ou recidiva reconhecida tardiamente (até na adolescência), e a infecção subclínica.

A doença neonatal em cerca de 80 a 90% dos casos apresenta manifestações clínicas generalizadas predominantemente viscerais e neurológicas. Em torno de 15% dos recém-nascidos infectados as lesões oculares são o único sinal clínico, sendo a retinocoroidite, geralmente bilateral, a principal lesão observada.

A afecção cerebral pode ser reconhecida pela microcefalia, que mostra quadro grave geralmente letal; hidrocefalia de tipo obstrutivo é a manifestação mais frequente (de 16 a 80%), e pode ocorrer isoladamente. Outros sinais e sintomas neurológicos são o retardo do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM), as calcificações intracranianas, crises convulsivas, opistótono e dificuldades de deglutição.

Quanto ao uso do álcool pela mãe alcoólatra durante a gestação, estudos realizados por pesquisadores da Universidade Estadual de Nova Iorque no Centro de Desenvolvimento de Pesquisa do Etanol, EUA, mostram na sua maioria fatores de alteração comportamental como, por exemplo, a predisposição ao abuso do álcool na adolescência em seus filhos.

Conseqüências mais sutis da exposição fetal ao álcool estão no topo da Síndrome Fetal Alcoólica, que leva a problemas no desenvolvimento neurológico, incluindo retardo mental.

O consumo de cigarros durante a gravidez pode se relacionar ao nascimento de crianças com peso abaixo do normal. Muitos estudos afirmam que o tabagismo materno restringe o crescimento fetal intra-uterino: os bebês de fumantes tendem a pesar de 15 a 325 gramas a menos ao nascer do que aqueles nascidos de não fumantes. Isso porque há uma significativa redução do fluxo placentário pela vasoconstrição existente após o consumo de um cigarro. A mãe tem probabilidade duas vezes maior de dar à luz a um recém-nascido de baixo peso (2,5 kg mais ou menos) do que a mãe não fumante. Soma-se à questão placentária e maior chance do período gestacional tender a ser mais curto em função destas alterações, dificultando o ganho de peso fetal. Além disto, o tabagismo também está relacionado a um aumento significativo de abortos espontâneos, de partos prematuros, de hemorragias durante a gestação e de ruptura da bolsa prematuramente.

Há estudos e evidências científicas que demonstram que o fumo também é responsável por efeitos negativos que se prolongam por toda a infância, comprometendo, embora discretamente, o crescimento, a função intelectual e neurológica e o comportamento da criança exposta ao fumo durante a gestação. Torna-se difícil a avaliação do efeito atribuído exclusivamente a uma determinada droga e sem incluir o meio social, uma vez que é frequente a associação de fatores prejudiciais ao binômio feto-gestante, sejam químicos ou sociais, que comumente se interagem, predominando em ambientes de baixo nível sócio-econômico.

A avaliação médica de fatores que possam ser lesivos ao feto deve fazer parte de um pré-natal adequado, assim como, o acompanhamento minucioso do desenvolvimento intra-uterino, uma vez que, repercussões no estado físico, emocional e mental pós-natal já foram comprovadas e devem continuamente serem estudadas no intuito de minimizar os efeitos prejudiciais ao bem-estar da criança.

### *Reflexões da psicologia no desenvolvimento da criança pequena*

A pedagogia sempre se direcionou na busca de uma maior qualidade de ensino. No entanto, são tantas as questões que envolvem a educação que parece existir uma mistura da própria pedagogia com outras ciências. As ligações entre rendimento escolar e aprendizagem e a afetividade são muito estreitas e a psicologia evidencia ser uma ciência que pode auxiliar em determinados problemas do sistema educacional, tanto na remediação quanto na prevenção. Nesta reflexão não há a pretensão de superdimensionar as questões emocionais na relação aprendizagem, somente existindo uma tentativa de pensar a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança pequena, sob o ponto de vista de seu estado emocional, porque



os resultados referentes a determinados estados podem causar desconforto, evidenciando que algumas dificuldades dos bebês e das crianças pequenas parecem estar ligadas a como elas se sentem no ambiente da creche.

As investigações realizadas por Austin (1963), Harris (1968), Tannebaum e Cohen (1967) (apud Fonseca, 1995) concluíram que a variável “professor” é mais potente que a variável “método” quanto à obtenção de bons resultados escolares. Assim, os profissionais da creche podem favorecer o desenvolvimento das crianças pequenas, não somente nos aspectos cognitivos, mas também nos afetivos e sociais, o que pode ser realizado através da criação de um ambiente afetivo-emocional que sirva de apoio aos aspectos cognitivos da aprendizagem.

As crianças necessitam de condutas positivas que lhes permitam sentir que suas diferenças individuais são respeitadas e valorizadas, para que sejam fortalecidos alguns aspectos, tais como confiança, eficácia, autonomia e controle. Então, esta reflexão trata das necessidades essenciais das crianças formuladas por Brazelton e Greenspan (2002), que fornecem a pedra fundamental para as nossas capacidades emocionais, sociais e intelectuais de mais alto nível.

A primeira necessidade mencionada é a de que as crianças pequenas precisam de relacionamentos sustentadores contínuos. Quando há relacionamentos seguros, empáticos, sustentadores, elas aprendem a ser íntimas e empáticas e eventualmente a comunicar seus sentimentos, refletir sobre seus próprios desejos e desenvolver seus próprios relacionamentos com seus iguais e com os adultos. Estes relacionamentos também ensinam às crianças quais comportamentos são adequados e quais não são, ou seja, o tom emocional e as interações sutis são vitais para quem somos e para o que aprendemos. São relacionamentos que capacitam a criança a aprender a pensar, e as interações emocionais são a base não apenas da cognição, mas da maioria das capacidades intelectuais de uma criança, incluindo a sua criatividade e as habilidades de pensamento abstrato.

A segunda necessidade é a de proteção física, segurança e regras. O objetivo é promover um desenvolvimento saudável, identificar problemas precocemente e fornecer a orientação necessária para superá-los. Quanto aos limites Dolto (1999) menciona que a interdependência entre os seres é algo humano, mas a interdependência que se expressa em chantagem ou em ameaças destrói a confiança da criança nos adultos, e sua própria autoconfiança. Educar é tornar autônomo. Temos que ter o cuidado para discernir o que é realmente importante nas nossas imposições às crianças, pois muitas vezes impomos desejos totalmente inúteis, e sem nenhum valor formativo moral. É o amor e a ternura consoladora que permitem a superação de fracassos, não é nunca fazer tudo para a criança e em seu lugar e irritar-se assim que faz uma bobagem. A criança necessita de liberdade, de espaço e de tempo para realizar as suas atividades e brincadeiras. No entanto, esta liberdade não deve ser uma licença, pois se for assim se tornará depressora. Os adultos devem proibir o que é perigoso psíquica e fisicamente, para que a criança não regrida por conta de nossa fraqueza. Não há nada de mais debilitante para uma criança. A interdição evita a humilhação em face dos outros ou um perigo.

A próxima necessita é a das experiências que respeitem as diferenças individuais. Tradicionalmente temos esperado que as crianças correspondam exatamente às expectativas dos pais e da sociedade em geral. Até certo ponto isto é aceitável. Com a educação voltada para as diferenças individuais, muitas crianças nascidas com dificuldades, mesmo sérias, podem sair-se melhor do que o esperado. Os autores mencionam que em uma recente revisão de mais de 200 crianças diagnosticadas com transtornos de espectro autista, a maioria desfrutou de melhoras significativas no funcionamento mental e emocional quando seus pais e professores foram capazes de trabalhar as diferenças individuais. Na prática clínica e em pesquisas foi verificado que as interações podem apoiar ou neutralizar determinados padrões orgânicos. As mesmas

combinações traços biológicos podem ser desenvolvidas em dotes valiosos como empatia, coragem, liderança, curiosidade, criatividade, autodisciplina, autoconfiança, perseverança e originalidade; ou, alternativamente, elas podem servir como base para o desenvolvimento de comodismo, irresponsabilidade, crueldade, hostilidade, rigidez, distanciamento, irracionalidade e timidez.

A quarta necessidade diz respeito às experiências adequadas ao desenvolvimento. À medida que as crianças crescem, elas dominam diferentes estágios do desenvolvimento, e cada um desses estágios fornece alicerces para a inteligência, moralidade, saúde emocional e habilidades acadêmicas. E, para cada estágio certas experiências são necessárias. Por exemplo, aprender a relacionar-se com os outros com compaixão requer cuidadores que forneçam interações empáticas, sustentadoras. E, à medida que as crianças negociam um novo estágio elas continuam a requerer os tipos de interações associadas com os estágios anteriores, e ainda, diferem quanto ao ritmo.

A quinta necessidade aborda o estabelecimento de limites, organização e expectativas. Existe uma forte diferença de opinião entre muitos profissionais em relação à melhor maneira de satisfazer tais necessidades. Alguns acreditam que devem sempre explicar o “porquê”, outros defendem padrões de disciplina muito rígidos. As crianças desejam agradar por várias razões diferentes: porque amam seus cuidadores e querem sua aprovação e respeito, ou porque têm medo. Obviamente há, com frequência, uma combinação de medo e desejo de aprovação. O que é muito importante destacar é que as crianças aprendem imitando as pessoas, e a moralidade também se desenvolve pela tentativa de se tornar aquele adulto tão admirado. E, deve-se considerar que as crianças que limitam a sua agressividade e “mau comportamento” estritamente por medo, provavelmente se comportam em situações em que há uma figura de autoridade presente, porque é ela que dará a punição, e não porque conseguem discernir o que pode ou não pode dependendo das conseqüências. O medo tende a ser específico à situação. À medida que as crianças crescem, aquelas que foram disciplinadas através do medo podem ser tornar mais vulneráveis a abuso de álcool, drogas e comportamento delinqüente.

A necessidade seguinte se refere às comunidades estáveis, amparadoras e de continuidade cultural. As comunidades e culturas fornecem o contexto ou a estrutura para as outras necessidades discutidas anteriormente. Ocorrem importantes debates sobre como equilibrar, por exemplo, respeito por padrões culturais enquanto se possibilita às famílias uma adaptação a uma sociedade complexa, uma interação com outros grupos culturais e a satisfação das demandas da escola. Então, o ambiente educacional pode ser mais responsivo às comunidades que servem.

A sétima e última necessidade mencionada é a de proteção do futuro, e principalmente das crianças que vivem em países menos desenvolvidos. E, deve ser considerado que a privação emocional pode causar tanto estrago quanto a privação física e nutricional. Em alguns aspectos, o impacto da privação emocional é ainda mais devastador devido à desorganização que causa, exaurindo o espírito humano e a capacidade de educar gerações futuras. De fato, parte de nossa estrutura na qual a satisfação física, social, emocional e intelectual sejam vistas como igualmente fundamentais para a continuação da vida humana da forma como a conhecemos e, certamente, para a continuação do progresso social, político e econômico mundial.

É notória a evidência de que estas reflexões evidenciam o quanto a parceria entre a pedagogia e a psicologia é importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, com adultos mais equilibrados emocionalmente, e cognitivamente também mais preparados para o enfrentamento dos graves problemas que ocorrem na nossa vida cotidiana.

A educação infantil, atualmente, constitui a primeira etapa da Educação Básica. As crianças, nesta primeira etapa, têm uma experiência inicial com o mundo escolar, que pode ser muito importante para sua própria escolarização posterior. Alguns adquirem uma experiência interessante e divertida, mas outros não. A maneira como viveram, o tipo de aprendizagem que realizaram e de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização (Bassedas, Hugut, Sole, 1996). Essa afirmação leva a pensar na responsabilidade de a educação de zero a três anos estar estruturada adequadamente para atender às reais necessidades desta criança. A finalidade da creche, portanto, precisa ser clara e objetiva para que se preze o desenvolvimento harmonioso desse pequeno cidadão.

Em um estudo realizado por Borges (2009), essa autora afirma que as creches, aqui no Brasil, ainda se encontram em estado precário. Os ambientes, nos quais deve ocorrer o desenvolvimento global da criança, são pobres em estimulações cognitivas e para as relações sócio-afetivas iniciais. Além desse cenário, a autora deixa claro em sua pesquisa o quanto os profissionais que atuam nessa instituição são despreparados para trabalhar com essa faixa etária. Muitos deles desconhecem os estudos acima citados, da neurologia, da ultrassonografia, da psicologia, os quais trazem informações importantes, com o objetivo de prevenir problemas cognitivos e sócio-afetivos posteriores.

A creche e os profissionais, que ali trabalham têm um enorme papel, de desenvolver um trabalho pedagógico eficaz, além de diagnosticar e ajudar a intervir no desenvolvimento inicial dessa criança. Mas, para isso é preciso profissionais bem qualificados para atuar com esta faixa etária. No entanto, a realidade das creches, ainda não é essa. Contudo, caberia perguntar: O que o ambiente da creche tem proporcionado às crianças pequenas com o intuito de favorecer o desenvolvimento global? Como são esses ambientes sócio-afetivos iniciais? Qual é o papel do professor nessas construções iniciais?

Em um estudo o qual Grana- Ferreira (2008) vem realizando nas creches, alguns dados iniciais apontam para relações sócio-afetivas negativas entre os professores e crianças pequenas e crianças entre si. O ambiente da creche não está proporcionando relacionamentos seguros, entre adulto-criança e entre-criança-criança, os quais na maioria das vezes, geram falta de auto-confiança na criança. Tendo em vista que, os projetos que as crianças pequenas querem pôr em ação são impedidos pelo professor, não possibilitando as interações entre os adultos e crianças e, principalmente, entre as próprias crianças.

Barrière, Bonica, Goma, Whitaker-Ferreira (1984) em um estudo que realizaram sobre as interações sociais entre professor – criança e entre criança- criança, afirmam que quando existe um trabalho pedagógico na creche de qualidade, em que o ambiente físico esteja organizado em atividades pedagógicas ricas e propícia a esta fase do desenvolvimento, há o favorecimento das relações sócio afetivas positivas com todas as pessoas das creche.

Portanto, no Brasil, o ambiente da creche está muito distante de um atendimento que se caracterize por bons padrões de qualidade e possibilidade de acesso. Se objetivamos uma mudança para os adolescentes, é preciso dar uma maior atenção às crianças de zero a três anos de nosso país.

### *Conclusões*

A vida intrauterina, o desenvolvimento neurológico, o papel da psicologia e da pedagogia apresentam discussões pertinentes para o desenvolvimento inicial da vida do bebê e da criança pequena, principalmente

no que diz respeito as relações sócio afetiva, pois, todas as áreas concluem a respeito desse período da vida, o quanto, já se pode diagnosticar problemas sérios do desenvolvimento neurologico desde o ventre da mãe, com os exames da ultra sonografia e podem ser prevenidos com o olhar da psicologia e pedagogia, na primeira instituição que a criança pequena frequentará : a creche.

Investir neste período da infância consiste em minimizar, em grande parte, graves problemas que a sociedade atual está vivendo.

## *REFERÊNCIAS*

BASSEDAS, E.; HUGUETT, I. e SOLÉ, I. Aprender a ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARRIÈRE, BONICA, GOMA, WHITAKER-FERREIRA. Momentos conflictuales. In: STAMBAK, M. (org.). Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984, p. 143-176.

BRAZELTON, T. B. e GREENSPAN, S. I. As necessidades essenciais das crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BORGES, R.R. Curso de Extensão Universitária PROEPRE: Contribuição para a Formação de Professores da Creche. Tese de Doutorado. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

CAMELO JS. Recém-nascido de muito baixo peso e estado nutricional: certezas e incertezas. J Pediatr (Rio J). 2005;81:5-6.

CANTELLI, V.B. As noções econômicas de pais. Tese de Doutorado. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

DINIZ AE. O diagnóstico da toxoplasmose na gestante e no recém-nascido. 2006 vol.28 (4)

DOLTO, F. As etapas decisivas da infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIZABETH KE, KRISHNAN V, ZACHARIAH P. Auxologic, Biochemical and Clinical (ABC) Profile of Low Birth Weight Babies. A 2-year Prospective Study. J Trop Pediatr. 2007; 53(6):374-82.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRANA-FERREIRA, K.M. Interações sociais entre bebês: um estudo exploratório. Projeto de Pesquisa. LPG/FE – Unicamp, 2008.

HULST J, JOOSTEN K, ZIMMERMANN L et al.. Malnutrition in critically ill children: from admission to 6 months after discharge. Clin Nutr. 2004; 23(2); 223-232.

## **Comunidade Justa: uma experiência no Centro de Cooperação para o Desenvolvimento da Infância e da Adolescência – CCDIA**

Márcia Simão Linhares Barreto  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
marciasimaob@yahoo.com.br  
Amanda Moura de Oliveira  
Universidade Salgado de Oliveira  
amanda-amo@hotmail.com  
Gerson Silva de Andrade  
Universidade Salgado de Oliveira  
Fábio Araújo Dias  
Universo

Este trabalho teve como objetivo aplicar a técnica de educação moral intitulada “comunidade justa” proposta por Kohlberg e seus colaboradores da Universidade de Harvard. Aplicou-se um Programa de Treinamento no CCDIA, ONG localizada em Niterói- RJ, no sentido de encorajar os valores, atitudes e conhecimentos mais construtivos nas relações que preparem os alunos a viverem pacificamente. O CCDIA foi escolhido devido ao trabalho que realiza com crianças e adolescentes em situação de risco, residentes nas periferias da cidade de Niterói, com a finalidade de oferecer reforço escolar e reinserção daqueles que abandonam a escola. Partindo da técnica de discussão de dilemas hipotéticos em grupo e da descrição de um programa que teve por metodologia, dinâmicas de grupo, descrevendo componentes chaves como: aprendizado cooperativo e treinamento para resolução de conflitos observados no cotidiano escolar contextualizado, onde as dimensões pedagógicas e culturais foram articuladas. Concluiu-se que o programa é um eficiente apoio no sentido de redução de conflitos no interior da instituição e que possam refletir nas atitudes dos alunos dentro e fora dela. Discute-se também a aplicação desses programas para o contexto das comunidades brasileiras.

### *INTRODUÇÃO*

Pode-se resumir a teoria de desenvolvimento cognitivo dizendo que (a) julgamento moral é um processo de tomada de papéis que (b) tem uma estrutura lógica nova a cada etapa. Fazendo um paralelo com as etapas lógicas de Piaget, esta estrutura está melhor formulada como (c) uma estrutura de justiça que (d) é progressivamente mais compreensiva, diferenciada e equilibrada que a estrutura anterior. Para concretizar estas colocações, traça-se a progressão da tomada de papéis ou estrutura de justiça através das etapas. Isto mostrará como cada etapa é capaz de fazer coisas que as etapas anteriores não podiam fazer porque é uma estrutura mais diferenciada, compreensiva e integrada que seu predecessor.

Apesar do problema do desenvolvimento moral ter sido focalizado em seus tríplices aspectos: comportamento, na teoria Behaviorista; e julgamento, nas teorias cognitivas de Piaget e Kohlberg, há pelo menos duas décadas a ênfase no estudo da moralidade tem sido a cognitivista (Biaggio, 1988).

Este trabalho focaliza programas de desenvolvimento de valores na escola a partir da noção de ‘conflito cognitivo’, utilizando as técnicas de discussão de dilemas morais e a chamada “comunidade justa”, de Lawrence Kohlberg (Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Pode-se dizer que a teoria de Kohlberg tem dominado os estudos sobre desenvolvimento moral nesses

últimos vinte anos, enriquecida pelas contribuições de outros autores como Turiel, Rest, Nucci, Gilligan, Gibbs, La Taille e outros.

A teoria de julgamento moral de Kohlberg é única pelo fato de postular uma seqüência universal, da qual os estágios mais altos, 5 e 6, constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional (Biaggio, 1997).

A técnica de educação moral denominada “Comunidade Justa” foi proposta por Kohlberg, em 1980, tendo como base a teoria de julgamento moral por ele formulada. A proposta na “comunidade justa” é a aplicação de dilemas hipotéticos em grupo. Esta proposição de trabalho foi baseada na experiência de Kohlberg (1980), em uma escola americana, e Biaggio, adaptando tal técnica ao Brasil, não podendo ser concluída pelo seu falecimento em 2003.

Diversas são as linhas teóricas na Psicologia que buscam contribuir para os estudos da moralidade. A teoria psicanalítica, a teoria behaviorista e a teoria cognitivista são exemplos que contribuem para estes estudos. Piaget e Kohlberg são teóricos que se encaixam na teoria cognitivista: Piaget, no estudo pioneiro de que há uma hierarquia de julgamento moral no homem e Kohlberg, ampliando os estudos da moralidade humana e formulando etapas de maturidade moral a serem desenvolvidas pelo sujeito através de diferentes vivências.

O presente estudo teve como objetivo investigar a técnica de discussão de dilemas em grupo e a técnica de educação moral denominada ‘Comunidade Justa’, proposta por Kohlberg e seus colaboradores, e que se mostram como alternativas positivas para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Ambas as técnicas tem fundamento na teoria de julgamento moral (Kohlberg, 1971) e, para aplicação destas técnicas no Brasil, fez-se necessário algumas adaptações, em função da cultura e das condições locais dos indivíduos.

Quanto às discussões de grupo, argumenta-se em favor de um debate de dilemas da vida real. Já a técnica de “comunidade justa” necessitou de adaptações em função da disponibilidade de horários para a reunião comunitária, o que normalmente inexistente nas escolas brasileiras. Além disso, foram verificadas junto ao Centro de Cooperação para o Desenvolvimento da Infância e da Adolescência – CCDIA, as questões inerentes ao cotidiano dos jovens pesquisados, para que houvesse uma adaptação da técnica utilizada.

A técnica da “comunidade justa” defende que a educação moral deve enfrentar problemas morais com conseqüências para o sujeito e para os outros. Também deve levar em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social e o desenvolvimento moral dos sujeitos nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento moral da sociedade da qual é parte.

## *FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA*

Apesar do problema do desenvolvimento moral tradicionalmente ter sido focalizado em seus tríplices aspectos, comportamento (na teoria behaviorista), afeto (na teoria psicanalítica) e julgamento (nas teorias cognitivas de Piaget e Kohlberg), há pelo menos duas décadas a ênfase no estudo da moralidade tem sido o cognitivista (Biaggio, 1988).

Partindo do ponto de vista construtivista de Piaget (1932), Kohlberg propôs em sua tese de doutorado em 1958, uma formulação que acrescentou muito à contribuição de Piaget no campo específico do julgamento moral. Em 1963 surge a primeira publicação sobre o assunto, apresentando os dados em que se baseou para chegar à formulação dos estágios. Em 1971, Kohlberg publicou o artigo clássico “From

is to ought”, onde aprofunda a questão das relações entre a filosofia e a psicologia no campo da moral, argumentando que é possível a ligação entre o filosófico (ético-normativo) e o empírico (psicológico). Entre diversas obras suas e com co-autores, geralmente ex-orientandos de doutorados, destacam-se os “Éssays on Moral Development”, em dois volumes, de 1981 e 1984, respectivamente.

Os estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg são apresentados a seguir:

#### I – Nível pré-convencional

Estágio 1. Orientação para a punição e a obediência

Estágio 2. Hedonismo instrumental relativista

#### II – Nível convencional

Estágio 3. Moralidade do “bom garoto”, de aprovação e relações interpessoais.

Estágio 4. Orientação para a Lei e a Ordem, a Autoridade mantendo a moralidade.

#### III – Nível pós-convencional

Estágio 5. A orientação para o contrato social.

Estágio 6. Princípios universais de consciência.

A fim de esclarecer porque acreditamos que a teoria de Kohlberg é radicalmente diferente de outras explicações sociais e psicológicas do desenvolvimento moral, vamos rever brevemente algumas delas para finalidade de comparação.

Para Durkheim (1953), a moralidade está inexplicavelmente ligada à aceitação do contrato social. O grupo é valorizado e a assimilação das normas e valores do grupo é essencial para o funcionamento da sociedade. Assim, a criança nasce em uma cultura e vem a aceitar suas normas. Isto não está longe da explicação freudiana das origens do “superego”: a fim de dissolver o chamado “complexo de Édipo” (amor pelo genitor do sexo oposto), a criança se identifica com o genitor do mesmo sexo, internalizando a proibição básica do incesto, e também incorporando valores da sociedade através do mecanismo de identificação. Assim, a criança vem a acreditar nas proibições como se elas não tivessem sido impostas de fora. Ela chega a acreditar nesses valores por si mesmos, independentes de sanções externas.

Para os primeiros teóricos behavioristas da corrente de aprendizagem social que estudaram o comportamento moral, a consciência ou a moralidade provavelmente seria equivalente à resistência à extinção, isto é, a criança é punida por determinados comportamentos tantas vezes, até um ponto em que ela deixa de executar aquele comportamento, mesmo na ausência de possibilidade de punição. Inversamente, o comportamento adequado que é reforçado muitas vezes eventualmente se manterá na ausência do reforçamento positivo. O termo técnico para isso é “resistência à extinção”, porque as pesquisas demonstram que o comportamento tende a perder força e a se extinguir quando o reforço é retirado. No entanto, dependendo de muitos fatores, inclusive o tipo de esquema de reforço sob o qual determinado comportamento foi adquirido, muitas vezes o comportamento persiste na ausência de reforçamento, daí o termo resistência à extinção. Posteriormente, teóricos da corrente de aprendizagem social e cognitivista (Aronfreed, 1976; Mischel, 1976; Bandura, 1977) têm acrescentado dimensões cognitivas ao processo, tais como expectativas, valor do incentivo, teste de hipótese, mas mesmo no conceito de determinismo recíproco de Bandura é difícil encontrar-se algo além da internalização de valores da sociedade no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

A Teoria de Julgamento Moral, de Kohlberg, é única pelo fato de postular uma seqüência universal da qual, os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional. Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como ponto terminal do desenvolvimento moral (Durkheim, Freud e behaviorismo), Kohlberg afirma que a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a Justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas.

Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania.

Kohlberg argumenta que a teoria de julgamento moral é estrutural e que a seqüência de estágios aparece em todas as culturas, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos morais.

### A TÉCNICA DO CONFLITO COGNITIVO

O conflito cognitivo é o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados. Existem técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada. É o caso do programa aplicado no CCDIA.

### A COMUNIDADE JUSTA

A “comunidade justa” defende que a educação moral deve enfrentar problemas morais com conseqüências para o sujeito e para os outros. Também deve levar em conta o contexto social no qual os sujeitos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral.

### APLICAÇÃO NO BRASIL

Para aplicação no Brasil, ambas as técnicas precisam de algumas modificações em função da cultura e das condições locais. Quanto às discussões de grupo, estudos anteriores (Biaggio, 1985) argumentam em favor de uma discussão de dilemas da vida real, e não de dilemas trazidos pelo experimentador ou psicólogo, professor ou orientador educacional. Já a técnica da “comunidade justa” necessita de adaptações em função de disponibilidade de horários para a reunião comunitária, que normalmente não existe nas escolas brasileiras, e também de um grau menor de formalização na condução das reuniões.

Trabalhou-se com estudantes do Centro de Cooperação para o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (CCDIA) para prepará-los e motivá-los a coordenar eles próprios as discussões de dilemas com conteúdos do cotidiano. Em etapa posterior do projeto, fomentou-se atitudes não-violentas para conflitos, utilizando os princípios de discussão de grupos e de “comunidade justa” de Kohlberg.

### *METODOLOGIA*

A pesquisa adotou abordagens qualitativa e quantitativa. Por esta razão optou-se pela metodologia descritiva analítica quando se tratar da abordagem qualitativa, porque toda descrição é delineada por significados impressos pelo ambiente.



Foi realizado contato com a organização através do presidente do Centro de Cooperação Para o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (CCDIA), a fim de ser obtida a colaboração e distribuição dos questionários para os alunos. E, ainda foi solicitado espaço para aplicação do programa, que foi feito através de sessões em classe.

Em cada sessão, foram apresentados e discutidos temas relacionados ao cotidiano das crianças e adolescentes, conforme informações obtidas em reuniões realizadas no período de implantação do projeto. E, ao final da sessão, foram aplicados questionários que abordavam dilemas morais referentes aos temas junto aos alunos envolvidos nessa pesquisa.

## PARTICIPANTES

Os sujeitos foram em número de 10, pertencentes ao grupo de alunos do CCDIA, de ambos os sexos, com idade variando entre 11 a 16 anos.

## INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

O nível de julgamento moral dos sujeitos foi avaliado através do SROM (Sociomoral Reflection Objective Measure) de Gibbs et alli (1982), adaptado para o Brasil por Biaggio (1989), o qual foi aplicado em sala de aula. As histórias apresentadas no SROM, foram reproduzidas a partir da adaptação de Biaggio para o Brasil. Ainda, partindo da técnica de discussão de dilemas hipotéticos em grupo, discutiu-se temáticas referentes ao cotidiano das crianças e adolescentes partindo do modelo do programa do tipo “comunidade justa” para o contexto brasileiro.

## RESULTADOS

Segue os dados brutos relativos aos escores do SROM dos estudantes do CCDIA no Pré-teste conforme Tabela 1, e Pós-teste na Tabela 2.

TABELA 1. ESCORES DE MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL (SROM) DO PRÉ-TESTE NO CCDIA.

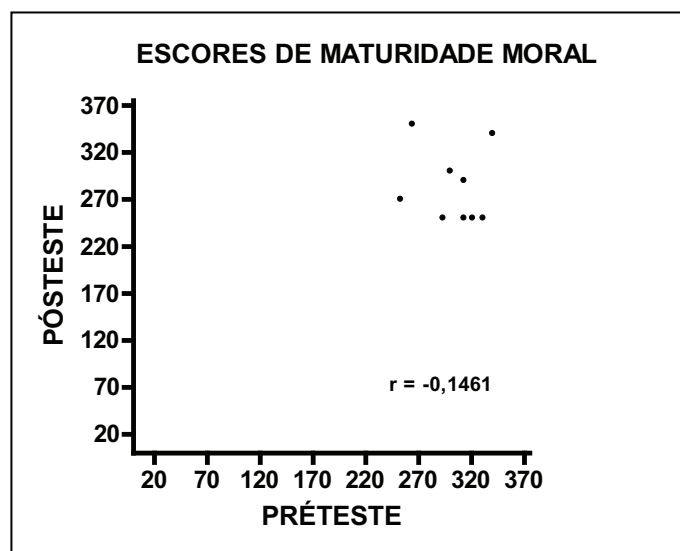
Maturidade de Julgamento Moral (GIBBS)			
Código	(MMS)*	Sexo	Idade
D1	293	M	12
A1	331	M	14
D2	340	F	11
A2	233	M	16
D3	313	M	15
S1	300	F	16
w	313	F	12
S2	253	F	16
R	321	M	14
P	264	F	11
Média	296		14
Desvio Padrão	35,33		2,06
Coefficiente de Variação	11,93		

TABELA 2. ESCORES DE MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL (SROM) DO PÓS-TESTE NO CCDIA.

Maturidade de Julgamento Moral (GIBBS) - 2			
Código	(MMS)*	Sexo	Idade
L1	250	M	11
W1	250	M	15
M	340	F	14
S1	250	F	16
S2	300	F	16
W2	290	M	14
F	270	M	15
L2	250	M	16
A	350	M	14
Média	283		15
Desvio Padrão	39,69		1,59
Coefficiente de Variação	71,43		

Aplicando o coeficiente correlação de Pearson (r), o resultado foi de  $r = -0,1461$ , para  $p\text{-valor} = 0,7075$ . Logo, não apresentou uma relação significativa para o nível de 5%. A correlação entre o Pré-teste e o Pós-teste foi baixa. São apresentados no gráfico.

GRÁFICO: ESCORES DE MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL (SROM) DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE APLICADOS NOS ESTUDANTES DO CCDIA.



Para o estudo em epígrafe, tratando-se da comparação entre as médias dos escores da escala de maturidade moral entre os sexos, masculino e feminino, não houve diferenças. Ou seja, tanto os meninos quanto as meninas estão no mesmo nível de maturidade moral.

## CONCLUSÃO

Discutiu-se os efeitos da aplicação do treinamento através do Programa, e foi verificado que os resultados foram eficazes, conforme depoimento da coordenadora e das professoras do CCDIA. Foi relatado, que após o desenvolvimento do projeto, os estudantes que anteriormente, eram muito independentes, não gostavam de trabalhar em grupo, não aceitavam profissionais de fora da instituição, brigavam muito entre si, passaram a se comportar com novas posturas. À partir do trabalho realizado, foi observado, um aumento da integração entre o grupo, que passou a realizar com facilidade atividades em equipe e que já não apresenta mais comportamentos agressivos como antes.

## REFERÊNCIAS

- Banduea, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- Barreto, M.S.L. (1995). Programas Alternativos em Educação das Crianças e Jovens: Modelos para Participação, Análise e Perspectivas. Araraquara. Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação, vol.1, nº 2, p. 47-88.
- Berkowitz, M. (1985). The role of discussion in moral education. En M. Oser & F. Oser (eds). *Moral Education: Theory and Application* (p. 197-218). New Jersey: Erlbaum.
- Biaggio, A.M.B. (1975;1988;1997). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes. ( 2ª ed., 11ª tiragem).
- \_\_\_\_\_. (1976). A developmental study of moral judgment of brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 10, 71-81.
- \_\_\_\_\_. (1985). Discussões de julgamento moral. Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia. Caracas, Venezuela. Publicado em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 1985, 195-204.
- \_\_\_\_\_. (1985). Discussões de Julgamento Moral: Idiosincrasias do caso brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 1, 195-204.
- \_\_\_\_\_. (1989). Adaptação de uma medida objetiva de julgamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 43 (1/2), 107-119.
- \_\_\_\_\_. (1992). Relações entre julgamento moral e comportamento em função do nível de ansiedade. *Análise Psicológica*. Lisboa, Portugal.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*. 4, 129-161.
- Gibbs, J. C.; Widaman, K.F. e Colby, A. (1982). Construction and validation of a simplified: group-administerable equivalent to the moral judgment interview. *Child Development*, 53: 875-910.
- Deutsch, M. (1993). *Educating for a Peaceful World*. *American Psychologist*. Vol. 48, nº 5, 510-517. Washington: Subscription Claims Information.
- Durkheim, E. (1925,1973). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of Sociology of Education*. New York: Free Press.

- Durkheim, E. (1953). *Sociology and Philosophy*. Clencoe: Free Press (original 1900).
- Kohlberg, L., Hickey, J. & Scharf, P. (1980). The justice structure of the prison: A theory and intervention. *Prison Journal*, 51, 13-14.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. Em T.S. Mischel (Ed.). *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.
- La Taille, Y., *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Piaget, J. (1932). *Le judgment moral chez l'enfant*. Paris: Z, Alcan, 1932.
- Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Kohlberg's Approach to Moral Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

## **Conflitos escolares: uma reflexão sobre as causas da violência e indisciplina em meio escolar**

Juliana Aparecida Matias Zechi

UNESP, Presidente Prudente

juzechi@hotmail.com

Maria Suzana De Stefano Menin

UNESP, Presidente Prudente

sumenin@gmail.com

Agencias financiadoras: CAPES

Os fenômenos de violência e indisciplina em meio escolar têm preocupado pais, professores e todos os profissionais ligados à Educação. Assim, buscou-se examinar a produção acadêmica (teses e dissertações) acerca dos temas violência e indisciplina escolar em estudos realizados no período de 2000 a 2005 e suas implicações educacionais, adotando como objetivos específicos avaliar as tendências teórico-metodológicas da produção acadêmica com relação aos temas de violência e indisciplina na escola; verificar como essas temáticas têm sido analisadas e explicadas nas diferentes abordagens teóricas e quais metodologias estão sendo utilizadas para seu estudo. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico do tipo “Estado da Arte” de estudos produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo de 2000 a 2005 identificando, nesse período, 21 trabalhos sobre essas temáticas. Observou-se a utilização de várias abordagens teóricas, sendo que a ênfase maior foi à abordagem sociológica; contudo, a adoção de um enfoque específico não implica explicação exclusiva sobre os fatores desencadeadores dessa problemática. As teses e dissertações indicam, de modo geral, que a violência e indisciplina constituem um fenômeno multideterminado, sendo reflexo da violência social, das mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade e no sistema escolar, da educação familiar, mas é também gerada e potencializada no interior da escola, apontando a violência simbólica praticada pela instituição escolar, o estabelecimento de regras e normas escolares, as condutas docentes e os problemas psicológicos dos alunos como os fatores influenciadores da dinâmica escolar.

Palavras-chave: violência escolar; indisciplina escolar; pesquisa em educação.

A violência e a indisciplina em meio escolar não são fenômenos recentes, nem tampouco peculiares à sociedade brasileira. Vários países como França, Estados Unidos e Argentina sofrem com eventos de violência e agressões no cotidiano de suas escolas. O que ocorre é que, nos últimos anos, esse fenômeno ganhou visibilidade, quer seja pelo aumento das ocorrências, quer seja pela maior divulgação pela mídia. Contudo, não podemos dizer que a escola vive um quadro generalizado de violência; os episódios ocorridos no interior das instituições, na maioria das vezes, são práticas mais sutis e cotidianas, tais como o racismo ou a intolerância e pequenas transgressões, que não se caracterizam como atos de criminalidade ou delinquência, mas sim como incivildades, indisciplina e também mecanismos relativos à violência simbólica presente na relação pedagógica. (SPOSITO, 1998 e 2002).

Objetivando contextualizar essa problemática, procuramos compreender a violência e indisciplina a partir de estudos em Educação que abordam a temática. Esse tema é alisado na REFERÊNCIAS científica a partir de diferentes abordagens teóricas. Assim, uma revisão bibliográfica permite situar estudos diferentes, cujas perspectivas de análise se diferem na busca da compreensão do fenômeno.

Tínhamos como objetivo de pesquisa analisar a produção acadêmica com relação aos temas de violência e indisciplina escolar, verificar que metodologias têm sido utilizadas (tipos de estudos, métodos, técnicas e populações analisadas) nos trabalhos e como essas temáticas têm sido analisadas e explicadas nas diferentes abordagens teóricas nas dissertações e teses encontradas.

Para a realização dessa pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico do tipo “Estado da Arte” de teses e dissertações produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas do Estado de São Paulo (USP, UNESP, UNICAMP, UFSCar) e Pontifícia Universidade de São Paulo e Campinas (PUC’s) entre 2000 e 2005.

Identificamos, nesse período, 21 trabalhos sobre essas temáticas. Embora a produção de pesquisas na área ainda é incipiente e suas publicações são recentes, os trabalhos em Educação analisados trazem novos elementos para a constituição do tema da violência e indisciplina em meio escolar, capazes de caracterizar a problemática escolar. As teses e dissertações indicam que os pesquisadores em Educação estão direcionando seus olhares para o interior das instituições escolares, avaliando as relações e práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e/ou potencializadoras dos episódios de violência e indisciplina; esses estudos vão além do exame da violência extra-muros - a violência social que invade a escola - e enfocam os episódios que surgem nos intramuros escolares, isto é, a violência e indisciplina dirigida à escola e da escola.

Na análise metodológica, observamos que os pesquisadores realizam estudos qualitativos com diferentes abordagens: etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação e empírica; encontramos somente um trabalho de revisão teórica. Os instrumentos de pesquisa utilizados são vários, mas predominam o uso de observação, entrevista e questionário. Quanto aos participantes das pesquisas, os dados nos mostram que os pesquisadores em Educação estão escutando também a voz dos alunos, principais envolvidos nos episódios de violência e indisciplina escolar, e não enfocando somente o olhar do professor.

Na análise teórica dos trabalhos, observamos que os pesquisadores estão utilizando várias abordagens teóricas. Encontramos pesquisas que analisam o tema tendo como referência estudos fundamentados numa abordagem sociológica e/ou de Sociologia da Educação. Outras pesquisas encontradas são fundamentadas num enfoque psicológico, analisando a problemática a partir de diferentes abordagens da Psicologia. Outros autores indicam utilizarem duas abordagens teóricas, considerando que é preciso analisar o fenômeno da violência e indisciplina escolar apoiados na Sociologia e na Psicologia.

Contudo, a ênfase maior dada nos trabalhos foi à abordagem sociológica, que investiga a problemática no interior da instituição, relacionando-a a sociedade, aos aspectos culturais, econômicos e políticos e, também, as relações de sociabilidade entre os pares escolares.

Os trabalhos indicam que a violência manifesta em meio escolar se expressa nas formas física, psicológica, moral, institucional e simbólica, sendo esta praticada pelo aluno, pelo professor e pela escola. Já a indisciplina, no geral, é definida como uma rebeldia, desacato às regras estabelecidas e/ou como uma manifestação de resistência contra o autoritarismo pedagógico, às regras impostas ou à escola com seu sistema de ensino excludente.

Nesse texto, descrevemos as explicações apontadas pelos pesquisadores quanto às variáveis que influenciam a ocorrência, ou não, de atos de violência e indisciplina em meio escolar, segundo as abordagens teóricas adotadas.

### *Compreendendo a violência e indisciplina na escola*

A busca de explicações acerca de fatores que propiciam a eclosão da violência e indisciplina, como elas vão sendo geradas na sociedade e expressas na escola e, ainda, como se constroem na própria escola, é de grande importância quando se pretende analisar tais fenômenos.

São muitos os pontos de vista sobre as causas da violência e indisciplina na escola. Por vezes, a problemática encontra-se agrupada numa causa única, tratando o assunto de maneira isolada, não considerando o contexto em que está inserida e desprezando características sociais, culturais e históricas. Esses estudos correm o risco de cair num reducionismo, explicando o tema a partir de uma única dimensão.

Não podemos restringir as explicações a uma abordagem determinista. A violência e indisciplina não podem reduzir-se à violência social, ou ainda a simples fatores individuais, apontando uma violência inata e natural. Essa problemática situa-se num contexto e, se devemos considerar as variáveis sociais e individuais, igualmente devemos examinar as variáveis que explicam o clima escolar interno (DEBARBIEUX, 2007).

Considerando as diversas formas de manifestação dessa problemática presente em meio escolar, analisaremos como os autores estão explicando as causas da violência e indisciplina na escola, dirigidas à escola e da escola. Para facilitar a descrição das causas apontadas pelos autores, adotaremos aqui a definição de Charlot (2002) e Sposito (2002). Segundo Sposito (2002), a violência escolar se apresenta em duas modalidades: a violência social presente na escola e a violência propriamente escolar. Já Charlot (2002) revela três tipos de violência: a violência na escola, aquela que se produz na instituição escolar como resultado da violência que existe fora de seus muros; a violência à escola, dirigida diretamente à instituição e aos que a representam e a violência da escola, que é uma violência institucional, simbólica, exercida pela escola e seus agentes contra os alunos.

Dessa forma, estamos considerando como modalidade de violência e indisciplina na escola aquela violência e indisciplina que ocorre em suas dependências, porém sem estar ligada às atividades escolares, uma violência social que adentra os muros escolares; violência e indisciplina à escola são atos de violência e indisciplina que surgem em meio escolar e que visam à instituição e àqueles que a representam e estão ligadas tanto à natureza e às atividades da escola como também às relações de sociabilidade entre os pares; violência da escola são formas de violência – simbólica ou não – praticadas pela instituição escolar. Assim, apresentamos as explicações acerca dos possíveis fatores que geram e potencializam a violência e indisciplina em meio escolar encontradas nas teses e dissertações que adotam diferentes abordagens teóricas.

### *1. Abordagem Sociológica*

Os autores que adotam um referencial sociológico apontam como causa da violência *na* escola os fatores ligados ao meio social. Berton (2005), Nogueira (2000) e Silva (2004) defendem que existe no meio escolar uma violência decorrente do aumento da criminalidade e do desenvolvimento da violência social nas cidades; esta está presente na escola e em seus arredores, mas não é uma violência escolar. Segundo Sposito (2001), esta é a modalidade que mais tem atemorizado pais, alunos e professores, que se sentem inseguros ao verem que a escola é invadida pelas práticas de delitos criminosos que afetam a cidade em seu dia-a-dia sem qualquer mecanismo de proteção.

Contudo, estes autores reconhecem que a violência social não é o único fator explicativo da problemática, considerando que é preciso investigar também a violência e indisciplina que surgem na instituição escolar a partir das relações de sociabilidade entre os pares.

Todos os autores que adotam uma abordagem sociológica (Alves, 2000; Berton, 2005; Camacho, 2001; Pappa, 2004; Nogueira, 2000; Nogueira, 2003; Rebelo, 2000; Silva, 2004; Torezan, 2005) apontam a importância de analisar as relações e práticas escolares como produtoras e potencializadoras da violência e indisciplina escolar. Segundo eles, ao analisarmos a violência e indisciplina em meio escolar, é preciso

reconhecer que existe uma violência praticada pela escola contra seus alunos; nesse caso, o comportamento dos alunos manifesta-se como forma de resistência a essa violência dirigida a eles. A violência da escola pode ser expressa nas formas de organização do sistema educacional, na organização institucional, na construção de regras e estilos pedagógicos

Esses pesquisadores enfocam a violência – simbólica, ou não – exercida pela escola, considerando a instituição escolar reprodutora e perpetuadora das desigualdades sociais e, também, uma instituição autoritária e disciplinadora que exclui do processo educativo os alunos que não se enquadram em suas normas.

## *2. Abordagem Psicológica*

Entre os autores que partem de enfoques psicológicos para compreender a temática, encontramos explicações sobre as causas da violência e indisciplina dirigidas à escola e da escola.

Longarezi (2001) e Zandonato (2004) relatam que o problema da indisciplina não é “privilegio” das instituições escolares, pois ela se manifesta agressivamente, sob as vestes da violência, em todos os setores da sociedade. Contudo, analisam em seus trabalhos a violência que surge em meio escolar. Assim, considerando que a violência e indisciplina são geradas no interior das instituições escolares, os autores buscam uma explicação para suas causas na subjetividade dos alunos e no desenvolvimento de valores morais.

Conforme Castilho (2001), a violência e indisciplina que acontece no interior das escolas tem sua causa na subjetividade dos alunos. A autora lembra, citando França (1996), que a indisciplina é um sintoma de uma ordem que não é estritamente escolar, mas é, também, da ordem interna dos sujeitos, originando-se do conflito entre os desejos não realizados e as intenções camufladas que eclodem em atitudes transgressoras das regras. Assim a escola, enquanto instituição política, deve “abolir a reprodução da violência social e impedir a criação de violências internas próprias” (CASTILHO, 2001, p.38).

Dessa forma, os autores apontam a necessidade de discutir a questão dos valores morais para entendermos a violência e indisciplina à escola. Segundo Longarezi (2001), a raiz do problema da indisciplina reside na educação moral das crianças, “uma vez que a mudança de valores pela qual a sociedade vem passando gera insegurança quanto aos preceitos, quanto aos valores que devem ser construídos no processo educativo” (p. 31). Para o autor, a falta de REFERÊNCIAS morais e éticas na educação está causando um vácuo na formação da personalidade dos alunos.

De acordo com Longarezi (2001), é na teoria do desenvolvimento moral de Piaget que podemos compreender o significado da indisciplina em meio escolar, vislumbrando a constituição de procedimentos educativos que visem resgatar a noção de indivíduo moralmente consciente e responsável por seus julgamentos e atos. O autor defende que, para Piaget (1994), “a interiorização das regras corresponde a uma assimilação racional (crítica) das normas e a uma nova exigência moral, a da reciprocidade: é o respeitar e ser respeitado” (LONGAREZI, 2001, p. 35).

Assim, citando De La Taille (1996), Longarezi (2001) declara que “a motivação moral do adulto é a imagem moral de si que ele procura preservar e impor. Entretanto, se os valores morais estão em crise, parece complicado definir a imagem que se deve preservar e impor” (p. 35). Segundo o autor, é por meio da experiência e de suas interações com o mundo que o indivíduo conquista a autonomia moral, isto é, constrói a noção de justiça e respeito às regras, logo,



[...] se a sociedade encontra-se em processo de transição, e, por isso, vive uma crise moral, os sentimentos de respeito parecem, em consequência, indefinidos, ou, muitas vezes, podem expressar-se a partir de formas diferentes em diversos momentos e lugares, de acordo com a inserção das pessoas nessa sociedade. (LONGAREZI, 2001, p.35).

Isto posto, Longarezi (2001) aponta a necessidade de se investigar a questão do desenvolvimento dos valores morais na relação professor-aluno, análise esta também feita por Zandonato (2004).

A pesquisadora Zandonato (2004) cita Durkheim, Kant e Piaget para explicitar a necessidade da disciplina e do respeito às regras socialmente estabelecidas e para defender a importância e influência da escola e do professor no desenvolvimento da educação moral. A autora ainda discute a ideia de respeito, elaborada por Piaget, assinalando a existência de dois tipos de respeito: o unilateral, que advém de relações de coação do “superior sobre o inferior” e o mútuo, que se expressa nas relações em que os indivíduos se “consideram como iguais e se respeitam reciprocamente” (ZANDONATO, 2004, p.37) e afirma que para os dois tipos de respeito há dois tipos de regras: a exterior ou heterônoma e a regra interior.

Zandonato (2004) relata que, ao discutir sobre o respeito unilateral e mútuo, “é imprescindível esclarecer que para Piaget (1932/1994), inicialmente nos desenvolvemos moralmente através do respeito que adquirimos pelas regras, resultado do respeito que temos às pessoas que nos fixam tais regras” e “através de práticas cooperativas, desenvolvemos o respeito mútuo, resultante da solidariedade e não das relações de insubordinação, que nos preparará para o respeito às regras pela autonomia” (p.38).

Assim, podemos encontrar dois tipos de respeito em relação às regras:

[...] um deles ocorre quando a relação entre as pessoas é desigual, a regra é coercitiva e serve para “ditar” determinados comportamentos, para controlar; temos então, uma regra unilateral. Outro, quando a regra é pautada em princípios de justiça, sendo produto coletivo, construído em relações baseadas no respeito mútuo. (ZANDONATO, 2004, p.38-39).

Portanto, Zandonato (2004) percebe que, embora considere importante e necessária a existência de regras na prática educativa, nem toda regra tem relação com a moralidade. Dessa forma, defende que é preciso considerar o momento de construção das regras, pois alguns princípios devem ser respeitados para que aquelas tenham vínculo com a moralidade. Assim, o papel do professor é de fundamental importância ao propiciar experiências entre os pares com bases na cooperação, construindo um ambiente com regras coerentes e justas.

Segundo a autora, muitas vezes, os professores impõem regras na ânsia de resolver situações de conflitos, agindo de forma repressora e coercitiva; essa atitude, porém, não favorece o desenvolvimento da autonomia moral, pois relações de coação levam apenas a submissão às regras por conformidade e medo. Deste modo, Zandonato (2004) está negando “a disciplina com vistas à obediência, através do uso de métodos coercitivos onde impera o respeito unilateral”, nega, também, “o fortalecimento da heteronomia que impõe regras, inibe trocas entre pares, onde o sábio é o professor, aquele que organiza e ordena” (p. 40).

O professor deve propiciar na escola um ambiente cooperativo, solidário e de respeito mútuo, pois as virtudes morais dos alunos serão construídas nas relações interpessoais, sendo que,

[...] a forma como a escola e o professor vão gerir o trabalho sobre as relações pessoais, seja em momentos conflituosos ou não, interfere no resultado advindo dessas situações, tendo como consequência

a possibilidade de mediar e minimizar os conflitos nas relações inter-pessoais ou de não provocar mudanças e, até mesmo, de agravar situações. (ZANDONATO, 2004, p.42).

Diante do exposto, Zandonato (2004) entende que a indisciplina pode ser uma desobediência insolente às regras construídas em princípios de justiça, ou seu desconhecimento, ou pode ser uma manifestação contra regras injustas.

Longarezi (2001) afirma que os comportamentos indisciplinados dos alunos também podem estar relacionados a algumas “pedagogias modernas” que, ao invés de conduzirem os alunos à autonomia, estão “retendo a criança na anomia, instaurando o que se pode chamar de ‘pedagogia do vale tudo’” (p. 39). Aqui se reconhece a possibilidade de uma violência e indisciplina sendo praticada pela escola.

De acordo com Castilho (2001) a escola, além dos mecanismos de reprodução social e cultural, produz sua própria violência e sua indisciplina, “trata-se de uma situação de violência ‘interna’, na e da escola, camuflada sob denominação ‘indisciplina’” (p.12). A autora percebe uma “íntima e profunda relação entre a violência produzida na escola com aquela exterior a ela. Os violadores da ordem social, possivelmente foram vítimas de uma escola excludente” (ibid, p.12).

Castilho (2001) constata que a indisciplina escolar tem sido preocupação crescente e pode ser considerada a causa dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar. Tendo como referência Vasconcellos (1993), a autora afirma que, com a crise da autoridade da escola, o sentido da tarefa de ensinar não está socialmente bem definido e o professor, ao se defrontar com situações de indisciplina, acaba optando por sanções que não contribuem para um verdadeiro desenvolvimento moral da personalidade do educando.

Segundo Castilho (2001), para se estabelecer os limites em sala de aula, o educador deve valer-se das regras e para se construir uma atmosfera de respeito mútuo entre alunos e professores é preciso envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em sala de aulas. Já a educação autoritária, pautada no respeito unilateral e em regras impostas, produz a indisciplina escolar, pois “num ambiente pobre em cooperação, os valores da criança são desconsiderados e a indisciplina pode, muito bem, ser uma forma de exteriorizar valores morais” (CASTILHO, 2001, p.33-34).

De acordo com Castilho (2001), a indisciplina pode surgir diante de regras impostas coercitivamente pela escola; assim “o aluno pode não se sentir obrigado a cumpri-las e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade” (ARAÚJO, 1996, p. 110 apud CASTILHO, 2001, p. 41). A autora adverte, então, que o não cumprimento das regras pelo aluno deve ser analisado com cuidado e que, antes de censurar os atos de indisciplina, é preciso considerar a razão de ser das regras estabelecidas em meio escolar.

Zandonato (2004), analisando a indisciplina a partir da perspectiva institucional, afirma que a escola também gera formas de relações que lhe são intrínsecas. Para ela, na abordagem institucional (AQUINO, 1995, 1996, 1999, 2000; GUIRADO, 1987, 1996, 1999; GUIMARÃES, 1996, 1999), a forma como a escola está organizada contribuiu e até é responsável pela indisciplina escolar, pois “as causas da indisciplina escolar residem tanto na organização da própria escola enquanto instituição, quanto nas relações interpessoais fruto dessa organização” (p. 45). Assim, a autora se propõe a investigar a escola como instituição que reproduz e gera dinâmicas conflituosas em seu cotidiano.

Segundo Zandonato (2004), a escola é disciplinadora e tem o poder de dominar e controlar os sujeitos, levando-os à submissão e procurando igualar todas as pessoas. Mas esse poder é ambíguo, pois ao mesmo tempo em que controla através da repressão, gera práticas violentas de resistência. Para Zandonato (2004), “ao não tolerar as diferenças, a escola desperta a força da resistência daqueles que não aceitam imposições” (p. 47).

A escola está recebendo indivíduos com os quais ela não gostaria de lidar, pois não está preparada para trabalhar com as diferenças; assim, ela insiste em querer uniformizar comportamentos. Já os professores se sentem saudosos daqueles alunos submissos que respeitavam pelo medo e, na tentativa de resolver o problema da indisciplina, muitos procuram a normatização atitudinal, acreditando que este seja um problema de ausência de limites de família.

Para Zandonato (2004), esses professores e essa escola não estão preocupados com o desenvolvimento moral, “mas se restringem às orientações dogmáticas em que o poder de decisão e de julgamento sobre as regras, sobre o que é certo ou errado, o que pode ou não ser realizado, o que é bom ou ruim, o que é justo ou não, é dos professores e da direção da escola” (p. 48). Dessa forma, a autora acredita que, quando falamos que o desenvolvimento moral se dá nas relações de cooperação e nas discussões coletivas, a escola também é responsável por propiciar um ambiente cooperativo, solidário e justo, sendo necessário um trabalho pautado na reciprocidade e na cooperação.

Como podemos observar, as pesquisas apoiadas na Psicologia relatam a importância da constituição de um ambiente escolar pautado por regras e normas justas, construídas juntamente com os alunos. Essas apontam que a violência e indisciplina escolar surgem ou como um desrespeito às normas e regras morais ou como uma manifestação de resistência ao autoritarismo escolar e às regras impostas, portanto compreendem a importância de estudarmos a problemática a partir de uma abordagem que analisa a instituição e as práticas pedagógicas.

Assim, verificadas as explicações presentes nas teses e dissertações que adotam um enfoque sociológico e nas de enfoque psicológico, descreveremos agora os trabalhos que caracterizam o fenômeno da violência e indisciplina considerando os dois referenciais teóricos (Sociologia e Psicologia), denominado de abordagem psicossociológica.

### *3 Abordagem Psicossociológica*

Entre os trabalhos que explicam a temática apoiados na abordagem psicossociológica, temos as pesquisas de Alves (2002), Andrade (2001), Peres (2005), Malavolta (2005) e Souza (2005) que entendem que é preciso considerar os vários enfoques existentes na Sociologia e Psicologia para compreender as causas geradoras do problema.

Estes autores compreendem que a violência e indisciplina constituem um fenômeno multideterminado. Assim, esses trabalhos revelam que a violência e indisciplina presentes em meio escolar são reflexos da violência social, das mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade e no sistema escolar, da educação familiar, mas são também geradas e potencializadas no interior da escola, apontando a violência simbólica praticada pela instituição escolar, o estabelecimento de regras e normas escolares, as condutas docentes e os problemas psicológicos dos alunos como os fatores influenciadores da dinâmica escolar.

Esses estudos concluem que é preciso considerar os vários fatores desencadeadores da violência e indisciplina para compreender suas causas e buscar possíveis enfrentamentos do problema.

Analisando agora todas as teses e dissertações, podemos verificar que, apesar de utilizarem referenciais teóricos diferentes, muitas vezes, as teses e dissertações, ao abordarem o fenômeno da violência e indisciplina escolar, trazem apontamentos semelhantes sobre as causas desencadeadoras e potencializadoras da problemática em meio escolar, comprovando que a adoção de uma abordagem teórica não implica numa explicação específica sobre os fatores que geram a violência e ou/indisciplina escolar.

No que se refere à ênfase dada quanto às causas da violência e indisciplina na escola, à escola e da escola, observamos que a manifestação de violência e indisciplina da escola foi o tema mais trabalhado nas teses e dissertações. Esse dado também foi verificado na pesquisa de Nogueira (2003), onde a violência da escola foi a mais citada. Dessa forma, podemos perceber que os pesquisadores estão pensando a violência dentro da escola, sendo que esta é também responsável pelas tensões presentes em seu cotidiano e que ela própria exerce uma violência contra seus alunos, diferentemente de outros estudos que analisaram a produção do conhecimento sobre a temática no período de 1980 e 1990 (SPOSITO, 2001; ZECHI, 2005), em que se constatou que a instituição escolar e suas práticas eram pouco analisadas como fatores responsáveis pela violência e indisciplina escolar.

Consideramos indispensável a integração das variáveis escolares como geradoras da violência e indisciplina escolar e, como afirma Debarbieux (2007), os estudos que delas procedem são de uma particular riqueza. Não se trata de culpabilizar a escola e seus atores (professores, diretores, e demais funcionários), mas de identificar sua responsabilidade, que pode até ser limitada, mas é real.

### *Considerações Finais*

As pesquisas em Educação por nós analisadas trazem novos elementos para a constituição do tema da violência e indisciplina escolar. Os objetos de investigação identificados nas dissertações não esgotam a explicação sobre violência e indisciplina no cotidiano das escolas, mas apresentam indicações relevantes, capazes de caracterizar a problemática escolar.

O que encontramos nessas teses e dissertações é uma série de pontos de vistas que abordam de maneira diversa aquilo que é o fenômeno da violência e indisciplina em meio escolar. Dessa forma, o tema é uma constante construção e reconstrução social. Esses pontos de vista formam um rico campo científico que pode dar respostas e criticar as diferentes abordagens.

Na análise teórica dos trabalhos, observamos que os pesquisadores estão utilizando várias abordagens teóricas. Contudo, a maior predominância da abordagem sociológica, revela que esses trabalhos estão analisando o fenômeno violência e/ou indisciplina e não o sujeito violento e/ou indisciplinado. Portanto, há uma carência de estudos psicológicos que considere a subjetividade dos envolvidos em episódios de violência e indisciplina escolar.

Ao identificarmos as explicações sobre as causas geradoras da violência e indisciplina em meio escolar, percebemos que a adoção de uma abordagem teórica não implica uma definição específica dos termos, nem tão pouco uma explicação exclusiva sobre os fatores desencadeadores dessa problemática, já que diferentes abordagens apresentam, muitas vezes, a mesma explicação. Tais compreensões do fenômeno são constituídas por referenciais teóricos que não se excluem e sim se complementam, contribuindo para uma visão mais completa da questão, considerando tanto os aspectos intra como os extra-escolares.

As pesquisas analisadas revelam que as causas da violência e indisciplina escolar não podem ser relacionadas a um único fator. A violência social que adentra a escola tem grande importância na constituição das tensões escolares, porém não podemos atribuir unicamente a ela as causas da problemática, pois se os problemas sociais, entre eles a exclusão social, gerassem por si só a violência e indisciplina, não saberíamos explicar porque que temos alunos que vivem em extremas situações de exclusão, mas que não são violentos na escola. Portanto, como revela Debarbieux (2007) “não existe uma causa da violência. Cada fator em si não é, de modo algum, uma explicação suficiente. Encontramo-nos num sistema hipercomplexo e será necessário encontrar respostas diferenciadas para a pluralidade das causas” (p.148-149).

Dessa forma, entendemos que ao mostrar a pluralidade de causas estamos rejeitando a ideia de que a violência e indisciplina em meio escolar é resultado único de um processo social, familiar ou biológico, compreendendo a temática a partir de uma abordagem complexa e não determinista. Por outro lado, estamos apontando juntamente com Debarbieux (2007) a importância de uma análise contextual que considere as tensões cotidianas ligadas ao próprio estabelecimento escolar e as relações de sociabilidade que emergem no interior da instituição. Esta abordagem é necessária para uma melhor compreensão das possibilidades de prevenção e contenção da problemática escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, C. M. S. D. (In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ALVES, L. M. R. Gestão Escolar e Violência na Tensão Fundadora entre Poder e Potência. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ANDRADE, S. T. P. Indisciplina escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Marília, 2001.
- BERTON, D. R. Cultura escolar e Indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição educacional. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Rio Claro, 2005.
- CAMACHO, L. M. Y. Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes. 2000. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CASTILHO, T. C. A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica – um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg. 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Marília, 2001.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos francês abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 08, p. 432-443, jul/dez 2002.
- DEBARBIEUX, E. Violência na escola: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget. 2007.
- LARA, C. R. Violência Escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. 2001. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LONGAREZI, A. M. Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental. 2001. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2001.
- MALAVOLTA, L. Z. Sentido e significado da violência na escola para o aluno de 8ª série. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MARTINS, E. F. Violência na escola: concepções e atuação de professores. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- NOGUEIRA, I. S. C. Violência nas escolas: cidadania, parâmetros curriculares e ética. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2000.

- NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 à 2000. 2003. 133 f. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- PACHECO, M. I. O Estatuto da criança e do adolescente como um instrumento de superação da violência em meio escolar. 2005. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2005.
- PAPPA, J. S. A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental. 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Marília, 2004.
- PERES, L. S. A prática Pedagógica do professor de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar. 2005. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- REBELO, R. A. A. Indisciplina Escolar: Multiplicidade de Causas e Sujeitos. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- RODRIGUES, L. A. A violência em sala de aula, na percepção de alunos de oitava série do ensino fundamental de uma escola de confissão religiosa. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, J. B. A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2004.
- SOUZA, D. B. Representações Sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial. 2005. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2005.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 104, p. 59-75, jul. 1998.
- \_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.
- \_\_\_\_\_. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução de violência em meio escolar. Pro-Posições, Campinas, vol.13, nº 3 (39), p. 71-83, set/dez. 2002.
- TOREZAN, S. A. B. Ser jovem em meio à violência: identidade x singularidade no confronto com a lei. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ZANDONATO, Z. L. Indisciplina Escolar e relação Professor-Aluno, uma análise sob perspectivas Moral e Institucional. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2004.
- ZECHI, J. A. M. Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

## Os motivos dos conflitos interpessoais na primeira infância

Lívia Maria Silva Licciardi  
FE-UNICAMP  
liviamfsilva@ig.com.br  
Telma P. Vinha  
FE-UNICAMP  
telmavinha@uol.com.br  
Financiamento CAPES

Fundamentando-se na teoria construtivista piagetiana que concebe os conflitos interpessoais como necessários para o desenvolvimento e aprendizagem, o presente trabalho visa identificar as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos e comparar se há diferenças entre os motivos que geram os conflitos entre as crianças mais novas e as mais velhas. A amostra é constituída por duas classes de crianças de 3 a 4 anos e duas classes de crianças de 5 a 6 anos, de duas escolas de um município do interior paulista, escolhidas por conveniência. Os dados foram coletados por meio de 32 sessões de observação das interações sociais das crianças em cada escola, sendo 8 em cada classe, em diferentes situações da rotina escolar. Os dados foram analisados, categorizados e quantificados. Os resultados preliminares apontam que os principais motivos que geram os conflitos nas crianças de 3 a 4 anos são disputa por objeto, ação provocativa, brincadeira turbulenta e ação provocativa não intencional, nessa ordem. Nessa faixa etária, brincadeira turbulenta e ação provocativa não intencional tiveram a mesma frequência. Com relação às crianças de 5 a 6 anos, os principais motivos geradores de conflitos foram disputa por objetos, rejeição, brincadeira turbulenta e ação provocativa. As principais diferenças entre os motivos que causam os conflitos nas duas faixas etárias encontradas pelo presente trabalho são que a disputa por objetos diminui com a idade, ao passo que a rejeição aumenta. A discussão desses resultados baseou-se nos estudos de Piaget e Robert Selman.

### INTRODUÇÃO

As questões de indisciplina, violência e conflitos<sup>1</sup> envolvendo alunos nas relações com seus pares e, também, nas relações com a autoridade têm sido objeto de estudos e pesquisas. Cada vez mais, os educadores se deparam com problemas de relacionamento interpessoal envolvendo os alunos entre si, bem como alunos e professores. O trabalho de Fante (2005) aponta que 47% dos docentes gastam cerca de 21 a 40% do seu dia escolar resolvendo situações de indisciplina e de desavenças entre os alunos. Outro trabalho versando sobre essa problemática é o de Biondi (2008) que, ao entrevistar diretores de escolas públicas e particulares, verificou que estes apontam a indisciplina como um problema bastante presente nas escolas. Tais dados demonstram que a indisciplina, a violência e os conflitos interpessoais são fenômenos recorrentes tanto nas escolas públicas quanto nas particulares e que são vistos como problemas que precisam ser resolvidos.

Os conflitos interpessoais, na escola sempre existiram e, geralmente, a forma como os educadores melhor lidam são duas: para evitá-los (regras, vigilância, ameaças) ou para resolvê-los rapidamente (transferência do problema, soluções prontas, emprego de mecanismos de contenção e punição, incentivo

---

1. Conflitos interpessoais, nesse trabalho, é entendido como interações em desequilíbrio manifestado pela oposição explícita ou sutil (percebida através de manifestações da afetividade, tais como expressão facial e tom de voz) entre as partes. (Selman, 1990)

à delação, culpabilização, obediência pelo temor a punição ou submissão a autoridade). Infelizmente, não podemos dizer que tais práticas desapareceram do contexto escolar; mas nem tampouco que elas, de fato, resolvem as questões já citadas. Essas estratégias podem até evitar ou conter o problema, porém em curto prazo, visto que não favorecem a construção pelos alunos de modos mais respeitosos de se relacionarem e de formas mais justas, cooperativas, assertivas e não violentas de resolverem suas contendas. Em virtude disso, faz-se necessário, portanto, ampliar nossos conhecimentos sobre esse fenômeno para que possamos contribuir mais efetivamente para desenvolver as características citadas anteriormente.

Diversos estudos (Vinha, 2003; Taylor, Ogawa e Wilson; 2002; Camacho, 2001) que tiveram por objetivo analisar a relação entre o ambiente proporcionado pelo professor e as estratégias de negociação interpessoal empregadas pelos alunos em situações hipotéticas e em situações reais (Vinha, 2003) constataram que, de fato, um ambiente democrático contribui para o desenvolvimento de habilidades de negociação interpessoal mais justas, elaboradas e cooperativas.

Outros estudos buscaram relacionar a variáveis gênero, idade com as estratégias de negociação das crianças. Um desses estudos é o de Fríoli (1997) que constatou haver diferenças entre as estratégias aplicadas por meninos, os quais se utilizam mais de agressão física e, conseqüentemente mais submissão, enquanto que nas meninas houve a predominância da agressão verbal. Com relação à idade, essa autora constatou que as crianças de 4 a 5 anos empregam mais estratégias físicas e seus conflitos duram menos. Essas características, aos 6 e 7 anos, vão se alterando de modo que os conflitos tornam-se mais verbais, havendo um aumento na ameaça e argumentação.

Quanto à intervenção da professora, os dados obtidos por Fríoli (1998) e por Magalhães (1995) apontam para a pouca interferência destas contribuindo para a reconciliação entre as crianças. Em geral, a reconciliação era um comportamento que ocorria com bastante frequência, entretanto ela não decorria da ação docente, e sim, por iniciativa das próprias crianças, principalmente quando os participantes do conflito eram do mesmo sexo (Fríoli, 1998). Segundo Magalhães (1995) quando ocorria a interferência do adulto era com o objetivo de repreender e tal intervenção era mais direcionada aos meninos.

Os trabalhos de Magalhães (1995) e de Sager e Sperb (1998) encontram resultados semelhantes aos de Fríoli no que se refere à maior agressividade por parte dos meninos. Todavia, aqueles encontrados por Magalhães (1995), Dawe (1934), Brenner & Mueller (1982), Bronson (1975), Genishi & DiPaola, (1982), Houseman, (1972) apud Shantz (1987) apontam que o motivo principal dos conflitos na primeira infância é a disputa por objetos.

Investigando a relação entre os tipos de brincadeiras, brinquedos e o gênero com a ocorrência de conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos, Sager e Sperb (1998) identificaram que, de fato, há interação entre essas variáveis. Os pesquisadores concluíram que os meninos envolveram-se em um maior número de desavenças quando as brincadeiras continham regras e, também, quando tinham necessidade de negociação, como o jogo simbólico. Nos grupos mistos, formados por meninos e meninas, os conflitos ocorreram mais quando a brincadeira envolvia regras, ao passo que os conflitos envolvendo meninas estavam relacionados aos jogos de acoplagem, ou seja, brincadeiras em que há a necessidade de as crianças combinarem partes para formar um todo, tal como o quebra-cabeça. Ao analisar a variável tipo de brinquedo e gênero com a ocorrência de conflitos, os autores verificaram que os meninos discordaram mais quando brincavam com brinquedos orientados para crianças, isto é, objetos criados especificamente para o uso infantil. Em relação aos grupos mistos, aqueles formados por meninos e meninas, havia maior ocorrência de conflitos quando as crianças brincavam com brinquedos orientados para adultos ou sucatas, que são aqueles objetos que não foram criados para uso infantil, mas que as crianças utilizam para se divertirem, por exemplo, pneus velhos. Esse estudo não encontrou relação entre tipo de brinquedo e gênero feminino com a ocorrência de conflitos.



O estudo de Souza (1999) também buscou relacionar os tipos de brincadeiras e os motivos dos conflitos, além das estratégias empregadas pelas crianças. Entretanto, tal estudo não ocorreu no ambiente escolar, mas em situação de brincadeira de rua, com crianças de 2 a 18 anos. Com relação aos motivos dos conflitos, essa autora encontrou que dentre as categorias observadas – discordância no procedimento da brincadeira, interrupção da brincadeira, disputa de objeto, provocação e brincadeira turbulenta a que apareceu com maior frequência foi a discordância no procedimento da brincadeira e, em 2º lugar, provocação e interrupção da brincadeira.

Outros estudos também buscaram verificar a relação entre as variáveis gênero, tipo de vínculo entre as crianças, ou seja, existência de amizade com os tipos de conflitos. Uma dessas pesquisas é a de Daudt (1995) que investigou se as relações de amizade interferiam na interação verbal e nas expressões afetivas entre as crianças. Os resultados referentes aos conflitos apontam que há uma tendência do grupo de amigos de apresentarem mais conflitos do que o grupo de não-amigos. Segundo essa autora, as crianças não-amigas são aquelas pouco próximas e que nunca ou quase nunca brincavam juntas. Com relação ao gênero, não houve diferenças quanto à incidência, mas as meninas apresentaram mais conflitos, cuja oposição era caracterizada por verbalizações com recusa implícita ou explícita com presença de explicação desta recusa. As meninas amigas, ainda, apresentaram mais a estratégia de permanecer firme, isto é, de insistir quanto ao objetivo inicial do que os meninos amigos, demonstrando uma posição bastante incisiva com o fim de influenciar suas parceiras. Já com relação à estratégia de negociação, o grupo de meninos amigos negociou significativamente mais do que os meninos não-amigos e do que as meninas.

O estudo de Hartup et. al. (1988), apud Shantz & Hartup (1992) que versou sobre crianças na creche comparou as estratégias utilizadas por elas para resolver conflitos entre amigos e entre colegas apenas. Apesar das situações que os geravam serem as mesmas, tais como posse de objetos e controle de comportamento, aqueles que envolviam amigos resolviam-se mais rapidamente e estes permaneciam juntos após a desavença. Outro estudo dos mesmos autores sobre as causas dos conflitos explicitados por crianças de 7 anos levantou que elas recaem sobre irritações, xingamentos, agressões físicas e verbais, regras sociais ou de amizade e sobre divergências envolvendo fatos e opiniões, nessa ordem de ocorrência.

A queixa dos professores e os dados de pesquisas tais como o de Sposito (2001) e Leme (2004) nos mostram que os jovens possuem dificuldades para lidarem com as divergências, para resolverem seus conflitos de forma justa, respeitosa e cooperativa, coordenando seus interesses com os dos demais envolvidos, utilizando uma linguagem que explicita os sentimentos presentes e que considere os dos outros.

A aceitação de que as relações sociais devem ser objeto de estudo e reflexão nas escolas não basta. É necessário, também, conhecermos quais são as características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada faixa etária para que as intervenções pedagógicas sejam mais construtivas e eficazes. Foi visto que as estratégias de vigilância e contenção, que são as mais comumente utilizadas na escola, não são as mais adequadas para se lidar com os conflitos, se existe o objetivo de educar para a autonomia, uma vez que elas evitam o problema através do temor, podendo, também gerar posturas conformistas, mas não colaboram para desenvolver nos alunos formas mais respeitosas, justas e cooperativas de resolução das desavenças.

Considerando que as pesquisas (Leme, 2004; 2006) ressaltam a importância de se fazer boas intervenções e programas já na primeira infância com o intuito de contribuir para a construção de formas mais assertivas de resolução de conflitos e que há poucas pesquisas nacionais e internacionais que abordam o fenômeno, principalmente quando este se refere às crianças pequenas; e ainda que os estudos contemporâneos indiquem o aumento da incidência dos conflitos interpessoais na escola e ponderando que os professores não se sentem preparados para lidar com tal questão porque não os compreendem,

há a necessidade de investigações mais aprofundadas de forma que esses estudos possam cada vez mais contribuir para que os educadores intervenham a auxiliar as crianças a construírem maneiras mais eficazes e cooperativas de resolverem as desavenças.

Considera-se também que poucos estudos debruçaram-se sobre os motivos das desavenças entre as crianças. Isto posto, o presente artigo, que é parte de uma pesquisa de mestrado, visa a apresentar os principais motivos dos conflitos entre as crianças e comparar se esses eles diferem entre as faixas etárias de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos. A hipótese é de que há diferenças nesses dois períodos.

### *Método*

O critério de seleção da amostra foi o de conveniência, visto que a pesquisa tem por intenção analisar o fenômeno conflitos independentemente de outras variáveis, tais como proposta pedagógica e condição social. Assim, estão sendo investigadas quatro classes de Educação Infantil sendo duas de 3 a 4 anos e duas de 5 a 6 anos de duas escolas municipais de um município do interior paulista.

A pesquisa apresenta delineamento descritivo cuja característica principal é a descrição das relações entre variáveis e o método escolhido foi o estudo de caso, uma vez que a pesquisa fará uma “análise intensiva de uma situação particular”, ou seja, a investigação de um fenômeno específico e contemporâneo dentro do seu contexto real (Bressan, 2000). Considerando os objetivos propostos, o estudo de caso foi considerado o método mais adequado visto que se trata de um fenômeno “amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais” e também pelo fato desse fenômeno não poder “ser estudado fora do contexto em que ele naturalmente ocorre”.<sup>2</sup>

Foram realizadas 8 sessões de observação em cada classe, totalizando assim, 32 sessões de observação sistemática do tipo cursiva com base em um protocolo observacional. Essas sessões ocorreram de uma a duas vezes por semana em cada escola, entre os meses de março, após o período de adaptação das crianças a junho, por um período de duas horas em cada classe, nos diversos espaços e atividades que compõem a rotina escolar. O período de observação foi alternado, a fim de presenciar as crianças em situações diferentes. As sessões de observação foram iniciadas após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa e autorização da secretaria municipal de educação, das escolas, dos professores envolvidos e dos pais das crianças.

### *ANÁLISE DOS Resultados preliminares*

Considerando que a pesquisa encontra-se ainda em fase de análise de dados, os resultados que ora serão apresentados baseiam-se em oito sessões de observação realizadas em cada classe, relativas às causas pelas quais as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos desacordam entre si. Foram quantificados 169 episódios de conflitos, sendo que dessa quantia não foi possível reconhecer o motivo de 10 conflitos. Nas crianças de 3 a 4 anos, foram identificados os motivos de 71 conflitos e nas crianças de 5 a 6 anos, observaram-se 88 motivos de conflitos. Neste nível encontrou-se que em uma das salas a frequência foi maior, 55 conflitos em contraposição aos 33 observados na outra. Uma possível explicação para essa diferença nas frequências é que na sala onde ocorreram mais conflitos, o ambiente apresentava algumas características de permissividade e a professora pouco ou nada intervinha nas atividades das crianças. Por outro lado, na

---

2. *Ibid.*

classe onde os conflitos ocorreram com menor frequência, a professora exercia um controle excessivo das crianças, impedindo que estas se levantassem de suas carteiras ou que conversassem entre si na maioria das atividades. Em nenhuma das classes presenciou-se um trabalho de mediação de conflitos.

As observações dos episódios dos conflitos foram transcritas e analisadas para a construção das categorias. Após a categorização dos dados, estes foram quantificados com o fim de se estabelecer as comparações entre os dois períodos etários.

A tabela a seguir apresenta a descrição das 12 categorias encontradas nesse trabalho:

TABELA 1 – CATEGORIAS DOS MOTIVOS DE CONFLITOS

Categorias	Descrição
Ação provocativa	Comportamento proposital de mexer, sem a permissão, ou de interromper a brincadeira ou atividade de uma criança, com o intuito de gerar irritação.
Ação provocativa não intencional	Comportamentos não intencionais que incomodam ao outro, mas que persistem a partir dessa reação opositiva
Agressão física	Comportamentos impulsivos que envolvem algum tipo de ação física ou ameaça de
Agressão verbal	Manifestação verbal de alguma insatisfação, frustração ou raiva que insulta ou magoa o outro
Brincadeira turbulenta	As crianças engajam-se em brincadeiras de empurrar, lutar e agarrar através de um acordo tácito ou não explícito e se divertem com isso até que uma das partes sente dor ou incômodo
Disputa pela atenção da autoridade	As crianças apresentam comportamentos cujo objetivo é chamar a atenção do adulto
Disputa por objeto	As crianças disputam quaisquer objetos ou espaço de interesses das duas partes
Disputa por papéis e posições em brincadeiras e jogos.	As crianças disputam os “melhores” papéis no jogo simbólico ou posições nas brincadeiras e jogos.
Fala provocativa	Manifestações verbais provocativas ou comparativas com o intuito de irritar o outro.
Rejeição	Ignorar ou excluir a participação de uma criança nas atividades ou no grupo de crianças.
Responsabilidade objetiva	Ações sem intenção de provocar o outro que geram conflitos porque a outra parte não consegue perceber a não intencionalidade da ação.
Violação de regra	Desobediência a uma regra imposta, acordada ou a uma orientação ou recomendação do adulto.

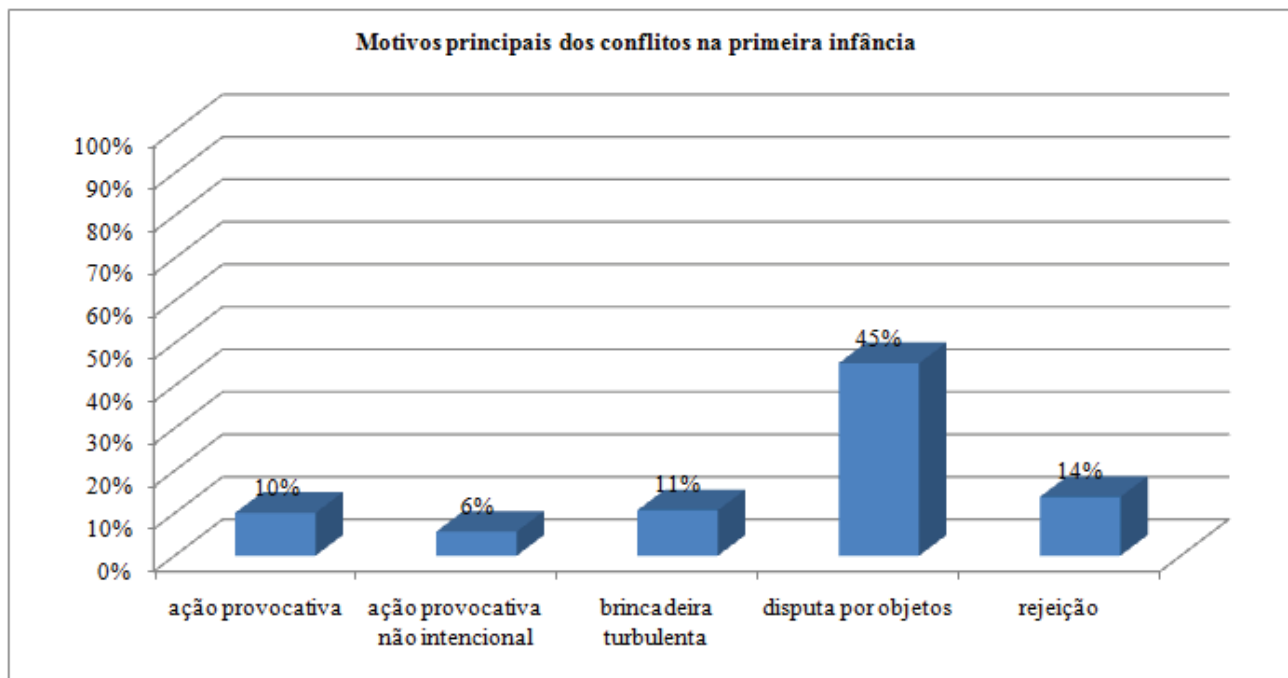
As categorias apresentadas na figura 1 expressam todos os motivos pelos quais as crianças se engajaram em desavença observadas pela pesquisa. Para se melhor compreendê-las exemplificaremos aquelas que foram mais recorrentes em nossos sujeitos se considerarmos a totalidade da amostra: disputa por objetos (45%), rejeição (14%), brincadeira turbulenta (11%) e ação provocativa (10%) e ação provocativa não intencional conforme apresenta o gráfico abaixo:

A categoria disputa por objetos foi assim denominada porque as crianças disputam quaisquer objetos ou espaço de interesses das duas partes, por exemplo, espaço na fila, a posse de algum objeto ou brinquedo.

A rejeição é caracterizada pelos comportamentos de ignorar ou excluir a participação de uma criança nas atividades ou no grupo de crianças, por exemplo quando uma criança nega a outra o pedido de amizade ou de brincar junto em algum brinquedo no parque. O tema da amizade mobiliza bastante os afetos das crianças desde os 3 anos de idade e é um motivo gerador de desequilíbrio na relação quando esse pedido é negado. Em diferentes contextos, seja na sala de aula realizando as atividades propostas pela professora, seja brincando no tanque de areia ou no parque as crianças perguntam umas as outras: “Você é meu amigo ou minha amiga?” Segundo Selman (1980) a concepção de amizade evolui no ser humano e, nessa faixa

etária, o amigo é aquele que brinca junto, portanto é um conceito bastante passageiro e físico para as crianças, daí a necessidade da frequência da pergunta.

FIGURA 1: GRÁFICO DOS MOTIVOS PRINCIPAIS DOS CONFLITOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA



O terceiro motivo pelos quais as crianças mais desacordaram foi a da brincadeira turbulenta, categoria essa que consiste em brincadeiras de empurrar, lutar e agarrar através de um acordo tácito ou não explícito e se divertem com isso até que uma das partes sente dor ou incômodo. As crianças não têm a intenção de causar dano umas as outras, mas pelas própria característica da brincadeira isso às vezes ocorre, fato que gera conflitos.

A ação provocativa que foi a quarta categoria mais observada define-se como todo comportamento proposital de mexer, sem a permissão, ou de interromper a brincadeira ou atividade de uma criança com o intuito de gerar irritação, isso ocorre, por exemplo, quando uma criança mexe e desmonta o castelo construído por uma outra.

A ação provocativa não intencional caracteriza-se pela apresentação de comportamentos não intencionais que incomodam ao outro, mas que persistem a partir dessa reação opositiva. Ilustra essa categoria o seguinte exemplo: uma criança bate com o lápis na mesa pelo simples prazer da ação. O barulho provocado incomoda uma criança que reclama para o agente e este, por sua vez, continua o movimento a fim de provocar a parte que se sentiu incomodada.

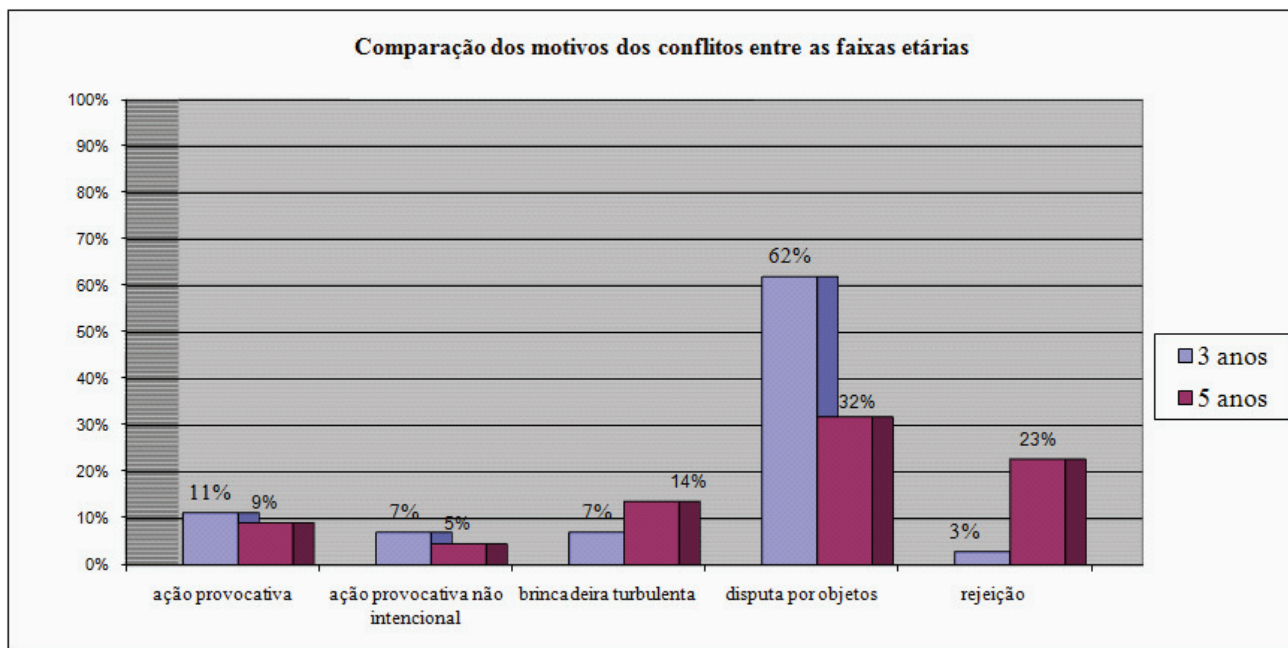
Entretanto, se observarmos os motivos dos conflitos considerando cada faixa etária separadamente encontraremos resultados diferentes.

No período de 3 a 4 anos os motivos que mais impelem as crianças a discordarem entre si são, dos 71 conflitos (100%), a disputa por objetos (59%), seguida pela ação provocativa (11%), brincadeira turbulenta (7%) e ação provocativa não intencional (7%).

Com relação às crianças mais velhas, 5 a 6 anos os resultados apresentam-se da seguinte forma: dos

88 motivos de conflitos observados (100%), a categoria que apareceu mais frequente foi a da disputa por objeto (32%), seguida pela rejeição (23%), brincadeira turbulenta (14%), ação provocativa (9%) e ação provocativa não intencional (5%). Esses resultados são expostos pela FIG.:2 a seguir:

FIGURA 2 – GRÁFICO COMPARATIVO DOS MOTIVOS DE CONFLITOS NAS DUAS FAIXAS ETÁRIAS



Em ambas as faixas etárias a disputa por objetos é o motivo mais frequente. A diferença reside, justamente, no fato de que esse motivo diminui com a idade, cedendo lugar para a rejeição, que é uma categoria bastante expressiva na faixa etária dos 5 a 6 anos (23%), mas inexpressiva dos 3 aos 4 anos (3%). Os resultados encontrados nesse trabalho, corroboram os da literatura (Magalhães 1995, Dawe, 1934; Brenner & Mueller (1982); Bronson, 1975; Genishi & DiPaola, 1982; Houseman, 1972 apud Shantz 1987) com relação à maior incidência de conflitos motivados pela disputa por objetos. Segundo estudos de Dawe (1934) quanto mais velha a criança, mais os conflitos se dirigem ao controle do ambiente social e quanto menor elas são, mais a disputa recai pelo controle do ambiente físico (brinquedos, espaço, por exemplo). Os trabalhos de Friedman e Neary (2007) apontam que as crianças de 2 a 4 anos acreditam que o possuidor legítimo do objeto é aquele que primeiro o encontrou.

Os achados da presente pesquisa, também confirmaram os dados da literatura referente à diminuição dos conflitos relacionados à posse de objetos à medida que as crianças ficam mais velhas.

Os estudos de Dawe (1934) demonstram a existência de algumas categorias de motivos dos conflitos muito semelhantes ao estudo que ora se apresenta: posse de objetos, violência física, interferência na atividade e ajustamento social. Segundo a autora os conflitos envolvendo ajustamento social aumentam com a idade. Seriam exemplos de dificuldades relativas ao ajustamento social os seguintes comportamentos: “Eu não quero que você brinque na minha casa” ou “Só as meninas podem escorregar aqui.” (Dawe, 1934, p.143)

A partir da comparação dos resultados encontrados por esses estudos e o presente trabalho, defendemos a tese de que os motivos que levam as crianças a se engajarem em conflitos estão relacionados

às características do seu desenvolvimento e podem ser explicados com base na teoria piagetiana. Na sua obra *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), o autor esclarece que dado o egocentrismo infantil, isto é “a tendência a crer que tudo gira em torno do ego” (Piaget, 1947/2005, p.199) a criança dessa faixa etária, portanto pré-operatória, não possui estruturas cognitivas que a permitam cooperar e perceber que uma outra criança possui desejos, ideias e sentimentos diferentes dos seus. Nessa fase, há uma confusão entre a subjetividade e a objetividade, entre o que faz parte do mundo interno e do externo. Em decorrência dessa característica, a criança não sente necessidade de explicar ao outro as razões do seu pensamento, uma vez que ele deve ser claro a todos. O egocentrismo manifesta-se na ação da criança de formas diferentes e opostas, ou a criança cede à pressão externa ou se opõe completamente e de forma irrefletida ou ainda nas palavras de Piaget (1932), a criança apresenta um “espírito de contradição” (p.80), próprio de quem sente necessidade de se defender contra o meio. De maneira complementar, a teoria de Selman (1980/1990) também nos fornece subsídios para compreender esses comportamentos infantis. Sua teoria descreve os estágios de coordenação de perspectivas, a concepção de amizade, bem como os níveis de negociação interpessoal, entre outros conceitos. Segundo ele, no nível 0 de negociação interpessoal, os sujeitos veem o outro como alguém que compete e não como alguém que pode partilhar. Seus conceitos de amizade e os seus objetivos são ainda muito físicos e momentâneos, de modo que as crianças não disputam quem são os melhores amigos, mas disputam espaços e brinquedos. Em outras palavras, não há consideração do mundo subjetivo e de que as ações das pessoas podem ser causadas por intenções e sentimentos. Desse modo, a criança que age segundo a orientação do nível 0 não é capaz de perceber que seus atos podem provocar danos ao outro. Aos 3 anos, ainda na fase inicial da socialização, é possível que os interesses das crianças estejam mais voltados para as ações físicas do que para a interação com os outros, fato que explicaria a quantidade maior de conflitos motivados pela disputa por objetos, além dos mencionados acima. Aos cinco anos, constata-se que muitas crianças já se utilizam das estratégias de negociação interpessoal do nível 1, ou seja, a criança já é capaz de perceber as diferenças na subjetividade dos envolvidos num conflito, porém não tem estruturas para coordenar esses pontos de vista de modo que suas resoluções são sempre unilaterais. Como a criança percebe, nessa fase, que as pessoas possuem desejos diferentes, seu objetivo é, então, controlar o comportamento do outro por meio de ameaças, comparações, críticas e argumentos. Conclui-se, portanto, que os interesses da criança com o desenvolvimento maior da socialização, o despertar do senso moral, caracterizado pelo surgimento dos primeiros sentimentos morais, tais como a simpatia e antipatia, voltam-se, também, para as relações, justificando o aumento dos conflitos motivados pela rejeição, no período dos 5 aos 6 anos.

### *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

O presente artigo teve por objetivo apresentar os motivos pelos quais as crianças de Educação Infantil se engajam em conflitos umas com as outras e também estabelecer as possíveis diferenças entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos. Os resultados preliminares desse estudo concluíram que os principais motivos são a disputa por objeto (45%), a rejeição (14%), a brincadeira turbulenta (11%) e a ação provocativa (10%), sendo que há uma diferença bastante clara entre as duas faixas etárias mencionadas, uma vez que a disputa por objetos diminui com a idade enquanto que a rejeição aumenta com esta.

Como o tema dos conflitos, violência e indisciplina são bastante atuais e recorrentes nas escolas atualmente e como as pesquisas têm indicado que educadores apresentam dificuldades para lidar com tais situações, esse estudo pretende contribuir com o conhecimento do desenvolvimento dos motivos dos conflitos e das características das crianças e auxiliar a busca de alternativas educativas às que são

empregadas atualmente, normalmente punições e mecanismos de controle que, como já se sabe, não promovem o desenvolvimento cognitivo e moral necessários para que os indivíduos se relacionem melhor.

Vale a pena ressaltar que durante as observações, o educador não foi expectador da grande maioria dos conflitos e quando este era solicitado, constatou-se a partir de suas falas que sua intervenção tinha por objetivo resolver rapidamente a desavença utilizando para isso, principalmente demandas, ou seja, a intervenção visava à contenção e não à educação. Ora, se a escola está realmente preocupada com a violência cada vez mais explícita, é necessário que ela olhe para si mesma e faça aquilo que é de sua competência: educar.

## REFERÊNCIAS

Biondi, R. SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>> Acesso em: 12 mar. 2008.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. Administração On Line: Prática – Pesquisa – Ensino. São Paulo, 2000. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/Flavio.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/Flavio.htm)>, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. Acesso em: 31 jul. 2008

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

Daudt, Patrícia Ruschel. As implicações do tipo de relação na interação e nos conflitos entre crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicologia do Desenvolvimento, 1995.

DAWE, Helen C. An Analysis of two hundred quarrel of preschool children. Child Development, 5, 139-157, 1934.

CARITA, Ana. Conflito, Justiça e Cidadania. Análise Psicológica, 1 XXII, p. 259-267, 2004.

FANTE, C. Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto: Ativa, 2005.

FRIEDMAN, O.; NEARY, K. Determining who owns what: Do children infer ownership from first possession? Cognition, 107 (3), 829-849, 2008.

FRÍOLI, Paula Maria de Almeida. Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares. Tese de doutorado—Instituto de Psicologia. Psicologia Experimental, USP, São Paulo, 1997.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17(3), p. 367-380, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, Maria Regina (Org.). Psicologia Educacional: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 163-185, 2004.

\_\_\_\_\_. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: SM, 2006.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino. Agressão, Aliança e Reconciliação em crianças pré-escolares. 1995. Tese de Doutorado—Psicologia Experimental, São Paulo, USP, 1995.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. A pesquisa na Perspectiva Piagetiana. In: ASSIS, Múcio C. de; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.; RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia

(Org.). Piaget: teoria e prática. Campinas: Tecnicópias, 1996.

PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores. Trad. Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida, SP: Ideias & Letras, 1947/2005. Título do original: La représentation du monde chez l'enfant

\_\_\_\_\_. O Julgamento Moral na Criança. São Paulo: Mestre Jou, 1932-1977.

SAGER, Fábio; SPERB, Tania M. O brincar e o brinquedo no conflito entre as crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 11, n. 2, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <[http://www.schielo.br/schielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0102-79721998000200010&Ing=pt&nrm=iso](http://www.schielo.br/schielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-79721998000200010&Ing=pt&nrm=iso)> Acesso em: 13 mar. 2008

SOUZA, Adelaide Rezende de. Resolução de conflitos entre crianças em brincadeiras de rua. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Pará, 1999, 82 páginas.

Hartup, Willard W. Conflict and friendship relations. In.: Conflict in child and adolescent development. Shantz, Carolyn U., Hartup, Willard W. Cambridge. University Press, 1992

SELMAN, Robert L. The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. Nova Iorque, EUA: Series Editor, 1980.

SELMAN, Robert L.; Schultz, Lynn Hickey. Making a friend in youth. Developmental theory and pair therapy. London, EUA: The University of Chicago Press, 1990.

SHANTZ, Carlyn U. Conflicts between children. Child Development, 58, 283-305, 1987.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

VINHA, Telma Pileggi. Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa. 2003. Tese de Doutorado—Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2003.

WILSON, Jeanne; OGAWA, Tetsuya; TAYLOR, Satomi Izumi. Moral Development of Japanese Kindergartners. International Journal of Early Childhood, v. 34, (2), p. 12-18, 2002. ISSN 0020-7187.



## Conflitos Interpessoais: a influência do ambiente

Sonia Maria Vidigal  
Universidade de Franca  
soniavidi@uol.com.br  
Monika Melly Bush  
Universidade de Franca  
Luciene R. P. Tognetta  
UNICAMP/Campinas  
lrpaulino@uol.com.br  
Telma P. Vinha  
UNICAMP/Campinas  
telmavinha@uol.com.br

Este estudo teve por objetivo comparar a influência do ambiente na forma utilizada por alunos e professores para resolução de conflitos em duas escolas particulares da cidade de São Paulo. As duas instituições possuem diferenças quanto às relações vivenciadas por seus membros. Uma delas é caracterizada por possuir um ambiente coercitivo e a outra, por seu ambiente possuir tendência à cooperação. Participaram da pesquisa alunos e professores de uma classe do 6º ano e uma do 9º ano, de cada uma das duas escolas, totalizando 51 alunos e 34 professores. Para isso, os participantes responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas. As respostas foram tabuladas, categorizadas e comparadas. A análise verificou como os sujeitos resolvem tanto o conflito entre pares, quanto o conflito com a autoridade. A resolução do conflito na escola com tendência à cooperação foi realizada predominantemente entre pares, enquanto na escola com ambiente coercitivo a resolução dada por uma autoridade não envolvida no conflito foi mais freqüente. Os resultados sugerem a existência de influência do ambiente na forma de resolução de conflitos.

Palavras-chave: autonomia; conflitos interpessoais; ambiente sociomoral

### *Introdução*

Ainda é grande o número de professores que defende o uso de medidas severas para corrigir as atitudes não desejadas dentro do ambiente escolar. Em pesquisa realizada por Malta Campos (2008) com 8773 professores da educação básica em dezenove estados brasileiros, 85,5% dos professores concordam com a afirmação de que nos três últimos anos aumentaram os conflitos em sua escola. Nessa mesma pesquisa a grande maioria dos professores (83%) considera que, para resolver os problemas de convivência, deveriam ser tomadas medidas mais duras em relação ao comportamento de determinados alunos. São muitos também (67,4%) os que acreditam ser bom que o diretor imponha sanções, inclusive a expulsão. Indubitavelmente, os conflitos, para esses, são vistos como um perigo à boa convivência que desejam para a escola.

Contudo, o conflito interpessoal, na teoria construtivista, é um fenômeno natural em qualquer grupo social, sendo gerado pela discordância de interesses ou de necessidades entre as pessoas. Nessa perspectiva, um conflito é um fator que propicia que o sujeito perceba um ponto de vista diferente do seu e coordene perspectivas também diferentes, o que pode promover a autonomia. É, portanto, uma oportunidade que crianças e adolescentes, ou mesmos adultos, têm de superar visões egocêntricas e construir uma autorregulação de suas emoções e sentimentos.

Esse fenômeno geralmente costuma ser tratado na escola — assim como na sociedade — como um fato antinatural. A presença de conflitos na escola costuma causar insegurança em muitos educadores que, diante da dificuldade em lidar com esses conflitos, comumente utilizam três formas de intervenção: evitá-lo, contê-lo ou ignorá-lo. Esses mecanismos de resolução não propiciam aos envolvidos tomar consciência das conseqüências de suas ações, nem sentir-se co-responsáveis por elas.

De acordo com a concepção construtivista, uma instituição educacional que tenha como uma das metas principais o desenvolvimento moral dos alunos precisaria considerar na sua ação educativa um trabalho com resolução de conflitos que possibilitasse aos educandos — envolvidos em um conflito — vivenciarem as conseqüências dos atos e coordenarem diversos pontos de vista, buscando soluções mais justas, mais respeitadas. Segundo Piaget, os conflitos vivenciados pelo sujeito levam-no a buscar uma nova ordem interna, alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando todo um esforço de organização. O autor enfatizou a importância dos conflitos interpessoais, como facilitador dos conflitos internos, pelos quais o indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista (Piaget, 1932/1994; Vinha, 2000).

Fundamentando-se nos estudos de Piaget, observa-se que um aspecto a ser considerado é o da influência do tipo de relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos nos ambientes em que convivem. As relações democráticas baseadas no respeito mútuo são condições mais favoráveis para elas se libertarem do egocentrismo, superando a heteronomia. O autor afirma ainda que as trocas sociais e intelectuais com base na reciprocidade, assim como as relações de respeito mútuo são elementos que influem decisivamente para a descentração cognitiva da criança, permitindo o aparecimento da cooperação, necessária para a autonomia.

Ao se confrontar com problemas sociais e experimentar conflitos morais, contrapondo pontos de vistas muitas vezes antagônicos, é possível, segundo Kohlberg (apud STENGEL, 1982/1994), que haja uma evolução nos julgamentos morais das pessoas. Para o autor, a moral resulta de um processo evolutivo que se modifica de acordo com as experiências da pessoa. Tais experiências geram razões e motivações — para atuarem moralmente — que se modificam com o tempo.

Nesse sentido, a instituição escolar, representada pelos educadores que a compõem, tem grande influência no desenvolvimento da autonomia do aluno. Tal desenvolvimento poderá ser favorecido, de acordo com a qualidade das relações estabelecidas, assim como pelas formas de intervenções no tratamento dos conflitos. Em pesquisa realizada, Menin (1985) conclui que, em geral, as relações estabelecidas na escola costumam fortalecer a heteronomia moral por meio da coação exercida pelos professores e funcionários. Outras pesquisas recentes sobre a qualidade dos ambientes oferecidos, têm demonstrado que ambientes cooperativos podem favorecer a integração de valores morais como a solidariedade (Tognetta, 2003; 2007) e mesmo ao fortalecimento de julgamentos morais que tendem a autonomia, mesmo quando as crianças são submetidas, depois da experiência da convivência em ambientes sociomora<sup>3</sup> cooperativos, à situações coercitivas (Araújo, 1993)

Um ambiente coercitivo pode camuflar situações que necessitariam de intervenções mais construtivas no intuito de promover melhores formas de resolução. Essas intervenções não seriam a tomada de decisões por parte do educador, mas a mediação. Por meio da mediação, a pessoa externa ao conflito não tomará a decisão pelas partes, mas terá atitudes que ajudem, a cada um dos envolvidos, ouvir e perceber a outra perspectiva, diferente da sua. Assim poderá buscar uma alternativa respeitosa e digna para todas as partes.

---

3. Ambiente sociomoral, para DeVries e Zan (1998, p. 17), é assim definido “toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

Num ambiente sociomoral cooperativo, a aprendizagem numa situação de conflito é decorrente do diálogo, da coordenação de outros pontos de vista, bem como do comprometimento das partes na análise dos fatos e suas conseqüências. A solução propriamente dita nem sempre é imediata e nem feita por terceiros, pois a decisão cabe aos indivíduos implicados no fato. Isto porque um dos princípios da educação construtivista é haver na classe uma atmosfera sociomoral, na qual o respeito pelos outros seja continuamente cultivado e praticado. Tanto entre pares, quanto na relação professor-aluno, os indivíduos devem respeitar-se reciprocamente como pessoas iguais.

Lukjanenko (1995, p. 45) defende que, em um ambiente onde predominam relações de coação ou de autoritarismo, a escala de valores se deve, não à própria consciência, mas à pressão exterior, pela autoridade dos usos e tradições. Na ausência da reversibilidade, o sistema de representações coletivas impostas por coação não constitui um estado de equilíbrio verdadeiro. Para a autora, o ambiente cooperativo deveria favorecer a interação entre indivíduos, pois as relações sociais não ocorrem por imposição, repetição ou crença, mas a partir de discussões, trocas de ponto de vista e controle mútuo dos argumentos. Reforça ainda que um ambiente cooperativo não é o *laissez-faire* concebido pelo liberalismo clássico, mas implica um sistema de normas não coincidente com a simples regulação externa. A atividade disciplinada, ou a autodisciplina, difere da atividade imposta e forçada.

Por sua vez, em seus estudos, Bagat (1986) comprovou que educadores pouco dogmáticos auxiliam mais efetivamente o desenvolvimento do senso de responsabilidade, demonstrando que um ambiente democrático pode desenvolver nas crianças a capacidade de julgar mais autonomamente.

Outros resultados de pesquisas demonstraram que crianças que interagiram em um ambiente escolar construtivista resolviam seus conflitos de maneira mais construtiva, estabelecendo relações mais cooperativas, do que aquelas que viviam em ambientes escolares mais autoritários (De Vries e Zan, 1995; Vinha, 2000; Tognetta e Vinha, 2007).

### *A presente pesquisa*

Nesta pesquisa, buscou-se verificar se há diferença entre formas de resolução de conflitos em ambientes escolares que diferem em relação às relações vivenciadas em cada instituição. Foram, para esse fim, comparadas duas escolas particulares da cidade de São Paulo, cujos alunos possuem o mesmo nível socioeconômico. Em uma das escolas, denominada X, encontramos indícios de ambiente coercitivo; na escola V, no entanto, já foi encontrado um ambiente menos coercitivo, com tendência a cooperação.

O ambiente da escola X foi considerado coercitivo por terem sido observadas atitudes de controle excessivo por parte dos professores, coordenadores e orientadores, os quais não permitiam aos alunos se autoregularem. Foram presenciadas mensagens de desconfiança em relação à palavra dos alunos, assim como críticas que os depreciavam. Presenciaram-se, ainda, gritos de docente para conseguir silêncio da classe no início da aula; alunos copiando textos de jornal por terem sido excluídos da aula por motivo de conversa; estímulo à delação; alunos com medo de expor sua opinião.

O ambiente da escola V foi considerado com tendência à cooperação, pois a assembleia<sup>4</sup> de classe

---

4. Assembleias de classe são momentos institucionais em que crianças e adolescentes, juntamente a seus docentes, se reúnem para tratar de temas que tenham sido previamente estabelecidos pelos participantes. São discutidos os problemas de relacionamento, as regras da escola, e tantos outros conflitos que podem ser alvo de discussões e legislações (Araújo, 2004; Puig, 2002; Tognetta e Vinha, 2007)

ocorre sistematicamente para os alunos do Fundamental II; os estudantes conversavam com professores e orientadores sem demonstrar medo de expor a sua opinião; os professores demonstraram maior respeito pelos sentimentos e ideias das crianças; os alunos deslocavam-se dentro da escola com naturalidade, sem precisar justificar suas idas e vindas. Há ainda o fato de que vários professores têm participado de grupos de estudos com temas relacionados às relações interpessoais e construção da autonomia moral.

O intuito aqui é investigar as formas pelas quais os alunos e professores resolvem os conflitos no ambiente escolar e se há diferença entre os resultados encontrados entre as duas escolas pesquisadas.

### *Método*

Duas escolas particulares da cidade de São Paulo participaram deste estudo. Em cada uma delas, foram investigados tanto os alunos, quanto os professores de duas classes: uma classe de 6º ano e uma de 9º ano. Após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, 51 alunos e 34 professores dispuseram-se a participar. Para tanto, assinaram o termo de compromisso livre e esclarecido.

A faixa etária escolhida para a pesquisa decorreu do fato de que ainda há poucos trabalhos que envolvam alunos de 10 a 15 anos no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral. Considerou-se também que esses sujeitos já teriam possibilidades cognitivas de levar em consideração a perspectiva do outro.

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário — com perguntas abertas e fechadas — aprovado pelo comitê de ética da Universidade de Franca. Esse instrumento investigava tanto os conflitos existentes na relação entre pares, quanto na relação com a autoridade, no caso, a relação professor-aluno. Neste artigo, analisa-se as respostas dos alunos e professores em relação à forma como esses conflitos são resolvidos e se há diferença quanto à forma de resolução utilizada pelos sujeitos das duas escolas.

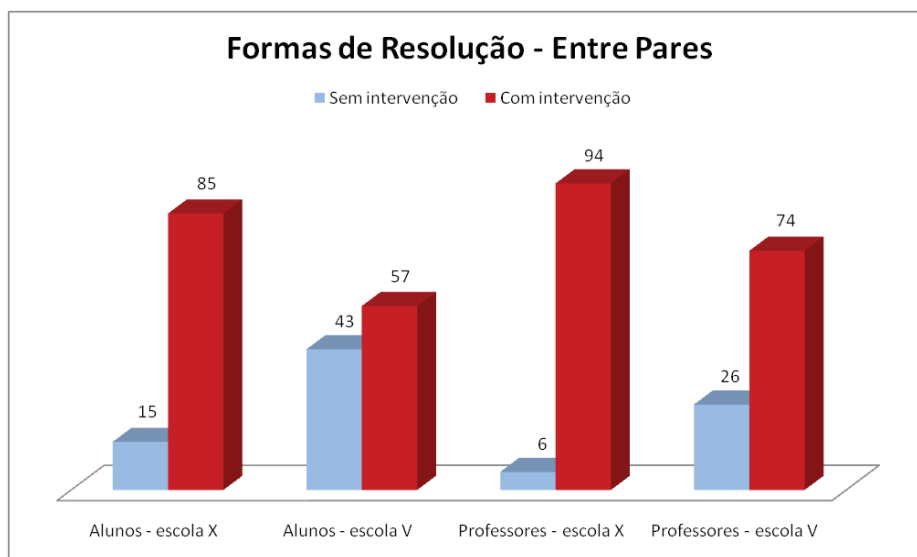
Na primeira parte do questionário, as perguntas fechadas foram: há conflitos ou problemas entre os alunos de sua classe? — com as opções: freqüentemente, às vezes, raramente e nunca; geralmente, esses conflitos são resolvidos? — com as opções: sim, às vezes, não. As perguntas abertas foram: quais tipos de conflitos ou problemas ocorrem com mais freqüência?; mencione algumas das formas utilizadas para que sejam resolvidos.; o que você acha dessas formas de resolução?; por quê?

Todas as perguntas foram feitas não só para a relação entre alunos da classe, como também para a relação entre alunos e professores. Por isso, a segunda parte do questionário foi formada pelas mesmas perguntas, substituindo “entre alunos da sua classe”, por “entre os professores e alunos de sua classe”.

Os questionários foram respondidos nas próprias instituições escolares, no mesmo dia, tanto para alunos, quanto para professores, na presença de uma das pesquisadoras deste estudo. Todas as respostas foram transcritas e categorizadas para a análise dos dados.

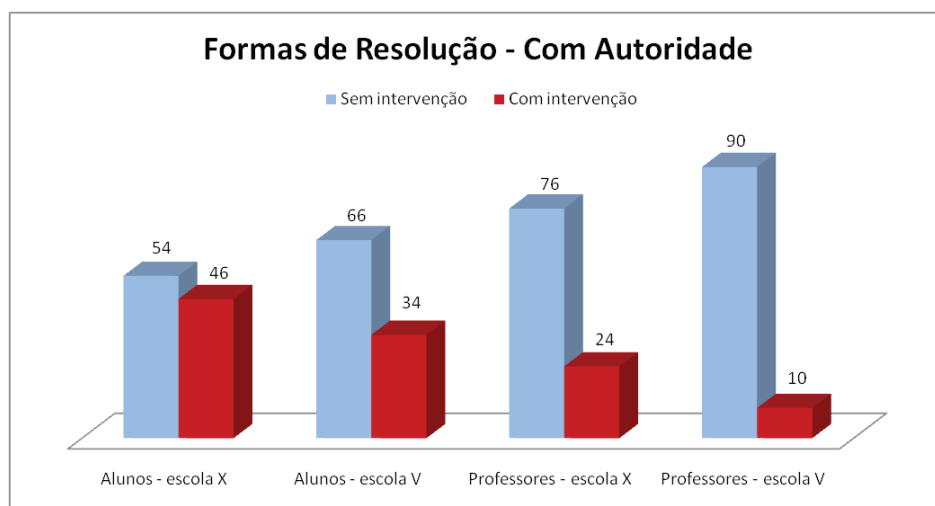
Inicialmente as respostas foram separadas em dois grupos: com intervenção de outrem, quando o sujeito pesquisado identificava a necessidade da presença de uma autoridade externa para resolver o conflito; sem intervenção de outrem, quando a forma de resolução relatada era feita apenas pelos envolvidos no conflito. De acordo com essa categorização, as porcentagens referentes às formas de conflitos utilizadas na relação entre pares — observadas nas respostas de alunos e professores — estão representadas na Figura 1.

FIGURA 1: PORCENTAGEM DE RESPOSTAS QUE DEMONSTRAM SE HÁ OU NÃO INTERVENÇÃO DE OUTREM NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES



Em relação aos conflitos entre professor e aluno, as porcentagens das respostas estão na Figura 2.

FIGURA 2: PORCENTAGEM DE RESPOSTAS QUE DEMONSTRAM SE HÁ OU NÃO INTERVENÇÃO DE OUTREM NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PROFESSOR E ALUNO.



Dentro da categoria sem intervenção de outrem, foram identificadas duas formas de resolução para os conflitos entre pares: resignação e diálogo. Para resolução dos conflitos com a autoridade, foi encontrada, além das duas anteriores, uma terceira forma: intervenção direcionada ou autoritária. As porcentagens referentes a esses dados estão na tabela 1.

A categoria sem intervenção de outrem foi subdividida, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1: FORMAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SEM INTERVENÇÃO DE OUTREM

		resignação	diálogo	intervenção direcionada ou autoritária
Entre Pares	Alunos - escola X	50 %	50 %	0 %
	Alunos - escola V	8 %	92 %	0 %
	Professores - escola X	0 %	100 %	0 %
	Professores - escola V	0 %	100 %	0 %
Com a autoridade	Alunos - escola X	7 %	64 %	29 %
	Alunos - escola V	0 %	30 %	70 %
	Professores - escola X	0 %	69 %	31 %
	Professores - escola V	0 %	89 %	11 %

A forma de resolução, denominada aqui por resignação, reporta-se ao fato de o aluno conformar-se com o conflito, como se verifica na resposta apresentada por um dos alunos: Fica por isso mesmo. Essa forma de resolução apareceu apenas em respostas dadas por alunos. Outra forma encontrada, o diálogo, compreende também ações de retratação e assembleias de classe. Como exemplo, a resposta de um dos professores: Através de assembleia (alunos colocam seus problemas, o que sentem e discutem como resolvê-los). A terceira forma para essa categoria, intervenção direcionada ou autoritária, refere-se às situações em que uma das partes resolve pela outra, como também intimida ou pune. O relato de um aluno é: Dependendo da professora, grita com o aluno.

Dentro da categoria com intervenção de outrem, foram identificadas duas formas de resolução, tanto para os conflitos entre pares, quanto para os conflitos com a autoridade: transferência da solução e apoio para busca de solução entre os envolvidos. As porcentagens referentes a esses dados estão na tabela 2.

A categoria com intervenção de outrem foi subdividida em apenas duas formas de resolução:

TABELA 2: FORMAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS COM INTERVENÇÃO DE OUTREM

		transferência de solução	apoio para busca de solução
Entre Pares	Alunos - escola X	91 %	9 %
	Alunos - escola V	94 %	6 %
	Professores - escola X	47 %	53 %
	Professores - escola V	71 %	29 %
Com a autoridade	Alunos - escola X	100 %	0 %
	Alunos - escola V	100 %	0 %
	Professores - escola X	80 %	20 %
	Professores - escola V	0 %	100 %

A transferência de solução é caracterizada por uma solução imposta por uma autoridade — não pertencente ao conflito —, que os soluciona de forma a tomar decisões pelos envolvidos, exigindo uma reparação, ou atribuindo uma punição àqueles tidos como culpados. A resposta de uma professora para o conflito entre pares foi: Procuro resolver o conflito cercando os limites do permitido e usando minha autoridade enquanto adulta e, principalmente, professora. Em alguns casos, a transferência da solução a um terceiro é clara, mas os mecanismos utilizados para resolver o conflito não o são. Foram incluídas em apoio para busca de solução entre os envolvidos as respostas que demonstravam a autoridade externa ao conflito não tomar para si a solução, mas utilizar formas de mediação ou orientação que propiciavam a tomada de decisão por quem estava envolvido no conflito. Um exemplo de resposta de uma professora foi: Por meio de conversas, ponderações e negociações e apoio da equipe técnica.

O principal objetivo desta investigação foi caracterizar a forma de resolução de conflitos em duas instituições educacionais: a escola X, na qual se observou uma grande incidência de atitudes coercitivas; e a escola V, onde encontramos atitudes com tendências de cooperação. Assim, discutir-se-ão as respostas obtidas, fazendo uma comparação, entre alunos e professores da escola X com os da escola V.

De acordo com os resultados obtidos, em relação à forma de resolução de conflitos entre pares, foi verificado que, em ambas as escolas, há predominância da resolução do conflito por meio de intervenção de uma terceira pessoa, que, em todas as respostas, foi sempre uma figura de autoridade dentro da instituição educativa. Enquanto em 85% das respostas, os alunos da escola X manifestam que a resolução do conflito é feita com a intervenção de uma terceira pessoa, na escola V esse índice é 57%. A resposta dos professores para a mesma questão é de 94% para a escola X e 74% para a escola V.

Tanto as respostas dos alunos, quanto as dos professores, demonstram que na escola V há um número significativamente maior de alunos que resolvem seus conflitos somente entre os envolvidos. Este resultado pode ser consequência das intervenções observadas pela escola V, como, por exemplo, a assembleia de classe, que possibilita ao aluno perceber a quem pertence o conflito e desenvolver estratégias de resolução e tratá-lo com quem é de direito.

Em relação aos conflitos com a autoridade — professor-aluno —, nas duas escolas, a maioria das respostas indica a resolução sem intervenção de outrem. Na escola X, os índices de conflitos resolvidos por meio de intervenção de terceiros foram, tanto para os alunos (46%), quanto para os professores (24%), também maiores que os da escola V — alunos (34%) e professores (10%). Da mesma forma como foi vista na relação entre pares, na resolução de conflitos com a autoridade, os sujeitos da escola V utilizam menos a intervenção de outrem para as suas resoluções.

Quanto aos conflitos entre pares, na categoria sem intervenção de outrem, percebe-se uma nítida diferença entre os alunos das duas escolas, pois, enquanto na escola X, 50% dos alunos se conformam com o conflito e não demonstram iniciativa para resolvê-lo, na escola V, apenas 8% têm o mesmo posicionamento. Constata-se que os alunos da escola V buscam mais o diálogo como forma de resolução. Na visão dos professores, no entanto, não há diferença, pois todos os professores, das duas escolas, indicam o diálogo como forma de resolução dos conflitos resolvidos sem intervenção. Esse dado leva a crer que provavelmente os professores não percebiam que alguns alunos simplesmente se conformam com a situação.

Em relação aos conflitos com a autoridade, aparece um índice muito maior para diálogos nas respostas dos alunos da escola X (64%), do que para os alunos da escola V (30%). Para os alunos da escola V, a intervenção direcionada ou autoritária aparece em 70% das respostas, enquanto na escola X, apenas 29%. Na visão dos professores, há mais intervenção direcionada ou autoritária para os da escola X (31%), do que para os da escola V (11%).

Essa discrepância entre as escolas pode significar que os alunos da escola V estejam mais críticos e, portanto, deem mais peso a uma forma impositiva de falar do que os alunos da escola X. Pode significar também que os professores da escola V já tenham conseguido criar situações que propiciem cooperação para relação entre pares, mas que não aceitem ainda abrir mão do seu poder de decisão e usem de intervenções mais autoritárias quando o conflito é com eles. Dessa forma, os alunos da escola V perceberiam mais a diferença entre as duas situações — intervenções para conflitos entre pares e para os com a autoridade.

Em relação aos conflitos com intervenção de outrem, os alunos de ambas as escolas não assinalam que uma das formas de resolução, em relação ao conflito com a autoridade, seja o apoio para a busca de

solução, assim como, na relação entre pares, consideram ser esse índice muito pequeno, aparecendo em 9% das respostas dos alunos da escola X e em 6% nos da escola V. Vários professores, em contrapartida, consideram haver esse apoio na relação entre pares, sendo um índice significativo tanto para os da escola X (53%), quanto para os da escola V (29%). Na relação com a autoridade, esse índice já apresenta uma maior divergência, pois aparece somente para 20% dos professores da escola X, contrapondo-se com os 100% dos professores da escola V, que admitem utilizá-la.

Novamente entre professores e alunos da escola V há uma diferença grande na visão de como são resolvidos os conflitos, principalmente na relação professor-aluno. Enquanto os professores veem o auxílio como mediação, os alunos consideram apenas transferência da solução. Isso demonstra que o procedimento utilizado pelo professor como apoio e mediação é entendido pelo aluno como decisão tomada por outrem e imposição.

### *Considerações finais*

Os resultados da presente pesquisa confirmam aspectos da literatura referentes à influência do ambiente no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. Os dados fornecem indícios de que as diferenças entre os ambientes escolares estão relacionadas com a forma que os conflitos são resolvidos tanto na relação entre pares, quanto na relação com a autoridade. Percebe-se que ainda para muitos educadores, e alunos, resolver conflitos significa evitá-los ou coibi-los. A expectativa mais frequente encontrada, tal qual na literatura, foi a ausência de conflitos.

Pôde-se verificar que os resultados da escola V demonstram uma tendência a cooperação, contudo, ainda não se ousaria caracterizar tal ambiente como “cooperativo”. Tanto nas observações dos procedimentos utilizados no ambiente, quanto na respostas dos sujeitos da pesquisa, encontrou-se uma oscilação decorrente daqueles que estão em busca de uma nova postura, mas ainda não a vivenciam completamente.

Na escola X observou-se que as respostas a respeito de como os conflitos são resolvidos demonstraram uma coerência com o ambiente observado. Percebeu-se em grande escala o conformismo de alguns alunos e a transferência de solução, estratégias comumente desenvolvidas no ambiente coercitivo.

Esses dados sugerem a relevância de investimento em formação de professores que compreendam a necessidade de trabalhar o conflito, em vez de evitá-lo, aproveitando a oportunidade de aprendizagem que esse traz, em função de formar sujeitos autônomos. Pode-se inferir que muitos educadores não o fazem por desconhecimento tanto do benefício de tratar o conflito, quanto por não saber como encaminhar sua solução.

Ainda que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra restrita de alunos e professores, em apenas duas escolas, os resultados confirmam alguns dados encontrados em outros estudos (VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003; TOGNETTA & VINHA, 2007) ressaltando não somente a importância do ambiente, como a necessidade de o educador conhecer o desenvolvimento dos alunos para poder intervir de maneira mais construtiva.

### *REFERÊNCIAS*

ARAÚJO, U. F. (2004). Assembleia escolar - Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna.



- \_\_\_\_\_. (1993). Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas.
- BAGAT, M. P. (1986), Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale in: *Attualità in Psicologia*, Roma, vol. 1, nº 2, 1986, PP 49-56
- DEVRIES, R. & ZAN, B. (1995). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Revista Young Children*, nov., p.4-13.
- \_\_\_\_\_. (1998) A ética na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LUKJANENKO, M. F. S. P. (1995) Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP.
- MALTA CAMPOS, M (2008) A Qualidade da Educação sob o olhar dos professores. São Paulo, Fundação SM.
- MENIN, M. S. de S. (1985) Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola. Dissertação de mestrado, São Paulo, IP/USP.
- PIAGET, J. (1973) *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973. (ed. orig. 1948).
- \_\_\_\_\_. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus. (ed. orig. 1932).
- PUIG, J. M. (2002). As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: R. ... Argüis, *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed.
- STENGEL, S. R. (1982) Moral Education for Young children. In: *The Journal of Association for the Education ou Young Children*, Set, 1982 (Trad. 1994)
- TOGNETTA, L. R. (2007). As virtudes morais no cenário da modernidade. In: L. R. Tognetta, *Virtudes e Educação - O Desafio da Modernidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (2003) *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- TOGNETTA, L. R., & VINHA, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleia na escola*. Campinas: Mercado das letras.
- VINHA, T. P. (2000) *O Educador e a Moralidade Infantil*. Campinas : Mercado de Letras, 2000.

## Processos de resiliência de crianças e de adolescentes e suas relações com a violência doméstica

Eliane Cleonice Alves Precoma

Professora do Setor de Educação da UFPR

Doutoranda no Laboratório de Psicologia Genética

da Faculdade de Educação da UNICAMP

elianeaprecoma@gmail.com

Bolsista do CNPQ

O presente trabalho caracteriza-se por apresentar breve revisão de literatura sobre resiliência e violência doméstica. O método pautou-se pela pesquisa na Base de Dados Pubmed, na busca de artigos, cujos pesquisadores investigaram estes temas em relação às crianças e aos adolescentes. O problema desta investigação diz respeito a pesquisar: “quais seriam as relações entre resiliência e violência doméstica?”. Os resultados apresentados sugerem que tais relações podem ser explicitadas pelas seguintes conclusões: 1. Os fatores de proteção exercem papel fundamental em processos de resiliência, em crianças e adolescentes que sofreram violência doméstica e abusos sexuais; 2. A presença de pessoa de referência, que estabelece vínculo afetivo-emocional e estabelece limites e orientações, na vida de crianças e adolescentes favorece o desenvolvimento da capacidade de confiança individual e interpessoal; 3. Programas e projetos de atendimento integral às crianças e adolescentes devem levar em conta as duas conclusões anteriores, consideradas como princípios norteadores, visando potencializar a resiliência de crianças, adolescentes, famílias e comunidades; 4. Os fatores de risco estão associados aos eventos traumáticos causados por violência doméstica, abuso sexual e podem ser prevenidos, por meio dos referidos programas, mas nos casos em que ocorrem as violências, as crianças, adolescentes e suas famílias devem receber apoio, acolhimento e ações de intervenção propulsoras de resiliência. Algumas contribuições dos estudos sobre moralidade são relacionadas às conclusões, tais como o desenvolvimento moral e intelectual de crianças e adolescentes, a discussão de dilemas morais, o debate sobre valores humanos, como abordagem para potencializar o desenvolvimento de processos de resiliência.

### 1. Questões norteadoras

O presente trabalho sobre os processos de resiliência e suas relações com a violência doméstica foi elaborado a partir de algumas das questões norteadoras do projeto de pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, intitulado: “*Noções de violência apresentadas por crianças, adolescentes e por suas famílias em situação de risco social*”<sup>1</sup>. Este projeto de pesquisa foi elaborado a partir de minha atuação como Coordenadora do Projeto de Extensão Universitária: “*Contando e Cantando Histórias na Chácara Meninos de 4 Pinheiros*”<sup>2</sup> e, também a partir de minha prática como professora de Didática, no Setor de

1. O referido projeto de pesquisa está circunscrito ao Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Professor Dr. Sergio Goldenberg e co-orientação da Professora Dr. Orly Zucatto Mantovani de Assis, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Na atual fase do cronograma de pesquisa realizo as entrevistas clínicas sobre dilemas a respeito da violência.
2. O Projeto de Extensão, registrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFPR, propõe e desenvolve ações pedagógicas de incentivo ao hábito da leitura desde o ano de 2002 com crianças e adolescentes abrigados na Chácara Meninos de 4 Pinheiros, em Mandirituba, PR. No ano de 2006, ampliamos nossas ações, atendendo crianças e adolescentes da Associação Iniciativa Cultural, em Curitiba, PR.

Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, atuando nos cursos de Pedagogia, Letras, Geografia, Ciências Sociais, Educação Artística e demais licenciaturas.

O recorte aqui apresentado refere-se a compartilhar os resultados obtidos no trabalho monográfico de revisão de literatura sobre processos de resiliência de crianças e adolescentes e suas relações com a violência doméstica<sup>3</sup>. O problema que orientou este trabalho monográfico visou pesquisar: “*quais seriam as relações entre processos de resiliência e os de violência doméstica?*”. E ainda, o objetivo deste relato de pesquisa é apresentar algumas contribuições dos estudos da moralidade frente às conclusões identificadas no trabalho monográfico.

No percurso dos trabalhos realizados como educadora e pesquisadora é possível identificar várias questões interessantes como foco de pesquisa, principalmente as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes que viveram situações de vulnerabilidade social, portanto vivenciaram e muitas vezes, ainda vivenciam múltiplas situações de violência. Para apresentar tais questões, resgatarei brevemente o caminho percorrido no referido projeto de extensão universitária.

A Chácara Meninos de 4 Pinheiros está localizada em Mandirituba, região metropolitana de Curitiba, esta instituição faz parte da Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias, organização não-governamental, que atualmente abriga 80 meninos, com idade entre 7 e 18 anos, que viviam em situação de vulnerabilidade social na cidade de Curitiba e na região metropolitana. A proposta pedagógica da Chácara está voltada para o desenvolvimento da autonomia e cidadania das crianças, adolescentes e educadores que atuam no projeto, desenvolvendo a Pedagogia da Presença embasada nas ideias dos educadores brasileiros Paulo Freire (FREIRE, 1997), Antonio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 1990; COSTA & ANDRÉ, 2004) e do educador francês Célestin Freinet (FREINET, 2001). Os meninos são abrigados em cinco casas-lares e são (re) matriculados nas escolas públicas de Mandirituba. O princípio pedagógico da auto-gestão é desenvolvido, uma vez que os meninos e educadores reúnem-se semanalmente para discutir e avaliar as atividades realizadas e planejar as próximas (MIRANDA & STOLTZ, 1999).

Atualmente a Chácara possui dezesseis educadores, cujas funções estão relacionadas às atividades cotidianas, tais como acompanhar e organizar as atividades dos meninos no que diz respeito às escolas, às atividades relativas à organização do espaço físico. Educadores e meninos trabalham em projetos de cooperativas organizadas a partir de atividades que envolvem horta, artesanatos, floricultura, serigrafia e reciclagem do lixo. Os educadores também atuam junto às famílias dos meninos, realizando visitas e coordenando encontros que envolvem os meninos e suas famílias. Além das atividades escolares, os meninos participam de diversos cursos, tais como: informática, inglês, escolinha de futebol, capoeira. Eles também participam dos projetos e programas de extensão universitária desenvolvidos pela Universidade Federal do Paraná e por outras universidades.

O Projeto de Extensão Universitária: “*Contando e Cantando Histórias na Chácara Meninos de 4 Pinheiros*”<sup>4</sup> foi elaborado a partir de uma demanda advinda da própria instituição. No primeiro semestre do ano de 1999, o Coordenador da Chácara, Fernando Francisco de Goes, salientou a importância da realização de um projeto de acompanhamento escolar, no qual seriam trabalhadas as dificuldades que os meninos encontravam para realizar as atividades escolares.

Desde o início até os dias atuais, nos preocupamos em superar as práticas de “reforço escolar”,

---

3. A referida monografia foi defendida em fevereiro de 2009, como exigência parcial do Curso de Especialização em Neuropsicologia aplicada à Neurologia Infantil, do Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

4. A expressão ‘Histórias’ é utilizada de forma intencional, com duplo sentido, pois remete às histórias de vida dos meninos e também às histórias da literatura infanto-juvenil.

neste sentido, as ações do referido projeto estão circunscritas às áreas de *incentivo à leitura e educação e cidadania*. Planejamos, desenvolvemos e avaliamos, junto aos meninos e educadores, práticas de *contação e cantação de histórias*, considerando suas historicidades e também suas dúvidas escolares mais frequentes. O trabalho pedagógico é orientado pelo pressuposto teórico-metodológico de que a relação pedagógica entre educadores e educandos é relação humana, portanto é carregada de afetividade e de conflitos. Sendo assim, nossas propostas de atuação consideram que o estabelecimento do vínculo afetivo entre os sujeitos da aprendizagem é fundamental para viabilizar aprendizagens significativas. Para tanto, o princípio pedagógico da “*a voz e a vez de cada menino e educador*” é essencial para o desenvolvimento, avaliação e continuidade do projeto (MORIN, 2003; MILANI, 2004, PRECOMA, 2006). Buscamos desenvolver em nossos encontros os 4 Pilares da Educação defendidos pela UNESCO<sup>5</sup> (DELORS, 2004): *aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer*.

### 1.1. Crianças e adolescentes sofrem múltiplas situações de violência

Ao conhecer a história de vida das crianças e dos adolescentes abrigados na Chácara Meninos de 4 Pinheiros é possível identificar que o acesso aos direitos fundamentais foram sistematicamente negados por um conjunto de fatores sócio-econômicos, familiares e de situações de violências.

A trajetória de violências sofridas por crianças e adolescentes está associada a uma série de fatores interdependentes, dentre eles a estrutura macro-econômica mundial e brasileira, e no caso brasileiro, a estrutura burocrática e muitas vezes ineficiente do Estado no que tange a elaborar, planejar e avaliar políticas de atendimento aos direitos humanos fundamentais. Além do processo de concentração de renda e de acesso aos bens e serviços, como saúde, educação e lazer, que sistematicamente foram privatizados, especialmente nestas últimas décadas nos países da América Latina, da Ásia e da África (GENTILI, 1995).

Neste contexto, crianças e adolescentes, vivenciam desde a primeira infância múltiplas situações de violência, na maioria dos casos, desde a gestação, período no qual suas mães não tiveram acesso aos cuidados e exames pré-natais e à alimentação adequada. As crianças e os adolescentes vivenciam a negligência de seus pais e do Estado, por falta de cuidados e recursos familiares ou sociais, como proteção e alimentação, como abuso psicológico, violência física e violência sexual (COSTA & ALMEIDA, 2005; PINTO JR, 2005), o que prejudica todo seu ciclo vital, como denunciam e analisam a UNESCO e o UNICEF<sup>6</sup> (ABRAMOVAY, 2002; SILVA & SILVA, 2005).

Podemos acrescentar neste contexto de violência social, e de forma mais específica, a violência doméstica, as relações interpessoais construídas nos novos modelos familiares, que se inserem nas relações afetivas e sociais das crianças e dos adolescentes. Os novos atores familiares não possuem vínculo sanguíneo, mas convivem, por exemplo, como companheiros ou companheiras de suas mães e de seus pais, constituindo novos matrimônios. Muitas vezes este convívio é marcado por conflitos e violências geradas por falta de informações e de acesso à educação formal, e ainda, por falta de condições de subsistência material e por múltiplas situações que envolvem o consumo de drogas lícitas e ilícitas. O aparato material e ideológico do tráfico de drogas e de armas exerce papel determinante nas histórias de vida de nossas crianças e adolescentes. Isto porque elas são aliciadas pelo tráfico e com este “trabalho” as crianças e adolescentes colaboram para a subsistência de suas famílias, o que em muitos casos constitui a única renda familiar.

---

5. Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

6. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

A mídia tem denunciado os maus tratos sofridos por crianças e adolescentes (CIRANDA & ANDI BRASIL, 2003) obrigados a viver na condição de exploração sexual infanto-juvenil, assim como a inserção de crianças e adolescentes em situações de trabalho infantil, como o trabalho escravo em carvoarias, plantações de cana-de-açúcar e de maconha, dentre outras. Os noticiários demonstram também o aumento do número de denúncias sobre casos de pedofilia e casos de violência doméstica praticada por pais contra seus filhos.

As crianças e os adolescentes das grandes cidades brasileiras são expulsos de suas casas ou “escolhem” a rua como um espaço de sobrevivência, e na rua vivenciam outras situações que lhes ferem os direitos fundamentais à vida digna, como a violência do trânsito, a violência cometida por policiais, por membros de grupos religiosos que tentam “salvar suas almas”, ou por outros atores sociais despreparados para atuar nas áreas da infância e adolescência, e que por esta razão violam os seus direitos.

As instituições abrigadoras, por meio de suas equipes multidisciplinares e de pesquisadores, diagnosticam que o histórico de violência sofrido por crianças e por adolescentes revela quadros clínicos de irritabilidade, depressão, transtornos de conduta, transtornos de estresse pós-traumático, tentativas de suicídio, causando profundos impactos na infância e adolescência (ASSUMPCÃO JR & KUCZYNSKI, 2008; NETO & VIEIRA, 2005).

As violências praticadas contra as crianças e os adolescentes constituem um problema de saúde pública, uma vez que na vida social são consideradas como crianças e adolescentes de ninguém (REGUERA, 2005). Isto porque seus direitos fundamentais são diária e sistematicamente negados. Precisamos desenvolver políticas e ações voltadas para o atendimento e a prevenção, que de fato considerem a criança e o adolescente como prioridade absoluta, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>7</sup>:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (art.4º da lei 8069, de 1990).

Um desafio desta envergadura precisa ser enfrentado e resolvido por ações concretas, de forma multidisciplinar. O desafio engendrado pelas múltiplas situações de violências e adversidades vivenciadas por crianças e adolescentes exige de nossa parte, como educadores, profissionais da saúde, pesquisadores e cidadãos, o exercício reflexivo e propositivo de investigar esta temática e propor soluções, considerando os enfoques e as contribuições de várias ciências e áreas de atuação profissional, como a pedagogia, a psicologia e a neuropsicologia, a medicina e suas especialidades, como a psiquiatria e a neuropediatria, e ainda, o direito, a sociologia, a filosofia, as artes, a economia, dentre outras.

Diante das historicidades das crianças e dos adolescentes e do referencial teórico que se referem ao tema, algumas indagações podem ser apresentadas: Quais seriam as implicações das situações de violência vivenciadas pelas crianças no seu desenvolvimento cognitivo? Quais seriam as formas de investigar tais implicações? Se, apesar do impacto das situações de violência vivenciadas, as crianças e adolescentes aprendem e se desenvolvem, que fatores estariam envolvidos nesse processo de superação de eventos traumáticos? Como são estudados cientificamente, sistematicamente, academicamente os contextos que envolvem violência e superação?

---

7. Estatuto da Criança e do Adolescente. BRASIL, lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

Diante deste contexto, minha prática como educadora tem revelado, e a revisão de literatura corrobora esta observação, que situações de violência podem implicar em processos de superação que têm sido identificados, academicamente, como processos de resiliência.

## 1.2 Crianças e adolescentes constroem formas de superação da violência

### 1.2.1 Resiliência

Nos campos de investigação e de intervenção da educação e da saúde mental pesquisadores têm se debruçado sobre as questões que relacionam desenvolvimento humano, eventos traumáticos e resiliência. No cenário das pesquisas acerca desses temas é possível identificar questões relevantes, tais como “O que significa resiliência?; “Quais seriam as características de indivíduos resilientes?; “Quais seriam as relações entre resiliência, educação e saúde?; “Quais as relações entre aspectos biológicos e sociais para compreendermos a resiliência?; “Quais seriam os papéis da família, dos profissionais da educação e da saúde diante de processos traumáticos sofridos por crianças e adolescentes?

A expressão resiliência tem sua origem nos campos de estudo da Física, como capacidade que determinados materiais possuem de absorver energia sem sofrer alteração plástica ou permanente (PLACCO, 2002:15). A partir de meados de 1950 pesquisas nos campos da psicologia, da educação, da medicina buscaram investigar: “Por que, apesar de passar por terríveis experiências, alguns indivíduos não são atingidos e apresentam um desenvolvimento estável e saudável?” (RUTTER, 1987 APUD YUNES & SZYMANSKI, 2006:20).

Daquele período até o presente momento uma vasta produção sobre a temática resiliência tem sido elaborada em vários países, especialmente porque na contemporaneidade os dados sobre violência contra crianças, adolescentes e jovens são alarmantes e justamente por esta razão, a investigação das formas de prevenção e de superação de traumas decorrentes de situação de violência torna-se fundamental como uma questão crucial de saúde pública. Tais pesquisas têm fundamentado projetos, ações e políticas públicas de educação e de saúde com enfoques de prevenção, tratamento e intervenção das implicações da violência.

### 1.2.2 Fatores de risco

A relação entre violência e resiliência, tem sido estabelecida a partir da análise dos fatores de risco e os fatores de proteção, como ressaltam as autoras:

O desenvolvimento do constructo (resiliência) enfatiza a interação entre eventos adversos de vida e fatores de proteção internos e externos ao indivíduo. A resiliência está ancorada em dois grandes pólos: o da adversidade, representado por eventos desfavoráveis, e o da proteção, voltado para a compreensão de fatores internos e externos ao indivíduo, mas que o levam necessariamente a uma reconstrução singular diante do sofrimento causado por uma adversidade” (ASSIS, PESCE & AVANCI, 2006:19, grifos meus).

Crianças e adolescentes no Brasil, na América Latina e em muitos países do mundo são expostos às múltiplas situações de violência: fome, miséria, negligências familiar, comunitária e do Estado, doenças, guerras, negação ao acesso aos bens materiais e culturais, negação do acesso à escola, do atendimento médico, do lazer e da cultura, caracterizando um quadro de vulnerabilidade social que repercute diretamente em diferentes esferas do desenvolvimento humano.

Nestes contextos, brasileiro e mundial, podemos caracterizar múltiplos fatores de risco, dentre eles, a negligência da família quanto às necessidades básicas, proteção e afeto, separação dos pais, nos casos de divórcio ou de prisão, morte de membros da família, doenças graves, uso de drogas, alcoolismo, ausência de apoio e de atenção na escola, resolução de conflitos por meio da violência, sofrer violência física, psicológica, sexual (ASSIS, PESCE & AVANCI, 2006).

Ora, este conjunto de fatores de risco, dependendo de sua intensidade e da interação de fatores, pode acarretar uma série de implicações para a saúde de crianças e de adolescentes. As possíveis implicações serão descritas a seguir.

Uma das implicações à saúde de crianças e de adolescentes expostos aos fatores de risco é que elas podem apresentar baixa auto-estima, este sintoma revela que elas não acreditam em si mesmas e nas suas habilidades. A baixa auto-estima pode acarretar ou estar associada às dificuldades de aprendizagem, de atenção, de relacionamento inter-pessoal e também de resolução de problemas (COSTA, 2004).

MELLO e colaboradores (2007) enfatizam que crianças e adolescentes expostos aos fatores de risco podem apresentar os sintomas causados pelo transtorno de estresse pós traumático –TEPT. Para a realização do diagnóstico deste transtorno, o indivíduo precisa apresentar pelo menos um evento estressante que ameace a integridade emocional ou física do indivíduo, criando terror e desespero. Em termos fisiológicos, este transtorno pode gerar sintomas relacionados ao desequilíbrio do eixo hipotálamo-pituitária-adrenal – HPA, que é responsável pela liberação e regulação dos hormônios fundamentais ao ciclo vital, tais como a ocitocina, estrogênio, testosterona. As adrenais regulam o metabolismo do sódio, potássio e água, e ainda produzem cortisol, adrenalina, dopamina.

Ainda segundo os referidos autores, o córtex pré-frontal, o hipocampo e a amígdala estão relacionados ao eixo HPA. Enquanto o hipocampo e o córtex pré-frontal funcionam como essencialmente inibidores, a amígdala funciona ativando o eixo HPA, que por sua vez, é altamente sensível às alterações externas. Em função disso, os pesquisadores destacam que o estudo desse sistema é importante para a compreensão das implicações biológicas dos transtornos de estresse pós- traumáticos (2007). Sendo assim, a hipoativação ou a hiperativação do eixo HPA pode estar relacionado aos eventos traumáticos vivenciados por crianças e adolescentes. Os autores afirmam que:

Entre os fatores de risco para o desenvolvimento de TEPT na idade adulta, a exposição a eventos traumáticos, particularmente durante a infância, possui um papel significativo. Tal predisposição poderia variar de acordo com a frequência, intensidade e duração dos eventos traumáticos passados (MELLO et. al., 2007, p.07).

Cabe salientar, que esta predisposição não é específica, pois ocorre em outros transtornos, como os de humor, ansiedade, abuso de substâncias químicas, transtornos de conduta e de personalidade. Os fatores de risco também podem estar associados às tentativas de suicídio (LIPPI, 2003) e às alterações neuroanatômicas e neurofuncionais (TEICHER, 2002; LIPPI, 2003).

Percebemos, portanto que existem múltiplos fatores de risco e suas implicações interferem diretamente na qualidade de vida de crianças e adolescentes, assim como de adultos. Por outro lado, podemos identificar fatores que são considerados como protetores e que podem implicar no desenvolvimento de processos resilientes.

### 1.2.3 Fatores de proteção

A resiliência está relacionada também aos fatores de proteção, eles exercem papel fundamental para a superação dos eventos adversos vividos por crianças e adolescentes. Os principais fatores de proteção estão diretamente relacionados aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, ou seja, o acesso e a garantia de suas necessidades básicas, como proteção, alimentação, moradia. Outro fator fundamental diz respeito a contar com a presença de pessoa de referência, ou seja, significa poder contar com uma pessoa com quem possa compartilhar apoio, atendimento, atenção, afeto, amor. Esta pessoa pode ser destacada como o outro significativo ou aquele que faz a diferença na vida da criança ou do adolescente. Os pesquisadores MELILO, ESTAMATTI & CUESTAS destacam as características desta pessoa:

Primeiro vale por sua presença junto ao sujeito nas horas boas e más, expressando sempre um amor incondicional, mesmo quando sua intervenção deva ser de repressão ou proibição de alguma conduta. Esse amor atravessa qualquer “barreira”: não se dirige ao mais lindo, inteligente, possuidor de tal ou qual característica física. É a pessoa que estimula e gratifica afetivamente as vitórias da criança e do adolescente, sua criatividade, humor, iniciativa e ajuda a resolver os problemas, sem substituir ação do sujeito. Pode ser um dos pais, um integrante da família extensa, um educador – é um sujeito quem outorga importância àquela pessoa (2005: 66,67).

Neste sentido, a família, a escola e a comunidade podem favorecer os sentimentos de pertença, de auto-estima, identidade, constituindo interações com seu grupo de convivência. As formas de resolução de conflitos baseadas no diálogo, na cooperação e na busca de soluções-parceiras entre adultos-crianças-adolescentes, possibilitam a pró-atividade, a reflexão, a problematização da realidade, a constituição de limites, enfatizando sua importância e seus significados para a vida pessoal e social. Várias pesquisas revelam que há um traço comum entre pessoas resilientes, ou seja, nas suas histórias de vida, elas contaram com a presença de pelo menos uma pessoa de referência que compartilhou amor, confiança, afeto (ASSIS, PESCE & AVANCI, 2006; POLETTI & DOBBIS, 2007).

## *2. As relações entre processos de resiliência e os de violência e as contribuições dos estudos sobre moralidade:*

Os resultados identificados e analisados no estudo monográfico<sup>1</sup> sugerem que as relações entre os processos de resiliência e os de violência doméstica podem ser caracterizadas e explicitadas pelas seguintes conclusões:

1. Os fatores de proteção exercem papel fundamental em processos de resiliência, em crianças e adolescentes que sofreram violência doméstica e abusos sexuais (GEWIRTZ,2008);

---

1. A metodologia da monografia pautou-se na Revisão de Literatura, consultando a base de dados PUBMED, com artigos publicados em língua inglesa. Foram selecionados para a pesquisa mais específica, os termos: “*resilience and violence*”. Um número considerável de artigos foi encontrado, demonstrando a relevância da temática resiliência e violência para vários centros de pesquisa internacionais. Neste sentido, a busca dos artigos foi orientada pelos seguintes critérios: 1º) termos “*resilience and domestic violence*”; 2º) **artigos que apresentassem pesquisas com crianças com idades entre 6 e 12 anos de idade e com adolescentes entre 13-18 anos e 3º) artigos em inglês publicados desde o ano de 2007 até a presente data.** Cabe salientar que a identificação dos artigos foi atualizada em fevereiro de 2009, sendo identificados e analisados 6 artigos.



2. A presença de pessoa de referência, que estabelece vínculo afetivo-emocional e estabelece limites e orientações, na vida de criança e adolescentes favorece o desenvolvimento da capacidade de confiança individual e interpessoal (LUTHAR & BROW, 2007);
3. Programas e projetos de atendimento integral às crianças e aos adolescentes devem levar em conta as duas conclusões anteriores, consideradas como princípios norteadores, visando potencializar a resiliência de crianças, adolescentes, famílias e comunidades (DAIGNEAULT et al, 2007);
4. Os fatores de risco que estão associados aos eventos traumáticos causados por violência doméstica e abuso sexual podem ser prevenidos, por meio dos referidos programas, mas nos casos em que as violências ocorrem, as crianças, adolescentes e suas famílias devem receber apoio, acolhimento e ações de intervenção propulsoras de resiliência (REW & BOWMAN, 2008); HERRENKOHL et al (2008) e KIM-COHEN, 2007).

Diante destes resultados podemos indagar: “Quais seriam os papéis da família, dos profissionais da educação e da saúde diante de processos traumáticos sofridos por crianças e adolescentes? “Como potencializar a resiliência de crianças, adolescentes e suas famílias?”

Neste contexto, podemos afirmar, que várias atitudes dos familiares e várias metodologias dos profissionais da educação e da saúde, assim como de áreas multidisciplinares podem favorecer os fatores de proteção descritos acima, tais como, demonstrar esperanças positivas em relação à criança e ao adolescente, contar histórias, propor que elas contem suas próprias histórias, propor e discutir dilemas morais (PIAGET, 1994, 1978); propor atividades de debate e de análise das virtudes e dos valores humanos, assim como propor a elaboração de ações voltadas para a solidariedade, a cooperação e o protagonismo juvenil (COSTA & ANDRÉ, 2004).

Este conjunto de atitudes e metodologias articulado na forma de Programas de Atenção Integral às Crianças, aos Adolescentes e às suas Famílias pode ser ancorado na abordagem dos estudos da moralidade, preconizados por Jean Piaget e que, atualmente são desenvolvidos no em vários estados brasileiros (ASSIS, O.Z. M. et al, 2008). Estes Programas oportunizam a construção da autonomia moral e intelectual de crianças e de adolescentes, compartilhando com eles e com suas famílias atenção e afeto, constituindo limites, que são fundamentais para a tomada de consciência (PIAGET, 1977) de suas próprias ações, potencializando o desenvolvimento de processos de resiliência.

Enfatizamos a relevância e a urgência da ampliação e do desenvolvimento de Programas e Projetos de Prevenção e Intervenção que considerem como um dos princípios norteadores, a implementação de ações que potencializem a resiliência de crianças, adolescentes, famílias e comunidades (MINUCHIN, 1999; PRECOMA, 2008).

#### *REFERÊNCIAS:*

Abramovay, M. Et Al. Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina. Brasília: Unesco, Bid, 2002.

Assis, O.Z.M, Vinha, T, Borges, R. Anais do XXIV Encontro Nacional de professores do PROEPRE: O direito de aprender. Águas de Lindóia, Nov. 2008.

Assis, S.G.; Pesce, R.P.; Avanci, J.Q. Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- Assumpção Jr, F.B.; Kuczynski, E. Situações psicossociais na infância e na adolescência. São Paulo: Atheneu, 2008.
- BRASIL. Presidente da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Ciranda & Andi do Brasil. A Criança e o Adolescente na Mídia do Paraná. Pesquisa Ciranda e Rede Andi. Número 4. Curitiba: Infante, Nov., 2004.
- Costa, A. C. G. Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo: Columbus Cultural Editora, 1990.
- \_\_\_\_\_. & André, S. Educação para do desenvolvimento humano. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.
- Costa, L. F.; Almeida, T. M. C. Violência: do risco à proteção. Brasília: Universia: Líber Livro, 2005.
- Daigneault I, Hébert M, Tourigny M. Personal and interpersonal characteristics related to resilient developmental pathways of sexually abused adolescents. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.* 2007 Apr;16(2):415-34.
- Freinet, C. Para uma escola do povo. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. RJ: Paz e Terra, 1997.
- Gentili, P. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Greenberg MT. Resilience in children and youth: preventive interventions and their interface with neuroscience. In.: *Ann New York Academie Science.* 2006 Dec;1094:139-50
- Gewirtz A, Forgatch M, Wieling E. *Parenting practices as potential mechanisms for child adjustment following mass trauma.* *J Marital Fam Ther.* 2008 Apr;34(2):177-92.
- Herrenkohl TI, Sousa C, Tajima EA, Herrenkohl RC, Moylan CA. *Intersection of child abuse and children's exposure to domestic violence.* *Trauma Violence Abuse.* 2008 Apr;9(2):84-99. Epub 2008 Feb 22.
- Holt S., Buckley H., Whelan S. The impact of exposure to domestic violence on children and Young people: a review of the literature. In.: *Cild Abuse Nel.* 2008. Aug;32(8): 796-810. Epub 2008
- Kim-Cohen J. Resilience and developmental psychopathology. In.: *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.* 2007 Apr;16(2):271-83.
- Lippi J.R.S. Neurobiologia do Abuso: Conseqüências Neurofuncionais e Clínicas. In. I Congresso Brasileiro sobre Ofensas Sexuais. São Paulo, 2003.
- Luthar SS, Brown PJ. Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: prevailing, possibilities, and priorities for the future. *Dev Psychopathol.* 2007 Summer;19(3):931-55.
- Melillo, A.; Ojeda, E. & col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Mello, M.F., Schoedl, A. F., Barbosa Neto, J., Ruiz, J. E. Psiconeuroendocrinologia do transtorno do estresse pós-traumático. In.: *Revista Brasileira de Psiquiatria.* vol 29.suppl.1. São Paulo. May2007
- Milani, F. Tá combinado: construindo um pacto de convivência na escola. Salvador: UNIPAZ, 2004.
- Minuchin, P., Colapinto, J., Minuchin, S. *Trabalhando com famílias pobres.* Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Miranda, S.M.G. de A; Stoltz, T. A Vida na rua e a Rua na Vida: Histórico e Proposta Pedagógica da Fundação Educacional Meninos e meninas de Rua Profeta Elias, Curitiba, 1999.

- Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2003.
- Piaget, J. A tomada de consciência. Tradução: Edson Braga de Souza. São Paulo: Editora Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.
- \_\_\_\_\_. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Editora Record, 1978.
- \_\_\_\_\_. O juízo moral na criança. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- Pinto Jr, A. A. Violência sexual contra meninos: um estudo fenomenológico. São Paulo: Vetor, 2005.
- Poletti, D, Dobbs. A resiliência: a arte de dar a volta por cima. RJ: Vozes, 2007.
- Precoma, E.C.A. Resiliência e violência: aspectos neuropsicológicos e sociais. In.: Assis, O.Z.M, Vinha, T, Borges, R. Anais do XXIV Encontro Nacional de professores do PROEPRE:O direito de aprender. Águas de Lindóia, Nov. 2008
- \_\_\_\_\_. Projeto de Extensão Universitária: Contando e Cantando Histórias na Chácara Meninos de 4 Pinheiros, UFPR, 2006, mimeo.
- Reguera, E.M. Crianças de ninguém, crianças de rua: psicologia da infância explorada. 6 ed.Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Rew L, Bowman K. Protecting youth from early and abusive sexual experiences. *Pediatr Nurs.* 2008 Jan-Feb;34(1):19-25.
- Silva, H. O.; Silva, J. S. Análise da violência contra criança e adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil. São Paulo: Global, Brasília: Unicef, 2005
- Tavares, J. (org.). Resiliência e educação. SP: Cortez Editora, 2002.
- Teicher, M. H. Feridas que não cicatrizam: a neurobiologia do abuso infantil. In.: *Revista Scientific American.* Junho, 2002, 83-89.
- Vieira Neto, O., Vieira, C.M.S. Transtorno de estresse pós-traumático: uma neurose de guerra em tempos de paz. São Paulo: Vetor, 2005.
- Yunes, M. A.M., Szymanski, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações clínicas. In.: Tavares, J. (org.). Resiliência e educação. SP: Cortez Editora, 2002.

## Juízos morais de jovens e adultos surdos sobre humilhação

Alline Nunes Andrade  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
lineandrade@gmail.com  
Heloisa Moulin de Alencar  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
hmoulin@terra.com.br

Este estudo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora sob orientação da segunda realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFES. Este estudo propôs uma comparação entre os juízos morais de jovens e de adultos surdos sobre a definição de humilhação, bem como exemplos de humilhação que envolve terceiros e pessoais. Participaram 12 pessoas surdas, divididas em dois grupos de idade: 15-25 e 35-45 anos. Utilizamos o método clínico piagetiano por meio da língua de sinais, com uma entrevista semiestruturada. Humilhação foi definida por quatro jovens e um adulto, como sendo ‘morte’, ‘inimizade’, ‘pisar’ e ‘destruição’. Os exemplos de humilhação que envolve terceiros, embora em menor quantidade, foram, na maioria, mencionados pelos jovens, com destaque para ‘violência física’ e ‘difamação’. Quanto à humilhação pessoal, os adultos forneceram mais exemplos do que os jovens. Foram consideradas situações de ‘exclusão’, ‘injúria, difamação e calúnia’ e ‘impossibilidade de comunicação’. As justificativas principais de todos os exemplos referem-se à ‘impotência’. A ‘condição’ é o segundo tipo de argumento. Os dados demonstram que humilhação é frequente no cotidiano dos participantes, além de estimular à reflexão e ao estabelecimento de práticas educacionais e interações sociais com pessoas surdas.

Palavras-chave: juízo moral, humilhação, surdos.

Este estudo propôs uma comparação entre os juízos morais de jovens e de adultos surdos sobre a definição de humilhação, bem como exemplos de humilhação que envolve terceiros e pessoais. A humilhação, muitas vezes, se expressa em condutas avessas à moral, podendo repercutir em indignação, posto que negligencia o direito de ser respeitado, e se define pelo rebaixamento moral. Para Tugendhat (1996), “o próprio respeito é algo afetivo, e levá-lo a sério é algo que se dá a entender ao outro afetivamente (mais claramente compreensível na atitude oposta, quando rebaixamos o outro e também lhe damos a entender isto)” (p. 198). Portanto, “o contrário do respeito não é o ódio, mas a humilhação e a indiferença” (p.301). Ades (1999) complementa que na humilhação um valor central das representações de si do sujeito pode ser alvo de rebaixamento, incorporando, de forma peculiar, as características do contexto específico em que ocorre a humilhação.

Para La Taille (2002), se as humilhações em nossa sociedade são frequentes, esse tipo de violência é tolerado socialmente e “muitas pessoas não possuem um freio moral que lhes impediria cometê-las” (p. 215). A humilhação é um tema notadamente moral e, embora comum na sociedade, ainda há poucos estudos a respeito (La Taille, 1996, 2002; Alencar, 2003; Andrade, 2006). Em relação aos efeitos psicológicos da humilhação, algumas reflexões a associam ao sentimento de vergonha (La Taille, 1996). A vergonha, como possível consequência, relaciona-se com experiências de humilhação e o medo proveniente delas. Porém, uma distinção se faz necessária em relação à humilhação e à vergonha, embora ambas partilhem o sentimento de inferiorização e possam acontecer simultaneamente: na primeira, a pessoa-alvo não aceita ser rebaixada, enquanto na vergonha, o sujeito envergonhado compartilha a imagem negativa imposta (La Taille, 2002).

Para Harkot-de-La-Taille (1999), é possível estabelecer conteúdos em torno da vergonha, quais sejam ‘evidência’, ‘condição’, ‘impotência’, ‘fracasso’, ‘falta moral’ e ‘contágio’. Consideramos que o sentimento

de humilhação pode vir associado ao de vergonha. Assim, a vergonha e/ou humilhação por: a) ‘evidência’ refere-se ao sentimento de exposição ou de estar sob o olhar alheio; b) ‘condição’ está relacionada a uma inferiorização por razões que estão externas ao poder e à própria vontade da pessoa humilhada, de maneira conjuntural; c) ‘impotência’ se caracteriza como uma situação de força em que a pessoa está, temporariamente, inferiorizada; d) ‘fracasso’ é específico de quando alguém, ao se ver forçado a abandonar um projeto de vida, pode sentir-se envergonhado e/ou humilhado; e) ‘falta moral’ ocorre quando o sujeito percebe que a sua imagem se contaminou devido à sua atitude, tornando-se alvo de julgamento por outrem. Em comunhão com esse julgamento e com os valores atribuídos à boa imagem, o sujeito envergonhado e/ou humilhado condena sua atuação, o que não o impede de cometer outra falta moral; f) ‘contágio’ ocorre quando um sujeito acredita que determinada imagem de uma pessoa receba juízo negativo alheio, compartilhando o sentimento que supõe ter sido vivenciado pelo outro.

Na humilhação, assim como na vergonha, destacam-se as considerações de Harkot-de-La-Taille (1999) a respeito de honra, cuja finalidade é “proteger o sujeito de possíveis vergonhas” (p. 95) e é um sentimento que está, de tal maneira, “vinculado às crenças mais profundas do sujeito sobre si mesmo, a ponto de este não o diferenciar de sua pessoa: honra ferida significa pessoa ferida” (Harkot-de-La-Taille & La Taille, 2004, p. 79).

Para Amarante (1998), a honra de uma pessoa “representa o seu campo moral e social” (p. 55) e é passível de proteção pelo Direito ocidental. Pode-se, portanto falar em crimes contra a honra que se configuram por meio da injúria, da calúnia e da difamação. Nesse sentido, a desonra está relacionada “ao sentimento causado pela opinião negativa que os outros têm sobre o sujeito, opinião essa oriunda de sua imagem projetada, seja essa projeção resultante de sua ação, ou de ação de outrem, à sua revelia” (Harkot-de-La-Taille, 1999, p. 39). Outros contextos podem exemplificar a depreciação do outro, como no caso da violência e da exclusão. Segundo Michaud (1989),

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (pp. 10-11).

Dessa maneira, a concepção de violência não se restringe apenas à violência física, mas também à moral, como no caso da humilhação, e às interações sociais, como na privação social imposta pela exclusão. Jodelet (1999/2004) observa que a exclusão pode ocorrer por meio da segregação, gerada por um afastamento ou manutenção de uma distância em relação a um terceiro; por meio da marginalização, mantendo o indivíduo fora de um grupo determinado e por meio da discriminação com o “fechamento do acesso a bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo” (p. 53). Como exemplo, Santana e Bergamo (2005) observam que a exclusão social faz parte das vivências dos surdos devido à dificuldade de comunicação, o “[que] ainda hoje confirma que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva” (p. 1). Em tais casos, verifica-se uma depreciação sobre quem está sendo submetido à exclusão que vive a impossibilidade de interagir positivamente com as pessoas que segregam, marginalizam ou discriminam.

Tendo apresentado o tema da humilhação e as relações que estabelece com demais aspectos da moralidade, por exemplo, honra e vergonha, passemos aos elementos que constituem o método deste estudo. Participaram dessa pesquisa 12 surdos, entre 15-25 e 35-45 anos, igualmente divididos quanto ao sexo. Utilizamos o método clínico (Piaget, 1926/s.d.;1932/1994) por meio de língua de sinais, com uma

entrevista semiestruturada, filmada integralmente. Para assegurar o anonimato dos participantes, usamos nomes fictícios, seguidos da idade entre parênteses. Os entrevistados foram solicitados a definir humilhação, bem como a citar e a justificar exemplos a respeito do tema.

Depois de termos verificado que os participantes compreenderam o sinal de humilhação, notamos que esse é um tema reconhecido pelos entrevistados, pois todos comentaram a respeito, com destaque para a frequência, como diz Jonas (36): “Humilhação existe sempre, sempre”.

Além da frequência, o sentimento gerado pela humilhação é considerado por Vitor (18) que, ao tentar definir o tema, comenta: “Humilhação é uma coisa que surdo não gosta”. Nesse sentido, o jovem se referiu à consequência sentida, de maneira negativa, por quem sofre uma humilhação.

Também observamos que o sentimento, como motivo para humilhar, está presente em algumas considerações femininas. Três jovens e uma adulta consideram o “não-gostar” como causa da humilhação, conforme o trecho a seguir: “Ah! Humilhação, eu conheço humilhação! É igual, por exemplo: eu não gosto de uma pessoa e humilho essa pessoa” (Letícia, 16). A jovem Luciana (19) acrescenta um sentido de malignidade ao agressor, além do sentimento negativo que impulsiona a humilhação: “Tem pessoa má que não gosta do outro e tem vontade de matar, humilha e deixa para lá”.

Em suma, vimos que os participantes reconhecem a humilhação, pois constatamos alguns elementos que podem contribuir para caracterizar o referido tema, do ponto de vista dos participantes: ser frequente, gerar um sentimento negativo, acontecer devido a um sentimento negativo (não gostar), além de, ao agressor, ser atribuída uma característica de maldade. Portanto, o tema é reconhecido e recorrente, como observa La Taille (2002) que, ao refletir sobre o aspecto da frequência das humilhações, atenta para a inexistência de um “freio moral” (p. 245) nas pessoas que, geralmente, as cometem.

Dos 12 participantes a quem perguntamos “O que é humilhação?”, apenas cinco responderam de maneira conceitual, sendo quatro jovens e uma adulta. Contudo, verificamos que conceituar humilhação é algo difícil de ser realizado, assim como Ades (1999) que também se deparou com esse tipo de situação em sua pesquisa, além de ter considerado que tal definição é também difícil para filósofos e psicólogos.

Com relação à definição de humilhação, temos humilhação como ‘morte’ (n=2), ‘inimizade’ (n=1), ‘pisar’ (n=1) e ‘destruição’ (n=1). Vejamos como as definições dos participantes são consideradas, começando pela humilhação como ‘morte’. Um participante caracteriza a humilhação como matar, em diversos âmbitos, tanto em situações de violência física ou em ocasiões em que há o rompimento de uma amizade. Nesse sentido, a humilhação é morte porque, associada a uma violência física, pode gerar a morte do corpo físico ou, associada a uma violência simbólica, pode resultar em morte de um relacionamento, ou seja, o afastamento entre agressor e vítima. Uma jovem que definiu humilhação como ‘morte’ apenas a relacionou à violência física.

Uma participante define a humilhação como ‘inimizade’, mencionando, logo em seguida, exemplos pessoais de humilhação que estão relacionados a situações em que ela esteve impossibilitada de estabelecer a comunicação com pessoas ouvintes, portanto privada de criar laços de amizade. Consideramos, ainda, a definição ‘pisar’, destacada por uma jovem. Na tentativa de definir humilhação, essa participante ficou em pé e, apoiando-se na perna esquerda, moveu o pé direito, repetidas vezes e com força, da esquerda para a direita. Portanto, a utilização do sinal compreende a expressão corporal, a força e a intensidade com que o sinal é realizado, além da configuração visomotora.

Por fim, ‘destruição’ (n=1) foi a palavra utilizada por Mariana (45) para definir humilhação, para quem o tema tem relação com o desprezo e falta de auxílio ao outro: “É destruição. Quando a pessoa não ajuda a outra, quando a despreza, ela a destrói”.

Tais definições revelam que a humilhação implica algum tipo de ruptura. Nesse sentido, podemos considerar que a humilhação é uma violência, pois implica, necessariamente, subjugar um pelo outro. A ruptura presenciada, quando ocorre uma humilhação, seria, portanto, a do respeito pela dignidade de quem é alvo da humilhação.

Em relação aos exemplos de humilhação, os participantes mencionaram tanto exemplos de humilhação que envolve terceiros quanto exemplos pessoais. Os exemplos de humilhação que envolve terceiros (n=21) foram em maior número entre os jovens (n=15), enquanto os adultos citaram apenas seis exemplos. Dentre os exemplos de humilhação citados, os principais são ‘violência física’ (n=15) e ‘difamação’ (n=3). A violência física “(...) é, antes de tudo, uma questão de agressões e de maus-tratos. Por isso a consideramos evidente: ela deixa marcas” (Michaud, 1989, p. 8). Nesses contextos, um dos aspectos que ficam notadamente ameaçados é a integridade física da vítima, conforme observa a participante Letícia (16): “(...) quando tem um grupo de pessoas que não gosta, por exemplo, de uma mulher que é ‘piranha’ e joga pedra nela. Jogar pedra é humilhação e a mulher sofre”.

Embora não deixem marcas físicas, mas sejam tão danosos e violentos quanto os exemplos anteriores, analisemos os contextos que tratam de ‘difamação’ (n=3). Foram considerados como exemplos aqueles que caracterizam o “falar mal” de alguém, prática cotidiana em nossa sociedade, reconhecida por três jovens. Em um trecho da entrevista com Letícia (16), destaca-se o sofrimento sentido pela pessoa difamada: “Ou uma pessoa que sofre, sofre, sofre humilhação quando eu falo mal dela. Eu a humilho”. Tal sofrimento remete-se à perda da honra, esse valor que está vinculado a imagens valorativas de si, projetadas no meio social (Harkot-de-La-Taille, 1999).

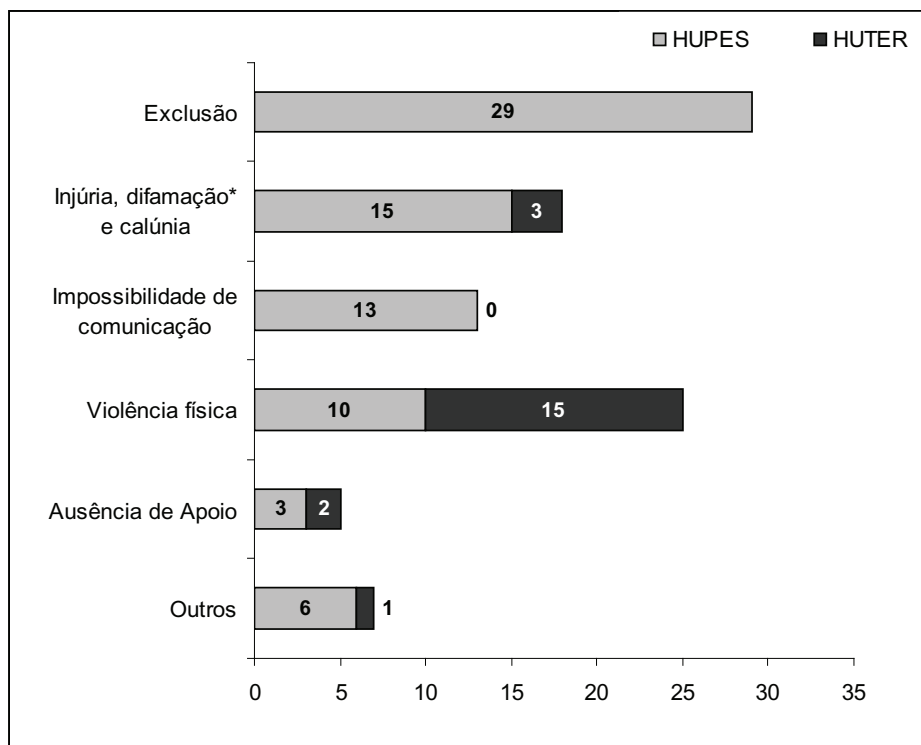
Em relação às justificativas dos exemplos de humilhação que envolve terceiros, as principais caracterizam ‘impotência’ (n=7) e ‘condição’ (n=5). Observamos dois tipos de justificativa por ‘impotência’: o primeiro refere-se a uma impossibilidade de se defender e o segundo remete a uma impossibilidade de ter confiança. Na impossibilidade de se defender, o humilhado, paralisado diante de um confronto, parece ter suas possibilidades de ação exterminadas com o advento da situação humilhante. Se a humilhação não emudece e paralisa apenas, ela pode emudecer ao mesmo tempo em que se recorra à fuga. Assim, a vítima não enfrenta diretamente o agressor por se dar conta de sua impossibilidade. É o que acontece, muitas vezes, nas relações de coação estabelecidas entre professores e alunos, conforme o trecho que se segue: “Minha colega falou que ela fugiu porque a professora deixava o braço dela roxo. O que é isso?” (Mariana, 45).

Passemos às justificativas que consideram a ‘condição’. Apenas os jovens justificaram pela ‘condição’ mencionando a condição social, fama, necessidade de ajuda, bem como a ausência de uma vida boa, conforme a observação de Letícia (16): “Eu penso que é porque a vida é ruim, não tem dinheiro. Ele se sente humilhado porque não tem amigos, não tem alegria, não tem uma vida boa”. O que nos chama a atenção é a referência à vida boa, que, nesse caso, é considerada inexistente.

Em relação aos dados sobre humilhação pessoal, dos 12 participantes, apenas uma jovem não reconheceu exemplos de humilhação em sua vida. Vejamos um trecho de sua entrevista: “(E) E na sua vida, você tem algum exemplo de humilhação? (P) Não. É normal. (...) Eu nunca me senti humilhada. (...) Normal, na minha família tem surdos, filhos surdos. Eu sou normal.” (Letícia, 16).

A partir desse ponto, trataremos dos exemplos de humilhação pessoal (n=76) de 11 participantes. Um dado interessante é o de que, no âmbito pessoal, houve mais exemplos de humilhação do que os de humilhação que envolve terceiros (n=21), como se pode observar na Figura 1. Em segundo lugar, os exemplos de humilhação pessoal foram em maior número entre os adultos (n=42) em comparação com os jovens (n=34).

FIGURA 1. COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA GERAL DOS EXEMPLOS DE HUMILHAÇÃO PESSOAL (HUPES) E DOS EXEMPLOS DE HUMILHAÇÃO QUE ENVOLVE TERCEIROS (HUTER).



Nota-se que a ‘exclusão’ (n=29) foi um dos temas centrais nos exemplos de humilhação pessoal, seguido pela ‘injúria, difamação e calúnia’ (n=15). Lembramos que nos exemplos de humilhação que envolve terceiros, houve apenas comentários sobre ‘difamação’, sem que os participantes considerassem sobre injúria e calúnia, diferentemente do que acontece em âmbito pessoal. A ‘impossibilidade de comunicação’ (n=13) apenas é mencionada nos exemplos de humilhação pessoal, assim como se observa com relação à ‘exclusão’. Por fim, mencionaremos a respeito da ‘violência física’ (n=10) que, embora em menor quantidade se comparada aos exemplos de humilhação que envolve terceiros, também aparece nas situações de humilhação pessoal.

Os exemplos que se referem à ‘exclusão’ foram considerados tanto por jovens quanto por adultos revelando, portanto, que situações de exclusão são reconhecidas e foram vivenciadas pelos participantes segundo os próprios relatos. Situações de ‘injúria, difamação e calúnia’ aparecem em maior número entre os adultos (n=10). Com relação à ‘impossibilidade de comunicação’, os jovens apresentaram mais situações pessoais (n=8).

Compreendemos, de acordo com algumas considerações de Jodelet (1999/2004), a ‘exclusão’ como todo processo que impede a participação de um ou mais sujeitos em um determinado grupo, devido a um afastamento ou manutenção desse indivíduo fora do grupo ou pela discriminação do indivíduo ao acesso a bens ou a determinadas práticas sociais. Nesse sentido, notamos que a humilhação devido a um processo de ‘exclusão’ pôde ser vivenciada em âmbitos diversos, principalmente no processo de ensino-aprendizagem e no relacionamento com ouvintes e com surdos.

No que tange ao relacionamento com ouvintes e com surdos, foram considerados agressores colegas de escola e familiares dos próprios participantes. Com relação à exclusão de grupos de ouvintes, notamos



que os participantes eram três jovens e dois adultos. Os exemplos citados pelos jovens caracterizam a tentativa de conversar com pessoas ouvintes, considerados pelos participantes como “normais”, porém a pessoa surda não é aceita no referido grupo, conforme o seguinte relato: “Humilhação é um grupo de ‘normais’ nunca estar com um grupo de surdos porque eu quero conversar com pessoas ‘normais’, mas elas não me querem, então isso me humilha” (Vitor, 18). Esse jovem percebia-se desprezado pelo grupo, pois notava que, ao se aproximar, as pessoas o apontavam e o rejeitavam: “Eu sempre chegava perto de um grupo e eles me viam e me desprezavam. Eles diziam: ‘olha o surdo, olha o surdo!’” (Vitor, 18). Com relação à exclusão do relacionamento com surdos, apareceram situações diversas nas entrevistas com dois jovens e dois adultos. Os jovens mencionaram situações de exclusão em que os agressores eram pessoas com quem os participantes haviam estabelecido algum relacionamento, portanto não havia aí a tentativa de conquistar uma amizade, mas uma quebra temporária ou permanente desse vínculo.

Em seqüência, foram exemplificadas situações de humilhação pessoal caracterizadas pela ‘injúria, difamação e calúnia’. Tais situações foram agrupadas no mesmo bloco por se tratarem de danos contra a honra. Observamos que dos 15 exemplos citados, 10 foram mencionados por adultos. As principais situações a que os participantes se referiram tratam de injúrias, que destacam ofensas relacionadas às capacidades intelectuais dos participantes, o uso da língua de sinais e aspectos da oralização. São exemplos de ofensas ser chamado de “macaco”, “burro” ou “deficiente mental”, portanto eventos de injúria. Por usar língua de sinais, Viviane (25) observa que: “A professora dizia que eu parecia macaco”. Em seguida, os exemplos de difamação foram citados apenas por três adultos. Observamos que a difamação foi proferida, em todos os casos, por pessoas próximas das vítimas, como parentes de primeiro grau ou pessoas consideradas amigas, conforme exemplifica Mariana (45): “Minha mãe sempre conversava com as pessoas, dizia que tinha uma filha com problema e todos ficavam olhando para mim. Eu ficava com vergonha, calada, sozinha”.

Prosseguindo com a análise, a ‘impossibilidade de comunicação’ pôde ocorrer em locais diversos, tanto em ambientes escolares quanto em outros ambientes sociais. No primeiro tipo, incompreensão da oralização por parte do surdo, quatro participantes destacam a dificuldade diária em compreender o que está sendo falado pelos familiares ouvintes, pelos colegas de escola, pelo presidente de celebração em uma igreja, pelo chefe no trabalho. Outro tipo de ‘impossibilidade de comunicação’ é a incompreensão da língua de sinais por ouvintes destacada por uma participante. Seus exemplos caracterizam esse tipo de humilhação com relação à própria professora que não sabia usar a língua de sinais e em situações de trabalho quando precisa fazer algum tipo de comunicado e não é compreendida.

Em relação à ‘violência física’, observamos que as humilhações que deixam marcas físicas foram mais consideradas pelos adultos do que pelos jovens, pois, como vimos, os jovens citaram mais exemplos de humilhação em que a comunicação foi impossibilitada. Chamaram-nos à atenção exemplos de ‘violência física’ cometida por professores, referindo-se à proibição da língua de sinais concretizada pelas agressões físicas. Em tais exemplos, a proposta metodológica defendida pelos professores enfatizava o oralismo em detrimento do uso da língua de sinais, ou seja, os alunos surdos eram obrigados a falar, mesmo sem compreender a mensagem. Lígia (38) comenta esse tipo de experiência em sua vida:

A professora batia na minha cabeça, ela era muito ruim. E eu não sabia nada, ficava abaixo. Aos outros ela dava ajuda, a mim não. Eu não sabia nada, nada! E eu era obrigada a oralizar, recebia tapas nas mãos quando fazia sinais, era obrigada a oralizar. Quando eu tentava entender as coisas, a professora olhava para mim e mandava eu falar. Eu chorava... Ela batia na minha cabeça.

A proibição recorrente ao uso da língua de sinais, por meio de agressões físicas, não coibiu o tipo de comunicação próprio aos surdos participantes desse estudo, uma vez que as entrevistas foram realizadas

em língua de sinais. Mas, ainda assim, esse tipo de lembrança revela as marcas danosas que práticas pedagógicas como essas geraram na história de vida de Ligia (38).

Analisemos as justificativas dos exemplos de humilhação pessoal por tipo de conteúdo, a começar pela ‘impotência’ (n=48). Essas justificativas caracterizam, principalmente, a impotência por: a) ausência de orientação ou auxílio; b) transtorno ou impedimento na realização de algum projeto; c) falta de interesse de ouvintes na comunicação com pessoas surdas.

A primeira humilhação por ‘impotência’ com a qual nos ocuparemos é a que se refere à ausência de orientação ou auxílio, com destaque para esta ausência no ambiente escolar, tanto em relação com a interação com o professor quanto na interação com colegas escolares. Com relação à interação com os professores, os adultos referem-se à inadequação pedagógica desses profissionais para atuar com alunos surdos. Existe a observação de que a implementação da língua de sinais na dinâmica escolar modificaria sensivelmente o desenvolvimento dos alunos surdos submetidos à oralização, conforme podemos verificar no trecho de uma das entrevistas, a seguir: “Eu gostaria que ela usasse sinais para me ensinar. Mas ela só oralizava e eu ficava parado, igual a um bobo. Meu colega ouvinte que me explicava. Eu não entendia nada!” (Jonas, 36).

Em seguida, a ‘impotência’ referente ao transtorno ou impedimento na realização de algum projeto é destacada pelos participantes ao mencionarem projetos pessoais que, devido a uma força exterior à própria vontade não foram realizados. Parece não ter havido investimento alheio para que alguns projetos fossem bem sucedidos, como é o caso de Hortência (36) que se refere à inadequação pedagógica de uma professora: “Porque eu tentava crescer, mas não conseguia, tentava crescer, mas ficava abaixo. Bater nas mãos e obrigar a oralizar não me fazia entender, eu ficava perdida”. Nota-se que Hortência (36) estava na escola, mas não participava do processo de ensino-aprendizagem (projeto pessoal), não por falta de investimento próprio, pois ela observa que “tentava crescer”, mas por inadequação da professora.

Ainda há a menção a exemplos de humilhação que sofreram transtorno ou impedimento no que tange à realização de um projeto profissional. Um desses exemplos foi mencionado por Viviane (25) para quem parecem existir, no campo profissional, diferenças entre profissionais ouvintes e surdos. Segundo a jovem, “no trabalho o ouvinte ganha muito, mas ele tem muito trabalho e para surdo só tem a opção de digitar”.

Outro tipo de ‘impotência’ refere-se à falta de interesse dos ouvintes na comunicação com pessoas surdas, que foi mais ressaltado por uma jovem. Nesse caso, a jovem forneceu oito justificativas enquanto dois adultos forneceram as duas restantes. Tal tipo de justificativa caracteriza um distanciamento ou desinteresse dos ouvintes em estabelecer um tipo de comunicação que seja compreendido pelos surdos, o que pode acontecer entre familiares ou quaisquer outras pessoas. Nas justificativas que revelam esse tipo de impotência, parece haver, por parte dos surdos, um “esforço unilateral (...) para interagir com os ouvintes, e estes, por não se esforçarem, por discriminarem os surdos, acabam dando visibilidade a essa segregação (...)” (Santana & Bergamo, 2005, p. 2).

Em relação às justificativas por ‘condição’ (n=21), os principais argumentos destacam a surdez, conforme considerações de dois jovens e três adultos. Tais justificativas tratam das particularidades vividas pelos surdos, como o fato de ter uma comunicação própria, enfrentar dificuldades diárias devido à impossibilidade de ouvir, vivenciar dificuldades na aprendizagem e ainda perceber diferenças entre surdos e ouvintes em relação ao desenvolvimento intelectual. A jovem Viviane (25) comenta a incompreensão de outras pessoas com relação à sua vida, conforme o trecho a seguir: “(...) os outros não conhecem a minha vida, não sabem como é a minha vida, não entendem que eu tenho uma comunicação própria”. Trata-se, portanto, da própria compreensão de que “muito mais que a experiência de não-ouvir, a surdez é uma

experiência de ver” (Sá, 2002, p. 111). Nesse sentido, é que tantas situações de humilhação, em especial aquelas que caracterizam a impossibilidade de comunicação, parecem estar associadas ao desconhecimento da maioria das pessoas ouvintes sobre as características das pessoas surdas, características tais que diferem de algumas que fazem parte do mundo ouvinte. Entre as que compõem o mundo dos ouvintes destacamos a imersão cotidiana em sons e em ritmos, além da produção de sentidos pela linguagem oral de uso majoritário.

Em suma, notamos uma quantidade maior de respostas de humilhação pessoal do que exemplos de humilhação que envolve terceiros. Uma jovem não reconheceu a experiência de humilhação na própria vida; portanto, os dados obtidos sobre humilhação pessoal se basearam em relatos de onze participantes. Os adultos apresentaram um número maior de exemplos de humilhação pessoal do que os jovens, como também mencionaram mais argumentos em suas justificativas. Os principais exemplos referem-se à ‘exclusão’, a ‘injúria, difamação e calúnia’ e à ‘impossibilidade de comunicação’. Os exemplos de humilhação pessoal caracterizados pela ‘violência física’ foram citados em menor número, ficando em quarto lugar, ao contrário do que ocorreu com relação aos exemplos de humilhação que envolve terceiros que, nesse caso, foram primeiramente considerados. Como justificativas, a ‘impotência’ é o principal conteúdo, seguido pela ‘condição’.

Verificamos, portanto, que a humilhação faz parte do cotidiano dos entrevistados, tendo em vista a quantidade de exemplos pessoais que foi superior ao número de exemplos de humilhação que envolve terceiros. Os dados confirmam que a humilhação é frequente na sociedade, assim como afirma La Taille (2002). Mesmo tendo vivenciado no passado, os danos causados pela humilhação pessoal parecem repercutir na vida dos participantes; por exemplo, os juízos morais sobre humilhação revelam, entre outros aspectos, o transtorno ou impedimento na realização de algum projeto, seja em âmbito educacional ou profissional.

## REFERÊNCIAS

- Ades, L. (1999). Em nome da honra: reações a uma situação de humilhação. Dissertação de mestrado não-publicada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Alencar, H. M. de. (2003). Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Amarante, A. I. (1998). Responsabilidade civil por dano à honra. (4ª ed.) Belo Horizonte: Del Rey.
- Andrade, A. N. (2006). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação. 2006. 228f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Harkot-de-La-Taille, E. (1999). Ensaio semiótico sobre a vergonha. São Paulo: Humanitas publicações FFLCH/USP.
- Harkot-de-La-Taille, E. & La Taille, Y. de. (2004). A construção ética e moral de si mesmo. In: Souza, M. T. C. C. (Org.). Os sentidos da construção: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jodelet, D. (2004). Os processos psicossociais da exclusão. In: Sawaia, B. (Org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. (5ª ed.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1999).
- La Taille, Y. de. (1996). Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. In:

Trindade, Z. A. & Camino, C. (Orgs.). *Cognição social e juízo moral*. Coletâneas da ANPEPP. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia/ANPEPP, 1, 137-154.

La Taille, Y. de. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

Michaud, Y. (1989). *A violência*. (L. Garcia, Trad.). São Paulo: Ática.

Piaget, J. (s.d.). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2ª ed.) (E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Sá, N. R. L. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

Santana, A. P. & Bergamo, A. (2005). *Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. *Educação e Sociedade*, 26 (91).

Tugendhat, E. (1996). *Lições sobre ética*. (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trad.). Petrópolis: Vozes.

## A constituição da gratidão em crianças de 5 a 12 anos

Lia Beatriz de Lucca Freitas  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
lbf@ufrgs.br  
Fernanda Palhares  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
fer\_palhares@terra.com.br  
Tatiana Buchabqui Hoefelmann  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
tatibuchahoef@yahoo.com.br  
Paula Grazziotin Silveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
paulagraz@yahoo.com  
Maria Adélia Minghelli Pieta.  
mpieta@terra.com.br  
Agências financiadoras: CNPq e FAPERGS

Pesquisas recentes sugerem que a gratidão pode contribuir para aumentar o bem-estar subjetivo e a probabilidade de comportamentos pró-sociais. Embora seja provável que a gratidão faça parte de nosso arcabouço genético, acredita-se que deva ser cultivada desde a infância. No entanto, há ainda poucos estudos sobre a trajetória do desenvolvimento da gratidão. Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. Os participantes foram 88 crianças, distribuídas em três grupos de idade. Utilizamos uma história sobre uma situação hipotética, na qual uma criança (benfeitor) ajuda a outra (beneficiário) a encontrar o seu cachorrinho (ação generosa). Após contarmos a história, realizamos entrevistas clínicas individuais com as crianças. Duas categorias de análise foram constituídas: (a) tipos de sentimentos positivos do beneficiário e (b) tipos de relação entre sentimento positivo do beneficiário e benfeitor. Analisamos a variação na frequência das respostas, de acordo com os três grupos estabelecidos. Os resultados indicam a existência de uma diferença entre os três grupos etários quanto aos tipos de sentimento positivo atribuídos ao beneficiário da ação. Constatamos, ainda, diferenças significativas entre os três grupos quanto ao tipo de relação estabelecida entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor. Os dados encontrados reforçam a hipótese de um desenvolvimento da gratidão na infância. Cultivar gratidão pode contribuir para que crianças e jovens aprendam a dar valor a outrem.

Palavras-Chave: desenvolvimento moral, sentimentos, gratidão

A gratidão requer o reconhecimento de que a satisfação vivenciada deve-se, ao menos em parte, a outro. Aquele que é grato compartilha com o outro a sua satisfação. “Agradecer é dar; ser grato é dividir” – diz Comte-Sponville (1995/2007, p. 146). Na maioria das culturas, senão em todas, valoriza-se a gratidão; a ingratidão, pelo contrário, é considerada uma falha moral.

A gratidão faz, então, parte da esfera moral? Não há uma única resposta a essa questão, mas pensamos que sim. Por exemplo, para Piaget (1965/1977), “reconhecer após um certo tempo um serviço recebido supõe uma atitude moral” (p. 122). A gratidão faria parte do domínio aretaico da moralidade – relacionado aos conceitos de louvável e reprovável – e não do domínio deontico – relacionado aos conceitos de certo e errado – (Boyd, 1977; Lourenço, 2000).

Pesquisas recentes realizadas com adultos indicam que a gratidão contribui para o bem-estar e para a qualidade de vida das pessoas (Bono & McCullough, 2006; Emmons & Crumpler, 2000; Emmons &

McCullough, 2003; McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001; Paludo & Koller, 2006; Wood, Joseph, & Linley, 2007). Alguns estudos sugerem que indivíduos que sentem mais gratidão têm níveis mais elevados de felicidade e menores níveis de depressão e stress (McCullough, Tsang, & Emmons, 2004; Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003). A prática consciente de vivenciar e expressar gratidão parece ser um exercício viável não apenas para aumentar o bem-estar subjetivo (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005; Sheldon & Lyubomirsky, 2006), mas também a probabilidade de comportamentos pró-sociais (Bartlett & DeSteno, 2006; Tsang, 2007).

A possibilidade de vivenciar, expressar e compreender a gratidão parece fazer parte de nosso arcabouço genético, visto que pode ser observada (ao menos em suas formas mais elementares) não apenas entre seres humanos, mas também no comportamento de outros animais que vivem em grupo (Bonnie & de Waal, 2004). No entanto, a gratidão precisaria ser cultivada entre crianças e jovens, uma vez que “não emerge espontaneamente em recém-nascidos” (Emmons & Shelton, 2002, p. 468).

Existem ainda poucos estudos empíricos realizados com crianças e adolescentes (Pieta & Freitas, 2009); a maior parte das pesquisas sobre gratidão foram realizadas com adultos. Embora alguns estudos indiquem que as crianças e os adolescentes são capazes de expressar e entender esse sentimento (Baumgartner-Tramer, 1938; Becker & Smenner, 1986; Gleason & Weintraub, 1976; Graham, 1988; Graham & Barker, 1990; Harris, Olthof, Meerum Terwogt & Hardman, 1987; Russell & Paris, 1994), a trajetória do desenvolvimento da gratidão continua uma questão a ser investigada (Froh & Bono, 2008).

Segundo Delval (2002), “o estudo da criança nos permite conhecer não apenas as características dos seres humanos de uma determinada idade, como também todo o processo pelo qual se chega a ser adulto” (p. 34). Assim, acreditamos que um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância pode contribuir não apenas para se conhecer como as crianças compreendem e vivenciam esse sentimento, mas também como a gratidão se constitui.

Para Westermarck (1908/1928), a gratidão seria um sentimento retributivo benevolente, ao contrário do sentimento de vingança que, embora retributivo, derivaria do ressentimento. Baumgarten-Tramer (1938) qualificou a gratidão como um sentimento reativo que emerge quando se obtém uma benesse ou ajuda desejada. Essa autora destacou a complexidade do sentimento de gratidão, que abarcaria: (a) satisfação pela assistência recebida; (b) valorização do benfeitor; (c) desejo de recompensar o benfeitor e (d) sentimento de dívida impagável.

Piaget (1965/1977) apresenta a gratidão como um caso particular das trocas interindividuais de valores que poderia ser explicada pelo modelo por ele proposto para explicar a troca social. Por exemplo, quando o indivíduo A empresta um livro para o indivíduo B, este sente uma satisfação – diz Piaget. A gratidão consistiria em: (a) um reconhecimento por B do benefício recebido ou causado pela ação de A e (b) um crédito ou valorização positiva de A. Em outras palavras, a gratidão implica que o beneficiário valorize não apenas a ação do benfeitor, mas o próprio benfeitor. Segundo Piaget (1965/1977), é dessa valorização positiva do próprio benfeitor que decorre o sentimento de uma dívida psicológica do beneficiário e uma obrigação de retribuir-lhe o favor. Conforme assinalou Chapman (1986), é esta dívida que transforma a transferência inicial de valor (do benfeitor ao beneficiário) em um ato de troca propriamente dito.

Inspirados por Westermarck (1908/1928) e baseados em observações empíricas de que as trocas recíprocas de favores ocorrem entre animais sociais, Bonnie e de Waal (2004) propuseram o seguinte modelo para explicar os processos psicológicos implicados na gratidão.

Um indivíduo é o receptor de uma boa ação de outro. A ação resulta em um bom sentimento e a associação deste sentimento positivo com as ações do doador. O receptor entende os custos das ações

do doador e atribui boas intenções a ele ou ela (isto é, o receptor entende a diferença entre benefícios intencionais e não intencionais, não sentindo gratidão pelos últimos). Isto tem como consequência que o receptor torna-se grato não apenas pela ação do doador, mas pelo próprio doador. Como resultado, o receptor sente uma dívida em relação ao doador e uma obrigação de retribuir o favor. Finalmente, o receptor retribui a boa ação ao doador e o ciclo continua porque o doador inicial (agora o receptor) sente-se bem com isto, e assim por diante. (Bonnie & de Waal, 2004, p. 222)

Esse ciclo gera uma espiral ascendente tanto de ajuda e apoio mútuos (McCullough et al., 2001) quanto de respeito mútuo (Buck, 2004). Esse ciclo – denominado “Ciclo 3” por Bonnie e de Waal (2004) – seria o ciclo completo da troca recíproca que conduziria ao sentimento de gratidão. No entanto, o ciclo completo nem sempre está presente em uma troca mútua de serviços. Por exemplo, um bom sentimento pode não estar envolvido em uma troca de favores, sendo a retribuição realizada automaticamente (“Ciclo 1”). Outra possibilidade seria a de que um sentimento positivo seja despertado no beneficiário, sem que esse sentimento leve a uma avaliação dos custos da ação para o benfeitor ou de suas intenções (“Ciclo 2”). Neste caso, gera-se uma atitude positiva do beneficiário em relação ao benfeitor, mas não há uma valorização do próprio benfeitor e, conseqüentemente, também não surge o sentimento de obrigação de retribuir o favor.

Em função da semelhança entre os modelos de Piaget (1965/1977) e de Bonnie e de Waal (2004), nós levantamos a hipótese de que o segundo modelo poderia explicar não apenas a troca de favores que ocorrerem, com diferentes graus de complexidade, em diferentes espécies, mas também para descrever o desenvolvimento do sentimento de gratidão na infância. Os ciclos mais elementares (Ciclos 1 e 2) descritos por Bonnie e de Waal (2004) apareceriam antes, no desenvolvimento da criança, do que o ciclo mais complexo (Ciclo 3), o qual explicaria a gratidão propriamente dita (Freitas, Silveira, & Pieta, 2009).

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa realizada com crianças de 5 a 12 anos, de Porto Alegre – RS. Buscamos identificar, através de uma situação hipotética, se haveria um desenvolvimento do sentimento de gratidão na infância.

## *Método*

**Participantes.** A amostra foi composta por 88 crianças, 42 meninos e 46 meninas, distribuídas em três grupos: grupo 1 – 28 participantes, sendo 11 meninos e 17 meninas (idade média 6;3; desvio padrão 8,8 meses); grupo 2 – 29 participantes, sendo 15 meninos e 14 meninas (idade média 8;4; desvio padrão 5,4 meses) e grupo 3 – 31 participantes, sendo 15 meninos e 16 meninas (idade média 12;3; desvio padrão 5,1 meses). Os participantes foram selecionados em uma creche e uma escola, ambas públicas, da cidade de Porto Alegre.

**Instrumentos e procedimentos.** Às crianças foi contada a seguinte história:

Valério (Valéria)<sup>1</sup> tinha um cachorrinho chamado Tobi. Um dia Tobi desapareceu de casa. Mário (Maria), seu vizinho, disse: Eu te ajudo a procurar Tobi. Eles ficaram muito tempo procurando. No fim do dia, eles encontraram o Tobi. Então, Mário (Maria) não pôde ver o seu programa favorito na TV.

---

1. O nome feminino entre parênteses foi empregado para entrevistar os participantes do sexo feminino.

Uma vez constatado que a história havia sido compreendida, realizamos uma entrevista clínica com a criança, a partir de algumas perguntas básicas: (a) Como Valério (Valéria) se sentiu? Por quê? (b) Ele(a) sentiu mais alguma coisa? (c) Ele(a) sentiu alguma coisa pelo(a) Mário (Maria)? Por quê? As perguntas de exploração tinham por objetivo investigar que tipo de sentimento o participante atribuía à personagem beneficiária. As perguntas de justificação buscaram investigar qual a relação estabelecida pela criança entre o sentimento do beneficiário e o benfeitor.

A partir dos modelos de Piaget (1965/1977) e de Bonnie e de Waal (2004) e da leitura das entrevistas de um estudo piloto<sup>2</sup>, construímos duas categorias de análise: (a) tipos de sentimentos positivos do beneficiário e (b) tipos de relação entre sentimento positivo do beneficiário e benfeitor. Cada uma das categorias, por sua vez, foi dividida em subcategorias.

As respostas das crianças quanto aos tipos de sentimentos positivos atribuídos ao beneficiário foram classificadas em duas subcategorias: (a) sentimentos intraindividuais (feliz, alegre, bem, etc) e (b) sentimentos interindividuais, sendo esta última subdividida em “gratidão” (grato, agradecido, reconhecido, etc) e “outros sentimentos” (ajudado, apoiado, etc). Para fins de análise, consideramos apenas a resposta de maior complexidade ou especificidade dada por cada participante. Por exemplo, se a criança disse que Valério sentiu-se feliz e ajudado, classificamos sua resposta na categoria “sentimentos interindividuais”, subcategoria “outros sentimentos”. Da mesma forma, se ela disse que Valério sentiu-se apoiado e grato, classificamos sua resposta na categoria “sentimentos interindividuais”, subcategoria “gratidão”.

Quanto aos tipos de relação entre sentimento positivo do beneficiário e benfeitor, as respostas dos participantes foram classificadas em três subcategorias: (a) sem relação – a criança não estabeleceu qualquer relação entre o sentimento positivo atribuído a Valério e o seu benfeitor Mário; (b) com a ação – a criança estabeleceu uma relação entre o sentimento de Valério e a ação de Mário (ajudar a procurar o cachorrinho) e (c) com o benfeitor – a criança estabeleceu uma relação entre o sentimento de Valério e o seu próprio benfeitor. Neste caso, também levamos em conta apenas a resposta de maior complexidade dada por cada participante ao longo da entrevista. Por exemplo, se a criança disse que Valério sentiu-se bem, porque achou o cachorrinho e, mais adiante, sentiu bem, porque alguém ajudou ele, consideramos que a criança era capaz de estabelecer uma relação entre o sentimento positivo de Valério (o sentir-se “bem”) e a ação de Mário. Assim, sua resposta foi classificada na subcategoria “com a ação”.

Neste trabalho, não incluímos em nossa análise as respostas dos participantes que não trouxeram qualquer sentimento positivo. Em algumas entrevistas, o participante não mencionou qualquer sentimento. Por exemplo, uma menina disse: “Ela (Valéria) sentiu que Maria vai ser veterinária”. Esse tipo de fabulação foi bastante raro. Em outros casos, o participante mencionou apenas um sentimento negativo pela perda do animal de estimação. Por exemplo, Valéria se sentiu “triste”, porque “tinha sumido o cachorro dela”.

As respostas das crianças foram classificadas nessas categorias e subcategorias por dois juízes, os quais leram independentemente 30% dos protocolos. Os índices de acordo entre os dois juízes quanto à codificação das respostas variaram entre 72% e 99%. Analisamos, então, a variação na frequência das respostas, de acordo com os três grupos estabelecidos.

---

2. Realizamos um estudo piloto com 12 crianças, de 5 a 12 anos, de ambos os sexos. Para maiores informações sobre os resultados encontrados nesse estudo preliminar ver Freitas, Silveira, & Pieta (2009).



Tipos de sentimentos positivos do beneficiário. A Tabela 1 apresenta a frequência das respostas quanto ao tipo de sentimento positivo atribuído à personagem beneficiária, nos três grupos.

TABELA 1. REQUÊNCIA DE RESPOSTAS QUANTO AO TIPO DE SENTIMENTO POSITIVO ATRIBUÍDO AO BENEFICIÁRIO

	Intraindividual	Interindividual		Total
		Outro	Grato	
Grupo 1	24	2	0	26
Grupo 2	11	10	5	26
Grupo 3	15	12	4	31
Total	50	24	9	83

A análise da Tabela 1 mostra que a grande maioria das crianças do grupo 1 atribuíram apenas sentimentos intraindividuais ao beneficiário (Valério sentiu-se bem, feliz, alegre, etc). A gratidão (Valério sentiu-se agradecido ou grato) não foi mencionada. Este sentimento apareceu apenas entre os participantes dos grupos 2 e 3, juntamente com outros sentimentos interindividuais (Valério sentiu-se ajudado, apoiado, etc). Os três grupos diferem claramente no padrão de suas respostas,  $\chi^2(4) = 17.07, p < .005$ .

Quando comparamos os grupos das crianças maiores de 7 anos (grupos 2 e 3) com as crianças pequenas (grupo 1), encontramos diferenças significativas tanto na subcategoria “gratidão”,  $\chi^2(1) = 4.52, p < .05$ , quanto na subcategoria “outros sentimentos” interindividuais,  $\chi^2(1) = 10.51, p < .001$ . Não verificamos, porém, diferenças significativas entre os dois últimos grupos.

Relações entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor. Analisamos também a relação estabelecida pelos participantes entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor.

TABELA 2. FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS QUANTO ÀS RELAÇÕES ENTRE O SENTIMENTO BENEFICIÁRIO E O BENFEITOR

Grupos	Tipo de relação			Total
	Sem relação	Com a ação	Com o benfeitor	
Grupo 1	14	12	0	26
Grupo 2	17	5	5	27
Grupo 3	4	22	5	31
Total	35	39	10	84

O exame da Tabela 2 sugere que se poderia pensar em uma evolução desse aspecto ao longo da infância. A análise estatística realizada indica a existência de uma diferença significativa entre os três grupos,  $\chi^2(4) = 23.12, p < .001$ .

Quando comparamos apenas os grupos 1 e 2, não encontramos, porém, uma diferença significativa entre esses dois grupos, o que nos fez pensar que é o grupo 3 que difere dos outros dois grupos. No grupo 3, apenas um pequeno número de participantes não estabeleceu qualquer relação entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor. Todavia, encontramos diferenças significativas quando nos detivemos a analisar o tipo de relação estabelecida com o benfeitor, tanto na comparação entre os três grupos,  $\chi^2(2)$

= 8.53,  $p < .05$  quanto na comparação entre os grupos 1 e 2,  $\chi^2 (1) = 7.77$ ,  $p = .005$ . Nenhuma criança do grupo 1 estabeleceu uma relação entre o sentimento do beneficiário e o próprio benfeitor; no grupo 2, porém, cinco participantes o fizeram. Esse resultado indica que o grupo 2 também tem um papel na diferença inicialmente encontrada entre os três grupos.

### *Discussão*

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que visa estudar o desenvolvimento da gratidão na infância. Investigamos se existiriam diferenças no padrão de resposta das crianças de três grupos de diferentes idades quanto a dois aspectos: (a) tipos de sentimentos atribuídos ao beneficiário de uma ação generosa e (b) tipos de relação estabelecida entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor.

A capacidade de sentir satisfação em decorrência de uma ação benevolente tem sido apontada como condição necessária à gratidão (Bonnie & de Waal, 2004; Komter, 2004; Piaget, 1954). Neste estudo, constatamos que a maioria dos participantes atribuiu um sentimento positivo ao beneficiário.

Nossos resultados sugerem também uma diferença, ao longo da infância, entre os tipos de sentimento positivo que podem ser atribuídos ao beneficiário: as crianças do grupo 1 refeririam-se principalmente a sentimentos intraindividuais, enquanto a partir dos 7 anos elas mencionaram também sentimentos interindividuais: o beneficiário sentiu-se ajudado, apoiado, agradecido, grato. Seria essa apenas uma diferença de vocabulário?

Outro elemento-chave da gratidão parece ser a relação estabelecida entre a satisfação experienciada pelo beneficiário e o benfeitor. O estabelecimento de tal relação seria condição necessária, embora não suficiente, para o surgimento desse sentimento. De acordo com autores como Piaget (1965/1977) e Bonnie e de Waal (2004), a gratidão implicaria uma valorização positiva do próprio benfeitor e não apenas de sua ação benevolente. Segundo esses autores, seria dessa valorização positiva do próprio benfeitor que decorreria o reconhecimento, por parte do beneficiário, de uma dívida psicológica e o sentimento de obrigação de retribuir o favor. Os resultados encontrados neste estudo indicam que existem diferenças significativas entre os três grupos etários quanto ao tipo de relação estabelecida entre a satisfação experienciada pelo beneficiário e o benfeitor. Mais de 50% dos participantes dos grupos 1 e 2 não estabeleceram qualquer relação entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor. No grupo 3, pelo contrário, poucos foram os participantes que não o fizeram. A valorização do próprio benfeitor não foi encontrada no grupo 1. Em outras palavras, os resultados sugerem que o “Ciclo 3” de Bonnie e de Waal (2004) seria encontrado nas respostas das crianças de 7 anos ou mais. Antes disso, porém, um sentimento positivo seria despertado no beneficiário, sem que este estabeleça uma relação entre esse sentimento e a ação benevolente (“Ciclo 2”). Os resultados sugerem ainda que antes de valorizar o próprio benfeitor, haveria um momento intermediário, no qual as crianças valorizariam a ação do benfeitor, ou seja, compreenderiam que a satisfação vivenciada pelo beneficiário decorre, ao menos em parte, da ação generosa do benfeitor. Mais de 40% dos participantes estabeleceram uma relação entre o sentimento positivo do beneficiário e a ação do benfeitor. Neste trabalho não investigamos a necessidade ou não de retribuição de um favor. Assim, nada podemos dizer sobre o “Ciclo 1”.

### *Considerações finais*

Alguns estudos (Baumgartner-Tramer, 1938; Becker & Smenner, 1986; Gleason & Weintraub, 1976; Graham, 1988; Graham & Barker, 1990; Harris, Olthof, Meerum Terwoegt & Hardman, 1987; Russell &

Paris, 1994) indicam que a gratidão se desenvolve na infância. Os resultados encontrados neste trabalho vão ao encontro dessa ideia. Todavia, é necessário continuar investigando esse desenvolvimento, visto que há ainda diversas questões em aberto sobre a gratidão na infância e adolescência.

Segundo Bono & Froh (in press), a diferenciação entre a polidez (por exemplo, dizer “obrigado”) e um genuíno sentimento de gratidão é um dos maiores desafios para os pesquisadores que realizam estudos com crianças. A utilização de situações hipotéticas no estudo da gratidão pode contribuir para essa distinção. Cabe lembrar, porém, que através do método aqui empregado se obtém as representações que as crianças têm e os juízos que elas fazem. Sabemos que existe uma defasagem no tempo entre essas representações e juízos e aquilo que as crianças pensam ou sentem em uma situação real (Piaget, 1932/1932). No plano da ação, provavelmente, as respostas encontradas apareceriam alguns anos antes.

A educação pode contribuir para formar crianças e jovens capazes de atribuir valor a outrem. Acreditamos que desenvolver o sentimento de gratidão é um importante componente para isso, especialmente, porque vivemos na “cultura da vaidade” (La Taille, 2009), na qual o outro ou é invisível ou é platéia.

## REFERÊNCIAS

- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17, 319–325.
- Baumgarten-Tramer, F. (1938). “Gratefulness” in children and young people. *Journal of Genetic Psychology*, 53, 53-66.
- Becker, J. A., & Smenner, P. C. (1986). The spontaneous use of thank you by preschoolers as a function of sex, socioeconomic status, and listener status. *Language in Society*, 15, 537-546.
- Bonnie, K. E., & de Wall, F. B. M. (2004). Primate social reciprocity and the origin of gratitude. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.
- Bono, G., & Froh, J. J. (in press). Gratitude in school: Benefits to students and schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools: Promoting wellness in children and youth*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 147–158.
- Buck, R. (2004). The gratitude exchange and the gratitude of caring: A developmental-interactionist perspective of moral emotion. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 100-122). New York: Oxford University Press.
- Boyd, D. R. (1977). The moralberry pie: Some basic concepts. *Theory into Practice*, 16, 67-72.
- Chapman, M. (1986). The structure of exchange: Piaget’s sociological theory. *Human Development*, 29, 181-194.
- Comte-Sponville, A. (2007). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1995)
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: Descobrimo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56-69.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459–471). London: Oxford University Press.
- Freitas, L. B. L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Revista Interamericana de Psicologia*, 43(1), 22-29.
- Froh, J. J., & Bono, G. (2008). The gratitude of youth. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 2, pp. 55-78). Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Gleason, J. B., & Weintraub, S. (1976). The acquisition of routines in child language. *Language in Society*, 5, 129-136.
- Graham, S. (1988). Children's developing understanding of the motivational role of affect: An attributional analysis. *Cognitive Development*, 3(1), 71-88.
- Graham, S., & Barker, G. P. (1990). The down side of help: An attributional-developmental analysis of helping behavior as a low-ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 7-14.
- Harris, P. L., Olthof, T., Meerum Terwogt, M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10(3), 319-343.
- Komter, A. E. (2004). Gratitude and gift exchange. In R. A. Emmons, & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 195-212). New York: Oxford University Press.
- La Taille, Y. de (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Lourenço, O. M. (2000). The aretaic domain and its relation to the aretaic domain in moral reasoning. Em M. Laupa (Ed.), *Rights and wrongs: How children and young adults evaluate the world* (pp. 47-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111–131.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249-266.
- McCullough, M. E., Tsang, J., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods with individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 295–309.
- Paludo, S. S., & Koller, H. L. (2006). Gratidão em contextos de risco: Uma relação possível? *Revista Psicodébate* 7. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 55-66.
- Piaget, J. (1977). *Études sociologiques*, 3ª edição. Genève: Droz (Original publicado em 1965).
- Pieta, M. A. M., & Freitas, L. B. L. (2009). Sobre a gratidão. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 100-108.
- Russell, J. A., & Paris, F. A. (1994). Do children acquire concepts for complex emotions abruptly? *International Journal of Behavioral Development*, 17(2), 349-365.

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, 1, 73–82.
- Tsang, J. (2007). Gratitude for small and large favors: A behavioral test. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 157–167.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R.L. (2003). Gratitude and happiness: development of a measure of gratitude, and relationships with subjective wellbeing. *Social Behavior and Personality*, 31, 431–452.
- Westermarck, E. (1928). *L'origine et le développement des idées morales*. Paris: Payot.
- Wood, A. M., Joseph, S., & Linley, P. A. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (9), 1076-1093.

## Sanção e ausência de generosidade sob a ótica de crianças de 10 anos<sup>1</sup>

Liana Gama do Vale  
Universidade de São Paulo  
lianadovale@usp.br  
Heloisa Moulin de Alencar  
Universidade Federal do Espírito Santo  
hmoulin@terra.com.br

Dedicamo-nos, neste trabalho, a investigar os juízos das crianças sobre a generosidade pelo tema da punição. Nosso objetivo geral consiste em verificar se, para crianças de 10 anos de idade, a ausência dessa virtude deve ou não ser merecedora de sanção. Participaram desta pesquisa 10 alunos de uma escola pública de Vitória – ES, na faixa etária de 10 anos, igualmente divididos quanto ao sexo. Realizamos entrevistas individuais baseadas em uma história sobre a ausência de generosidade. Dos resultados encontrados, destacamos que a maioria dos participantes sugeriu a conversa, e não a sanção, como consequência da ausência de generosidade. A maior parte dos entrevistados que não optou pela punição diferenciou a não manifestação da generosidade de transgressões claramente morais e merecedoras de castigo. Alguns participantes mencionaram, inclusive, que a generosidade é um valor desprovido de obrigatoriedade, evidenciando, dessa forma, a especificidade dessa virtude. Podemos afirmar, portanto, que a generosidade faz parte do universo moral das crianças de 10 anos, que, embora considerem sua falta digna de reprovação, não indicam a sanção como consequência dessa falta. Este trabalho apresenta apenas uma abordagem inicial ao estudo da generosidade. Esperamos que nossos resultados e discussão fomentem o interesse por trabalhos subseqüentes sobre o tema, ampliando, dessa forma, o campo de pesquisas sobre a moralidade.

Palavras-chave: juízo moral; generosidade; sanção.

Na Psicologia, há uma área dedicada ao desenvolvimento do juízo moral. Uma das abordagens mais importantes sobre o tema é a do epistemólogo suíço Jean Piaget (1932/1994), considerado o pioneiro nas pesquisas sobre a moralidade infantil. Para o autor, o desenvolvimento do juízo moral passa por duas grandes fases: a heteronomia e a autonomia. A primeira é caracterizada por relações de coação, em que predomina o respeito unilateral por uma figura de autoridade. Nessa fase, a criança segue as regras impostas pelo adulto por medo da punição ou de perder o amor das pessoas que representam a autoridade. Na segunda fase, a criança se liberta da obediência estrita às regras e começa a julgar a partir de princípios. Aqui, predominam as relações de cooperação, conduzidas pela reciprocidade entre os membros no convívio.

Piaget (1932/1994) dedicou parte de seus estudos sobre o juízo moral à justiça retributiva, definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. A partir dos resultados encontrados em suas pesquisas, o autor estabeleceu três grandes períodos no desenvolvimento da justiça retributiva na criança. Segundo Piaget (1932/1994), até por volta dos 7-8 anos de idade, a criança considera justa e eficaz a sanção expiatória, cujo conteúdo não possui relação alguma com a natureza do delito. A partir dos 7-8 anos aproximadamente, apenas a sanção por reciprocidade é considerada justa pela criança. Nesse tipo de sanção, há uma relação entre a natureza da falta e o conteúdo da punição e, também, uma proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta. Em torno dos 11-12 anos, as particularidades atenuantes de cada caso passam a ser consideradas e, assim, não há mais sugestão da mesma sanção para qualquer situação.

---

1. Este estudo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora sob orientação da segunda, que agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro concedido.

No que se refere às sanções por reciprocidade, Piaget (1932/1994) distingue alguns tipos que variam de acordo com a natureza do ato repreensível. No primeiro tipo, há uma ruptura do elo social, já que a criança que cometeu o delito é excluída de seu grupo temporária ou permanentemente. No segundo tipo, trata-se de fazer a criança que cometeu a falta suportar as conseqüências de sua ação. O terceiro tipo é caracterizado pela privação do culpado daquilo que foi mal usado, como, por exemplo, não mais emprestar à criança um brinquedo que ela mesma quebrou. O quarto tipo consiste em fazer com o responsável pelo delito algo semelhante àquilo que ele fez. Piaget (1932/1994) ressalta que essa sanção só é legítima quando há uma preocupação em fazer a criança compreender a abrangência de seu ato, e não “quando é apenas questão de devolver o mal com o mal” (p. 164). O quinto tipo é a sanção restitutiva, caracterizada por fazer a criança pagar, substituir ou consertar um objeto que danificou. Piaget (1932/1994) menciona, ainda, que as crianças mais velhas, muitas vezes, atribuem maior eficácia à simples repreensão, não acompanhada de sanção. Nesse caso, há uma tentativa de fazer o culpado entender que o elo de solidariedade foi desfeito com sua ação.

Embora Piaget (1932/1994) tenha se dedicado, predominantemente, à noção de justiça em seu ensaio sobre a moralidade infantil, La Taille (2000) defende o estudo de outras virtudes que não dizem respeito apenas a condutas determinadas por direitos alheios. “Vale dizer, longe de limitar-se a conflitos, deveres e regras prescritivas, a moral pode também tratar da ‘busca da felicidade’” (La Taille, 2002, p. 29). Entre tantas virtudes, optamos por estudar a generosidade. Ocupemo-nos, agora, da apresentação de algumas características dessa virtude.

Iniciamos com as palavras de Comte-Sponville (1995/1997), que aponta algumas diferenças entre a generosidade e a justiça, considerada o carro-chefe da moralidade:

(...) a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. A generosidade parece dever mais ao temperamento; a justiça, ao espírito ou à razão (p. 97).

Segundo Comte-Sponville (1995/1997), o que damos ao outro quando somos generosos não corresponde a um direito desse outro, por isso, o autor afirma que a generosidade não pode ser objeto de uma lei. A espontaneidade é uma característica dessa virtude, que não está relacionada a uma exigência social. Nesse contexto, portanto, as sanções, a imposição por figuras de autoridade e as obrigações formais são irrelevantes. A justiça, por sua vez, é a única virtude que corresponde ao binômio direito/ dever: “(...) se é reconhecido a alguém um direito, os outros têm o dever de respeitá-lo” (La Taille, 2000, p. 114). Na justiça, existe o interesse pelo outro, mas o auto-interesse está sempre presente: “A lei justa é boa para todos, inclusive para a pessoa que exerce a justiça” (La Taille, 2006b, p. 62). A generosidade, todavia, pressupõe apenas o interesse pelo outro, já que o ato generoso não favorece quem age de maneira generosa, mas quem é contemplado por tal ação. (La Taille, 2006b).

Na solidariedade, como na justiça, o auto-interesse, ao lado do interesse pelo outro, está sempre presente, já que ajudamos o outro para que, em situações análogas, sejamos ajudados também. Comte-Sponville (1995/1997) chega a afirmar que a solidariedade “(...) nada mais é que egoísmo bem entendido ou generosidade mal entendida” (p.99). O autor menciona que esse valor parte do princípio do agir para receber ou mesmo para se livrar de uma ação constituída na sociedade conforme um dever, como, por exemplo, o gesto solidário de pessoas de todos os países diante da tragédia provocada por um tsunami no sul da Ásia (“O mar dos mortos”, 2005).

Apresentadas as características da generosidade, comparando-a com outros valores como a justiça e a solidariedade, defendamos, então, um estudo psicológico dessa virtude.

Alguns estudos sobre a generosidade (La Taille et al., 1998; Vale, 2006; Vale & Alencar, 2008a; Vale & Alencar, 2008b) atestam que essa virtude já faz parte do universo moral infantil. Considerando que a generosidade está presente no universo moral da criança pequena, La Taille (2000) defende a sua importância no início da gênese da moralidade: “Vale dizer que podemos levantar a hipótese de que, no caminho para a construção do ideal de justiça, a generosidade (...) desempenha um papel” (p. 118). O mesmo autor levanta, ainda, a hipótese de que a generosidade “(...) tem raízes mais profundas, na consciência infantil, do que a justiça” (La Taille, 2006a, p. 9). Entendamos melhor sua hipótese.

La Taille (2006b) afirma que, ao lado do amor e do medo presentes no universo moral infantil, outros sentimentos devem comparecer na dimensão afetiva dessa fase do desenvolvimento moral, a saber: confiança, simpatia, indignação e culpa. Dos sentimentos citados, destacamos a simpatia, que, de acordo com o autor, corresponde a um ‘operador emocional’, passível de motivar uma pessoa a preocupar-se com outra (La Taille, 2006a). La Taille (2006a) destaca a íntima relação desse sentimento com a generosidade:

No que tange à relação entre generosidade e simpatia (...), ela é clara, uma vez que o exercício da referida virtude pressupõe perceber-se a necessidade singular de uma determinada pessoa (ou grupo de pessoas), e contemplá-la por intermédio de um ‘dom de si’. Uma pessoa por ventura incapaz de simpatia talvez nem percebesse a necessidade alheia, certamente não se comoveria com ela, e, por conseguinte, não agiria de forma generosa (p. 12).

Se a generosidade é inspirada pela simpatia, de acordo com La Taille (2006b), o exercício dessa virtude se deve mais à sensibilidade da criança do que à sua disposição para obedecer a uma figura de autoridade (La Taille, 2006b). A generosidade, por ser menos dependente da imposição adulta, é mais bem assimilada do que a justiça por parte das crianças pequenas (La Taille, 2006a). Sabemos que, na heteronomia, as regras de justiça são impostas pelo adulto e, conforme Piaget (1932/1994), permanecem exteriores à consciência da criança. Os atos de generosidade inspirados pela simpatia, todavia, são espontâneos e, de acordo com La Taille (2006b), favorecem uma compreensão mais autônoma do valor dessa virtude. Segundo o autor, “(...) enquanto a regra imposta dá mais ênfase à obediência do que à pessoa-alvo da ação proibida, a simpatia faz o contrário, dando mais visibilidade a outrem e, por conseguinte, a uma das razões essenciais de ser da moral” (La Taille, 2006b, p. 118).

Se a generosidade não só já faz parte do universo moral infantil como ocupa um lugar diferenciado nesse universo, torna-se clara a importância de estudos sobre essa virtude. Visando contribuir para a expansão do campo de pesquisas que se dedicam à moralidade, dedicamo-nos, neste trabalho, a investigar os juízos das crianças sobre a generosidade pelo tema da punição. Nosso objetivo geral consiste em verificar se, para alunos de 10 anos de idade, a ausência dessa virtude deve ou não ser merecedora de sanção.

### *Metodologia*

Participaram deste estudo 10 alunos de uma escola pública do município de Vitória – ES, na faixa etária de 10 anos, igualmente divididos quanto ao sexo.

Realizamos entrevistas individuais de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d.; 1932/1994). Utilizamos como instrumento uma história que trazia uma situação escolar em que a falta de



generosidade de um aluno é observada por sua professora. Coube a cada participante responder ao que a professora deveria fazer com esse aluno e se a mesma deveria castigá-lo. Vale ressaltar que os personagens da história foram descritos com o mesmo sexo do aluno entrevistado no momento. Eis a história e as perguntas apresentadas aos participantes:

Marcelo e Pedro têm sete anos de idade e estudam na mesma classe. Um dia, Marcelo estava com a mão machucada e, por isso, não conseguia carregar seu material escolar direito. Sempre deixava um caderno ou um livro cair no chão. Pedro caminhava ao seu lado e percebia a dificuldade de Marcelo para levar o material até a sala de aula, mas não fez nada para ajudá-lo. A professora dos meninos observou tudo de longe. (Versão feminina: Marcela e Patrícia)

a) O que você acha que a professora deveria fazer com Pedro? Por quê?

b) Você acha que a professora deveria castigar Pedro? Por quê?

Em caso de resposta afirmativa à pergunta de letra (b):

c) Como você acha que a professora deveria castigar Pedro? Por quê?

Em caso de resposta negativa à pergunta de letra (b):

c) Você acha que a professora não deveria castigar Pedro nessa situação específica ou, em qualquer situação, a professora não deveria castigá-lo? Por quê?

Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra e transcritas. Priorizamos a análise qualitativa dos dados e utilizamos, em termos percentuais, uma referência quantitativa, que nos auxiliou na apresentação e discussão dos resultados. Assim, elaboramos categorias para as respostas e justificativas dos participantes e, em seguida, inserimos os dados em uma planilha do programa estatístico SPSS for Windows (1999).

## *Resultados e discussão*

Conforme já explicitamos, a história deste estudo traz uma situação escolar em que a falta de generosidade por parte de um aluno é observada por sua professora. Inicialmente, perguntamos aos participantes o que a professora deveria fazer com esse aluno.

A maior parte dos entrevistados (80%) respondeu que a professora deveria conversar com o aluno não generoso. A conversa sugerida por tais participantes aproxima-se aqui da simples repreensão, comentada por Piaget (1932/1994) ao discutir o problema da sanção e da justiça retributiva.

A maioria dos participantes sugeriu que a professora, nessa conversa, dissesse ao aluno que ele fosse generoso para com seu colega naquele momento: “A professora poderia vir com um passo mais rápido e falar com a Patrícia se ela poderia ajudar a Marcela, que estava com dificuldade” (Eliza, 10; 9)<sup>2</sup>. É importante destacar nesse tipo de resposta uma preocupação por parte dos participantes em sugerir uma

---

2. Todas as vezes que citarmos a resposta ou a justificativa de um participante, apresentaremos, em seguida, um nome próprio e dois números separados por ponto-e-vírgula, ambos entre parênteses. O primeiro dado diz respeito ao nome fictício do entrevistado para não comprometermos o seu anonimato. Já os números representam a idade do participante em anos e meses. Assim, “10; 9” indica 10 anos e 9 meses de idade.

conversa que, de alguma forma, reparasse o ocorrido, ou seja, levasse o aluno a voltar atrás e manifestar a generosidade para com o colega. Embora estejamos falando de exemplos de repreensão, as respostas dos entrevistados, nesses casos, parecem aproximar-se da sanção por reciprocidade restitutiva, ressaltada por Piaget (1932/1994). Segundo esse autor, esse tipo de sanção consiste em pagar, substituir ou consertar um objeto danificado. Nossos participantes, aqui, não indicam que a professora deveria fazer o aluno reparar algum objeto (até porque nenhum objeto foi danificado por ele na situação apresentada), mas sugerem que ela deveria, com uma simples conversa, fazer o aluno reparar sua atitude perante um colega que carecia de ajuda.

Alguns entrevistados, além de julgarem que a professora deveria conversar com o aluno não generoso, também apresentaram sugestões de falas da professora que apontam para a reciprocidade: “A professora deveria conversar com ela, falar que ela deveria ajudar os outros que não conseguem porque, quando ela precisar de ajuda, também vai ter alguém para ajudá-la” (Letícia, 10; 9).

Vale ressaltar que 10% dos participantes disseram que a professora deveria fazer nada diante da situação que observava. E 10% dos entrevistados indicaram a punição para a mesma situação: “Deveria dar um castigo na Patrícia, ficar sem Educação Física” (Lorena, 10; 3). Tal participante sugere a sanção expiatória para a falta de generosidade, já que, como podemos notar na sua fala, não há relação alguma entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (Piaget, 1932/1994).

Mas a que se deve a alta porcentagem de participantes que sugerem a conversa como consequência da ausência de generosidade em contraposição à baixa porcentagem de entrevistados que indicam a sanção para a mesma situação? A relevância da experiência pessoal merece ser destacada aqui. Provavelmente, as crianças, em sua maioria, não são punidas, mas apenas repreendidas quando faltam com a generosidade. Geralmente, o castigo é aplicado em situações de transgressão, como mentir, roubar ou agredir um colega fisicamente.

Vejam, agora, as razões que os participantes apresentaram para suas respostas. Vale frisar que alguns participantes mencionaram mais de um motivo, por isso, o número total de justificativas é superior à quantidade de entrevistados.

Como podemos perceber na Tabela 1, a maioria das justificativas apresentadas (60%) encontra-se na categoria condições de quem precisava de ajuda. As condições mencionadas pelos entrevistados, na maioria das vezes, faziam parte do conteúdo da própria história: “Porque a mão dele estava machucada. Se ele não conseguisse carregar nada, ele não iria conseguir trazer o material” (Henrique, 10; 8). Alguns participantes, a partir das condições que relatávamos, acrescentavam alguns detalhes ao justificarem suas respostas: “(...) porque ele não estava conseguindo carregar o material dele e, pôxa, talvez, ele poderia até se machucar mais” (João, 10; 4). Ao falarem dessas condições, nossos participantes não demonstram uma capacidade de comoção com o estado em que o personagem da história se encontrava? Não há aí um tipo de sensibilidade para com o sofrimento do outro? Podemos, então, destacar o sentimento de simpatia nessas justificativas? Parece-nos lícito responder que sim. Dessa forma, considerando que a grande maioria dos participantes apresentou essa justificativa ao sugerir algum tipo de consequência para a ausência de generosidade, nossos resultados demonstram que esse sentimento parece ser forte motivação para juízos relacionados a essa virtude.

A ausência de generosidade foi a segunda categoria mais comum, sendo apresentada por 30% dos participantes. Como exemplo, citamos a justificativa de Eliza (10; 9): “Porque a professora não gostaria de ter (...) uma aluna que não ajuda ninguém. Se eu estiver no sinal para atravessar a rua, e o cego, também, eu poderei ajudá-lo”.

TABELA 1. TIPO DE CONSEQÜÊNCIA PARA A AUSÊNCIA DE GENEROSIDADE:  
DISTRIBUIÇÃO DAS JUSTIFICATIVAS DOS PARTICIPANTES

Justificativa	Nº	%
Condições de quem precisava de ajuda	6	60,0
Ausência de generosidade	3	30,0
Aprendizagem da generosidade	2	20,0
Reciprocidade	1	10,0

A aprendizagem da generosidade foi mencionada por 20% dos participantes para justificar a opção pela conversa na situação apresentada: “Para ele aprender que, quando há alguém precisando de ajuda, ele tem que ajudar, tipo, se tiver um idoso carregando compras e não agüentar, aí, tem que ir até lá e ajudar” (Leonardo, 10; 3). A aprendizagem da generosidade aqui parece aproximar-se da ideia de prevenir a reincidência do ato por parte do aluno. Tal aproximação fica clara na fala de um outro participante: “Para, da próxima vez que acontecer, ele ajudar” (Evandro, 10; 7). Recorramos à teoria de Piaget (1932/1994) para discutirmos esse dado.

Piaget (1932/1994), ao contar uma falta infantil a crianças de 6 a 12 anos, apresentou-lhes dois tipos de reações a essa falta: “(...) de um lado, sanção expiatória severa; de outro lado, simples explicação, apelando para a reciprocidade, mas não acompanhada de qualquer punição” (p. 171). Perguntou, então, às crianças em qual desses dois casos a reincidência do ato seria mais provável. De acordo com o autor, para a grande maioria das crianças de 7 anos, a ideia de expiação combina, necessariamente, com a ideia de prevenir a reincidência, enquanto que, para os mais velhos, a criança repreendida, mesmo sem punição, compreenderia o alcance de sua ação e seria, portanto, menos levada à repetição do ato. Vejamos, então, se nossos resultados coincidem com os dados encontrados por Piaget (1932/1994). Para tanto, conheçamos um outro estudo sobre o mesmo tema (Vale & Alencar, 2008b).

Ao apresentarmos a crianças de 7 anos a história do presente trabalho seguida das mesmas perguntas, 30% delas apresentaram justificativas da categoria aprendizagem da generosidade. A maior parte das crianças que justificaram dessa forma sugeriu a sanção expiatória como conseqüência da ausência de generosidade (Vale & Alencar, 2008b). Neste estudo, conforme vimos anteriormente, constatamos que 20% dos entrevistados de 10 anos também justificaram dessa maneira. Tais entrevistados, porém, optaram pela conversa na mesma situação. Verificamos, portanto, que nossos dados vão ao encontro da teoria de Piaget (1932/1994): enquanto os participantes de 7 anos tendem a considerar a punição arbitrária mais útil para prevenir a reincidência da falta de generosidade, os entrevistados de 10 anos parecem acreditar na utilidade preventiva da conversa.

Apenas uma participante apresentou a reciprocidade como justificativa para sua resposta: “Porque, um dia, quando a Patrícia estiver precisando de ajuda, a Marcela não vai querer ajudar porque a Patrícia não ajudou a Marcela” (Marina, 10; 6). A justificativa dessa participante parece aproximar-se da ideia de solidariedade, já que ela sugere que a Patrícia ajude para que, em situações análogas, seja ajudada também. A presença do auto-interesse, característico da solidariedade, é marcante em sua fala.

É importante destacar que dois participantes não apresentaram justificativas para suas respostas.

Nossos resultados não terminam por aqui. Perguntamos aos entrevistados que não mencionaram a punição na primeira pergunta se a professora deveria castigar o aluno que não foi generoso para com o colega. Todos os participantes responderam que a professora não deveria punir o aluno não generoso. Resultado semelhante foi encontrado por La Taille et al. (1998), quando solicitaram a participantes de 6 a 12 anos que comparassem um personagem que não age de forma generosa com um outro que comete

um ato de injustiça. De acordo com os autores, a maioria dos entrevistados dispensou a punição para o personagem não generoso e alegou que a sanção deveria cair apenas sobre o personagem não justo.

Conheçamos, agora, as razões que os participantes mencionaram para suas respostas. Vale ressaltar que alguns entrevistados apresentaram mais de uma justificativa.

Conforme pode ser verificado na Tabela 2, uma boa parte dos participantes (55,6%) considerou a ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade ao responder que a professora não deveria castigar o aluno: “Porque o que ela fez de errado não foi tão grave. Se ela tivesse batido em alguém, machucado alguém, aí, a professora poderia castigá-la” (Joana, 10; 4). Fica claro aqui que grande parte de nossos entrevistados são capazes de diferenciar a falta de generosidade de transgressões claramente morais (merecedoras de castigo), consideradas graves por eles.

TABELA 2. UNIÃO PARA A AUSÊNCIA DE GENEROSIDADE: DISTRIBUIÇÃO DAS JUSTIFICATIVAS DOS PARTICIPANTES

Justificativa	Nº	%
Ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade	5	55,6
Generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade	2	22,2
A professora não pode punir	2	22,2
Efeito negativo da punição	2	22,2
Outros	2	22,2

Ainda na Tabela 2, podemos observar que alguns participantes (22,2%) consideram a generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade ao justificarem suas respostas. Nas justificativas dessa categoria, os participantes ressaltam a espontaneidade, característica da generosidade, para demonstrar a singularidade dessa virtude: “Porque é uma vontade dele primeiro, e a professora não poderia castigá-lo só porque ele não quis trazer o material” (Henrique, 10; 8).

Conforme pode ser verificado na mesma Tabela, 22,2% dos participantes alegaram que a professora não pode punir: “Porque ela não pode castigá-lo, ela é apenas a professora, ela não é nem a mãe, nem o pai dele” (Tadeu, 10; 6). Para esses participantes, a professora, diferente da mãe e do pai, não parece representar uma figura de autoridade. La Taille (1995) afirma que o primeiro contato da criança com o universo das regras e dos valores ocorre freqüentemente no seio da família, e os pais desempenham o papel de autoridade para essa criança. No entanto, segundo o mesmo autor, a educação moral em família apresenta algumas características que limitam seu alcance. Assim, “(...) os valores e as regras devem evoluir para o convívio no espaço público. É justamente esse espaço que a Escola representa” (La Taille, 1995, p. 93). Mas quem representaria a autoridade nesse novo espaço? O professor? Ora, não é o que parecem afirmar alguns de nossos participantes.

O efeito negativo da punição foi mencionado por 22,2% dos participantes (Tabela 2): “Porque, sempre na pressão, o aluno, o filho ou qualquer coisa não atende, só chora, não fala nada. Aí, quando conversa, senta, fala que estava errado, ele aprende. (...) porque, castigando, batendo, essas coisas assim, não adianta” (Leticia, 10; 9).

Destaquemos, enfim, as justificativas incluídas na categoria outros. Um participante ressaltou as condições de quem não manifestou a generosidade para explicar o motivo pelo qual o aluno não deveria ser punido por sua professora: “(...) porque ele era muito pequeno, aí, ele não sabia. A professora deveria ensinar. Porque ele pode não ter aprendido isso” (Leonardo, 10; 3). Uma entrevistada fez uso da experiência pessoal para justificar sua resposta: “Porque, quando há confusão lá na escola, a coordenadora, por exemplo, conversa com a gente, ela não dá um castigo” (Marina, 10; 6).

Por fim, procuramos averiguar se, para os participantes, a ausência de punição deve ser estendida a qualquer tipo de transgressão ou deve ser restrita a uma situação de falta de generosidade. Vale frisar que essa última pergunta foi feita apenas aos entrevistados que não optaram pela punição nas perguntas anteriores. Vejamos os resultados encontrados.

A grande maioria dos participantes respondeu que a ausência de punição não deve ser estendida a qualquer situação. Apenas um entrevistado sugeriu a ausência de castigo para todas as transgressões. Mais uma vez, a maior parte dos participantes parece distinguir a falta de generosidade de outras situações. Tal fato fica ainda mais claro quando analisamos a primeira categoria de justificativa da Tabela 3.

TABELA 3. AUSÊNCIA DE PUNIÇÃO PARA OUTRAS SITUAÇÕES: DISTRIBUIÇÃO DAS JUSTIFICATIVAS DOS PARTICIPANTES

Justificativa	Nº	%
Diferenciação da ausência de generosidade de transgressões merecedoras de punição	4	50,0
Generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade	2	25,0
Outros	2	25,0

Como pode ser observada na Tabela 3, metade dos entrevistados apresentou uma diferenciação da ausência de generosidade de transgressões merecedoras de punição como justificativa: “Porque isso não é uma causa tão importante assim. Se fosse uma coisa mais grave, se roubasse alguma coisa, batesse na amiga, brigasse, discutisse, se pisasse de propósito no caderno quando a outra deixasse cair, aí eu acho que a professora deveria tomar uma atitude e dar um castigo bem dado na Patrícia. Agora, nesse caso, eu acho que ela não deveria dar um castigo não” (Marina, 10; 6). Essa diferenciação parece girar em torno da oposição entre deveres negativos e positivos. Segundo La Taille (2006a), “para os primeiros, há regras, mas nem sempre para os segundos” (p. 11). Os atos de roubar, bater e brigar, citados como exemplos por Marina, estão relacionados a um dever negativo: não se deve roubar, bater no outro nem brigar com esse outro. Há aí uma regra justa, e quem não a cumpre age de forma incorreta. A generosidade, por sua vez, como já vimos, não é exigida, apenas esperada e admirada. Talvez, por isso, nossa entrevistada ressalte que a não manifestação dessa virtude não seja “(...) uma causa tão importante assim”.

Nossos dados parecem ir ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa sobre generosidade, realizada por La Taille et al. (1998), com crianças de 6 a 12 anos. Os autores constataram que a maior parte dos participantes de todas as idades pesquisadas são capazes de distinguir ações inspiradas pela generosidade de ações inspiradas pela obediência a uma regra justa e que os mesmos participantes, conforme já comentamos anteriormente, sugerem que apenas o ato injusto seja punido.

Conforme podemos perceber na Tabela 3, 25% dos participantes mencionaram a generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade para justificarem suas respostas. E, na última categoria da Tabela 3, outros, destacamos que um participante ressaltou o efeito negativo da punição, e um outro entrevistado mencionou as condições de quem não manifestou a generosidade ao apontar a razão de sua decisão: “Porque a Patrícia poderia estar carregando os materiais dela também, e não daria para ela carregar os materiais da colega. Poderiam estar pesados, não é? Aí, ela não poderia ajudar a colega, e a professora não poderia ter percebido isso” (Eliza, 10; 9). Vale frisar, ainda, que um dos participantes não justificou sua resposta.

### *Considerações finais*

Dos resultados encontrados, destacamos que a maioria dos participantes sugeriu a conversa, e não a sanção, como consequência da ausência de generosidade. A maior parte dos entrevistados que não optou

pela punição diferenciou a não manifestação da generosidade de transgressões claramente morais e, portanto, merecedoras de castigo. Alguns participantes mencionaram, inclusive, que a generosidade é um valor desprovido de obrigatoriedade, evidenciando, dessa forma, a especificidade dessa virtude. Podemos afirmar, assim, que a generosidade faz parte do universo moral das crianças de 10 anos, que, embora considerem sua falta digna de reprovação, não indicam a sanção como consequência dessa falta.

Este trabalho apresenta apenas uma abordagem inicial ao estudo da generosidade. Esperamos que os resultados e discussão aqui apresentados fomentem o interesse por trabalhos subsequentes sobre o tema, ampliando, dessa forma, o campo de pesquisas sobre a moralidade.

## REFERÊNCIAS

Comte-Sponville, A. (1997). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1995)

La Taille, Y. (1995). Educação moral: família e escola. Dois pontos, 92-94.

La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.

La Taille, Y. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 9-17.

La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y., Micelli, A., Domingues, C., Kravosac, D. B., Jamra, F. A., Fiorini, F. P., Bronstein, M. & Neto, S. O. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório Científico FAPESP não-publicado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

O mar dos mortos (2005, Janeiro 5). *Revista Veja* (pp. 46-57). São Paulo: Abril, ed. 1886, ano 38, n. 1.

Piaget, J. (s.d.). Introdução: Os problemas e os métodos. In *A representação do mundo na criança* (pp. 5-28), (R. Fiúza, Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed., E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

SPSS for Windows – Statistical Package for Social Sciences (1999). *Base 10.0. Application Guide*. Chicago, IL.

Vale, L. G. (2006). *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória.

Vale, L. G. & Alencar, H. M. (2008a). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 423-431.

Vale, L. G. & Alencar, H. M. (2008b). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (2), 235-244.

## A compaixão em um romance de Dostoiévski e em uma pesquisa com adolescentes

Maurício Bronzato  
UNESP/Araraquara  
maub1970@ig.com.br

Este estudo se propõe a investigar o lugar admirável da compaixão em adolescentes do Ensino Médio e a correspondência, no juízo destes, entre os fatos de personagens serem tratados com compaixão e agirem compassivamente. Foram entrevistados 20 estudantes, com idades entre 15 e 18 anos, aos quais, utilizando-nos do método clínico de Piaget, submetemos três histórias para que emitissem julgamentos. Com intuito de estabelecer uma relação dialética com a temática, analisamos o eixo central do romance *O Idiota*, no qual Dostoiévski procura retratar um homem compassivamente belo. Nossos dados anunciaram uma urgência: é preciso uma nova gênese, um recomeço que desenterte sentimento tão importante que a predominância de valores estranhos à moral tem soterrado. No mundo do adolescente, onde a “lei” que impera é a do individualismo egoísta, a visibilidade do outro está bastante ofuscada, o que faz com que suas necessidades e direitos sejam frequentemente deixados de lado. Embora tenham dito que a compaixão está pouco presente em suas relações, nossos adolescentes a admiram grandemente. Os resultados demonstram que ter experimentado a compaixão de alguém, pelo menos no nível de nossas histórias, foi fator motivacional decisivo na hora de enxergar o outro em situações que demandavam compaixão ou justiça. Surpreendidas por uma ação que, desinteressada e incondicionalmente, as valorize, as pessoas são potencializadas para reproduzir o mesmo princípio com outros.

### *1. Introdução e Justificativa*

Embora a palavra ética esteja na ordem do dia, o que poderia pressupor uma realidade efetivamente orientada por seus influxos, aparece relacionada a uma demanda quase desesperada por limites, controle, sinal de que alguma coisa não vai nada bem. Foi o que observou La Taille (2006):

Fala-se em ética na política: trata-se de regras. Elaboram-se códigos de ética nas empresas: mais uma vez, declinam-se regras de conduta. Criam-se comitês de ética na pesquisa: mais regras. Note-se que os valores em nome dos quais tais investidas éticas se realizam são os mais nobres: respeito pelo eleitor, pelo consumidor, pelo sujeito das pesquisas científicas (seres humanos e animais) e outros mais, todos inspirados pelos Direitos Humanos. Todavia, o fato é que as REFERÊNCIAS à ética tratam de deveres, assim como a moral o faz. Nenhuma real novidade, portanto. Ou melhor, há uma: a proliferação de diversas “éticas” são o sintoma de uma espécie de fúria normatizadora à qual assistimos hoje, e que as estreitas balizas do “politicamente correto” traduzem com perfeição (p.28).

Para este autor, o que está em jogo é uma crescente desconfiança em relação à consciência moral dos indivíduos que, uma vez infantilizados moralmente, precisam ser controlados e, quanto mais controlados, mais infantilizados se tornam. O diagnóstico não é nada animador “porque julga-se que algo vai mal nas relações sociais, que a desonestidade se banaliza, assim como se banalizam as incivildades e a violência, que a honra se esvai e que reina a desconfiança” (p.28). E tome regras, a maioria das quais órfãs de princípios consistentes que as justifiquem. Acontece aquilo que Canto Sperber<sup>1</sup> chamou de “fetichização da regra”.

---

1. Apud La Taille (2006, p.28).

O progresso crescente da violência, o desrespeito pelas diferenças étnico-raciais, o agigantamento da indústria do tráfico de drogas que deixa cidades inteiras sequestradas pelo medo, o esfriamento dos vínculos afetivos e a efemeridade dos relacionamentos, o febricitante consumismo que faz delirar e endividar populações inteiras, a proliferação das doenças psíquicas, o individualismo e o egoísmo exacerbados, a desestruturação das famílias, a falta de honradez nos compromissos e no empenho da palavra dada, o descaso pelos desfavorecidos, a corrupção em todos os setores da vida, entre outros, diagnosticam o que La Taille (2006) definiu como “mal-estar ético”.

Os resultados de uma pesquisa recente junto a 5.160 jovens de instituições de ensino médio da Grande São Paulo (LA TAILLE, 2006) emprestaram-nos convicção à proposição deste trabalho. Os dados apresentados corroboram a presença desse diagnóstico negativo a que nos referimos. Quando deixa o espaço público porque este lhe aparece como ameaçador, o jovem deixa também de cooperar e sinaliza que as relações de respeito mútuo, base de uma moralidade autônoma, estão ausentes, não estão sendo construídas. A agressão dá o tom na hora de os conflitos serem resolvidos. Ao lado da desconfiança que as instituições políticas e seus representantes lhe inspiram, ele elege como urgentemente necessárias a moral e virtudes como a justiça, a honestidade e a humildade, prova de que existe um anseio por cumprimento de deveres, respeito aos direitos e práticas de ações virtuosas onde hoje elas estão ausentes. Vale ainda notar que o jovem mergulhado numa cultura tecnológica, prefere a moral à ciência, vendo na primeira uma possibilidade premente de reconfiguração do espaço público quanto à devolução das relações de confiança perdidas.

Frente a esse cenário, como mobilizar famílias, escolas, demais instituições e pessoas em geral para uma educação, institucionalizada ou não, que, embora não desconsidere a necessidade da transmissão da cultura construída historicamente, precisa fazê-lo de modo a privilegiar não somente um legado de informações, mas, e principalmente, um legado de atitudes frente ao próximo e ao mundo? Como poderíamos contribuir para a desmobilização desse mal-estar ético que, segundo vimos, parece recrudescer no meio da juventude brasileira? Acrescentar novas regras não nos parece o melhor encaminhamento.

Descolados de uma ampla conscientização dos princípios que os animam, os preceitos acabam, de certa forma, reavivando a transgressão, dando-lhe cores novas. E isso tem uma explicação. Presencia-se na adolescência, com a gradação psicológica típica dessa fase, algo como que um egocentrismo tardio: ao mesmo tempo em que leis e regras recebem sinais de apoio verbal, por permanecerem exteriores à consciência, são mal assimiladas e descumpridas. Ao lado de um legalismo rude, que em alguns sujeitos beira o dogmatismo, coexiste uma hipocrisia deslavada. Como consequência, uma desconfiança sobre a idoneidade moral dos indivíduos marca presença constante na concepção de seus pares. É por isso que discursos de bom comportamento, e regras, e mandamentos, e moralidade, que a tudo condensa, encontramos refratários e impermeáveis aos seus intentos. O estereótipo do “santinho” torna-se modelo repugnante, constantemente rechaçado. O cumpridor de regulamentos é encarado como alguém “pesado”, “cinzento”, mais amigo de prescrições do que de pessoas, não solidário nem cúmplice da “normalidade” dos seres humanos. Moralidade assim não faz amigos. Ou faz poucos. Quando muito, faz colaboradores impessoais. De dedo em riste, frequentemente aponta, denuncia, cobra. Moral triste, diria Spinoza (apud COMTE-SPONVILLE, 1995). Moral não sedutora, arriscaríamos nós. Ora, que moral é essa que execra a menor indecisão quanto ao cumprimento de deveres, que anda irrepreensivelmente na linha das disposições legais e disso se ufana, ao mesmo tempo em que não hesita atropelar o outro se este minimamente ousar ofuscar os seus interesses? Moral cumpridora, não obstante indelicada, algumas vezes agressiva, biliosa. Talvez seja por isso que o ibope de muitos malandros simpáticos supere de longe o dos justos melancólicos.

Não há dúvidas de que os exemplos inspiradores, nos quais coexistem uma justiça simpática e uma compaixão justa, para usar uma expressão de Savater (1996, p. 134), rareiam. Quando estão presentes, muitas



vezes, apresentam-se sobremodo adoecidos por um maniqueísmo sumário do certo e do errado. Engolem-se os camelos da falta de generosidade, compaixão, tolerância e coam-se os mosquitos da observância cega a um caudal de regras, que outra coisa não fazem senão proteger direitos, cavando uma trincheira deles. E, ao fazê-lo, acabam protegendo também o seu detentor de uma aproximação em relação ao outro que poderia se dar se, em nome de demonstrar compaixão, tolerância, generosidade, ele estivesse aberto para abrir mão desses direitos, quando isso se fizesse necessário.

As preocupações com as questões até aqui apresentadas ensejaram este estudo, cujo propósito é o de investigar como os adolescentes atuais percebem necessidades e direitos alheios; que importância dão para a compaixão e se ela está presente em suas relações sociais cotidianas; se o fato de terem sido tratados com compaixão é importante para que percebam o outro como sujeito de necessidades e direitos e se sintam motivados para quererem agir de maneira correspondente a essa percepção.

Disposição bastante precoce e espontânea na criança, a simpatia (e também a compaixão, uma das formas da simpatia), refere-se a um potencial humano para ações morais. Para Piaget (1932/1994), “o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofamento de todas as condutas morais posteriores” (p.296). E, em outro lugar (p.151), na mesma obra, o epistemólogo alerta que os deveres implicados na educação inicial infantil não são sentidos do interior como o são os movimentos de simpatia ou de piedade. Haveria, portanto, desde a gênese, uma moral da regra exterior e outra da reciprocidade. Enquanto elas não conseguirem realizar a unidade, a primeira continuará alimentando o realismo moral e, por conseguinte, a heteronomia. La Taille (2006, p.141) assegura que se essa capacidade para se compenetrar dos sentimentos alheios for desvalorizada pelo entorno social da criança, minguará e ficará interrompida.

Como consequência, a dimensão imperativa da moral sobrepor-se-á à dimensão virtuosa, ficando eclipsada essa concepção atrativa da moralidade<sup>2</sup>. Sem o cultivo dessa sensibilidade original, compromete-se seriamente o desabrochar da vida ética. Ou, de outra sorte, dá-se o nome de ética a uma escolha que não passa de uma obediência servil a um amontoado de regras de conduta. Sai fortalecida uma moral eminentemente prescritiva em que se valorizam mais as regras do que as pessoas, e o outro, conseqüentemente, deixa de ser enxergado. É aqui que, entendemos, a ética sai em socorro da moral: a compaixão pode ajudar a dar visibilidade ao outro, o que, conforme La Taille (2006, p.118), é uma das razões essenciais de ser da moral.

A proposição de nosso estudo dá o seguinte passo: para além de experimentar o sentimento de compaixão por um infeliz, acreditamos que o recebimento de um atendimento de compaixão comparece como força motivadora não só para o indivíduo sentir esse sentimento posteriormente, mas para traduzi-lo em atitudes compassivas e generosas e também, por que não, justas e honestas, afinal é a concepção do outro, não importa qual seja sua carência, que sai transformada quando a compaixão, depois de comunicar valor àquele que por ela foi impactado, reorienta o curso de suas disposições interiores. Poderíamos falar numa descentração tardia, necessária para que o fenômeno da moralidade – prejudicado por uma sobreposição (quando deveria haver um equilíbrio) da moral da obediência (heterônoma) em relação à moral da reciprocidade (autônoma, em cujo nascedouro se encontram os movimentos de simpatia e compaixão) – possa retomar o seu desenvolvimento.

Embora alguns autores não vejam na compaixão mais do que um amor reativo, portanto condicionado aos andrajes e à miserabilidade alheios, ousamos enxergar mais que isso: a compaixão é também gratuidade, favor imerecido, humanamente dispensados, chegando, às vezes, a ser “injusta” com quem a dispensa, uma vez que pode implicar perda, pois alguns há que escolhem ir além do sofrer com: sofrem em lugar

---

2. Expressão empregada por Canto-Sperber e Ogien (2004, p.59).

de. Por esse motivo, ela tanto surpreende quanto “endivida” a consciência e os afetos de quem por ela foi beneficiado, rompendo com sua impassibilidade e inércia diante das demandas altruístas.

## 2. *Quadro teórico*

No referencial, que fundamenta este trabalho, percorremos diversas concepções teóricas sobre a moralidade humana: a das teorias morais formalistas, baseadas no princípio racional e universal da justiça, eminentemente representadas por Jean Piaget (1932/1994) e Lawrence Kohlberg (BEE, 1984; BIAGGIO, 2006; BZUNECK, 1979; DÍAZ-AGUADO e MEDRANO, 1999; FINI, 1979; LA TAILLE, 2006; LOURENÇO, 1998; MENIN, 2005); a das teorias morais altruístas, que abarcam aspectos das relações interpessoais (responsabilidade e cuidado com o outro) e da afetividade no juízo e ação moral, com destaque para Carol Gilligan e sua voz diferente (GILLIGAN, 1982); e, por último, a das construções de personalidades éticas, que propõem uma teoria moral das virtudes e ampliam o campo da moralidade humana quando levam em conta o indivíduo de personalidade virtuosa (LA TAILLE, 2002; 2006; PAULINO, 2001; TOGNETTA, 2006). Além disso, partindo de Aristóteles (2007) e procurando apreender o lugar das virtudes nessa expansão do campo moral, chegamos à compaixão, sentimento/virtude que inspirou nossa pesquisa e que submetemos à mediação teórica de autores como Schopenhauer (1840/1995), Comte-Sponville (1995) e La Taille (2006). Embora nosso estudo, em alguns momentos, tenha pedido ajuda à filosofia, em boa medida concentrou-se nos limites da psicologia moral.

Ao final das reflexões teóricas, procuramos lançar mão da ajuda de Dostoiévski (2002) para verificar como a compaixão pode se tornar um importante móbil para as ações morais. Com esse objetivo, seguimos as pegadas do protagonista de *O Idiota*, um ser que tem tanto de excêntrico quanto de atoleimado, mas cuja ética é como um ímã, capaz de atrair uma sociedade moralmente decadente e necessitada de redenção. Justapor teoria e romance, no qual o escritor russo experimenta uma ideia que lhe era bastante cara: “A compaixão é a lei mais importante e talvez a única da existência de toda a humanidade” (DOSTOIÉVSKI, 2002, p.266), permitiu-nos uma interessante relação dialética com a temática. De maneira resumida, apresentamos a seguir o singular personagem de Dostoiévski.

### 2.1 A moralidade de um Idiota ou a ética do “desperdício”

O príncipe Míchkin é portador da ideia de que a beleza ética, inspirada na compaixão, salvará o mundo. Peterson (2001) afirma que estar na presença do príncipe pouco ou nada tem a ver com moralidade – dizer ou fazer o que é certo. Seu estilo de vida compassivo fornece encontros de beleza e bondade. Ele vê o mundo constituído de conexões humanas, e não de um sistema de regras.

Para ele, a moral se traduz em serviços, cumprimento de obrigações e responsabilidades para com outros, fazendo eco à teoria de Gilligan (1982, p.176, grifo nosso): “Enquanto a ética do direito é uma manifestação de respeito igual, equilibrando as reivindicações do outro e do eu, a ética da responsabilidade repousa num entendimento que enseja compaixão e cuidado”.

Míchkin é o contraponto do escritor russo à sociedade de seu tempo, cujos indivíduos se orientam sempre pelo cálculo dos benefícios a serem obtidos. E não o seria também em relação à do nosso? Em nosso entender, sim, e por um motivo inelutável presente no romance: o idiota, a princípio escarnecido, acaba se tornando, à revelia de qualquer pretensão sua, um “lugar” para o qual a sociedade que com ele toma contato é irresistivelmente atraída.

Ele é transformado no centro para pessoas obsessivas e trivializadas sem, no entanto, pretender manipulá-las quando as percebe à deriva, sendo aproximadas pela vida virtuosa que viram nele, o que demonstra que, por debaixo da pose e do fingimento, subjaz um anseio profundo por uma existência que valorize pessoas, e não títulos, posses, posições ou interesses egoístas.

O príncipe Míchkin dá uma mostra de que palavras delicadas, vulneráveis e frágeis podem sobreviver – e encontrar muita resposta – nesta cultura devotada ao reino do EU. E essa beleza compassiva do príncipe é tão mais intensa à medida que se nos apresenta divorciada de uma expectativa ansiosa por resultados. A opção ética que ele adota é despedaçada pela estrutura social presente no romance (FAUSTINO, 2004). Sua intervenção resulta num fracasso, ao menos se analisada nas circunscrições imediatas do caso de Nastácia Filíppovna, a quem o protagonista pretende resgatar da ruína moral. Um verdadeiro desperdício. Mas Míchkin declina da comichão de contabilizar sucessos. Sua compaixão não é uma estratégia, um plano cautelosamente costurado para chegar aos dividendos, muito menos um acessório adotado para a vida fazer sentido. A compaixão para ele é um estilo de vida; amalgamada à sua personalidade, faz com que os meios se tornem verdadeiros fins. O alvo continua presente, mas o percurso até ele deixa de ser somente percurso. Tudo é importante e merece a inteireza do ser. Esse é o jeito Míchkin de viver.

### *3. O delineamento da pesquisa*

#### 3.1 Objetivos

Três são os objetivos que orientam este estudo: 1 – Apreender o lugar admirável que a compaixão ocupa nos sujeitos, tomando como base julgamentos a situações hipotéticas; 2 – Observar se há uma correspondência nos julgamentos dos sujeitos entre os fatos de personagens serem tratados com compaixão e agirem compassivamente; 3 – Verificar se o fato de personagens terem exemplos de compaixão pode influenciar suas escolhas por conteúdos morais de outros registros, como a justiça.

#### 3.2 Os sujeitos

Foram ouvidos 20 sujeitos (10 de cada sexo), adolescentes da rede particular de ensino da cidade de Moji-mirim SP, matriculados no Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos, escolhidos aleatoriamente a partir da relação fornecida pela secretaria da instituição.

#### 3.3 Método

Utilizando-nos do método clínico de Piaget (1926), apresentamos três histórias a nossos sujeitos e algumas questões relativas a elas, sendo que somente a primeira trazia, de maneira pouco acentuada, um dilema envolvendo as virtudes justiça e compaixão. Esta história inicial (“História de João e o velho bondoso”<sup>3</sup>) pretendia verificar se os sujeitos perceberiam a complementaridade entre justiça e compaixão e se não se polarizariam num legalismo tosco ou numa benevolência irresponsável. Optamos por começar com ela para que a compaixão saltasse logo aos olhos de nossos adolescentes e eles pudessem, ainda que de maneira indireta, dar-nos algumas pistas do lugar quanto à admiração (ou não) que essa virtude desperta neles.

As outras duas histórias (“História do Carlinhos” e “História do André”) não envolviam situações dilemáticas. Uma delas explorava o caráter espontâneo das virtudes (no caso, a compaixão), e a outra, a

---

3. A descrição desta e das outras duas histórias pode ser encontrada na seção “Anexos”, ao final deste texto.

natureza de obrigatoriedade do dever (a virtude aqui escolhida foi a justiça). Queríamos, de acordo com o julgamento de nossos entrevistados, avaliar como se comportariam, diante de situações que demandassem compaixão e justiça, sujeitos que tivessem recentemente sido tratados com compaixão e justiça. A história com conteúdo de justiça seria a nossa contraprova: se os sujeitos deformassem a percepção da natureza de seu registro, matizando-a de generosidade, eles nos diriam muito acerca da admiração que dispensam à compaixão e virtudes afins.

Era nossa intenção também apurar se haveria uma motivação dos sujeitos para o querer agir moral, levando em conta as distintas naturezas das virtudes com que anteriormente foram beneficiados (e, havendo a motivação, qual das virtudes compareceria com maior intensidade). Para tanto, preservando a parte inicial das histórias de nossos personagens (nas quais, um é tratado compassivamente e o outro, justamente), colocamos a ambos igualmente em situações que demandavam deles justiça e depois, da mesma forma, em situações que demandavam compaixão, para aferir qual influência anterior – se o ser tratado de forma justa, se o ser tratado de forma compassiva – mais contribuiria para o agir corretamente (com justiça e compaixão).

Nossos procedimentos visavam a perceber se, num ambiente social que relativiza direitos e necessidades alheios – portanto relativiza o outro –, o caráter espontâneo da compaixão, uma vez experienciado, compareceria como força impulsionadora para fazer enxergar o outro e, assim, (re)conduzir a ações morais. Se os deveres e ações altruístas, embora de antemão pressupostos, respectivamente, pelos direitos alheios e pelo infortúnio ou carência alheios, são relativizados quando os interesses próprios correm risco, que sentimento poderia inspirar ações morais? Com a entrevista, procuramos apreender se esse “favor imerecido” da compaixão recebida reverberaria nas futuras ações desses sujeitos em virtude do impacto que, acreditamos, neles se produziria.

### 3.4 Análise de dados

Trata-se primordialmente de uma análise qualitativa, que procuramos fundamentar, sobretudo, nos trabalhos de Piaget (1932/1994), Schopenhauer (1995), Comte-Sponville (1995), La Taille (2002, 2006, 2009), Tognetta (2006), Vinha (1997; 2003) e Dias (2005). Além disso, perseguimos o objetivo de manter constante interlocução com o romance “O Idiota”, de Dostoiévski. Neste relato, limitar-nos-emos a acompanhar a tendência das respostas dos entrevistados e a tecer breves comentários sobre elas, sem nos determos na discussão das categorias encontradas.

## 4. Resultados

### 4.1 História de João e o velho bondoso

Nossos adolescentes, de forma quase unânime (90%), elegem o desfecho em que a atitude compassiva repara uma injustiça anterior. O infortúnio passado e presente do ex-presidiário, ao lado de uma atitude virtuosa incomum capaz de ensejar a redenção moral e civil do personagem, alicerçam as justificativas de nossos sujeitos. João voltaria a acreditar no bem e nas pessoas e seria novamente depositário da confiança delas.

Espontaneamente, 55% haviam escolhido a atitude compassiva. A diferença em relação aos 90% que ficaram com o 1º final por nós sugerido tem uma explicação: atos compassivos, por serem pouco observados no entorno, acabam tendo pouca adesão. Por vezes, nem são conhecidos como possibilidade.

Quando lhes apresentamos o final compassivo, tivemos demonstrada a admiração que devotam a esse sentimento/virtude.

Embora parte de nossos sujeitos acreditem que a sociedade prefira a justiça – e justiça a qualquer custo – como a atitude que mais a beneficiaria dado a sua necessária ocorrência para a ordem social, coerentemente com as respostas anteriores, descolam-se da sociedade e posicionam-se a favor da compaixão por dois motivos: porque a pressupõem a solução mais justa e regeneradora para João e porque, desconfiados das instituições, transferem a responsabilidade de algumas soluções para o âmbito privado.

#### 4.2 História de Carlinhos

Nossos entrevistados nos disseram que Carlinhos tem algo a mais para movê-lo além do infortúnio do seu devedor. Ele foi impactado por uma experiência com a gratuidade da ação de um desconhecido e agora carrega gratidão, compaixão, obrigação moral na consciência, generosidade. Ou seja, ele está movido por algo, tem uma energética, uma força que, se não for passageira, mas, antes, se se conservar, se estiver num registro privilegiado em sua personalidade, vai impulsioná-lo a ser compassivo em situações que assim o requererem.

Esses dados nos dão uma pista, implicitamente depreendida das respostas dos sujeitos: na hora de efetivamente agir perdoadando, algumas experiências precisam comparecer. Em outras palavras, no caso da compaixão, é preciso que ela tenha se tornado carne, tenha impregnado o sujeito. É o que ensinou Comte-Sponville (1995) quando disse que as virtudes são nossos valores morais, mas encarnados, vividos, em ato (p.10).

#### 4.3 História do André

A atitude pouco comum de justiça em casos em que o interesse pessoal será preterido – segundo nossos adolescentes, raros de serem encontrados hoje em dia – despe-se, nesse caso, da normalidade que seu caráter de obrigatoriedade lhe deveria conferir, para assumir o status de dom.

Nossos sujeitos parecem estar nos dizendo que, mesmo ao cumprir seu dever, é como se o adolescente de nossa história estivesse dando ao amigo não o que lhe coubesse por direito (o seu aparelho eletrônico em perfeito estado), mas algo que a sua generosidade gratuitamente deliberou a título de beneficência, não sendo dever de quem favorece e tampouco direito de quem é favorecido.

Ato contínuo, a reação de quem experimenta na própria pele essa justiça (cuja escassez torna-a matizada de generosidade) ou de quem a presencia em seu entorno é de uma espécie de endividamento moral, à semelhança daquilo que já tivemos a oportunidade de verificar na história de Carlinhos. O direito torna-se, assim, lucro, chance, que o seu detentor tem o privilégio de auferir quando a justiça – tornada benevolência – de um semelhante o alcança.

#### 4.4 Emparelhando e cruzando as histórias de Carlinhos e André

Às perguntas: “Carlinhos ou André teve mais facilidade para agir como agiu? Qual dos dois estava mais obrigado/motivado na consciência a agir como agiu?”, 90% preferiram Carlinhos. O mesmo percentual obtivemos, em favor de Carlinhos, quando também colocamos André na situação de ter que perdoar um amigo devedor: “André ou Carlinhos (levando em conta a forma como foram tratados anteriormente: um com justiça; outro com compaixão) está mais sensibilizado/motivado/obrigado para perdoar a dívida do colega?”. Não muito diferente foi o resultado (65%), favorável ao menino que quebrou a garrafa de uísque

e teve seu prejuízo pago, quando, a exemplo de André, o colocamos na condição de ter que dizer a verdade numa locadora sobre um dano contra o patrimônio alheio: “Carlinhos ou André está mais sensibilizado/motivado/obrigado pra dizer a verdade na locadora?”

A justificativa sobressalente indicou a perplexidade de Carlinhos diante de tamanha gratuidade daquele senhor desconhecido como a grande responsável por essa “obrigação” interior.

Como vimos a propósito da história do MP4, a honestidade do amigo de classe tinha como concorrente a fator motivador para a atitude de André o direito do dono da locadora. E esse direito não se mostrou tão forte assim porque a grande maioria de nossos sujeitos estiveram a nos dizer que se a vantagem deles estiver correndo risco, eles não hesitarão em trabalhar por ela, não importa que o raciocínio deles até os faça discursar noutra direção. As respostas de nossos sujeitos, portanto, em favor da atitude do colega de André têm no enfraquecimento do reconhecimento dos direitos alheios seu maior trunfo.

Isso já não acontece com Carlinhos, uma vez que as condições do amigo devedor gritam alto e apelam para a compaixão dele. Mesmo assim, nossos sujeitos elegem desproporcionalmente a atitude do senhor como marcadamente mais decisiva para o perdão de Carlinhos.

A prova de que as condições do devedor são fortes para nossos sujeitos se verificou na sequência de nossa entrevista. Quando colocamos André também em situação de perdoar um amigo em condições idênticas ao amigo de Carlinhos e perguntamos se a maior influência para o perdão vinha das condições do devedor ou da atitude de honestidade do colega, cerca de 70% dos sujeitos elegeram as condições do devedor.

Esse resultado é a contraprova da força da compaixão ao estimular o agir moral. Mesmo a atitude do colega de André tendo sido bastante reverenciada ao longo desta pesquisa, ela agora se defronta com um concorrente de peso: as condições do devedor (pai desempregado, menino suplicante etc). Nossos sujeitos disseram que os infortúnios do menino pesaram mais no agir de André do que o exemplo que teve, um dia antes, no episódio do seu MP4.

Ora, quando, a propósito do caso de Carlinhos, perguntamos o que o tinha influenciado mais no perdão (se a atitude compassiva do senhor no supermercado, se as condições do devedor), obtivemos: 75% para a atitude do senhor; 15% para as condições do devedor; e 10% para as duas igualmente.

Verifica-se a supremacia da influência da atitude compassiva, mais do que a atitude honesta/justa, quando ela desbanca, na opinião de nossos entrevistados, o fator primevo capaz de despertar o sentimento da compaixão: o infortúnio de outrem.

## *5. Algumas conclusões*

Os dados que coletamos não deixam dúvidas: nossos adolescentes admiram as ações espontâneas – tanto aquelas genuinamente espontâneas quanto as que se fizeram tais por motivos contingenciais. E numa sociedade em que a visibilidade do outro, a cada dia, fica mais ofuscada, ações compassivas ou outras que se lhes assemelham têm o condão de sensibilizar.

A natureza do gesto do senhor no supermercado acaba inscrita num código moral superior. Isso não passa despercebido aos nossos sujeitos. Uma ação assim, como foi igualmente a daquele velho que não dá denúncia contra o ex-presidiário João, é capaz de sequestrar o coração alheio. Carlinhos, muito mais que André, enxerga o outro de outra maneira. Vê, antes, a si mesmo, quando olha para o outro. Equipara a miserabilidade do outro à sua e troca seus direitos por um dever – a nosso ver muito mais contundente

porque espontâneo – de exercer uma espécie de justiça superior que a dignidade do outro, ora comprometida, está reclamando.

A atitude do senhor no supermercado torna Carlinhos um cúmplice, mais do que um autômato; ela requesta seus afetos, ao mesmo tempo em que o inclui nesta “fraternidade” dos que passam a oferecer a vida ou parte dela como dom a outros, fazendo verdadeiras as palavras evangélicas: “de graça recebestes, de graça dai”.<sup>1</sup>

E, a nosso ver – e essa é a contribuição desse estudo –, ações congêneres da compaixão, por sua natureza de dom, de presente, de gratuidade, podem ajudar a tirar um pouco os olhares ensimesmados dos indivíduos e colocá-los no próximo com o objetivo de apreender suas dificuldades, suas necessidades, suas carências e, também, seus direitos. O que a justiça faz pouco, em virtude de sua natureza, pois dá aquilo que já é do sujeito por direito. Daí não raro ouvirmos expressões do tipo: “não fez mais do que a sua obrigação”, “fez o que tinha que fazer”. Isso, a nosso ver, “endivida” menos a consciência.

Um atendimento de compaixão experimentado agrega valor ao ser, que se percebe apreendido em sua singularidade. Num ser moralmente valorizado, investido de afetos, há menos espaço e desejo para a correria frenética atrás de conteúdos para suprir a demanda sempre em curso da auto-estima, segundo La Taille (2002, p.166), definida como as representações de si positivas que incluem valores estranhos ou contrários à moral. A auto-estima continuará agregando valores, mas não os tomará como centrais à personalidade. Com a auto-estima – ao menos no que diz respeito à excessiva preocupação do indivíduo consigo mesmo – satisfeita, o outro pode receber atenção. E tal visibilidade, tornada possível pela compaixão, em dias do já citado mal-estar ético e do irrefreável crepúsculo do dever (ver LIPOVESTSKY, 1994), chegam como um auspicioso arejamento dos cômodos escuros e empoeirados em que os relacionamentos e os vínculos mais diversos se encontram confinados.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES (2007). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret.

BEE, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.

BIAGGIO, A.M.B. (2006). *Lawrence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Moderna.

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Estudo de Genebra: antigo e novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo e Barueri, Cultura Cristã e Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BZUNECK, J. A. (1979). *Julgamento moral de adolescentes delinqüentes e não-delinqüentes com relação à ausência paterna*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.

CANTO-SPERBER, M.; OGIEN, R. (2004). *Que devo fazer? A filosofia moral*. São Leopoldo RS: Editora Unisinos.

COMTE-SPONVILLE, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins

---

1. Evangelho de Mateus 10.8

Fontes.

- DIAS, A.C.F. (2005). *Admiração, valores, virtudes e ação moral*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1999). *Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Tradução de Orlando Fonseca. Bauru: Edusc.
- DOSTOIÉVSKI, F.M. (2002). *O Idiota*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- FAUSTINO, J.C. (2004). *A ética do amor em Dostoiévski: uma análise sociológica do romance “O Idiota”*. Dissertação de Mestrado. IFCH, Unicamp, Campinas, SP.
- FINI, L.T. (1979). *Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg*. Dissertação de Mestrado, Campinas, FE/UNICAMP.
- GILLIGAN, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.
- LA TAILLE, Y. de. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Formação Ética: do tédio ao valor de si*. Porto Alegre: Artmed.
- LIPOVESTSKY, G. (1994). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. D. Quixote. Lisboa.
- LOURENÇO, O. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MENIN, M. S. S. (2005) *Representações Sociais de Lei, Crime e Injustiça em Adolescentes*. Campinas: Mercado das Letras.
- PAULINO, L. R. (2001). *A construção da solidariedade em ambientes escolares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.
- PETERSON, E.H. (2001). *À sombra da planta imprevisível: uma investigação da santidade vocacional*. Tradução Carlos Osvaldo Cardoso Pinto. Campinas, SP: Editora United Press.
- PIAGET, J. (1926). *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- \_\_\_\_\_ (1932/1994). *O Juízo Moral Na Criança*. São Paulo: Summus.
- SAVATER, F. (1996). *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes.
- SCHOPENHAUER, A. (1840/1995). *Sobre o fundamento da moral*. São Paulo: Martins Fontes.
- TOGNETTA, L.R.P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo.
- VINHA, T. P. (1997). *O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.



## ANEXOS – AS HISTÓRIAS E AS QUESTÕES DA ENTREVISTA

### I. História de João e o velho bondoso

Um jovem honesto de 25 anos chamado João trabalhava duro na lavoura para ajudar a sustentar a irmã viúva e sete sobrinhos, tendo o mais velho deles apenas 8 anos. Num inverno em que o jovem ficou sem trabalho, as crianças corriam o risco de ficar sem comer. Desesperado, ele arrombou o vidro de uma padaria e roubou um pão. Surpreendido, foi levado ao tribunal e condenado a 4 anos de trabalhos forçados na prisão. Várias tentativas de fuga aumentaram sua pena inicial, fazendo-a chegar a 19 anos. Perdeu todo o contato com a família. Ao final, saiu com um documento que o classificava como um ex-presidiário perigosíssimo, o que não lhe dava condições de arrumar emprego nem hospedagem aonde quer que fosse procurar. Numa cidadezinha, por exemplo, foi expulso de duas pensões e enxotado de uma casa onde pedia comida. Por fim, bateu à porta de um velho, conhecido na região por sua bondade. Esse velho recebeu o ex-presidiário muito bem, fez o homem se sentar à mesa com toda a família, deu-lhe comida e hospedou-o num dos quartos da casa, convidando-o para tomar café no dia seguinte antes de continuar sua viagem. De madrugada, quando a casa dormia, o visitante levantou-se, roubou os talheres de prata do velho e fugiu. Pela manhã, já tendo tomado conhecimento do roubo, o velho estava almoçando, quando tocaram sua campainha. Eram três policiais que traziam, entre eles, algemado, João, o ladrão. Queriam apenas a confirmação do roubo para reconduzirem o ex-condenado à prisão.

- Pergunta 1: Em sua opinião, o que o velho deve fazer? Por quê?
- Depois de ouvir as respostas à pergunta 1, propõem-se dois finais diametralmente opostos, aos quais se segue a pergunta 2:

1º Final: O velho disse aos policiais que aquela prataria não lhe pertencia, apenas tomava conta dela. Ela pertencia aos pobres. E João, como pobre, tinha direitos sobre ela. Inclusive, já que tinha voltado, ia lhe dar também duas jarras de prata, que ele tinha esquecido de levar. Portanto não havia qualquer queixa de roubo contra ele. Poderiam soltá-lo imediatamente.

2º Final: O velho denunciou João. Estava indignado com tamanho descaramento. Os objetos foram roubados enquanto a família dormia. Portanto exigia a devolução dos talheres. E quanto ao ladrão, deixava por conta das autoridades.

- Pergunta 2: Em sua opinião, qual das duas atitudes do velho foi a mais acertada? Por quê?
- Pergunta 3: Em sua opinião, qual das duas atitudes do velho mais ensinaria a João? Por quê?
- Pergunta 4: Em sua opinião, qual das duas atitudes seria a melhor para a sociedade?

### II. História do Carlinhos

Certo dia, um adolescente chamado Carlinhos, conhecido no bairro por pequenos furtos e vários envolvimento em brigas e confusões, tinha ido ao supermercado com a intenção de roubar um chocolate.

Ao passar pela seção de bebidas, esbarrou num litro de uísque importado caríssimo, e este se espatifou no chão. Próximo a ele estava um senhor que assistia a tudo. Atraído pelo barulho, o gerente do supermercado se aproximou. O garoto estava assustado e olhava para o senhor que havia presenciado o acidente. O gerente perguntou ao senhor o que havia acontecido. Vendo a expressão de pavor de Carlinhos e a maneira muito simples como se vestia, o senhor assumiu todo o prejuízo, pedindo ao gerente que não incomodasse o garoto. O gerente, então, conduziu o senhor ao escritório e lhe apresentou a conta, R\$ 80,00, que foi imediatamente paga. No dia seguinte, Carlinhos encontrou-se com um ex-colega de escola que lhe devia 30 reais. Como o outro estava demorando em pagar o que devia, Carlinhos, que precisava muito do dinheiro, havia lhe dado um prazo final, que agora terminava. O devedor, tão logo avistou Carlinhos, fez uma cara de choro, disse que seu pai estava desempregado e não vinha lhe dando mais dinheiro ultimamente. Implorou a Carlinhos que esquecesse aquela dívida ou lhe desse um prazo bem maior.

- Pergunta 1: Como Carlinhos deve agir? Por quê?
- Pergunta 2: E se o senhor no supermercado não tivesse assumido o prejuízo de Carlinhos, o garoto iria mesmo assim “deixar pra lá” a dívida de R\$30,00 do colega?.
- Pergunta 3: O que mais influenciou Carlinhos: a atitude do senhor no supermercado ou as condições do devedor?

### *III. História do André*

Durante o intervalo na escola, um adolescente foi até a sua sala de aula buscar uma revista. Ao passar pela carteira de André, um aparelho de MP4 à vista chamou a sua atenção. Mudou de ideia. Deixou a revista de lado e ficou ouvindo músicas durante 10 minutos. Quando foi recolocar o MP4 no lugar, teve um azar: o aparelho caiu no chão e se quebrou, deixando de funcionar. Ninguém tinha visto o acidente. O adolescente poderia simplesmente se calar, deixar rapidamente a sala, e ninguém saberia que tinha sido ele o autor do dano. Mas fez exatamente o contrário: ficou esperando o intervalo terminar e, logo que André entrou na sala, comunicou a ele o ocorrido. André não se zangou, mas exigiu um novo MP4. No dia seguinte, o pai do garoto, um senhor de vida difícil, comprou parceladamente um aparelho novo e pediu ao filho que o entregasse a André. Um dia depois, André está num dilema. Ele alugou um DVD para assistir. Quando o manuseava, sem querer, o disco escapou da sua mão, rolou pelo chão e acabou ficando riscado, o que prejudicou uma parte do filme. Trata-se de um lançamento. A locadora exigirá o valor de um DVD novo quando souber. Justo naquele mês em que seu pai está tão apertado. Ele sabe que quando isso acontece, as pessoas costumam se calar. Devolvem o filme como se nada tivesse ocorrido. Caso o próximo cliente reclame, acabam dizendo que com elas o filme rodou normalmente, e não há como provar o contrário. Agora ele está se dirigindo à locadora e pensa no que fará.

- Pergunta 1: Como André deve agir? Por quê?
- Pergunta 2: Bom, André informou à locadora sobre o DVD riscado. Mas e se o amigo de André não tivesse agido daquele modo com ele, André informaria à locadora o ocorrido com o DVD? Por quê?
- Pergunta 3: O que você acha que mais influenciou André ao dizer a verdade na locadora: a atitude do amigo ou o direito do dono da locadora de saber a verdade sobre o seu bem?

#### *IV. Emparelhando as histórias de Carlinhos e André*

- Carlinhos perdoou a dívida, e André falou a verdade na locadora. Dos dois, Carlinhos ou André, qual, em sua opinião, teve mais facilidade (ou menos dúvida) para agir como agiu? Qual dos dois estava mais obrigado na consciência a agir como agiu?

#### *V. Cruzando as histórias de Carlinhos e André*

- Pergunta 1: Carlinhos também alugou um DVD e se deu o mesmo que com André: também danificou o disco e agora ele também está num dilema quanto ao que fazer: falar a verdade ou não. Ele ou André tem mais obrigação, força ou motivação para agir certo?
- Pergunta 2: André também tem diante de si um colega com cara de choro que lhe implora o perdão de uma dívida de R\$ 30,00, cujo pai também está desempregado. Ele ou Carlinhos tem mais força, motivação pra “deixar pra lá” a dívida?
- Pergunta 3: André deve esquecer a dívida mais pela atitude do colega de escola em relação ao seu MP4 ou mais porque a família de seu devedor está em dificuldades e ele lhe está implorando?
- Pergunta 4: Carlinhos deve falar a verdade sobre o DVD mais pelo fato da bondade do senhor do supermercado ou mais porque o dono da locadora tem direito de ser informado do dano em seu DVD?

## Adolescência, bullying e moléstia: os professores e suas representações sociais

Cristina Helena Bernardini  
Universidade Estácio de Sá, UNESA/RJ  
crisbernardini@gmail.com  
Helenice Maia  
Universidade Estácio de Sá, UNESA/RJ  
helemaia@uol.com.br

A pesquisa trata das representações sociais de bullying por professores do segundo segmento do ensino fundamental, realizada numa escola pública municipal situada na Ilha do Governador, no estado do Rio de Janeiro, escolhida por localizar-se em zona com índices de violência. Utilizou-se as seguintes técnicas de coletas de dados: (a) observação do cotidiano escolar; (b) grupo focal com 12 professores que atuam em turmas de 6º a 9º anos; e (c) entrevistas conversacionais. Para iniciar o grupo focal, foram apresentadas três seqüências de imagens com situações de bullying. As conversas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. Dessa análise foram retiradas questões para o roteiro da entrevista, momento em que as imagens foram novamente apresentadas aos professores com a intenção de verificar se eles confirmavam suas falas registradas no grupo focal. O cruzamento das análises mostrou que os professores mantiveram seus posicionamentos, permitindo localizar a possível metáfora do núcleo figurativo da representação social de bullying: associado à adolescência, bullying é como se fosse uma moléstia.

### *Introdução*

Nos últimos anos, as pesquisas sobre violência têm tomado duas direções, particularmente quando tratam de violência escolar. A primeira questiona o conceito universal de violência, argumentando que suas representações, dimensões e significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo, próprio dos fenômenos sociais. Especialistas reconhecem que a violência “é um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar”, especialmente quando o seu lócus é a escola, “onde devem ser consideradas as relações de poder e o status de quem fala”: professores, diretores ou alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 69). A segunda direção busca encontrar as fontes de violência, os esquemas explicativos a serem priorizados, ou seja, as interações, situações e práticas (CHARLOT, 2006). A violência moral, a violência simbólica e a violência econômica, por exemplo, são relativizações importantes quando se discute a temática.

Quando os saberes, construídos em vivências, habitus (BOURDIEU, 2001) e convivências múltiplas divergem sobre marcos conceituais em relação ao tema, dependendo de cada sociedade e de cada época, as representações e os sentimentos variam. Assim, a violência, em seu sentido amplo, tem representação particular no imaginário das pessoas e sentidos diferentes, se ela é vista do ponto de vista da vítima ou do agressor. Entretanto, em geral, entende-se como violência tudo aquilo que não é desejado por outrem e que se lhe impõe pela força simbólica ou concreta e que, portanto, se coloca na contramão do desejo, respaldado pela diferença (VELHO, 1996).

Partimos da premissa de que a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os indivíduos. Dessa forma, consideramos os significados atribuídos à violência escolar pelos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola, pois serão as narrativas dos discursos e o

contexto da estória que irão mostrar como a violência é construída no ambiente escolar, “como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central” (DEBARBIEUX, 2001, p.164). E, a partir daí não se limita, porque a violência é sentida pela subjetividade.

Embora muitas vezes a violência cause espanto, aqueles que dela são alvos, de tanto a sofrerem se tornam cúmplices de sua banalização, o que significa dizer que passam a vivenciá-la sem testemunhar e sem questionar o que sentiram. A violência se naturaliza em comportamentos e práticas sociais que passam despercebidos em nosso cotidiano, seja em forma de conflitos ou alterações.

Entre as expressões de violência da escola está o fenômeno que é denominado pela literatura inglesa como bullying<sup>2</sup>. Embora possamos defini-lo como uma forma de afirmação de poder interpessoal que se cristaliza através da agressão intencional e repetida praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, expressando um “desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e em colocá-la sob tensão” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 7), a polissemia que envolve o conceito, indica que o bullying depende das condições históricas e culturais que o determinam e da subjetividade de cada um. E, mesmo que esses insultos em suas formas mais inofensivas não sejam necessariamente passíveis de punição, são intoleráveis, pelo sentimento de não-respeito que induzem. E, na escola, tanto entre alunos quanto entre docentes “o termo mais nodal nos discursos é exatamente o de respeito, sem o qual não há prestígio, nem identidade social sólida” (DEBARBIEUX, 2001, p. 178).

Day (1996 apud ABRAMOVAY; RUA, 2003) define o fenômeno como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Segundo a autora, quatro fatores contribuem para o desenvolvimento de um comportamento agressivo: uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente; uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Registra ainda que os agressores, em sua maioria, são meninos, mas as meninas também podem ser agressivas e utilizam, às vezes, métodos indiretos, como “fofocas”, manipulação de amigos, mentiras e exclusão de outros de um grupo.

As primeiras investigações foram realizadas na Escandinávia pelo pesquisador Olweus (1978), da Universidade de Bergen, e em seguida, no Japão, no Reino Unido e na Irlanda. Hoje, o fenômeno é pesquisado na maioria dos países europeus, na Austrália e na Nova Zelândia, no Canadá e nos Estados Unidos (FANTE, 2005).

Entretanto, somente a partir de 1999, por meio da notícia difundida pela mídia do incidente na Columbine High School, em Littleton, um subúrbio de Boulder, Colorado, onde dois adolescentes vítimas de bullying mataram com uma arma semi-automática 12 de seus colegas e um professor, é que cresceu o interesse de estudos sobre o tema. Neste incidente, Eric Harris, 18 anos, e Dylan Klebold, 17 anos, logo após o ataque, se suicidaram. De acordo com registros por eles deixados, como ensaios, trabalhos escolares e arquivos de computador, eram impopulares e ridicularizados pelos colegas de escola, uma das razões que provocou sua reação agressiva.

Estudos que se seguiram à tragédia de Colorado, permitiram refletir sobre o que poderia estar por trás de muitas tentativas de homicídios seguidas de suicídios entre adolescentes: os estudantes não recebiam a devida atenção tanto da escola quanto dos pais (que geralmente achavam as ofensas bobas demais para

---

2. Algumas traduções têm sido sugeridas, nomeadamente “implicar com as pessoas”, “agressão em contexto escolar”, “coaçoão” e “provocação”. Nesse sentido, pela dificuldade de tradução desta palavra para uma com o mesmo significado na língua portuguesa, optamos por manter o termo original.

terem maiores conseqüências) e recorriam a medidas desesperadas (MARTINS, 2005; LOPES NETO, 2007). Conforme registra Morita (2002, p. 115), os alunos que aparentam ser quietos e que não chamam atenção para si, merecem atenção no espaço escolar, pois “disfarçam frustração e stress internos, que podem vir a explodir, sob a influência de um único fator”.

Recentes pesquisas desenvolvidas pela UNESCO (2003; 2006), apontam o bullying como uma incivilidade. Entretanto, esse posicionamento deixa teóricos europeus divididos, principalmente na França. Por um lado, uns defendem a ideia de que o bullying “não constitui uma incivilidade na medida em que opõe dois indivíduos particulares e não uma população de ordem pública” (PEIGNARD et al, 1998, p. 141); por outro, alguns argumentam que as incivildades são violências anti-sociais e anti-escolares, as quais vão desde delitos contra propriedades, intimidações físicas (empurrões), intimidações verbais (injúrias, xingamentos e ameaças) até posturas sexistas (DEBARBIEUX, 1998; DÚPAQUIER, 1999). Assim, elas seriam um poder que não se nomeia, que se deixa assumir como conivente e torna o ambiente hostil (BOURDIEU, 2001).

De acordo com Orte (1996), o bullying é um fenômeno novo porque se apresenta dentro de um mesmo contexto, na desigualdade entre iguais<sup>3</sup>. Por outro lado, considera o fenômeno como um fato velho, por se tratar de uma forma de violência que ocorre nos centros educativos há muito tempo, em que os “valentões” oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, querendo impor sua autoridade. A atenção contemporânea ao fenômeno se deve a uma nova sensibilidade, logo representações sociais das relações sociais.

Fante (2005) argumenta que o bullying propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. Para a autora ela, não é um episódio esporádico ou brincadeiras próprias de crianças, mas um fenômeno violento que se dá em todas as escolas. Os danos físicos, morais e materiais, os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente, as ameaças, as acusações injustas, a atuação de grupos que hostilizam a vida de muitos alunos são, portanto, exemplos de bullying.

Canen (2005) explica que zelar por um clima institucional positivo, aberto à diversidade e rigoroso com relação a episódios de bullying, significa pensar multiculturalmente, garantindo espaços institucionais em que a pluralidade seja valorizada, em contraposição a tentativas de manutenção do pensamento único.

Os comportamentos dos grupos são definidos pelos sentidos que seus componentes creditam à sua importância. Existem comportamentos em adolescentes que são considerados normais, tanto na busca do impacto pela estética, quanto da antiestética. Mas, existem padrões que estimulam o desenvolvimento de condutas cujo eixo central é o próprio corpo e que trazem sofrimento aos que neles não estão “enquadrados”. Os grupos se sustentam e são sustentados e/ou substituídos por interesses. O grupo que tomamos como referência é o grupo em que investimos para pertencer a ele. As pessoas buscam se ajustar às normas estabelecidas por seus grupos de pertença, procurando a aprovação de seus membros, ao mesmo tempo em que buscam manter uma imagem positiva diante de si e de outras pessoas. Nossas REFERÊNCIAS podem estar em nossas primeiras pertenças (família), mas os sujeitos podem, também, estabelecer REFERÊNCIAS carregadas de atributos ou signos de outros grupos de pertença (amigos). São os processos de simbolização próprios aos diferentes grupos que permitem aos atores situados em um determinado espaço a elaborarem esquemas organizadores e REFERÊNCIAS que ordenarão a vida social. Assim, podemos identificar os grupos numa matriz semelhante a seus pares.

---

3. Algumas manifestações de violência entre os jovens têm sido denominadas como violência moral, adaptação do francês assédio moral. No Brasil, assédio moral se encontra relacionado ao ambiente de trabalho e é definido como todo comportamento abusivo que ameaça, por repetição, a integridade física ou psíquica de uma pessoa, degradando o ambiente de trabalho. Nesta pesquisa focalizaremos a prática de violência entre pares, o *bullying* na escola (NOGUEIRA, 2005).

A construção da identidade de um sujeito é social e está presente em toda a vida dos indivíduos. Porém, é na adolescência, fase de grandes transformações, a chamada crise da identidade (ERIKSON, 1976), que o corpo depende, em grande parte, dos critérios legitimados pelo grupo de pertença que estão em nós e marcam nossa identidade plural. Cada um de nós é uma pergunta, um esforço de encontrar no outro uma resposta de aceitação. Essas respostas são uma necessidade, pois sem o outro não temos a capacidade de nos tornarmos “eu”, mas enquanto sujeitos de um grupo, temos a possibilidade de dizer “nós” e possivelmente dizer “eles”. Dessa maneira, criamos grupos, temos respostas às perguntas do que nós somos e condição de substância diante daqueles que não são o “nós”, que são o “eles”.

A tese de Catini (2004) investiga as manifestações de bullying a partir da realidade de uma escola pública da periferia de São Paulo. Os relatos dos sujeitos participantes apontam decadência de valores como a solidariedade e o sentimento de impotência por parte dos espectadores; ansiedade e insegurança devido expectativas de novas agressões, revolta, auto-culpa e reflexo negativos na auto-estima por parte das vítimas; insensibilidade pelo sentimento do outro, valores preconceituosos e formação de grupos que se utilizam de estratégias violentas por parte dos agressores.

A questão central do estudo de Nogueira (2007) era a representação que os jovens de classes médias e de segmentos de elite têm sobre a violência entre colegas e a ocorrência do bullying escolar. Verificou-se que nas escolas pesquisadas há semelhanças e diferenças entre violência entre colegas e bullying, mas o ponto decisivo de convergência é a presença do bullying. Os resultados apontam que as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, deixando em segundo plano a proposta educativa. Segundo a autora,

onde se verifica essa ausência, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que ideais de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora e mesmo o ambiente relacional promovem o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência da violência. (NOGUEIRA, 2007, p. 4)

Na Conferência Internacional de Violência nas Escolas (UNESCO, 2003), Abromovay (2003) sugeriu algumas traduções para a palavra, como “comportamentos agressivos”, “insubordinação” e “agressão”, o que parece evidenciar que o bullying admite significações que se referem a diferentes tipos de violência. Entretanto, em 2007, a mesma pesquisadora afirmou que “se nós substituirmos a questão da violência na escola apenas pela palavra bullying, que trata apenas de intimidação, estaremos importando um termo e esvaziando uma discussão de dois anos sobre a violência nas escolas” (ABROMOVAY, 2007).

As palavras têm significados que são estabelecidos pelos grupos que as utilizam. As palavras não se inserem nos grupos: são por eles utilizadas em suas comunicações, o que pode se tornar fonte de mal entendidos. Contudo, quando se interage e se observa a linguagem de um grupo de sujeitos, é possível apreendermos os sentidos de uma palavra e conhecermos os referentes do “outro”. Os sentidos de um objeto são construções simbólicas, portanto, não são únicos, não são perenes. Os sujeitos os constroem através das relações que estabelecem com os outros, das informações que recebem e que passam por seu crivo de valores, noções, afetos, crenças e estereótipos, sendo filtradas e reorganizadas dentro de um contexto. A linguagem verbal tem o maior poder de subjetivação e passa por adaptações à medida que as sociedades e os grupos se transformam, de acordo com cada época, possibilitando o armazenamento de conhecimentos no tempo.

A polissemia do termo e a complexidade do conceito nos instigaram a pesquisar o fenômeno sob a ótica da teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961; 1978; 2003) e Jodelet (1990; 2001), pois possibilita a apreensão simultânea das dimensões individual e social, lacuna que este estudo tenta preencher.

As técnicas utilizadas para ter acesso às representações dos sujeitos foram grupo focal e entrevistas não-diretivas. Para dar início à discussão do grupo focal utilizamos desenhos que ilustram situações de bullying. Na primeira ilustração focalizamos uma situação de exclusão social, atitude de desprezo (FANTE, 2005). Assim como o estudo empreendido por Camacho (2001), percebe-se que a violência de tanto acontecer passa a ser confundida como brincadeira, como “normal”, própria da adolescência.

O trecho reproduzido a seguir ilustra como os professores iniciaram a conversa:

A minha experiência tanto em colégio particular como em colégio público [...] é [...] que sempre existe o cara que vai zoar o outro por ele ser magro, por ser gordo, por ser mais fraco, e em alguns casos chega ao extremo. Não é o ideal, eu acho que não é o ideal, mas é comum nessa faixa etária (Professor 2, grupo focal).

Finalizadas as discussões acerca da primeira imagem, foi apresentada a segunda sequência, que enfatizava uma situação em que envolvia agressão física, atuação de grupos que hostilizam a vida de outros (cf. FANTE, 2005; OLWEUS, 1978; ORTE, 1996; SMITH, 2002).

A seguir o trecho reproduzido mostra os sentidos daquela imagem para o grupo:

É a rapaziada e o garoto bobo, ninguém quer ficar perto dele, ninguém brinca com ele e fica todo mundo “sacaneando” ele na hora da merenda, no recreio (Professor 4, grupo focal).

Partiu-se, em seguida, para a terceira sequência de imagens que mostrava uma situação de cyberbullying. A ilustração foi pertinente, pois foi possível observar vários alunos utilizando celulares, MP3, e outros artefatos eletrônicos. Mais ainda, de acordo com a literatura, “as meninas utilizam, às vezes, métodos indiretos, como “fofocas”, manipulação de amigos, mentiras e exclusão de outros de um grupo” (DAY, 1996) para praticar *bullying*.

A seguir é apresentada a fala de um professore relacionada à imagem observada:

Eu acho que é exclusão por ela ser gorda (risos), é porque os grupos têm padrão, né? Aqui, nesse caso, tem o padrão de beleza, de características físicas (Professor 3, grupo focal).

As falas dos professores foram registradas em gravação, transcritas e analisadas conforme proposto por Bardin (1977), procuramos compreender como os professores objetivavam os sentidos de bullying, isto é, tentamos apreender o que eles pareciam distorcer, subtrair, suplementar quando este objeto era colocado em foco. Para validar tal resultado, voltei à instituição para desenvolver entrevistas conversacionais individuais.

Sobre essa técnica, pesquisadores como Woods (1987, apud SARMENTO, 2003, p.162) preferem evitar a conotação formalista de “entrevista”, considerando que a expressão “conversação” sugere melhor a natureza da relação na qual se realiza esse “processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos podem manifestar tal como são sem sentirem-se presos a papéis determinados”.



Quando retornei, os professores haviam participado de uma capacitação promovida pela Prefeitura Municipal, cuja temática era o bullying escolar, o que levou a questionar se haveria alguma mudança em suas falas.

Alves-Mazzotti (2005) apoiada em Sá (1998) argumenta que para os sujeitos terem uma representação social, devemos considerar que o objeto tenha relevância para eles, ou seja, que já tenham sido expostos ao objeto de maneira sistemática, seja por meio de suas práticas, por assunto de suas conversações, ou por terem sido impactados por informações a eles vinculadas transmitidas pelos meios de comunicação. Seria possível identificar, portanto, se a capacitação havia impactado os docentes a ponto de produzirem argumentos diferentes daqueles apresentados anteriormente.

A seguir é reproduzida uma fala emblemática dos professores sobre bullying registrada durante entrevista conversacional, após a capacitação:

Agora, eu vejo o bullying de duas formas atualmente [...] Seria a parte médica, uma parte de moléstia e [...] no cotidiano dele, no mundinho dele o bullying é, na concepção dele (aluno). Naquele momento, busca uma atividade que seja interessante para ele e, essa atividade é uma atividade de liderança, porque no meio social dele ele vê isso: a liderança de um tráfico, vê o cara se dando bem, então ele absorve isso meio que naturalmente e passa a desenvolver isso, às vezes, por uma característica dele de ver que com isso os outros colegas os vêem bem. Então, ele não consegue malear bem essa liderança para o lado do pensamento, então ele usa essa liderança na ação. Então, num dado momento ele vê que tem umas pessoas mais passivas que ele, então ele começa a exercer a força, uma força assim branda de início, mas que quando essa força começa a criar um corpo, ele passa até ser cobrado para agir daquela forma. E aí, ele bota até outras pessoas para agirem por ele, se ele não quiser agir daquela forma. Então, eu vejo o bullying, atualmente, nosso aqui no município, um bullying não tão agressivo no sentido médico, em termos de moléstia, né, como se vê esporadicamente (Professor 10, entrevista).

Ao cruzar os dados coletados na observação, no grupo focal e nas entrevistas conversacionais foi possível apreender como os professores elaboram as representações sociais sobre o bullying. Identificamos no núcleo figurativo a metáfora “bullying é como se fosse uma moléstia” e como tal, conforme explicam os docentes que participaram deste estudo, precisa de remédio para ser curada.

## *Conclusão*

A análise dos resultados deste estudo indicou que o núcleo figurativo dessa representação está condensado na metáfora “bullying é como se fosse uma moléstia”. É esta figura de linguagem encontrada por meio da análise das informações e do cruzamento de dados efetuados.

Verificou-se que o bullying é uma doença típica da adolescência e que se manifesta de várias maneiras e em vários níveis, não se restringindo à escola. Autores, como por exemplo, Mellucci e Fabbrini (1992, p. 25), expõem sua compreensão de adolescência afirmando que é um primeiro momento da juventude e que, não pode ser vista somente como fase de transição entre a infância e a vida adulta, como meta última da maturidade, mas como um período do ciclo vital no qual há processos específicos de transformação que investem as dimensões mental e corpórea, as relações com os outros e com o mundo. Através dessas mudanças se tornam visíveis uma organização da vida afetiva, modelos de pensamento, formas de relações, que vêm em primeiro plano, renegando temporariamente ao fundo outras partes da experiência.

Infelizmente, de acordo com a fala de um dos professores, “o bullying é alguma coisa de adolescente, passa, assim como uma doença passa. Tanto para o bullying, como para adolescência, não há o que fazer, não é? Basta esperar”.

Porém, diante do que pudemos detectar nesta pesquisa, o bullying não se restringe ao período da adolescência de um estudante, como se fosse uma doença que afeta indivíduos somente em determinada faixa etária. O bullying é muito mais abrangente e abarca, como fenômeno psicossocial que é, grupos de diferentes idades e contextos, envolvendo a sociedade como um todo e, em muitos casos, está atrelado a outros tipos de violência. Romper com esta visão simplista de que o fenômeno do bullying é algo passageiro e, portanto, faz “parte” da vida dos estudantes, é um primeiro desafio dos educadores para a promoção de um processo educativo que vá além da mera transmissão de conteúdos e busque, efetivamente, a formação de cidadãos.

Diante da abrangência do problema e do papel da escola em nossa sociedade – muitas vezes sendo o principal espaço para o encontro das famílias e para a conscientização da importância da função desta como base de nossa sociedade – a instituição escolar precisa chamar para si a responsabilidade pela conscientização e o combate a este tipo de conflitos. A escola trabalhando em consonância com as famílias, discutindo o problema e estabelecendo parcerias que promovam a integração entre os diferentes grupos que formam a comunidade escolar, poderá colaborar efetivamente para a minimização das situações de bullying.

Finalmente, considerando que existe uma relação intrínseca entre representações sociais e práticas, conclui-se que um primeiro passo para mudar as representações dos professores sobre o bullying, seria fazê-los tomar consciência de suas representações e do tratamento diferenciado que elas orientam, bem como das conseqüências negativas dessa prática para os alunos.

Tornam-se necessárias políticas educacionais que possam contribuir para que as mudanças aconteçam na prática. Devemos pensar nesse fenômeno associado ao currículo e aos documentos oficiais e, sobretudo, devemos pensá-lo a partir da própria compreensão de seu significado na escola e das relações que ali se estabelecem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M. das G. *Violências nas escolas*. 3ª Ed. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

\_\_\_\_\_. “Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO/Brasil”. In: *International Conference on Violence in School, Research, Best Practices and Teacher Training*; Quebec, Canada; 2003. Brasília: UNESCO, 2003, p. 02-28.

\_\_\_\_\_. “A realidade da escola brasileira”. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0111.asp>. Acesso em 02/02/2007, 23:43:17.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. “Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política”. In OLIVEIRA, D. C. de; CAMPOS, P. H. F. de (orgs.). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*, p. 141-150. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CAMACHO, L. M. Y. “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo, nº 1, vol. 27, p. 123-140, jan./jun. 2001.

- CANEN, A. Saúde e Educação para a Cidadania. Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Ano 0, volume 1, 2005.
- CATINI, N. Problematizando o bullying para a escola brasileira. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica, PUC-Campinas, 2004.
- CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M.; VALVERDE, D. O.; BARBOSA, D. T.; CASTRO, M. G. Cotidiano das Escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, 2006.
- DAY, N. Violence in schools – learning in fear. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.
- DEBARBIEUX, E. DEBARBIEUX, E. (Coord.). “La violence à l’école: approches européennes. Institute National de Recherche Pedagogique. In Revue Française de Pédagogie, n.º 123, Avril/Mai/Juin, 1998.
- \_\_\_\_\_. “A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto”. In Educação e Pesquisa, vol.27, nº1, , p. 163-193, São Paulo Jan./Jun, 2001.
- \_\_\_\_\_; BLAYA, C. (orgs). Violência nas escolas: dez abordagens europeias, Brasília: UNESCO, 2002.
- DÛPAQUIER, J. “La violence en milieu scolaire”. In Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- ERIKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FANTE, C. A. Z. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª ed., Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- JODELET, D. “Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie”. In MOSCOVICI, S. (org) Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- \_\_\_\_\_. “Das representações coletivas às representações sociais: elementos para a história”. In JODELET, D. (org.) As representações Sociais, p. 45-64. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LOPES NETO, A. L. “Bullying nas escolas: a brincadeira que não tem graça”. Disponível em <http://profeduc.zip.net/>. Acesso em 23/05/2007; 03:27:32.
- MARTINS, M. J. de. “O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados”. In Revista Portuguesa de Educação, n. 1, p. 93-115. Braga, 2005.
- MELUCCI, A.; FABBRINI, A. L’età dell’oro: adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Feltrinelli, 1992.
- MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (orgs). Violência nas escolas e políticas públicas, p 93-135, Brasília: UNESCO, 2002.
- MOSCOVICI, S. La Psychanalyse, son image et son publique. Paris: PUF, 1961.
- \_\_\_\_\_. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- NOGUEIRA, R. M. C. del P. de A. Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica- PUC-SP, 2007.
- OLWEUS, D. Aggression in the schools: bullies and whipping boys. Washington: Hemisphere, 1978.
- ORTE, C. S. “El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación. La escuela como espacio de disocialización”. In Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social, nº 14, Universitat de Les Illes Balears, 1996.

PEIGNARD, E.; ROUSSIER-FUSCO, E.; ZANTEN, A. V. “La violence dans établissements scolaires britanniques: approches sociologiques”. In *Revue Française de pédagogie*, Avril/Mai/Juin, nº 123, p.123-151, 1998.

SÁ, C. P. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SARMENTO, M. J. “O estudo de caso etnográfico em educação”. In ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. T. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação, p.137-179. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, P. K. “Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la”. In BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (orgs) DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (orgs). *Violência nas escolas e políticas públicas*, p. 187-205. Brasília: UNESCO, 2002.

VELHO, G. *Violência, reciprocidade e desigualdade*. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.) *Cidadania e violência*, p. 10-23. Rio de Janeiro: UFRJ e FGV, 1996.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía em la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC, 1987.

O estudo analisa o discurso de professores do segundo segmento do ensino fundamental sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) enquanto uma legislação que os limita intervir em situações de bullying. Na perspectiva das representações sociais, a pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal situada na Ilha do Governador, baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro, local que compreende 14 bairros da região. Utilizou-se as seguintes técnicas de coletas de dados: (a) observação do cotidiano escolar, devidamente anotada em diário de campo; (b) grupo focal com 12 professores que atuam em turmas de 6º a 9º anos, uma vez que, de acordo com a literatura, a maior incidência de bullying ocorre em adolescentes com idades entre os 11 aos 16 anos; e (c) entrevistas conversacionais com os mesmos professores, após capacitação sobre o tema patrocinada pela Prefeitura Municipal. Estas conversas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. Dessa análise foram retiradas questões que compuseram o roteiro da entrevista. O cruzamento das análises permitiu localizar que os professores nada podem fazer para evitar as situações de bullying, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Conselho Tutelar os impedem de tomar qualquer atitude ou desenvolver ações que possam acabar com o bullying na escola. A inoperância docente possibilita a banalização da violência e corre-se o risco de manter esses episódios que cada vez mais interferem na construção de uma cultura pela paz nas escolas.

### *Introdução*

Atualmente, diferentes pesquisas sobre violência escolar realizadas no Brasil (cf. SPÓSITO, 2001; 2002), e mesmo em outros países como Japão, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos, por exemplo, nos permitem afirmar que a violência tanto pode decorrer da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos  $\frac{3}{4}$  violência na escola  $\frac{3}{4}$ , como expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico  $\frac{3}{4}$  violência da escola (NOGUEIRA, 2003).

No período entre 1980 e 1995, Spósito (1999) analisa grande parte das pesquisas discentes realizadas nos cursos de Pós-Graduação em Educação no país sobre violência escolar, e revela peculiaridades, como o estudo realizado na cidade do Rio de Janeiro, onde jovens de camadas privilegiadas da sociedade relatam maior número de ocorrências de ameaças (19,2%) e agressões físicas (28%) do que jovens de origem popular — respectivamente 18,6% (ameaças) e 23,3% (agressões físicas).

A análise do fenômeno aumenta de complexidade, paralela à extensão da obrigatoriedade escolar e à elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), adquirindo mais espaço no debate público. As contribuições de pesquisas envolvendo jovens são reveladas por entidades não-governamentais e por institutos de pesquisa, dentre estes a UNESCO, particularmente em 1997, momento em que a sociedade configura claramente “a preocupação em decifrar certas condutas violentas de jovens” (SPÓSITO, 2001, p. 93). É nesse ano que um índio pataxó é queimado e assassinado por cinco jovens de camada média da cidade de Brasília, ocasionando um grande debate em âmbito nacional. A partir daí, o Ministério da Justiça volta suas atenções de forma mais sistemática para o tema da violência entre os jovens.

Se por um lado atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares e até então tolerados por educadores como inerentes ao desenvolvimento humano,

hoje podem ser identificados como violentas, de outro, condutas consideradas violentas envolvendo agressões físicas também podem ser entendidas pelos atores envolvidos como episódios rotineiros ou meras transgressões às normas do convívio escolar (SPÓSITO, 1998). Podemos verificar que algo considerado normal ou usual foi revisto e se apresenta agora como anormal, patológico.

Somente a partir de 1999 se tornam visíveis ações empreendidas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que lança não apenas campanha de desarmamento para ser divulgada sobretudo na rede escolar e na mídia, como também programas de formação voltados para a gestão de conflitos tendo como público-alvo, jovens e corpo policial. Um exemplo é o Programa Paz nas Escolas, que se caracteriza por uma série de iniciativas, como capacitação de professores e policiais em direitos humanos, ética e cidadania (SPÓSITO, 2001).

Comportamentos agressivos, antes não tidos como violentos, têm sido nomeados como bullying<sup>1</sup> em nosso país e diversos estudos têm sugerido que esse fenômeno pode ser a forma mais comum de violência na escola, podendo ser um precursor das mais graves formas de violência escolar. Ao contrário de muitas outras formas de violência juvenil, o bullying é freqüentemente definido como uma forma de poder diferencial entre a vítima e o agressor (NATION; VIENO; PERKINS; SANTINELLO, 2008).

O bullying pode acontecer em muitos contextos: no local de trabalho, na casa da família, nas forças armadas, nas prisões etc. (SMITH, 2002), mas é nas escolas que focalizaremos o fenômeno, que abrange comportamentos agressivos relevando diferentes tipos de envolvimento em situações de violência (ALMEIDA, 1994; FANTE, 2005; 2007; FARRINGTON, 2002; LOPES NETO, 2005; MORITA, 2002; OLWEUS, 1978; ORTE, 1996; PEREIRA, 2005; SMITH, 2002).

Pesquisas sobre bullying nas escolas se concentram nos alunos e as relações que se estabelecem entre eles são fundamentais para investigações sobre violência escolar. Sua origem pode estar num apelido de mau gosto, em agressões físicas, em ameaças ou em atitude de desprezo. Direcionadas sempre aos mesmos sujeitos, inúmeras vezes, e aparentemente inofensivas por estarem mais ou menos incorporadas ao cotidiano da escola, contribuem para a direção da desestruturação desses indivíduos.

Olweus (1978) desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. Ao estudar o fenômeno, esse pesquisador estava interessado em três características: (1) na intencionalidade do comportamento (tem o objetivo de provocar mal-estar e ganhar controle sobre outra pessoa); (2) no comportamento que é conduzido repetidamente e ao longo do tempo (este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crônico e regular); e (3) no desequilíbrio de poder encontrado no centro da dinâmica do bullying (normalmente os agressores vêem as suas vítimas como um alvo fácil) (CARVALHOSA, 2001) A quantidade de pesquisas sobre o tema tem aumentado consideravelmente e vem sendo realizadas mundialmente. Em 16 países em desenvolvimento analisados no âmbito de um Inquérito Mundial sobre Saúde realizado nas escolas e conduzido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a porcentagem de crianças em idade escolar que afirmaram já terem sido vítimas de *bullying* na escola nos 30 dias anteriores à entrevista, oscilava entre os 20% em alguns países e 65% em outros<sup>2</sup>. Os dados confirmam a existência do fenômeno em todos os centros escolares e, além de indicarem a freqüência e o número de alunos envolvidos, mostraram o contexto onde mais incidem.

---

1. Sem tradução para a língua portuguesa é derivada do verbo inglês *bully* que significa usar a superioridade física para intimidar alguém.

2. Ver [http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php).

Essas pesquisas se inserem nas mais diversas áreas de interesse científico e acadêmico e têm evidenciado a importância do bullying para os alunos que são vítimas e vêem sua saúde mental ameaçada, pois são importunados regularmente, correndo o risco de se tornarem depressivos e perderem a auto-estima.

Cabe ressaltar que em seus primeiros estudos Olweus (1978) já havia proposto a distinção entre vítimas passivas (inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem) e vítimas-agressivas (de temperamento exaltado e que retaliam o ataque).

As vítimas são indivíduos pouco sociáveis, inseguros e que não possuem esperança de se integrarem ao grupo. A provocação agrava ainda mais a sua baixa auto-estima, fazendo com que sofram depressão e ansiedade, passando a evitar a escola com receio de sofrerem novas agressões. “O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem pode comprometer o desenvolvimento acadêmico [e levar o indivíduo a] adotar medidas drásticas, como atos de vingança” (PEREIRA, 2005, p. 167). É o que afirma Camacho (2001, p. 136) ao explicar que a intolerância àquele que é diferente pode originar violência: “os diferentes, isoladamente ou em grupo (no qual se identificam na diferença), respondem com agressão àqueles que os discriminam”.

O contexto do grupo de colegas também é um prenúncio importante do risco de vir a ser ou não vítima e esses indícios são ter poucos amigos de confiança e “rejeição sociométrica”, isto é, não contar com a simpatia dos colegas (SMITH, 2002).

Aqui, conforme define Smith (op cit), destacamos três grandes grupos rejeitados entre os pares nas escolas: as crianças com necessidades especiais (porque correm riscos duas a três vezes superiores de sofrerem com o bullying e entre as possíveis razões para isso são suas características particulares, que as tornam alvo fácil, e sua dificuldade de integração social quando estão em ambientes com crianças normais, faltando-lhes a proteção fornecida pelas amizades); crianças que não são de etnia branca (sofrem mais xingamentos racistas que as crianças brancas da mesma idade e do mesmo gênero; e jovens homossexuais (que podem até mesmo sofrer agressões físicas ou ser ridicularizados por colegas e professores).

No caso da rejeição aos jovens homossexuais, o estudo de Meyer (2008) mostra o que é perturbador nesta tendência: não apenas sua prevalência, mas a falta de intervenções eficazes para cessar este problema. Em sua pesquisa, realizada em escolas americanas, 83% dos jovens apontavam que professores raramente ou nunca intervinham quando ouviam comentários homofóbicos.

No estudo por ele conduzido recentemente na Califórnia, os alunos foram convidados a registrar os tipos de comentários tendenciosos que ouviam (sexo, orientação sexual, gênero, religião, raça, deficiência, entre outros) e quantas vezes os professores interrompiam tais comentários. Os estudantes informaram que a maioria dos comentários estava baseada na orientação sexual e de gênero e que estes eram também os dois tipos de comentários que professores eram menos propensos a interrupção.

Tais estudos indicam que os educadores não estão intervindo nessas formas de assédio e que esta falta de iniciativa por parte de educadores que ensinam os alunos da instituição escolar — e, por extensão, da sociedade como um todo — justifica tal ação. Ao ensinar aos estudantes que o assédio sexual é tolerado, as escolas apóiam as atitudes discriminatórias.

Como instituições democráticas em uma sociedade diversificada e em mutação, as escolas deveriam ensinar sobre as causas de tais atitudes e desenvolver ações para diminuir seu impacto sobre os seus alunos. Ao fazê-lo, é possível reduzir preconceitos e violência nas escolas

No contexto em que se insere o bullying, há um viés no comportamento preconceituoso e a melhor forma de preveni-lo é através da educação, conscientizando a comunidade escolar. Os professores não

podem ser omissos e a escola deve assumir a existência do problema para combatê-lo (CANEN, 2005).

No Brasil, pesquisas sobre violência escolar nos dão indícios da existência de bullying<sup>3</sup>, mas o fenômeno ainda é pouco pesquisado. Encontramos dados sobre bullying escolar em trabalhos como o do Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientações (CEMEOBES), desenvolvido em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, em 2002, e no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), no mesmo ano. Em ambos se verificou a existência do fenômeno em escolas públicas e particulares. Os alunos entrevistados que estavam diretamente envolvidos com esse tipo de violência declararam serem vítimas com maior frequência de apelidos, agressões, difamações e ameaças, admitindo algum sentimento negativo diante de uma situação de bullying, como ter medo, se sentir mal, ter preocupações com a sua imagem diante dos outros e se recusar a ir para escola.

Silva (2006) procurou conhecer como o bullying se manifesta entre alunos do ensino fundamental, quantificando sua existência e entendendo, a partir do seu cotidiano, como as vítimas, agressores e espectadores percebem e representam suas práticas. A autora aponta que a escola, ao partir do princípio de equidade, segundo o qual todos têm os mesmos direitos, trata os alunos como se todos fossem iguais, sem considerar suas características e necessidades individuais, suas origens sociais, suas vivências extra-escolares e diferenças pessoais. A escola, ao agir dessa forma, pode estar contribuindo significativamente para a prática da violência no ambiente escolar.

O estudo em tela busca a proposta de análise do discurso de professores do segundo segmento do ensino fundamental, articulada ao quadro-teórico das representações sociais (MSCOVICI, 1978), sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) enquanto uma legislação que os limita intervir em situações de bullying.

## *Metodologia*

A pesquisa foi realizada com professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, pois em levantamento bibliográfico, se constatou que a maior incidência de bullying ocorre em adolescentes com idades entre os 11 aos 16 anos. Participaram do estudo 12 docentes, pois nossa entrada na escola para aplicação das técnicas de coleta só foi permitida às quartas-feiras durante o Centro de Estudos (CE)<sup>4</sup>, momento em que os professores se encontram para considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental.

3. Pesquisas realizadas pela UNESCO com jovens de diversas cidades do Brasil (Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo) permitiram verificar que aproximadamente 60% dos jovens na faixa de 14 a 19 anos de idade foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares, nos últimos anos (NOGUEIRA; CHEDID, 2007. Disponível em <http://www.pedagobrasil.com.br>)
4. Os Centros de Estudos, tanto para alunos, como para professores, se constituem em espaços privilegiados da aprendizagem coletiva no sistema ciclado. No CEST (Centro de Estudos para os alunos), os educandos são orientados por um professor lotado na escola, com liderança junto a professores e alunos, que incentivar a aprendizagem e a autonomia nos alunos com os quais interage. O CEST deverá ocorrer semanalmente. Algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas no CEST são: consultas e pesquisas em dicionários, livros, atlas, jornais, revistas, internet, vídeos e outros recursos; trabalhos e estudos em equipe; atividades que auxiliem no processo de formação de conceitos outras atividades com objetivos semelhantes. O Centro de Estudos para professores (CE) se constitui, também, em mais um espaço coletivo de formação continuada para todos os profissionais da Rede. Para tal, foi instituído um dia comum - quarta-feira - destinado à formação e crescimento profissional dos professores. Sua finalidade é, portanto, implementar na Rede espaços integrados de estudo e discussão, para que se alcance excelência no ensino público: acesso, permanência e o desenvolvimento integral de todos os alunos, no período de nove anos. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação, Indicação n.º 3/2007).



A pesquisa lança mão de três procedimentos para coleta de dados: observações, grupo focal e entrevistas conversacionais.

No primeiro momento em campo, ainda na secretaria aguardando a diretora para me apresentar formalmente ao corpo docente, duas mães de alunos fizeram reclamações de uma professora que “só sabia chamar seu filho de monstro”, foi observado, também, que alguns professores faziam comentários jocosos sobre um aluno homossexual, o que poderia ser uma evidência de bullying entre “professor-aluno”. Mais tarde, perguntei a diretora como eram resolvidas essas situações e ela explicou que os professores são colocados à disposição da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), ou seja, a coordenadoria se encarrega de transferir o funcionário para outra unidade.

Foi dada continuidade à pesquisa por meio da aplicação da técnica de grupo focal com os professores, por ser “importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p.11).

Para dar início à discussão em grupo focal, foram utilizadas três seqüências de imagem que apresentavam situações de bullying. Tal estratégia foi selecionada como aquela que melhor provocaria a discussão entre professores sobre o fenômeno, uma vez que a palavra é de origem inglesa e possivelmente conduziria a outros questionamentos que não ações identificadas como repetitivas. As seqüências de imagem foram validadas por especialistas em educação antes de serem submetidas ao grupo de professores. Nessas imagens, se procurou contemplar o bullying em ações repetidas de exclusão social, agressão física e cyberbullying<sup>5</sup>, indicadas na literatura pesquisada como aquelas de maior freqüência nas escolas brasileiras.

Foi solicitado aos participantes que olhassem, uma a cada vez, as imagens e expressassem o que, para eles, elas mostravam. Foi perguntado, também, se eles já haviam visto na escola alguma situação parecida com aquelas e, em caso afirmativo, que falassem sobre o ocorrido. Também foi explicado o uso da gravação em áudio e obtido consentimento para sua utilização.

Inicialmente inibidos, os professores olhavam as imagens e nada falavam. Insistimos em perguntar se aquelas imagens mostravam situações identificadas por eles.

O trecho reproduzido a seguir ilustra como os professores iniciaram a conversa:

Hoje em dia a coisa tá quase tão normal que as pessoas não se preocupam mais não. Eu vou ficar me esgoelando sempre? Já faz parte do cotidiano deles. Eu deixei de me preocupar, antes eu tinha que me preocupar, agora não. (Professor 10, grupo focal).

Durante a discussão com o grupo, conforme surgiam algumas evidências, procurei perceber se em

---

5. O termo *ciberbullying* tem sido usado nas ocorrências de *bullying* no ciberespaço. Sua ocorrência se dá pelo uso de tecnologias de comunicação, como *e-mails*, ligações telefônicas, mensagens enviadas pelo celular, material publicado na internet (textos, fotos ou vídeo) e conversas via comunicadores instantâneos, como o ICQ, MSN, entre outros. As conseqüências do *ciberbullying* são as mesmas que as do *bullying* praticado fora do mundo cibernético. Há, aqui também, prejuízos na socialização, pois a vítimas tendem a se isolar como forma de se proteger de novos ataques. A aprendizagem também é afetada, pois há uma queda na atenção da criança e quando o *ciberbullying* tem sua origem na escola, a vítima tende a faltar às aulas. A saúde emocional da vítima é igualmente impactada, o que se manifesta por diversos sintomas, tais como: ansiedade, tristeza (podendo chegar à depressão), estresse, medo, apatia, angústia, raiva reprimida, etc. Muitas das conseqüências nefastas do *ciberbullying* persistem ao longo da vida da vítima, sendo desejável, segundo o site do CEMEOBES, a intervenção de um especialista para auxiliá-la a superar os traumas causados por esse tipo de comportamento (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2008).

algum momento houve alguma ação da escola em função dessas situações e como essa foi resolvida. As falas reproduzidas a seguir mostram o que os professores expressaram em relação ao encaminhamento de situações de *bullying*:

Ó, se acontecer comigo, eu falo: resolve entre vocês, eu não me meto não. Se a gente fala ainda sacaneiam a gente, ficam debochando da gente. Ah, a gente não pode fazer nada! (Professor 4, grupo focal).

Quando um dos professores disse que não podia fazer nada, muitos concordaram. E quando procurei saber a razão, as justificativas expressavam o ECA:

Eu acho a escola muito limitada pra isso. O próprio Estatuto colabora com isso aí. Quando você não pode fazer um monte de coisa com o aluno (Professor 4, grupo focal).

Veja bem, a gente até toma determinadas posturas. Mas, no meio em que a gente está vivendo, tenho cuidado de chamar esses alunos para conversar muito. Para evitar, justamente, que isso seja interpretado por eles como uma humilhação (Professor 9, grupo focal).

Aproprio-me das palavras de Camacho (2001) para pontuar que a violência quando não é controlada por ninguém se torna perigosa, uma vez que passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar, sem regras ou freios.

Diante da citação Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), recorri ao documento e empreendi análise de seu conteúdo, para tentar entender os argumentos dos professores. Encontrei apenas o Artigo 18 que expõe: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que os professores podem se apropriar do próprio Estatuto e usá-lo ao seu favor para proporcionar que as práticas de *bullying* na escola sejam evitadas.

Ao perceber que essas situações eram recorrentes, procurei saber dos professores que encaminhamento deveria ser dado a elas. Os docentes informaram que a ausência da família e a falta de orientação aos filhos, eram grandes causadores do aumento da violência nas escolas:

É difícil, não é uma coisa simples de você realizar, até porque quando você chama o pai você vê que isso [violência] está enraizado na família também [...] Eu acho que a escola precisa mudar. A maneira como ela atua não tem como interferir nessas relações grupais, entendeu? (Professor 3, grupo focal).

Vale salientar que nessa dinâmica psicossocial em que a escola “joga” a responsabilidade para a família e vice-versa, ambos deixam de tomar providências em torno do *bullying*. No caso específico da escola, esta não promove nem discussões em torno dessas situações que são responsabilidade de todos.

As falas dos professores registradas em gravação, transcritas e analisadas, conforme proposto por Bardin (1977), indicavam que as ações para combater o fenômeno ficavam cerceadas pelo Conselho Tutelar e pelo ECA. Para validar tal resultado, voltei à instituição para desenvolver entrevistas conversacionais individuais.

Novamente o ECA aparece na fala dos professores impedindo que eles tomem atitudes positivas em relação ao *bullying*, conforme os discursos apresentados a seguir:

A gente não pode fazer nada, é que eles dizem que a gente está esculachando eles. Aí, vem mãe, vem pai, vem Conselho Tutelar (Professor 11, entrevista).

O ECA eu acho que ele atrapalha um pouco... Ele tem uma influência, ele acabou tendo uma influencia negativa. Ele legitimou de certa forma a desordem dentro da escola (...) de certa forma, ele criou mais uma barreira, é lógico que a intenção dele não é essa né? Mas, a forma como ele foi feito, como ele foi jogado, isso foi muito de supetão de uma vez só (Professor 3, entrevista).

Agora, a gente não tem muitas armas, porque tudo que a gente usava antes para poder educar, agora é constrangimento a menor. Quer dizer educar virou constrangimento. Realmente, a gente não tem muito que fazer (Professor 3, entrevista).

Segundo Jodelet (1990), compreender as representações sociais nos possibilita entender como é formada a conduta e as orientações das comunicações sociais, pois a maneira como o pensamento social é elaborado orienta as práticas dos sujeitos nos grupos pesquisados.

A importância da teoria das representações sociais articulada à educação implica assumir a escola como plural, pois numa mesma totalidade, se particulariza na singularidade de indivíduos e, ao mesmo tempo, exige que este singular se pluralize (MADEIRA, 1998).

Sendo assim, no caso específico do bullying escolar, conhecer que o ECA é utilizado pelos professores como argumento de uma legislação que os deixa de “mãos atadas” para agir em situações de bullying, é fundamental para perceber a representação social que os professores dele construíram e possibilita futuras intervenções nas práticas escolares que estão relacionadas a esta representação.

## *Conclusão*

Procuramos compreender como os professores objetivavam suas ações em função das situações de bullying, isto é, tentamos apreender o que eles pareciam distorcer, subtrair, suplementar quando este objeto era colocado em foco.

A teoria da representação social foi o referencial teórico-metodológico utilizado para identificar os sentidos que esse fenômeno têm para os docentes e também para compreender como esses sentidos são construídos no cotidiano, orientando suas práticas e condutas.

Os professores, infelizmente, expressam ações que não contribuem para a redução do fenômeno na escola, a medida que não podem ser empreendidas por eles, uma vez que o Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente os punem, apontam, também, que a maneira como o Estatuto da Criança e do Adolescente foi incorporado dentro das escolas, impede que ações sejam tomadas para resolver essas situações.

Entretanto, ao saírem de seu papel de mero observadores e serem compelidos a intervir, os professores precisam estar bem informados sobre a temática e seguros quanto às decisões que tomarão, para tal, é necessário que haja o investimento em ações de conscientização, principalmente no que tange à utilização eficaz do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir o esclarecimento de fatores que impedem a erradicação das situações de bullying nas escolas brasileiras, na perspectiva dos professores, e em função deste, contribuir a promoção de programas que visem à sua erradicação, assim como reiterar que docentes se apropriem do próprio estatuto para evitar que as práticas de bullying sejam evitadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; PEREIRA, B.; VALENTE, L. Projecto bullying – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre. Lisboa, Portugal, 1994.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.
- CAMACHO, L. M. Y. “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”. In Educação e Pesquisa. São Paulo, nº 1, vol. 27, p. 123-140, jan./jun. 2001.
- CANEN, A. Saúde e Educação para a Cidadania. Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Ano 0, volume 1, 2005.
- CARVALHOSA, S. F.; LIMA, L.; MATOS, M. G. “Bullying: a provocação/vitimação entre os pares no contexto português”, p-523-537, Análise Psicológica. Lisboa, 2001.
- FANTE, C. A. Z. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª ed., Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Bullying escolar: a prevenção começa pelo conhecimento”. Disponível em <http://www.unesp.br/aci/jornal/213/suplec.php>. Acesso em: 31/05/07, 19:26:03.
- FARRINGTON, D. P. “Fatores de risco para a violência juvenil”. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs) *Violência nas escolas e políticas públicas*, p. 25-57, Brasília: UNESCO, 2002.
- FAUSTINO, R; OLIVEIRA, T. M. de. O cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem. In: *Língua Literatura e Ensino*, v. 3, maio/2008. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/seer/sepeg/ojs/include/getdoc.php?id=523&article=151&mode=pdf>. Acesso em: 07-10-2008.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.
- JODELET, D. “Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie”. In MOSCOVICI, S. (org) *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- LOPES NETO, A. L. “Bullying: o comportamento agressivo entre os estudantes”. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 164-172, Porto Alegre, 2005.
- MADEIRA, M. C. “Um aprender do viver: educação e representação social”. In MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*, p. 239-250. Goiânia: AB Editora, 1998.
- MEYER, E. J. A feminist reframing of bullying and harassment: transformimg schools through critical pedagogy. Disponível em: <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/1077/2086>. Acesso em: 04/11/2008, 19:25h.
- MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (orgs). *Violência nas escolas e políticas públicas*, p 93-135, Brasília: UNESCO, 2002.
- MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NATION, M.; VIENO, A.; PERKINS, D. D.; SANTINELLO, M. Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. In: *Journal of Community & Applied Social Psychology*. nº.18: p.211–232, 2008. Disponível em: [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com). Data de Acesso: 04/11/2008- 19:51h.

NOGUEIRA, R. M. C. del P. de A. “Escola e Violência: análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000”. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2003.

\_\_\_\_\_.; CHEDID, K. A. K. “Bullying na escola e na vida”. Disponível em <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/bullyingnaescola.htm>. Acesso em 24/05/07; 16:45:38).

OLWEUS, D. *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere, 1978.

ORTE, C. S. “El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación. La escuela como espacio de disocialización”. In *Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social*, nº 14, Universitat de Les Illes Balears, 1996.

PEREIRA, B.; ALMEIDA, A.; VALENTE, L. “Recreios escolares e a prevenção da violência: dos espaços às actividades”. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. In *Anais do 2º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: “Novos modelos de análise e intervenção, 1 a 3 de Junho de 2005*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/3966>. Acesso em 25/02/07, 14:56:21.

SILVA, D. G. da. *Violência e estigma: bullying na escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UVRS, 2006.

SMITH, P. K. “Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la”. In BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.(orgs) DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (orgs). *Violência nas escolas e políticas públicas*, p. 187-205. Brasília: UNESCO, 2002.

SPOSITO, M. P. “A instituição escolar e a violência”. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao). Acesso em: 01/06/07, 13:06:08.

\_\_\_\_\_. (coord.). *Juventude e Escolarização: uma análise da produção do conhecimento*. Relatório de pesquisa. São Paulo: 1999.

\_\_\_\_\_. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 87-103, jan/jun 2001.

\_\_\_\_\_.; GONÇALVES, L. A. O. “Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil”. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, São Paulo, mar. 2002.

## Educação em valores humanos nas escolas: um antídoto contra a violência

Neura César

UFMT

neurafma@yahoo.com.br

Luiz Augusto Passos

UFMT

passos@ufmt.br

Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT)

Este estudo apresenta reflexões acerca da temática violência nas escolas e propõe uma abordagem inovadora na superação desta questão crucial para a educação brasileira: o desenvolvimento moral dos estudantes como alternativa de superação dos conflitos, bem como na melhoria da qualidade da convivência no ambiente escolar. Inicialmente é apresentado um breve quadro teórico que fundamenta essas investigações, descrevendo que a escola tem um papel fundamental no processo educativo para os direitos humanos, em educação moral e em educação para a não-violência, às voltas com conceitos, valores, condutas e afetos que constituem o ensino e a aprendizagem. As informações para este texto foram coletadas durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Um estudo sobre a manifestação do fenômeno Bullying no cotidiano escolar”. Esta pesquisa utiliza-se da metodologia qualitativa etnográfica inserida no paradigma interpretativo fenomenológico. Nossas fontes de apreensão dos atos de violência constituíram-se: da observação participante, entrevistas semi-estruturadas, relatos escritos e análise documental, a partir do contato direto com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio de duas escolas da rede pública de ensino e uma escola particular da cidade de Cuiabá/MT. Nessa caminhada investigativa, percebemos a importância de se criar oportunidades para trabalhar os valores e regras nas escolas, a fim de atingir o caráter, as emoções, os sentimentos dos estudantes, bem como contribuir na melhoria das relações interpessoais entre estes e na superação dos atos de violência que se configuram como principais obstáculos na construção da aprendizagem, quanto na interação social entre estudantes.

### *Introdução*

O ser humano não apenas existe, mas co-existe. Numa perspectiva de valores, intera-se, completa-se, basta-se com o outro na vida em sociedade. Para tanto, dada a complexidade do ser, essa convivência social se faz mediante regras (religião, moral, direito, trato social) que, ao longo da experiência histórica da humanidade, ganhou conotações distintas quão distinto o espaço e tempo, ora valorizando o indivíduo em si, ora o indivíduo como enquanto unidade de uma coletividade, numa dialeticidade do ego e alter.

A violência traz como pano de fundo uma das questões mais cruciais nos dias de hoje: a ética. Vivemos uma crise ética que desemboca na quebra dos Direitos Fundamentais da pessoa humana, como a lesão à dignidade.

O nosso estudo tem como objeto uma reflexão sobre a prática da violência nas instituições de ensino. Propomo-nos a refletir sobre os danos causados por estas práticas e a importância de combatê-las a fim de se assegurar um ambiente bom à pessoa em desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade conforme prescrito no art. 3º. do Estatuto da Criança e do Adolescente. Queremos ainda contribuir com esse trabalho para tornar mais visíveis as formas de manifestação da violência, chamar a atenção para a necessidade de ser combatida e a vítima ser encorajada a buscar apoio

das autoridades competentes. Acreditamos na prevenção e partimos do pressuposto que é na escola que o indivíduo tem o direito de ser orientado e cuidado para que exerça a sua cidadania de forma ampla, capaz de internalizar valores, atitudes, seus deveres e ser detentor dos seus direitos.

O nosso intuito ainda é demonstrar que a cidadania anda de braços dados com a ética e que sem a garantia dos direitos fundamentais não alcançaremos uma sociedade justa, com relações mais humanas e igualitárias. Seja no âmbito da prevenção, da compensação ou da penalidade é necessário que cada pessoa assuma o seu papel.

A humanidade clama por justiça, dignidade, respeito, moralidade e ética. A dor da humilhação provocada pela violência, fere a dignidade do ser humano reduzindo-o a um quase nada. Transforma seres racionais em irracionais no sentido dado por Marilena Chauí (1999), “[...] a violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Violência é tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser, é desnaturar. É todo ato de força, contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Este trabalho se realizou por pesquisa bibliográfica em diversas áreas: da psicologia, da pedagogia, da filosofia, da sociologia e da teologia. Também em pesquisa empírica, feita em três escolas que oferta o ensino fundamental completo, sendo duas da rede pública de ensino e uma particular. Teve por base a ousadia para refletir sobre a temática violência nas escolas, problema mundial de agressão, que atualmente vem recebendo os olhares de inúmeros pesquisadores ante sua disseminação acelerada, visualizada pelas recentes tragédias ocorridas em diversas escolas.

### *É possível educar para a cidadania e a ética em face das violências?*

Nesse sentido, ao tratarmos sobre as implicações da violência precisamos ter em mente duas realidades, a cidadania e a ética que são profundamente mobilizadas dentro desse contexto. Nesse sentido nos parece necessário deixar claro o que entendemos por cidadania e ética e assim uniformizarmos estes dois conceitos facilitando a compreensão do enfoque dado a este trabalho.

Com o avanço do processo civilizatório a construção do conceito de cidadania tem se consolidado na sociedade incutindo nas pessoas que são dignas de respeito, que precisam respeitar e podem se defender de agressões físicas ou morais com o apoio da sociedade e do Estado. A promulgação da Declaração dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948 em Paris inaugura um novo tempo nas relações humanas. Porém, a comemoração dos 60 anos desta promulgação em 2008, nos lembra que os direitos humanos ainda não são totalmente respeitados no seio da sociedade. A sua consolidação requer diálogo, divulgação e atitudes. Atitudes no seio da família, da escola e da sociedade.

A ausência dos direitos de cidadania permeia toda a história da educação brasileira. Uma educação seletista, classista, como oportunizará a vivência de princípios de igualdade social, de liberdade e participação, garantindo oportunidade a todos?

A escola não é apenas fonte de saber, mas lugar adequado, por excelência, para a “formação da cidadania”. Nela o estudo histórico ajuda o professor a contribuir para que seu estudante “construa” sua identidade e exerça a cidadania, vivenciando uma auto-estima fundamental para sua realização pessoal, no grupo e no meio social.

O caminho a ser percorrido para a cidadania, mesmo sob a vigência da Constituição Federal de 1988, ainda é longo. Discute-se, na escola, abertamente essa questão, mas os docentes devem investir mais na

prática da mesma, exercitando a participação efetiva do aluno, variando estratégias e valorizando mesmo pequenas conquistas, dentro e fora da escola.

Nunca se discutiu tanto cidadania como hoje. E, nesta discussão, a ascensão da democracia e a vivência cada vez mais acentuada desse direito humano, passam pela educação, como instância primeira, fundamental. É, pois, uma conquista pela participação provocada pela educação, direito de “todos”. “Educação é precisamente condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres” (Demo, 1999, p. 52).

Nesse sentido, a cidadania em Freire, segundo Streck (2008) é compreendida como “apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (STRECK, 2008, p.78). Freire define cidadania como “condição de cidadãos, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 1981, p. 45).

A escola enquanto instituição que é co-responsável pela educação ao longo da vida e responsável pela educação formal, deve tomar para si a responsabilidade de desenvolver práticas em seu meio, onde o respeito aos direitos humanos seja uma realidade, servindo de exemplo para a família e a sociedade. A perspectiva da educação básica ou permanente pode ser um espaço para a construção de uma formação para valores que favoreça o desenvolvimento da consciência das pessoas sobre a sua dignidade e a necessidade de consolidarem a sua cidadania, de respeitarem e se fazerem respeitar (Brasil/MEC/PCN's, 1998; Mascarenhas & Almeida 2006).

Vislumbra-se que com o ambiente educacional estruturado ocorrerá o aumento da imunidade psicológica e emocional frente às adversidades do meio. Grunspun (2006) sugere a prática da resiliência como caminho na construção da cidadania, de valores e atitudes mais humanas:

Resiliência é a capacidade humana de lidar, superar, aprender ou mesmo ser transformado com a adversidade inevitável da vida. Um terço das pessoas nas diferentes partes do mundo evidencia-se a resiliência, de forma consistente, frente à adversidade. Todos nós temos esta capacidade, qualquer um pode tornar-se resiliente. O desafio é encontrar o caminho para promover a resiliência em indivíduos, em famílias, em escolas e em comunidades. A resiliência é um termo emprestado da Física. Significa que uma barra submetida a forças de distensão até o seu limite elástico máximo volta ao seu estado original quando estas forças deixam de atuar; é uma força de resistência e de recuperação (GRUNSPUN, 2006, p. 3-6).

A cidadania e a ética podem ser observadas do ponto de vista relacional. Todo ser é indiscutivelmente um sujeito relacional. O ideal de toda sociedade é a harmonia, a paz, a tranquilidade, enfim o “paraíso”. Contudo é notadamente aceitável as dificuldades para alcançar esses objetivos. É principalmente nas instituições familiar e escolar que os indivíduos assimilam as regras para que se tornem cidadãos bons. Pressupostamente sonhamos com instituições saudáveis capazes de proteger os indivíduos, entre elas, a escola. Torcemos para que as normas sejam internalizadas a ponto de gerar bom senso e, conseqüentemente pessoas saudáveis, redundando numa sociedade equilibrada e justa, onde cada indivíduo seja ético, seja um/ã cidadão/ã.

Segundo Imbert (2002), Aristóteles observava que a “pedra que se lança ao ar não poderá contrair um novo hábito, oposto ao ‘hábito original’ (a queda); pelo contrário, o ser humano poderá adquirir novos hábitos. A aquisição de hábitos, eis precisamente o motor da ‘virtude moral’; nenhuma das virtudes morais surge naturalmente em nós; estamos predispostos naturalmente a adquiri-las com a condição de aperfeiçoá-



las pelo hábito” (IMBERT, 2002, p. 14-15.). Ainda afirma o autor, que “o educador deve visar essa produção de hábitos nos estudantes com o intuito de contribuir na transformação dos espaços educativos”.

Nesse sentido, a ética vincula-se à aquisição de hábitos e este conceito se torna reforçado pelo moderno conceito de educação, que vincula o desenvolvimento da personalidade com a meta do exercício da cidadania. Não há como se falar em exercício de cidadania sem a educação, a qual tem o condão de assegurar o desenvolvimento ético e moral a cada cidadão.

Desse modo, concebe-se a cidadania e a ética como resultado das relações humanas, o que implica dizer que elas só se dão em relações sociais ou a partir delas. Tratar de educação para a cidadania e ética nesse enquadre, implica, por um lado, em reconhecer que um dos interesses inerentes a qualquer processo educativo é a formação das habilidades sociais necessárias à convivência e, por outro, em realçar temas a ser assumido pela educação escolar na contemporaneidade, por sua importância para a formação de mentalidades e de valores, com vistas a uma sociedade democrática.

Essas implicações tornam-se mais significativas ainda quando se reconhece o cenário hodierno de violências, mais particularmente aquelas verificadas nas escolas. Vários autores entre eles, Arendt (1994), Moraes (1995), Oliveira (2002), Candau (2001), Abramovay (2002) apontam para as relações entre violência na sociedade e violência na escola: “A violência possui repercussões negativas nos estudos e na sociabilidade dos estudantes, e essa influência é mais claramente percebida pelos estudantes que têm conhecimento da ocorrência de atos de violência grave em suas escolas” (ABRAMOVAY, 2002, p. 112). Isto é mais sério ainda quando se reconhece serem as escolas públicas, que servem às populações de baixa renda, aquelas mais sujeitas a essas situações de violência, dada sua vulnerabilidade, de acordo com Abramovay (2002).

Indo mais além, as pesquisas também indicam que as violências nas escolas não podem ser explicadas apenas como efeito da violência na sociedade. Ao lado de uma certa positividade no que haveria da violência inerente ao processo educativo (AQUINO, 1998), são constatadas várias formas de violência interpessoal e contra o patrimônio escolar que antes não chamavam a atenção ou mesmo não existiam nas proporções atuais (ABRAMOVAY & RUA, 2002; CANDAU, 2001).

Desse modo, no entender de Ortega & Rey (2002) as violências nas escolas que ora se manifestam têm também causas internas, ligadas, sobretudo, à qualidade do clima institucional e aos padrões de relacionamento interpessoal entabulados nas escolas. Percebe-se, desse modo, a importância da educação para a cidadania e a ética pelo prisma relacional, em que tanto práticas quanto valores são dirigidos para a consecução de relações em que os conflitos sejam ocasiões de acordos, de diálogo e de trocas nas escolas.

Esse autor adverte que a violência pode ser pensada seja como ação contraposta à cidadania quanto como desrespeito às regras e à ordem desmedida. Ante isso pode-se perguntar: como é possível educar para a ética e para a cidadania num momento em que as violências multiplicam-se ou se acirram? Seriam as violências uma intimidação ao projeto de uma educação voltada para a cidadania, para os valores ou, ao invés disso, elas consistiriam precisamente em ocasião propícia para o desenvolvimento de projetos escolares formadores de valores e atitudes? Tais questões certamente atravessam o pensamento dos/as educadores/as comprometidos/as com seu trabalho, pois eles(elas) são considerados os principais agentes orientadores do processo de superação da violência e de formação para a ética, cidadania e paz nas escolas.

Nessa direção a educação em valores se ocupará em promover vivências de cidadania e participação, sustentadas por fundamentos universais da sociedade onde existem regras e leis que definem direitos e deveres na sociedade. Sabemos que viver em sociedade significa orientar seu comportamento por leis e regras, criadas por seus sujeitos, com o intuito de tornar a convivência adequada às necessidades humanas. Essas regras e leis sustentam-se por princípios e são modificadas em virtude de novas necessidades e interesses que surgem no processo histórico. Conviver democraticamente significa ter consciência de que

o papel das pessoas não é apenas obedecer e repetir leis, mas contribuir para sua reformulação, adequação e para a elaboração de novas leis (Brasil/MEC/PNC's, 1998, p. 79). As regras e leis precisam ser claras e conhecidas por todos.

Nesta direção, Tamayo & Schwartz (1993) salienta que os valores estão relacionados com as necessidades humanas, sejam elas biológicas, de sobrevivência, de bem-estar ou de relações interpessoais. Embora transcendam situações específicas, os valores funcionam como guias do comportamento, fazendo com que as pessoas priorizem certas metas ou caminhos ao invés de outros (TAMAYO & SCHWARTZ, 1993).

O trabalho com a ética na escola tem como objetivo o reconhecimento de que as atitudes das pessoas precisam se pautadas por princípios de respeito, justiça, solidariedade e diálogo. O tratamento da violência como um tema transversal na escola, leva em conta a necessidade de aprofundar sobre valores fundamentais como o respeito mútuo, a solidariedade e o diálogo uma vez que a moral está presente em todas as experiências humanas e precisa ser enfocada durante o convívio escolar em articulação com as diferentes áreas que integram o conjunto do currículo pleno.

Como vimos, ética e cidadania são um legado e reflete a evolução da sociedade. Para sua real efetivação é necessário que o ser humano desenvolva suas habilidades internas para adquirir bons hábitos, como ressalta Aristóteles. Compreendemos então que é necessário dois entes, um disposto a apreender e adquirir bons hábitos e o outro que chamaremos de facilitador, aquele que irá instigar o desejo de aprender, apreender e adquirir bons hábitos que certamente desembocarão na arte da cidadania. Contudo, não nos parece tarefa fácil e para isso é mister que estejamos abertos à essa nossa experiência de transformação de si e do espaço onde estamos inseridos.

No ambiente escolar tanto o docente como o discente enquanto seres humanos e cidadãos têm direito a realizar suas atividades de ensino e de estudo em um clima de respeito à integridade de sua pessoa. Compete à gestão da instituição assegurar que na escola o respeito mútuo, a ética e a cidadania seja uma regra; que a saúde emocional, psicológica, física e o bem-estar de professores e estudantes seja um objetivo de rotina e que seja priorizado e assegurado como um direito.

Se as relações sociais forem pautadas em valores morais, aprofundarão as relações de respeito mútuo, se forem democráticas, fortalecerão a vida em padrões democráticos. Do contrário, pode-se ensinar pelo exemplo da violência, omissão e do autoritarismo, relações violentas, autoritárias e de desrespeito e omissão. É preciso educar os sujeitos a refletir criticamente sobre normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum; construir uma imagem positiva de si como ser humano e cidadão(ã) detentor (a) de direitos, deveres e liberdades com competência de escolher e de realizar seu projeto de vida; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças, discriminações e valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas (Brasil/MEC/PCN's, 1998, p. 91).

A instituição de ensino possui uma importância enorme na formação de um sujeito ético e capaz de exercer a cidadania por completo. Ela atua como um veículo à educação e como viabilizadora da garantia dos direitos fundamentais. Nesse sentido se faz necessário que ela se mantenha íntegra e sempre disposta a observar os direitos fundamentais a fim de que possamos presenciar uma sociedade digna a todos.

### *A convivência e conflitos entre os estudantes na escola*

Em todo o tipo de relação humana surgem conflitos. Cada pessoa é um mundo, afirma um velho adágio popular e, portanto, a história pessoal, os valores, os juízos e os sentimentos variam de um indivíduo para outro. Se consideramos objetivamente, muitas crianças passam mais tempo na escola, junto com seus

colegas, que ao lado de seus pais. Ali se exercitam, jogam, aprendem e adquirem novos conhecimentos. Por isso, é muito natural que surjam problemas de relação entre os componentes da comunidade educativa escolar.

Nesse sentido, arrisco a afirmar que o cenário de agressões, de violências e de incivildades presentes no espaço escolar, esteja ligado a um convívio tribal avesso à civilidade, códigos que reforçam grosserias e insensibilidade em relação ao próximo, atos de barbárie incentivados pelo grupo ou individualmente. Esse cenário configura-se como um entrave no convívio harmonioso da comunidade educativa escolar. Não se trata de inculcar nos estudantes somente valores relacionados à formação escolar, mas sim, transmitir os valores universais da civilização tais como: convivência, respeito, tolerância, simpatia, solidariedade.

Ante essa triste realidade, muitos educadores sentem-se inseguros e impotentes ao se depararem com freqüentes dificuldades de violência, de conflitos ou indisciplinas, tais como agressões físicas, verbais, incivildades, insultos dos estudantes aos professores, constrangimento, desobediência às normas, bullying. Ressaltamos ainda que o absenteísmo dos estudantes é apontado pelos membros do corpo-técnico pedagógico, especialmente os professores, como um possível indicador de problemas de convívio na escola, bem como também a ausência de controle do professor sobre a própria classe. A pequena sociedade humana chamada sala de aula escancara a banalização e a barbárie. Nesse sentido Danilo Streck evidencia:

Nas sociedades atuais os homens e as mulheres não acolhem as diferenças, não conseguem equilibrar seus pontos de vista uma vez que estes estão de acordo com a lógica imposta pelo neoliberalismo. O verdadeiro caos, o principio da desordem na sociedade moderna, é a falta de compreensão e respeito sobre o diferente. É preciso que busquemos a tolerância (STRECK, 2008, p. 93).

Debarbieux (2001) afirma que o que leva ao clima de violência e insegurança na escola são os atos de incivildades. Debarbieux considera incivildades como uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Segundo o autor, não são então necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana.

Nessa mesma direção, Leme (2006) observa que os conflitos na convivência escolar manifestam-se principalmente pelas agressões verbais como insultos, exposição ao ridículo com apelidos. Ainda segundo esse autor, verifica-se que agressões de natureza velada, tais como rejeição, difamação e isolamento são mais difíceis de serem percebidas pelos educadores, porém ocorrem com freqüência. Verifica-se que os locais que mais ocorrem essas provocações, tanto nas escolas de ensino público quanto particular, são comuns no pátio, no corredor, na sala de aula, na saída, nos banheiros. Frequentemente, essas provocações revelam em ambientes menos expostos à observação de responsáveis pela disciplina na escola, confirmando a preferência por agressões de natureza mais velada ou menos explícita. Segundo o autor os conflitos entre os estudantes, bem como entre estes e os educadores configuram-se como um grande entrave na garantia do bom funcionamento e convívio escolar.

Somam-se às preocupações de Debarbieux (2001) e Leme (2006), as pesquisas realizadas por Arendt (1994), Abramovay (2002), que comprovam a forte presença das situações de violência nos estabelecimentos de ensino. Ainda nesse contexto, estudos realizados por Abramovay (2004) e Fante (2005) confirmam com base em questionários respondidos por diretores de escolas estaduais, municipais e instituições particulares de todo o Brasil que a indisciplina e violência por parte dos alunos é um dos problemas mais sério que ultimamente as escolas vêm enfrentando.

Ressalto ainda que o aumento da violência urbana que tem se tornado uma presença constante no cotidiano da maioria da população brasileira. Associada a uma postura equivocada de que o mundo é regido pela lei do mais forte, a violência influencia particularmente o comportamento dos adolescentes e jovens nos espaços educativos, que passam a recorrer a ela como forma de resolver conflitos naturais do convívio social. Como agravante, constatamos a disseminação de uma postura de violência em grupos de jovens, modificando hábitos e aparências. Professores assediados moralmente podem sentir-se alvo de ameaças à integridade física por parte de alunos ou grupo de alunos. Uma condição que inibe o pleno exercício do magistério.

As desigualdades sociais também têm cobrado seu preço na deterioração dos ambientes educacionais. Com a compressão do nível de remuneração do magistério em geral, o professor torna-se cada vez mais suscetível à violência baseada em abuso de poder econômico por parte dos estudantes. São cada vez mais freqüentes expressões proferidas por estudantes ofensores, tais como: “Você é meu empregado...”, “Eu pago esta escola e espero que você faça o que eu quero”, ou ainda, “Meu pai vai garantir que você seja demitido”.

Neste sentido, os conflitos, as práticas de violência pressionam não somente o professor, mas perturba todo o ambiente na medida em que inibe o pleno exercício do magistério e afeta os demais estudantes no contexto escolar, promovendo constrangimento generalizado. É, portanto, de vital importância que a instituição de ensino mantenha-se em constante vigilância para identificar casos de agressividade, violência e agir para reprimi-las e repará-las o mais rápido possível.

De acordo com os relatos da pesquisa empírica, envolvendo estudantes do 6º ao 9º Ano, existem atos de violência entre eles tais como: “brincadeiras muito agressivas, brigas, ameaças entre estudantes, humilhações e pequenos furtos”. Ressaltam que as causas das violências ocorrem principalmente a partir das particularidades dos colegas como a “ignorância, imaturidade, serem folgados”. Relatam ainda que existem também situações bastante tensas, especialmente no horário de saída das aulas. As razões para estes fatos, segundo os mesmos, relacionam-se com “o clima da escola, relacionamento com colegas, com professores, aulas, tipo de gestão”.

Diante dessas brigas, xingamentos, constrangimentos, os educadores consideram impotentes e não sabem como intervir de forma construtiva. Não poucas vezes na pesquisa empírica ouvi: “Eu não agüento mais. A gente convive com a violência na entrada, violência no intervalo, violência na saída. É incrível! Os adolescentes e jovens não sabem brincar. Eles transformam brincadeiras em brutalidade, em brigas. Chutam, empurram, batem e só geram agressões”. Angustiadados, eles constatam, que as brigas estão sendo resolvidas de forma cada vez mais violenta, mas sentem-se despreparados para realizar intervenções diferentes. Acaba por reproduzir situações agressivas, como punir, acusar, censurar, ameaçar, excluir, ou mesmo ignorar. Dessa forma, “educam” moralmente de maneira erroneamente e improvisada, pautando suas intervenções principalmente em atitudes corriqueiras que não favorecem o diálogo construtivo. Nesse sentido, a gestora escolar de uma das escolas pesquisadas, salienta: “Os professores não estão muito bem preparados para enfrentar esses fatos de violência. Às vezes também agridem. Eu digo sempre a eles: Precisamos perceber que o papel da escola está mudando e nós precisamos nos preparar para acompanhar essa mudança, dando as respostas necessárias para os novos tempos que estamos vivendo”.

Nas instituições de ensino, as situações de violência, indisciplina, bullying, entre outras, vêm tirando o sossego de educadores e autoridades por não saber como resolvê-las. Daí a importância de se estudar e refletir com profundidade sobre esta dimensão das relações educativas tão necessária para a realização de um trabalho construtivo na escola, para minimizar a violência, para a melhoria das interações sociais e para um maior favorecimento do desenvolvimento sociomoral de suas crianças e jovens. Assim, evitar-se-á, que os professores, bem como todo o corpo-técnico pedagógico, por falta de preparo, tenham reação

reações impulsivas agressivas que, não raro, somente pioram o problema ou apenas contém o conflito no espaço escolar.

Cabe salientar que os conflitos desgastam o convívio escolar, torna a aprendizagem complicada e faz cair a qualidade do ensino das instituições escolares. Advertimos ainda que o tipo de intervenção utilizada pelos educadores ao enfrentar essas relações agressivas e desavenças entre estudantes, interfere nas interações entre eles e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade. Ante isso, entendemos que a violência é uma maneira inadequada para lidar com os conflitos, porque lança mão de posturas coercitivas, autoritárias e impositivas inibindo soluções que considerem a possibilidade de pensar e gestionar os impasses escolares de forma positiva.

Com relação a isso Osowski (1992), nos lembra que “alguns professores exercem diferentes sistemas punitivos sobre seus alunos e alunas para torná-los dóceis e disciplinados. Isso, sem falar nos encaminhamentos à direção ou à supervisão” (OSOWSKI, 1992, p. 42). Tais mecanismos de controle utilizados com frequência nas escolas, “funcionam” temporariamente, além de reforçar reações agressivas, impulsivas e submissas, contribuem para agravar o problema da violência e da indisciplina. Reconhecemos ainda que tais atitudes a curto ou longo prazo contribuirão para “formar” pessoas acrílicas, que não interagem com o outro, demonstrando assim que os valores morais foram pobremente interiorizados e terão pouca influência em sua vida escolar e social. Iluminando essa reflexão, Piaget salienta que somos moralmente responsáveis por aquilo que fazemos. Somente o exemplo modifica realmente um modelo de relacionamento.

Vale reconhecer que o ser humano é um ser relacional e onde ele está existe relacionamento. Portanto, os conflitos são inevitáveis em salas de aula em que a interação social e o trabalho em equipe são valorizados. O conflito é inerente à vida humana.

Nesse sentido, os conflitos são oportunidades de aprendizagem, de conhecimento de si e do outro, do exercício do diálogo e da democracia. Desse modo, a comunidade escolar deve aproveitar dessas situações como oportunidades para auxiliar os estudantes a aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitadas para todas as partes envolvidas, despertando a autonomia.

Outro aspecto significativo a ser considerado sobre os conflitos é que esses sempre vêm acompanhados de uma carga emocional. Por essa razão, os sentimentos também precisam ser acolhidos e considerados no momento da problematização do conflito. Identificar e reconhecer os sentimentos que afloram nas situações de conflito permite as crianças compreenderem suas causas como também, compreenderem os sentimentos e as razões de seus pares. Contudo, quando não problematizados podem agravar-se gerando, muitas vezes, seqüelas trágicas para os envolvidos.

Segundo Piaget (1932-1977), a aprendizagem cooperativa fortalece os sujeitos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Aprendizagem e desenvolvimento são processos indissociáveis que contribuem na construção de conhecimentos científicos, técnicos e, especialmente, na construção de conhecimentos sobre as relações humanas. Aprender a conhecer a si e ao outro faz avançar a construção de personalidades autônomas e sensíveis, característica necessária na escolha e organização de estratégias não-violentas na resolução dos conflitos. Ter essa visão de totalidade facilita nossas relações com as pessoas e nos ajuda a construir uma visão mais ampla da moralidade humana.

As diferenças entre as pessoas e grupos humanos são naturais e positivas. A riqueza da humanidade reside justamente na sua diversidade. As pessoas precisam aprender a reconhecer e assumir a sua diferença, aceitá-la e fazer-se respeitar, por outro lado precisam aprender na escola a reconhecer como natural e normal a diferença dos seus pares e aceitá-la e respeitá-la.

Enquanto professores/educadores é nossa obrigação moral e ética estar atentos (críticos, e interventivos) às constantes mutações da sociedade. Será, portanto uma tarefa árdua, mas desafiante da nossa parte, contribuirmos de uma forma crítica, construtiva e democrática para a criação de condições que minimizem os conflitos destrutivos, só possível com esforço coletivo da comunidade educativa e guiada por um projeto forte e motivante.

### *Considerações Finais*

As reflexões desta investigação apontam para a necessidade de aceitação e respeito à diversidade das pessoas, da necessidade de uma formação permanente em valores numa sociedade que se quer democrática, justa e igualitária (Brasil/MEC/PCN's, 1998).

Preocupar-se com questões de ética e de valores morais somente quando elas configuram um mal-estar dificulta a construção de uma sociedade justa e igualitária. A preocupação central, no que diz respeito a questões morais, deve estar na formação do cidadão/ã, especialmente quando entende-se que esta formação passa por um processo de construção de individualidades morais autônomas.

Isso remete-nos à compreensão de que as atitudes de professor, gestor, pais e estudantes estejam integradas num contexto comum de construção coletiva de aprendizagem. Através do diálogo, todos compartilham noções de ser humano, sociedade e de mundo. Tomam consciência do mundo, de si e dos outros, em diálogo. Salientamos ainda que a vivência de valores como o altruísmo, solidariedade, respeito, justiça e generosidade permitirão às pessoas se tornarem mais críticas e dadas ao diálogo, favorecendo para ambos um crescimento educativo emancipatório. Então trabalhemos incansavelmente nesta dimensão, despertando a formação de pessoas com mais autonomia moral e intelectual, cooperativas e recíprocas. No sentido dado, concordamos plenamente com Freire quando afirma:

Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (Paulo Freire, 2001, p.72).

### *REFERÊNCIAS*

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. Violências nas Escolas. Brasília: Unesco, 2004.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. In: Cadernos CEDES, ano XIX, n. 47. Campinas, SP: EdUNICAMP, dezembro de 1998.

ARENDT, H. Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Brasil (1998). Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais, temas transversais: Ética, pluralidade cultural. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC.

CANDAU, Vera Maria, Maria da Consolação Lucinda, Maria das Graças Nascimento. Escola e Violência. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Escola e Violência: Rio de Janeiro, DP&A, 1995.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. Folha de S. Paulo. S Paulo, 14 mar. Caderno Mais. 1999.

CURY, Munir. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. 6ª Ed. São Paulo, Malheiros, 2006.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (org). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 1999.

FANTE, C. Fenômeno “bullying”: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (2001)

GRUNSPUN, Haim. Criando Filhos Vitoriosos – Quando e Como promover a Resiliência. São Paulo: Atheneu, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho. A. & Michele Reis da Silva (Coord). Bullying: mais sério do que se imagina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

IMBERT, Francis. A Questão da Ética no Campo Educativo. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

LEME, M. I. S. Convivência, conflitos e educação nas escolas de S. Paulo. S. Paulo: ISME, 2006.

MASCARENHAS, S., & Almeida, A.T. Gestão do bullying e qualidade do bem-estar docentes e discente na Educação de Jovens e adultos do Brasil (Rondônia). Lisboa: ISPA, 2006.

MORAIS, Regis de. Violência e Educação. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, C. R. A violência escolar. In: ARRIETA, G; POLENZ, T. A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola. Canoas, RS: Ed.ULBRA, 2000.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília, DF: UNESCO, UCB, 2002.

OSOWSKI, Cecília Irene. Educação e mudança social: por uma pedagogia da esperança. São Paulo: Loyola, 2002, 1992.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre, 1932-1977.

TAMAYO, A. & Schwartz, S. H. Estrutura motivacional dos valores humanos. Psicologia: Teoria e Pesquisa. São Paulo: 1993.

STRECK, Danilo. Euclides Redin, Jaime José Zitzoski (Orgs). Dicionário de Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## **O uso abusivo de bebidas alcoólicas na adolescência: uma análise na perspectiva dos domínios sociais**

Raul Aragão Martins

UNESP/S.J.R.P.

raul@ibilce.unesp.br

Solange Maria Beggiato Mezzaroba

UEL

solmezza@sercomtel.com.br

O V Levantamento Nacional realizado pelo CEBRID, em 2004, apontou que a média de idade do primeiro uso de bebidas alcoólicas foi de 12,7 anos. Os adolescentes têm adquirido o hábito de beber cada vez mais cedo. Sob efeito do álcool, pode envolver-se em situações de risco pessoal e acarretar injúrias a outrem. O conhecimento de como adolescentes categorizam essa conduta é importante na elaboração de programas preventivos e de intervenção. Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivos: identificar adolescentes (de uma escola pública e de uma particular) que faziam uso abusivo de álcool e analisar como os mesmos viam este hábito e quem eles reconheciam como autoridade para controlá-lo. Realizou-se um rastreamento com os jovens utilizando-se o AUDIT. Com os adolescentes que obtiveram escore positivo, realizou-se uma entrevista semiestruturada, buscando apreender a concepção que os mesmos tinham em relação ao fato de beberem de forma abusiva, quem consideravam autoridade para controlar o hábito, como julgavam esse comportamento e em que domínios sociais enquadravam tal ato. Os jovens entrevistados não associam o hábito de beberem abusivamente com questões morais. Acreditam que o comportamento de beber abusivamente está ligado aos domínios pessoais e prudenciais, e mesmo que as conseqüências advindas deste comportamento sejam prejudiciais a outros, não teriam relação com questões morais. Acreditam que necessitam passar por experiências próprias de bebedeiras e situações de risco para aprenderem. Propagandas, conselhos familiares, iniciativas das escolas da forma como têm sido desenvolvidas são de pouca repercussão.

### *INTRODUÇÃO*

O mundo contemporâneo vivenciou, no final de século XX e início do 3º milênio, acontecimentos que, indubitavelmente, provocaram mudanças nas relações interpessoais. Na esteira dessas transformações, o entendimento sobre o desenvolvimento humano, tal qual se concebia tradicionalmente, vê-se também atingido, com uma redefinição do que é infância, adolescência e vida adulta.

Em relação ao uso de substâncias psicoativas, observamos que, nos últimos anos, houve um aumento significativo no consumo de álcool, e em faixas etárias cada vez mais baixas, gerando preocupação entre pais, educadores e responsáveis pelas políticas públicas (PINSKY; BESSA, 2004; MARTINS, MANZATO; CRUZ, 2005; MARTINS, 2006). Tal situação é bastante inquietante, pois o adolescente apresenta-se mais vulnerável por estar em desenvolvimento, não sabendo avaliar adequadamente o uso de bebidas alcoólicas, o que pode levar a uma condição de uso abusivo e, em muitos casos, à dependência.

Grupos de pesquisadores de diversos países têm conduzido pesquisas buscando entender o problema do uso abusivo de álcool por adolescentes e propor formas de intervenção. No Brasil, pesquisas entre estudantes do ensino fundamental, médio e universitário têm sido realizadas por Carlini-Contri e



colaboradores (1987), Almeida Filho e outros (1989), Scivoletto (1999), Carlini e outros (2002) e Martins (2006). O V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas, realizado em 2004 alerta para o fato de que “dentre as substâncias psicotrópicas analisadas no estudo, o álcool foi a que teve menor média de idade do primeiro uso”, sugerindo que a “questão do álcool no Brasil é, de fato, um grande problema de saúde pública” (GALDUROZ, 2005, p. 367).

Para Martins (2006), o uso abusivo de qualquer substância psicoativa não ocorre por acaso ou por iniciativa individual, mas pode incluir uma multiplicidade de fatores biopsicossociais, podendo ser então vista como uma condição socialmente construída na relação entre o indivíduo e seu meio ambiente. Nessa perspectiva, o indivíduo deixa a condição passiva frente a seus hábitos de ingestão de álcool, passa a ter possibilidade de assumir o controle de suas ações, o que lhe permite um engajamento nas atividades de programas preventivos e/ou educativos, bem como no próprio tratamento da dependência de SPA. A percepção do indivíduo interativo e com possibilidades de controle de suas ações está baseada na teoria do desenvolvimento dos domínios sociais de Elliot Turiel. Para este autor, domínio é o componente organizativo das ações.

De acordo com o conteúdo das experiências são construídos os seguintes domínios: a) O domínio psicológico inclui o conceito de pessoa, as conseqüências das ações realizadas afetam principalmente aquele que as praticou não havendo quebra da ordem social ou injustiça a outros; b) O domínio socioconvencional com os conceitos de sistemas e relações sociais organizadas “compartilhadas pelo sujeito com seu grupo, as quais são arbitrárias e contingentes à sociedade nas quais se desenvolvem, servindo para normatizar as ações sociais”; c) O domínio moral envolvendo os julgamentos prescritivos de justiça, direitos e bem-estar. Os conceitos resultantes desse domínio “dizem respeito às conseqüências intrínsecas das ações avaliadas. Esta área compreende princípios considerados universais”. (MILNISTSKY-SAPIRO 2000, p. 12).

Turiel (1984,1989) considera que o sujeito social é um ser em contato direto com o fenômeno social, que define, interpreta, julga e, assim, constrói interacionalmente as categorias fundamentais do conhecimento social (MARTINS, 1991). Essas interações, que envolvem pessoas e o meio ambiente, são recíprocas, e tipos qualitativamente diferentes de eventos experienciados por elas produzem os domínios básicos de pensamento social: o da moralidade e o das convenções. Nucci (1981), em estudos posteriores, observou a existência de um terceiro domínio – o de assuntos pessoais. Tisak e Turiel (1984) mostram que há uma diferenciação entre danos causados a terceiros, pertencentes ao domínio moral, e os causados à própria pessoa, compreendido como um subdomínio da moralidade, chamado de “regras de prudência”.

A construção da moralidade tem sido objeto de reflexões, tema de pesquisa, além de preocupação constante nos meios educacionais, porém, encontramos poucas iniciativas visando aliar uso e/ou abuso de álcool e questões morais. Poderíamos colocar o uso abusivo de álcool sob o domínio da moralidade? Ou estaria sob os domínios sociais apontados por Turiel, entre outros? Considerando que a conduta de beber é construída socialmente, conhecer como adolescentes categorizam essa conduta, e quem consideram autoridade para regular o seu uso, é de suma importância para educadores, pais, etc., quando pensamos na elaboração de programas preventivos e de intervenção.

## *OBJETIVOS*

Na tentativa de responder a questões tão inquietantes realizamos a pesquisa visando:

1. identificar adolescentes que estavam fazendo uso abusivo de álcool, da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola pública e de uma particular;
2. avaliar qual o julgamento que faziam em relação ao uso destas substâncias, em relação aos domínios sociais;
3. identificar quem consideravam como autoridades responsáveis pela regulação do uso.

## *PROCEDIMENTO*

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Num primeiro momento realizamos um levantamento inicial, com a utilização do AUDIT. Este instrumento de rastreamento foi utilizado, pois identificar quantos, quais e em que quantidades, adolescentes das duas escolas estavam fazendo uso de álcool apenas pela autonegação não seria um dado fidedigno.

Na segunda etapa entrevistamos aqueles adolescentes que obtiveram positivo para o uso abusivo de álcool na avaliação do AUDIT.

## *RESULTADOS*

Na escola particular 39 responderam ao inventário (14 mulheres e 25 homens). Na época, 33 deles tinham menos de 18 anos. Em relação aos dados do AUDIT, 14 alunos foram apontados como positivos, ou seja, obtiveram oito pontos na avaliação. Isso demonstra que vinham fazendo uso abusivo de álcool. Os outros 25 obtiveram escores menores que oito pontos, não se caracterizando como bebedores abusivos. Na categoria Binge (beber se embriagando), 13 alunos obtiveram escore positivo e 26 negativo.

Na escola pública, dos 26 alunos que responderam o instrumento, 21 eram do sexo feminino e cinco do masculino, sendo dois maiores de 18 anos. Em relação ao AUDIT, apenas um obteve um índice de oito ou mais pontos e 25 foram considerados, pelas respostas dadas, como não fazendo uso abusivo de álcool. Na categoria Binge, cinco adolescentes foram apontados como positivos e 21 negativos.

Ao comparar os resultados das duas escolas, pudemos observar que houve uma adesão maior de rapazes na escola particular do que na escola pública. O número de alunos pertencentes ao nível socioeconômico A na escola particular foi maior do que na pública; nesta, a maioria dos participantes encontra-se no nível B. Esta escola é uma das particulares da cidade que recebe alunos de alto poder aquisitivo. A escola pública está localizada numa região central o que possa justificar o atendimento a alunos de condição social boa.

Quando comparados em relação às religiões que professam, as duas escolas apresentam praticamente a mesma frequência apontada para a religião católica: 61,5%. Já na escola particular, um número maior de alunos se declarou sem religião, 28,2% do que na outra escola, 15,3%.

Para a realização da entrevista chamamos os adolescentes que receberam pontuação oito ou mais, na avaliação do AUDIT de ambas as escolas. Como na escola pública só foi apontado um jovem, aqueles que receberam positivo para Binge foram considerados como pertencentes à amostra. Apenas seis deles concordaram em participar da mesma. Os outros, ou não foram localizados ou se recusaram participar.

A partir das entrevistas, observamos que as falas dos adolescentes apresentavam pontos comuns e que se repetiam, podendo ser agrupados em quatro grandes temas: 1) o hábito de beber; 2) construção dos domínios sociais e a bebida; 3) autoridade para controlar o uso de álcool; 4) orientações sobre o uso de bebidas alcoólicas.

O número de Termos de Consentimento Livre Esclarecido devolvido foi baixo em relação à expectativa inicial. Esperávamos uma adesão maior por parte dos alunos. Os adolescentes, talvez, sentiram-se intimidados a levarem para os pais assinarem, pois, no Termo, constavam os objetivos do trabalho e eles receassem que os resultados do inventário do rastreamento pudessem ser repassados aos responsáveis.

Na escola particular, houve uma maior adesão dos meninos do que das meninas; na escola pública a proporção de meninas foi maior que de rapazes. Talvez por isso, o número de adolescentes com escore positivo no AUDIT tenha sido menor do que na escola particular. De acordo com o V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas, realizado pelo CEBRID, apesar de o consumo ter aumentado entre as meninas, a taxa de rapazes que bebem de forma abusiva ainda é maior.

Alguns entrevistados diziam que era freqüente a participação deles em churrascos e festas particulares nos finais de semana. Essas festas ocorrem em chácaras ou nas casas dos jovens. Dessa forma, não tendo permissão para beberem em bares e locais públicos, fazem-no em ambientes protegidos, livres da vigilância legal e dos pais.

Os adolescentes entrevistados iniciaram o uso de bebidas alcoólicas a partir dos 13 anos aproximadamente. Na idade em que ainda se encontravam no Ensino Fundamental entre sétima e oitava séries. A convivência e vontade de parecerem mais velhos e não ficarem de fora ou fazerem parte da turma é um fator que contribui para iniciar no hábito ingerir bebidas alcoólicas. A presença de bebidas alcoólicas é uma constante nas festas que os jovens freqüentam atualmente. Dificilmente há reuniões, churrascos ou outras comemorações sem a presença de álcool. As opiniões dos amigos, querer fazer parte do grupo de pertença revestem-se de importância maior do que a preocupação com as sanções que possam receber de seus responsáveis, caso esses façam proibição formal para a ingestão de bebidas. Observamos assim a força da socialização secundária, ou aquela recebida fora do âmbito familiar, depois que a criança entra na escola. Além disso, o fato de os pais também ingerirem álcool, mesmo que em situações sociais ou festas comemorativas, contribui para o ingresso do jovem ao hábito de consumir bebidas alcoólicas. Muitas vezes o primeiro uso se dá na própria residência e é freqüentemente estimulado pelos pais.

Na sociedade brasileira, comemoração é, na maior parte das vezes, sinônimo de comida e bebidas. As crianças crescem vendo seus familiares e amigos bebendo e, muitas vezes, são convidadas a experimentarem também. Os pais não se dão conta que podem, sem o perceber ou querer, estar iniciando seus filhos no hábito de ingerir álcool. Soma-se a isso o fato de os familiares esconderem das crianças as conseqüências negativas das bebedeiras familiares. Os pequenos vêem os pais alegres, mais comunicativos como resultado de um índice de álcool mais elevado, não percebendo, no entanto, os possíveis efeitos desastrosos na continuidade.

Turiel (1984) considera que o desenvolvimento dos conceitos sociais está diretamente relacionado com os eventos vivenciados pelos sujeitos. As pessoas participam ativamente da construção das categorias fundamentais do conhecimento social em interação com o meio. Essas interações constituem uma tentativa de compreender as outras pessoas, e como elas se relacionam. Assim sendo, ao experienciarem situações de ingestão abusiva de álcool pelos pais desde cedo, as crianças podem julgar que esse ato é aceito socialmente. Levando em consideração o fato de que os pais, para as crianças, são vistos como heróis e seus comportamentos são vistos como modelos de atuação. Segundo Laranjeiras (2005), beber pode ser muito prazeroso, mas beber muito pode acarretar problemas em várias áreas da vida do bebedor abusivo. Deve-se ressaltar que os entrevistados foram selecionados justamente por se encontrarem dentro dos considerados bebedores que fazem uso abusivo de álcool e não apenas como meros bebedores sociais. Eles, porém não se

davam conta de que haviam rompido a barreira do social com o consumo de bebidas alcoólicas que vinham fazendo até então.

Para as meninas, a ingestão de bebidas alcoólicas se dava mais em companhia de grupos de amigos e com o namorado em festas do que em casa. Nas festas familiares, as meninas são acompanhadas mais de perto pelos pais em relação à experimentação de bebidas. Há diferenças de hábitos em relação ao gênero. Observa-se uma maior tolerância com os rapazes do que com as meninas. Para os meninos, o fato de bebericar nas festas familiares pode ser sinônimo de iniciação ao mundo masculino, já para as moças, isso pode ser visto como um comportamento não tão desejável e compatível com seu gênero. Por isso, talvez, elas se iniciam no hábito de ingerir bebidas alcoólicas mais com os amigos do que em casa.

A frequência de beber aumenta gradativamente, inicialmente acontece em algumas ocasiões mais restritas, ao final de uma prova estressante ou num churrasco de comemoração, até não haver mais motivos especiais: toda hora é hora, ou qualquer coisa constitui-se num motivo para “festejar”. Os encontros não ocorrem pelo prazer de se reunir com amigos, mas pela oportunidade de beber.

Beber além do limite, para os adolescentes, não necessariamente está de acordo com os critérios do AUDIT, ou seja, consoante o número de doses ingeridas. Mas, significa dar vexame, incomodar os outros, vomitar, criar situações indelicadas. Quando não apresentam reações de embriaguez, muitos jovens continuam a beber acima dos níveis considerados aceitáveis, não se considerando, assim, alcoólatras. No imaginário dos adolescentes vir a ser um alcoólatra não se constitui uma regra, mas uma exceção. E isso depende de cada um, da força de vontade individual. Na busca de sua identidade adulta, alguns adolescentes se sentem acima do bem e do mal, acreditando-se capazes de driblar os efeitos danosos de seu comportamento de risco.

Em sua teoria da construção dos domínios sociais, Elliot Turiel propõe que, apesar do julgamento das questões morais serem sociais por natureza, “nem todos julgamentos sociais são morais” (1975). Nessa perspectiva, os raciocínios sobre temas convencionais e morais são diferentes. Perguntamos então, beber de forma abusiva pode ser considerado um tema de conteúdo moral ou convencional? Como os jovens avaliam o comportamento de beber se embriagando? Há uma intersecção de domínios nessa questão?

Os adolescentes entrevistados não refletiam sobre essas questões. Acreditavam que tal comportamento era inofensivo e, quando muito, o prejuízo advindo de tal prática afeta apenas a eles mesmos. Alguns não têm nem ideia que a quantidade de álcool ingerida por eles é tão alta, fato que comprovado quando do preenchimento do AUDIT.

Na construção dos conceitos, tanto convencionais como morais, o meio social reveste-se de grande importância. Em contato com os acontecimentos vividos, o indivíduo realiza inferências e elabora seus sistemas de referência sobre esses acontecimentos. Existe uma relação recíproca entre indivíduo e meio social em que os indivíduos não só sofrem o controle do meio, como buscam entendê-lo, construindo suas estruturas sociais e morais. Quando os jovens justificam porque bebem e em quais situações, evidenciam-se as influências do meio social. Um ambiente social que enaltece o consumo de bebidas como forma de socialização pode favorecer o desenvolvimento do hábito. Na perspectiva da proposta interativa de construção dos conceitos sociais, morais e pessoais, os tipos de conhecimento a serem construídos dependem da ação dos sujeitos sobre os acontecimentos, tarefas e problemas que vivenciam. Existe, portanto, relações sistemáticas entre o desenvolvimento e a natureza dos acontecimentos, do meio com os quais a pessoa defronta-se.

Dessa maneira, acostumado a vivenciar cenas de embriaguez ou consumo abusivo, o adolescente pode ser levado a acreditar que tal prática é natural. De acordo com essa percepção, beber seria um traço

inerente ao ser humano. Como está presente em muitas culturas, ao fazer essa afirmação, esta se referindo a predisposições fisiológicas e/ou psicológicas, portanto, fora do controle pessoal, sendo percebida quase como uma consequência natural dos seres humanos. Da mesma forma que as pessoas crescem, vão à escola, também bebem. Pela afirmação, a cultura é entendida como uma fonte controladora, determinando as condutas e não vendo as pessoas como capazes de definir, interpretar e julgar as relações sociais. Talvez em consequência dessa maneira de pensar, os adolescentes não parem para refletir sobre seus conceitos de bebedeiras, agrupando-os em aspectos de “foro íntimo”, sem qualquer ônus para os outros.

Um aspecto a ser ressaltado é a maior ou menor vulnerabilidade de exposição ao álcool. Como não sabemos como cada organismo se comporta frente ao uso de bebidas alcoólicas, Silva e Mattos (2004) acreditam que se deva evitar “o contato com as drogas durante o período de maior vulnerabilidade” o que daria um tempo maior tanto para o cérebro completar seu amadurecimento como também propiciar um maior conhecimento de suas capacidades além da aprendizagem de outras formas de entretenimento do que apenas beber.

Para que os jovens não se acomodem e/ou recebam passivamente do grupo as convenções sociais e os juízos morais, a presença de adultos faz-se imprescindível. Turiel (1984) esclarece que o comportamento dos adultos e a comunicação que deles provêm é que são responsáveis pela construção dos comportamentos e juízos daqueles que lhes estão próximos. Assim sendo, o contato que desde pequenos têm com as bebidas alcoólicas pode influenciar sua futura relação com elas. Se tiverem os pais em alta conta e os virem bebendo, isso pode contribuir para beberem também. Se os colegas e amigos mais chegados fazem uso excessivo das bebidas, podem também julgar e interpretar que esse comportamento é adequado.

No curso do desenvolvimento, depara-se com diferentes tipos de acontecimentos. Essa diversidade na qualidade dos acontecimentos proporciona a construção de domínios de conhecimentos diferentes. As situações experienciadas não são todas do mesmo tipo ou estão incluídas na mesma classe, ao contrário, têm propriedades diversas o que contribui para a construção das diferentes formas de conceber as interações sociais.

No entanto, muitas questões podem não estar claramente categorizadas como sociais ou morais, elas podem conter elementos de ambos os domínios. Algumas situações que inicialmente podem ser categorizadas como sendo de convenção social, podem ter implicações morais em suas consequências. Turiel (1984) aponta para o fato de que muitas situações incluem componentes de mais de um domínio que devem coordenar-se simultaneamente. Um ato convencional pode se converter numa questão moral. Isso pode ser entendido pelas consequências que esse ato pode provocar à própria pessoa que o realiza ou a outrem. Na perspectiva da teoria dos domínios sociais de Turiel (1984), os conceitos morais se formam através das experiências da criança com as ações interpessoais que têm consequências intrínsecas. Dessa forma, o comportamento dos adultos e a comunicação que deles provêm é que são os responsáveis pela construção dos conceitos e juízos sociais e morais das crianças.

Além disso, algumas situações podem conter elementos de domínios diferentes, podem estar relacionadas a dois domínios o que provoca uma ambigüidade ao ter que categorizar o tema. Embora o comportamento de beber se embriagando não seja considerado uma questão moral pelos adolescentes, quando instigados a refletir sobre as possíveis consequências desse ato alguns deles julgam “... *uma sacanagem...*” alguém embriagado provocar danos e até a morte de quem não está envolvido na situação. Ao mesmo tempo em que têm uma ação similar, criticam-na pelos efeitos que podem provocar. Esse pode ser um exemplo claro de temas que entram em conflito pelas suas consequências. Da mesma forma que beber se apresenta como um meio de socialização, sendo, neste aspecto, considerada uma convenção, o resultado desse comportamento pode fugir do âmbito das convenções, convertendo-se em morais. Juízos basicamente convencionais podem assumir implicações morais secundárias.

Os adolescentes acreditam ser o comportamento de beber embriagando-se uma decisão pessoal, enquadrando-o, portanto, no domínio psicológico ou pessoal. A justificativa para emitir certos comportamentos é o interesse próprio, sendo ele a única fonte de autoridade. Aceitar ao não as regras de prudência seria uma questão pessoal, tendo como objetivo evitar danos a si mesmo. A relação com o outro e as possíveis conseqüências de suas ações não estão nesse raciocínio.

Haveria uma forma de evitar conseqüências desastrosas dessa natureza? Quantos acidentes, com conseqüências graves, que provocam lesões permanentes, interrompendo carreiras brilhantes em seus estágios iniciais, poderiam ser evitados se adolescentes e jovens adultos construíssem o conceito de que seus comportamentos de domínio pessoal podem ter conseqüências de cunho moral, para ele e para outrem? Como possibilitar ao jovem a construção de um quadro de referência que o torne capaz de controlar seus impulsos de domínio pessoal e estabelecer uma coordenação entre os domínios? Como levá-los a perceber que, embora os domínios tenham temas diferentes, há uma relação entre eles e suas fronteiras possuem limites tênues? Esse é um desafio para educadores engajados na atividade de socialização de crianças e adolescentes...

Apesar de algumas divergências, os jovens entrevistados acreditavam que, em relação ao hábito de consumir bebidas alcoólicas, as fontes de autoridade para controlar tal hábito seriam eles mesmos. O adolescente julga que a aprendizagem de moderação e controle do uso ocorre através dele mesmo. Sente-se capaz de sozinho, discernir entre o certo e o errado. Especificamente, no caso da bebida, aprender com a experiência, pode causar danos, às vezes, irreparáveis e desnecessários. Porém, mesmo diante de fatos contundentes apresentados pela mídia ou relatados por amigos, ainda assim acreditam serem eles, a autoridade para controlar seu hábito de beber.

A questão da autoridade para o uso de bebidas é controversa, alguns adolescentes, acham que os pais devem impor-se, outros não aceitam qualquer imposição nesse sentido, acreditando que devem passar pela experiência para adquirirem controle e moderação sobre o uso. Outros ainda não acreditam que devam ter controle ou moderação, quando têm vontade bebem e pronto.

A educação deve passar gradativamente da coerção, que implica cuidados com a integridade física, inclusive, daquele que está em desenvolvimento, para a cooperação, o que, de acordo com a visão construtivista, asseguraria um possível alcance da autonomia. Assim sendo, quando o adolescente se inicia no mundo adulto das festas, churrascos e baladas, as experiências com as bebidas alcoólicas deveriam ser, a princípio, inicialmente monitoradas e controladas de perto pelos adultos significativos de modo que, paulatinamente, isso possa ser feito de forma responsável por eles mesmos.

Os adolescentes avaliam as campanhas veiculadas na mídia como incapazes de impedir o consumo de bebidas alcoólicas, bem como de alertar para os prejuízos que elas podem causar. A costumeira associação entre a bebida alcoólica e a possibilidade de ter sucesso, ascensão social e mulheres bonitas neutraliza o aviso da necessidade de consumir a bebida com moderação. Mesmo percebendo ser uma jogada mercadológica, os jovens não conseguem se livrar dela.

As orientações que os adolescentes receberam da escola nem sempre são consideradas como produtivas a ponto de evitar que eles não fizessem uso abusivo do álcool. Existe uma preocupação exclusivamente acadêmica da escola, de transmissão de conhecimentos, deixando a formação para um outro momento que não interfira nas atividades de ensino, previamente planejadas. Para alguns adolescentes a Igreja e os grupos de jovens que freqüentam têm *status* de maior significância na regulação do hábito de beber sem embriagar-se.

Não estamos advogando por uma vida abstinência ou com ausência quase total de ingestão de bebidas alcoólicas, mas que essa ingestão possa ser feita de forma equilibrada e com responsabilidade. Como o

jovem pode não ter clareza de seus limites de tolerância e sua vulnerabilidade ao álcool, fica difícil pensar num beber equilibrado. Sentindo-se “super-homens” nenhum mal lhes ocorrerá. Assim sendo, mesmo que possa ser visto como carece, um acompanhamento adequado ao adolescente sobre suas indagações e o período de mudanças pelo qual está passando, faz-se necessário.

## REFERÊNCIAS

ARATANGY, L. R. O desafio da prevenção. In: AQUINO, J. G. (Org). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BARBOR, T. F. et al. AUDIT: teste para identificação de problemas relacionados ao uso de álcool. Ribeirão Preto: PAI-PAD, 2005.

GALDURÓZ, J. C. F. et al. V levantamento sobre consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras. São Paulo: UNIFESP-CEBRID, 2005.

MARTINS, R. A. *Construção do conhecimento social: categorias de justificação e critério de julgamento*. 1991. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Pós-Graduação em Psicologia. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, RJ.

MARTINS, R. A.; MANZATO, A. J.; CRUZ, L. A. N. O uso de bebidas alcoólicas entre adolescentes. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (Orgs.). *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ., 2005. p. 301-326.

MARTINS, R. A. Uso de álcool, intervenção breve e julgamento sociomoral em adolescentes que bebem excessivamente. 2006. 211f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista, 2006.

MILNISTSKY-SAPIRO, C. teorias em desenvolvimento sociomoral: Piaget, Kohlberg e Turiel – possíveis implicações para a educação moral na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, out/dez. 2000, p. 7-14.

MILNISTSKY-SAPIRO, C. Desenvolvimento sociomoral e aspectos culturais do parentesco. *Psicol Teoria e Pesquisa*, v. 12, n. 1, 1996, p. 71-82.

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, v. 52, p. 113-21, 1981.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINSK, I.; BESSA, M. A. (Org.). *Adolescência e as drogas*. São Paulo: Contexto, 2004

SILVA, V.A. da; MATTOS, H. F. Os jovens são mais vulneráveis. In: PINSK, I.; BESSA, M. A. (Org.). *Adolescência e as drogas*. São Paulo: Contexto, 2004.

TISAK, M.; TURIEL, E. Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, v. 55, p. 1030-1039, 1984.

TURIEL, E. *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convencion*. Madrid, Espana: Closas-Orcoyen, S.L. Poligono Igarza Paracuellos del Jarama, 1984.

## Representações de estudantes da educação básica do Amazonas acerca do fenômeno bullying como violação de direitos humanos e da cidadania

Eliane Merklein  
Francimilte Alves Ferreira  
Delcenir Alves da Silva  
Jéssica Nayara da Silva Nunes  
Rosicléia Lima de Oliveira  
Sildiane Oliveira Gonçalves  
Ralison Umbelino de Souza  
Randerley Nascimento de Almeida  
Estudantes voluntários do PIBEX/37/2009/2009-UFAM  
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas  
Professora orientadora do PIBEX-37/2008/2009/UFAM  
suelyanm@ufam.edu.br

Este relato de pesquisa-ação está organizado em duas partes. A primeira apresenta uma breve revisão de literatura que correlaciona o fenômeno bullying como um fato social que condiciona as relações interpessoais em diferentes contextos sociais afetando, condicionando e determinando os indicadores de qualidade da saúde psicológica e emocional dos sujeitos (Mascarenhas & Almeida, 2006<sup>a,b</sup>; Avilés & Mascarenhas, 2007<sup>a,b,c e d</sup>; Fante, 2008; Fonseca, Rebelo, Ferreira; Formosinho, Pires & Gregório, 2000; Marinho & Caballo, 2002; Martins, 2005; Mascarenhas, 2006; Mascarenhas, Hernández, Almeida, Gonçalves & Avilés, 2007 e Mascarenhas, Hernández, Almeida & Avilés, 2007). A segunda parte registra os resultados de investigação-ação de cunho transversal a partir de fontes primárias utilizando o Questionário Representações Sobre Relações do Bullying Com a Violação de Direitos Humanos e Exercício da Cidadania (Mascarenhas, 2009), apresentando as representações dos protagonistas acerca do fenômeno bullying ao longo da sua convivência escolar, familiar e comunitária. A base de dados analisada foi obtida junto a sujeitos que integram este trabalho, caracterizado por um conjunto de estudantes da educação básica matriculados em uma escola pública, sediada na área central de Humaitá, Sul do Amazonas/Brasil.

### *Aspectos conceituais - Fenômeno bullying*

#### Protagonistas

De acordo com a literatura especializada na investigação do fenômeno bullying, podem ser classificados os seguintes comportamentos dos protagonistas nos fatos sociais que o caracterizam: (i) vitimados – os sujeitos alvos das agressões; (ii) agressores – os sujeitos que praticam a violência direta ou indiretamente e (iii) observadores, testemunhas, espectadores ou cúmplices – os sujeitos que presenciam os fatos agressivos (Avilés, 2002; Fante, 2005; Martins, 2005; Mascarenhas, 2006; Mascarenhas & Almeida, 2006<sup>a,b</sup>; Mascarenhas, Hernández, Almeida, Gonçalves & Avilés, 2007; Mascarenhas, Hernández, Almeida & Avilés, 2007; Monjas, 2003; Monteiro, 2004; Peralta, Sánchez, Trianes, & De La Fuente, 2003; Seminário, 1986.).

#### Fatores interferentes

Existem fatores que previnem ou acrescentam ao fenômeno do bullying. Ao resumirmos os fatores que estão subjacentes às condutas agressivas dos estudantes podem ser assinadas as seguintes variáveis:



familiares, escolares, sociais e culturais e pessoais ( Avilés & Alonso, 2002; Clement, Demonque, Hanse-Love, & Kahn, 1994; Lourenço, 2006; Machado & Gonçalves, 2003; Molina, 1994 e Vallés, 2003; Monjas y Avilés, 2003).

### Mal –estar grupal

Todo o grupo sofre os efeitos do bullying uma vez que seus efeitos minam as relações interpessoais, a saúde o bem-estar psicossocial do conjunto de protagonistas. Embora exista um alvo direto sobre o qual o agressor dirige seus ataques, indubitavelmente o bullying afeta a todos os envolvidos direta ou indiretamente: vítimas, agressores/as e testemunhas (Avilés, 2002; Avilés, 2003<sup>a</sup> e b, Cerezo, 2001).

Considerando o suposto consentimento social diante do fato das agressões impetradas, o agressor aprende que as regras sociais embora vigentes, podem ser desrespeitadas, uma vez que sua violação é tolerada (Cerezo, 2001; Coser, 1986; Correia e Matos, 2003; Dorsch, 2002; Ferreira, 1995; Fante 2005; 2008; Fonseca, Rebelo, Ferreira, Formosinho, Pires & Gregório, 2000; Fritzen, 2007; Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2004; Klineberg, 1959; Leyens, & Yzerbyt, 2004; Lima, 2004; Vala & Monteiro, 2004; Machado 2003; Marinho e Caballo, 2002).

O fenômeno bullying por suas características é considerado um micro-crime que causa traumas emocionais irreversíveis, irreparáveis ou de difícil reversão ou reparação. Viola claramente os direitos humanos e do cidadão à saúde e à segurança física e psicológica. É um fato que pode e deve ser objeto de investigação e intervenção no domínio da psicologia e da educação moral (Avilés, 2002, Correia & Matos, 2003; Almeida, Mascarenhas, Batista e Santos, 2008ab). Daí a necessidade de o sistema educativo incluir na sua proposta pedagógica oficial atividades afirmativas do seu diagnóstico propondo uma política explícita de gestão da sua ocorrência em contexto escolar (Almeida, 2005<sup>a</sup>,b; Almeida, 2006; Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Almeida, Del Barrio, Marques, Gutiérrez & Van Der Meulen, 2001; Almeida, Van Der Meulen, Del Barrio, Barrios, Gutiérrez, Granizo & Lisboa, 2004; Almeida, 2007<sup>a</sup>,b; Almeida, & Mascarenhas, 2006; Almeida, Mascarenhas, Batista & Santos, 2008<sup>a</sup>,b; Arendt, 1983; Avilés, 2002; Avilés, 2003<sup>a</sup>,b; Avilés, & Mascarenhas, 2007<sup>a</sup>,b,c,d; Brasil, 1997; 2001) .

### *Aspectos subjacentes ao bullying – inveja, autoconceito negativo, baixa estima*

O fenômeno da inveja está subjacente ao fenômeno bullying. A vítima pode ser um alvo invejado por suas características e trajetória pessoal. O invejoso, o agressor está sempre procurando cúmplices. Aproxima-se de seus pares para saber o que pensam daquele que o obceca. Quer saber se gostam dele, o que acham de seus méritos, o que pensam de seu sucesso. Esperando que a resposta seja negativa. O trabalho da inveja não é somente uma tentativa de convencer-se, mas também de convencer os outros, de levá-los a julgar de modo diferente, negar os méritos da vítima.

Não é possível relações de amizade entre pessoas desiguais e que se confrontam. Relações de amizade só são possíveis entre iguais, ou entre desiguais que não se comparam, que não se medem reciprocamente. É preciso que cada um tenha seu próprio valor, que o outro reconhece e que não procura capturar (Alberoni, 1996, p.107).

A sociedade quer que suas regras sejam aceitas. Quer o confronto segundo suas regras, que a hierarquia seja aceita. O invejoso sentindo-se derrotado a priori, nem tenta. Não entra no jogo, evita a humilhação de não conseguir vencer e procura desvalorizar os méritos dos vencedores. A inveja é a rejeição das regras

da sociedade. invejando, nos rebelamos contra seus valores, colocamo-la em discussão. Fugimos de suas normas de competição e da sua imposição de aplaudir o vencedor (Alberoni, 1996, p.26).

Para sair da condição de inveja é preciso fortalecer o autoconceito, a auto-estima, o auto-respeito e o amor próprio. Desenvolver o respeito mútuo. Aceitar a competição ou a cooperação segundo as regras estabelecidas pela sociedade (Alberoni, 1996<sup>a</sup>, b,c,d).

### *O processo de investigação*

#### Objetivos

1. Conhecer representações de estudantes da educação básica sobre o bullying a partir de um instrumento de medida para a avaliação de uma intervenção de extensão universitária desenvolvida em uma escola pública de Humaitá/Amazonas.
2. escrever representações de estudantes da educação básica que integram a amostra sobre as relações da prática do bullying e seus efeitos sobre a violação de direitos da cidadania.

#### Método

##### Participantes

A amostra que integra este trabalho é constituída por n=51 estudantes do ensino médio regularmente matriculados em uma escola pública de Humaitá/Amazonas. Destes 22 são do sexo masculino e 29 do sexo feminino com idades variando de 14 a 19 anos que participaram voluntariamente da atividade após serem informados dos seus objetivos, observando protocolos éticos vigentes.

##### Aplicação

A aplicação do Questionário Representações Sobre Relações do Bullying Com a Violação de Direitos Humanos e Exercício da Cidadania (Mascarenhas, 2009), foi efetivada dentro das respectivas aulas e horários de aulas dos estudantes, durante a avaliação final do Projeto de Extensão Universitária PIBEX 037/2008/2009 Ciclo de palestras relações interpessoais na escola educação para a paz e a cidadania. A atividade foi desenvolvida por estudantes voluntários da UFAM Humaitá sob a coordenação da primeira autora no terceiro trimestre de 2009. A atividade foi realizada sempre com uma margem de tempo necessária para que possibilitasse aos sujeitos responder da forma mais adequada possível.

A aplicação da atividade foi realizada pelos estudantes da UFAM, aos quais previamente foi explicado os objetivos gerais da pesquisa e os procedimentos a observar ao longo da aplicação do instrumento, destacando especialmente aspectos relacionados à finalidade da aplicação, instruções específicas para a resposta pessoal e livre, as características das perguntas, dados prévios requeridos enfatizando aos sujeitos, que se buscava o máximo de objetividade e sinceridade nas respostas, que não existem respostas certas nem erradas, assegurando-lhes que será preservado o anonimato e a confidencialidade e que os dados serão utilizados exclusivamente para efeito dos objetivos da investigação.

##### Instrumento

O instrumento foi elaborado com o propósito de diagnosticar as possíveis representações de estudantes do ensino médio acerca das relações entre a ocorrência do fenômeno bullying e a violação de direitos

humanos e garantias da cidadania uma vez que a exposição à sua prática pode exercer efeitos nocivos à saúde emocional e psicológica dos sujeitos. Sendo a saúde o bem-estar bens individuais indisponíveis tutelados pelo ordenamento jurídico brasileiro.

A redação dos itens do questionário está organizada de modo que permita evocar livremente representações que caracterizem a violação de direitos humanos e de garantias da cidadania a partir da prática do fenômeno bullying.

O instrumento em análise está constituído por 2 itens. (i) Você acha que o bullying viola os direitos humanos? Dê exemplos. (ii) Você acha que o bullying viola os direitos dos cidadãos? Dê exemplos. Os sujeitos preencheram o questionário escrito em meia folha de papel tamanho A4 de próprio punho, durante parte de um tempo de aula (em torno de 30 minutos) com a colaboração de professores e da equipe de estudantes universitários da UFAM após assistirem uma palestra onde os estudantes descreveram as características e efeitos do fenômeno bullying como título: Bullying tolerância zero!

### Análise dos dados

Os questionários foram analisados pela equipe de estudantes sob a coordenação da orientadora selecionando os tipos de representações verificadas pelos integrantes da amostra, observando as orientações epistemológicas para este tipo de atividade, conforme objetivos propostos.

### Descrição de resultados

Representações de estudantes do ensino médio acerca da relação entre bullying e a violação de direitos humanos e o exercício da cidadania

Registramos em seguida representações de sujeitos que integram a base de dados analisados nesta comunicação 51 estudantes do ensino médio do interior do Amazonas/Humaitá. As representações referem-se a fatos presentes na memória dos sujeitos ocorridos em sua vida escolar registrando representações acerca da relação entre a ocorrência do fenômeno bullying e a violação de direitos humanos e de garantias jurídicas da cidadania.

### Bullying como humilhação

Ninguém tem o direito de agredir fisicamente e verbalmente as pessoas. As pessoas que sofrem bullying sentem-se excluídas da sociedade; ...Todos temos direitos de cidadão, quando acontece o bullying com certeza esses direitos estão sendo violados...;... Todos têm os mesmos direitos e deveres. Não é certo alguém fica rindo ou pondo apelido em outras pessoas pelo simples fatos da outra pessoa não ser “normal”;...Quando uma pessoa é maltratada em público é lhe tirado o direito de ser respeitada... Ao praticar o bullying você não está somente desrespeitando uma pessoa, mas também humilhando, o que não é permitido para ninguém tomar essa atitude;..Uma pessoa que sofre o bullying às vezes não consegue superar o trauma, acaba entrando em depressão e muitas vezes se suicida...; O cidadão tem o direito de ser respeitado. Devemos ser mais compreensivos e amigos de todos. Nenhum ser humano deve ser maltratado, humilhado nem excluído.

### Bullying como violação de direitos humanos e da cidadania

... O bullying viola os direitos dos cidadãos, ninguém pode desrespeitar ninguém...;... Bullying não é certo nem aceitável...;... Sim o bullying viola totalmente os direitos dos cidadãos. Entre os direitos do cidadão inclui-se “ser respeitado e respeitar” com a prática do bullying esses direitos são desrespeitados... O bullying viola os direitos dos cidadãos com certeza. Além de ser uma grande agressão que gera várias feridas na vítima, fazendo com que ela se iniba e tenha medo de muitas coisas diante da sociedade...;...O bullying viola os direitos humanos e do cidadão através de apelidos, uso indevido da força, uso de absurdo de palavrões, das humilhações, de zoar das pessoas. Ninguém tem o direito de tirar ou mesmo fazer vergonha para outros, muito menos fazer a pessoa se sentir pequena...;O respeito vem acima de tudo. A prática do bullying é desrespeito ao próximo e a mim mesmo...;...Ao violar os direitos humanos eu não estaria cumprindo os meus deveres de cidadão.Diferentes ou não somos todos iguais perante a lei...;...O bullying é um desrespeito aos direitos humanos. E além do mais está violando completamente as regras da cidadania....Não tem nada a ver. Vamos dizer não ao bullying...; Todos têm o direito de viver em paz...

### Bullying como exclusão

Ao ser vítima do bullying a pessoa sente-se constrangida e não sente-se capaz de fazer certas coisas. Sente-se ainda sem direitos, sempre querendo ficar no seu lugar, com medo de ousar...;....A prática do bullying tira a liberdade e o direito das pessoas de estarem convivendo em sociedade pois a pessoa alvo não se sentirá à vontade neste ambiente hostil. Nenhum de nós cidadãos precisa passar por esse tipo de violência. Todos temos o direito de ser nós mesmos, diferentes dos outros e temos que ser respeitados...

### Bullying relacionado a danos à saúde

...As pessoas vítimas do bullying acabam sendo afetadas psicologicamente, física e socialmente para o resto de sua vida...; ...O bullying é prejudicial à saúde;... O bullying pode atingir o psicológico de uma pessoa fazendo com que venha a ter depressão e outros sintomas negativos...

### Bullying e preconceitos

...Todos nós temos o direito de sermos respeitados e o dever de respeitar;...Se uma pessoa é negra, ela tem direitos como cada ser humano e se ela sofre preconceito, a pessoa que fez com que ela se sentisse excluída violou direitos humanos...; ...A cidadania impõe o respeito como um dos maiores direitos da sociedade, a ocorrência do bullying priva a pessoa de qualquer respeito possível;...Um preconceito bastante presente na sociedade é o preconceito racial que não respeita a cor do próximo...; ao agredir o ser humano, se está violando os seus direitos...; de acordo com os direitos mundiais, todo e qualquer cidadão é igual perante a lei. Todas as pessoas são diferentes física e psicologicamente. Ex a cor de pele das pessoas são diferentes... na maioria das vezes os brancos discriminam as pessoas mais escuras,não brancas...; ....Existe em minha sala um indivíduo que podemos considerar um agressor de acordo com o bullying, pelo fato de discriminar seus colegas falando...eu odeio “viado” e também “pretos”, que no caso são afro-descendentes é uma agressão moral imoral...Não é uma prática aceitável em nossa sociedade...

## Bullying como desrespeito

...Cada ser humano tem o direito por lei de ser respeitado e com o bullying você acaba desrespeitando o ser humano. Então, viola os direitos humanos...;... O bullying é um desrespeito ao próximo sem ética e sem moral.

### *Conclusão*

O presente estudo revela a presença do fenômeno bullying no contexto da educação básica em Humaitá/Amazonas. As representações apresentadas pelos sujeitos participantes sugerem uma compreensão suficiente em termos de senso comum para que numa continuação de uma proposta de educação moral, a escola em seu conjunto possa procurar minimizar a ocorrência dos comportamentos que caracterizam o bullying contribuindo para a construção de relações interpessoais pautadas no respeito mútuo, no diálogo, na ética e na justiça.

Por outro lado registra um conjunto de representações que relacionam a prática do fenômeno bullying ao desrespeito aos direitos humanos e do cidadão bem como evidencia os danos que podem ser causado à saúde emocional e psicológica dos sujeitos.

O trabalho é uma contribuição empírica para a investigação na área científica da psicologia e da educação moral que sugere a pertinência de ampliar estudos no sentido de enriquecer a base de estudos neste domínio da avaliação psicológica em contexto cultural da Amazônia brasileira.

### *REFERÊNCIAS*

- Alberoni, F. (1996a). A inveja como violência irregular p.22-27. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Alberoni, F. (1996b). O trabalho da inveja p.75-84. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Alberoni, F. (1996c). A má fé. p.92-97. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Alberoni, F. (1996d). O mito da igualdade p.132-136. In Alberoni, F. Os invejosos uma investigação sobre a inveja na sociedade contemporânea, Rio de Janeiro, Rocco.
- Almeida, A. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses. Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenômeno. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 19 (1), 31-54.
- Almeida, A. (2005) Questionário retrospectivo de maus tratos, vitimização e abuso de poder, IEC, Universidade do Minho, Braga, não publicado.
- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares, *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A., Caurcel M. & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,(4)2,371-396,<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english>

Almeida, A., Del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H., & van der Meulen, K. (2001). A scripted cartoon narrative of bullying in children and adolescents. In M. Martínez, (Ed.), *Prevention and control of aggression and impact on its victims* (pp. 161-168). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Almeida, A., Van der Meulen, K., del Barrio, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., Granizo, L. & Lisboa, L. (2004, Junho). Untangling socio-cognitive reasoning in causal explanations towards peer victimization across cultures. Comunicação apresentada na 34th Annual Meeting da Jean Piaget Society, Canada.

Almeida, A. M. T. (2007a). A perspectiva moral das relações de vitimização entre pares a partir da análise das emoções de culpa, vergonha, orgulho e indiferença entre agressores e vítimas In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) *Libro de Resumos do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, número extraordinário da revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, p. 22.

Almeida, A. M. T. (2007b). A perspectiva moral das relações de vitimização entre pares a partir da análise das emoções de culpa, vergonha, orgulho e indiferença entre agressores e vítimas In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, número extraordinário da revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, p. 179-187.

Almeida, L da S. & Mascarenhas, S. (2006). O professor e a sala de aula, Capítulo V, páginas 89-114. In Almeida, L Da S. & Mascarenhas, S. *Cognição, motivação e aprendizagem escolar*, Rio de Janeiro: SANM.

Almeida, A. T, Mascarenhas, S., Batista, E. R. M & Santos, E. M. (2008a). Representações acerca dos efeitos do Bullying em estudantes adultos do Brasil (Amazônia). In *Livro de resumos XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica Formas e Contextos*, Braga, Universidade do Minho, p.70.

Almeida, A. T, Mascarenhas, S., Batista, E. R. M & Santos, E. M. (2008b). Representações acerca dos efeitos do Bullying em estudantes adultos do Brasil (Amazônia). In *Actas CDROOM –Textos: XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica Formas e Contextos*, Braga, Universidade do Minho, p.2.31, p.1-15

Arendt, H. (1983). *A condição humana*, Rio de Janeiro, Forense-universitária.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

Avilés, J. M. M & Alonso, N. E. (2002). *El bullying: La intimidación y el maltrato entre iguales*, Ediciones, MAMJ, Valladolid.

Avilés, J. M. (2003a). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao:STEE-EILAS.

Avilés, J. M. (2003b). *Educar para convivir. Dificultades y propuestas para la familia y la escuela*. Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona.

Avilés, J. M. & Mascarenhas, S. (2007<sup>a</sup>). Bullying – agressividade, conflito y violencia interpersonal. Diferencias de atribución causal de sus protagonistas en enseñanza secundaria obligatoria de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) *Libro de Resumos do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, p. 20.

Avilés, J. M. & Mascarenhas, S. (2007<sup>b</sup>). Bullying – agressividade, conflito y violencia interpersonal. Diferencias de atribución causal de sus protagonistas en enseñanza secundaria obligatoria de España

(Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) Libro de Resumos do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, p. 141-153.

Avilés, J. M. & Mascarenhas S. (2007c). Diferencias de percepción en la tipología del maltrato entre iguales (bullying) entre sus participantes a partir de dos muestras de enseñanza secundaria obligatorias de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) Libro de Resumos do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, p. 20.

Avilés, J. M. & Mascarenhas, S. (2007d). Diferencias de percepción en la tipología del maltrato entre iguales (bullying) entre sus participantes a partir de dos muestras de enseñanza secundaria obligatorias de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá) In Barca, A. Peralbo, M. Porto. A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) Libro de Resumos do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, p. 154-166.

Brasil (1997). Parâmetros curriculares nacionais, apresentação dos temas transversais e ética, Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil (2001). Parâmetros curriculares nacionais, temas transversais, Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide.

Clément, È., Demonque, C., Hanse-Love, L., & Kahn, P. (1994). Dicionário prático de filosofia, Lisboa, Terramar.

Coser, L. A. (1986). Conflito. In SILVA, B. e Col., Dicionário de ciências sociais, Rio de Janeiro: FGV.

Correia, J. A. & Matos, M. (org). (2003). Violência e violências da e na escola, Porto, CIIE e Edições Afrontamento.

Delours. J. & Col. (2002). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, São Paulo: UNESCO/MEC/Cortez.

Dorsch, F. (2002). Dicionario de psicología, 8ª edição, Barcelona: Herder.

Ferreira, A. B. H. (1995). Dicionário da língua portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fante, C. (2005). Fenômeno Bullying como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz, Campinas, Verus.

Fante, C. (2008). Bullying brincadeiras perversas, *Mente e Cérebro*, Ano XV, nº 181, p.74-79.

Fonseca, A. C., Rebelo, J. a., Ferreira, A. G., Formosinho, M. D., Pires, C. L. & Gregório, M.

H. (2000). A relação entre comportamento anti-social e problemas emocionais em crianças e adolescentes: dados de um estudo transversal e longitudinal In *Psychologica*, nº 24, 213-238.

Fritzen, S. J. (2007). Relações humanas interpessoais nas convivências grupais e comunitárias, Petrópolis: Vozes.

Gleitman, H., Fridlund, A. & Reisberg, D. (2004). *Psicologia*, 6ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Klineberg, O. (1959). *Psicologia social*, primeiro volume, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

- Leyens, J-P. & Yzerbyt, V. (2004). *Psicologia social*, nova edição revista e aumentada, Lisboa: Edições 70.
- Lima L. P.(2004). *Atitudes: Estrutura e mudança*, Capítulo VIII, páginas 187-225 in Vala, J. & Monteiro, M. B. *Psicologia social*, 6ª edição, Lisboa, Fundação Caloute Gulbenkian.
- Lourenço, O. M. (2006). *Psicologia do desenvolvimento moral – teoria, dados e implicações*, 3ª edição, Coimbra, Almedina.
- Machado, J. P (2003). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, volume I, 8ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, J. P (2003). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, volume II, 8ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, J. P (2003). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, volume V, 8ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, C. & Gonçalves, R. A. (2003). *Vitimologia e criminologia*. p.17-41. In Machado, C. & Gonçalves, R. A, *Violência e vítimas de crimes*, Coimbra, Quarteto, 2003.
- Marinho, M. L., & Caballo, V. E. (2002). *Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2) 141-147.
- Martins, M. J.D.(2005). *O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*, *Revista Portuguesa de Educação*, V. 18, nº 1,93-116.
- Marinho, M. L. & Caballo, V. E. (2002). *Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social* In *Psicologia, Saúde & Doenças*, Volume, 3, nº 2, 141-147.
- Martins, M. J. D. (2005). *O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados* In *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 18,número 1,93-115.
- Mascarenhas, S. (2006). *Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia)* In *Revista Psicologia Saúde & Doenças*, Vol 7., nº 1, 95-107.
- Mascarenhas, S. & Almeida, A. M. T. (2006a). *Gestão do bullying e qualidade do bem-estar docente e discente na educação de jovens e adultos do Brasil (Rondônia)* In Leal, I. . \Pais-Ribeiro & Jesus, S. N. (Eds.) *Livro de Resumos 6º congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, SPPS, Universidade do Algarve, Faro, p.263-264.
- Mascarenhas, S. & Almeida, A. M. T. (2006b). *Gestão do bullying e qualidade do bem-estar docente e discente na educação de jovens e adultos do Brasil (Rondônia)* In Leal, I. Pais-Ribeiro & Jesus, S. N. (Eds.) *Livro de Actas 6º congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, SPPS, Universidade do Algarve, Faro, p.83-90.
- Mascarenhas, S., Hernández- P. F., Almeida, A. T. de., Gonçalves, M. & Avilés, J. M. (2007a). *Gênero, bullying e cidadania: desafios da gestão de uma educação pra os valores no ensino superior no Amazonas (Humaitá/Brasil)*. In Pedro, A. P., Martins, A & Fernandes, C. *Livro de Resumos Congresso educação e democracia representações sociais, práticas educativas e cidadania*, Universidade de Aveiro, p. 25.
- Mascarenhas, S., Hernández-P. F., Almeida, A. T. de & Avilés, J. M. (2007b). *Gênero, bullying e cidadania: desafios da gestão de uma educação pra os valores no ensino superior no Amazonas (Humaitá/Brasil)*. In Pedro, A. P., Martins, A & Fernandes, C. *Livro de Actas Congresso educação e democracia representações sociais, práticas educativas e cidadania*, Universidade de Aveiro, p. 579-585.



- Martins, M. J.D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-115.
- Molina, A. (1994). *Criminologia. Uma introducción a sus fundamentos teóricos para juristas*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Monjas, M. I. y Avilés, J.M. (2003). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Monteiro, M. B (2004). Conflito e negociação entre grupos, capítulo XIII, páginas 411-456 in VALA, J. & MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*, 6ª edição, Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Peralta, J. Sánchez, M. D. Trianes, M. V., & De La Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna e externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor, *Psicología, Saúde & Doenças*, 4 (1), 83-96.
- Seminário, F. L. P. (1986). Agressividade. In SILVA, B. e Col., *Dicionário de ciências sociais*, Rio de Janeiro: FGV.
- Vallés, A. A. (2003). Prólogo, p.7-15 In Calvo, A. R. R. *Problemas de convivencia en los centros educativos análisis e intervención*, Madrid, Editorial EOS.

## **Bullying, apenas brincadeiras de idade?**

Loriane Trombini Frick  
UNESP/Presidente Prudente-S.P.  
lorianetrombini@hotmail.com  
Maria Suzana de Stefano Menin  
UNESP/Presidente Prudente-S.P.  
menin@fct.unesp.br

Este estudo surgiu da preocupação com o crescente índice de violência escolar, principalmente na forma velada, denominada Fenômeno Bullying. Com a pesquisa buscamos compreender como e quando os conflitos interpessoais geram violência, em especial o Bullying, uma forma de violência física e moral não explícita, que apresenta discussões recentes, mas presente há muito tempo nas escolas. Para tanto é importante observarmos e compreendermos algumas ações na escola, principalmente os conflitos, que dependendo das soluções dadas a estes podem ser positivos, tornando-se fontes de conhecimento, ou negativos, geradores de violência. Diferente de um conflito cotidiano, o Bullying vem somado à agressão, tem caráter intencional em atos repetidos sempre com uma ou mais vítimas escolhidas a dedo. Ações como colocar apelidos, ofender, humilhar, discriminar, perseguir, intimidar, aterrorizar, agredir, roubar, quebrar pertences, se caracterizadas no contexto descrito acima, podem ser consideradas como bullying, e os danos podem ser físicos, morais ou materiais. Apresentamos um estudo de caso realizado em uma escola da rede pública do município de Santa Maria, no ano de 2007. Os dados apresentados evidenciaram esse tipo de violência velada entre os alunos principalmente pelo fato de estes não saberem resolver seus conflitos a não ser com violência, velada ou explícita.

### *Introdução*

Cenas de violência cada vez mais presentes no ambiente escolar, algumas, absurdamente, tidas como normais ou brincadeiras de idade, outras extremas que chocam e amedrontam estão construindo um cenário quase que totalmente inverso ao desejado para esta instituição, que deveria ser um ambiente seguro e saudável, no qual crianças e adolescentes pudessem desenvolver, ao máximo suas potencialidades intelectuais e sociais.

O fato é que os índices de violência só têm aumentado nas últimas décadas, tornando-se um problema universal, sendo a resolução ou erradicação do problema um desafio urgente para toda a comunidade escolar.

Comumente observam-se programas de prevenção que abarcam palestras, projetos, campanhas, policiamento, portas com detectores de metais, revistas, câmeras de segurança, *blitze* com cães farejadores, enfim, formas de combate à violência explícita. Esta que nos choca e a qual damos mais importância. Porém, existe uma outra forma de violência, não explícita, mas velada e muito comum no cotidiano de escolas públicas, privadas, ricas ou pobres, a qual se denomina Bullying.

Este fenômeno não é velho nem novo; suas discussões é que são recentes. Está presente em todas as instituições e lugares em que haja relações interpessoais, pode ser na escola, família, clube, condomínios, locais de trabalho, asilos ou orfanatos, por exemplo.

O bullying estimula a violência explícita, suas conseqüências são graves e preocupantes. Dois casos ocorridos no Brasil, citados por Fante, ilustram a gravidade do problema: no ano de 2003, na cidade de Taiúva/SP, um jovem de 18 anos suicidou-se após invadir sua ex-escola e ferir 8 pessoas, sabe-se que ele era

motivos de chacota entre os colegas na infância por ser obeso; no ano de 2004, em Remanso/BA, um jovem de 17 anos matou um colega de escola, uma funcionária, ferindo mais três pessoas. Ele sofria brincadeiras que ocasionavam certo rebaixamento de sua personalidade.

Em todo o mundo, pesquisadores apontam para este problema, indicando dados preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por ocorrer inclusive com crianças no início de sua escolarização - educação infantil e anos iniciais. “Calcula-se que em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar estão envolvidas, de alguma forma, em condutas agressivas na escola, atuando como vítimas ou agressoras” (FANTE, 2005, p. 46).

Recentemente foi publicado um estudo<sup>1</sup> realizado pela organização não-governamental Internacional Plan, que atua em 66 países em prol dos direitos da infância. A pesquisa divulgou que cerca de 1 milhão de crianças sofrem algum tipo de violência nas escolas. Este relatório faz parte da campanha global “Aprender sem medo”, a ser desenvolvida neste ano de 2009, que tem como objetivo evocar um esforço mundial para erradicar a violência escolar.

O estudo incluiu o Brasil e os dados são alarmantes: em seis estados 70% dos 12 mil estudantes pesquisados afirmaram terem sido vítimas de violência escolar, deste mesmo total 84% apontaram suas escolas como violentas. Um terço dos estudantes brasileiros afirmou estar envolvido em atitudes de Bullying, seja como vítima ou como agressor.

No Brasil o foco da campanha “Aprender sem medo” será o Bullying, por ser menos compreendido que o castigo corporal ou a violência sexual (três principais formas de violência de violência escolar).

A Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, garantem os direitos das crianças e adolescentes ao respeito e à dignidade. O Art. 5º do ECA<sup>2</sup> prevê que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. O Art. 245 da mesma legislação determina multa para médico, professor ou responsável que deixar de comunicar as autoridades competentes casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos contra crianças e adolescentes.

A escola como sendo um espaço de grande significância para crianças e adolescentes, onde estes passam a maior parte do tempo, tem papel fundamental na detecção precoce e informação dos problemas para que medidas sejam tomadas pelos responsáveis, bem como de adotar medidas preventivas contra todo e qualquer tipo de violência.

### *O fenômeno*

O Bullying começou a ser estudado cientificamente a partir dos anos 70, na Suécia e nos anos 80, na Noruega, em decorrência do aumento dos índices de suicídios entre os estudantes. No Brasil, as pesquisas e estudos são recentes. É um termo utilizado na literatura psicológica anglo-saxônica para designar comportamentos agressivos e anti-sociais. Bully pode ser traduzido como valentão, tirano ou brigão. Enquanto verbo, Bullying, significa tiranizar, amedrontar, brutalizar, oprimir.

---

1. Relatório disponível em: <<http://www.plan.org.br/noticias/conteudo/204.html>>.

2. Lei Federal Nº. 8069/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>.

Segundo Fante (2005, p. 28-29) “por definição universal, Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento”, executadas dentro de uma relação desigual de poder influenciada por fatores como a estatura menor, pouca força física, estar em minoria ou pouca habilidade de defesa, por exemplo. Ações como colocar apelidos, ofender, humilhar, discriminar, excluir, perseguir, intimidar, aterrorizar, agredir, bater, roubar, quebrar pertences, se caracterizadas no contexto descrito acima, podem ser consideradas como Bullying, e os danos podem ser físicos, morais ou materiais.

Cabe ressaltar que Fante (2005) apresenta as expressões “agressores” e “vítimas” ao se referir a quem pratica e quem sofre Bullying, já Tognetta & Vinha aconselham a seguir a literatura atual, que usa os termos “alvos de Bullying” e “autores de Bullying”, “na tentativa de evitar preconceitos por parte dos agentes que trabalham com situações problemas em que haja essa forma de violência” (2008, p. 3).

Para compreendermos o significado do Fenômeno Bullying é preciso definir o termo violência. Ele é aqui compreendido como “todo ato, praticado de forma consciente ou inconsciente, que fere, magoa, constrange ou causa dano a qualquer membro da espécie humana” (Fante, 2005, p. 157). Diferente da indisciplina, os atos violentos são problemas mais intensos, acontecem com grande frequência, mas muitas vezes não são identificados pelos professores, pois podem ocorrer de forma velada. Para as autoras Tognetta & Vinha (2008) é difícil para o professor identificar o Bullying pelo fato deste não afetá-lo diretamente, ao contrário da indisciplina. Não o afeta, pois se manifesta entre iguais, alunos que querem se destacar perante outro(os) diante de um grupo, longe das vistas das autoridades.

Algumas características ajudam a identificar alvos, autores e espectadores (ou testemunhas), mas características isoladas não significam indícios de Bullying:

**Autores:** meninos ou meninas que manifestam pouca empatia; geralmente são de famílias desestruturadas nas quais há pouco ou nenhum relacionamento afetivo, as quais oferecem exemplos agressivos ou violentos na resolução de conflitos; temperamento irritadiço; possuem acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força; preferem atacar os mais frágeis que eles; são intolerantes, impulsivos, impositivos; adotam condutas anti-sociais como o roubo, o uso de drogas e o vandalismo; valentões, convincentes, autoritários, astuciosos, sempre superiores; muitas vezes, voltam da escola com as roupas amassadas, e/ou portando objetos ou dinheiro que não justificam.

**Alvo típico:** é quem sofre as agressões e não tem condições ou habilidades para reagir ou fazer parar; ansioso, inseguro, passivo, tímido, tem dificuldade em impor-se e de agredir, indefeso; pouco sociável, com baixa estima de si; coordenação motora deficiente, dificuldade nos esportes e nas brigas, especialmente entre os meninos; pessoas com alguma necessidade especial, como os cegos, ou baixa-visão, cadeirantes, surdos, deficientes mentais também são fortes candidatos a sofrerem Bullying; em muitos casos relaciona-se melhor com adultos; alguns se acham merecedores dos ataques; com frequência têm dores de cabeça, pouco apetite, dores de estômago, sentem enjoos, vômitos, febre, perto do horário de ir para a escola, ou da hora do recreio ou da saída; não querem mais ir à escola, dando desculpas não convincentes; trocam com frequência o caminho para a escola, com medo de encontrar seus agressores; apresentam roupas rasgadas, machucados e gastos extras que não explicam; temem denunciar por medo ou simplesmente por vergonha.

Para Fante “a vítima típica sente dificuldades em impor-se ao grupo, tanto física como verbalmente, e tem uma conduta habitual não-agressiva, motivo pelo qual parece denunciar ao agressor que não irá revidar se atacada e que é “presa fácil” para os abusos” (2005, p. 72).

**Alvo provocador:** aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência; aquele imaturo, irritante, que quando atacado ou insultado, tenta brigar, mas geralmente sem sucesso.

Alvo agressor: aquele que reproduz o que sofreu.

Espectador (ou testemunhas): aqueles que convivem com alvos e autores, testemunhando o Bullying e se calam por medo de tornarem-se as próximas vítimas, ou até mesmo pela necessidade de pertencimento a determinado grupo.

Dependendo das características individuais dos alvos, e de suas relações com o meio em que vivem, estes podem não superar os traumas sofridos na escola, tornando-se adultos com baixa estima de si, deprimidos, estressados, com dificuldade de auto-aceitação e auto-expressão e com graves problemas de relacionamento; bem como, adotarem um comportamento agressivo, o uso de substâncias químicas, e mais tarde, sofrerem ou praticarem Bullying no trabalho. Em casos mais graves, alguns deles poderão também, tentar ou cometer suicídio, como nos casos citados anteriormente.

Os praticantes podem levar para a vida adulta esse mesmo comportamento anti-social, em atitudes agressivas, delinquentes, fazer uso de drogas, serem indiferentes à realidade, à dor e ao sofrimento do outro, podendo até tornarem-se criminosos.

As testemunhas se vêem prejudicadas nesse ambiente, temerosas de se tornarem as próximas vítimas, algumas acabam se tornando agressoras, ou participando do grupo agressor.

O Bullying se manifesta nas relações interpessoais, mas suas causas são de ordem intrapessoal, dizem respeito à constituição do sujeito.

No campo da afetividade, as causas podem estar relacionadas:

- às imagens ou à representação que o sujeito tem de si. A cultura e o meio em que vivemos vão influenciar na constituição da identidade do sujeito, que pode se dar maior ou menor valor, favorecendo a formação de vítimas e agressores. As imagens de menor valor podem levar ao conformismo e as de maior valor podem levá-lo a menosprezar o outro.

- ao sentimento de pertencimento: necessidade de nos adequarmos e respondermos às expectativas do grupo ao qual pertencemos.

É preciso conhecer os sentimentos e emoções para termos consciência de nossos próprios estados emocionais, das possíveis causas destes e de suas conseqüências, para compreendermos a influência que as emoções exercem em determinadas situações, principalmente nos conflitos, sendo que muitas vezes os sentimentos constituem a própria causa dos conflitos.

No campo da razão, as causas dizem respeito à falta de pensamento reversível, este que, segundo Piaget, é a “tomada de consciência necessária para qualquer ação moral” (1920;1931;1932, apud TOGNETTA, 2005, p. 11). Ao se comportarem como agressores, esses sujeitos não conseguem ir e vir no plano mental, ou seja, não conseguem se colocar no lugar do outro, não têm consciência do resultado de suas ações e dos sentimentos do outro. O alvo de Bullying, segundo Tognetta (2005) também não prevê outra forma de resolver o problema senão com o silêncio e a reclusão.

Para compreendermos quando e como esse tipo de violência acontece, é preciso um olhar atento aos conflitos. Para Vinyamata o conflito faz parte das relações humanas, é um processo natural e necessário, podendo ser um fator positivo ou negativo, ou seja, fator de crescimento pessoal ou destrutivo, “não é bom nem mau, simplesmente existe” (2005, p. 101).

Porém, o que se observa é que os conflitos são vistos principalmente como maléficos, e sinônimos de violência e indisciplina. Segundo Vinyamata (2005) não podemos confundir conflito com violência, estes são termos relacionados, mas não sinônimos. O que caracteriza o conflito são propósitos diferentes na interação de duas partes, já a violência é o uso da força na resolução deste por uma ou ambas as partes.

Segundo Vinha (2003), Piaget compreende os conflitos de ordem intrapessoal (que ocorrem no interior do sujeito) e os de ordem interpessoal (entre os sujeitos) como necessários ao desenvolvimento e à construção do conhecimento. São necessários, pois dizem respeito ao processo de equilíbrio. Cada vivência nova do sujeito faz com que ele incorpore novos conhecimentos, desequilibrando seus esquemas de pensamento até então constituídos, buscando reorganizá-los. Por isso, os conflitos internos “vivenciados pelo sujeito, levam-no a buscar uma nova ordem interna alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando um esforço de organização” (VINHA, 2003, p. 232). E os conflitos interpessoais, ou seja, estes desequilíbrios motivam a busca por soluções que restabeleçam a reciprocidade.

Para Vinha (2003), Piaget considera os conflitos interpessoais como facilitadores dos conflitos intrapessoais, pelos quais o sujeito passa a levar em conta o ponto de vista dos outros, ou seja, na resolução de conflitos positiva, o sujeito considera os sentimentos, perspectivas e ideias do outro. Para ele, os conflitos são oportunidades para trabalhar valores e regras, bem como momentos em que as crianças dão sinais do que precisam aprender, portanto positivos.

O processo de resolução de conflitos é um processo de aprendizado. Quanto mais cedo os sujeitos aprendam a lidar com os conflitos e os sentimentos, mais fácil será impedir respostas violentas e agressivas nos conflitos interpessoais. Para este aprendizado é preciso conhecer as causas do conflito, compreender sua formação e como se desenvolvem, bem como um olhar atento aos sentimentos, ações tão importantes no caso do Bullying.

Segundo Sastre & Moreno (2002), o processo do conflito pode ser dividido nas seguintes fases:

- Situação inicial: momento no qual o conflito se manifesta.
- Antecedentes dos conflitos: todo conflito tem um por que, uma história na qual se localizam as causas.
- Momento das soluções: devem incidir sobre as causas, amenizando-as ou eliminando-as (do contrário, o conflito persiste). As soluções mais adequadas são aquelas não racistas, não sexistas, não violentas, justas e não arbitrárias.

A grande dificuldade no processo de resolução de conflitos é muitas vezes, identificar estas fases. Os sujeitos acabam propondo soluções imediatas sem refletirem sobre as causas que originaram o problema. As soluções mais frequentes que encontramos nas nossas escolas são: responder da mesma maneira, violência, castigos, medidas punitivas, recorrer a uma autoridade, ou calar-se, como nos casos das vítimas de Bullying.

O não saber como resolver os conflitos dentro desta perspectiva apresentada, só faz crescer os índices de violência e de Bullying nas escolas. Isso é influenciado pela falta de conscientização de que o Bullying é um fenômeno que ocorre em todas as escolas de todo o mundo e é uma fonte geradora de tantas outras formas de violência.

Nesta perspectiva, precisa-se sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar na luta pela minimização do comportamento Bullying, já que este fenômeno é de difícil identificação e manifesta-se de forma velada e sutil, garantindo sua propagação através do silêncio das vítimas.

Fante, em seus estudos e programas, considera que “a prevenção ao Bullying deve começar pela capacitação dos profissionais de educação, a fim de que saibam identificar e diagnosticar o fenômeno, bem como conhecer as respectivas estratégias de intervenção e de prevenção hoje disponíveis” (2005, p. 92).

Cada escola possui uma realidade, e é a partir dela que as iniciativas de prevenção ao Bullying precisam ser adotadas, não há uma receita pronta. A erradicação da violência escolar é um fato quase que impossível, mas seus episódios podem ser minimizados e suas conseqüências evitadas.

Frente à preocupação com os índices de violência comecei a estudar o Bullying durante minha graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Durante a pesquisa de conclusão de curso realizei um estudo de caso sobre este fenômeno, com o objetivo de responder a seguinte pergunta: “*Como e quando os conflitos interpessoais geram violência no ambiente escolar; em especial o fenômeno Bullying?*”. Estudo realizado numa turma de 5º Ano de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS.

Apresentaremos algumas cenas e diálogos<sup>1</sup> que retratam a realidade desta turma, registrados nas 10 observações realizadas nos meses de maio a agosto de 2007, como também foram analisados e discutidos, levando em consideração a questão da pesquisa. Deste modo, analisam-se os dados observados e registrados, considerando os elementos que compõem os conflitos interpessoais entre alunos e sua correspondência com a violência escolar, de modo particular, o bullying.

Durante as observações foram presenciados inúmeros momentos de conflitos entre os alunos, nos horários das aulas e nos intervalos. Apesar de sentarem enfileirados, um atrás do outro, do constante pedido de silêncio da professora, e dos apelos intermináveis desta para que se comportassem, de ter uma professora “da disciplina” que fiscalizava os recreios, eles sempre achavam um jeito de falar com o colega, bater, intimidar, prometer pegar durante o recreio ou na saída.

Diálogos como estes eram comuns em sala de aula:

Ia: - O gordinho, empresta a régua depois?

Lu: - Não empresto nada.

Ia: - Tu sabe se tu não emprestar tu leva porrada.

Lu: - Não vou emprestar.

Ia: - Então tá rapá, (levanta em direção ao colega) vai emprestar, senão tu leva porrada.

Os comportamentos de indisciplina se misturavam a pequenos atos de violência, que muitas vezes se escondiam atrás de brincadeiras, às quais a professora resolvia com pedidos de silêncio e ameaças de mandar para a direção. Segundo Fante (2005) os atos de indisciplina são os que vão contra as regras da instituição; já os atos de violência acontecem frequentemente, no entanto, na maioria das vezes os professores nem percebem, pois os tratam como brincadeiras de idade.

Os conflitos em sua maioria iniciavam sempre com pequenas brincadeiras, ou convergências, como no dia em que Al não queria que Ia pegasse seu estilete emprestado, e para que isso não acontecesse começou a chutá-lo.

Justamente nesta turma, os principais conflitos observados acabavam com agressões físicas ou verbais, ou seja, com ameaças, chutes, socos, empurrões, apelidos, com palavrões e gozações, como nos seguinte diálogos:

O Rob pede para a Al bater amanhã no Lu.

Ia e o Lu ficam se prometendo:

Lu: - Vamos lá fora então, vamos.

Ia: - Hei deixa quieto, vocês vão ver depois na hora da saída.

Al vai até o Lu e se batem. Minutos depois Lu, Al, Ia, Rob começam a se prometer, a se socar...

---

1. A identidade dos alunos e professores foi preservada, apresentando-se somente as iniciais de cada nome.

Entremeio às discussões, aos chutes, empurrões, acontecia um tipo de violência velada, despercebida pelos professores, tanto nos horários de aula quanto nos intervalos. Eram as ameaças aos mais fracos, os apelidos, as gozações que aconteciam em grande frequência (o Ga era chamado de “farol”, o Lu de “gordinho”, a Ja de “gordinha”, a Ca de “leiteira”, o Mar de “nanico”), casos típicos de Bullying, como se percebe no relato de Be:

A prof<sup>a</sup> “da disciplina” veio na porta dizer que Ia e Da estavam sem lanche. Perguntei o que tinha acontecido. Ela falou que o pai da Be veio reclamar que o Ia e o Da ficavam chamando, apelidando a Be, “colocaram a mãe no meio”, isso no caminho de casa.

Perguntei à Be o que havia acontecido.

Be: - O Ia e o Da chamaram minha mãe de puta, meu pai não gostou que ficavam me chamando de sem vergonha, por isso às vezes, eu não venho na aula. Aí meu pai veio registrar.

Outro caso:

Da chama Ca de ‘égua’, fica provocando, imitando um cavalo. Perguntei para Be se fazem sempre, ela diz que sim, que chamam ela de ‘leiteira’ também.

Be sofreu ameaças e gozações durante algum tempo. A professora acredita que ela não contava ao pai por medo de algum castigo, ou até mesmo de apanhar. Como relatou, teve dias que não foi à aula por causa destas agressões. Felizmente, quando não agüentou mais, teve coragem de contar ao pai que veio tomar satisfações da escola que declarou não ter conhecimento dos fatos. Inclusive a professora disse nunca ter percebido nada. Diferente de muitas vítimas, Be teve coragem de pedir ajuda, talvez não o tenha feito antes por medo dos agressores ou simplesmente por vergonha.

Já a Ca, nunca falou nada para a professora. Ela ajuda sua mãe a tirar leite antes de ir para a escola. Um dia foi vista por seus colegas, que começaram a chamá-la de leiteira. Ela senta no fundo da sala, colada na parede, e ao contrário de Be, quase não conversa. Fica com a cabeça baixa fazendo suas atividades. A professora também não dá muita atenção a ela. A única vez que tomou uma atitude, na qual resolveu agredir um de seus agressores, teve a seguinte resposta da professora: “*não é para revidar, é isso que o Lu quer, fica uns três recreios sem dar bola que ele desiste*”.

Ca é a vítima típica, caracterizada por Fante (2005) como passiva, insegura, tímida principalmente, com dificuldade de impor-se e de agredir, sendo alvo fácil para os agressores. Este caso é aparentemente mais preocupante que o de Be, porque esta já pediu ajuda, sendo que nas últimas observações aparentou impor-se mais perante os colegas. A Ca, no seu único ato de defesa foi bloqueada pela professora que pediu que não revidasse, que assim seu colega pararia de incomodá-la, o que na verdade não aconteceu, pois ela continuou sendo chamada de “leiteira” longe das vistas da professora.

Não há como afirmar as conseqüências destas agressões na vida de Be e Ca. Elas podem ter sua estima de si afetada negativamente, levar esse comportamento para a vida adulta, nas demais relações ou tornarem-se agressoras, como já definimos anteriormente.

Durante o estudo percebi também a vítima agressora:

*Durante um recreio: Jo viu Ja atrás dele e deu um grito, provocando ela, como se tivesse se assustado ao vê-la, e disse:*

*- Ah! A Gordinha!*



*Ela pegou-o pelo braço, levando-o para a parede, apertando forte a sua mão. Ele foi dando risada, como se não estivesse sentindo dor; provocando, não escutei o que ela falou para ele, pois estavam longe de mim.*

Jo é baixinho e magrinho, Ja alta e gorda. Esta usa sua força para se defender. Anda sempre com Al e Ia que são agressores típicos, possuem acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força. Estes podem ser adultos com os mesmos comportamentos agressivos, impositivos e dominadores.

É importante ressaltar que na escola não há nenhum programa de combate ou prevenção contra a violência. A forma encontrada para resolver os conflitos é fazer um registro na direção, chamar os pais, e depois de três incidências o aluno é transferido, isto é, manda-se o problema para longe.

### *Considerações finais*

Os resultados obtidos com o estudo evidenciaram a existência dessa forma de violência velada entre os alunos, principalmente pelo fato de estes não saberem resolver seus conflitos a não ser com violência, seja ela explícita ou velada.

Deste modo, fazemos um apelo pela educação do sentimento e da resolução de conflitos entre nossos alunos, independente da classe social à qual estejam inseridos. Este fenômeno está presente em todas as instituições, nas relações interpessoais.

Pelos dados apresentados, os quais indicam que as crianças passam mais tempo nas escolas, sob responsabilidade da comunidade escolar, é preciso que tomemos consciência da existência desta forma de violência e de nossa responsabilidade pela erradicação ou diminuição destes atos, que podem ter conseqüências gravíssimas para todos os envolvidos.

Sendo assim, seria de fundamental importância que os cursos de formação de professores também estivessem preparados para trabalhar este assunto. Infelizmente, durante os quatro anos da minha graduação ouvi falar brevemente sobre o tema “Bullying” em uma única aula de sociologia. Todas as professoras, diretoras, colegas com as quais conversei sobre, não sabiam o que significava o termo, o que evidencia a falta de conhecimento entre os profissionais da educação. Como querer que um professor identifique esse tipo de violência se ele nem sabe o que é?

### *REFERÊNCIAS*

BELUCI, T. Interferência de relações injustas na dinâmica de uma escola pública de ensino fundamental e médio do oeste paulista. 2006. Trabalho de Iniciação Científica (Graduação em Psicologia). Associação Cultural e Educacional de Garça, Faculdade de Ciências da Saúde, Garça.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz. 2ª ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

FRANTZ, S. Brincadeira sem graça. Zero Hora, Porto Alegre, 12 nov. 2007. Caderno Meu Filho, p. 2-3.

- LEME, M. I. da S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.17, n. 3, p. 367-380, 2004.
- LEPRE, R. M. Indisciplina na escola: questão de educar a liberdade? 2000. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- LOPES, C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. In: *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 5, n. 2, p. 295 a 304, 2003.
- MIZUSAKI, R. A. C. Injustiça na escola e gênero: representações de alunos(as) de escolas particulares e públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Presidente Prudente-SP. 2007. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.
- SASTRE, G.; MORENO, M. Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.
- 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, São Paulo: Fapesp, 2003.
- \_\_\_\_\_. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: Pontes, A.; Lima, V. S. de (Orgs.). *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.
- \_\_\_\_\_. Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si. 2006. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- \_\_\_\_\_; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu comigo mesmo e com você. In: CUNHA, J. L. da; DANI, L. S. C. (Orgs) *Escolas, conflitos e violências*. Santa Maria: UFSM, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de (Orgs.) *PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil*. 4ª ed. Campinas, SP: Gráfica FE; IDB, 2003.
- \_\_\_\_\_. Os conflitos interpessoais na relação educativa. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- VINYAMATA, Eduard (Org.) *Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ZECHI, J. A. M. Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

## Perfiles e incidencia del ciberbullying a través del móvil y en internet durante la educación secundaria obligatoria

José José Maria Avilés Martínez

Universidade de Valladolid/Espanha, Grupo de Investigación Psicosocial  
aviles@uva.es

Suely A. do N. Mascarenhas

Universidade Federal do Amazonas  
suelyanm@ufam.edu.br

M<sup>a</sup> Natividad Alonso Elvira

C.P. Francisco Pino, Valladolid/Espanha

La investigación analiza los diferentes perfiles que se producen en las conductas de ciberacoso por teléfono móvil y vía internet entre la población de 12 a 18 años de escolares de enseñanza secundaria de ocho centros públicos de las comunidades autónomas de Galicia y Castilla y León a los que se aplica un cuestionario de evaluación de situaciones de ciberbullying. Los resultados muestran una incidencia moderada del ciberbullying en la población escolar presentado perfiles con dos niveles de profundidad tanto en el caso de la victimización como en el de la intimidación. Además también se presentan sujetos en perfiles mixtos de variabilidad diferente en el caso de los agresores agredidos. La incidencia se presenta con especial significación en los primeros cursos de la secundaria obligatoria y en el primer curso del bachillerato.

Palabras clave: bullying tradicional, ciberbullying, perfiles de acoso, víctimas, agresores, agresores agredidos.

### *Introducción*

En los últimos años se ha puesto de manifiesto la necesidad de analizar el fenómeno del maltrato entre iguales en los marcos, espacios y nuevos lugares en que este se manifiesta. Conocido ya en el plano educativo, en el espacio físico y temporal de los centros escolares, el bullying, sus formas y las consecuencias que produce, hoy lo denominamos ya como forma “tradicional” de maltrato entre escolares. Lo denominamos así porque han surgido “otras formas” del mismo fenómeno que han ido centrando el interés y el estudio en las últimas investigaciones (;). Con el estudio del fenómeno del ciberbullying, el acoso entre iguales a través del móvil y de internet el foco de interés se ha centrado en el análisis de las relaciones de maltrato entre el alumnado y los jóvenes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El repertorio de estas nuevas formas se conforma a través de dos medios a los que el alumnado y los jóvenes tienen acceso de forma masiva hoy: el teléfono móvil (a través de mensajes cortos, mensajes multimedia, vídeos, fotos, a través de llamadas, etc.) y la red de internet (a través de correos electrónicos, a través de salas de Chat, mensajería inmediata como el Messenger, a través de redes sociales como Facebook o Tuenti, a través de páginas web, etc.

Aunque lo que finalmente ocurre en los procesos de ciberbullying tiene consecuencias tan graves para la víctima como en el bullying tradicional, algunas diferencias se plantean en las actuaciones de todos los perfiles intervinientes en estas dinámicas. Algunos marcos teóricos han profundizado en ellos estableciendo diferencias y grados de implicación de los distintos personajes participantes así como una valoración de la gravedad de las situaciones vividas por los sujetos inmersos en estos procesos.

Así, en esta investigación nos hemos basado en el análisis de los distintos perfiles apoyándonos en el marco teórico que se muestra en la Tabla nº 1 (Whitney y Smith, 1993) que señala tres niveles de implicación de los sujetos en las dinámicas: los no implicados, los implicados moderados y los implicados severos. Este esquema teórico tomado de Calmaestra, Ortega, y Mora-Merchán (2008), sirve para situar en el esquema de actuación a todos los sujetos participantes en él por acción o por omisión.

TABLA 1: MARCO TEÓRICO DE LOS PERFILES DE CIBERBULLYING

		Implicación como víctima		
		No hay	Moderada	Grave
Implicación como agresor	No hay	Espectadores	Víctimas moderadas	Víctimas severas
	Moderada	Agresores Moderados	Agresores victimizados moderados	
	Grave	Agresores Severos		Agresores victimizados severos

Adaptada de Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001

### Objetivos

Los objetivos de la investigación se centran en valorar los distintos perfiles que se producen en las dinámicas de ciberbullying a través del móvil y de internet en sus distintas modalidades. Pretendemos destacar las diferencias principales que se producen a partir de la variable sexo, así como marcar aquellos niveles académicos en el ciberbullying es más frecuente y adopta perfiles más característicos.

### Método

#### Sujetos

Los sujetos que componen la muestra son 730 alumnos y alumnas de enseñanza secundaria obligatoria de ocho centros educativos públicos de Castilla y León y Galicia que han participado en la investigación después de haber recibido formación sobre el fenómeno del bullying a través de la puesta en práctica de diversos programas de convivencia escolar en sus respectivos centros. La distribución por sexos puede observarse en la Tabla nº 2

TABLA 2: DISTRIBUCIÓN POR LUGAR Y SEXO

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
1 ESO	114	109	223
2 ESO	69	69	138
3 ESO	104	88	192
4 ESO	58	68	126
1 BTO	18	23	41
TOTAL	363	357	720

#### Instrumento

El instrumento que hemos empleado para la medición ha sido un autoinforme que aborda diferentes aspectos del bullying tradicional, el ciberbullying a través del móvil y el ciberbullying a través de internet

(Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007).

### Análisis Estadístico

Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para el procesamiento estadístico de los datos con análisis de contingencia entre variables de estudio. Se valora la incidencia del ciberbullying en las escuelas y se analiza la variable sexo en cada uno de las variables que mide el instrumento; además se analizan los distintos perfiles resultantes del análisis de los datos, a saber: Espectadores, Víctimas moderadas, Víctimas severas, Agresores/as moderados/as, Agresores/as severos/as, Agresores/as victimizados/as moderados/as, Agresores/as victimizados/as severos/as.

## RESULTADOS

La presentación de los resultados de la investigación se hace en base a los objetivos planteados en ellas, a saber, inicialmente presentamos los datos obtenidos sobre incidencia del ciberbullying a través del móvil y a través de internet en base a los niveles de gravedad descritos en el modelo teórico. En segundo lugar, se presentan los resultados que hacen referencia a las diferencias que presentan los sujetos debidos a la variable sexo en los items y dimensiones más significativas del cuestionario que se ha aplicado. Finalmente, nos centraremos en los resultados que los distintos perfiles en el ciberbullying han presentado los sujetos después del análisis de los datos.

### De la incidencia del ciberbullying

Los datos de incidencia se presentan en la Table nº 3.

TABLA 3: INCIDENCIA DEL CIBERBULLYING POR MÓVIL Y A TRAVÉS DE INTERNET

MÓVIL	sujetos	%	INTERNET	sujetos	%
Victimización moderada	33	4,5	Victimización moderada	35	4,7%
Victimización sistemática	4	0,5%	Victimización sistemática	22	2,9%
Intimidación moderada	22	3%	Intimidación moderada	32	4,4%
Intimidación sistemática	9	1,2%	Intimidación sistemática	10	1,4%
Perfil mixto agresores agredidos moderados	10	1,4%	Perfil mixto agresores agredidos moderados	18	2,5%
Perfil mixto agresores agredidos sistemáticos	7	0,1%	Perfil mixto agresores agredidos sistemáticos	5	0,7%
Ajenos	117	16%	Ajenos	91	12,5%
Espectadores	532	73,1%	Espectadores	519	71,1%
Totales	730	100%	Totales	730	100%

### De las diferencias por sexos

Los chicos y las chicas presentan diferencias significativas en cómo perciben las situaciones de ciberbullying en diversos aspectos que señalaremos sucintamente a continuación:

Aunque el acceso al móvil y a internet son aspectos que no diferencian a chicos y chicas, la ubicación del ordenador y su acceso en el lugar de la casa donde lo utilizan diferencia a las chicas respecto a los chicos. Ellas disponen del ordenador en lugares distintos ( $p < 0,005$ ) de la casa que los chicos. No hay diferencias de uso en los ordenadores que están en el salón de casa o en sus cuartos particulares.

#### De las diferencias por sexos respecto al móvil

Respecto al ciberbullying a través del móvil frente al bullying tradicional, los chicos tienden a creer ( $p < 0,005$ ) que aquél tiene menos efectos que el bullying tradicional. Sin embargo, las chicas calculan de igual forma sus efectos.

En cuanto a la incidencia de este bullying a través del móvil cuando se pregunta la incidencia de la victimización en los dos últimos meses, son los chicos los que presentan un grado de victimización mayor ( $p < 0,005$ ) frente a las chicas: en dimensiones como “varias veces a la semana” y en “sólo ha sucedido una o dos veces”.

Son los chicos lo que toman la iniciativa en más ocasiones para ejercer la agresión con el móvil frente a las chicas ( $p < 0,001$ ). Sobre todo en las formas leves (“una o dos veces”) y en las formas más frecuentes (“una y varias veces a la semana”).

Respecto a los sentimientos ante la agresión son las chicas las que presentan diferencias favorables respecto a los chicos en “me siento mal” ( $p < 0,001$ ), “me siento triste” ( $p < 0,005$ ) y “me preocupa lo que piensen de mí” ( $p < 0,005$ ).

Sin embargo, en la percepción que tienen sobre cuál es el sexo de quienes les acosan, los chicos se emparejan con los chicos y las chicas con las chicas ( $p < 0,005$ ). En este sentido, son las chicas las que desconocen en mayor grado quiénes son quienes les acosan con el móvil respecto a los chicos ( $p < 0,001$ ).

En cuanto a las reacciones cuando se sienten acosados, son las chicas las más partidarias de responder por el mismo medio que han sido agredidas ( $p < 0,005$ ). Igualmente son ellas las que comunican más los casos de acoso a través del móvil tanto a sus compañeros ( $p < 0,001$ ), como a su familia ( $p < 0,005$ ).

#### De las diferencias por sexos respecto a Internet

Los efectos del ciberbullying frente a la forma tradicional de maltrato, igual que en el caso del acoso a través del móvil, son valorados más por las chicas que por los chicos, que tienen a minimizarlos ( $p < 0,001$ ).

Las víctimas de acoso por internet que se sienten mal son preferentemente más chicas ( $p < 0,005$ ) que chicos. Y estos presentan cierta tendencia hacia la indefensión ante los ataques ( $p < 0,01$ ) frente a las chicas.

Ellas suelen pagar con la misma moneda frente a los ataques que los chicos ( $p < 0,01$ ) cuando los ataques los reciben por internet. También ellas perciben como formas más habituales de acoso por internet las que se producen por mensajería rápida como Messenger ( $p < 0,005$ ) frente a lo que perciben los chicos.

Sin embargo, son los chicos frente a lo que piensan las chicas ( $p < 0,005$ ) los que son más partidarios en prohibir el uso de internet en los centros escolares para evitar que se metieran con las víctimas.

#### *De la presencia de perfiles por niveles educativos*

Del análisis de la presencia de los perfiles en los distintos niveles educativos vamos a señalar como significativo qué perfiles son los más habituales en cada perfil educativo y su incidencia en el mismo. Estos datos pueden verse en la Tabla nº 4.

TABLA 4: PERFILES E INCIDENCIA DEL CIBERBULLYING POR PERFILES EDUCATIVOS

MÓVIL	perfil	%	INTERNET	perfil	%
1º ESO	Intimidación moderada	4,4	1º ESO	Intimidación moderada	4,9
	Victimización moderada	3,6		Victimización moderada	4,9
				Perfil mixto agresores agredidos moderados	2,7
				Victimización sistemática	2,7
2º ESO	Intimidación moderada	3,5	2º ESO	Victimización moderada	7,1
	Victimización moderada	4,3		Intimidación moderada	6,4
3º ESO	Victimización moderada	6,5	3º ESO	Victimización moderada	4,4%
	Intimidación moderada	2,1		Victimización sistemática	3,1
4º ESO	Victimización moderada	2,3	4º ESO	Perfil mixto agresores agredidos moderados	3,1
	Intimidación moderada	2,3		Victimización sistemática	2,3
				Victimización moderada	2,3
1º BCH	Victimización moderada	9,8	1º BCH	Intimidación moderada	9,8
	Intimidación moderada	4,9		Victimización moderada	7,3
	Victimización sistemática	4,9		Perfil mixto agresores agredidos moderados	4,9
				Victimización sistemática	4,9

### Conclusiones

Las conclusiones a que lleva la investigación son de diversa índole. Desde el punto de vista general, podemos afirmar que la incidencia de ocurrencia de situaciones de ciberbullying es ligeramente inferior a los índices alcanzados desde el punto de vista del bullying denominado “tradicional” (Avilés, 2002, 2005, 2006a, 2006b, 2006c; Avilés y Elices, 2007; Avilés, Mascarenhas y Elices, 2008). Aunque es cierto que los instrumentos de medida son diferentes, en ambos casos los tramos de las frecuencias de intimidación propuestas a consideración de los sujetos han sido establecidas de forma similar. Para el primer caso se utilizó el autoinforme de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) y para el segundo el Insebull (Avilés y Elices, 2007). Podríamos decir que existe un número ligeramente inferior de alumnado implicado en los procesos de ciberbullying que en los de bullying “tradicional”, cuestión condicionada por las diferencias en los niveles de acceso a los teléfonos móviles (90,8%) e internet (87,5%) dentro de la muestra. Estos porcentajes contrastan con el total de alumnado que tiene disponibilidad y ocasión para verse envuelto en situaciones de maltrato “tradicional”.

Si las diferencias las planteamos entre las dos modalidades de ejercer el acoso a través de las nuevas tecnologías, maltratar por medio del móvil implica a muchos menos sujetos que son victimizados que quienes lo son por internet. Sin embargo, el número de agresores que habitualmente maltratan a sus compañeros es similar.

Del análisis pormenorizado del comportamiento de chicos y chicas respecto al ciberbullying destacamos algunos aspectos significativos, como son el hecho de que las chicas evalúen las formas de maltrato tanto en el caso del móvil como de internet, como formas dañinas sin poner ninguna delante de la otra respecto a su gravedad. La percepción de los chicos de agravar las formas de ciberacoso frente a las que no utilizan esa vía, puede venir justificado por su mayor acceso a estas formas de comunicación respecto a las chicas o porque éstas se han visto más implicadas en esas formas de maltrato (Almeida, Correia, Esteves, Gomes, García, y Marinho, 2008), lo que las hace más conscientes de sus peligros y consecuencias.

También son las chicas las que preferentemente enfrentan sentimientos de sentirse molestos y mal cuando son victimizadas tanto por móvil y por internet. Además son ellas las que responden más que los chicos de la misma forma en que son atacadas. Este resultado apoya la idea de las chicas están más implicadas en estos procesos y los prefieren como formas de agresión frente a sus compañeros varones. Este dato puede tener relación con la división clásica por sexos que situaba a las chicas como el sexo que preferentemente usaba formas indirectas y sociales de maltrato frente a las formas más físicas y directas de los chicos (Crick y Bigbee, 1998; Hoover, Oliver y Hazler, 1992; Morita et al., 1999; Ortega, 1992; Rigby, 1997; Smith y Sharp, 1994). Las características que acompañan al ciberbullying como el inicial anonimato en que se produce o la distancia y la seguridad con que se establecen los ataques, hacen que sea, de alguna forma, un modo indirecto y distante de ejercer el acoso, lo que coinciden con la preponderancia atribuida al sexo femenino en estas formas de maltrato.

Respecto a los perfiles obtenidos y mayor preponderancia en las modalidades de ciberbullying (Shariff, 2008), son los perfiles más bajos los más frecuentes frente a los más graves que menos usuales. Tanto la victimización moderada como la intimidación moderada están más presentes en todos los niveles escolares analizados tanto a través del móvil como a través de internet.

Es precisamente en la modalidad de internet donde afloran las formas más graves de maltrato en cuanto a los perfiles de agresores sistemáticos, víctimas sistemáticas y perfiles mixtos. Esta incidencia se hace más patente en los cursos de primero de la ESO y en primero de Bachillerato. En el segundo caso, el dato se puede justificar desde el punto de vista de la edad del alumnado, que al ser más experto escolarmente y mayor en edad tiene una mayor es más partidario de estas formas más elaboradas y complejas de maltrato. Datos que coinciden con la evaluación sobre las formas de maltrato que utilizan los chicos y las chicas conforme se avanza en edad y en cursos escolares (Avilés, 2002). Más compleja sería la explicación para entender la mayor incidencia en el curso de primero de la ESO, sobre todo en la modalidad de internet.

Aunque la incidencia en este curso “tradicionalmente” también es alta, en el caso del ciberbullying además de la mayor incidencia del acoso también se dan otros perfiles más graves como son los de agresores agredidos en grado moderado y la victimización sistemática.

A pesar de las diferencias de incidencia o intensidad de los hechos, en la base del maltrato entre iguales existen componentes comunes (Avilés y Alonso, 2008) que se manifiestan sea a través de unas formas como de otras. En el campo de la intervención se hacen necesarios algunos de los mismos empeños con que nos implicamos para luchar contra el bullying. Es necesario abordar la educación moral como base de la construcción de unas relaciones personales sanas e integradas en el marco del respeto de los derechos de los otros. En el caso del ciberbullying se hace necesario establecer en el comunidad educativa programas integrales que aborden el ciberbullying de forma global. En ocasiones, se discute la legitimación del profesorado o las autoridades académicas para abordar este tema cuando se produce desde medios ajenos o externos al centro educativo, incluso, desde ordenadores en la propia casa de los alumnos concretos. Elaborar programas de compromiso global e integral es fundamental. Implicar a las familias, al alumnado y al profesorado, en definitiva, a la comunidad educativa en compromiso de lealtad educativa (Avilés, 2006). Estos compromisos permitirían elaborar contratos comunitarios que permitirían establecer hábitos comunitarios fundamentales para vivir en sociedad basados en el respeto y la solidaridad alcanzados a partir de la gestión de las emociones y la educación moral compartida.



## REFERÊNCIAS

- Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Garica, D. y Marinho, S. (2008). Espaços vituais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. En R. Avi, E. Debarbieux y C. Neto (Eds.), 4th Work Conference Violence in school and public policies. Lisboa: MHEdições
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J.M. (2005). CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: Autor.
- Avilés, J.M. (2006a). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2006b) L'assetjament escolar. Orientacions per a la prevenció i la intervenció. Guia del professorat. Palma de Mallorca: Consejería de Trabajo y Stei-i.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2006c) El maltrato entre iguales (*bullying*). II Congreso Virtual de Educación en Valores. Universidad de Zaragoza. <http://www.unizar.es/cviev/> (3 de enero de 2006).
- Avilés, J. M. y Alonso, M. N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. En I. Leal, J.L. Pais, I. Silva y S. Marques, (Eds.), 7º Congresso Nacional de psicología da saúde, (pp. 119-129). Porto: ISPA Ediciones.
- Avilés, J. M. y Elices, J. A. (2007). Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying. Madrid: CEPE.
- Avilés, J. M., Mascarenhas, S. y Elices, J. A. (2008). Evolución del Maltrato entre Iguales (Bullying) a través del autoinforme CIMEI: Comparación Intercultural. Acta Nº 41a de la XIII conferencia Internacional Avaliação Psicológica: formas e contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Calmaestra, J., Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008): Las TIC y la Convivencia. Un Estudio Sobre Formas de Acoso en el Ciberespacio. Investigación en la Escuela, 64, 93-103
- Crick, M. A. y Bigbee, M. S. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 66, nº 2.
- Hoover, J. H., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. School Psychology International, 13, 5-16.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. y Taki, M. (1999). Japan. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), The nature of school bullying, (pp. 309-323). London: Routledge.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, Vth. European Conference on Developmental Psychology, (pp.27). Sevilla.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. Children Australia, 22, 28-34.
- Shariff, S. (2008). Cyber-bullying. New York: Routledge.
- Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge. London.

## A percepção dos professores sobre o *bullying*

Ivone Pingoello  
UNESP  
ivonepingoello@hotmail.com  
Maria de L. Morales Horiguela  
UNESP  
mlourdes@marilia.unesp.br

Nosso interesse voltou-se para este trabalho a partir de análises das conseqüências do *bullying* sobre o aluno e a constatação de que este fenômeno não é reconhecido como violência por alguns professores, mas sim como brincadeiras próprias da idade, contribuindo com o processo de naturalização da violência ocorrida nas escolas e a banalização do sofrimento das vítimas, causando sua exclusão. Diante deste quadro, o objetivo deste trabalho é expor os resultados dos questionários aplicados a onze educadores de uma escola estadual envolvidos com uma turma de 5ª série para detectar a percepção que os mesmos têm sobre o *bullying*, dados estes que foram expostos na íntegra nos trabalhos de dissertação do programa de Pós-Graduação em Educação, concluída na Universidade Paulista “Julio de Mesquita Filho” campus de Marília – SP. Nos resultados dos questionários os educadores demonstraram ter boa percepção dos comportamentos característicos de *bullying* mas não o relacionam com o termo; as medidas adotadas pelos educadores para controlar os conflitos entre os alunos são paliativas e como sugestão para ações preventivas aos comportamentos violentos em sala de aula é citado a necessidade de atender o aluno na sua individualidade em colaboração com a família e com a instituição escolar de forma geral.

Palavras-chave: Violência Escolar. *Bullying*. Comportamento.

Nosso interesse voltou-se para este trabalho a partir de análises das conseqüências do *bullying* sobre o aluno e a constatação de que este fenômeno não é reconhecido como violência por alguns professores, mas sim como brincadeiras próprias da idade, contribuindo com o processo de naturalização da violência ocorrida nas escolas e a banalização do sofrimento das vítimas, causando sua exclusão. Diante deste quadro, o objetivo deste trabalho é expor os resultados dos questionários aplicados aos profissionais envolvidos com uma turma de 5ª série para detectar a percepção que os mesmos têm sobre o *bullying* que, em conjunto com a observação realizada em sala de aula e teste sociométrico aplicado aos alunos, ofereceram uma visão geral da turma pesquisada no que se refere ao comportamento emitido pelo aluno vítima do *bullying*, dados estes que foram expostos na íntegra na dissertação intitulada “Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do *bullying* em sala de aula” do programa de Pós-Graduação em Educação, defendida na Universidade Paulista “Julio de Mesquita Filho” campus de Marília – SP, em 2009.

A escola, que é um ambiente onde se consolidam as interações sociais entre crianças, tem sido palco de situações conflituosas e demonstrações de atitudes violentas entre alunos, dentre estas atitudes destaca-se o *bullying* que é caracterizado como uma variedade de comportamentos de maus-tratos adotados por um ou mais indivíduos em relação a outro, podendo ser de caráter físico e/ou psicológico. As atitudes agressivas não apresentam motivações evidentes e se manifestam por meio de insultos, intimidações, apelidos pejorativos, palavras que magoam, acusações injustas, implicâncias com alunos que apresentam biótipo, comportamento ou forma de se vestir diferenciados, causando a exclusão, danos morais, materiais ou físicos. As conseqüências causadas pelo *bullying* vão desde reações de estresse, baixo rendimento escolar, baixa auto-estima, pensamentos destrutivos, como a ideia de vingança, que pode ser exteriorizada contra a própria instituição, pensamentos e ações suicidas, como vimos noticiados na mídia (FANTE, 2005).

Pesquisas realizadas no Brasil revelaram que o bullying está presente nas escolas brasileiras, independente de sua localização, tamanho, séries atendidas, se são públicas ou privadas e o lugar indicado como de maior incidência do fenômeno nas escolas pesquisadas no Brasil é a sala de aula (FANTE, 2005).

A situação real da violência escolar é muitas vezes omitida dos registros oficiais, pois para alguns administradores escolares, registros oficiais de violência podem denegrir a imagem da escola; esta prática pode gerar o que Artinopoulou (2002) chama de “cifra oculta” da violência escolar. A omissão colabora para a disseminação da violência escolar; a direção escolar, ficando omissa, inibi qualquer atitude dos professores de enfrentamento dos conflitos e aumenta a sensação de insegurança (ALVES, 2006).

A omissão pode ser resultado da falta de conhecimento ou da naturalização da violência. Por ser uma forma de violência mascarada o bullying não é controlado e passa a fazer parte do cotidiano da escola, passa a ser naturalizado (CAMACHO, 2001), considerado como algo normal, provocando a insensibilidade ao sofrimento do outro. Para Abramovay (2005) os xingamentos e apelidos são percebidos por muitos professores como brincadeiras ou linguajares próprios da idade, mas esta visão afeta a finalidade funcional da escola como formadora de modos e comportamentos de sociabilidade. Os professores que não vêem os insultos verbais como brincadeiras próprias da idade alegam, segundo Alves (2006), que estes comportamentos podem desencadear agressões físicas, confirmando a visão de Camacho (2001) que define os insultos verbais como ante-sala, um estágio prévio da violência; quando ocorre a resposta do aluno ofendido, que pode culminar em luta corporal, ocorre também a transferência para a sala da violência, este mesmo processo Debardieux chama de “microviolência” (DEBARDIEUX, 2002, p. 25), onde se incluem as categorias intimidação (bullying) ou incivilidade. A incivilidade, segundo Debardieux (2002) é resultado de pequena delinquência passível de punição, mas 80% das queixas não recebem acompanhamento.

O bullying é um problema difícil de solucionar e de detectar a sua ocorrência, visto que a vítima normalmente não denuncia as agressões sofridas, tem medo de falar sobre o assunto, de ser zombado, hostilizado ou sofrer represálias dos agressores. O descrédito na atuação dos professores em relação a tomada de providências, caso resolva denunciar, faz com que algumas vítimas acreditem que é mais seguro suportar o sofrimento que denunciar o agressor (COWIE e SMITH, 2002). Segundo Ortega (2002) só poderemos vislumbrar a possibilidade de ver o bullying erradicado das escolas se os professores entenderem que este fenômeno é um problema e aceitar que se deve pôr fim a ele. O professor que não conhece o fenômeno não consegue perceber quando um aluno está sendo vítima. A dificuldade que o professor tem em identificar o bullying não se deve somente ao fato de não haver denúncia por parte da vítima, devemos considerar que a falta de uma formação continuada abrangendo o tema violência escolar, que dê suporte ao professor no atendimento aos conflitos ocorridos em sala de aula, dificulta o discernimento entre violência e brincadeiras próprias da idade e, em sua atuação diária, cada professor atende um grande contingente de alunos, o que dificulta o atendimento individualizado e prejudica a adoção de medidas adequadas para a solução e prevenção do problema (MARRIEL et al, 2006).

Sendo grande o contingente de alunos é normal que qualquer pesquisa sobre a violência escolar fale por meio de cifras numéricas, não relevando que por trás de cada número existe um aluno que sofre. A violência escolar sendo estudada em sua forma quantitativa aprisiona as vítimas e as mantém em silêncio, segundo Montoya (2002) e Debardieux (2002), a concentração das atenções para a vitimização provoca uma mudança de visão, saindo da interpretação de dados estatísticos para a interpretação dos comportamentos adotados pelos protagonistas, para a multiplicidade de conseqüências vivenciadas pelas vítimas, merecedoras de cuidados e acompanhamentos especiais.

Nos últimos 20 anos tem ocorrido um aumento na violência escolar a nível mundial e nenhuma mudança significativa na formação do professor que o habilite a lidar com este problema (ROYER, 2002).

Em sala de aula o professor não vai lidar com os alunos como meros números, mas sim com sujeitos que se comportam e reagem de formas diferentes diante de situações variadas de agressividade. Por isto é importante ter ciência quanto à diversidade da violência para que possa ser tomadas medidas adequadas para cada caso. Para este problema, Royer usa uma metáfora interessante: “um professor que tenha sido devidamente preparado para evitar e lidar com a violência, não pensará jamais que quando a única ferramenta de que dispõe é um martelo, todos os problemas têm que ser vistos como pregos.” (ROYER, 2002, p. 259).

Para Royer (2003) o professor, no decorrer de sua formação, deve ter acesso ao desenvolvimento da capacidade de intervir e evitar comportamentos agressivos, fato que, segundo o autor, não tem sido percebido por ele em suas observações e que é de grande importância, pois sem este conhecimento, segundo Royer (2003) o professor privilegia mais a punição no trato com os alunos que apresentam condutas agressivas do que a intervenção preventiva, podendo ter como consequência o aumento das reações agressivas e ainda provocar estresse no professor, que continuará tendo que lidar com esta situação no decorrer de sua profissão.

Em sala de aula a preocupação maior dos professores volta-se para o controle da disciplina, considerada pelo professor o fator mais importante para o bom andamento das atividades escolares. A elaboração de regras disciplinares, não raramente, são unilaterais, como explicam Tognetta e Vinha (2007), partem das concepções dos professores de como devem se comportar os alunos em sala de aula para que esta possa ser um ambiente tranquilo, levando em consideração a interferência destes comportamentos no andamento das aulas, na aplicação dos conteúdos didáticos, não nas relações interpessoais entre os alunos. As autoras citam um exemplo observado em suas pesquisas, onde um aluno foi advertido por estar usando um boné durante a aula, fato proibido naquele estabelecimento de ensino, nesta mesma turma, uma aluna reclamou para a professora de que havia sido chamada de “piranha” (na gíria significa “mulher que leva vida licenciosa” - Michaelis Dicionário Escolar) por um colega e a resposta da professora foi de que a aluna não deveria se incomodar com aquele fato pois ela não era um peixe. Segundo as autoras, o uso do boné caracteriza uma desobediência, uma afronta a autoridade do professor, já a ofensa verbal ocorreu na relação entre os alunos, não atingindo a figura do professor, nem representando uma quebra das regras disciplinares (TOGNETTA e VINHA, 2007).

A pouca ou nenhuma atenção dispensada a reclamações como a citada acima feita por um aluno é um fator interno que pode influenciar a violência escolar, gerando revoltas contra o professor ou a instituição escolar ou culminar em agressão física caso o aluno ofendido resolva revidar, além deste fato, a violência escolar também pode ser influenciada por outros fatores internos que, segundo Fante (2005) podem ser: a busca de nivelamento das diferenças individuais procurando estabelecer um clima de igualdade para facilitar o manejo da aplicação dos conteúdos disciplinares, estigmatizando aqueles que não apresentam um mesmo resultado; as relações interpessoais, que sendo positiva, promove a reciprocidade nas relações afetivas e negativa promove a exclusão; a discriminação, origem de conflitos, estresse e inaptações; a relação professor-aluno que paira sob uma luta constante de tomada de poderes, de medição de forças, resultando em alunos e professores estressados. Há também os fatores externos à escola que podem influenciar a violência escolar, entre estes, Fante (2005) cita o contexto social, responsável pela exclusão daqueles que não tem acesso a benefícios sociais; os meios de comunicação, que promovem a banalização das relações interpessoais e a família, primeiro local onde as crianças aprendem a relacionar-se com outras pessoas, estendendo o comportamento aprendido para outros locais, como a escola.

Independente dos fatores que contribuem para a violência escolar, não se deve esquecer que as principais vítimas são crianças, portanto, não possuem maturidade nem habilidade suficientes para lidarem com sofrimentos causados por conflitos escolares. Acreditar que a solução deste problema poderia estar

nas mãos das próprias crianças ou adolescentes seria possível se estes tivessem a capacidade de resolver sozinho, sem prejuízos sociais e cognitivos, não existindo esta capacidade, justifica-se uma intervenção de proteção por parte dos adultos ou de instituições sociais (MORITA, 2002).

### *Método*

Nossos participantes foram 11 educadores de uma escola pública de uma cidade de porte médio do Estado do Paraná, envolvidos com uma turma de 5ª série na qual foi realizada uma pesquisa referente ao comportamento emitido pelo aluno vítima do bullying. Dos educadores, nove são professores e dois orientadores da escola, oito do sexo feminino e três do sexo masculino, as faixas etárias dos participantes variam de 30 a 50 anos de idade. 100% dos entrevistados possuem graduação na área em que atuam, um professor possui curso de Especialização e Mestrado e os demais possuem curso de Especialização. A média de tempo exercendo a profissão é de 22.6 anos.

Foi entregue para cada profissional um questionário que foi elaborado a partir de critérios pré-estabelecidos, onde se levou em consideração o pouco ou nenhum conhecimento que os mesmos têm sobre o *bullying*, por este motivo optou-se por não citar este termo em algumas questões, mas sim as características do fenômeno, colaborando, desta forma, para que o educador não deixasse questões em branco devido à falta de conhecimento do significado da palavra *bullying*.

O questionário foi dividido em três partes compostas da seguinte forma: a parte A foi destinada a questões inerentes às características pessoais dos educadores; a parte B refere-se a questões sobre os problemas, comportamentos e relacionamentos entre os alunos da turma pesquisada; a parte C destina-se à opinião pessoal dos educadores a respeito do tema proposto.

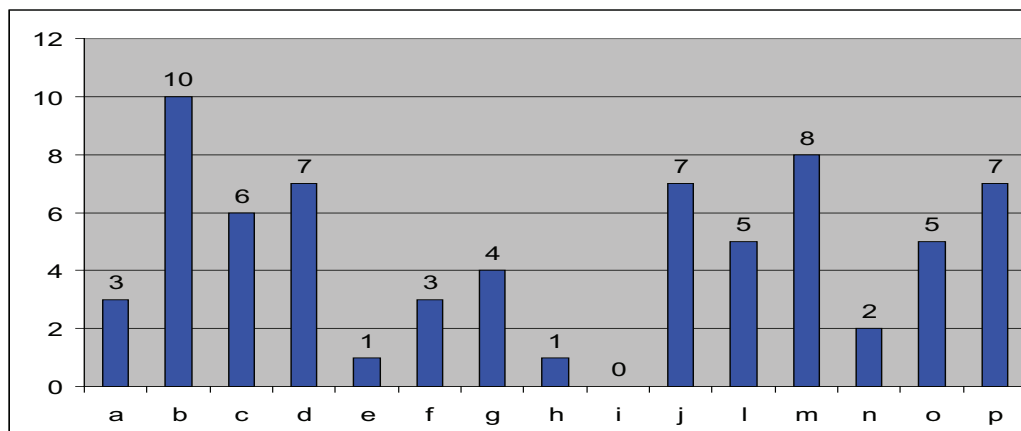
### *Resultados e discussão*

A parte B do questionário teve como objetivo colher descrições sobre o comportamento e relacionamento da turma pesquisada que, segundo respostas apresentava-se da seguinte forma: sala de aula lotada; falta de concentração dos alunos e a ocorrência de violência verbal; a principal reclamação dos educadores referente a esta turma foi a indisciplina, seguido por desnível de aprendizagem onde estão incluídos os alunos repetentes. Segundo respostas, os alunos apresentam um comportamento indisciplinar que ocasiona conflitos entre os mesmos, há individualismo, indiferença e falta de respeito; formação de grupos fechados, tendo como consequência a exclusão de outros alunos. A exclusão de alguns alunos dos círculos de amizades é percebida pelos educadores que acreditam, segundo respostas dadas ao questionário, que os motivos desta exclusão são a indisciplina, colocar apelidos ou xingar, ser tímido e medroso, ser intimidador, auto-exclusão, desnível de aprendizagem e desnível social. Estes alunos excluídos, pertencentes a turma em questão, são, na visão dos professores, pouco participativos, ficam calados, ficam isolados por sentirem-se discriminados, nem sempre estão à vontade em sala de aula, os excluídos por indisciplina comportam-se de forma a chamar a atenção para si, têm complexo de inferioridade. Para os educadores estes alunos apresentam um rendimento nas atividades escolares mais fraco que os alunos não excluídos, pois, segundo relatos, a exclusão “obstrui canais de aprendizagens”.

Foram sugeridos 15 comportamentos os quais os educadores deveriam assinalar os que são percebidos com maior frequência em sala de aula. Os comportamentos sugeridos foram apresentados no questionário

em uma coluna onde cada comportamento correspondia a uma letra, conforme apresentado na coluna abaixo, portanto, no gráfico, as letras correspondem aos comportamentos e os números acima de cada coluna indicada pelas letras correspondem à quantidade de vezes em que o comportamento foi assinalado nas respostas dadas.

GRÁFICO: DOS COMPORTAMENTOS RELACIONADOS ABAIXO, QUAIS VOCÊ PERCEBE COM MAIS FREQUÊNCIA?



Comportamentos:

- a. Agressão física;
- b. Agressão verbal;
- c. Empurrões;
- d. Desinteresse;
- e. Extorsão (emprego de força ou ameaça para obtenção de um bem);
- f. Intimidação (assustar, apavorar como meio de controle do outro);
- g. Danos aos objetos e móveis da sala;
- h. Agressão de vários alunos dirigida a um só aluno;
- i. Roubo;
- j. Gestos ofensivos;
- l. Exclusão de um aluno de um grupo de amizade;
- m. Implicância;
- n. Espalhar boatos maldosos;
- o. Arremessar objetos contra outro aluno;
- p. Chamar um aluno por um apelido que humilha

Observa-se no gráfico que a agressão verbal é o comportamento de maior incidência observado na sala de aula, assinalada por 10 educadores; a implicância ocupa a segunda posição e na terceira posição estão o desinteresse, gestos ofensivos e chamar um aluno por um apelido que humilha. Vale ressaltar que estes comportamentos são citados como característicos de bullying, se praticados de forma repetitiva contra uma mesma vítima (FANTE, 2005).

Foi questionado qual ou quais são os procedimentos adotados pelos educadores quando ocorrem os comportamentos assinalados por eles como os ocorridos com maior frequência. Nas respostas constam os seguintes procedimentos: o diálogo; chamar a atenção; dar advertência por escrito no livro do professor;

levar ao conhecimento da Orientação, Supervisão ou Direção; ignorar; dar atividades sem parar; chamar os pais ou responsáveis; ameaçar de fazer ocorrência e encaminhar para a Coordenação.

Os dois orientadores fizeram os seguintes relatos quanto a conduta adotada por eles quando os problemas são encaminhados para a orientação: “Convidamos tais alunos até à sala da coordenação: Conversamos, aconselhamos, lavramos em ata e fechamos com um acordo onde é redigido e assinado por eles um termo de compromisso. Quando há reincidência, telefonamos para os pais ou responsáveis para uma conversa. Geralmente, tais atos, acabam ou diminuem. Se continuarem, levam uma advertência que fica na pasta do aluno.”

Os procedimentos adotados pelos educadores refletem a realidade das escolas no que corresponde aos meios disponíveis para a intervenção dos comportamentos agressivos ocorridos dentro das escolas, são procedimentos paliativos, que tem reflexos momentâneos, se não o fossem, a muito já teríamos visto a violência ser erradicada das escolas. Mas como bem compara Royer (2002), não podemos ver nossos alunos como pregos se o único instrumento que temos em mãos é um martelo, as medidas devem ser diferenciadas para cada caso.

Todos os procedimentos adotados referem-se ao agressor não as conseqüências sobre as vítimas. Os comportamentos assinalados pelos educadores e demonstrados no gráfico acima, fazem parte dos comportamentos adotados por aqueles que, como já disse Camacho (2001) estão na ante-sala, no estágio prévio da violência, com esta informação deve-se tomar medidas que desestimulem tais comportamentos; por outro lado, como diz Debardieux (2002), não se pode esquecer a existência de vítimas que precisam tanto de atenção como seus agressores.

O importante é não ignorar, como respondeu um educador, sabemos por informação de Debardieux (2002) que 80% das queixas de incivildades, que se enquadram na microviolência não recebem acompanhamento e existe também a chamada “cifra oculta”, citada por Artinopoulou (2002) que são as ocorrências da violência escolar que não recebem registros oficiais. O comentário de Alves (2006) completa o raciocínio quando ele alega que a omissão colabora para a disseminação da violência escolar; inibi atitudes de enfrentamento dos conflitos e aumenta a sensação de insegurança.

Está omissão pode estar ligada a falta de conhecimento sobre o assunto, medo de enfrentamento da violência escolar por não conhecer nenhum procedimento que possa ser tomado de forma eficaz, por isto questionamos se já haviam participado de algum curso em mediação de conflito, se já haviam vivenciado as situações as quais citamos no gráfico e o que sabiam a respeito do *bullying*.

Dos 11 educadores questionados, cinco disseram já terem participado de cursos onde receberam orientações em como lidar com conflitos em sala de aula, seis disseram nunca terem recebido tais orientações; seis destes 11 profissionais disseram não terem presenciado tais comportamentos em sua época de escolaridade pois “o sistema era mais rígido no controle da disciplina”. Em relação ao *bullying*, nove educadores responderam não saber nada sobre o fenômeno, um respondeu saber tudo e outro respondeu “não me interessa”.

Levando em consideração que estes educadores estão a 22.6 anos em sala de aula e que nos últimos 20 anos houve um aumento na violência escolar, segundo Royer (2002) pode-se questionar sobre os métodos utilizados por estes educadores na contenção da violência ocorrida em sala de aula, se os métodos utilizados há vinte anos fossem eficazes, com certeza não teríamos um aumento na violência escolar. Os cursos de formação de professores também não acompanharam esta mudança, não apresentaram mudanças significativas que habilitasse o professor a lidar com este problema (ROYER, 2002). Os educadores percebem os comportamentos característicos de *bullying* sem saber que o estão fazendo, sabem os motivos

das exclusões, dos conflitos, mas não relacionam com o termo, isto pode ser decorrente da falta de participação em cursos que abordem o tema.

A parte C do questionário foi destinada à questões cujas respostas deveriam ser a opinião pessoal dos educadores. A primeira questão desta parte foi referente às causas mais frequentes para os comportamentos violentos adotados por alunos contra outros alunos em sala de aula, conforme opinião pessoal; foram citadas as seguintes causas: problemas sociais, problemas familiares; indisciplina; falta de religião.

Comparando as causas citadas por Fante (2005) e as causas citadas pelos professores, percebe-se que há uma prevalência das causas externas e não há nenhuma citação de causa interna. Na prática tem-se observado que as escolas esperam que a solução para a violência escolar venha da sociedade, ao mesmo tempo em que a sociedade deposita na escola a responsabilidade da formação de cidadãos de bem num ambiente de paz.

Foi questionado quais as características dos alunos que sofrem exclusão dos grupos de amizades percebidas na atuação da profissão docente, foram mencionadas as seguintes causas: Comportamento (trejeitos, opção sexual, timidez, jeito de se vestir, quieto, estudioso); aspectos físicos (defeitos físicos, raça, cor, bonito, feio); desníveis sociais; apresentam defasagem de conteúdo e chamam a atenção por meio de brincadeiras; os alunos com dificuldades de aprendizagem; os alunos com facilidade de aprendizagem que se tornam egoístas.

Observando as características dos alunos excluídos citadas nas respostas e os fatores que expõe à criança a possibilidade de vir a tornar-se vítima do bullying mencionados no referencial teórico, percebe-se uma associação entre os dados; os alunos considerados excluídos pelos educadores apresentam as mesmas características dos alunos mais vulneráveis à posição de vítimas do bullying.

Foi solicitado aos educadores que sugerissem ações que possam evitar os comportamentos violentos em sala de aula. Foram dadas as seguintes sugestões: Trabalhar o aluno com a colaboração da família; trabalhar o comportamento entre os alunos; punir os alunos que apresentam comportamento violento; falta tolerância, falta religião, falta união na família; evitar o ócio em sala de aula, dar atividades valendo nota; palestras com especialistas abordando o tema respeito ao próximo e valores morais; compromisso mais sério entre a família e escola; currículos escolares com enfoque na cidadania; cursos preparatórios orientando professores em como lidar com os alunos problemáticos sala de aula com menos alunos para um trabalho individual; projetos próprios: “Família/Escola”, “Sociedade/Escola” e “Liderança/Escola”.

O desenvolvimento da criança está inevitavelmente ligado à escola e à família. As posições entre ambos são muito próximas, o aprendizado e a socialização são adquiridos nestes dois meios sociais de forma simultânea, por este motivo trabalhar o aluno em colaboração com a família requer diálogos entre as duas partes direcionados para a troca de informações sobre possíveis causas dos comportamentos agressivos, reflexão sobre os pontos críticos da educação familiar e escolar que podem ser melhorados, exposição e decisão coletiva de estratégias de combate a violência escolar. O comportamento agressivo entre os alunos pode ser melhorado a partir da construção do conceito de coletividade, do desenvolvimento da tolerância à frustração, da descoberta de formas saudáveis de resolver problemas e conflitos que podem ser trabalhados em seminários, palestras, trabalhos feitos pelos próprios alunos sobre conflitos ocorridos na escola, reuniões e assembleias de turma para discutir o problema e estratégias de soluções fundamentadas nos princípios de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças.

Para efetuar uma punição ao aluno que apresenta comportamento violento, faz-se necessário averiguar o nível de gravidade da ação cometida, ter conhecimento das causas de tais comportamentos para a adoção da medida mais adequada; a punição não deve ser vista como única forma de solucionar o problema,



isto demonstraria a falta de preparo em lidar com tais questões (Royer 2003). A punição surge quando a violência já ocorreu, o caminho ideal seria a intervenção ativa na prevenção e intervenção precoce, segundo Royer (2002).

### *Considerações finais*

A percepção que os educadores demonstraram ter em relação aos comportamentos característicos de bullying não os ajuda na assertiva das atitudes que devem ser tomadas para a prevenção e solução do problema. O desconhecimento sobre as conseqüências deste fenômeno leva-os a adotar medidas paliativas, isto quando é adotada alguma, pois no caso de considerarem que o bullying não passa de brincadeira própria da idade, nenhuma medida será tomada. Considerando que estes profissionais têm uma média de 22.6 anos de tempo exercido de profissão e que seis deles disseram não terem participado de cursos preparatórios para soluções de conflito, portanto, estão atuando há mais de 22 anos sem receberem instruções adequadas para a solução e mediação dos conflitos interpessoais ocorridos em sala de aula, acreditamos que os procedimentos adotados por eles no combate à violência escolar estão dentro de suas condições, afinal, foi entregue a eles apenas uma ferramenta: o martelo.

É notório que quando se fala em conter a violência escolar, as primeiras atitudes a serem tomadas são as relacionadas com a contenção do comportamento agressivo por meio de sermões, advertências, encaminhamento ao conselho tutelar, solicitação da presença de policiais nas escolas. Desta forma trata-se somente os sintomas, não a causa, o que pode resolver temporariamente vindo, posteriormente, a manifestar-se de forma mais forte e assustadora.

Reconhecendo que os educadores têm papel fundamental no combate à violência escolar, faz-se necessário criar meios para que estes possam adquirir os conhecimentos e as habilidades que lhes permitirão visualizar novos campos de estratégias, embasados em dados científicos, isentos das tomadas de atitudes baseadas no senso comum.

No caso do bullying, é necessário que o educador se sensibilize, que reconheça que é um problema e não simples brincadeiras de criança, para depois disto, aprofundar-se nas causas, conseqüências, métodos de prevenção, mediação e solução do bullying por meio de estudos e pesquisas para poder agir de forma adequada, distinguindo brincadeira de violência e agressor de vítima, tomando medidas que não sejam paliativas, mas que surtam efeitos a curto e longo prazo, proporcionando à vítima o sentimento de segurança e de respeito às suas diferenças e provocando no aluno agressor a consciência de que seus atos violam o direito à diferença, e que esta violação é passível de punição se não for contida.

Paz nas escolas não significa enquadrar os alunos no que se considera “normalidade” ou “uniformidade” de comportamento; a paz nas escolas começa pela conscientização do respeito que se deve ter frente às diferenças de toda a ordem.

### *REFERÊNCIAS*

ABRAMOVAY, M. (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2005. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2008.

ALVES, R. As escolas em bairros com altas taxas de violência: A visão dos professores. In. RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. Violência na escola: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 109-149.

ARTINOPOULOU, V. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002. p.153-173. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=in&nrm=iso&tlng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=in&nrm=iso&tlng=in)>. Acesso em: 20 dez. 2007.

COWEI, H; SMITH, P. K. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002. p.247-253. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

DEBARBIEUX, E. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002a. p.13-29. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

MARRIEL, L. C. et al. Violência Escolar e Auto-estima de Adolescentes. Cadernos de Pesquisa. v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 26 fev. 2008.

MONTOYA, Y. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2008.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002. p. 93-135. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

ORTEGA, R. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas Escolas: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002. p.197-220. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

ROYER, E. Condutas Agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In. Desafios e alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003. p. 57-78. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130875porb.pdf>> .Acesso em: 07 jul. 2008.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. Violência nas escolas e políticas públicas.

Brasília: UNESCO, 2002. p. 251-266. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

## **PÔSTERES**

Os resumos expandidos dos pôsteres apresentados no Congresso encontram-se no Caderno de Resumos.

## INSTITUIÇÕES PROMOTORAS:

LPG/FE/UNICAMP  
GEPEM/UNESP/UNICAMP  
UNICAMP/Campinas-SP  
UNESP/Rio Claro-SP  
UNESP/P. Prudente-SP  
USP/Piracicaba-SP  
UNIFRAN/Campinas-SP  
USF/Campinas/Itatiba-SP  
UMESP/São Paulo  
UNIBAN/São Paulo  
UNIFAE/S. J. da Boa Vista-SP



## APOIOS INSTITUCIONAIS:

