

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Eliane Pinheiro Fernandes

**Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o
enfrentamento da violência entre alunos.**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

SÃO PAULO

2017

ELIANE PINHEIRO FERNANDES

Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis.

SÃO PAULO

2017

BANCA EXAMINADORA

Dedico a meu pai,
Alberto Pinheiro (*In memoriam*)

Agradeço ao povo brasileiro que, por meio do pagamento de impostos,
possibilitou à CAPES o financiamento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu esposo, Di, pelo apoio irrestrito e companheirismo. A meu filho, Henrique, por suportar minha ausência com compreensão. À minha família: Mãe Carminha, Toi, Júnior, Luli, Grace, pelo incentivo e calorosa torcida. À Janinha, Lucas e Diana por perdoarem meu distanciamento. À Sirlene Barbosa, que tanto me importunou até que eu finalmente decidisse me inscrever no processo de seleção do mestrado em educação na PUC-SP.

Agradeço ao desconhecido a quem chamamos Deus, que, não sabendo quem ou o que realmente seja, de alguma forma me renovou as energias e esperanças nos momentos de exaustão.

Agradeço aos amigos e amigas pelo incentivo e discussões calorosas: nossas discussões estão em mim e nesta pesquisa. Sim, educação é política. Especialmente às minhas manas, pela sororidade, pelo cuidado, pelas gargalhadas soltas, pelas incontáveis vezes em que me disseram “Está tudo bem” quando ainda não estava. Mas me faziam acreditar.

Agradeço às gestoras da escola Ayres Martins Torres, Luciana Presutti e Adriana de Andrade, pela generosidade com que sempre me trataram e por “arrumarem minha vida”, possibilitando uma boa organização dos meus horários para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Ao Adilson, por autorizar minha participação em congresso. À Daniela, pela prontidão em me ajudar quando estava cheia de dúvidas e pela competência com que cuidou das burocracias necessárias às minhas ausências para estudar.

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, pelo horário especial para os estudos.

Aos professores do PED, que me ensinaram a fazer pesquisa, que me mostraram que competência e humildade podem andar de mãos dadas: Melania, Luna, Ronca, Ana Bock, Ia. Mimi é uma professora que, como escreveu Paulo Freire, “se move como educadora porque primeiro se move como gente”. Seu testemunho, por não desdizer seu discurso, é inspirador.

Ao Edson, pela disposição e paciência, pelas orientações.

Agradeço à professora Ana Saul por me acolher na Cátedra Paulo Freire: lugar onde revisitamos as certezas e revemos nossos achados, onde somos provocados a deixar de “sofrer de falta de dúvidas”.

Agradeço ao Felipe, Amanda, Lia e Agda por me socorrerem nos momentos de dúvida e de angústia. Vocês são generosos demais!

Agradeço, em especial, à Cláudia Davis, minha orientadora: sem você este trabalho não seria possível. Obviamente, todo mestrando ou doutorando depende do orientador ou orientadora para desenvolver sua pesquisa. Este trabalho, todavia, só foi possível porque, além de sua orientação rigorosa, você fez com que me sentisse compreendida, acolheu-me, acertou meu passo, empoderou-me, deu-me segurança e desafiou-me a traçar meu caminho. Obrigada, Cláudia! Cito novamente Paulo Freire: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”.

Eu tinha, na verdade, desde menino, certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que em mim crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Paulo Freire

FERNANDES, E. P. *Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos*. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

O presente estudo versa sobre o problema da violência na escola, especificamente sobre os episódios de agressões físicas e verbais entre alunos. O objetivo é, por meio de pesquisa empírica, investigar se ações como a constituição coletiva de regras e a resolução de conflitos contribuem na diminuição dos episódios de violência física e verbal entre estudantes e na melhoria da qualidade das relações na sala de aula. A resolução de conflitos ocorre, inicialmente, por meio da mediação docente e os estudantes são encorajados, gradualmente, resolverem seus próprios conflitos por meio do diálogo. Participaram desta pesquisa três docentes da rede pública municipal da cidade de São Paulo, que atuam em três diferentes escolas, localizadas em diferentes bairros da periferia, na zona leste da capital. Para que a questão que norteia este trabalho fosse respondida, os participantes teriam que mudar a prática docente, passando a construir regras com seus alunos e a mediar seus conflitos, uma vez que esses últimos, se não resolvidos, podem engendrar violências. A mudança na prática pedagógica foi orientada pela teoria piagetiana de desenvolvimento moral. Foram realizados dois encontros de formação com os participantes em suas respectivas escolas, com anuência dos diretores, nos quais foram apresentadas e discutidas as concepções de anomia, heteronomia e autonomia; o papel do docente na educação moral dos estudantes; e as relações entre moral e violência. Para dar sequência ao processo de formação, a pesquisadora colocou-se à disposição dos professores participantes da pesquisa para sugerir material de estudos, ouvir suas dúvidas, discutir possibilidades de ação e acompanhar o processo de construção coletiva das regras e de mediação de conflitos. Os dados foram coletados por meio de mensagens de áudio e texto dos docentes (enviados por celular), quando os docentes falavam sobre suas dúvidas e narravam episódios vividos em sala de aula que estivessem relacionados às regras e aos conflitos entre estudantes, bem como via entrevista semiestruturada. Para sua análise, o material coletado foi transcrito e organizado em seis categorias e interpretados segundo o referencial teórico adotado, em uma abordagem qualitativa. Os resultados indicaram que a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos contribuem para a diminuição e prevenção da violência entre os alunos.

Palavras-chave: *violência na escola, indisciplina, desenvolvimento moral, autonomia, respeito mútuo.*

FERNANDES, E. P. *Collective construction of rules and conflict resolution: contributions to coping with among students*. 164 p. Dissertation (Master in Education: Educational Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

The present study deals with the problem of violence in schools, specifically those related to episodes of physical and verbal aggression among students. The objective was to investigate, through empirical research, whether actions such as the collective construction of rules and resolution of conflicts contribute in reducing the episodes of violence among students, improving the quality of relationships within the classroom. Conflict resolution initially occurred through teacher mediation, and students were gradually encouraged to solve their own conflicts through dialogue. Three teachers from the municipal board of education of the city of São Paulo participated in this research: they worked in the eastern part of it, in different schools of three suburban neighborhoods. In order to achieve the goal of the study, participants would have to change their teaching practice, build rules with their students and mediate their conflicts, since if not solved, they can engender violence. The change in pedagogical practice was guided by the Piagetian theory on moral development. The participants were involved in two training sessions in their respective schools, with the consent of their principals. In these sessions, it was presented and discussed: the conceptions of anomie, heteronomy and autonomy, the role of teachers in the moral education of students as well as the relationship between those ideas and violence. To follow up the training process, the teachers could rely on the researcher to listen to their doubts, discuss possibilities of action, orientate the process of collective construction of rules and mediation of conflicts, as well as to suggest study material, whenever necessary. The data were collected through: (a) audio and text messages, sent by the teachers through cell phones, telling about their doubts and narrating episodes related to the rules' elaboration and conflicts solving among students; (b) semi-structured interviews. For the analysis, these materials were transcribed and organized into six categories, which were interpreted according to the theoretical framework adopted, in a qualitative approach. The results indicated that the collective construction of rules and the resolution of conflicts contribute towards the reduction and prevention of violence among students.

Keywords: *violence in school, indiscipline, moral development, autonomy, mutual respect.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. REVISÃO DE LITERATURA: BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR.	20
2. REFERENCIAL TEÓRICO: O DESENVOLVIMENTO MORAL E AS RELAÇÕES DE RESPEITO MÚTUO E COOPERAÇÃO.	33
2.1. As teorias acerca da moralidade no campo da psicologia: momento histórico.....	33
2.2. Teorias do desenvolvimento moral.....	35
3. AÇÕES DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA	53
3.1. As regras escolares	53
3.2. Resolução de conflitos.....	57
4. MÉTODO	63
4.1. Procedimentos:	63
4.2. Sujeitos	63
4.3. Instrumentos de coleta de dados.....	64
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	66
5.1. Os professores e suas escolas:	66
5.1.1. Carlos.....	66
5.1.2. Macabeia.....	66
5.1.3. Theodora	67
5.2. A formação dos docentes.....	68
5.2.1. Escola C	68
5.2.2. Escola M	70
5.2.3. Escola T	70
5.3. O trabalho analítico e interpretativo.	71
5.3.1. O processo de formação, o exercício da práxis: “Hoje foi difícil e fiquei um pouco perdida”.....	71
5.3.2. Ambiente escolar e tipos de violência: “A escola é um espaço imoral”.....	80
5.3.3. A construção das regras: “Moral é um agir, não é só formulação verbal”.	89

5.3.4. As resoluções de conflitos: “Por alguma razão, a gente achou ‘agora é o paraíso daqui para frente!’ E não foi, né?”:.....	100
5.3.5. Escola e família como responsáveis pela formação moral: “Sabe aquela coisa? Chama tanto, chama tanto a mãe na escola...”.....	113
5.3.6. Os limites da prática: “Preciso entender que não é um problema só meu, precisamos de políticas públicas, de estrutura”.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	149
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	150
ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	152
ANEXO E - FOTOS ENVIADAS PELOS DOCENTES	154

INTRODUÇÃO

A violência na escola, o fracasso escolar e o analfabetismo são os problemas da educação pública brasileira mais reportados pelas mídias nos últimos anos. A violência tem assustado muito a população, preocupando as famílias e os educadores. Nos últimos anos, nas escolas e entre profissionais interessados nas questões educacionais, os episódios frequentes de violência escolar têm sido muito discutidos: agressão física ou verbal contra professores, agressão física ou verbal entre alunos, depredação de prédio e materiais, criminalidade e conflitos por tráfico de drogas no entorno e dentro das escolas.

Em reportagem veiculada pelo jornal impresso Estadão (2013), cuja manchete era “O aumento da violência escolar”, é descrito um episódio de agressão física de um aluno contra um professor que, ao repreender o adolescente, tem um vaso arremessado contra si, sendo atingido na cabeça. As manchetes dos jornais também denunciam o fenômeno de forma recorrente: “Violência aumenta nas escolas” (O GLOBO, 2014); “Após tesouradas em escola, vídeos de alunos brigando ganham as redes sociais” (A GAZETA DO ACRE, 2015); “Estudantes brigam em porta de escola e agridem PM” (METRÓPOLIS, 2016).

Em agosto de 2013, a emissora Globo de televisão exibiu em rede nacional uma reportagem especial sobre a violência entre alunos nas escolas, no programa “Bom dia, Brasil!” (TV GLOBO, 2013). Nessa ocasião, um vídeo amador mostrava dois adolescentes brigando, jogando mesas e cadeiras um contra o outro, até chegarem aos murros e pontapés. Em abril de 2015, a Rede Bandeirantes de Televisão, veiculou reportagem no programa “Jornal da Band” intitulada “Violência nas escolas brasileiras” (REDE BANDEIRANTES DE TELEVISÃO, 2015), exibindo vídeos gravados pelos próprios estudantes que mostram diversos episódios de agressão entre alunos em diferentes escolas do país.

Quem conhece o problema da violência na escola por experiência própria são os profissionais de educação que trabalham em escolas, principalmente em instituições públicas. No sindicato dos profissionais de educação no ensino municipal de São Paulo (SINPEEM), a pauta de reivindicações ao governo abrange questões salariais, carreira e o combate à violência escolar, solicitando que a secretaria municipal de educação crie órgãos de segurança às escolas (SINPEEM, 2015). Em Sergipe, a pauta de reivindicações dos profissionais de educação apresentada à Secretaria de Estado da Educação também reclama por “soluções pedagógicas e culturais para enfrentamento da violência na escola, evitando uma visão policialesca dos fatos” (LIGADO, 2015). Uma pesquisa realizada pela UNESCO

(ABRAMOVAY e RUA, 2002), há mais de uma década, em 13 capitais das cinco regiões do Brasil, já dava conta de que o problema da violência na escola ocorre em todas as regiões do país e que se dá por diferentes motivos, impossibilitando determinismos sobre a gênese das violências físicas e simbólicas nas escolas.

O fenômeno da violência na escola é, certamente, complexo. Podemos falar em “violências”, no sentido de que há diferentes manifestações, como as resultantes do tráfico de drogas ou do porte de armas dentro das instituições; disputas de gangues pelo poder, ameaças aos professores, diretores ou outros alunos (ABRAMOVAY e RUAS, 2002) ou, ainda, das agressões físicas entre estudantes que, por vezes, não se restringem a socos e pontapés. Todas essas manifestações indicam a presença de diferentes tipos de violência, de modo que não podemos afirmar, ingenuamente, que cabe somente à escola enfrentá-las e superá-las. La Taille (2002) alerta para o fato de que, ao se discutir o problema da violência na escola, é preciso não cair em reducionismos que desconsideram a esfera política:

[...]Não desprezamos a formação, a transformação individual e, conseqüentemente, as tarefas educacionais voltadas à formação moral¹ dos alunos. Mas isso implica também um medo: passarmos a pensar que a transformação individual tudo pode e a desprezar, por completo, o plano político. Perigo de alienação, portanto!

[...] A violência não se deve apenas à falta de ética de alguns. E a pobreza? E as injustiças? E as humilhações? O individualismo não é apenas o resultado de vícios morais: e a sociedade do consumo? E o valor sacrossanto do lucro? (LA TAILLE, 2002, p. 9-10).

Quanto à violência física e verbal entre estudantes, concordo com Heredia (1999), quando afirma que conflitos não resolvidos engendram violências. Uma injúria racial, um ato de discriminação por gênero, uma fala mal compreendida, uma situação de humilhação – são exemplos de violências verbais que, se não forem mediadas, podem evoluir para violências físicas. Segundo o autor, a resolução de conflitos é uma das maneiras mais efetivas de prevenir futuros conflitos, evitando novos episódios de violência entre alunos na escola.

Uma vez que estudantes passem a agir com violência física ou verbal quando ocorra um conflito é sinal de que eles não poderiam, naquele momento, resolverem o conflito por si

¹Moral, aqui, deve ser entendida como um conjunto de regras convencionadas em uma sociedade, bem como a valores e princípios, cuja finalidade é orientar a conduta humana para a boa convivência, incentivar a não-violência e o respeito ao outro, dentre outros aspectos.

mesmos, necessitando da intervenção de terceiros. Essa intervenção pode ter como objetivo interromper o conflito ou resolver o problema que o motivou. Há uma tendência entre os docentes a interromperem os conflitos ao invés de buscarem resolvê-los conjuntamente com os estudantes envolvidos: em pesquisa sobre os conflitos entre crianças na escola (LICCIARDI, 2010, p. 132) cujo objetivo era identificar as causas, as estratégias empregadas pelos sujeitos e os resultados dos conflitos, constatou-se que em 255 situações de conflitos (100%), 69 foram interrompidos pelos docentes (27%). Em artigo sobre violência na escola (PACIEVITCH, GIRELLI e EYNG 2009), em que são investigadas as relações entre a resolução de conflito e a melhora no clima escolar em duas escolas públicas na cidade de Curitiba, chegou-se à conclusão que conflitos não resolvidos engendram violências.

Creio que um dos pontos mais importantes sobre a questão dos conflitos que ocorrem na escola é enfatizar que é preciso fazer uma distinção entre conflitos e conflitos: há conflitos menos graves que surgem entre os estudantes por disputa por objetos, desavença durante atividades em grupo, provocações e exclusões (LICCIARDI, 2010). Esses tipos de conflitos não caracterizam violência, embora possam evoluir para agressões verbais e físicas. Ou seja, não são violência, mas podem vir a ser. Entretanto, há conflitos que são expressão de intolerância, de preconceito e são manifestações de racismo, misoginia, LGBTTfobia, xenofobia e estes, sim, são considerados atos de violência. Contudo, independente da natureza do conflito, um meio de resolução é a mediação², que leva os sujeitos à descentração e empatia por meio do diálogo, facilitado pelo professor, em que os envolvidos podem falar sobre o que sentem em relação ao conflito vivido. A ação de ouvir o que o outro tem a dizer e o exercício de dizer o que sente mobiliza os envolvidos a operar cognitivamente sobre o conflito e a julgar moralmente quais as formas mais justas de resolução.

Dada a relevância de buscar respostas ao problema da violência na escola em suas diferentes formas de manifestação, diversos trabalhos de pesquisas foram realizados sobre o tema no Brasil. La Taille, Souza e Viziolli (2004) realizaram uma revisão da literatura de dissertações, teses e artigos científicos que versassem sobre ética, moral e educação, publicados no Brasil entre os anos de 1990 a 2003. Campos e Marquezini (2012) fizeram a revisão da literatura de artigos que correlacionassem os temas “desenvolvimento moral” e “violência” publicados entre 2007 e 2012. Vivaldi e Vinha (2014) realizaram pesquisa do tipo

²Quando a intervenção tem como finalidade a compreensão da causa do conflito, a resolução justa e a negociação entre as partes, denominamos de *mediação*. Aprofundo o tema no capítulo 3.

“O estado do conhecimento” de pesquisas empíricas publicadas entre 2002 e 2012 cujo tema estivesse relacionado com as questões de indisciplina, direitos humanos, valores, respeito etc.

La Taille, Souza e Viziolli (2004, p. 94) elegeram, como um dos critérios relevantes na escolha de pesquisas a serem analisadas, aquelas que relacionassem o tema “Ética e Moral” com as palavras indisciplina, violência, autoridade, limites, incivildades etc. Foi feito um cruzamento das palavras para busca em *sites* de periódicos, tais como: “ética e educação”, “Indisciplina e educação”, “Moral e educação” etc. No total foram selecionados 107 trabalhos, dentre os quais 28 artigos científicos e 79 teses e dissertações. A metodologia de análise utilizada pelos autores foi a leitura integral dos artigos científicos e a leitura dos resumos das teses e dissertações. A conclusão a que chegaram foi a quase inexistência de propostas pedagógicas práticas de formação moral e ética. Nas palavras dos autores: “Pouca pesquisa empírica, nenhuma diretamente relacionada à eficácia de práticas educativas” (p. 101).

Da literatura revista, apenas dois artigos, num período de treze anos, apresentam propostas educacionais com relação à formação ética. São eles Araújo (2000 *apud* LA TAILLE, SOUZA E VIZIOLLI, 2004) e Aquino (1998). O primeiro propõe a construção de “personalidades morais” por meio de conteúdos escolares, do aprimoramento metodológico das aulas e das relações interpessoais, além da promoção do autoconhecimento. O segundo apresenta cinco regras que podem auxiliar o docente no enfrentamento da indisciplina: compreensão do aluno-problema como porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula; a desconstrução da idealização de perfil de aluno; a fidelidade ao controle pedagógico; a experimentação de novas estratégias de trabalho e, por fim, a necessidade de valores básicos, como competência docente e prazer no ofício de ensinar. Os autores ressaltam, todavia, que se fossem “mais rigorosos e exigissem detalhes de como atuar em sala de aula, nem mesmo esses dois artigos poderiam ser computados”, pois “concretizam minimamente os princípios a serem seguidos para a formação moral do aluno” (LA TAILLE, SOUZA E VIZIOLLI, 2004, p. 102). A conclusão do estudo, baseado na revisão da literatura disponível sobre o tema “formação moral e ética”, foi a de que se “discutia muito e propunha-se pouco” (*Idem*, p. 103), sem que pesquisas empíricas fossem realizadas para apontar formas didáticas de formação moral e de enfrentamento dos problemas de incivildade e indisciplina.

Campos e Marquezini (2012) realizaram uma revisão da literatura de artigos científicos publicados entre 2007 e 2011 que correlaciona os temas “desenvolvimento moral” e “violência” nas áreas de educação e psicologia. A conclusão a que chegam é muito próxima

à de La Taille, Souza e Vizioli (2004): existe um número relevante de estudos nos últimos anos que abordam a violência correlacionando-a com o desenvolvimento moral, embora haja “uma escassez de pesquisas de intervenção que possam apresentar propostas de trabalho que considerem as relações existentes entre moral e a violência escolar” (p. 234). Segundo as autoras, a despeito dos trabalhos encontrados apresentarem importantes construções teóricas, nenhum deles buscou evidenciar uma possível relação dos episódios de violência na escola com a mudança do ambiente educacional.

Em pesquisa do tipo “o estado do conhecimento”, Vivaldi e Vinha (2014) analisaram artigos científicos brasileiros publicados entre 2002 e 2012 (especificamente pesquisas empíricas em Educação e Psicologia da Educação) que discutissem práticas favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes. O método utilizado pelas autoras foi a busca dos artigos na base de dados da BVS e *Scielo*. As palavras utilizadas na busca foram: indisciplina, direitos humanos, valores, respeito, educação moral, entre outras. De 341 artigos científicos, apenas 68 eram da área da Educação ou Psicologia da Educação. Destes, 17 eram pesquisas empíricas que focavam práticas escolares. As pesquisadoras concluíram que, de forma geral, as práticas visavam combater a indisciplina e não necessariamente contribuir para o desenvolvimento da moral autônoma dos estudantes. Em outras palavras, às escolas interessava que os estudantes passassem a obedecer às regras e não a autorregular seus comportamentos. Apenas um trabalho de intervenção, com adesão voluntária dos docentes foi considerado um exemplo de prática pedagógica que contribuía efetivamente com o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes. As autoras sugeriram que havia necessidade de estudos que integrassem “as práticas escolares ao desenvolvimento” e “divulgação de novas pesquisas que pudessem difundir e embasar um trabalho de formação moral favorável à autonomia” (VIVALDI e VINHA, 2014, p. 268).

Posteriormente, foram publicados os resultados de uma recente pesquisa em nível nacional que reúne exemplos práticos de experiências bem-sucedidas em educação moral em escolas públicas (MENIN, BATÁGLIA e ZECHI, 2013). La Taille, que até então criticava a ausência de pesquisas empíricas sobre o tema, faz um elogio à relevância da obra e a apresenta como “uma excelente ideia, porque apresenta experiências, [...] porque o que em geral se vê e ouve em palestras e publicações sobre educação são discursos estritamente teóricos, sem referência a pesquisas e logo, sem dados” (*Idem*, p. 17).

Ainda que muito se discuta e pesquise-se acerca da violência na escola, as revisões de literatura aqui apresentadas evidenciam a relevância de mais pesquisas empíricas

sobre a relação entre a construção do ambiente cooperativo e de respeito mútuo na sala de aula e a diminuição dos episódios de violência entre os alunos. Minha compreensão é de que, tal como no desenvolvimento das supervalorizadas habilidades de ler, escrever e de fazer contas, a escola é um lugar privilegiado para que os alunos adquiram a habilidade de resolver seus conflitos de forma cooperativa e autônoma. A abordagem teórica que norteia esse trabalho é a piagetiana: Piaget (1994) postula que a moral humana evolui em seu desenvolvimento, passando por três grandes tendências: a anomia, a heteronomia e a autonomia.

Do nascimento até por volta dos cinco anos de idade, a moral da criança está no nível da anomia, quando não se tem a noção de regras. Nesse momento da vida, as regras são cumpridas por hábito ou por imitação, pois a capacidade de abstração é muito limitada e inexistente a possibilidade de se colocar no lugar do outro. No próximo nível, o da moral heterônoma, as crianças tendem a considerar “bom” todo aquele que obedece às regras e “mau” todo aquele que se rebela contra elas. Não são feitas críticas sobre a natureza das regras, quem as definiu, como as definiu e com que propósitos. O indivíduo define como boa conduta a obediência rigorosa às regras e a sua conservação (mudar as regras é visto como impossível ou como algo errado). As infrações são impedidas de serem cometidas pela coação da figura de autoridade do adulto, não se cogitando de uma consciência que julga o que pode ou não ser feito. Finalmente, no último nível, o da autonomia moral, já se construiu o sentimento interno de obrigatoriedade de agir de acordo com o que se considera ético ou correto, sem considerar como parâmetro a ameaça de punições ou o medo de ser descoberto. Nas palavras de Piaget:

Há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. [...] a autonomia só aparece com reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (1994, p. 155)

Os estágios de desenvolvimento moral referem-se antes a processos formadores da moralidade que se sucedem no tempo, sem, todavia, constituir estágios de desenvolvimento. Nesse sentido, não dependem do passar dos anos: podem ser construídos de acordo com os processos de coação moral do adulto (imposição da regra a ser empregada) ou de cooperação e respeito mútuo que, mais provavelmente, resultam na autonomia.

Ora, se a moral pode evoluir, a escola pode, então, ser um lugar que possibilita a passagem de um nível moral para outro superior, regido por princípios de não violência e de respeito ao próximo. Mais do que analisar o fenômeno, acredito que urge, nas escolas brasileiras, uma política pedagógica de prevenção e enfrentamento à violência entre alunos, que a ajude a solucionar esse problema de forma mais objetiva. É preciso, portanto, encontrar meios eficientes de alcançar essa meta. Segundo Vinha e Tognetta (2009, p. 528), as regras são imprescindíveis para garantir a harmonia do convívio social. Entretanto, para que os sujeitos não permaneçam na moral heterônoma (obediência acrítica à regra, por medo de punição e/ou de perda do afeto do adulto), é necessário que entendam a natureza das regras e cooperem em sua elaboração. Outra ação necessária para minimizar a violência é a resolução dos conflitos entre os estudantes (VINHA, 2003). O objetivo desse trabalho é investigar se ações como a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos contribuem na diminuição dos episódios de violência física e verbal entre estudantes e na melhora das qualidades das relações na sala de aula.

CAPÍTULO 1

1. REVISÃO DE LITERATURA: BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Não há, na comunidade científica, um consenso sobre o uso da palavra “violência” para designar os problemas de conflitos entre alunos, que resultam em agressão verbal ou física e em depredações ao prédio escolar. Debarbieux (2002, p. 14) indica os principais desacordos sobre o tema na comunidade científica europeia. Cita, por exemplo, que o termo violência foi rejeitado por alguns dos países participantes da Conferência Europeia sobre Violência na Escola (Inglaterra, Alemanha, Espanha, França, Holanda e Suécia), em fevereiro de 1997. Segundo o autor, novas expressões para esse termo foram sugeridas por TonMooij (1997, *apud* DEBARBIEUX e BLAYA, 2002, p. 15), em uma síntese preparatória para a conferência: “comportamentos antissociais dos alunos” para designar as agressões verbais, físicas e insultos dos estudantes entre si ou contra os docentes.

O desacordo quanto ao uso da palavra violência deveu-se a algumas razões. A primeira delas é a falta de delimitação do tema, que não distingue “violência grave” de “comportamentos indesejáveis”. A questão que se colocava era a seguinte: pode-se nomear da mesma forma comportamentos tão distintos, como assassinatos e agressões físicas e empurrões e provocações entre alunos? Não seria uma banalização do termo? Debarbieux, no entanto, defende o uso da palavra violência justamente pela possibilidade de dar uma ideia de relação entre “a violência miúda e a violência grave” (*idem*, p. 16). O autor contesta também a compreensão sobre o uso das terminologias nas ciências humanas:

Uma vez que o termo violência se tornou um conceito científico (usado por cientistas), as definições teóricas da palavra nada fazem além de assegurar sua legibilidade, ao passo que é na escolha de raciocínios, métodos e formulações que o pesquisador garante o controle teórico das virtualidades semânticas dos conceitos. [...] Em suma, o vocabulário científico não ‘descobre o que é verdade’; ele é construído e, ao construir-se, constrói novos paradigmas. Em outras palavras, é um erro anti-histórico acreditar que definir violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma ‘ideia’ de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa. (DEBARBIEUX, 2002, p. 19).

A segunda crítica ao termo “violência” questiona o quanto a comunidade científica acaba contribuindo para os interesses da mídia, ao afirmar que as escolas são espaços comprovadamente violentos e não aqueles em que ocorrem invariavelmente indisciplina e

comportamentos inadequados por parte dos alunos. Loic Wacquant (1999, apud DEBARBIEUX, 2002) questiona se o interesse pelo tema “violência na escola” não seria fruto de um modismo lançado pela mídia, cujo interesse seria a repressão, a criminalização da pobreza e a necessidade de controle própria das sociedades liberais, reforçando, com base nas pesquisas científicas, a ideia da decadência educacional. Em resposta a essa crítica, Debarbieux afirma que seria ingenuidade reduzir as pesquisas realizadas sobre o tema a um modismo, visto que as produções acadêmicas são regidas por regras e metodologias que as justificam e seus atores não são um estrato unificado, mas pesquisadores de diferentes ideologias, com diferentes abordagens.

Bourdieu e Passeron (2014) teorizaram sobre a violência que ocorre por parte das instituições de ensino: a violência simbólica, ou seja, a forma naturalizada com que a escola marginaliza os estudantes que não contam com o capital linguístico e cultural impostos pelas classes dominantes. Ao valorizar apenas a linguagem erudita e a cultura considerada ideal pelas elites, a escola acaba por desprezar, em geral, a cultura da classe trabalhadora, vista muitas vezes como subcultura. Ao não reconhecer na escola um espaço de identificação, os estudantes das classes trabalhadoras, sem referências, tendem a se tornar inseguros e a enfrentarem mais dificuldades de aprendizagem do que os que nela chegam já familiarizados com os valores impostos pelas classes dominantes. Dessa forma, os sistemas de ensino perpetuam as estruturas excludentes e opressoras, contribuindo para o fracasso escolar ou para a formação de sujeitos, que acabam por se submeter à dominação de classes existentes na sociedade.

Essa forma de violência, que envolve relações de poder no ambiente escolar (BOURDIEU, 1989), é tão sutil que acaba por se tornar imperceptível aos próprios executores:

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde é mais completamente ignorado, portanto, menos reconhecido: o poder simbólico, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 7).

Charlot (2002) distinguiu os três tipos de violências relacionadas ao ambiente escolar: violência da escola; violência à escola e violência na escola:

- Violência da escola: caracteriza-se por ser de natureza institucional, envolvendo as relações de poder; dá-se no tratamento dado aos alunos pelos docentes e demais profissionais, por meio de dominação e hierarquização que não permitem contestação;
- Violência à escola: ataques contra a instituição ou aqueles que a representam, como são os atos de vandalismo contra o prédio, bem como insultos e/ou ameaças aos professores e demais profissionais que nela atuam;
- Violência na escola: aquela que se produz no interior do espaço escolar, entre alunos ou entre alunos e pessoas que venham de fora da escola e nela cometem agressões, levantando a questão de por quais motivos a escola não está mais a salvo de violências que, antes, só aconteciam fora dela. Ao especificar violências que ocorrem na escola, não podemos deixar de citar os casos de estudantes que agredem os docentes. Embora sejam os mais denunciados, chegando, por vezes, a ser noticiados pela mídia, a violência que mais ocorre na escola é a dos estudantes contra estudantes e não de estudantes contra docentes.(CHARLOT, 2002, p. 434)

Três anos após o debate inicial na comunidade científica europeia, poucos países (Inglaterra, Espanha e Suíça) e cientistas mantiveram suas recusas ao uso da expressão “violência na escola”: no ano de 2001, o Observatório Europeu de Violência nas Escolas recebeu, em sua primeira conferência, 200 propostas de trabalhos científicos vindos dos cinco continentes que utilizavam a expressão “Violência na escola”. No Brasil, o debate sobre violência também não é diferente: há divergentes pontos de vista sobre o tema. Sem especificar a violência escolar, Moreira (2012) discorre, de forma ampla, sobre as definições de violência encontradas em três dicionários de língua portuguesa no Brasil: Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa (FONTINHA, s/d); Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (HOUAISS, VILLAR e FRANCO, 2004) e Novo Aurélio (FERREIRA, 1999). O significado de violência é o mesmo nos três dicionários: uso da força de alguém para alguém, com objetivo de dano. Apenas o dicionário Novo Aurélio acrescenta adjetivos tais como impetuosidade, irritação, agitação, intensidade e veemência. A autora questiona essa definição:

Se a violência é uma qualidade do violento, e se ser violento é possuir qualquer uma dessas características, então alguém com ímpeto, irritado, agitado, intenso e/ou veemente é violento e, portanto, está praticando uma violência? Certamente nos dirão que a questão não é tão simples assim, que é preciso ver que essas características comportam outras práticas, que constroem outros sentidos, que apontam para outras situações sócio-históricas[...] Ao que nós responderemos afirmativamente. [...] um agitado grupo de alunos, que grita com veemência contra o processo cada vez mais concentrado de sucateamento da universidade pública está praticando um ato violento? Violento contra quem? [...] Quem, nessa situação, sofre, ou

melhor, não sofre violência? [...] A violência, como um contingente próprio da história, vem marcada por criações imaginárias que não decorrem somente do uso da força física ou da motivação interna dos indivíduos, mas que se sustentam na e pela própria história das relações entre os sujeitos, suas condições de existência e a consciência que delas se tem. (MOREIRA, 2012, p. 45-46).

Em artigo de revisão de literatura sobre violência escolar no Brasil, analisando as pesquisas produzidas entre os anos de 1980 a 2000, Sposito (2001, p. 89) menciona que esta temática começou a ser objeto de investigação na área de Educação muito tardiamente: somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas no período estudado em toda a pós-graduação em Educação no Brasil, verificou-se que, de um total de 8.667 trabalhos, somente nove investigaram o tema da violência escolar. Além dos estudos realizados em nível de pós-graduação, foram encontrados também trabalhos realizados por órgãos públicos e organizações não governamentais com fins de diagnosticar as formas de violências escolares e seus contextos: Parceria entre a Prefeitura de Porto Alegre e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UNESCO e Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE).

É a partir do processo de democratização do acesso à escola no início dos anos 1980 que o tema surge de forma expressiva no debate público, momento em que as demandas sociais que afetavam a qualidade de vida da população (sobretudo, dos residentes nas periferias dos centros urbanos) adquiriram visibilidade nos espaços públicos. A segurança constituía problema importante a ser resolvido. A autora contextualiza a eclosão do debate sobre o tema da violência analisando a conjuntura: “tratava-se, naquele momento, de lutar por uma maior democratização das instituições oficiais – sobretudo do aparelho de segurança – resistentes aos novos rumos trilhados pelo país” (SPOSITO, 2001, p. 90).

No início dos anos 1980, havia certo consenso de que o enfrentamento da violência escolar implicava proteger o prédio público da “invasão” dos moradores dos bairros periféricos e de depredações, com policiamento nos arredores, iluminação nas áreas externas, construção de muros, grades em janelas, portões altos e etc. Durante esta mesma década e o início da seguinte (1990) inicia-se o debate sobre a democratização da escola pública e a necessidade de alterar a cultura escolar, modificando suas práticas autoritárias de modo a torná-la uma instituição “mais aberta e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino”. (SPOSITO, 2001, p. 91).

Em toda a década de 1980 apenas duas pesquisadoras investigaram a questão da violência escolar:

- Guimarães (1984, apud Sposito, 2001, p. 92) realizou estudo qualitativo (em nível de mestrado) em 15 unidades escolares da rede pública da cidade de Campinas (interior do estado de São Paulo), observando suas rotinas e entrevistando docentes e estudantes. O foco de seu estudo foi a violência institucional, manifesta no autoritarismo, que, segundo as hipóteses vigentes, era a causa das depredações das escola e das brigas entre os estudantes. Os resultados do estudo evidenciaram que o fenômeno da violência estava presente tanto em escolas altamente rígidas quanto à disciplina, como em escolas permissivas e desorganizadas. Em sua segunda pesquisa (em nível de doutorado), Guimarães (1990, apud Sposito, 2001) verifica que a intensificação do policiamento resultava na diminuição das depredações ao prédio escolar e no aumento das agressões físicas entre alunos;
- Moura (1988, apud Sposito, 2001, p. 92) também fez uma investigação qualitativa com base na teoria da violência simbólica. Ao analisar os mecanismos de controle e punição, bem como as exigências quanto às formas da linguagem que desconsideravam e reprimiam as expressões verbais e corporais dos alunos, a pesquisadora conclui que a violência da escola é a principal responsável pelo fracasso escolar e pelo baixo rendimento da aprendizagem dos alunos.

Os últimos anos da década de 1980 são marcados pela expansão de iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência nas escolas. Algumas secretarias de educação municipais e estaduais passam a firmar parcerias com organizações não governamentais (ONGs) ou com movimentos de sociedade civil. Surge o programa nacional Paz nas Escolas, lançado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, voltado à formação de professores e policiais (SPOSITO, 2001).

Nos anos 1990, registra-se apenas uma pesquisa nacional sobre o tema violência escolar, promovida por grupo de estudos da CNTE, que tratou do tema violência escolar e foi realizada a partir de entrevistas feitas com professores nas cinco regiões do país (uma amostra constituída de 52.000 docentes). Esses profissionais se queixaram de depredações, furtos de objetos da escola, agressões físicas entre alunos e agressões de alunos contra professores. Concluiu-se que não há correlação entre o nível de desenvolvimento socioeconômico do Estado e os índices de depredação, mas que ela existe entre os atos de vandalismo e o tamanho da escola: escolas maiores, com mais de 2.000 alunos, são as que mais apresentam o problema. Do mesmo modo, as agressões entre alunos e contra professores são mais frequentes em estabelecimentos de grande porte, situados nas capitais.

As demais pesquisas realizadas nos anos de 1990 são *surveys* que estudam a violência a partir de escolas situadas nas periferias das grandes cidades, geralmente tratando daquela relacionada aos jovens. Dentre as pesquisas, destaca-se a realizada pela UNESCO, envolvendo jovens estudantes de escolas da periferia de Brasília. Ao citar diferentes ambientes para serem classificados como os mais violentos, 37,3% dos alunos afirmaram não considerar a escola como local de violência; 46,7% deles considerava a instituição como âmbito de média violência e 16% como de muita violência. Nessa última categoria, bailes, festas, shows e a televisão foram incluídos. Apenas o ambiente familiar foi citado como não violento (75%).

As teses e dissertações realizadas nesse período procuram, de maneira geral, analisar as relações entre favelas e bairros periféricos de centros urbanos e a vida escolar. A conclusão foi a de que o narcotráfico e o crime organizado são os causadores da violência nas escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro (COSTA, 1993; RODRIGUES, 1994; GUIMARÃES, 1995; PAIM, 1997; CÁRDIA, 1997; apud SPOSITO, 2001).

Na década de 1990, foram realizadas também três dissertações de mestrado em Porto Alegre:

- Oliveira (1995) comparou as diferentes percepções sobre a violência, envolvendo 88 alunos de uma escola pública e 148 de uma particular. A autora constatou que as incivildades ocorrem tanto nas escolas públicas frequentadas por alunos pobres como em escolas particulares destinadas às elites;
- Outros dois estudos foram realizados em escolas participantes do projeto Escola Cidadã, do governo municipal de Porto Alegre, cujo objetivo era orientar as práticas docentes no sentido de superar os problemas de violência e de aprendizagem. As duas pesquisas (COSTA, 2000; COSTA PAIM, 2000; apud SPOSITO, 2001) mostraram como os docentes têm dificuldade em lidar com a questão.

Em 1999, a prefeitura de Porto Alegre firmou parceria com o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, a fim de sistematizar os episódios de violências observados em toda rede pública municipal. Observou-se que o tipo de violência mais recorrente eram as agressões contra pessoas (60%), incluindo brigas, lesões corporais, roubos e invasões do espaço escolar. Por fim, a autora apresenta uma revisão dos estudos realizados em 2000: uma dissertação de mestrado desenvolvida em uma escola pública na cidade de Belo Horizonte (ARAÚJO, 2000, apud SPOSITO, 2001), cuja conclusão é de que a violência entre os jovens

decorre do estigma em relação à moradia (estudantes de bairros distantes *versus* estudantes que viviam próximos da escola), pois se ridicularizavam os habitantes das favelas. A pesquisa de Peralva (2000, *idem*) evidencia a influência da sociedade de consumo e das lideranças criminosas sobre os jovens que, muitas vezes, passam a praticar crimes para ter acesso ao consumo. A escola, neste caso, não é vista como um meio de ascensão social para os mais pobres, pois é contra ela que se agravam os episódios de violência.

Sposito conclui fazendo um balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil (no período de 1980 a 2000), chamando a atenção ao fato de os estudos reiterarem a crítica às recorrentes afirmações que relacionam violência e pobreza como unidade indissolúvel. Ao indicar práticas de incivilidade de alunos advindos de diferentes grupos sociais, as pesquisas sinalizam as dificuldades das escolas em gerir os conflitos entre seus estudantes. Para não acentuar a violência praticada apenas pelos alunos, é importante contextualizar os processos sociais amplos, como a expansão da escolaridade nos últimos anos, a frustração quanto às possibilidades de ascensão social por meio da formação na escola pública e as críticas tecidas à própria escola, como mantenedora de práticas excludentes.

No estudo de Zaluar e Leal (2001), as autoras substituem o conceito de violência simbólica por violência psicológica, por considerarem que a teoria de violência simbólica seja problemática ao incluir tanto a família quanto a escola, as quadrilhas de traficante e o crime organizado, sem esclarecer onde e como os excessos praticados pelas instituições manifestam-se. As autoras defendem que o conceito de violência simbólica precisa ser mais bem delimitado para que não se confunda “a socialização necessária ao viver em grupo, com o esmagamento e o silenciamento daqueles que deveriam ser formados para se tornarem sujeitos com capacidade de argumentação na defesa de seus pontos de vista e interesse”. (ZALUAR e LEAL, 2001, p. 151).

O conceito de violência psicológica, por sua vez, estabelece os limites e as regras de convivência como parâmetros para sua caracterização como violência; especifica de que forma a instituição escolar manifesta a violência psicológica: por meio das avaliações, do distanciamento da gestão e do corpo docente em relação aos alunos pobres e a culpabilização dos estudantes pelo fracasso escolar. Argumentam que existe um equívoco entre os pesquisadores brasileiros ao associarem “violência” com “conflito”, pois a violência é prejudicial e o conflito, pelo contrário, não o é. O conflito é inevitável, porque o consenso nunca é total, nem fechado, nem permanente. As autoras (ZALUAR e LEAL,

2001) consideram importante garantir os espaços para sua manifestação, sem que um ou mais dos participantes possa destruir ou calar definitivamente seus oponentes.

Desde o fim dos anos 1970, quando surgem os primeiros estudos sobre o *bullying* na Escandinávia (BLAYA, 2002, p. 72), estudos esses motivados pelo alto índice de suicídio infantil, a comunidade científica tem debruçado-se a investigar o problema em diversos países. A concepção de *bullying* adotada por Blaya (*Idem*) é de atos repetitivos (praticados por uma pessoa ou um grupo), de intimidação por meio de xingamentos, agressão física, gestos ofensivos, extorsão e exclusão de uma criança de um grupo de amigos e a difamação por boatos.

Blaya e Debarbieux (2000) afirmam que restringir violência na escola ao *bullying* é desconsiderar a violência dos adultos para com os alunos ou a violência anti-institucional expressa na agressão verbal contra os professores que representam a escola e nos atos de vandalismo dirigidos ao prédio escolar. Segundo as autoras, “a intimidação é um conceito psicologizante, que tende a individualizar o problema, responsabilizando apenas perpetrador e vítima ou, às vezes, a família” (*idem*, p. 26). Ao desconsiderar os fatores socioeconômicos, a escola tende a resolver o problema isolando o causador de perturbação e patologizando os comportamentos desordeiros, inocentando as instituições sociais de também elas gerarem violência. Aditem, todavia, que os estudos sobre *bullying* permitiram um grande avanço na análise, compreensão e busca por soluções, ao darem voz às vítimas e explicitarem o quanto esse tipo de violência afeta suas vidas, podendo causar problemas de autoestima, transtornos mentais e, inclusive, levar ao suicídio.

No Brasil, em pesquisa recente, cujo objetivo era investigar as proximidades e distanciamentos entre propostas de prevenção e contenção para o *bullying* encontradas na Espanha e no Brasil, Frick (2016) faz uma importante revisão bibliográfica sobre como o *bullying* é concebido na literatura científica e quais são suas causas, afirmando já ter sido superada a atribuição de que o fenômeno seja devido apenas ao seu agente e à vítima, ou à falta de educação moral pelas famílias. Atualmente, segundo a autora, acredita-se que as causas do *bullying* são múltiplas, inclusive culturais e sociais.

Daí a importância de refletirmos acerca dos projetos pedagógicos contra o *bullying* que, por exemplo, para prevenir ou combater agressões e insultos racistas ou xenófobos, passam a discutir os temas com os estudantes e a comunidade escolar. Creio ser possível que as humilhações, intimidações e agressões possam diminuir com esse tipo de prática, sobretudo

se for associada às resoluções de conflitos. Não podemos perder de vista, todavia, que o *bullying* não está desconectado das questões sociais: há *bullying* porque há um padrão normativo excludente que reforça a discriminação contra obesos, negros, homossexuais etc.

Haveria necessidade de tais projetos em escolas cujos currículos já tratam desses assuntos de maneira transversal? Se uma escola é inclusiva, se as estruturas que produzem a exclusão das minorias sociais são problematizadas, já não se estaria ensinando aos estudantes que as práticas discriminatórias são perversas? Quem, comprometido com a verdade, assumindo uma postura ética, ensinará sobre a história do Brasil sem problematizar a forma como os negros foram e são tratados? Como dizer de nossa geografia, de nossa política, de nossa sociedade, invisibilizando os movimentos de mulheres, quilombolas, indígenas, estudantes, que foram dando forma ao Brasil que temos hoje? Quem, incomodado com o tratamento que é dado aos indígenas, ensinará Língua Portuguesa sem se referir à influência das línguas indígenas no português brasileiro? Faltam às escolas projetos específicos sobre o *bullying* ou uma educação mais crítica? Que testemunho de censura ao *bullying* pode dar um professor que, durante suas aulas, reafirma de forma sutil os padrões de beleza impostos, dizendo que Ana, loira, é bonita e jamais fazendo um elogio à beleza de Maria, aluna negra? Que coerência há entre o discurso contra o *bullying* a prática que separa as brincadeiras de crianças entre “brincadeiras de menina e brincadeiras de menino”, como se isso nada tivesse a ver com a desvalorização da mulher e com a divisão social de papéis? Buscam tais problematizações apenas eliminar os casos locais de *bullying* ou transformar o mundo, levando estudantes e professores a pensarem sobre as estruturas sociais perversas, cuja reprodução ocorre no ambiente escolar por meio do *bullying*?

Ainda que o *bullying* seja analisado não mais de forma tão específica (entre autor e vítima), ainda que se compreenda que as famílias não devam ser culpadas pelo comportamento moral dos estudantes, o racismo, a xenofobia, a violência de gênero e a imposição de padrões de beleza devem ser tratados, de meu ponto de vista, como um problema moral que tem suas raízes nas desigualdades sociais, discussão essa que, fazendo parte do projeto político pedagógico da escola, acabará por também contribuir com a prevenção do *bullying*. Em outras palavras, denunciemos as injustiças não porque o *bullying* nos inspirou a fazê-lo, mas porque somos movidos pela utopia de, ao denunciá-las, “anunciarmos uma outra realidade possível” (FREIRE, 2000, p. 42). Refletir sobre o *bullying* implica conhecer *quem* o sofre e *porque* o sofre, à luz do respeito que se deve ao outro.

Constatou-se a ocorrência de práticas de ofensas de cunho racista, homo fóbico e misógino entre alunos em pesquisa sobre violência na escola, realizada em 2008, na rede pública estadual no Distrito Federal, da qual participaram 9.937 estudantes e 1.330 docentes (ABRAMOVAY, 2009). Dentre os insultos dirigidos às pessoas negras, alunos e professores disseram ter presenciado situações em que a vítima era chamada de “beijuda, cabelo ruim, macaca, gorila, neguinha da favela, preta fedida”, entre outros. Contra homossexuais ou pessoas tidas como homossexuais, os apelidos usados para insultar ou humilhar eram: “bicha, Maria macho, viado, sapatão, Barbie girl, mulherzinha”. No caso dos homossexuais, registrou-se, em especial, uma tendência a culpabilizar a vítima pela violência sofrida. Em um grupo focal, um docente afirma que, em alguns casos, a violência contra garotos *gays* é provocada por eles mesmos, como se o fato do estudante não se encaixar nos estereótipos de gênero masculino fosse permissão para aqueles que com isso se incomodam agirem de maneira violenta:

É realmente muito chato conviver com o homossexual que provoca escândalo. Aí, o erro não é de quem está discriminando, o erro parte dele mesmo. Eu conheço e já convivi com homossexuais que faziam por merecer todo o respeito. [...] Tem que se dar ao respeito (*Idem*, p. 200).

Esse discurso revela que há uma compreensão por parte do docente de que a violência é causada pelo homossexual que, por não ter um comportamento tipicamente masculino (segundo os padrões sexistas), não faz “por merecer o respeito”. Essa postura, que revela indiferença ao tratamento violento dado aos estudantes homossexuais, é discutida por Junqueira (2009), para quem há uma naturalização da violência, ou seja, toma-se a violência como algo natural segundo as circunstâncias em que ocorre, uma espécie de violência provocada pela vítima, cuja suposta provocação é não esconder o que considera ser ou é:

Mais do que uma mera indiferença, produto de uma difusa negligência, o que se vê aqui assume mais os contornos de uma vedação à manifestação de simpatia ou solidariedade. Uma proibição socialmente sancionada que, entre outras coisas, contribui para fortalecer os processos de internalização da homofobia. Uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão sofrida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária social. À violência propriamente dita soma-se a “violência simbólica”, fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e os seus difusos cúmplices. A falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais

corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBTTT³ pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices. Além de encorajados a continuarem agindo, aquiescendo ou omitindo-se, são aprofundados em um processo de “alheamento” [...] Este alheamento esvazia o sentido da vida, alimenta o cinismo, anestesia as sensibilidades em relação às injustiças, conduz à naturalização do inaceitável, produz uma resignação ao intolerável e mina os parâmetros éticos ainda subsistentes. (JUNQUEIRA, 2009, p. 27 – 28).

Essa forma de naturalizar a discriminação sofrida por homossexuais foi recorrente na fala de outros docentes participantes da pesquisa. Os alunos relataram a segregação de alunos LGBTTT tanto do convívio com seus colegas, como das atividades e trabalhos em grupo. Dos estudantes que responderam ao questionário, 32% consideraram “bater em homossexuais” como uma das situações menos violentas da escola. Esse tipo de violência tende a ser naturalizada pela escola ao ser tratada ora como brincadeira corriqueira entre alunos, ora como provocada pela própria vítima. Um tipo de violência sutil que, mesmo não fazendo parte das notícias das mídias, também deixa marcas em quem a sofre.

Há casos de experiências bem-sucedidas de escolas localizadas em bairros ou comunidades com altos índices de violência e que passavam por episódios recorrentes de reprodução da violência externa no interior das instituições. Essas experiências têm em comum algumas ações: parcerias com ONGs; projetos diferenciados, conduzidos pelo próprio grupo escolar; formação de redes de proteção social entre postos de saúde, guarda civil metropolitana, conselho tutelar, assistência social e universidades.

Abramovay (2004) reúne experiências bem-sucedidas de 14 escolas públicas, localizadas nas cinco regiões do país (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul). A autora descreve a realidade do entorno e a situação em que a unidade se encontrava, antes do emprego de estratégias de superação da violência. Dentre as ações, cabe ressaltar que a abertura da escola aos finais de semana para uso da comunidade para atividades religiosas ou esportivas ocorreu em todas as unidades investigadas, com história de superação da violência grave. Dessa forma, foi possível recuperar o espaço escolar como local limite, ou seja, lugar preservado das violências que ocorrem no bairro ou na comunidade.

Em pesquisa em nível nacional (MENIN, BATÁGLIA e ZECHI, 2013) foram investigadas experiências desenvolvidas em escolas públicas do país na área de Educação moral. Participaram da pesquisa 1062 instituições que foram solicitadas, por meio de

³LGBTTT: sigla que se refere a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais/transgêneros.

questionários, a descreverem os projetos nelas desenvolvidos. Para as autoras, projetos bem-sucedidos eram aqueles em que a educação moral não se limitava a uma disciplina específica, nos quais regras, princípios e valores eram discutidos coletivamente e os conflitos resolvidos por meio do diálogo e do respeito (*Idem*, p. 24). Concluiu-se que menos de 5% dos projetos descritos estavam em consonância com a literatura da educação em valores para o desenvolvimento da autonomia moral.

Voltemos, portanto, ao tipo de violência de que trataremos nesse estudo. Abramovay (2002, p. 236) refere que o mais comum nas escolas brasileiras parecem ser situações-limite de discussões e bate-bocas: “Em primeiro momento essas agressões menos severas – como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral – são pensados mais como precursores de ocorrências graves e não como violência em si”. Observou-se que as “brincadeiras” que envolvem humilhações, exposição e intimidação e as brigas delas decorrentes são consideradas acontecimentos corriqueiros, banalizados tanto por estudantes como por docentes.

Até mesmo o assédio sexual, voltado principalmente contra mulheres, pode ser considerado como uma brincadeira no espaço escolar, chegando a desresponsabilizar o sujeito da ação: ele é tratado como alguém que está vivendo uma fase natural da vida, que é a da adolescência (ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2009, p. 385). O assédio sexual é caracterizado como intimidação sexual - gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições – e de abusos – como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não intencionais. As marcas de gênero são igualmente frequentes, como revelam os estereótipos de masculinidade e cobranças de um comportamento esperado por parte da mulher, como o recato e o uso de roupas consideradas não provocativas e, ainda, a impunidade quanto ao ato de meninos “passarem a mão nas meninas” ou tentarem beijá-las à força. Tudo isso acaba por reforçar a cultura de discriminação de gênero e de violência contra a mulher.

Na literatura consultada, as pesquisas sobre a violência na escola estão mais relacionadas aos jovens e adolescentes. Há um número reduzido de pesquisas com crianças (BENETTI, 2009; LICCIARDI, 2010; FRICK, 2011), o que pode sugerir a presença de um consenso a respeito de que o problema da violência é para ser enfrentado, mas raramente evitado. Se, por um lado, a violência entre adolescentes ganha espaço nas mídias e nas pautas dos sindicatos, ambos reivindicando soluções, as microviolências (incivilidades), por outro lado, tendem a ser banalizadas. É como se a escola “lavasse as mãos” de sua responsabilidade de educar cidadãos éticos e, mais tarde, colhesse, alarmada, o fruto de sua omissão, ao ignorar

o fato de que as crianças de agora se tornarão adolescentes que, se não educados para as resoluções de conflitos, continuarão a incidir nos mesmos erros. Nas palavras de La Taille (2013), “a escola age como bombeiro. Quando há fogo, ela se apresenta. Se ocorre um roubo, ela fala de propriedade privada. Se há violência, fala da paz. No entanto, a moralidade é como uma vacina: serve para antecipar”. A presente revisão de literatura demonstra a relevância científica de mais pesquisas empíricas que corroborem com o acúmulo de conhecimentos a respeito do tema e que investiguem meios possíveis de enfrentar e evitar os episódios de violência entre alunos, por meio do educar para a resolução de conflitos e da construção de um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento da moral autônoma na escola.

CAPÍTULO 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO: O DESENVOLVIMENTO MORAL E AS RELAÇÕES DE RESPEITO MÚTUO E COOPERAÇÃO.

2.1. As teorias acerca da moralidade no campo da psicologia: momento histórico

Conforme citado anteriormente, ao discutir o tema da violência entre estudantes na escola, La Taille (2013, grifo meu) afirmou que “a escola age como bombeiro. Quando há fogo, ela se apresenta. Se ocorre um roubo, ela fala de propriedade privada. Se há violência, fala da paz. No entanto, a **moralidade** é como uma vacina: serve para antecipar”. O autor, que parte da teoria de Piaget para investigar o tema da ética e da moral, parece concordar com a hipótese piagetiana de que é por meio da moral autônoma que caminharemos no sentido de construir uma “atmosfera social constituída de afeição e liberdade, não de obediência, mas de responsabilidade assumida” (PIAGET, 1971/1974, p. 72). Antes de nos debruçarmos sobre as teorias do desenvolvimento moral, considero importante fazer uma digressão sobre o momento em que surgem importantes teorias sobre o tema da moral no campo da psicologia.

Uma das mais escandalosas violências é a guerra. O assombro causado pela primeira e segunda guerra mundiais inspirou diversas teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas, que buscavam analisar e compreender o comportamento humano e, particularmente, a moral e a ética. No campo da psicologia, Freud e Piaget elaboram teorias acerca da Moral e ambos evidenciam ânsia pela manutenção da Paz. Di Matteo (2006, p. 58) analisa a relação entre a formulação dos conceitos freudianos de pulsão de morte, superego, violência e moral nos textos em que Freud aborda a temática da guerra: “Reflexões para o tempo de guerra e morte” (FREUD, 1915/1974), “Além do Princípio do Prazer” (FREUD, 1920/1996a) e “Análise Terminável e Interminável” (FREUD, 1937/1996b). Em carta a Albert Einstein (FREUD, 1932/1976, p. 36), após descrever brevemente as bases de sua teoria e relacioná-las ao tema da violência, o psicanalista escreveu:

As guerras somente serão evitadas com certeza, se a humanidade se unir para estabelecer uma autoridade central à qual será conferido o direito de arbitrar todos os conflitos de interesses. Nisto estão envolvidos claramente dois requisitos distintos: criar uma instância suprema e dotá-la do necessário poder. Uma sem a outra seria inútil. (FREUD, 1932/1976, p. 36).

Esse desejo de que fosse estabelecido um órgão internacional com finalidade de promover a cooperação entre os países para manutenção da Paz⁴ também esteve presente em Piaget, que esteve profundamente envolvido, na maior parte de sua vida, com os direitos humanos: o instituto *Bureau International de l'Éducation*. Criado após a primeira guerra mundial, seu propósito era investir em pesquisas científicas na área da educação, com base na crença de que um futuro melhor e a preservação da paz passariam necessariamente por investimentos em Educação. Com a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, o *Bureau Instituto de l'éducation* foi incorporado à UNESCO, tendo Piaget sido dele membro até o fim de sua vida (VASCONCELOS, 1996, p. 53).

Solicitado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, órgão da UNESCO, Piaget redige “Para onde vai a educação?” (PIAGET, 1971/1974), no qual ele parte do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e propõe algumas reflexões acerca de como a educação pode caminhar no sentido de garantir direitos humanos aos estudantes:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que assegurar a cada um a capacidade de ler, escrever e contar. É garantir a toda criança o inteiro desenvolvimento de suas funções mentais, a aquisição de conhecimentos e de valores morais correspondentes ao exercício de suas funções, até a adaptação à vida social atual. (PIAGET, 1971/1974, p. 40).

Dissertando sobre os trechos do artigo 26 - “todo homem tem direito à educação” e “a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades individuais” - Piaget entende que o direito humano à educação não se refere apenas a frequentar escolas: ele é, sobretudo, o direito de “encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio ativo e de uma **consciência moral desperta**” (PIAGET, 1932/1994, p. 61, grifo meu). A expressão “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, mencionada na Declaração Universal dos Direitos Humanos é, para Piaget, a formação de indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral, para quem “o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades individuais” decorre, precisamente, da reciprocidade (PIAGET, 1971/1974, p. 61).

⁴Einstein e Freud referiam-se à Liga das nações, criada em 1919, e extinta em 1942, sendo substituída pela Organização das Nações Unidas.

O teórico defende que, se o propósito da escola é formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores, os professores precisam apenas fazer um uso autoritário de sua posição, ensinar “lições de moral” e reforçar a obediência por meio das sanções punitivas. Mas, ao contrário, se a escola procura formar consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem, fica:

então evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e providas de respeito mútuo. (PIAGET, 1971/1974, p. 71).

Em suma, tratar da questão da violência leva necessariamente ao tema da Moral. E concordo com Piaget quanto a ser direito humano dos estudantes terem uma educação que os ensine a resolver conflitos, levando-os a operar cognitivamente sobre seus comportamentos morais.

2.2. Teorias do desenvolvimento moral

O tema da moral no campo da psicologia é tratado, ainda que não de forma central em suas obras, por Freud, Skinner e Piaget (LA TAILLE, 2010, p. 105). Freud atribuiu a manutenção do comportamento moral ao medo da punição. Ao afirmar que é o temor de ser descoberto que determina a angústia entre cometer ou não uma transgressão, este autor assinala que a moral é mantida de forma heterônoma. A concepção skinneriana afirma que é o controle social que mantém o comportamento de levar em conta o bem-estar de todos:

Em contraste com a teoria psicanalítica, na qual os aspectos internos da personalidade são predominantes, a abordagem comportamental enfatiza as respostas manifestas do indivíduo no desenvolvimento pró-social. [...] Não é em virtude de um sentimento de pertencer a um grupo que um indivíduo age visando o bem dos outros ou se recusa a fazê-lo devido a sentimentos de alienação. Seu comportamento depende do controle exercido pelo ambiente social. (KOOLER e BERNARDES, 1997, p. 240).

Piaget concebe que além da moral mantida pelo medo da punição ou da obediência, o indivíduo pode vir a desenvolver outro tipo de moral: a autônoma.

Antes de nos aprofundarmos na teoria do desenvolvimento moral segundo Piaget, é necessário, entretanto, tecer algumas considerações: o teórico não foi um educador e a educação raramente foi tema de suas investigações. Todavia, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia intelectual e moral, estes sim objetos de pesquisa do autor, interessam, por motivos óbvios, à educação. Justamente por compreender que a teoria piagetiana contribuiria com a educação, Hans Aebli, em Genebra, e os autores Lauro Oliveira Lima e Amélia Domingues de Castro, no Brasil, fazem aproximação entre os postulados piagetianos e as práticas pedagógicas, sugerindo uma didática construtivista. Os três pesquisadores tiveram o endosso de Piaget para transpor sua teoria para a educação (VASCONCELOS, 1996, p.72). Se o papel da escola é formar, há que se conhecer e compreender as concepções que tratam de como o ser humano aprende e se desenvolve, na medida em que só assim lhe é possível cumprir seu papel da forma mais eficiente possível.

A tese piagetiana de que os seres humanos podem construir uma moral autônoma e solidária foi assim postulada: ao longo do desenvolvimento moral, passa-se de uma situação na qual não há regras, para outra em que elas são percebidas como provenientes de alguém outro, até a apreensão de que as regras são acordadas. Essa proposta veio de uma pesquisa empírica, realizada com vinte meninos com idade entre 4 e 13 anos de idade, nas cidades suíças de Genebra e Neuchâtel. Piaget (1932/1994, p. 21) reiterou que sua pesquisa pretendia estudar o juízo moral (dimensão intelectual) em crianças e não os sentimentos morais (ou a moral) a partir da dimensão afetiva, tal como fizeram Durkheim e Freud (LA TAILLE, 2006, p. 12).

O método utilizado, em um primeiro momento, consistiu em interrogar as crianças e adolescentes a respeito das regras de jogos infantis e, depois, na apresentação de problemas morais, para que as crianças dissessem quais formas de resolução lhes pareciam ser mais justas. A escolha por utilizar o jogo de bolinhas de gude, como parâmetro para investigar o juízo moral, foi justificada pelo pesquisador por ter, segundo ele, uma relação direta entre o respeito às regras do jogo e o respeito às regras vigentes em uma dada sociedade. No que concerne à regra do jogo, observou-se dois fenômenos: a prática cega de regras e a consciência das regras, indicando distintas naturezas psicológicas de moral.

Até os quatro anos ou cinco anos, mesmo quando na presença de pares de mesma idade, as crianças jogam sozinhas, sem estabelecer as relações entre parceiros com base em alguma regra, ou seja, há ausência de compreensão das regras: a criança age em função de seus desejos, hábitos motores e, também, por imitação. O não reconhecimento da existência

de regras é denominado por Piaget como estágio de anomia, portanto de ausência de regras. Em seguida, ele postula um segundo estágio, marcado pela heteronomia, quando as crianças deixam de ter interesse apenas psicomotor pelo jogo de bolinhas para alcançarem um interesse social, caso em que as regras são vistas como sagradas, acompanhadas de um sentimento de obrigação: “o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais ela demonstra respeito”. (PIAGET, 1932/1994, p. 52).

A doutrina da origem do sentimento religioso parece singularmente forte. Para o limitarmos à análise do jogo de bolinhas de gude, é extremamente sintomático constatar que são precisamente os pequenos, e não os grandes, que acreditam na origem adulta das regras. É uma crença análoga à das sociedades conformistas, que remontam suas leis e costumes a uma vontade transcendente. A explicação é a mesma: enquanto uma prática não é elaborada pela consciência autônoma, permanecendo exterior ao indivíduo, essa exterioridade simboliza-se sob a forma de transcendência. (PIAGET, 1932/1994, p. 82).

A moral heterônoma é mantida à custa da coação adulta, que a reforça por meio de castigos e ameaças. A obediência à regra não se deve à interpretação e ao julgamento feito pela consciência: antes, é-lhe exterior porque imposta. O respeito, portanto, é devido a quem detém o poder de coação e, nesse sentido, o respeito é unilateral. Por volta dos 9 ou 10 anos de idade, as crianças passam a aceitar mudanças nas regras dos jogos, desde que haja acordo entre os jogadores. É considerado delito quebrar as regras acordadas; por outro lado, não se configuram fraudes nem as inovações, nem as propostas de mudanças, porque são racionalmente analisadas e consideradas:

À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida.

[...] Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva, nem exterior; pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. [...] Quando as regras deixam de ser exteriores às crianças e passam a depender apenas da livre vontade coletiva, elas se incorporam à consciência de cada um e a obediência individual não tem mais nada de espontânea. O caráter próprio da cooperação é, justamente, levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros. (PIAGET, 1932/1994, p. 60, 64)

Se a moral heterônoma precisa da coação para manter a ordem e a obediência, a moral autônoma é, por sua vez, alimentada pela cooperação e pelo respeito mútuo, necessários para que não se fira a moralidade. Piaget (1932/1994, p. 154) sustenta que há autonomia quando “a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior” e que a moral autônoma só “aparece quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente, interiormente, a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”.

Quanto ao método de narração de situações envolvendo o tema justiça, as crianças deveriam julgar moralmente ocorrências hipotéticas de roubos, mentiras e prejuízos por quebra não intencionada de objetos (como xícaras, toalha de mesa, vestido da mãe). Verificou-se, de igual modo, a existência dos dois tipos de moral já mencionados (heterônoma e autônoma) na interrogação sobre as regras do jogo de bolinhas de gude. Na heteronomia, a criança não considera os motivos e as intenções que levam um sujeito a mentir ou a esconder um objeto. Um garoto sem dinheiro, que rouba um pão na padaria para saciar a fome de um companheiro, e outro, que rouba por desejo puro e simples, são julgados, ambos, como ladrões que devem ser punidos. Uma menina que rouba bombons de sua mãe e outra que esconde uma gaiola para evitar que um pássaro seja preso são ambas igualmente consideradas vilãs.

A regra “sacralizada” de não roubar e não mentir representa, por exemplo, situações marcadas pelo bem, de sorte que quem as infringe é alguém mau, independentemente das circunstâncias. À quebra das regras devem-se aplicar castigos como forma de estabelecer a justiça. Na heteronomia, a sanção tem a função de causar sofrimento, de coagir o sujeito que infringiu a lei a nunca mais praticar o ato “errado”. Decorre daí que, quanto mais justa for a sanção, mais severa ela precisa ser. Na moral autônoma, a expiação não é considerada justa, porque não é capaz de reparar o dano causado pelo transgressor.

Entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta ou, ainda, as que consistem num tratamento de simples reciprocidade; enfim, a punição, como tal, é inútil e a repreensão e simples explicação mais proveitosas do que o castigo. (PIAGET, 1932/1994, p. 156).

O julgamento moral heterônomo foi verificado tanto em crianças pequenas como nas de mais idade. Embora algumas crianças de doze e treze anos julgassem as situações

hipotéticas de forma autônoma, observou-se que a heteronomia pode subsistir em qualquer idade (mesmo na idade adulta) e que a autonomia não é, portanto, uma fase de desenvolvimento subjacente: ela é, antes, uma moral que pode ser desenvolvida ou não. Esse desenvolvimento, por sua vez, está relacionado tanto à criação coletiva de regras (e, igualmente, a sua compreensão e validação), como à substituição do respeito unilateral (dos adultos sobre crianças, das crianças maiores sobre as menores) pelo respeito mútuo, nas relações entre crianças e entre crianças e adultos.

Para Piaget, o sujeito que cometeu um ato considerado errado, ao sofrer por perceber que rompeu o vínculo de solidariedade com seus companheiros, tende a tomar consciência da própria falta, momento em que a noção de moralidade deixa de ser exterior, para interiorizar-se. O respeito é, justamente, um misto de afeição e de temor pela ruptura de elos de afeição, mas nunca o medo de punição. É importante ressaltar que Piaget não defende que se a moral autônoma for empregada em uma determinada situação, o indivíduo passará a utilizá-la em todas as situações. Fica claro, portanto, que o autor não propõe uma autonomia moral global e, sim, “apenas fases de heteronomia e autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou reflexão” (*Idem*, p. 75).

Piaget sustenta que estudos sobre o comportamento das crianças, com variados métodos, concluíram que a disciplina imposta de forma autoritária sufoca os modos de agir, pensar e sentir das crianças e adolescentes e prejudica a formação da autonomia no pensar:

Da mesma forma que um aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é, por vezes, um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe de fato nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras, em circunstâncias diferentes. (PIAGET, 1932/1994, p. 76)

Nem a autonomia da pessoa, nem a reciprocidade poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais: ambas reclamam, imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão. (PIAGET, 1932/1994, p. 79)

Em um segundo momento, com intuito de comparar os resultados obtidos por meio das entrevistas com meninos, Piaget utiliza o mesmo método com meninas. Ao invés do jogo

de bolinhas de gude, a observação foi feita durante o jogo de pique esconde, a que o autor se refere como “um jogo muito mais simples que o de bolinhas de gude”. Embora as meninas tenham apresentado os mesmos estágios que os meninos, o autor as considerou “ligeiramente diferente dos meninos, por serem mais tolerantes e mais satisfeitas com as inovações” (Idem, p. 73).

Outro teórico que tratou do desenvolvimento da moral a partir dimensão cognitiva foi Kolberg (BATAGLIA, MORAIS e LEPRE, 2015), que aprofunda a teoria piagetiana de heteronomia e autonomia e categoriza, de forma mais detalhada, os níveis de moral. Também utilizou, como instrumento de coleta de dados, entrevistas a partir de dilemas morais, mas, ao invés de crianças, Kolberg interrogou adultos e adolescentes. Dentre os dilemas mais conhecidos está o “Dilema de Heins”:

Na Europa, uma mulher estava à beira da morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium*, pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte e pediu que lhe vendesse o remédio mais barato ou que o deixasse pagar depois. Mas, o farmacêutico disse: ‘Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro com isso’. Então, Heinz, desesperado, assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê? (BIAGGIO, 2006, p. 29).

As respostas foram categorizadas em dois níveis – pré-convencional, convencional e pós-convencional, os quais, por sua vez, são subdivididos em dois estágios cada um. O primeiro nível, denominado *pré-convencional* (ou pré-moral), caracteriza-se pela adequação ou conformismo do indivíduo às normas culturais, rotulando as coisas como certo ou errado, bom ou mau. A obediência à regra é baseada no medo de punição por figuras de autoridade (inclusive em termos do poder físico daqueles que mandam) ou do desejo de premiação. Esse nível é dividido em dois estágios: “orientação para punição e obediência” (estágio 1) e “hedonismo instrumental relativista” (estágio 2). No estágio 1, o julgamento moral é orientado pela forma como os atos são tratados pela figura de autoridade: se ela castiga ou repreende a criança, então é porque o ato é algo ruim. Se a figura de autoridade elogia ou premia a ação, é porque o ato é bom. Ou seja, a pessoa que tem poder é inquestionável. No estágio 2, a moral é guiada pelo interesse próprio: se uma ação satisfaz uma necessidade do

indivíduo, ela é considerada moralmente justificável e correta. Segundo Biaggio (1976, p. 185) “a reciprocidade é vista em termos de ‘uma mão lava a outra’ e não em termos de lealdade e justiça”.

O segundo nível, denominado *convencional*, caracteriza-se pela motivação em não decepcionar a família, a professora, um grupo do qual se faça parte. Manter a aprovação e as expectativas das figuras de autoridade é o que guia a moral, de modo que há um esforço para justificar a ordem social, para não a subverter. Esse nível é dividido em dois estágios: “moralidade do bom garoto” (estágio 3) e “orientação para a lei e para a ordem” (estágio 4). No estágio 3, observa-se no indivíduo uma preocupação ou zelo pela imagem que os outros possam dele fazer, de modo que se busca não contrariar os estereótipos e/ou os padrões sociais. No estágio 4, o indivíduo pode considerar justificável a quebra de regras, mas apenas como uma exceção, porque se tem como importante preservar a lei e a ordem.

No terceiro e último nível, denominado de *pós-convencional*, ao contrário do anterior, há um pensamento crítico em relação às leis, que não são consideradas justas apenas por serem leis: elas podem ser injustas, podem reforçar desigualdades e devem ser mudadas quando não servirem ao ideal de justiça e igualdade. Os estágios desse nível são “moralidade de contrato e de lei democraticamente aceitos” (estágio 5) e “moralidade de princípios individuais de consciência” (estágio 6). Os indivíduos no estágio 5 conferem importância à representatividade de minorias, aos contratos democráticos e ao bem-estar geral. Nesse estágio, o indivíduo é o juiz de si mesmo, ou seja, é orientado pela consciência ética e não mais pelo medo de ser punido ou considerado ruim no meio social onde vive. No estágio 6 há dois elementos marcantes: a inclinação para o diálogo e a evidência de um pensamento guiado por valores e princípios éticos. Nesse estágio, evidencia-se a empatia, definida como “organização cognitiva da atitude de identificação e conexão empática com os outros” e é a “base substantiva do componente da benevolência no respeito pelas pessoas” (BIAGGIO, 2006, p. 102). A empatia pelo sofrimento de outros e a indignação por situações de injustiças vividas por si mesmo, por seu grupo social ou por outros grupos pode mobilizar o indivíduo a organizar-se politicamente em prol da defesa de direitos. Kohlberg (1972, p. 14) cita Martin Luther King, Gandhi e Jesus Cristo como exemplos de homens que recorreram à desobediência civil para defenderem princípios universais de justiça.

Em estudo longitudinal, Kohlberg e colaboradores (*apud* BIAGGIO, 2006, p. 38) observaram que alguns adolescentes ora apresentavam julgamento moral pós-convencional, ora retroagiam para a moral convencional, situação que levou os pesquisadores a

considerarem a existência de um nível intermediário denominado de “quatro e meio”. Essa transição entre níveis foi igualmente percebida por Piaget (1932/1994, p. 155), que a chamou de “semiautonomia”. Curiosamente, o nível intermediário observado por ambos os teóricos ocorre antes do nível mais alto de moral:

Depois [da heteronomia] vem uma fase intermediária: A criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira ampla. Observamos esse fenômeno a propósito da mentira. Num dado momento, a criança acha que a mentira é má em si, e mesmo que não a punam, não deve mentir. (PIAGET, 1932/1994, p. 155).

Embora possuam pontos convergentes (a concepção de moral como dimensão cognitiva; a possibilidade de desenvolvimento a níveis superiores; a existência de moral heterônoma e autônoma), há uma sutil diferença entre a teoria piagetiana e a kohlberguiana: a segunda postula haver uma universalidade de princípios morais. De fato, como aponta Biaggio (1976, p. 183), essa visão difere marcadamente da sustentada pela maioria dos psicólogos, pois eles partem “da premissa de que não há princípio morais universais e de que cada indivíduo adquire os valores morais da cultura em que é socializado”.

Para justificar sua posição universalista, Kohlberg fundamenta-se em pesquisas realizadas em diferentes culturas (Turquia, China, Países da América Latina, com católicos, budistas, protestantes, judeus e ateus) que verificaram os mesmos princípios e a mesma sequência de estágios da moral. Foram realizados cerca de 50 estudos com o método kohlberguiano e foram encontradas as mesmas características em todas as culturas visitadas. Dificilmente escapará ao leitor tanto de Piaget quanto de Kohlberg, uma questão pertinente: o nível de moral avaliado pela resposta aos dilemas hipotéticos é verificado em situações reais? O próprio Piaget não passa de largo dessa questão:

Apesar de tomadas as precauções, um problema subsiste: se a criança fosse testemunha das cenas que lhes contamos, ela as jugaria da mesma maneira? Não acreditamos. Nos fatos concretos, a criança está em presença não mais de fatos isolados, mas de personalidades globais que a atraem ou a afastam. [...] Leva em conta, com mais ou menos justiça, as circunstâncias agravantes ou atenuantes. (PIAGET, 1932/1994, p. 100)

Piaget desconsidera, a partir dessa questão, que o nível observado durante a entrevista, permaneça regularmente no comportamento:

Um indivíduo estará, por exemplo, no estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais eivada de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras regras mais refinadas: portanto, não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou só pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada plano de consciência ou reflexão. (PIAGET, 1932/1994, p. 75).

Kohlberg desenvolveu pesquisas sobre a relação do pensamento moral avaliado por meio de dilemas morais e o comportamento em situações reais e buscou comprovar que pensamento e ação correspondiam: em estudo realizado pelo autor em 1984 (*apud* BIAGGIO, 2006, p. 40) com estudantes ativistas que ocuparam a Universidade de Berkeley, constatou-se a prevalência do nível pós-convencional entre eles. Em experiência para verificar as relações entre raciocínio e ação moral, estudantes participaram de um experimento em que foram solicitados a aplicar choques elétricos em um companheiro que, supostamente, estaria em uma sala contígua (KOLBERG e TURIEL, 1971, *apud* BIAGGIO, p. 40). Os estudantes que foram avaliados como pós-convencionais foram os que mais se recusaram a cumprir a ordem da autoridade, em nome de uma consciência moral do que consideravam ser o certo a fazer, confirmando, assim, a relação entre julgamento e comportamento moral pós-convencional.

As duas teorias assemelham-se não apenas pelo óbvio – Kohlberg partiu de Piaget – mas porque ambos os autores admitem a crença de que pessoas com níveis mais altos de moral podem contribuir para uma sociedade mais justa. A justiça é o eixo tanto do conceito piagetiano de moral autônoma quanto do conceito kohlberguiano de moral pós-convencional, pois ambos consideram que lei e justiça não são equivalentes: a primeira pode ser injusta e ser passível de mudança. Quanto aos níveis propostos pelos dois autores, embora eles sejam iguais em quantidade, não são correspondentes: os três níveis de moral postulados por Piaget distinguem-se dos três níveis de moral de Kohlberg. Enquanto Piaget atribui a anomia a crianças pequenas, o nível pré-moral kohlberguiano foi encontrado em adolescentes delinquentes (BIAGGIO, 2006, p. 47).

Em 1980, Kohlberg inicia pesquisa em um presídio feminino com vistas à construção de um ambiente de “comunidade justa”. Juntamente com outros pesquisadores (HICHEY e

SCHARF, *apud* BIAGGIO, 2006, p. 48), foi produzido um programa de desenvolvimento moral direcionado às mulheres presas. Se, num primeiro momento, Kohlberg critica a teoria de Durkheim por postular a moral como internalização de valores da sociedade (algo, portanto, que não evolui para uma moral autônoma), em seu trabalho sobre a “comunidade justa” ele resgata a posição de Durkheim sobre a construção do espírito de comunidade⁵. A comunidade justa kohlberguiana é aquela em que as regras são concebidas coletivamente e seus membros zelam por seu cumprimento, fazendo uso da persuasão para reafirmar o valor das regras, havendo, ainda, disposição para recuperar os desviantes.

O método utilizado nessa pesquisa foi o de entrevista sobre os dilemas morais e, tal como nos estudos anteriores, feita uma avaliação inicial e uma avaliação final, com grupo controle para verificar se houve avanços. No caso específico da pesquisa realizada na penitenciária feminina, os dilemas morais eram apresentados em grupo e não individualmente. Os pesquisadores concluíram que a técnica de discutir dilemas para que as participantes passassem a agir guiadas por um pensamento moral de respeito e reciprocidade ficava comprometida pelo ambiente violento da prisão. A atmosfera hostil do presídio, segundo o estudo, reforçava a resolução de conflitos orientada pelo castigo ou pela premiação, aspectos vinculados ao estágio 2. Assim, os pesquisadores ponderaram que os resultados encontrados não permitiam afirmações conclusivas.

Gilligan (1982) também elaborou uma teoria a respeito do desenvolvimento moral, na qual argumenta haver duas vozes distintas quando se estuda o comportamento moral: a voz masculina e a voz feminina. Embora tenha iniciado sua obra afirmando que a voz diferente não se caracteriza pelo gênero e, sim, pelos temas “cuidado *versus* justiça”, a conclusão a que chega em suas pesquisas é a de que a preocupação com o sofrimento alheio é encontrada em mulheres, ao passo que a inclinação à justiça e ao cumprimento dos direitos é encontrada nos homens (GILLIGAN, 1982, p. 12).

Para exemplificar o quanto a voz do gênero feminino fora sempre silenciada, a pesquisadora cita a análise de Kohlberg sobre as respostas de Jake (menino) e Amy (menina) ao dilema de Heinz: via-se claramente que Jake julgava o dilema levando em conta o direito da esposa de Heinz a receber tratamento contra o câncer, enquanto a preocupação de Amy era

⁵Segundo Durkheim (1978), a comunidade é formada pela necessidade que temos uns dos outros - tanto de amizade e de afeto, quanto de aspectos materiais relacionados à sobrevivência. Esse sentimento de insuficiência e/ou de incompletude, leva-nos à cooperação mútua, baseada em interesses particulares ou naqueles de natureza coletiva, comuns, que podem ser supridos pelos outros. A essa troca, o autor denomina *solidariedade*.

a de que Heinz fosse preso por roubo e sua esposa ficasse sem cuidados. Gilligan critica o fato de Kohlberg não ter considerado a natureza distinta de se pensar o dilema moral e, também, o fato de utilizar a resposta masculina de Jake como exemplo de autonomia moral (nível pós-convencional). Segundo Lima (2004, p. 19), é justamente essa peculiaridade, encontrada nas vozes femininas, que levaram os teóricos da psicologia moral a as definir como “fracas moralmente, confusas e imaturas em seus julgamentos. Contudo, para a autora, “a grande força moral, a força da ética do cuidado, encontra-se nos mesmos aspectos usados para criticá-la”.

Gilligan elabora sua teoria a partir de três estudos:

- Investigação sobre o desenvolvimento da identidade e da moral nos primeiros anos da idade adulta, com 25 estudantes universitários matriculados em um curso denominado Moral e Política, escolhidos aleatoriamente.
- Estudo sobre a decisão de abortar, ocasião em que entrevista 24 mulheres de diferentes classes sociais e etnias, com idade entre quinze e trinta anos, com gestação de até 12 semanas que consideravam a decisão de interromper a gestação.
- Estudo sobre direitos e responsabilidades, cujo objetivo era investigar as concepções do eu e da moralidade, as escolhas tomadas nas experiências reais de conflito moral e os julgamentos morais hipotéticos. Desse estudo participaram 72 meninos e homens e 72 meninas e mulheres, com idades entre 6 e 60 anos, distribuídos em grupos com 8 sujeitos, de acordo com as faixas etárias.

A autora concluiu que embora os níveis de desenvolvimento moral fossem os mesmos (heteronomia, autonomia) entre pessoas do gênero feminino e masculino, as mulheres demonstraram uma inclinação ao cuidado em contrapartida ao senso de justiça dos homens. Segundo Gilligan (1982, p. 16), seu trabalho desvelara o quanto os teóricos da psicologia adotavam, até então, “a vida masculina como norma, tentando vestir a mulher com traje masculino”. A forma feminina de pensar a moral não seria, portanto, inferior, mas genuinamente diferente das dos meninos (*Idem*, p. 144).

Gilligan foi muito criticada por sua interpretação dos dados coletados, sobretudo por não considerar variáveis sociais e culturais. Sobre isto, escreveu Nuernberg (2004, p. 218):

[...] Mesmo as teóricas feministas, de quem se esperava a superação desta questão [estereótipos de gênero], acabaram por reproduzir a mesma lógica,

como foi o caso de Carol Gilligan que, nos anos 80, investigava as diferenças entre a moral masculina e a feminina. Ao polarizar atitudes morais de acordo com o sexo e sem aprofundamento das dimensões histórico-sociais destas questões, Gilligan acaba por reproduzir noções essencialistas de gênero. Embora desejasse contribuir para a crítica aos modelos científicos que legitimavam a dominação de gênero, seu estudo foi envolvido pela mesma lógica de sobreposição do sexo ao gênero. (NUERNBERG, 2004, p. 218).

A grande questão contra as sociedades patriarcais não é que as mulheres sejam valorizadas por sua diferença, mas que homens e mulheres lutem contra uma sociedade que os educa para que assumam papéis diversos, uns mais valorizados do que outros. Trata-se de ir além de reivindicar espaço para “uma forma feminina de pensar e agir no mundo”: é preciso mudar o mundo que produz essas diferenças. Filosoficamente, compactuo com Beauvoir (1967, p. 9), quando ela afirma que não há um destino biológico ou psíquico que distinga o comportamento do homem e da mulher. A ética do cuidado encontrada nas mulheres é, portanto, aprendida por elas à medida que cultural e socialmente vão “tornando-se mulheres”. É fato empiricamente comprovado por Gilligan que as vozes femininas são diferentes das masculinas. Mas se os homens fossem cobrados socialmente a terem uma conduta que lhes exigisse amor incondicional e sacrifício pelos filhos, suas vozes seriam tão diferentes daquelas das mulheres? As duas vozes – a das mulheres e a dos homens - devem ser consideradas complementares à dos homens ou homens e mulheres devem, ambos, ter uma só voz? A ideia gilliganiana de complementaridade, em meu entender, implica que essências diferentes podem se ajudar para formarem um todo perfeito. Em outras palavras, aceitar que homens e mulheres se complementam é dizer que um sem o outro é incompleto, ideia da qual discordo.

Dentre as críticas a sua teoria, destaco Ward (1995), que é categórica ao afirmar que Gilligan distorce a teoria piagetiana quando refere que Piaget inferioriza as meninas comparando-as aos meninos:

Talvez os meninos sejam mais veementes contra a mudança de regras devido à necessidade de controlar sua agressão, mais do que as meninas (uma das pouquíssimas diferenças entre gêneros que parece realmente se comprovar, embora talvez seja superestimada e contribua na manutenção da ordem social). O resultado é que os meninos não manifestam a flexibilização de regras tão cedo quanto as meninas. Mas ambos, em última análise, alcançam materialmente o mesmo nível e no mesmo tempo. Finalmente, meninos e meninas, raciocinam sobre as regras da mesma maneira. Em resumo, a

inferiorização das mulheres por Piaget é apenas um mito, tal como a suposta omissão sobre meninas em seu tema de estudo. (WARD, 1995, p. 68).

Para Ward (*Idem*, p. 72), uma vez que a posição socioeconômica e cultural seja equiparada, não há diferenças entre homens e mulheres em relação ao raciocínio e ao cuidado moral. O método de Gilligan, em si, já é diferente do método piagetiano e kohlberguiano: ao invés de apresentar apenas os dilemas hipotéticos, ela utilizou também situações reais vividas pelos participantes, como divórcio e aborto. Método diferente acaba gerando respostas diferentes. Em pesquisa sobre desenvolvimento moral, na qual se empregam dilemas baseados em situações reais, Lion (1983, *apud* Ward, 1995) concluiu que as relações interpessoais influenciavam as respostas orientadas para o cuidado, como foi o caso da resposta de um participante homem, que afirmara que antes de decidir se algo é certo ou errado, ele primeiro pensava se a situação envolvia familiares próximos (sua mãe) ou amigos. Ward encerra a discussão fazendo uma revisão dos estudos empíricos que concluíram que “a agressão, as habilidades verbais, as habilidades espaciais, as habilidades matemáticas, as destrezas de paternidade, a empatia, o altruísmo etc., se encontram igualmente em ambos os sexos” (WARD, 1995, p. 74).

Em trabalhos posteriores, Gilligan responde às críticas e acrescenta a sua teoria que as diferenças encontradas nas respostas sobre os dilemas morais entre homens e mulheres podem estar relacionadas aos contextos socioeconômicos, culturais e educacionais e que ambos os gêneros podem resolver conflitos morais segundo a ótica do cuidado e da justiça (GILLIGAN e WIGGINS, 1988, p. 119). Reafirma, entretanto, ser por meio das mulheres que emoção e razão se fundem:

Em meio a uma estrutura patriarcal o cuidado é uma ética feminina. Em meio a uma estrutura democrática, o cuidado é uma ética humana. A ética do cuidado feminista é uma voz diferente em meio à cultura patriarcal porque ela junta razão com emoção, mente com corpo, *self* com relacionamentos, homens com mulheres, resistindo às divisões que mantêm uma ordem patriarcal (GILLIGAN, 2011, p. 22, *apud* KUHNEN, 2014, p. 7).

A despeito das críticas à teoria gilliganiana, vejo de forma positiva o fato de a pesquisadora ter tocado em um ponto importante da teoria piagetiana e kohlberguiana: a moral não tem apenas uma dimensão intelectual, mas também uma dimensão afetiva. Assim é que La Taille (2006), tal como Gilligan, debruça-se sobre a questão do afeto na psicologia

moral. O caminho que o autor traça, entretanto, é muito diferente: sem mencionar os gêneros feminino e masculino, o autor argumenta que a dimensão intelectual e a dimensão afetiva coexistem e há uma relação entre elas, pois conceber racionalmente princípios de equidade e reciprocidade não é suficiente para que o indivíduo passe a agir de forma coerente a esses princípios. Além de raciocinar sobre moral, o indivíduo tem que “querer fazer moral”. O “querer” corresponde a uma dimensão afetiva. “Uma referência à dimensão afetiva permanece, portanto, incontornável” (LA TAILLE, 2006, p. 23). Admitindo a necessidade de elaboração de uma abordagem teórica que relacione afetividade e razão no desenvolvimento moral, La Taille adverte ser preciso “nos prevenirmos de associações bem-intencionadas, mas ingênuas, entre afetividade e vida moral” e considera ser um erro o fato de Piaget, Kohlberg e Gilligan terem tentado explicar psicologicamente o dever moral, sem referência a outras dimensões existenciais (*Idem*).

O autor refere que moral (como se deve agir) não é a mesma coisa que ética (como se quer viver), mas que ambas estão intimamente ligadas: para compreender o comportamento moral de um indivíduo, parte-se do conhecimento de qual é sua perspectiva ética, identificam-se primeiro, no plano ético, as motivações que explicam as ações no plano moral, ou seja, o “ser” influi sobre os comportamentos morais (LA TAILLE, 2006, p. 51). Em pesquisa nos moldes piagetianos, La Taille interroga 23 crianças de cinco anos e 26 crianças de seis anos sobre o dever de obedecer a um pai que não cumpre suas promessas. O dilema apresentado buscou identificar quais outros afetos se relacionam com o julgamento moral. Para evitar que a resposta fosse interpretada como “respeito à autoridade” ou o “respeito à regra em si”, ambos encontrados na moral heterônoma, o autor elaborou uma situação na qual o pai dava uma ordem que não tivesse um conteúdo moral: a de buscar o jornal.

Os resultados obtidos foram que aproximadamente 35% das crianças de cinco anos e cerca de 65% das crianças de seis anos legitimavam a desobediência. Em outra pesquisa com o mesmo objetivo, com a participação de 32 crianças de educação infantil (cinco e seis anos) e 40 de primeiro ano (seis e sete anos), foi perguntado se uma criança que sabe que frequentemente seu pai fala mal dela publicamente, deve obedecer à regra de regar o jardim. Curiosamente, os resultados se repetem: 35% dos sujeitos de educação infantil e 65% dos de primeira série consideravam a desobediência legítima. A conclusão que o autor chega é a de que o respeito unilateral das crianças à figura de autoridade não depende apenas dos sentimentos de amor e medo. Além desses sentimentos, citados por Piaget como motivadores da moral heterônoma, a criança pequena também precisa *confiar* nas pessoas que pretendem

ser sua referência moral, para construir o sentimento de obrigatoriedade. O sentimento de confiança, portanto, é um requisito para o sujeito de moral heterônoma obedecer às regras.

La Taille cita outros sentimentos demonstrados por crianças quando analisam um dilema moral: simpatia (ou empatia), indignação, culpa e vergonha. O significado de simpatia usado pelo autor é “um tipo de sensibilidade para com as outras pessoas, a capacidade de perceber e de ser afetado pelos sentimentos dessas – alguns preferem falar em empatia” (LA TAILLE, 2006, p. 115). Estou entre os que preferem falar em empatia, palavra que utilizarei em lugar de simpatia. Ao contrário da compaixão, um sentimento variável, sentido em algumas situações não necessariamente análogas, a empatia é voltada à justiça e não apenas ao sofrimento alheio, estando ligada à compreensão de que a dignidade humana deve ser respeitada.

Para investigar a presença da empatia em crianças, La Taille interrogou 30 delas com seis anos de idade, para que julgassem duas personagens: uma que se privou de sua fruta preferida para dá-la a seu irmão e outra que comeu apenas a metade de um pacote de biscoitos destinado a ela e a seu irmão. As situações hipotéticas eram exemplos de generosidade (não comer a fruta preferida) e de justiça (o pacote de biscoitos é também do irmão, por direito).

Quando questionadas sobre quem agiu melhor, 13% das crianças escolheram a personagem que agiu com justiça, 57% acreditavam que as duas ações eram equivalentes e 30% afirmaram que a personagem regida pela generosidade agiu melhor. Posteriormente, a situação hipotética foi invertida e a história foi narrada como as duas personagens tendo comido todo o alimento. Todas as crianças participantes consideraram que as duas personagens agiram errado. Quando perguntado sobre quem teria agido pior, 40% afirmaram que não era possível responder e 53% afirmou que foi a personagem que comeu todos os biscoitos. Foi perguntado também quem deveria ser castigada, se as duas ou apenas uma delas. 80% responderam que a personagem que não cumpriu a recomendação de dividir o biscoito com o irmão deveria ser castigada. Percebeu-se que as crianças diferenciavam as duas situações narradas ao afirmar que a personagem generosa não deveria sofrer sanções, mas uma pessoa não justa, sim. Mesmo crianças mais velhas (de 9 e 12 anos de idade) responderam da mesma forma. O pesquisador concluiu que:

[...] a percepção que as crianças pequenas têm do caráter singular da generosidade se deve mais a uma sensibilidade típica da idade do que aos efeitos de uma educação moral bem sucedida. Ora, que sentimento pode dar lugar a tal sensibilidade, senão a [empatia]? Seria de se esperar que a obediência às regras impostas fosse mais admirada. Mas não é o caso. Há,

portanto, algo mais que o amor, o medo e a confiança na dimensão afetiva, responsável pelo despertar do senso moral. (LA TAILLE, 2006, p. 119).

Aqui fica mais evidente o quanto as dimensões afetiva e racional estão relacionadas: a empatia é um sentimento movido por um juízo (moral). Sem citar Gilligan, demonstra por meio de dados empíricos que, se a educação moral incide, por um lado, mais sobre o direito dos outros e à justiça, por outro lado, a empatia está mais próxima da generosidade. É justamente a empatia que ajuda a superar a heteronomia, “porque enquanto a regra imposta dá mais ênfase à obediência do que à pessoa-alvo da ação proibida”, a empatia dá visibilidade à pessoa e é “uma das razões essenciais de ser da moral” (Idem, p. 118).

Outro sentimento apresentado pelas crianças durante o julgamento de dilemas morais é a *indignação*. La Taille (2006, p. 128) argumenta que a indignação é facilmente reconhecida por todo adulto que convive com crianças: sempre que se sentem em desvantagem, elas se mostram contrariadas. Todavia, o autor ressalta que protestar porque seu irmão recebeu mais refrigerante do que ela não é a mesma coisa que reclamar por não poder assistir mais televisão porque tem que dormir. Há situações em que a criança protesta porque está frustrada e há situações em que compara diferenças de tratamento e demonstra perceber que está sendo vítima de injustiça. O mesmo ocorre quando uma promessa não é cumprida: é comum a criança exigir uma boa justificativa sobre a falta cometida pelo adulto. Ao reivindicar “o porquê” a criança está atribuindo um valor sobre o fato: ela precisa saber se os motivos são justos ou não. A indignação está ligada à compreensão de que certas necessidades correspondem a direitos. Conforme vai se desenvolvendo, a criança pode deixar de se indignar apenas por si mesma e ser capaz de se indignar diante de situações de injustiças sofridas por outras pessoas.

Importante atentar que, aqui, La Taille amplia a concepção piagetiana de que um mundo mais justo e ético (PIAGET, 1974, p. 72) requer pessoas de raciocínio moral autônomo. Além de pensar criticamente, é preciso *sentir* empatia e indignação para *agir* contra a injustiça. Kohlberg tratou a justiça como resultado apenas do raciocínio moral. La Taille supera, a meu ver, a contradição apresentada por Gilligan: juízo e empatia de mãos dadas, afeto e intelecto juntos no indivíduo, a despeito de seu gênero.

O terceiro sentimento apontado por La Taille (2006, p. 128) é a *culpa*: “parece não haver dúvidas que é um sentimento genuinamente moral”. A culpa é o sentimento que reafirma ser a regra moral legítima e, por isso, não pode ser transgredida. Como sentir culpa é

desagradável, esse sentimento pode funcionar como um regulador moral e, assim, empurrar a criança à reparação. Esse sentimento não aparece apenas quando se pratica algo ruim, mas pode estar relacionado com o sentimento de responsabilidade como, por exemplo, quando uma pessoa age com boas intenções, mas acaba prejudicando outros. Presente tanto na moral heterônoma como na autônoma, a culpa pode ser motivada por “ações que a criança considera negativas seja porque traduzem desobediência (correlato de amor/medo), seja porque causam prejuízo a outrem (correlato de empatia)”. (LA TAILLE, 2006, p. 131).

Uma vez que a ética engloba a moral, o mesmo autor utiliza a expressão “personalidade ética” e, retomando a questão central de sua pesquisa (as relações entre as dimensões afetivas e intelectuais no desenvolvimento da moral e da ética), La Taille apresenta, por fim, um sentimento comum tanto ao plano ético quanto ao plano moral: a *vergonha*. Em pesquisa com crianças de 6 a 9 anos, perguntou-se qual castigo seria mais dolorido: ficar sem recreio (sanção expiatória) ou confessar publicamente o ato de transgressão. As crianças menores consideraram a sanção expiatória pior e aparentaram não entender por que confessar um ato seria ruim para o transgressor. As crianças de 9 anos demonstraram claramente que o medo de perder o prestígio diante dos olhos das pessoas com as quais se relacionavam e decair perante seus próprios olhos seria muito mais dolorido.

A conclusão de La Taille (2006, p. 138) é a de que o sentimento da vergonha decorre do autojuízo negativo. O julgamento negativo de outras pessoas só desencadeia a vergonha se quem for o alvo de tal juízo concordar que seu comportamento é realmente errado ou revelador de um caráter duvidoso. Se discordar do julgamento feito, o sujeito não sentirá vergonha. Ao contrário do sentimento de culpa, que é desencadeado por uma ação, a vergonha está ligada à noção de identidade, ao que se é. E “a incapacidade de sentir vergonha é típica das pessoas que agem contra a moral. Logo, a capacidade de sentir vergonha moral é a condição necessária a esse ‘querer fazer’ o dever moral” (*Idem*, p. 136).

As relações entre os estudantes são orientadas por regras. Macedo (1994) afirma que “toda a teoria de Piaget é uma apologia magistral da *construção* das regras”, em contraste à *imposição* de regras, metaforicamente chamadas pelo autor de “Lei”. Fazendo uma comparação entre as leis (necessárias para fixar limites, ordenar o desejo, definir proibições etc.) e as regras (que ordenam as relações, podem ser mudadas segundo as contingências, são coletivas e exigem regularidade), o autor defende que essas últimas precisam ser consentidas, construídas por todos a quem diga respeito, para que os próprios participantes sejam “seus fiscais” (MACEDO, 1994, p. 84). O zelo coletivo pelas regras possibilita o surgimento da

cooperação entre os estudantes e do respeito mútuo, imprescindíveis ao desenvolvimento moral. Menin (1985) concluiu, em pesquisa sobre a evolução do respeito às regras escolares pelos alunos, que a imposição de regras com vistas a manter a disciplina (limitando as trocas sociais entre os estudantes, direcionando as ações) favorece a permanência dos estudantes na moral heterônoma.

Para orientar a análise dos dados da atual pesquisa, foram selecionadas as propostas que buscam compreender as questões sociais e culturais envolvidas nos fenômenos psicológicos relacionados à moral. Essa escolha deveu-se a várias razões: (a) o fracasso da tentativa de Kohlberg em criar uma “comunidade justa” no presídio feminino; (b) a compreensão de La Taille de que a ação moral envolve sentimentos, sendo impelida notadamente pela empatia; (c) a concordância de que as práticas de enfrentamento e prevenção da violência entre os estudantes, bem como a construção coletiva de regras devem ser ponto de partida na busca de melhores relações interpessoais em sala de aula (MENIN, 1985; MACEDO, 1994).

Os autores escolhidos são unânimes em concordar que o desenvolvimento das estruturas mentais depende das interações sociais. Logo, é imprescindível que os estudantes vivam experiências de resolução de conflitos, substituindo “as soluções violentas” pelo respeito mútuo, guiados pelos princípios de reciprocidade e cooperação. Daí minha inquietação em investigar se ações como a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos contribuem na diminuição dos episódios de violência física e verbal entre estudantes e na melhora das qualidades das relações na sala de aula.

CAPÍTULO 3

3. AÇÕES DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA

O amplo tema da violência escolar abriga um tipo específico de violência: a microviolência. Abramovay (coord., 2009, p. 25) define-a como aquela que “revela a transgressão de normas de boa convivência nos espaços públicos”, e que, por não configurar crime (caso, por exemplo, do porte de armas), acaba passando despercebida na maioria das vezes pelas figuras de autoridade das instituições. Entretanto, intimidar, humilhar, ameaçar etc., são atos de violência que devem ser combatidos pela escola. A origem desse tipo de violência entre os estudantes pode estar relacionada a conflitos não necessariamente negativos (como discordar de um ponto de vista ou não conseguir chegar a um acordo nas ações conjuntas nos trabalhos em grupo), mas que, quando não são resolvidos, evoluem para agressões verbais ou físicas. A microviolência pode também fundar-se em preconceitos de classe, religião, etnia, gênero, orientação sexual, origem (xenofobia), aparência física, entre outros. Pretendo, mais do que estudar o fenômeno das microviolências no ambiente escolar, verificar se a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos contribuem para o enfrentamento, a diminuição e a prevenção de tais episódios entre os estudantes.

3.1. As regras escolares

Como mencionado no capítulo anterior, as regras são a base sobre a qual os sujeitos desenvolvem a moral: necessárias para as relações, possibilitam aos que estejam na anomia moral passarem à heteronomia; se impostas, as regras fortalecem a moral heterônoma, se construídas coletivamente, podem contribuir para o desenvolvimento da moral autônoma. Macedo (1994), articulando a Lei (cujo caráter é mandatório) e as regras construídas coletivamente (ainda que a Lei se justifique, é a regra que, nascendo das necessidades do grupo, possibilita a cooperação e respeito mútuo), faz uma crítica às escolas:

Acho que, muitas vezes, o discurso dos professores na escola é o das leis. As escolas têm uma tradição antiga e os conhecimentos que nela se transmitem são, faz muito tempo, conhecimento dos reis, dos nobres, conhecimentos que os adultos, os “melhores” adultos da sociedade, produziam sobre as coisas; que tinham o valor de leis, que determinavam o que era correto. Creio que ainda hoje, procedemos nas salas de aula sob o discurso das leis; a palavra do professor ainda é a melhor palavra; o lugar do professor ainda hoje é o melhor lugar. (MACEDO, 1994, p. 88 – 89).

Basta observar a data de publicação em que Macedo faz essa crítica e constatamos que mais de vinte anos nos separa dessa análise sobre a relação das escolas com as regras. O tempo não é remédio para quase nada, nem a história muda naturalmente, senão pelo movimento daqueles que a desejam mudar: as práticas autoritárias ainda são muito comuns nas escolas. Vinha e Togneta (2009) observaram as seguintes regras em escolas públicas: imposição de silêncio e imobilidade às crianças, mesmo depois de terminadas as atividades; horário fixo para ir ao banheiro antes e depois do recreio; determinação sobre o que vestir e qual postura física adotar. Segundo as autoras, mesmo pequenas transgressões - como ainda estar tomando o suco depois de terminado o recreio ou pedir, logo após seu término, para ir ao banheiro - é visto pelos docentes como uma afronta contra si, como falta de respeito. Para impor a autoridade, são feitas ameaças (de mandar bilhete para os pais, levar para a diretoria, deixar sem recreio) ou são efetivadas punições.

ABRAMOVAY (2006, p. 341), discutindo os critérios de justiça na escola, menciona que quando os estudantes quebram as regras, as punições são as mais variadas e não apresentam equivalência direta aos atos realizados. A pesquisa foi realizada em cinco capitais brasileiras: Belém, Distrito Federal, São Paulo, Salvador e Porto Alegre, envolvendo 9.744 estudantes, que responderam a questionários sobre as punições mais frequentemente aplicadas pelas escolas. Os resultados mostraram existir nelas práticas similares: “dar ponto negativo para diminuir a nota” (22%); “mandar o aluno para fora da sala de aula” (20%); “comparecimento da mãe pai ou responsável na escola” (14%); “advertência oral” (14%) e “advertência escrita” (13%). As causas das punições são os estudantes terem feito “gracinha ou bagunça na aula, não querer copiar nenhuma lição da lousa ou atrapalhar a aula” (sic).

O mais comum é que a escola transfira às famílias a responsabilidade de disciplinar o aluno. Há casos em que os pais ou responsáveis são convencidos pela gestão escolar a transferir o estudante para outra unidade, já que a escola não o pode expulsar ou transferir compulsoriamente, sob pena de ferir o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no qual se advoga ser importante assegurar a igualdade de acesso e de permanência das crianças e dos adolescentes em estabelecimentos de ensino. Os resultados apontam para a prática comum em escolas brasileiras de impor a obediência por meio da coação, algo que acaba por reforçar a moral heterônoma, ao invés de facilitar o desenvolvimento das relações de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade, próprias da autonomia moral.

A punição que não tem equivalência direta com a falta cometida é denominada por Piaget (1932/1994) de “sanção expiatória”, pois seu objetivo é “expiar”, ou seja, fazer sofrer

em alguma medida, para que o indivíduo não volte a quebrar as regras. A pessoa que está em posição de autoridade se vale da sanção expiatória para colocar as coisas em ordem e impor a obediência coercitivamente:

A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser arbitrária, isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é a proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta cometida. (PIAGET, 1932/1994, p. 161)

A sanção expiatória reforça a moral heterônoma, de modo que, na ausência da figura de autoridade, o indivíduo pode cometer um ato de delito por considerar que não será descoberto e punido. Ora, uma vez que o respeito às regras seja importante, surge outra questão: Se os castigos e punições favorecem a moral heterônoma, o que fazer com quem não obedece às regras?

Inversa à sanção expiatória estão as “sanções de reciprocidade”, as quais se relacionam com a cooperação e as regras de igualdade. Cito, como exemplo, a sanção por reciprocidade à mentira: a criança percebe que ao mentir aos colegas a quem tem apreço perde a confiança deles; que, se descoberta em sua mentira, poderá ficar isolada e perder o vínculo de amizade. A regra deixa de ser uma imposição externa para ser compreendida internamente pela criança, que passa a desejar, ela mesma, que as relações se reestabeleçam por meio de seu compromisso de não mentir. Embora também na sanção por reciprocidades haja sofrimento, ele, diferentemente da sanção por expiação, não se descola da natureza da falta e nem é imposto pela figura de autoridade. A sanção por reciprocidade faz o indivíduo atribuir sentido à regra:

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade de, para recolocar as coisas em ordem, uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito à lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos. Em outras palavras, basta que a reciprocidade funcione. [...] A repreensão, então, não precisa mais de um castigo doloroso para ser reforçada: reveste toda sua intensidade na proporção em que as medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta. Contrariamente às sanções expiatórias, nas sanções por reciprocidade [...] há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da

proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta. (PIAGET, 1932/1994, p. 162)

A teoria piagetiana propõe que as regras (mesmo as mais corriqueiras, como guardar os brinquedos), sejam elaboradas a partir das necessidades práticas, a fim de fazer a criança compreender sua legitimidade, bem como as consequências de não as cumprir. As sanções, por terem relação direta com a regra, levam as crianças a:

[...] perceber as consequências e criar uma atmosfera de ajuda e compreensão recíproca: a criança se encontrará, desde então, em presença de um sistema de instruções que exigem uma obediência ritual e exterior, mas de um sistema de relações sociais tal, que cada um obedece como pode à cada uma das obrigações e isso por respeito mútuo. (PIAGET, 1932/1994, p. 113).

As regras em si não garantem que a moral se desenvolva: a compreensão da natureza da regra e o respeito por elas permitem que os sujeitos “se controlem uns aos outros, de modo a manter a igualdade frente a uma lei única” (PIAGET, s.d./1997, p. 42), cujas consequências são a transformação social da ação individual em ação cooperativa em que “causa e efeito se confundem” e o desenvolvimento do sentimento de justiça (Ibidem). Descrevo, a seguir, os seis tipos piagetianos de sanções por reciprocidade (PIAGET, 1932/1994, p. 162-164), que favorecem a compreensão da natureza da regra e a autorregulação do comportamento da criança ao ter consciência que será responsável pelas consequências de sua ação:

- Sanção por exclusão: ocorre quando uma criança é impedida de participar de uma atividade por seu mau comportamento. Por exemplo, quando não pode brincar no parque porque empurra outras crianças do alto do escorregador, podendo machucá-las; ou quando outras crianças não querem brincar com ela porque trapaceia as regras de um jogo.
- Sanção de consequência natural: consiste em deixar o indivíduo colher a consequência direta de seus atos, para que compreenda sua responsabilidade direta com sanção. Exemplo: ser responsável por organizar e cuidar do material escolar de uso pessoal, para poder realizar as atividades; se não tampar as canetas, elas secarão e não terá como pintar seus desenhos.
- Sanção de privação: privar o culpado de um objeto de uso comum porque ele faz mau uso dele ou não deixar que ele use novamente materiais coletivos pelos quais não zelou.

Piaget cita, como exemplo, a situação quando não mais se empresta à criança um livro que ela manchou.

- Sanção de reciprocidade simples: consiste em fazer ao indivíduo exatamente o que ele fez. Por exemplo, não fazer um favor a quem se recusou, em situação análoga, a ser prestativo. Piaget (1932/1994, p. 164) justifica esse tipo de sanção afirmando que “se trata de fazer compreender à criança o alcance do seu ato”.
- Sanção restitutiva: consertar ou repor um objeto danificado ou furtado, de modo a fazer justiça.
- Sanção de repreensão: dizer a quem cometeu o delito da gravidade de sua ação, tentando levá-lo a julgar sua atitude pelo ponto de vista de quem a sofreu. “Limita-se a fazer compreender ao culpado que ele rompeu com o vínculo de solidariedade” (*Ibidem*).

As situações ilustradas por Piaget aproximam-se muito das situações narradas por Abramovay e Rua (2002, p. 144): as causas mais recorrentes de conflitos entre estudantes são xingamentos e chacotas, furto ou dano a material escolar, atrapalhar o andamento das atividades em grupo. Essas ações são respondidas pelas escolas com sanções expiatórias diversas (colocar o estudante que cometeu a falta em situação vexatória diante de toda classe; deixá-lo sem recreio; diminuir sua nota; expulsá-lo da sala de aula etc.). Piaget menciona que somente as experiências vividas (que se apresentam como um dilema moral propriamente dito) e as sanções por reciprocidade podem levar o indivíduo a mobilizar suas estruturas cognitivas para o desenvolvimento de personalidades autônomas e providas de respeito mútuo. (PIAGET, 1974, p. 71).

3.2. Resolução de conflitos

Afirmo, com base em minha experiência como docente da rede pública e em pautas de reivindicações de sindicatos de educadores em diferentes regiões do Brasil (SINPRO/RS, 2006; SINPRO/MG, 2015; SINPEEM, 2015; LIGADO, 2015; SINPRODF, 2015; SINPRO, 2016) que a violência na escola é algo que incomoda muito os docentes. Referem como violência os crimes que acontecem no entorno das escolas ou o comportamento agressivo de alunos (ameaças, agressão física), ou a indisciplina. Alguns docentes angustiam-se porque desejam que os estudantes passem a respeitá-los e a respeitarem-se entre si. Outros, porque ainda não aceitam de bom grado a inclusão de todos à escola depois do processo de redemocratização do país e expansão das redes públicas de ensino: lamentam que a escola

tenha que receber e manter os diferentes, que tenham que se adequar às necessidades dos estudantes e não mais o contrário:

Não é muito difícil encontrarmos um certo saudosismo em relação às escolas de meados do nosso século quer em relação à formação moral, quer à qualidade do ensino de conteúdos, onde a indisciplina não era alvo de grandes preocupações. Com efeito, podemos abordar esta problemática por meio da articulação de vários aspectos. O primeiro é o da contextualização da escola na sociedade, ou seja, a escola não está isolada do momento histórico de uma sociedade; a moralização das instituições sociais até a década de 60 e a militarização do cotidiano nos anos subsequentes deram suporte às práticas de disciplinamento de forma generalizada, não produzindo muitas polêmicas no interior das escolas. Um segundo aspecto é que, nesta etapa anterior de nossa sociedade, encontramos ainda uma pequena heterogeneidade na população escolar, já que a expansão quantitativa do ensino é bem recente entre nós, o que veio facultar a coexistência de uma população bastante diferenciada em termos de experiências socioculturais e o surgimento de modos mais sutis de exclusão. (ROCHA, 2001).

Resolver conflitos, portanto, pode ter diferentes significações: crença da necessidade de mais policiamento nas escolas, compreensão de que o Conselho Tutelar deve punir as famílias (e não proteger as crianças e adolescentes), desejo de legitimação da expulsão ou da transferência compulsória para outra escola (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 143 – 153). Diferentemente, o ponto de vista que defendo considera que a resolução de conflitos pode ser um momento rico para o desenvolvimento da moral autônoma dos estudantes, pois conflitos são inerentes às relações humanas: não é preciso evitá-los; ao contrário, cabe aprender a lidar com eles, pois, se resolvidos, os conflitos podem evitar episódios de violência entre os estudantes. Há diversas estratégias de resolução de conflitos e a mais importante delas é a mediação: quando são moralmente heterônomos, os sujeitos têm dificuldade de resolver seus próprios conflitos, necessitando da intervenção de uma terceira pessoa (no caso dessa pesquisa, o professor). Ao serem confrontadas com os sentimentos e pontos de vista do outro, as crianças se descentram: percebem que o outro também sente dor, fica triste, pensa, tem ideias, o outro “também é gente”.

Atualmente, a expressão “mediação de conflitos” aparece em estudos das mais diferentes áreas: saúde, direito, psicologia, comunicação, educação. Todavia, ela origina-se no campo do direito, podendo ser apresentada também como “resolução pacífica de conflitos”, “mediação familiar”, “pacificação de conflitos” etc. Com finalidade semelhante, a expressão “conciliação” também aparece. Sales e Rabelo (2009, p. 78) alertam, porém, para as

diferenças entre as expressões “conciliação” e “mediação de conflitos”: o conciliador, ao contrário do mediador, faz sugestões, oferece soluções, até mesmo a levar uma das partes a convencer-se a abrir mão de alguma vantagem. A possibilidade de conciliação entre as partes está presente no Código de Processo Civil, Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973, no artigo 125: “o juiz deve, a qualquer tempo, conciliar as partes” (BRASIL, 1973)⁶.

Gonçalves (2011) menciona que a resolução de conflitos no campo judicial decorre da necessidade de solucionar impasses entre diferentes partes e que, muitas vezes, podem ser finalizados pela imposição do mais forte sobre o mais fraco ou pela astúcia de um sobre a ingenuidade ou ignorância do outro, deflagrando situação de injustiça ou mesmo de violência. Cabe ao Estado, portanto, garantir a justiça e zelar pela paz social:

O Estado [...] edita normas, estabelecendo quais os direitos de cada um. Se todos respeitassem estritamente os direitos alheios, e observassem os seus deveres, tais como estabelecidos na legislação, não haveria conflitos e o processo seria desnecessário. Mas as coisas não são assim, por vários motivos. Nem sempre as regras são claras; nem sempre são adequadas e, sobretudo, nem sempre são suficientes para reprimir impulsos humanos profundamente enraizados, que, cedo ou tarde, se manifestam. [...] Com isso, aquelas regras de conduta, previstas em abstrato pelo legislador, para regular situações genéricas, são violadas, e surge o conflito de interesses. A rigor, esse conflito não é, ainda, um fenômeno processual, mas sociológico. Pode ser que os envolvidos entrem em acordo, ou que um deles renuncie ao que acha ser seu. Mas pode ocorrer que não se chegue a uma solução. (GONÇALVES, 2011, p. 65)

O autor prossegue afirmando que, se for estabelecido um processo judicial, o árbitro, de forma imparcial, decide pelas partes, de forma coerciva, contrariando, naturalmente, uma delas. Entretanto, o estabelecimento de leis e a possibilidade de um julgamento imparcial por um juiz de direito não é um processo acessível para grande parte do povo brasileiro, uma vez que poucos têm acesso à justiça formal. Sobre isto, escreveram Gomes Júnior, Silvestre e Rangel (2014):

⁶No decorrer dessa pesquisa, entrou em vigor, em 18 de março de 2016, o Novo Código de Processo Civil – Lei 13.105/2015, que privilegia ainda mais a solução de conflitos pela via da justiça multiportas: Art. 1º § 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial. Em seção especialmente destinada a regular a mediação e conciliação, o novo diploma legal elenca como seus princípios a independência, a imparcialidade, a autonomia da vontade, a confidencialidade, a oralidade e a informalidade e da decisão informada. (Art. 166)

O que se observa com frequência é a ineficiência do Estado em promover essa garantia constitucional. A burocratização excessiva torna lenta e inóspita a tutela jurisdicional, fazendo com que o cidadão, detentor do direito lesado, busque outras formas mais primitivas de encontrar solução para seus litígios. (GOMES JÚNIOR, SILVESTRE e RANGEL, 2014)

Nascem, então, da necessidade de estabelecer justiça a todos e promover a paz social, os mecanismos alternativos de resolução de conflitos. Além de terem maior agilidade em apresentar soluções aos envolvidos, são mais acessíveis pelos baixos custos ao Estado e/ou por sua gratuidade aos cidadãos. Martinez (2002) afirma não ser possível estabelecer um marco da mediação de conflitos no Brasil, uma vez que a prática era comum nos âmbitos religiosos cristãos. O documento mais antigo sobre a mediação de conflitos é a carta Constitucional do Império, de 1824. Entretanto, é nas últimas duas décadas que a prática ganha maior visibilidade e aderência, principalmente pelas camadas mais pobres da população. A Organização Não Governamental Viva Rio, que atua na promoção da cultura de paz nas favelas do Rio de Janeiro desde 1993, foi umas das pioneiras na prática de mediação de conflitos (VIANNA, 2009).

No ano de 1995, foi promulgado o Decreto 1572/95, de 28 de julho (BRASIL, 1995), que passou a regulamentar a mediação de conflitos no campo da justiça trabalhista. Em janeiro de 2015, foi sancionada a Lei 13.140/15 (BRASIL, 2015) que orienta como deve ocorrer a mediação entre as partes e especifica, inclusive, que o mediador não tem o papel de arbitrar e, sim, de facilitar o diálogo para por seu intermédio seja possível alcançar uma solução. De fato, as perguntas possibilitam maior compreensão dos elementos constitutivos do conflito.

Embora venha ganhando espaços em outras áreas além do direito, “[...] essa ferramenta social é, entretanto, no sentido mais estrito, uma estratégia *psicológica* de intervenção” (ORTEGA, 2002, p. 211). No campo da psicologia, a mediação de conflitos pode ser compreendida como “[...] fazer duas partes reconsiderarem suas posições, aprenderem a ouvir as opiniões de seus supostos adversários, reconhecerem mutuamente o valor de cada um ou, pelo menos, estarem disposto a ceder terreno e alcançar um nível relativo de acordo” (*Ibidem*). O Tribunal de Justiça de Santa Catarina foi um dos primeiros a contar com a participação de psicólogos na mediação de conflitos em famílias em processo de separação conjugal, inspirado em uma experiência canadense que foi reformulada para o Brasil pela assistente social Eliedite Mattos Ávila (MÜLLER, BEIRAS e CRUZ, 2007). Outros Tribunais de Justiça brasileiros passaram a empregar esse modelo.

No campo da Educação, a mediação de conflitos como uma forma de prevenção e enfrentamento à violência na escola ganha visibilidade por meio dos projetos de Cultura de Paz na Escola, da UNESCO (WAILZEFISZ e MACIEL, 2003). Em 2000, teve início o projeto “Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz em escolas brasileiras”, com objetivo de contribuir para a diminuição das violências escolares. Dentre as estratégias para alcançar esse objetivo, estão a abertura da escola aos finais de semana para atividades esportivas, artísticas e culturais. Em 2006 (DISKIN e NOLETO, 2010 p. 64), foram firmadas parcerias entre a UNESCO e secretarias de educação municipais e estaduais em diferentes regiões do país e foram ofertados cursos de formação docente sobre mediação de conflitos por meio do diálogo. Na cidade de São Paulo, o curso Promoção da Mediação como forma Pacífica de Solução de Conflitos ocorreu em 31 subprefeituras.

Com o intuito de superar as violências entre estudantes, muitas secretarias municipais e estaduais de educação criaram a função de professor mediador de conflitos. Cito, como exemplo, o governo do Estado de São Paulo (2012), o governo do Estado de Alagoas em escolas de tempo integral (ALAGOAS, 2015), a prefeitura de Goiânia (2011) e a prefeitura de São Paulo (2015). Trata-se, geralmente, de atribuir a um único docente a função de atuar como mediador junto a um grupo de estudantes, buscando levá-los a resolver conflitos que ocorrem no ambiente escolar. A secretaria de educação do estado de São Paulo instituiu como atribuições do professor mediador de conflitos:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
- IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos. (SÃO PAULO, 2012, p. 24).

Se pensarmos que conflitos são comuns e que apenas os casos mais graves serão levados a apenas **um** professor mediador, muitos episódios de “violências menos graves⁷” ou

⁷Ameaças, agressões físicas e assassinatos são considerados violências graves (DEBARBIEUX, 2002), e as agressões verbais e incivildades de um modo geral, como violências sutis (ABRAMOVAY, 2002).

sutis (como é o caso das provocações ou brincadeiras de cunho racista, xenófobo, homofóbico, misógino etc.) podem acabar por serem ignoradas. No presente estudo, não me interessou investigar escolas que já tivessem um docente mediador de conflitos, mas se docentes não designados para a função específica de mediadores, intervindo e mediando os conflitos em suas salas de aulas no momento em que estes ocorrerem, perceberiam alguma melhora na relação entre seus alunos. Nessa linha, uma única escola teria muitos docentes mediadores, formando, também, alunos mediadores por meio da prática de mediação de conflitos.

DeVries e Zan (1998) descrevem com detalhes como o docente pode proceder para mediar conflitos entre os estudantes: ajudar as crianças a verbalizarem os sentimentos e desejos (muitas delas não o sabem fazer), explicar o problema para as partes envolvidas (para que elas compreendam a perspectiva das demais), pedir que as crianças proponham uma solução ou ajudá-las a encontrar uma solução, levar as crianças a assumirem a responsabilidade pela situação de conflito e, por fim, oferecer oportunidades para que o causador do conflito restaure o dano causado (repor um objeto danificado, consolar a quem se magoou, lavar algum ferimento leve, etc.).

Afirmo, no início deste tópico, que a mediação de conflitos é a mais importante estratégia de resolução de conflitos. Justifico: por meio da mediação, os estudantes vão aprendendo COMO resolver conflitos sem recorrer à agressão física ou verbal. Por exemplo, se inicialmente necessitam que o docente os ajude a verbalizar o que sentem ou pensam, com o tempo, passam a fazê-lo sem precisardesse apoio: “o objetivo, a longo termo, é que as crianças sejam capazes de resolver seus conflitos sem a intervenção do professor” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 110). Efetivamente, conseguir resolver os conflitos de maneira independente é um indicativo de desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

CAPÍTULO 4

4. MÉTODO

Para responder à questão que norteia esse trabalho, recorrerei ao método qualitativo de análise. Segundo Creswell (2007, p. 185), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela intenção do pesquisador de estabelecer o significado de um fenômeno, a partir do ponto de vista dos participantes, utilizando, como instrumento de coleta de dados, a observação direta, as entrevistas com questões abertas (roteiro semiestruturado), a análise de documentos ou de materiais audiovisuais.

4.1. Procedimentos:

Para fazer contato com o campo, entrei em contato com um grupo virtual de docentes da rede pública municipal que conta com 4.977 participantes, fazendo-lhes um convite aberto para participar da pesquisa. Voluntariaram-se 13 pessoas, dentre elas gestores e docentes de escolas localizadas em bairros centrais e periféricos da cidade de São Paulo. Foram selecionados três docentes de três diferentes escolas, todas elas situadas em bairros de periferia, porque, segundo Rolim (2008, p. 17) são elas as que mais sofrem com o problema da violência entre estudantes.

Em cada escola, entrei em contato com a equipe gestora, apresentando-lhe meu projeto e pedindo-lhes anuência para que seu professor (o que tinha se voluntariado para participar do estudo) pudesse dele fazer parte e, em especial, apoio (salas para os encontros de formação e entrevista). Todos os relatos obtidos foram transcritos e, após múltiplas leituras, categorias a posteriori foram formadas. O conteúdo de cada uma delas foi interpretado segundo o referencial teórico que inspirou o problema de pesquisa, buscando analisar se os resultados alcançados em realidades escolares diversas mostravam aproximações, distanciamentos ou, ainda, divergências.

4.2. Sujeitos

Os critérios utilizados na seleção dos três participantes requeriam que eles:

- Fossem regentes de classe, já que para responder à questão que norteia esse trabalho o docente deveria narrar o processo das práticas de prevenção e enfrentamento da violência e seus desdobramentos entre estudantes de uma turma;
- Dessem aulas em unidades escolares situadas na periferia da cidade de São Paulo, em diferentes bairros, desde que contassem com índices elevados de exclusão social, de acordo com a classificação apresentada no Atlas da Exclusão Social no Brasil⁸ (GUERRA, POCHMANN e SILVA, 2015);
- Aceitassem participar de dois encontros de estudo sobre a teoria piagetiana do desenvolvimento moral, realizassem as leituras indicadas e compartilhassem de suas dúvidas, descobertas ou observações por meio de mensagens de áudio ou de texto (de aplicativos de celular), telefonemas ou e-mails;
- Assinassem o documento de consentimento livre e esclarecido (Anexo C);
- Responderem a um questionário de perfil (Anexo D);
- Ao final de dois meses concedessem uma entrevista (Anexo A) ao pesquisador.

Com base nesses aspectos, foram selecionados três docentes, de três unidades escolares diferentes, cujos nomes foram trocados para evitar que fossem identificados: um homem e duas mulheres.

4.3. Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a comunicação por meio de mensagens de áudio e de texto (aplicativos de mensagens instantâneas em celular, telefonemas ou *e-mail*), de modo a possibilitar o acompanhamento dos professores ao longo do estudo. Fez-se uso, também, decorridos dois meses, de entrevista semiestruturada, com perguntas que permitiram compreender se a construção coletiva de regras e a mediação docente de conflitos entre alunos contribuíram para a diminuição dos episódios de violência física e verbal na sala de aula e para a melhoria das qualidades das relações entre

⁸A classificação compreende indicadores de: pobreza (domicílios com renda igual ou inferior a meio salário mínimo), emprego formal (trabalhadores com carteira de trabalho assinada), desigualdade per capita (renda domiciliar de uma única pessoa ou composta), alfabetização (pessoas com mais de 5 anos que saibam ler e escrever), escolaridade (pessoas com 17 anos ou mais que concluíram o ensino médio), violência (taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes) e juventude (população com até 19 anos de idade).

estudantes. Os materiais utilizados foram: computador e aparelho de *datashow* para apresentação de *slides* (nos encontros de formação), aparelhos de celular (para troca de mensagens), um roteiro de entrevista semiestruturado (Anexo A), um caderno de anotações, um gravador, a autorização para realização de pesquisas (Anexo B), o Termo de Consentimento Livre e esclarecido - TCLE (Anexo C) e o questionário de perfil dos participantes (Anexo D), cujo objetivo era conhecer a formação inicial e continuada dos docentes e o tempo de experiência no magistério. O tempo de duração da coleta de dados foi de oito semanas.

Todos os relatos foram transcritos e analisados por meio de categorias construídas a posteriori, seguindo o referencial teórico adotado.

CAPÍTULO 5

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1. Os professores e suas escolas:

5.1.1. Carlos

Professor de educação física, área em que se formou em uma instituição privada, Carlos leciona para as turmas de segundo e sexto anos do ensino fundamental. O docente também participa de jornada especial integral de formação (35 horas semanais). Trabalha na rede pública municipal há 23 anos. Fez especialização em gestão escolar e é concursado. Sua escola situa-se na zona leste da capital, em um conjunto habitacional de apartamentos e casas populares. Oferece ensino fundamental (do primeiro ao nono ano) e dispõe de 19 salas, duas quadras esportivas cobertas, um laboratório de informática e uma sala de leitura. Próximo ao pátio há uma área de convivência com sofás, mesa de jogos e pebolim para os estudantes. Há também sala de direção, secretaria e sala de coordenação pedagógica.

5.1.2. Macabeia

Essa professora leciona Língua Portuguesa para os estudantes do sexto e nono anos do ensino fundamental. Além disso, participa de jornada especial integral de formação (35 horas semanais). Estudou toda a educação básica em escola privada. Sua formação inicial é em Letras, em universidade pública. No momento em que foi feita a entrevista estava cursando a segunda graduação, Pedagogia, também em uma universidade pública. É docente da rede pública municipal há 5 anos. A escola de ensino fundamental em que Macabeia leciona está localizada na zona leste da capital e faz parte de um complexo com um centro de educação infantil (CEI) e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), biblioteca, um centro público com computadores com acesso à internet, teatro, cinema, dois *playgrounds*, duas quadras poliesportivas (coberta e descoberta), três piscinas, pista de *skate*, sala de dança e ginástica. Os equipamentos de cultura e de esportes são de uso comum das unidades de ensino e da comunidade moradora do bairro (mediados por profissionais da

secretaria de esportes ou secretaria de cultura). Com 14 salas de aula, que atendem turmas de ensino fundamental I e II (em dois turnos diurnos) e turmas de Educação de Jovens e Adultos (no período noturno), a escola em que a docente atua conta também com um laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, sala de leitura, cozinha, refeitório e pátio coberto. As dependências possuem elevadores e rampas de acesso para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola oferece atividades no contraturno como projetos de xadrez, teatro, dança e recuperação paralela de língua portuguesa e matemática. As salas são bem iluminadas e ventiladas, a mobília em condições adequadas para o uso. Não há problemas de infiltração. A localização das salas ao lado das quadras poliesportivas e das piscinas faz com que o barulho externo seja sentido dentro da sala de aula. Em um corredor central há bebedouros e banheiros femininos e masculinos, em boas condições para o uso. As paredes do interior e exterior da sala não possuem pichações e os vidros das janelas estão todos inteiros. A sala de leitura tem, além de uma biblioteca, mesas circulares com cadeiras, *pufes*, almofadas, tapetes, um aparelho de televisão e uma arquibancada modular. A escola possui, ainda, sala de direção, secretaria e sala de coordenação pedagógica, onde são realizados os encontros com os docentes em horário coletivo de formação.

5.1.3. Theodora

Essa professora cursou a educação básica em escola pública. Sua formação inicial é no curso do magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ensino técnico em nível médio. É formada em educação física, por uma universidade privada. É especialista em deficiência intelectual e, no momento em que foi feita a entrevista, estava cursando especialização em neurociências e aprendizagem em curso presencial, aos sábados, em período integral. Leciona para uma turma de primeiro ano no turno matutino e para uma turma de quarto ano no período vespertino. Exerce os dois cargos na mesma escola e participa da jornada especial integral de formação, com quatro encontros semanais de formação coletiva. Sua jornada semanal de trabalho é de 68 horas semanais. A escola em que Theodora atua funciona em dois turnos diurnos. Há nela 14 salas de aula, duas quadras de esportes cobertas, laboratório de informática, sala de vídeo, sala de leitura, pátio coberto, cozinha, elevador e rampa de acesso para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Oferece projetos no contraturno escolar: dança, canto, xadrez, handebol e

recuperação paralela de língua portuguesa e matemática. A escola T não é aberta à comunidade: seus portões estão sempre fechados e as janelas possuem grades.

5.2. A formação dos docentes

5.2.1. Escola C

Nessa unidade, os coordenadores pedagógicos demonstraram interesse em que, ao invés de fazer a formação apenas com Carlos, o professor participante, eu a fizesse com todos os docentes no horário coletivo de estudos, em dois dias. Antes do encontro de formação, compareci à escola para conhecer o docente participante e apresentar meu projeto de pesquisa ao grupo de professores. Expliquei-lhes o objetivo de meu estudo e os coordenadores reiteraram o desejo de que todos participassem da formação. O grupo foi muito receptivo, de modo que marcamos duas datas para os encontros de formação. Na ocasião, a diretora da unidade e dois docentes assinaram o TCLE.

O primeiro encontro de formação ocorreu na última semana de julho de 2016, no retorno do recesso escolar. Sentados em semicírculo, iniciei minha fala citando Paulo Freire (1981): “todos sabemos algo e todos ignoramos algo”, somos seres “inconclusos”, “inacabados”; em seguida expliquei que gostaria que participassem e que dialogássemos, uma vez que reconhecíamos que “há saberes de experiência feitos”. Fazendo uso de aparelho de *data show* e *slides*, apresentei para o grupo um breve esboço das pesquisas sobre violência escolar: parti de estudos internacionais para demonstrar que, embora nosso país tenha suas especificidades, o problema da violência escolar não ocorre apenas no Brasil. Apresentei, ainda, os dados de pesquisas sobre o tema segundo a revisão de literatura de Sposito (2000), autora que fez um levantamento dos trabalhos realizados dos anos 1980 aos 2000. Mesmo tendo deixado claro que poderiam me interromper quando assim o desejassem, os docentes ouviram a exposição sem fazer nenhum tipo de consideração.

Sobre a teoria piagetiana, iniciei com a biografia do autor, a qual praticamente todos os docentes afirmaram conhecer. Entretanto, quando perguntei sobre a teoria do desenvolvimento moral, apenas uma docente afirmou que tinha dela conhecimento, inclusive lecionava sobre o tema em uma universidade privada na cidade de São Paulo. Os dois coordenadores disseram também conhecer a teoria e uma outra docente lembrou que, no último concurso público para cargo de professor, houvera uma questão sobre a moral

autônoma. Conforme ia apresentando as citações das obras “O juízo moral da criança” (PIAGET, 1932/1994) e “Para onde vai a educação” (PIAGET, 1974), alguns docentes anotavam ou fotografavam os *slides*.

No segundo encontro, uma semana depois, os gestores da unidade fizeram uma reunião de emergência com o grupo docente. Os coordenadores pediram para que eu voltasse em outra data para continuar a formação com os docentes, mas que poderia falar em particular com os participantes de minha pesquisa em uma sala de estudos. Assim o fiz: expliquei ao professor Carlos sobre a concepção piagetiana de que, tal como as habilidades de escrita, leitura e de fazer contas, as crianças também pode aprender a autorregular seus comportamentos por meio das experiências. Salientei que o momento em que os conflitos se davam poderia ser uma boa oportunidade para que os alunos pudessem desenvolver autonomia moral. Apresentei-lhe, em meu computador portátil, *slides* sobre as Sanções Expiatórias e sua *relação* com a Moral Heterônoma, as sanções por reciprocidade e o desenvolvimento da Moral Autônoma. O professor Carlos afirmou que, por considerar que alguns estudantes pareciam estar no nível da anomia, costumava estabelecer regras rígidas elaboradas por ele no início do ano letivo e, conforme se estabelecia um vínculo entre ele e os estudantes, com o passar dos meses, as regras tornavam-se menos rígidas, inclusive com a escolha de realizar algumas atividades coletivas sem sua “fiscalização”: como se organizarem em grupos e executarem as atividades sem conflitos.

Enquanto dialogávamos, o docente fazia algumas anotações em um caderno. O professor traduziu o pensamento autônomo descrito por Piaget como muito semelhante à resistência que os religiosos têm ao pecado: “ainda que ninguém esteja vendo, a pessoa tem a consciência, dentro dela, de que não pode fazer a coisa errada”. Perguntei-lhe se a pessoa religiosa não acreditava estar sendo vigiada por Deus e, também, se não teria medo de ser castigada. Ele concordou que sim, que mesmo não sendo vista por uma pessoa humana, sabia que estava sendo vista por Deus e que agir segundo o medo de punição seria uma característica do pensamento heterônomo e não do pensamento autônomo. O professor citou exemplos em que os pais, ao impedir que os filhos arquem com as consequências de escolhas ruins, como não pagar suas dívidas ou acobertar delitos, acabavam por realçar a moral heterônoma; já as sanções por reciprocidade fariam com que os sujeitos passassem a ser responsáveis por seus próprios atos.

Orientei Carlos sobre a importância de os estudantes participarem da elaboração das regras e de compreenderem o porquê da necessidade de tais regras. Encerramos o encontro

com alguns combinados, tais como: que ele poderia: declinar da participação em qualquer época da pesquisa; procurar-me por telefone ou *e-mail* sempre que sentisse necessidade; registrar suas impressões como desejasse (anotações, diário de bordo, gravação de áudio etc.). Acordamos que eu voltaria ao final de oito semanas para entrevistá-lo e que a entrevista seria gravada, com sua identidade preservada.

5.2.2. Escola M

Os encontros de formação nessa escola ocorreram apenas com a participação da professora Macabeia, no contraturno escolar, na sala de leitura da unidade. Utilizei a mesma apresentação de *slides*, em meu computador pessoal e segui o mesmo procedimento de formação que utilizei na escola C. Disse-lhe que muito provavelmente eu falaria a respeito de vários assuntos que ela já conhecia por meio da teoria ou por meio das experiências vividas na docência. Quando apresentei os diversos tipos de violência segundo Charlot (2002), Macabeia comentou sobre a teoria da violência simbólica de Bourdieu e citou exemplos concretos de como as escolas podem salientar a ideia de que as classes trabalhadoras “carecem de capital cultural”. Falou sobre como uma concepção de educação que oriente para o reconhecimento e valorização das diferenças poderia “descolonizar o currículo”. Fez muitas perguntas e, conforme eu ia apresentando as sanções por reciprocidade, pedia-me alguns exemplos de situações concretas de transgressões às regras nas quais elas pudessem ser aplicadas. Orientei Macabeia sobre a importância de os estudantes participarem da construção das regras e de compreenderem por que elas eram necessárias e importantes. A formação, que foi bastante dialógica, ocorreu apenas nesse encontro, que teve a duração de pouco mais de três horas. A professora propôs-se a ler a obra “Para onde vai a educação?”, de Piaget, e pediu-me que lhe enviasse artigos sobre o tema por *e-mail*.

5.2.3. Escola T

Tal como o encontro com a professora Macabeia, a formação com a professora Theodora ocorreu individualmente, em sala oferecida pela direção escolar. Utilizei o mesmo procedimento: apresentação do conteúdo da pesquisa em *slides* e diálogo sobre como poderia ser possível aproximar a teoria proposta da prática pedagógica. Theodora descreveu o comportamento de sua turma de quarto ano do ensino fundamental I: embora não existissem casos de violência física, havia muitos conflitos por causa das provocações de cunho discriminatório e discussões provenientes de pequenos conflitos em razão de disputa de

materiais escolares ou de discordância de opiniões a respeito de algum assunto entre os estudantes. Orientei Theodora sobre a importância de os estudantes participarem da elaboração das regras e de compreenderem o porquê de sua importância e necessidade. A professora pediu que eu lhe enviasse o material apresentado por *e-mail* para que pudesse voltar a estudá-lo. Deixei meu número de telefone e coloquei-me à disposição para que ela me procurasse sempre que sentisse necessidade. Expliquei-lhe que poderia declinar da participação a qualquer momento, se assim desejasse.

De maneira geral, o tempo dedicado pelos docentes à pesquisa foi de oito semanas, após o segundo encontro de formação, período em que me coloquei à disposição para que os docentes se comunicassem comigo sempre que sentissem necessidade: para esclarecer dúvidas, compartilharem as experiências ou fazerem desabafos. No período, o professor Carlos me enviou apenas uma mensagem de texto. As professoras Macabeia e Theodora enviaram-me fotos, mensagens de texto e de voz. As mensagens de texto e de voz (via celular) foram transcritas e seus conteúdos categorizados, para fins de análise e interpretação. Ao final de oito semanas realizei entrevistas com cada professor. Os sujeitos escolheram o lugar onde gostariam de ser entrevistados: Macabeia indicou um local público. Os outros participantes foram entrevistados em suas respectivas escolas, com autorização dos gestores, em salas por eles cedidas.

5.3. O trabalho analítico e interpretativo.

Os dados coletados, para fins de análise, foram organizados em seis categorias: o processo de formação docente, o exercício da práxis; ambiente escolar e tipos de violência; a construção das regras; resoluções de conflitos; escola e família como responsáveis pela formação moral; os limites da prática.

5.3.1. O processo de formação, o exercício da práxis: “Hoje foi difícil e fiquei um pouco perdida”.

A experiência desta pesquisa fortaleceu em mim uma das poucas certezas que carrego: de que teoria e prática são indissociáveis. Tal afirmação soaria como obviedade não fosse o fato de ter sido constatado, por inúmeros pesquisadores - tais como Libâneo (2001); Medeiros e Cabral (2006); Vazquez(2007); Charlot(2008), entre outros, que há uma dicotomia entre o dizer e o fazer. Ou seja, há certo consenso acadêmico da indissociabilidade entre teoria e

prática, a qual é ainda, na maioria das vezes, um ideal ainda não alcançado: teorias sobre práxis são elaboradas, sem que ainda tenham se tornado práxis. Nos encontros de formação docente, não basta que se diga “É importante que façam”, entendo ser igualmente imprescindível que se discutam conjuntamente o porquê e COMO fazer. Não me refiro, naturalmente, às vulgarmente chamadas “receitas”, que não passam de prescrições, que afirmam, subliminarmente, a descrença na autonomia docente, em sua capacidade de criação e recriação. Refiro-me ao COMO que diz respeito à práxis ou, conforme a proposta de Freire (1981, p. 145), a ação que necessariamente “tem uma teoria que a ilumina” e que, por sua vez, é ação que possibilita “a reflexão acerca dessa teoria”. Refletir sobre a ação e sobre a teoria é romper com dois extremos: a supervalorização da prática e a supervalorização da teoria. Ao relacionar as duas dimensões, é possível compreender suas contradições, aprofundar a análise de uma e outra. Ou, nas palavras de Vazquez (1977, p. 241), “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode se separar, isolar um do outro”.

Práxis é, sobretudo, um desafio imenso: estar disposto a rever-se, a buscar preparo técnico, aprofundar compreensões, admitir fracassos, teorizar a prática, ampliar o repertório teórico. Os próprios docentes citaram a não existência na escola de um ambiente onde pudessem dizer de seus fracassos, de suas dúvidas, de seu cansaço e, em especial de poderem ser mais acompanhados:

[...] Às vezes, o que eu sinto é... “Ai, meu deus! Queria tanto que ela [a pesquisadora] estivesse aqui só pra me dizer o que fazer agora!” E não dá, né? Eu sei que não dá! Mas aí depois a gente dividia... E eu pensava: Ai, eu agi certo, hoje? Não agi? Então acho que isso tem me ajudado. (THEODORA).

[...] O horário coletivo de estudo é para preencher diário na internet, o povo só sabe resmungar e tal, tal, tal... Então, não tem espaço solidário, sabe, de criações conjuntas. [...]O que eu gostaria, de repente, era desse acompanhamento, sabe? Mas é que, na verdade, eu acho que eu transferi pra você, que teve esse papel de formadora, o que, na verdade, deveria acontecer com meu coordenador pedagógico, na minha escola. Em vários momentos, eu queria compartilhar com alguém as dúvidas que eu tinha. E aí, como fazer? (MACABEIA).

As falas das duas professoras revelam um desejo de maior acompanhamento do coordenador pedagógico: a quem recorrer quando surgem as dificuldades ou as dúvidas na prática pedagógica? Segundo Placco, Almeida e Souza (2011), o papel do coordenador pedagógico é contribuir com a formação docente, articular o trabalho coletivo e participar desse coletivo como agente transformador que estimula a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação. Placco, Almeida e Souza (2011) referem que em alguns países, como a França e o Canadá, por exemplo, essa função é executada pelo “Conselheiro pedagógico”. A própria designação dá significado à função:

Sua principal tarefa é o aconselhamento do pessoal de ensino dos estabelecimentos escolares, relativamente a: implantação, desenvolvimento e avaliação dos programas de estudos; escolha e utilização de métodos, de técnicas, de equipamento e de material didático e pedagógico a fim de favorecer o desenvolvimento e a qualidade do ensino; importância de conhecer pesquisas, mudanças e inovações no domínio pedagógico; importância de informar-se sobre as exigências de evolução profissional, e empenhar-se em processos de avaliação contínua. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 231).

Mesmo tendo como uma das principais atribuições contribuir com a formação docente, muitos coordenadores pedagógicos carregam as mesmas deficiências de formação que os professores. Macabeia narra um episódio em que a coordenadora pedagógica faz uma intervenção com um estudante, com histórico de cleptomania, flagrado mexendo em sua bolsa:

[...] Ele entrou pelo vidro na sala dela e eu estava na hora atividade... A coordenadora pedagógica desce segurando ele assim com os dois braços, sabe? Ela tava muito irada. Eu falei: “O q houve?”. E ela: “Ele mexeu na minha bolsa, a sala estava fechada e ele entrou pelo vidro!”. E ela estava irada, irada... irada! E depois foi engraçado... porque ela disse: Eu escutei você falando com ele fora da sala! Eu queria q você conversasse com ele agora!”. E eu fiquei contrariada. Ai, caramba! Agora ela acha q eu sou Deus! E... eu fui lá... acabei nem conversando... porque ela tentava repetir as mesmas palavras e expressões que eu usara na outra conversa que ela ouvira por de trás da cortina, na surdina... e tentava reproduzir... por um lado eu entendo a tentativa dela. Mas por outro lado..ela gritava: “Quantas vezes eu vou ter que repetir? Vou ter que entrar nessa sua cabeça?” Ai, meu deus, ela estava deturpando o que eu havia feito! (risos). (MACABEIA).

Interessante notar a inversão de papéis: a coordenadora, tendo observado que Macabeia estava fazendo mediações de conflitos com seus alunos e tendo escutado escondido

uma dessas mediações, procura-a para buscar ajuda e para saber como deve lidar com a situação. Diante desse episódio, surge a questão: a quem os outros docentes da escola M recorreriam para buscar orientação diante de situação de dificuldade, como é o caso dos conflitos entre os estudantes? A outra pergunta que fazemos, então, é: Quem é o formador do coordenador pedagógico? Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), os coordenadores pedagógicos são docentes que foram designados para essa função. Ou seja, não há distinção entre a formação inicial de ambos e nos casos em que é requerido um curso de especialização, cabe questionar qual a qualidade desses cursos e quais instâncias devem ser responsáveis pela continuidade dessa formação:

Problemas e lacunas da formação inicial se repetem na formação continuada e mantêm obstáculos à atuação adequada dos coordenadores pedagógicos, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflitos de poder). (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012, p. 769).

Os espaços coletivos de formação, quando existem, são dedicados às leituras de teorias, sem que haja muita relação com as necessidades sentidas pelos professores, ou seja, são espaços desconectados da prática pedagógica. O que é discutido em tais encontros não é, muitas vezes, o que é vivido pelo grupo de educadores, mas exemplos de experiências bem-sucedidas em outras escolas e não aquela em que se atua, que ganharam notoriedade por meio de premiações, revistas e publicações científicas. Nesse sentido, a práxis como exercício de qualificar a prática pedagógica não ganha vida. A formação que parte da necessidade e que dialoga com realidade vivida é a que possibilita aos docentes, em meu entender, dizerem o que sabem, o que conhecem bem, o que desejam saber e saber o que nem sabiam que era importante saber. Segundo Marx (1843/2010, p. 46-47), “A teoria só se efetiva num povo na medida em que representam a concretização de suas necessidades”. Em última instância, penso que devam ser objeto de estudo, nos encontros de formação coletiva, tanto os exemplos de experiências bem-sucedidas (cuja finalidade é inspirar recriações e não estimular reproduções), quanto as experiências mal sucedidas, os planejamentos frustrados, as dificuldades dos docentes, para que, ao invés de negar as contradições, os educadores possam pensar meios de superá-las.

Logo nos primeiros dias as professoras demonstraram certa ansiedade em colocar tanto a teoria como a própria prática à prova: após os encontros de formação, as professoras

Macabeia e Theodora entraram em contato comigo para dizerem das primeiras dificuldades para começarem a construção das regras com suas turmas:

Estou gravando esse áudio para tentar partilhar com você as dificuldades de hoje. *Hoje foi difícil e fiquei um pouco perdida*. Enfim, eu sabia que isso iria acontecer. (MACABEIA).

Hoje eu fiquei tão louca! Além da reunião [com as famílias], hoje eu dei trabalho em grupo e eles ficam mais agitados! Mas não teve conflito. Como foi trabalho em grupo, eles ficaram no grupo que eles escolheram pra fazer as atividades deles. Não teve maiores problemas. Assim... é aquela agitação normal, né? (THEODORA).

Para que se sentissem confortáveis, lembrei a cada uma delas que nosso objetivo era justamente buscar caminhos, conhecer as contradições, as dificuldades, as possibilidades. No encontro de formação, a professora Theodora me perguntou, receosa: “E se as crianças não falarem as regras, eu vou dando umas dicas?”. Havia, em sua pergunta, duas preocupações: a primeira, se as crianças conseguiriam, por elas mesmas, sentir a necessidade das regras e expressá-las, para que a professora as escrevesse. Segundo, que as crianças não elaborassem regras que comprometessem o bom andamento das aulas, como por exemplo, a necessidade de silêncio durante algumas atividades. Sobre essa regra em específico, a da necessidade do silêncio, vale uma discussão mais ampla, que é a questão da confusão que se faz entre autoridade e autoritarismo, discussão que retomarei na categoria “Construção coletiva de regras”.

Entretanto, como dialoguei com a professora Theodora a esse respeito no encontro de formação, adianto que mesmo o mais progressista dos docentes não conseguirá construir um ambiente de aprendizagem sem o *silêncio necessário* para atividades que exijam leitura, análise individual de um problema, compreensão de um enunciado. Tal como há o *silêncio desnecessário*, que impede que as crianças dialoguem a respeito das atividades escolares para construírem juntas suas aprendizagens, ou quando terminam de fazer as lições antes dos outros e são impedidas de sair de seus lugares e juntarem-se para uma conversa descompromissada, entre amigos, em um cantinho qualquer da sala. Freire (1996, p. 132) discute a importância do silêncio para que se estabeleça o diálogo, onde todos possam se escutar atentamente e o distingue do silêncio imposto pelo professor autoritário, onde só ele tem direito à fala:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sinequa* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem, igualmente, o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que o educador autoritário se dá de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, p. 132).

O interessante em acompanhar o processo de formação foi ver, posteriormente, que, ao propor a construção das regras com os alunos, estes se mostraram interessados, participantes. A professora Macabeia sentiu-se desafiada, porque percebeu a resposta positiva dos estudantes que, em geral, eram bem indisciplinados: “Estou bem preocupada, apreensiva, porque eu vejo uma possibilidade de isso dar certo, *porque eu sinto um respeito dos alunos em relação a mim, né?*” (MACABEIA). Outro aspecto curioso que surgiu no processo de formação foi a surpresa com que os docentes receberam a informação de como a teoria piagetiana concebe a importância das regras. Na escola C, uma professora, ao ler uma citação de Piaget sobre as sanções de reciprocidade em um *slide*, perguntou-me, incrédula: “Foi mesmo Piaget quem disse isso”? Essa tem sido uma manifestação comum dos docentes, já que a presenciei em outras situações de formação.

Por algum motivo, criou-se a heresia de que, não sendo autoritário, ao docente só resta apelar para o bom senso da criança, “conversando” com ela, tentando convencê-la a agir de outra forma. Ou seja, punir e responsabilizar parecem ser palavras que se confundem. As críticas ao ensino tradicional, que repercutiram nos cursos de graduação e formação continuada a partir dos anos 1930, com o advento da Escola Nova, não se desdobraram efetivamente em práticas teoricamente embasadas. Nem a escola ativa, nem o construtivismo,

escaparam às distorções. Vasconcelos (1996, p. 267), analisando a propagação do construtivismo no Brasil, sobretudo da teoria de Emília Ferreiro⁹ acerca das fases da escrita, afirma que: “as concepções (piagetianas) têm sido amplamente distorcidas. Na verdade, nunca se viu na história brasileira um desvirtuamento de ideias em tal proporção”. Piaget, como vimos exaustivamente nos capítulos anteriores, distingue claramente a diferença entre as sanções que visam apenas punir e as que visam responsabilizar os sujeitos pelos seus atos.

As professoras enviaram-me, por mensagem instantânea, fotografias das regras elaboradas e escritas na lousa, para que eu avaliasse se haviam compreendido como fazer os combinados com a turma (ANEXO E). Interessante notar que as duas participantes não se conheciam e não tinham contato uma com a outra, mas, mesmo assim, agiram da mesma forma. Essa atitude poderia ser interpretada como um desejo de orientação tecnicista, de que as docentes esperavam reproduzir uma instrução, as popularmente chamadas de “receitas prontas”. Em última instância, o que se passava com as docentes era justamente o processo de construção de suas próprias aprendizagens, tal como ocorre com os estudantes. Por meio da atividade, as professoras tinham, agora, oportunidade de viver experiências nas quais “toda verdade adquirida fosse reinventada, ou pelo menos, reconstruída” (PIAGET, 1974, p. 18). Esse processo de construção de si mesmas não anula o papel do formador, que é muito semelhante ao descrito por Piaget (*Idem*), quando discute o papel do professor com os estudantes: discutir os problemas úteis, obrigar a discussão de soluções, tentar cooperar com acomodação dos novos conhecimentos, por meio de “contraexemplos”.

O professor Carlos foi o que menos me procurou. Docente há 23 anos, atuava há 19 na escola C. Sua experiência longa lhe permitiu construir alguns saberes sobre resolução de conflitos:

Eu já trabalhava um pouco assim, só não tinha direcionado bem meu trabalho para isso. E estou percebendo mais o que eu fazia no automático. [...] Acredito que a gente sempre faça de uma forma meio... por intuição! Eu acho que pela experiência, pelo tempo... (CARLOS).

Freire (1998) denomina esse tipo de prática referida por Carlos como “saber de experiência feito”: um saber que se funda puramente na experiência ao qual falta

⁹Pesquisadora piagetiana cuja teoria trata das especificidades da escrita da criança em processo de alfabetização. Dentre suas principais obras traduzidas para a língua portuguesa estão: “A psicogênese da língua escrita” (1986) e “Alfabetização em processo” (1989).

rigoriedade metódica e conhecimento teórico. Todavia, o “saber de experiência feito”, fundado no senso comum, não deve ser desprezado, mas analisado criticamente. Penso que a recusa de muitos docentes aos cursos de formação ofertados pelas secretarias de educação se deva, entre outros motivos, à negação aos seus saberes de experiência feitos. Nesse sentido concordo com Freire: não é possível tratar nem docentes, nem estudantes, como se nada soubessem, aos quais resta apenas ouvir, aprender e reproduzir. Se dialética, a formação docente ressignifica a prática pela reflexão crítica, iluminada pela teoria:

É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1998, p. 43- 44).

Nos encontros de formação, foi possível a Carlos aproximar seus “saberes de experiência feitos” à teoria que lhe estava sendo apresentada, comparar, analisar, refletir e decidir por mudar a prática: a teoria piagetiana lhe dava repostas e, portanto, fazia-lhe sentido:

Olha, eu nunca tinha percebido, antes da gente começar a estudar esse assunto, eu deixava os conflitos pelo caminho, eu não ia até o fim, resolvia ali naquela hora e tal. Depois que nós conversamos e eu comecei a trabalhar assim, passei a acompanhar mais isso. [...] Eu não observava, não levava até o fim! Até intervinha, sem perceber, mas agora, sabendo da teoria, você vai atrás, conversa, acompanha pra ver se resolveu o problema. (CARLOS).

Nos encontros de formação, orientei aos docentes que procurassem fazer as mediações dos conflitos em privado, só com os envolvidos, para que eles não se constrangessem a dizer o que sentiam. Em um momento, quando a professora Macabeia vai fazer a primeira mediação de conflitos (um caso de agressão física entre dois garotos), relata encontrar dificuldade: “estou um pouco perdida, assim..., em como conduzir...”. Mesmo não se lembrando de nossas leituras acerca de como mediar os conflitos, chega à seguinte conclusão, ao analisar a própria prática: “mas acredito que eu mesma vou me sentir mais à vontade de sair com os alunos [envolvidos no conflito] da sala e fazer essa mediação lá fora, né? Eu vou tentar essa estratégia da próxima vez.” Essa fala aponta uma reflexão sobre a prática, o que contraria a ideia hipotética de que a docente queria uma prescrição. Ao invés de perguntar-me, por meio de mensagens, qual o “jeito certo de fazer a mediação”, Macabeia pensa em “em

voz alta”, enquanto grava sua mensagem para mim, a respeito de como poderia solucionar o problema que se apresentava: “Eu vou tentar essa estratégia da próxima vez”. Dois meses depois, Macabeia diz:

[...] essa mediação entre os alunos é muito potente e eu queria conseguir aprimorá-la. Vejo essa ideia da mediação *como o caminho possível*. Porque conflitos a gente vai se envolver sempre, em qualquer esfera.

A expressão “caminho possível” indica a compreensão da professora de que as coisas não estão prontas e acabadas, mas que há um processo em voga, uma caminhada em construção. O percurso que se iniciara com os encontros dialógicos de formação deveria, necessariamente, desdobrar-se em prática e, por fim, em reflexão sobre a teoria e a prática (“é potente e quero aprimorar”).

Quando questionados sobre como avaliavam o processo de formação, Macabeia referiu que, além dos encontros, ler os textos indicados também contribuiu com o conhecimento teórico sobre o qual pode embasar a prática de construção de regras e resolução de conflitos. Por coincidência, um mês depois da participação na pesquisa, a teoria piagetiana foi tema das aulas em seu curso de graduação, o que ampliou seu repertório: “[A formação] dá essa empoderada, mesmo. Agora, começo a pensar no conceito de heteronomia e autonomia. Eu não tinha isso. [...] Então, foi muito legal”. Carlos passou a observar e analisar o comportamento dos estudantes segundo a teoria estudada e sentiu necessidade de conhecer a teoria de forma mais rigorosa: “você trouxe a formação, eu passei a perceber que há aqueles três... aqueles três níveis (anomia, heteronomia e autonomia)... Então, o professor passa a incorporar isso. Eu até preciso me aprofundar mais”.

A professora Theodora avaliou como positiva a possibilidade de qualificar a prática, dar sentido às ações com base na teoria piagetiana e não mais de forma espontânea: “de saber *por que* estou agindo assim” e poder discutir a prática durante o processo, de “poder dividir, de contar as histórias”.

O professor Carlos faz uma crítica ao tempo de encontros de formação: “Bom... tempo é sempre curto... sempre é pouco. Pelo tempo que tivesse, a gente aprenderia mais”. Concordo com o professor. Seria muito interessante se pudesse ter feito mais encontros de formação e estender o tempo para um semestre ou um ano letivo. Entretanto, o tempo desta pesquisa foi determinado pelo tempo do curso de pós-graduação em nível de mestrado.

5.3.2. Ambiente escolar e tipos de violência: “A escola é um espaço imoral”.

As escolas participantes possuem ambientes bem distintos, mesmo tendo estruturas físicas semelhantes, fazendo parte da mesma rede pública e estando localizadas em bairros de periferia.

Na escola T, onde trabalha a professora Theodora, há um clima escolar orientado para a ordem: os alunos andam em fila, é exigido o uso do uniforme e proibido o uso de bonés, os espaços estão sempre limpos, todas as quartas-feiras, no pátio, na hora da entrada dos alunos, o hino nacional é cantado diante da bandeira nacional. Posturas e comportamentos inadequados são sempre repreendidos pelos gestores:

Aqui é muito organizado. Tem dois assistentes de diretor. A assistente da manhã age muito bem. Ela conversa (com as crianças que quebram as regras) com uma paciência, que eu falo: - “Meu Deus, eu não teria essa paciência! Eu já teria dado uma meia dúzia de broncas”! Ela conversa... -“Você é um menino bom, você não precisa fazer isso!” [...] À tarde, tudo que a gente leva para o assistente de diretor, ele consegue resolver, resolve os conflitos! (Theodora).

Ao participar da presente pesquisa, ainda que tivesse começando a atuar na sala de aula para que os estudantes desenvolvessem a moral autônoma, Theodora sentia-se confortável em saber que, caso não conseguisse mediar os conflitos de seus alunos, poderia recorrer aos gestores da escola. Se isso parece ser um ponto positivo para a escola, em minha opinião, não o é. A atmosfera da escola T lembra a descrição de DeVries e Zan (1998, p. 20-23) acerca de um ambiente que denominam de “Campo de treinamento de recrutas”, no qual as crianças não tinham oportunidade de autocontrole autônomo e a regulação do comportamento era externa, mantida à base de elogios aos comportamentos considerados adequados e ameaças, chantagens ou punições aos que desviavam das regras impostas. Diante da vigilância dos adultos, as crianças mantinham-se obedientes e submissas, mas, em sua ausência, aproveitavam para correr pela sala, agredir uns aos outros, pegar objetos de colegas e agredir-se fisicamente. Segundo as autoras, esse tipo de ambiente pode causar estresse nas crianças e aumentar seu grau de ansiedade por conter seus movimentos.

Além disso, sinalizam que muito provavelmente parte substancial dessas crianças, ao chegarem à adolescência, pode adotar uma postura rebelde ou se tornarem dissimuladas,

fingindo obedecer, mas violando secretamente as regras escolares, sem assumir os erros cometidos quando seus resultados vierem a ser descobertos. Menin (2012) afirma que é justamente na adolescência que os educadores mais enfrentam problemas ligados à indisciplina, violência e ameaças. Podemos concluir, então, que um dos motivos da violência dos estudantes na escola pode ser uma resposta à violência da escola, expressa nas práticas abusivas que desrespeitam as necessidades dos estudantes. Em concordância com a teoria piagetiana, mesmo com as exigências das regras e constante controle dos adultos, a violência entre os estudantes acaba ocorrendo na escola T:

Um xinga a mãe do outro, um bate no outro... (Há) Brigas, conflitos na participação dos trabalhos... De (vários tipos) xingar, de ofender, de xingar a mãe (risos)... Vários! De todos os conflitos (comuns) em sala de aula, eu acho que não escapa nenhum! Todos aparecem, nenhum escapa! (Theodora).

Já a escola M é totalmente o oposto: em lugar de coação, a licenciosidade. Ao invés da imposição de regras, sua completa ausência. Essa situação acaba por reforçar a anomia moral dos estudantes e até mesmo dos docentes:

A escola é um espaço imoral. Vou dar alguns exemplos: [...] No período da manhã, os intervalos se estendem por 10 minutos a mais! É uma cultura que a escola naturalizou! (Uma pessoa da gestão) fica sentada na sala dos professores; é tranquilo! E isso se naturalizou de tal forma que, enquanto ela não manda subir, ninguém sobe para sala! [...] Nem me lembro mais do tempo de duração do intervalo, tão permissiva que é a coisa. Sempre subo atrasada e nunca levei falta! Sabe aquela coisa de: “Oh, é hora de subir? Então, agora é que é hora de eu beber água! Tudo bem, então é agora que eu vou ao banheiro... E eu estou fazendo uma autocrítica mesmo! Esse é um exemplo para falar de espaço imoral. [...] Outro dia, na troca da quarta pra quinta aula, eu entrei na quinta aula. Dez minutos depois, uma aluna chegou. [...] E ela olha pra mim e fala: “Eu estava no banheiro”! Tipo... é normal... E eu olhei e falei: -“Carla, isso não é normal”! Estou aqui há 10 minutos, eu já fiz a chamada, inclusive! E você ficou com falta”! E ela respondeu: -“Tudo bem... Só fiquei com falta... Tudo bem... São só dez minutos depois”... Depois, fiquei pensando: Por que ela iria estranhar o próprio comportamento se realmente é tido como tudo bem?

E tem vários exemplos, viu? Mas esse é o último que eu vou dar: o horário de saída é 18h20; às 18h00, a moça do transporte escolar abre a porta da sala, grita os nomes e eles levantam e vão embora! (A aula começa às 17h35, 17h40) Pensa que você está dando uma aula expositiva, estão todos ali te olhando, te observando, anotando, fazendo a tarefa junto... [...] A primeira vez que isso aconteceu comigo, eu estava justamente nessa situação. E eles (os alunos) simplesmente levantam e vão embora.

Na primeira aula é a mesma coisa: a aula começa às 13h30. Até as 14h00 tem aluno entrando! Às 14h10 já chegou a entrar aluno na aula! Sendo que a aula acaba às 14h15. É muito comum o aluno chegar atrasado, dizendo: -“Ah, estava na diretoria”! Esse exemplo de dizer que estava na diretoria, mas sem ter estado na diretoria, é algo que eles já perceberam como imoral, falho. Então, eles vão se deseducando. Eles percebem que se falarem que estavam na diretoria eles vão poder entrar em qualquer horário e sair. Acho que essa é a principal causa de conflitos na escola, esse ambiente imoral, em que um professor pode atender o celular, mas o aluno não pode mexer no celular... Essas coisas. (MACABEIA)

A ausência de regras no ambiente da escola M e a certeza de impunidade reforçam os comportamentos violentos, como o assédio sexual, a injúria racial, o *cyberbullying*. Como uma espécie de “contágio de indisciplina”, alunos com mau comportamento influenciam os demais, que se convertem também em alunos indisciplinados:

Não sei se estou responsabilizando demais a escola... Os tipos de conflitos (que nela ocorrem), eu acho que é porque não acontece nada, não acontece nada com quem passa a mão nas nádegas da menina, não acontece nada com quem chama o outro de macaco! Não acontece nada dentro do ambiente escolar e essas coisas se intensificam! E vão gerar os *TOP 10* que a gente vê que os alunos de nono ano fazem... Você sabe o que é o *TOP 10*? Eles pegam as fotos de algumas meninas da classe e vão atribuindo questões de cunho sexual. “Essa se relacionou sexualmente com mais de 30 [garotos], faz sexo oral...” Eles montam um vídeo que circula pelas redes sociais. Há casos de alunas que deixam de ir à escola e, como isso circula de forma veloz, não adianta ela sair da escola da rua de baixo para ir para escola da rua de cima, porque (a notícia) também já chegou na outra escola. É isso. Eu acho que essas são as duas questões principais: a escola provoca uma situação e se omite em outra... E os conflitos tendem a crescer. Sabe aqueles comentários dos professores, no terceiro e quarto bimestre? “Mas, olha, *fulano* era tão bonzinho no primeiro bimestre... Chegou à escola e já está se envolvendo, faz bagunça, já não faz mais lição...” Então, é essa fala, né? Na verdade, eu acho que essa escola tem um ambiente permissivo.

Passadas algumas semanas do início da participação na pesquisa, a professora Macabeia narra uma experiência dramática: depois de dias organizando um sarau com a classe do sexto ano, no qual se falaria sobre as minorias étnicas (com escolhas minuciosas da literatura negra, indígena, boliviana etc.) e planejamento como os grupos deveriam se apresentar (entonação, dramatização etc.), havia um clima de entusiasmo tanto por parte dos estudantes como por parte da professora. Em especial, Macabeia estava contente porque havia tentado realizar trabalhos em grupos com aquela turma no semestre anterior, mas fracassara por causa da indisciplina dos estudantes:

Um menino estava lendo. (E o grupo dele) escolheu ler um livro de 50 páginas, uma história infantil. Eles estavam lendo superbaixo, sem entonação, as pessoas entediadas, mas todo mundo suportando, sabe? A gente tem que respeitar a vez deles, né? Aí, sentavam assim, sentavam assado (cruzando e descruzando as pernas), os alunos estavam desse jeito, mas suportando! Não estavam ofendendo, não estavam dizendo [com hostilidade]: “Ei, lê mais alto!”. Nada disso! Estava super bonito! [...] Superbacana! Olhei e pensei: -“Puxa, a gente está construindo um vínculo de solidariedade aqui”! E, depois, a gente pode falar para esse grupo: - “Mas vocês deviam ter preparado a leitura, vocês nem conheciam esse texto antes! E vocês estão lendo aqui, mas quem está ali não está ouvindo e tal...”. Aí, chega o inspetor: “Ô Macabeia!” e blá, blá, blá, começou a falar! Eu falei (e fala em voz baixa): -“Mas olha ali, ele está lendo! E você chega assim? Não pode fazer isso!”. Ele saiu uma vez, voltou outra vez... A gente teve cinco interrupções em uma hora e meia! Interrupções dos adultos da escola! Não batem na porta, não pedem licença! Chegam gritando! [...] Não conseguimos acabar o sarau esse dia!

Muitos estudos analisaram as relações entre o ambiente escolar e o desenvolvimento moral dos estudantes. Para citar alguns: Devries e Zan (1998, p. 17) utilizaram o termo ambiente sociomoral para designar a formação de uma rede de relações interpessoais a partir da experiência escolar dos estudantes (com outros estudantes, com os profissionais que atuam na escola, com os estudos e com as regras), em que o respeito é continuamente praticado. O ambiente sociomoral teria, conseqüentemente, impacto no desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes. Araújo (2001) realizou um estudo longitudinal em que buscou relacionar o ambiente escolar democrático e sua influência no desenvolvimento da cooperação e do juízo moral infantil. O autor partiu da concepção piagetiana de cooperação: toda relação em que os indivíduos se relacionam como iguais, em que as relações de prestígio e autoridade não intervêm coercitivamente nas tomadas de decisões. Ao fim de sete anos, o pesquisador concluiu que crianças que vivem em um ambiente cooperativo tendem a desenvolver autonomia moral. Vinha (2003) investigou se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos relacionam-se entre si e lidam com seus conflitos interpessoais e, ainda, se essa influência incide também no modo como julgam conflitos hipotéticos. Sua conclusão foi que as crianças que estudavam num ambiente democrático possuíam maior desenvolvimento moral do que as crianças que estudavam em um ambiente autocrático. Silva e Menin (2015) investigaram as relações entre ambiente sócio moral e o nível de perspectiva social em julgamento moral dos alunos, em duas escolas. Os resultados corroboraram com os de outras pesquisas sobre o mesmo tema. Há, portanto, concordância entre os pesquisadores de

abordagem piagetiana de que o ambiente escolar é de fundamental importância para que os estudantes desenvolvam a moral autônoma.

Segundo DeVries e Zan (1998, p. 297), a atmosfera sociomoral não existe plenamente, se toda a escola não estiver comprometida com esse processo. De fato, de outra forma, as crianças viveriam experiências contraditórias, pois a sala de aula “não existe em um vácuo e os contatos com outros fora da sala de aula fazem parte da atmosfera sociomoral”. Há dois pontos que quero discutir aqui: a necessidade de que toda a escola seja um ambiente sociomoral e a contradição vivida pelas crianças em escolas cuja sala de aula conta com um ambiente sociomoral, mas o restante da escola não. Embora já existam comprovações de que escolas com ambiente sociomoral são as que melhor proporcionam experiências para a educação moral, penso que lidar com a incoerência entre o ambiente da sala de aula e o restante da escola não é, necessariamente, um impedimento para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ao viverem experiências nas quais são provocados a raciocinar, a julgar as questões morais, a se descentrarem para considerarem os sentimentos e o ponto de vista dos outros, mesmo que elas ocorram apenas na sala de aula, os estudantes podem passar a questionar as contradições, ao invés de fragilizarem-se diante delas. Quantos de nós, adultos, não trazemos em nossas memórias um ou outro professor que nos levou a “um pensar diferente”, a ganhar um “olhar crítico”, que se acomodou as nossas estruturas de forma marcante, uma vez que passamos a ler o mundo de outra forma? Na entrevista final, a professora Macabeia narra um episódio interessante:

A piscina reabriu. Os estudantes da manhã foram e os estudantes da educação infantil também. E os estudantes do sexto ano? No primeiro semestre, deu vários problemas, que eu não sei dizer quais são e eles não foram. A piscina fechou no inverno e só agora reabriu. Eles estavam enlouquecidos pra ir. Estava rolando nos quatro cantos da escola que eles iriam. [...] Eu não estou lá todos os dias à tarde [...] e chegou a quarta-feira passada, chego na escola e vejo que por baixo das roupas tem biquíni, umas malas pesadas e tal. -“É que a gente vai à piscina!” [...] A escola não se organizou bem e a gestão não avisou que eles não iriam [...]. Cancelaram e eles não sabiam que tinham cancelado. Eu digo: -“[...] Mas não tem piscina hoje, eles detetizaram, está fechada”! (Os alunos) choraram! Choraram! Começaram a reclamar de injustiça. E eu comecei a ver... Porque era uma massa injustiçada, eles estavam indignados e não silenciaram isso! E eu fui ouvindo a queixa, a queixa... E falei: -“Vocês têm razão, estão se sentindo injustiçados”. E eles começaram a contar, que no primeiro semestre foram os únicos que não foram para a piscina, e que eles observavam que todo mundo ia e só eles não. Sabiam quem fora, quantas vezes foram... [...] E a diretora tinha passado nas salas na sexta-feira e avisado que eles iriam. E eu disse: -“Mas tem alguma coisa errada, porque nem a diretora leu o recado da

entrada e nem vocês também. Faz tempo que esse recado está lá”. E eu li. Aí, nós descemos, olhamos o recado, eles viram. E eu falei pra eles: -“Vamos fazer o seguinte? Eu vou conversar com a diretora hoje e eu vou pedir que ela venha aqui se retratar com vocês e que ela venha apresentar as razões dela, porque deve haver alguma razão para que isso tenha acontecido. Tenho certeza que ela não fez de propósito. E ela vai explicar o que aconteceu e, aí, eu vou pedir que [...] apresente para vocês uma nova data: dia e mês, para que vocês venham preparados para usar piscina, tá bom?”“Tá bom, tá bom”... (concordância dos estudantes). Acabou meu dia, [...] conversei com a diretora. [...] ela passou na sala e avisou que será na quarta-feira agora. Super legal! [...] Eles precisam ir mesmo [...] para poderem perceber que, de fato, dá pra gente construir, resolver os conflitos, de forma harmoniosa, sem humilhar, sem desrespeitar... A ideia é essa! Legal, né? (Macabeia).

Quero chamar a atenção sobre duas coisas: a *indignação* dos estudantes diante do que percebiam ser uma injustiça contra eles e a *confiança* de que a professora Macabeia os escutaria sensivelmente (essa turma tem aula com 10 professores!) e se posicionaria como mediadora do conflito estabelecido entre eles e a gestora da escola. Segundo La Taille (2006, p. 108-128), a moral não pode ser desenvolvida ancorada apenas na dimensão intelectual, pois há, também, sentimentos que despertam o “querer agir de forma moral”. Esse *desejo* é que mobiliza a criança à *ação* moral. Ou seja, o *senso moral*, é a junção das dimensões intelectuais e afetivas. Além dos sentimentos de amor e medo, referidos por Piaget como combustíveis da moral heterônoma, há outros afetos que dizem respeito ao despertar do *senso moral*: a indignação, essencial à noção de direito e justiça e a confiança nas pessoas tidas como referência moral.

Ainda que a indignação dos estudantes seja autocentrada, movida por um interesse particular (o prazer de estar na piscina), eles, ao constatarem o tratamento desigual dado a sua turma, passam a se perceber como sujeitos de direitos. Mesmo sabendo se tratar de teorias muito diferentes, permitam-me fazer uma aproximação entre a importância da indignação para cimentar o *senso moral* de justiça, com a compreensão de Marx (1843/2010, p. 147) sobre a relação da indignação como combustível à ação: a *indignação* é a essência (*pathos*, dimensão afetiva) da crítica a uma determinada situação de injustiça que, por sua vez, ganha sentido na *denúncia*. Nesse sentido, concordo com a teoria kohlberguiana (KOHLBERG, BOYD e LEVINE, 1990 *apud* BIAGGIO, 2006, p. 89): quanto mais moralmente autônomos, mais inclinados os sujeitos serão a se posicionarem contra as situações de injustiça na sociedade; quanto mais enxerguem a si próprios como sujeitos de direito, maiores as chances de se mobilizarem pela conquista de seus direitos e pela denúncia de situações de desigualdades, que excluem uns e privilegiam outros.

O sexto estágio do juízo moral caracteriza-se pela compreensão profunda de que “o âmago da moralidade é o igual respeito pela dignidade humana”, é “a moralidade destinada a modificar a sociedade” (*Idem*, p. 114-115). O próprio Kohlberg (1985 apud BIAGGIO, 2006, p. 80), ao dizer de sua busca pessoal pela moralidade universal, relata a influência de um professor em sua educação moral. Em sua adolescência, Kohlberg era visto com descrença pelos docentes de sua escola por seu comportamento inadequado, de desrespeito às regras. Um professor, descrito como “sensível ao seu descontentamento”, sugere-lhe a leitura de “Os irmãos Karamazov”, de Dostoievski. Mesmo ainda não levando em conta o bem-estar dos outros, estando centrado em si mesmo, Kohlberg relata que seu senso moral foi despertado a partir da experiência da leitura. Pela beleza com que o autor narra seu processo pessoal, vale a pena transcrever seu depoimento na íntegra:

Minhas preocupações com a justiça representavam mais o questionamento adolescente do que depois chamei de moralidade “convencional” do que um esforço ativo de minha parte para apoiar os direitos e bem-estar de outros. Esse questionamento estendeu-se também para a religião. Um de meus professores, sensível ao meu descontentamento, sugeriu que eu lesse “Os irmãos Karamazov”, de Dostoievski. Eu me vi completamente imerso nas questões morais levantadas, mas compartilhava, em particular, o questionamento da moralidade e da religião de um desses personagens: o irmão Ivan. Este, ao falar com seu irmão Alyosha, salienta a infundável série de crueldade e injustiças aos inocentes, particularmente às crianças, e conclui que, se existe um Deus que governa o mundo no qual tais injustiças correm, ele recusaria esse Deus. Embora simpatizante das dúvidas de Ivan, senti que não podia chegar a qualquer conclusão sobre essas questões com base em minha experiência intelectual e escolar apenas e precisava da experiência da via real [...]. Cheguei à Europa no outono de 1945, como membro da marinha mercante norte-americana. Tendo pai judeu, fiquei impressionado não apenas com a destruição dos prédios e vidas como consequência da guerra, mas com o sofrimento dos sobreviventes do holocausto nazista, ou o genocídio de judeus, ciganos e outros não arianos [...]. Rapidamente, terminei meu contrato com a marinha mercante e me voluntariei como engenheiro de bordo, sem pagamento, para trazer navios cheios de refugiados judeus ilegalmente, através do bloqueio britânico, e deixá-los na Palestina que, na época, pertencia à Inglaterra. Eu não tinha nenhum escrúpulo moral em desobedecer às leis britânicas [...]. (KOHLEBERG, 1985 apud BIAGGIO, 2006).

O que considero surpreendente nesse depoimento de Kohlberg é a relação que faz entre a empatia às vítimas da guerra, sua indignação frente à injustiça e o despertar do senso moral, ainda na adolescência, a partir da leitura sugerida por seu professor. Não foram todos os marinheiros que se mobilizaram para salvar refugiados da 2ª guerra. Ao dizer de seu próprio desenvolvimento, o autor não considera a última experiência, a da guerra, mas o

conjunto do processo todo, algo próprio de quem concebe piagetianamente a aprendizagem como construção. Vemos, portanto, que mesmo quando atuam em escolas onde o ambiente cooperativo ainda não foi construído, os docentes que educam para a autonomia moral podem contribuir para desenvolvê-la em seus alunos.

Experiências como esta, da reação dos estudantes da escola M “ao caso da piscina”, mostra ser possível agir diante de situações de injustiça que podem contribuir para despertar o senso moral. Para que conquistem cada vez mais sua autonomia, os docentes devem encorajar os estudantes a elegerem um porta-voz, que atuará como um monitor, por exemplo. Outra forma de possibilitar aos estudantes atuarem na construção de uma escola democrática é incentivá-los a participarem do conselho de escola. O regimento do conselho de escola da prefeitura do município de São Paulo é regulamentado pela Portaria nº 2.565 (SÃO PAULO, 2008), que determina a seguinte composição: Diretor de Escola, docentes eleitos, assistente de diretor e coordenador pedagógico, secretário de Escola, inspetor de alunos, vigias, pais e responsáveis dos estudantes, pessoas da comunidade, estudantes dos 4º ao 9º anos do ensino fundamental ou do ensino médio.

O grêmio estudantil é também um recurso que permite aos estudantes organizarem-se para questionar as contradições entre a educação moral vivida na sala de aula e negada em outros espaços da escola. Os grêmios estudantis são assegurados pela Lei federal nº 7398/85 (BRASIL, 1985) que prevê “a organização de estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. Um exemplo recente de estudantes autônomas, que agem contra a incoerência no espaço escolar, é o caso das adolescentes de uma escola da zona leste de São Paulo que, há três anos, formaram um grupo feminista para problematizar as posturas sexistas da gestão na escola, transformando o espaço escolar em um ambiente moral no que diz respeito às práticas machistas (CABRAL, 2016). O movimento, que começou com o enfileiramento por meio de cartazes fixados pela escola, foi tomando forma e as adolescentes criaram o grupo denominado de MoviFemi. Dentre as ações, há visitas a escolas da região para orientar outras garotas e discussão de assuntos como a naturalização do assédio dos garotos às meninas na escola, a misoginia, os direitos das mulheres etc. (VENEROSO, 2016). A Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura do Município de São Paulo concedeu o primeiro lugar ao grupo no concurso “Educação em direito à memória e à verdade nas escolas”, publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2016, p.

126). Como se vê, o ambiente escolar influencia a sala de aula tal como os estudantes moralmente autônomos também influenciam o ambiente escolar, transformando-o.

O outro ponto da citação de Devries e Zan que quero discutir é a necessidade de toda a escola participar da criação de um ambiente que eduque para o desenvolvimento moral. É verdade que a escola não vive em um vácuo: seria ideal que todos nela vislumbrassem o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes. Todavia, não é algo tão comum encontrar escolas cujos educadores estejam dispostos a construir um ambiente que eduque para os valores morais, em que todos (ou a maior parte dos educadores) tenham afinidade nas concepções pedagógicas, que partilhem visões de mundo, que nutram o mesmo desejo de superar os problemas existentes, que estejam abertos à reflexão, à discussão sobre suas práticas e escolhas de teorias. Mesmo um projeto político pedagógico com posições claras sobre o currículo, se não for construído conjuntamente por todos os atores da unidade escolar, tenderá a ser apenas mais um texto redigido mais para atender às burocracias do que para orientar as práticas pedagógicas. Há escolas que conseguem construir projetos coletivos bem-sucedidos de educação moral, articulados pelos gestores ou pelo coletivo docente, com adesão da comunidade. Entretanto, essas escolas ainda são raras.

Cito, como exemplo, a pesquisa de Menin, Bataglia e Zechi (Org., 2013), que buscou verificar projetos bem-sucedidos de Educação em Valores (ou educação moral). Foram estudados aqueles desenvolvidos em 1.062 escolas, inscritas voluntariamente. Os resultados mostraram que menos de 5% dos projetos corresponderam aos critérios apontados na literatura e adotados na seleção. Foram considerados bem-sucedidos os projetos cujos objetivos estivessem relacionados à “transmissão, construção e prática de princípios, valores, normas e regras que orientassem as pessoas a viverem o mais harmonicamente possível consigo mesmas e com os demais, segundo o que normalmente se considera, na cultura, como justo, bom, correto” (*Ibidem*, p. 24). Muito provavelmente, as demais escolas brasileiras devem confirmar os resultados da pesquisa: é difícil construir um projeto para o desenvolvimento moral dos estudantes em que toda a escola e comunidade estejam envolvidas.

Naturalmente, se nos debruçássemos sobre por que é tão difícil envolver toda a escola em projetos para o desenvolvimento moral nas escolas, poderíamos levantar diversas hipóteses: falta de articulação dos gestores da unidade escolar, falhas na formação inicial e continuada dos educadores, etc. Mas, não é sobre as causas que pretendo me ater aqui e, sim, sobre *o que fazer*, quando se está trabalhando como docente em uma das milhares escolas

brasileiras em que não há um trabalho coletivo de construção de um ambiente sociomoral e se deseja atuar inversamente às práticas autoritárias e de coação: adaptar-se ou mobilizar-se?

O ambiente da escola C, onde trabalha o professor Carlos, não é tão caótico como da escola M, nem ordeiro como da escola T. O docente cita que não ocorrem agressões físicas entre os estudantes, que os conflitos mais comuns são as disputas por material escolar outentativa dos adolescentes de serem o centro das atenções por meio da quebra das regras ou das brincadeiras fora de hora (tais como interrupções, provocações etc.). O professor faz, porém, uma crítica sutil à forma como os estudantes são vistos pelos educadores: não comenta sua nova experiência em mediação de conflitos, para não ser mal visto pelo grupo ou percebido como alguém permissivo ou condescendente demais:

Se todos os colegas tentassem... Se fizesse isso que eu faço agora... Os alunos merecem, né? São seres humanos! Se eles são seres humanos, eu sou profissional e tenho obrigação de olhar (os estudantes) como pessoas, seres humanos como eu. Se eu sou um ser humano, o outro também é ser humano! Para diminuir os conflitos, o sofrimento deles, não tem necessidade de castigar o aluno, de mandar chamar a mãe, sabendo que elas podem bater! Tem mãe que vem batendo no aluno na frente da gente!

DreVries e Zan (1998, p. 301) mencionam o sentimento de isolamento de professores que não recebem apoio do grupo docente. Uma das professoras participantes da pesquisa era considerada tolerante demais com os estudantes por ter uma postura construtivista: “as outras professoras achavam que as crianças não deveriam ter oportunidades de fazer escolhas”. No entanto, há pelo menos duas escolhas: adaptar-se ou mover-se, ainda que individualmente, com vistas a alcançar a adesão futura de outros docentes, uma vez que boas práticas tendem a ecoar nas escolas. Construir um trabalho coletivo lentamente, buscando um ou outro professor parceiro, pode ser um caminho para os docentes que desejam agir no enfretamento e prevenção da violência entre os estudantes.

5.3.3.A construção das regras: “Moral é um agir, não é só formulação verbal”.

Uma queixa muito comum dos adultos hoje é sobre a “falta de limites” de crianças e adolescentes. Basta uma procura superficial em algum *site* de buscas da *internet* e veem-se desde artigos científicos até capas de revistas, colunas nos jornais e programas de televisão discutindo o tema. Parafraseando Freud (1922), há uma espécie de “mal-estar na educação”

das crianças e adolescentes. Interessante notar como a história, enquanto movimento, vai produzindo novos fenômenos: a “falta de limites” é o extremo inverso das práticas cruéis e abusivas no tratamento dado às crianças, desde as primeiras escolas no Brasil colonial até as primeiras décadas do recente século XX. Ramos (1944, p. 457) menciona que os castigos físicos (incluindo o uso de palmatórias, puxões de orelha, cascudos e ordens para se ficar em posições que causam sofrimento, como ficar de joelhos sobre grãos, permanecer em pé por horas seguidas, ser privado do sono etc.) e os castigos morais (como as humilhações em público) eram práticas comuns nas escolas brasileiras, desde os mestres jesuítas até as primeiras décadas dos anos noventa. As famílias seguiam a mesma forma de “educar”. Machado de Assis, por meio do narrador-personagem Pilar, escreve, em *Conto de Escola*:

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. [...] Na semana anterior tinha feito dois suetos e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. [...] Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes. [...] Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida, propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. [...] Mestre Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a a rua. E, então, disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória[...]. Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: "Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio"!(ASSIS, 1884/2008, p. 35).

Mesmo na época colonial, os castigos eram criticados por diversos teóricos da educação (ANTUNES, 2003, p. 140-141). Mas foi somente com o crescimento do movimento escolanovista que as ideias de respeito à infância ganharam maior eco: “uma das características primordiais do movimento escolanovista era o repúdio ao uso das punições na escola, especialmente as mais drásticas e humilhantes” (SOUZA, 2006, p. 9). Ramos (1944) mostra sua indignação com essa situação:

[...] difícil erradicar hábitos tão inveterados do sadismo de pais e professores. Infelizmente, os castigos corporais não desapareceram nos processos educativos de nossos dias. Em certos lares desajustados, eles ainda constituem o remédio heroico. Em pleno Distrito Federal, as fichas do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental ainda consignaram coisas como estas, em plena população da capital: castigos por pancadas, bordoadas, socos, chicotes, cabo de vassoura, tamancos, correias, tábuas, prisão em cafuas, amarrar a criança no pé da mesa, despir as calças das crianças para impedi-las de sair de casas... (RAMOS, 1944, p. 457).

Esse resgate histórico causa repulsa e indignação, ainda que tais fatos não nos sejam desconhecidos. Ao resgatar esse movimento histórico, foi-me possível compreender porque famílias e docentes, muitas delas vítimas de tais castigos, queriam distanciar-se da figura autoritária e intolerante do adulto repressor. Com isso, promoveu-se o extremo oposto: o desejo sacralizado, a frustração como algo traumatizante, a crise da figura de autoridade. Em pesquisa documental, Souza refere um artigo publicado na Revista Ensino (1932 *apud* SOUZA, 2006, p. 27) em que “não ralar” com crianças era um dos conselhos dado aos professores pelos escolanovistas. Nos últimos anos, vemos autores como Paulo Freire (2000), La Taille (2002), Aquino (1999) entre outros, discutindo a “falta de limites”:

É preciso deixar claro, em discursos lúcidos e em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus *limites*. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos “donos do mundo” que, egoístas e arbitrários, só se veem a si mesmos. A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam “a tirania da liberdade”, em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas, em face da autoridade complacente dos pais, que se pensam, ainda, campeões da liberdade. (FREIRE, 2000, p. 34, grifo do autor)

Convencidos da necessidade das regras para o desenvolvimento moral dos estudantes os professores partem para a construção coletiva de regras com seus alunos. A situação inicial das turmas era a seguinte:

[...]No começo do ano, eu tentei começar o projeto “Ler é uma viagem” com eles. A gente escolhia um lugar e eu lia uma história para eles. Aí, foi um fiasco, porque, de repente, eles estavam correndo, se batendo, eles gritavam, eles conversavam, eles mexiam no celular, tudo acontecia ao mesmo tempo... Isso lá no primeiro semestre. E aí, o que aconteceu? Nós não

terminamos! Nós não chegamos nem no capítulo três! Era o “Histórias da Preta”, da Heloísa Pietra. (MACABEIA).

A sala do segundo ano é a que tinha mais conflitos, pelo comportamento [...]. Falta mesmo eles entenderem as regras, cumprirem as regras. (Eles) não tinham noção de regras, de respeito ao colega, né? (CARLOS).

[...] Eles se sentem injustiçados de alguma forma. Um xinga a mãe do outro, um bate no outro... (THEODORA).

Convém notar que, embora Piaget relacione a anomia às crianças pequenas, Kohlberg (BIAGGIO, 2006, p. 47) menciona a existência do nível pré-moral em adolescentes, tal como os professores participantes da pesquisa.

Conforme acordado nos encontros de formação, os docentes iniciaram a construção das regras junto com seus alunos. Como o clima da escola T era orientado para a ordem e na escola C não havia casos graves de violência, os docentes não enfrentaram maiores dificuldades para a criação das regras com os estudantes. O mesmo não ocorreu na escola M, onde a ausência de regras no ambiente escolar influenciava o clima da sala de aula:

A gente está num momento de elaboração das regras. E o processo é lento, lentíssimo. Tenho cinco aulas por semana com eles: segunda, quarta e quinta. Na segunda-feira, as aulas são fragmentadas; então, dou a primeira e a quarta aula em uma sala e a segunda e quinta aula em outra. Até eles se acalmarem, fazerem silêncio, se concentrarem pra gente dar início é super desgastante. E é um hábito. Funciona assim com boa parte dos professores. Tudo bem, né? Tem acontecido isso, quando a gente começou, no 6º ano, a construir coletivamente as regras, em uma determinada sala, o professor demorou pra entrar... Eles saíam todos da sala, gritavam no corredor etc. e tal. Aí, a gente não conseguia conversar, dentro da nossa sala porque as cortinas não cobrem toda a janela e as pessoas olham pra fora e se desconcentram. E fora, as pessoas gritam... Enfim... Não rolou. Aí, quando isso passou, entraram alguns alunos: - “Ai, posso pegar um livro de matemática? Posso pegar um caderno? Posso pegar uma mesa?” E toda hora cortavam o fluxo de pensamento, do debate que a gente estava fazendo. Teve uma hora que um reclamou: - “Pô, professora, toda hora alguém vai entrar”? Aí, foi recado da oficina de teatro, toda hora era uma coisa! Aí, eu fui na sala ao lado e pedi para a professora que ela visse quantos livros de matemática iria precisar para pegar numa visita só, né? (Mensagem de voz, MACABEIA)

Para que fosse possível avaliar a mediação de conflitos, foi preciso contar com a disposição da professora para insistir na construção das regras. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido prevê que se pode declinar da participação no estudo a qualquer

momento, se assim desejado. Quando recebi a mensagem de voz da professora, pensei que ela desistiria. Entretanto, surpreendi-me com a determinação com que Macabeia conseguiu, finalmente, iniciar a construção das regras: “nós iniciamos a elaboração das regras, mas avançamos pouco, 4 a 5 regras por sala. O que houve foi a demora em fazer silêncio, típico de início de aula” (MACABEIA).

Em relação ao professor Carlos, ele apenas me comunicou que havia construído as regras com os estudantes; já as professoras Theodora e Macabeia, mandaram-me fotos das regras (ANEXO 3). Em geral, elas dizem respeito a atitudes que melhoram o ambiente de sala de aula, tal como “ouvir em silêncio e respeitosamente quando o/a colega estiver falando”. Cada regra escrita era seguida de uma justificativa: “se falarmos ao mesmo tempo, não nos escutaremos e deixaremos o ambiente barulhento” (MACABEIA). Interessante notar, inclusive, que há diferença na linguagem empregada nas regras elaboradas pelas crianças do 4º ano, alunos da professora Theodora: “cuidar do nosso material, do material do colega e da escola, porque senão podemos ficar sem”. Conforme foram vivendo a experiência de construção das regras, as professoras e os estudantes começaram a lhe dar sentido e valor:

Hoje, assim que eu cheguei, as crianças me disseram: - “Professora, não se esquece de colar nossas regras [na parede]”! (THEODORA)

Hoje, eu saí bem angustiada, mas contente, porque estou percebendo uma possibilidade com os alunos e, pra mim, é tudo muito novo, porque eu nunca tinha construído esses combinados com eles... Está sendo muito interessante! (MACABEIA)

Para que as regras tenham sentido, os estudantes precisam senti-las como necessárias. Macedo (2005) alerta, porém, que é preciso cuidado para não relativizar princípios éticos. Assim, parece não haver sentido em levar as crianças a avaliarem regras que são inegociáveis, como não bater nos colegas, por exemplo. No entanto, mesmo assim, é importante discuti-las. Sobre a regra de não comer na sala, a professora, sabendo da existência de estudantes em situação muito vulnerável, argumentou que comer um lanche diverso ou alguma guloseima despertaria o desejo dos outros e nem todos tinham condições de comprar uma lata de refrigerante, por exemplo. Abramovay e Rua (2002) referem o quanto a questão do lanche pode ser um fator de exclusão: em pesquisa sobre violências nas escolas com um grupo focal de alunos de uma escola pública de Vitória, um dos participantes fala como a questão da refeição causava um mal-estar entre os estudantes:

A gente vê que quem discrimina mais é quem tem dinheiro. E quem não tem, para não ser discriminado pela pessoa que tem mais, fica ali no cantinho dele, [...] não ficam perto de quem está comendo alguma coisa para não se sentirem mal, para não dizerem que está filando dos outros. Essas pessoas se sentem excluídas na hora do recreio, elas não ficam perto das pessoas que não têm mais condições, que vão lá na cantina. (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 205).

As escolas da prefeitura de São Paulo não possuem cantinas para venda de lanches, e as refeições são feitas segundo as instruções de nutricionistas, com cardápio previamente publicado em diário oficial. Entretanto, mesmo não havendo cantina na escola, os estudantes chegavam à escola com lanches e acabavam por criar esse tipo de situação constrangedora: a de fazer com que os estudantes que não podiam levar o lanche se sentissem com desejo e com vergonha por não poderem comprar. A professora Macabeia colocou em discussão a importância de levar em consideração a necessidade e o desejo dos outros:

A gente passou uma aula e meia debatendo se pode ou não pode comer na sala, sabe? Só isso tem sido um aprendizado pra mim! Porque o que eu tive que ouvir de argumentos deles... E de perceber como eles estão egocentros! “Se eu posso trazer Coca-Cola, se eu quero tomar Coca-Cola”... O esforço que eles fazem para atender o seu desejo, e negar o desejo dos outros! Foi um esforço discursivo, dialógico... Imenso! Está sendo uma experiência super legal! (MACABEIA)

Por estarem eles acostumados a não seguirem regras explícitas, as professoras tiveram que cobrar dos estudantes, nos primeiros dias, que seguissem os combinados, situação que as deixou muito inseguras:

[...] Uma das minhas dúvidas é que me sinto, o tempo todo, dando advertência oral, dando bronca, dando sermão... Do tipo: - “Está vendo? Vocês que criaram as regras! E agora não estão obedecendo”! Estou me sentindo um pouco idiota... Eu acho que, semana que vem, como a gente vai começar a trabalhar casos, trabalho em grupo, vai ser um pouco mais fácil... Não sei... Estou tão confusa... (MACABEIA)

A princípio, eu estava achando que não estava surtindo muito efeito. Demandava um tempo e, aí, eu estava achando que eles não estavam entendendo. Aí... Assim... Foi passando o tempo e eu acho que eles já foram entendendo mais, já foram respeitando mais. (THEODORA)

Depois das primeiras semanas de insistência das professoras sobre o respeito às regras, os estudantes passaram a incorporá-las e a zelar por elas. Macedo (1994) afirma que é justamente o zelo das crianças pela regra que proporciona o clima de cooperação:

[...] Os alunos cobrando... E um prazer de cobrar, de chamar sua atenção! É muito louco! A pessoa fica com um prazer... Outro ponto importante que eu queria falar também é a espera deles. Se rolou alguma coisa na sala, eu sinto aquela espera deles pela sanção. Quase só falta ter um grito de guerra! Eles olham assim: “O que ela (a professora) vai fazer”? [...]. E é bem o que o texto do Yves de La Taille fala: a moral é um agir, não é só formulação verbal... Não é só formulação verbal, né?

Mas, por outro lado, eu vejo esse negócio de (os outros estudantes dizerem): “Gente, chega de falar! A professora já não pediu? Lembra da regra”? (MACABEIA)

Ainda ontem, um estava com a cadeira dele com chiclete. E sujou a bermuda. E ele: -“Professora, não estão seguindo as regras! Colocaram chiclete na minha cadeira!” (THEODORA)

Cobrar o respeito à regra equivale a reconhecer a autoridade da regra: seu não cumprimento gera o sentimento de injustiça entre as pessoas do grupo. A sanção por reciprocidade, nesses casos, contribui para o desenvolvimento da noção de justiça e tem como finalidade levar o culpado a compreender o alcance de seus atos e a responsabilizar-se:

[...] um quebra o lápis do outro: -“Eu sei, eu preciso trazer outro!”. Eu tenho um cantinho da leitura na sala e, aí, o gibi foi rasgado e eles guardaram e não me falaram. Eu falei: -“Eu acho que vocês precisam assumir os atos! Quem rasgou o gibi?” E o Felipe levantou a mão! -“Fui Eu, professora! Eu rasguei, mas não foi porque eu quis. Eu passei a página e rasgou. Eu guardei porque eu achei que você ia brigar!” E eu: -“Não, não vou brigar porque eu sei que isso acontece. Quando a gente passa uma página, dependendo se ela está grudada na outra, ela rasga. Então, não foi culpa sua, sei que você não rasgou porque você quis. Então, se isso acontecer de novo, é só você falar, que eu coló com durex. Aí, aconteceu de novo essa semana: o Heitor me disse professora: -“Eu rasguei o gibi, mas foi sem querer: só ia virar página e rasgou!” Eu: -“Ah, não tem problema! Deixa aí que a professora cola!” Nessas pequenas coisas, eles estão mudando as atitudes. Nesse sentido: -“Eu fiz, eu tenho que assumir! Eu ofendi, eu tenho que falar com ele, entender o que ele tá passando!” Eu acho que essas coisas foram o que eu mais percebi e que estão me marcando no decorrer desse processo. (THEODORA)

Um estudante que não participou da construção das regras, por ter se ausentado durante semanas à escola, voltou a participar das aulas. A professora Macabeia, sabendo do comportamento do aluno - de oposição e enfrentamento às figuras de autoridade da escola -, preocupou-se em preservar a validade da regra, na tentativa de manter, assim, o sentimento de cooperação que começava a ser construído na sala de aula:

Um dia, eu estava lendo um texto do Ondjaki para eles e eles tinham que se concentrar, porque eles não tinham o texto escrito. E, aí, o Gustavo, que fazia uns auês lá [bagunça], falava, ficava fazendo umas batidas, assim (a professora bate na mesa mostrando como o Gustavo fez), me desconcentrava. Aí, eu o interrompi, expliquei porque eu e os alunos precisávamos do silêncio e que eu daria mais uma chance para ele... Se ele queria ouvir a história... Ele falou que queria, eu falei: -“e então, vou te dar mais uma chance, mas se eu precisar parar a leitura de novo, vai prejudicar todo mundo e a mim, novamente”... Aí, de novo (professora Macabeia batuca na mesa imitando Gustavo). E eu pedi: -“Gustavo, você pode esperar lá fora, por favor? Acho que você não está conseguindo ouvir a leitura e depois, se você quiser, eu te empresto o livro para você ler sozinho”. Ele foi. E rolou, né? E o Gustavo fez isso outra vez. Na terceira leitura, ele não fez mais, achei super bacana. Eu acho que foi muito bom pra mim também, né? [...] Acho que ele não fez mais porque percebeu que não é legal ficar lá fora sozinho! E, agora, as crianças ficam em silêncio; está ficando bem, bem legal! Essa primeira parte da aula, eu leio pra eles e, aí, é um livro do Ondjaki, que chama “Os da minha rua”, em que está trazendo memórias da infância dele, da rua dele, lá em Angola, em Luanda. Então, tem algumas expressões que os alunos já sabem: que refrigerante, lá, é gasosa... Então, tem um recorte do cotidiano que a gente consegue associar as nossas infâncias. Quando os alunos fazem isso, é muito gostoso! E, como são textos curtos, é uma parte da aula. A outra parte, eles que vão ler: a gente já está criando essa dinâmica. E, aí, eu entendo que o Gustavo não quer ser o único a não participar disso, porque está bem legal.

O professor Carlos também recorreu à sanção de exclusão para fortalecer a autoridade das regras:

Um menino que eu conversei hoje, que antes não respeitava as regras do jogo: -“Você vai participar, vai brincar, não? Vai jogar futebol, só que se você causar qualquer briguinta, eu tiro você da brincadeira”. De repente, ele precisa perceber que atrapalhava os outros. Eles foram, brincaram direitinho, deixei-os brincando sozinhos, eu só olhava. Acho que vale a gente começar a acompanhar, sabendo que, depois, você tem que avaliar, para ver se tem retorno, para ver como está sendo. (CARLOS)

Essas experiências confirmam, na prática, a proposição piagetiana de que, no caso de violação da regra, não há necessidade de uma punição severa para impor o respeito à lei:

“basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade [...], para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais” (PIAGET, 1932/1994, p.162). De fato, com o tempo e com muita paciência, os primeiros resultados começaram a aparecer: na sala de aula de Macabeia a organização das aulas melhorou, possibilitando rever o projeto de leitura que não havia dado certo no início do ano letivo:

[...] Para que a aula funcionasse minimamente, a gente precisava de um momento de falar e ser ouvido, né? Coordenar algumas coisas, pra não falar todo mundo ao mesmo tempo; fazer inscrição de fala; perceber que se todo mundo falar o mesmo tempo ninguém se ouve... [...]. - “Ah, então hoje é dia do projeto ‘Ler é uma viagem’, vamos eleger um espaço de leitura? Que espaço vocês vão querer?” Então, tem que ouvir o colega, fazer a proposta, fazer a contraproposta... Tudo isso, no primeiro semestre, era inviável, era inviável! Assim... Nesse ponto, acho que a gente avançou bem. Antes, levava a aula toda: durante três semanas, a aula acabava e a gente não conseguia ir para o espaço que a gente elegia para ler. Mas, agora, começa a ficar menos... A gente leva menos tempo, a gente leva dez minutos. Acredito que se a gente continuar até novembro, a gente vai ler a aula toda. Mas, eu preciso ter paciência para esse projeto e para os conflitos entre os estudantes [...].

Eu avaliei várias coisas: talvez não seja o caso de eles ficarem como ouvintes! Eu gosto de ler pra eles porque eu me considero uma leitora mais experiente que eles. Então, quero que me ouçam lendo histórias em voz alta pra eles. Acho importante. Mas acho importante, também, que eles mexam em livro. Aí, eu reconsiderarei o projeto e tentei retomá-lo, no do contexto das regras, das sanções. (MACABEIA).

E o Carlos comentou:

“Estamos tentando por em prática o combinado! Com alguns está funcionando, ao menos no momento. Mas acredito ser assim mesmo. É ter paciência e persistência”. (CARLOS)

Além das regras, contribuem, para o desenvolvimento do respeito mútuo, trabalhos em grupo, na medida em que são importantes para que se estabeleça cooperação entre os estudantes:

Outra coisa que se impôs pra mim, aqui, é: se eu quero observar mais os alunos, eu preciso também deixar de ser o centro da aula. Isso ficou muito forte para mim. Logo no início, nós construímos as regras e as sanções. Foram dez aulas de grupão, com 35 (alunos por sala) e eu, ali, mediando,

ouvindo e fazendo o registro. Então, era eu todinha ali, né? Ouve, faz síntese, escreve na lousa, vê se todo mundo concorda com o que está escrito, põe vírgula, muda palavra... Foram 10 aulas intensas assim! E, depois, por alguma razão, a gente achou “Agora é o paraíso daqui pra frente! E não foi, né?” O que acontecia? Eu estava querendo mediar conflitos, relembrar a sanção, relembrar a regra, dar aula, garantir os conteúdos... Fazer tudo isso e eu não estava dando conta! Foi super cansativo, isso pra mim! Eu saía exausta! Isso foi logo no início, quando eu te mandava muitas mensagens de áudio: -“O que eu faço?” E, depois, eu comecei a perceber que não! Para eu dar conta disso, eu preciso deixar eles se relacionarem entre si e eu assumir outro papel na aula. Foi aí que eu preparei uma série de roteiros. Eu disse: -“Essa próxima atividade que a gente vai fazer eu não vou ficar explicando na lousa”. Eu preparei o roteiro para eles. Aí, eles montaram os GETs, que são os grupos de estudo e trabalho. Passei um tempo esperando para que eles criassem um vínculo. Então, primeiro, cada grupo fez seu mascote, criaram um nome, criaram um acordo de trabalho. Eu fiz os critérios de avaliação com eles. Iríamos avaliar o domínio do conteúdo e as relações interpessoais. Expliquei para eles o que era isso: utilizar um tom de voz que não prejudicasse os outros grupos. É o momento que a gente tá hoje. (MACABEIA).

A professora Theodora e o professor Carlos também organizavam as turmas em grupos. E, quanto menos centrada no professor, mais a aula se tornava um espaço que permitia às crianças se organizarem de forma autônoma, passando a regular o ambiente cooperativo:

Pedro não quis fazer os trabalhos e ficou no grupo. Falei: -“Vocês vão se avaliar: quem participou; a nota que merece...Façam um levantamento... A Vitória disse: -“Pedro, acho que você não merece ganhar nota nenhuma, porque você não participou do trabalho, você não fez nada!E, então, eu não acho justo eu ter participado do trabalho e você não e você ficar com dez. Eu acho que você tem que ficar com zero”. Ele aceitou a situação, mas o que eu achei interessante foi ela olhar para o colega e falar, justificar o porquê de o colega ficar com aquela nota.(THEODORA).

Na hora de fazer uma equipe, eu falo: -“Se virem lá! Eu não vou montar a equipe! Vocês que terão que fazer! Só lembrem que jogar em um time forte demais não tem graça nenhuma; ganhar de um time fraco demais (é bem chato)! Então, vocês têm que mediar isso! Eu não vou montar a equipe”! [...] Na quadra, a gente trabalha isso bem: eu dou liberdade para eles. Não exijo que me chamem de senhor e, mesmo assim, existe respeito!(CARLOS).

Apesar de o ambiente da escola M não ter regras e ser desorganizado, situação que dificultou, inclusive, as primeiras reuniões de criação de regras, os estudantes e a professora Macabeia conseguiram criar um ambiente moral na sala de aula:

O que eu queria te dizer era isso. A metáfora é a seguinte: a escola está pegando fogo - parece um pouco arrogante o que eu vou dizer, mas você vai entender que eu não estou querendo ser arrogante - a escola está pegando fogo e a gente está numa bolha de possibilidades de diálogo. O fogo não vai chegar na gente, mas chega o cheiro, a fumaça... A gente não se queima, mas o cheiro de fumaça chega, sabe? E isso me angustia.

Interessante notar que, embora tenha construído com seus alunos um ambiente positivo, a professora não adota uma postura individualista, própria de quem assume o discurso meritocrático. O fato de toda a escola não participar da construção de um ambiente cooperativo lhe causa angústia. Seu desejo era de que todos passassem a construir uma escola sociomoral. Refletindo sobre a experiência de elaboração das regras, a professora Macabeia chega à seguinte conclusão:

(a regra) me assegura a não parecer uma ditadora, uma autoritária e isso me ajudou muito. Não criei regras arbitrárias, a meu bel-prazer: isso, pra mim, foi libertador. Percebi que, sim, as crianças precisam de uma direção, de alguém que é mais experiente do que elas.

Em razão de suas escolhas discordarem das feitas por outros professores, Macabeia sentia-se desconfortável por ser identificada como uma docente autoritária e, ao mesmo tempo, frustrada por não conseguir colocar em prática as aulas e projetos pretendidos. Davis e Luna (1991, p. 68), contrariando a falsa simetria autoridade-autoritarismo, referem que é justamente o “reconhecimento pleno de que sua autoridade está a serviço da formação de um cidadão lúcido, apto a regular, tanto quanto possível, sua própria conduta” que diz do “comprometimento com a liberdade para aqueles a quem educa”. Grosso modo, não é possível dizer se um docente democrático não se compromete com a educação moral dos estudantes para a autonomia. A ausência de regras, a postura *laissez-faire*, tem que ver com indiferença e não com o gosto pela liberdade.

Quanto à construção de regras como estratégia para enfrentamento e prevenção da violência entre os estudantes, constatou-se que há melhora nas relações que eles mantêm entre si:

[...] Agora, tem uma tendência, quando eu preciso falar, ou quando alguém precisa falar, como se a gente estivesse numa assembleia, da coisa funcionar

legal. Acho que foi uma coisa de mão dupla: tanto a construção da regra, como a forma como as regras foram construídas, foi criando esse método. (MACABEIA)

Os docentes acabaram, inclusive, agindo além do que fora acordado: a experiência de elaboração das regras seria posta em prática apenas com turmas específicas, escolhidas por eles mesmos, antes de iniciarem o processo de participação na pesquisa. Ao perceber que os resultados eram positivos, os professores passaram a modificar suas práticas também com outras turmas: “estou trabalhando isso com todos” (CARLOS); “contar um pouco que eu tenho feito, também, com o primeiro ano, com os menores. (Rindo) Gente, é muito legal isso!” (THEODORA). A teoria, que foi interiorizada a partir da prática, passou a ser incorporada no cotidiano das aulas dos professores. Deixou de ser teoria ou prática: é práxis.

5.3.4. As resoluções de conflitos: “Por alguma razão, a gente achou ‘agora é o paraíso daqui para frente!’ E não foi, né?”:

Antes dos encontros de formação, as professoras Macabeia e Theodora resolviam os conflitos das crianças silenciando as partes, ou ameaçando denunciá-las suas famílias, levá-las à direção da escola, deixá-las fora de uma atividade de seu interesse:

Eu resolvia (as situações de conflito) de duas maneiras: uma daquela forma mais de silenciar geral, de dar aquela bronca. E a outra, eu diria, é como se fosse chantagem, sabe? De falar: -“vamos ficar quietos! - Vamos fazer a lição! - Não quero chamar a dona Valéria (mãe da criança) na escola e, pela terceira vez, tirar ela do trabalho, né”? Eu acho que eram os meus métodos. (MACABEIA)

Eu mandava parar, dava bronca em quem agredia ou em quem tinha começado e mandava pedir desculpa. Eu não ficava prolongando: acabava com tudo ali na hora. (THEODORA)

Esse tipo de intervenção é referido por Licciardi (2010): é muito comum que docentes, ao invés de fazer a mediação, acabem por interromper o conflito, silenciando as partes. O que ocorre com esse tipo de intervenção é que não surte efeitos: mesmo com as advertências verbais, os conflitos continuavam ocorrendo:

[...] às vezes, há provocação e eles se sentem injustiçados de alguma forma. Um xinga a mãe do outro, um bate no outro... - “Eu provoquei, bati fraco, mas ele me bateu mais forte”! (THEODORA)

[...] os pequenos brigam por que... Assim, tudo é dele, ele é que tem que ser o primeiro! Se tem que fazer uma fila, ele quer pegar primeiro na mão da gente. Brigam por coisinhas bobas. Os maiores já começam a brigar mais por território: um quer aparecer mais que o outro. (CARLOS)

Sobre a eficácia dos valores ensinados às crianças por meio de advertências verbais ou conselhos, Piaget (1930/1996) argumenta que essas estratégias não surtem efeito, de modo que as crianças permanecem anárquicas: “[...] Para que as realidades morais se constituam é preciso uma disciplina normativa e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros”. Somente por meio da vivência do conflito e de sua resolução é que as crianças aprendem a autorregular seu comportamento.

A partir dos encontros de formação, os professores compreenderam que a forma de ensinar aos estudantes a não se agredirem verbal ou fisicamente seria por meio da ação e não das advertências, mediando os conflitos, no momento em que esses ocorressem: “[...] antes de a gente começar a trabalhar esse assunto, eu deixava os conflitos pelo caminho, eu não ia até o fim: Resolvia ali, naquela hora e tal. Depois que nós conversamos e eu comecei a trabalhar assim, passei a acompanhar mais isso”. (CARLOS)

Não nos esqueçamos de que ao relatarem essa situação, os professores estavam, naquele preciso momento, construindo novos conhecimentos acerca do desenvolvimento moral. Com isso, a primeira experiência de mediação dos conflitos (ou seja, colocar em prática a teoria aprendida), poderia gerar inseguranças. Vejamos como Macabeia solucionou uma ocorrência de violência: “Fui à sala ao lado e pedi para a professora que visse quantos livros de matemática ela iria precisar [...]. Quando eu voltei, dois alunos estavam brigando, saindo na mão. É agora! É agora que eu preciso mediar!” (MACABEIA). E o que se sucedeu não foi uma boa experiência:

E eu tentei. E foi um fiasco sem fim. Senti-me extremamente constrangida: de pedir para um olhar no olho do outro, de pedir para um falar como se sentiu e relatar as coisas pro outro... Eu, eu, eu achava... Eu estava me sentindo mal, constrangida, com todos aqueles juízes na classe em silêncio olhando: “Vamos ver agora como vai ser”! E eu... Eu fiquei travada. E percebi que eles também ficaram, sabe? Aí, eu não consegui insistir. Eu falei: - “bom... Se nós estivéssemos em aula normal, com conteúdo, eles todos fazendo atividade em grupo, eles seguiriam fazendo, enquanto eu

lidaria com aquilo junto com os dois alunos, no tempo em que fosse necessário”... Mas não dava para fazer isso hoje; então, não rolou. (MACABEIA)

Quando a professora me procurou para me dizer do quão frustrante houvera sido a experiência de mediação, lembrei-lhe que o conflito só interessava aos envolvidos, que para não os constranger, ela deveria fazer a mediação em separado, sem chamar a atenção do restante da sala. No dia seguinte, houve outro episódio de violência, com outros alunos:

O Rodrigo é um aluno negro. Seu apelido, na sala, é *Negueba*, que está nitidamente ligado à cor de pele dele. E o Edgar é um garoto de pele clara, cabelo claro que oprime o tempo todo o Rodrigo. Aí, um dia, eu o peguei humilhando o Rodrigo [...]. Eu simplesmente ignorei, não fiz intervenção nenhuma. E quando a aula acabou, pedi para a outra professora se eu podia chamar os dois. Aí, eu chamei e a dificuldade número um era: em que espaço da escola a gente pode fazer isso? Não tem! A gente sentou num cantinho de uma escada, em frente a uma sala lá e conversamos. Eu fiz exatamente o que você tinha falado: pedi para o Rodrigo dizer como ele se sentia quando o Edgar o chamava de Curupira e ficava o provocando. E ele disse: “Estou acostumado: quando eu estudava em outra escola, sempre falavam isso de mim, sempre me zuaram, sempre riram de mim”. E essa foi uma informação que eu não tinha e, naquele momento, me deu um negócio! Gente! Isso é muito importante! Porque eu fiz uma só pergunta, sobre como o Rodrigo se sentia. E ele trouxe algo que não dizia respeito ao Edgar, mas ao que ele vivia... E que era muito mais difícil, né? Foi super pesado ouvir isso, né? Eu tive vontade de chorar, de abraçar, de beijar o Rodrigo. Aí, eu perguntei: - “E o que você sente quando isso acontece”? Aí, tive que ensinar ele falar e pedi para ele olhar para o Edgar enquanto estivesse falando. E eu insisti para que ele dissesse e ele, uma hora, virou para o Edgar e disse: - “Eu fico triste, quando você faz isso!” E daí, eu perguntei para o Edgar como ele se sentia e porque ele fazia isso com o Rodrigo. Ele deu uma enrolada, tal. Depois, eu fui insistindo, fui pressionando. Ainda tinha hora em que eu tinha dúvidas: era como se eu deixasse [a entender] para o Edgar que a única opção que ele tinha era falar alguma coisa, como se eu dissesse: - “Você precisa dar um nome para isso que você faz!”. Aí, ele encheu os olhos de lágrimas. E eu estava com muito frio na barriga, porque você não sabe aonde aquilo vai dar e está mexendo em um lugar que... Meu Deus! Eu não sei explicar! Foi forte, sabe? Aí, ele pegou e disse: - “Eu sou um idiota!” Aí, eu disse: - “Então, você era! Você não é mais!” Aí, eles se desculparam. Se desculparam, não: o Edgar se desculpou com o Rodrigo. [...] E eu pedi para ele falar para o Rodrigo o que ele ia fazer dali para frente. E ele: - “Não vou mais fazer isso!” E eles foram embora juntos. E eu achei o máximo! Achei que a vida era linda e que tudo isso era perfeito... E porque eu nunca fiz isso antes? Depois disso, eu nunca mais vi nada do tipo! Nunca mais vi situação desse tipo. [...] Eu nunca mais vi o Edgar fazendo isso. Então, eu fiquei bem contente: percebi a potência dessa mediação. (MACABEIA)

Considero esse o relato mais comovente das mediações realizadas. Primeiro, pelo fato de Rodrigo, aluno do 6º ano, vivenciar discriminação racial desde que ingressara à escola e naturalizar esse tipo de agressão: - “Estou acostumado [...] sempre riram de mim”. A fala do estudante - “Eu fico triste quando você faz isso” - revela que a naturalização não está em não sofrer mais pela humilhação, mas em não a denunciar. Vemos, nesse caso, de forma muito evidente, o quanto a formação ética do docente não está desvinculada de sua escolha política: Macabeia considera *humilhação* as provocações de Edgar a Rodrigo somente porque tem clareza de que insulto racial não é brincadeira e que racismo é um problema sério, que precisa ser enfrentado com vigor. Se sua concepção fosse pautada no mito da democracia racial, por exemplo, cuja ideologia pretende convencer a todos de que não há racismo no Brasil (afinal, somos um povo mestiço que vive em igualdade), provavelmente ela não teria proposto a mediação. Abramovay e Rua (2002) informam que muitos docentes tratam os casos de discriminação como brincadeiras sem relevância entre os alunos. Dessa forma, ao minimizar o sofrimento causado por esse tipo de violência está-se, ao mesmo tempo, naturalizando e desencorajando a vítima a buscar ajuda. Segundo Gomes (2005, p. 60), “Os (as) professores (as) não devem se silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem agir como educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial, no cotidiano da sala de aula”. Além de propor a mediação, Macabeia também construiu práticas pedagógicas que dão visibilidade à cultura negra, indígena e popular nas aulas de língua portuguesa:

Propus, para a diretora, o projeto “Ler é uma viagem”. Pedi que ela comprasse uma mala de viagem, para que eu não ficasse carregando os muitos livros para cima e para baixo em uma caixa, que era muito pesada. Além de evitar que eu ficasse pedindo para os alunos carregarem o peso, a mala de rodinhas faria essa metáfora com o tema do projeto: você lendo, viaja, conhece outras culturas, outros universos, a mente de outras pessoas. [...] Com os 9^{os} anos, começamos a ler o “Auto da Compadecida” (SUASSUNA, 2000). Era só uma parte e os moleques não queriam mais parar! Leram todo! [...] Lemos “Uma rede para Iemanjá”, de Antônio Callado (2004), que é do teatro Experimental Negro. [...] Com os 6^{os} anos, eu levo os livros e eles escolhem e leem. E é super legal! Eu chego com a mala e eles: - “Hoje é o dia da viagem”! Eles piram! (MACABEIA)

Esse é, portanto, um meio eficiente de prevenir e enfrentar esse tipo de violência entre os alunos: além de não fazer calar os xingamentos, oferece, também, aos estudantes, uma educação para a diversidade étnica e cultural, conforme preveem as leis 10.639/03 (BRASIL, 2013) e 11.645/08 (BRASIL, 2008).

O segundo detalhe sobre o qual quero chamar atenção na narrativa da professora Macabeia a respeito da mediação do conflito entre Edgar e Rodrigo é o quanto, repetidas vezes, desde que comecei a estudar a mediação de conflitos, vejo o agressor ser tomado de vergonha e chorar ao perceber que sua vítima tem sentimentos. A experiência de empatia é sempre bonita, porque humaniza tanto quem foi oprimido como quem oprimiu. Edgar, sem saber bem explicar o que sentia, expressa-se com uma sentida frase de reconhecimento de quão grande foi o alcance de seu ato: “Sou um idiota!”.

La Taille (2006) refere que o sentimento de vergonha pode estar ligado ao medo de exposição como, por exemplo, falar em público, ou a um juízo negativo de si mesmo, como ter mentido a um amigo. O juízo negativo de outrem só causa vergonha se a pessoa assumir tal juízo. “No caso dela discordar desse juízo, de desprezá-lo, a vergonha não ocorre” (Ibidem, p. 134). O autor afirma que, ao contrário do sentimento de culpa, que leva o sujeito a sentir-se mal por uma ação cometida, no sentimento de vergonha o sujeito envergonha-se do que é. “A vergonha, portanto, refere-se ao eu. Quem sou eu? Eis a pergunta que o envergonhado se faz”. Nessa pergunta, o autor compara as imagens idealizadas que tem de si “com a imagem por meio da qual ele realmente se vê” (La Taille, 2006, p. 135). Edgar sente empatia, legitima o sofrimento do outro e, ao reconhecer-se como causador desse sofrimento, sente vergonha: Edgar enche os olhos de lágrimas. E decide: - “Não vou mais fazer isso”! E isso realmente foi seguido à risca, pois a experiência o marcou de tal forma que não voltou a cometer esse tipo de violência.

Vimos na categoria de análise anterior, que os alunos da professora Macabeia viviam ora na ausência de regras, ora cumprindo regras que nunca foram claramente postas, porque subentendidas. Os horários flexíveis para a entrada na sala de aula, as saídas sem autorização, a omissão por parte da escola nos casos de conflitos e os frequentes episódios de violência entre os estudantes foram problematizados pela professora Macabeia durante as aulas de construção das regras. O novo clima ainda era muito recente, quando a professora tentou deixá-los sozinhos, por um curto espaço de tempo, para que regulassem seu próprio comportamento:

Eu tentei fazer assim: - “Pessoal, continue fazendo a atividade, que eu vou aqui fora conversar com Caio”... A sala fervia loucamente, era uma panela de pressão! Eu começava ouvir cada vez mais gritos, cada vez mais gritos... Aí, eu começava a me desconcentrar do que eu estava fazendo com os alunos. Então, isso não deu certo. Qual foi minha tendência? Eles precisam

muito de uma figura de autoridade com eles o tempo todo. Mesmo eles sabendo que eu estava ouvindo, eles não estavam me vendo. Impressionante! E, aí, você faz aquele barulho da maçaneta e eles param. Era desesperador: eu não conseguia conversar com o Caio lá fora. Eu acho que eu tenho que aprimorar tudo. (MACABEIA)

Se tomássemos o termo piagetiano de construção no sentido literal, poderíamos fazer uma metáfora simplista: ninguém construiria as paredes de um prédio sem antes fundar os alicerces. Ter uma opção mais progressista e exercer autoridade não é incoerência. À autonomia é necessária a heteronomia. Uma vez que vislumbre a autonomia como a moral ideal a ser alcançada, os docentes podem cair no equívoco de tentarem partir da anomia para a autonomia, como foi o caso narrado por Macabeia: os alunos ainda não haviam aprendido a autorregular o comportamento, de modo que a presença da figura de autoridade ainda se mostrava necessária. La Taille(2002, p. 90) lembra-nos que “Piaget descobriu que a criança entra no mundo da moral através da heteronomia e não da autonomia. [...] Se a criança não encontrar pessoas que exerçam sobre ela alguma forma de autoridade, não desenvolverá esse sentimento necessário à moralidade”. O importante é que a professora percebeu a importância da regulação externa para seus alunos. Em casos assim, quando a professora precisa se ausentar para mediar um conflito, é possível chamar os estudantes envolvidos ao fundo da sala e conversar com eles em voz baixa, enquanto o restante da classe está de frente para a lousa ou trabalhando em grupos. Outra saída é conversar francamente com os estudantes: - “Eu preciso ficar aqui, em frente à porta da sala, conversando com Caio e João. Quero saber se posso confiar que vocês irão continuar fazendo as atividades ou se precisarei chamar um dos agentes escolares para olhar vocês, caso vocês me digam que não são capazes de fazer os deveres sozinhos”. Nesse caso, o controle do comportamento está condicionado ao medo de decepcionar a professora, próprio da moral heterônoma da teoria piagetiana ou da moralidade do bom garoto, da teoria kohlberguiana, situação em que o sujeito busca corresponder às expectativas alheias.

A fala sincera do professor, dizendo o que espera da classe ou como se sente diante de determinada situação, pode também promover a criação de um vínculo social, que permite às crianças enxergarem o professor como alguém que deve ser respeitado e não porque é uma figura de autoridade com poder de punir, mas porque é um ser humano que tem sentimentos:

Eu chamei a atenção do Luís e, aí, ele falava: - “Mas não sou só eu!” Isso foi algo também muito recorrente dos alunos: - “Não sou só eu, mas não sou só

eu"... Ok, mas é você também! E a gente se desentendeu e ele ficou muito bravo. E ficou me provocando e eu fui ficando extremamente nervosa. E ele é pequenino, minha vontade era de chacoalhá-lo assim (risos). Vem "a autoritária" [fez sinal como se emergisse do peito], tipo: - "Me obedece, seu menino (risos). E isso aconteceu dois dias seguidos! No segundo dia, eu falei: - "Vamos lá fora"! Aí, a gente foi lá fora, a gente 'discutiu' (fez sinal de aspas com as mãos), sabe"? De eu falar: - "Poxa, eu estou te desrespeitando? Eu só estou chamando sua atenção, porque você também está conversando! Claro que você não é o único! Mas, eu chamo atenção de todos"! E eu ia falando assim: - "Olha, eu estou irritada com você! Te peço desculpas, não tenho razão sempre, acho que me excedi mesmo com você! Mas olha só, você estava atrapalhando e não quer assumir isso"! (risos). Eu senti que eu tinha 10 anos de idade, né? (risos) Mas eu pude dizer para ele que eu estava irritada com ele! E, depois disso, a gente está se dando super bem de novo! [...] Eu gostei muito dessa possibilidade de falar: - "Bom, eu também me envolvo com eles, eu também posso recuar, pedir desculpas". "Acho que isso humaniza o processo, que humaniza a gente (professores)". (MACABEIA)

Uma vez que soube exercer seu papel de figura de autoridade na sala de aula, a professora Macabeia sente-se segura para viver experiências de respeito mútuo: resolver o próprio conflito com o estudante não fragilizou sua autoridade; ao contrário, fortaleceu o sentimento de confiança do aluno na professora. Luís considerou injusto que ela chamasse apenas sua atenção, enquanto outros colegas também estavam atrapalhando o bom andamento da aula. Seu questionamento evidencia ser preciso duas coisas para esclarecer esse assunto: a primeira é compreender a razão de só ele ter sido chamado; a segunda é lidar com uma possível inquietação com a suposta incoerência da professora que, de um lado propunha a construção de um ambiente de justiça; de outro tratava de forma desigual os estudantes. Segundo La Taille (2006, p. 113), os sujeitos moralmente heterônomos precisam confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral: "se a criança percebe que as regras impostas não são seguidas pelos adultos, ela se sente enganada e injustiçada, por ser obrigada a segui-las".

Percebendo que havia uma possibilidade de diálogo com a professora Macabeia, o aluno Luís, em outra situação conflituosa, disse à professora de sua insatisfação em fazer uma atividade e tentou negociar com ela:

E aí, passou um tempo, não sei te dizer quanto. Deu um problema e o Luís me falou: - "Professora, eu não sei desenhar e você quer que a gente crie um símbolo do nosso grupo? Eu não sei desenhar! Então, eu não vou fazer! Então, eu não quero ir para o grupo!" Ele entrou numa crise, porque não sabia desenhar. E, aí, eu comecei a conversar com ele, fora do horário, também para mostrar que talvez ele não desenhasse da maneira como ele

acredita ser um bom desenho, mas, se conseguisse fazer outras coisas... Então, eu fui conversando para levantar esses elementos do que ele conseguia fazer. Se ele conseguia pintar, se ele conseguia contornar, se ele escrevia com uma letra diferente... Então, ele conseguia escrever com uma letra diferente: se ele conhecia a letra da pichação, a letra do grafite, então ele conseguiria escrever! Ele conseguiria inventar! E aí, ele voltou para o grupo. Eles terminaram a mascote e ele pintou uma parte... Ficou super legal!

O professor Carlos relata que os conflitos resolvidos pela mediação, ao trazer satisfação às partes envolvidas, contribuíram para que os estudantes nutrissem por ele um sentimento de confiança:

Outro dia, tinha três alunos... Estavam com um probleminha, eu estava mediando: sentei com os três, um menino e duas meninas. Aí, fiquei lá. E no fim, eles: - “Ah, professor, nosso papo estava tão gostoso, né?” Então, é isso: a gente tem que parar - parar a sala toda qualquer hora - para a gente conversar, porque agora eles me cobram. [...] Eu acho que isso abriu uma espécie de vínculo... Acho que quando eles confiam na gente e veem que a gente dá uma sequência, que começou aqui e vai até o final, vai atrás deles para saber se eles resolveram a encrenca, o conflito, eles passam a ter uma confiança... E passam a procurar mais a gente: qualquer probleminha que têm, eles vem atrás de mim. O gostoso é isso! (CARLOS)

Nem todas as experiências de mediação de conflitos, no entanto, foram bem-sucedidas:

Agora, teve outro caso com o Fábio e a Jéssica. [...] Precisei me ausentar da sala. Quando eu voltei, o Fábio estava chorando. E, aí, eu ignorei: não vou abordar isso agora. Pedi para ele se acalmar. E ele: - “Não consigo!” Eu também estava muito nervosa por conta do conflito que eu tive com a chave, que eu já te contei também. Eu me desentendi com a diretora, me senti desrespeitada... Interromperam a minha aula cinco vezes... Eu estava muito ansiosa por esse processo do Sarau, porque eu estava vendo que os alunos estavam muito ansiosos para ler pros outros. Eu estava eufórica: ai, a gente está conseguindo sair da caixinha! Eles vão se apresentar e vamos trabalhar a oralidade, vamos trabalhar a literatura preta”. Estava muito animada! [...] E pedi para o Fábio: “Se acalma, vai lá [sai da sala], volta na hora que você tiver mais calmo e eu prometo que isso não vai ficar assim: ainda hoje eu vou conversar com você e com a Jessica, tá bom? Isso não vai ficar assim: a gente vai resolver”. Aí, ele se acalmou. Deu meu horário, terminou. Chamei os dois, pedi para a professora, pedir para a diretora um lugar especial. Ela me levou a um lugar especial e eu sentei com os dois, para conversar. Aí, eles me deram o maior chá de cadeira (risos), porque eu não consegui entender o que estava acontecendo. Primeiro, começou o Fábio chorando de novo! Chorou de soluçar, ficou vermelho! E ele falava: - “Desde o ano passado, você me maltrata!(a professora imita o aluno chorando) Eu fui para o psicólogo por sua causa! E eu falei: - “Meu Deus! O ano passado eu nem

estava na escola”! E, bem na hora que eles se desentenderam, eu nem estava na sala! E a professora da docência compartilhada também não sabia me dizer o que tinha acontecido. Eu pedi que eles me contassem o que aconteceu. Ele começou contando desde o ano passado! Que ela sempre maltratou ele, tal... Aí, chegou naquele dia. E eu perguntava: - “E o que aconteceu hoje?” E ele: - “Ela gritou no meu ouvido, fez isso, fez aquilo”. E ela é muito ágil! Eu vou te dizer que eu fiquei duas horas conversando com eles até o final do período. Deu 18h20, eu falei: - “Gente, beijo, tchau para vocês!” Eu não mediei desavença nenhuma! E, para ser sincera, eu nem sei o que aconteceu! A mediação foi tão ruim, que eu não sei nem te dizer de fato o que aconteceu. Uma hora parecia que ela tinha gritado no ouvido dele... E ela dizia que não gritou de propósito, que gritou para a sala e, sem querer, ele estava bem do lado dela... E essas coisas vão me dando uma preguiça... Eu começo a dizer: - “Ai, meu Deus, quem está com a verdade? O que é isso? O que a gente está fazendo aqui? Eu não consegui mediar”! (MACABEIA)

A primeira atitude da professora – a de pedir para Fábio sair um pouco da sala até que se acalmasse é uma importante estratégia, pois ela antecede o momento do diálogo, na mediação de conflitos. Segundo Devries e Zan (1998), se a criança está muito aborrecida, é preciso dar um tempo para que ela se recomponha antes de propor a conversa entre as partes envolvidas no conflito. As autoras dizem, também, que nem sempre a criança se descentra e tem empatia pela outra. Entretanto, ainda que em um primeiro momento uma das partes não sinta empatia, a intervenção docente leva-a a refletir e concluir que sua ação teve uma reação, principalmente nos casos em que a criança agressora sempre sai impune das situações ou ouve apenas alguma censura genérica e desinteressada do professor, cuja intenção seria apenas a de reestabelecer a ordem e a disciplina na sala e, não, a de resolver o conflito.

As mesmas autoras (1998, p. 96) consideram como positivo o fato da parte mais fragilizada sentir-se consolada com a proposta de mediação da professora: ainda que o agressor não tenha sentido empatia, a vítima sabe que pode contar com o acolhimento docente. Sugerem, ainda, que em casos desse tipo, o professor pode conversar individualmente com a criança que não demonstrou empatia, fazendo-a lembrar de situações em que ela foi vítima de algo parecido: - “Você gostou daquela vez em queo João desrespeitou você”? “Como você se sentiria se eu gritasse com você”? Ou, ainda, mostrar as desvantagens de sua ação: - “Você pode acabar afastando os seus amigos de você, porque toda a classe viu que você causou sofrimento à Maria e isso não é bom”. O professor Carlos usou essa última estratégia junto a dois garotos que, ao escolherem os membros de seus times, excluía os que apresentavam mais dificuldades: “Lembrem-se que jogar em um time forte

demais não tem graça nenhuma! Qual é a graça de ganhar de um time muito fraco? É bobeira jogar contra um time fraco! Vamos equilibrar os times! Assim é gostoso de participar”!

Outro aspecto importante, que deve ser considerado na mediação de conflitos, é o estado emocional do docente: a professora Macabeia teve um dia extremamente difícil e estava frustrada e irritada. DeVries e Zan (1998, P. 113) orientam que, quando isto ocorrer, o professor pode pedir para outro docente fazer essa tarefa. Aliás, pedir para outro adulto fazer a mediação, aplica-se também aos conflitos entre o professor e o aluno:

Foi quase uma aula e meia para a gente definir qual o papel do celular na escola, [elaborar] os nossos combinados. Nossa, e o dia em que o Sandro usou o celular? Nossa! Os olhares: “O que ela vai fazer?” Ele não participou do processo de construção [das regras] com a gente, que foi em uma semana que ele faltou muito. Depois, quando ele voltou, eu conversando com todo jeito: - “Você não estava aqui, nós combinamos isso, isso e isso...” Nesse dia do celular, ele estava jogando e eu falei: - “Olha, Sandro, você não estava aqui, mas... E eu gosto de apresentar a regra falando o número da regra, para dar aquela importância, sabe? Porque as regras do 6º ano A não são as mesmas do 6º ano B e tal... Aliás, tem até combinados que não são os mesmos. E eu falei: - “E a gente combinou que o uso do celular vai ser só para a verificação das horas e registro das atividades e, assim mesmo, quando necessário. E você, agora, não está fazendo nem uma coisa, nem outra”. Ele pegou e disse: - “Não, espera aí, que eu vou matar mais um”! E ele comemorava ainda! (risos) Tirando muito um barato, tipo: - “Dane-se a regra de vocês! “Não estou nem aí”! Eu falei umas três vezes nisso e ele continuou... Aquela coisa, né? Já me deu aquela irritação e o restante da sala estava querendo justiça. - “Poxa, a gente está aqui querendo mexer no celular também e você vai mexer...”? Aí, eu saí da sala, descí, fui falar com a gestora, porque não tinha coordenador na escola. Aí, eu falei: - “Olha, passei 10 aulas construindo esses combinados com os estudantes e tal...” - comecei a contar tudo. E aí gestora disse: - “Puxa, acabei de chegar da diretoria regional! Estou cheia de problemas para resolver! Mas, amanhã, vou falar com ele”! E, eu voltei irritada, porque eu falei: - “Não, ele tem que perder agora; ele tinha que sair da sala, fazer uma atividade na sala da diretora, eu vou passar uma atividade e ele vai lá sozinho fazer”! E ela não fez isso! Eu fiquei muito P da vida! Porque se ele não perde isso agora, na frente de todo mundo, naquele momento todo mundo perde. Tudo o que a gente construiu fica extremamente fragilizado. Eu voltei para sala e ele tinha guardado o celular. Logo, logo, depois de um tempo, ele saiu da sala, nem ficou na aula mais. E a ideia que ficou foi do quê? De injustiça, né? Só que, no dia seguinte, ela conversou com ele e só ele que sabe e eu: não compartilhei isso com a sala. E, aos poucos, eu acho que a nossa relação melhorou. Ele ainda não faz a atividade, mas eu já consegui fazer com que ele sente no grupo, nas atividades em grupo. (MACABEIA)

Sandro é um estudante que não obedecia às regras e contava com a pouca vontade dos professores para enfrentar seu mau comportamento. É interessante notar que o simples fato de

a professora agir de maneira diferente já o fez pensar que seu ato teria consequências: quando Macabeia volta para a sala, ao invés de continuar provocando-a, se divertindo com o jogo, o garoto havia guardado o celular. O mau comportamento deve-se também à certeza de impunidade. Tal como sugerem Devries e Zan (1998), Macabeia abdicou de seu papel de mediadora ao buscar auxílio da direção. Ainda que não tenha sido no momento em que ela esperava, o fato de a gestora ter conversado com ele no dia seguinte, censurando seu comportamento por meio da sanção de repreensão, deu bons resultados: segundo Macabeia, “Sandro, na aula seguinte, entrou diferente e não mexeu mais no celular dele. Desde então, ele não mexe mais no celular”. (MACABEIA)

A mediação da professora Theodora, consistia, no primeiro momento, em ajudar as partes a dialogarem, inclusive incentivando-as a expressarem sentimentos. Conforme as crianças iam vivendo as experiências de mediação com a professora, aprendiam como resolver seus próprios conflitos, arriscando-se a dialogar sem sua ajuda, que passou apenas a assistir ao diálogo das crianças:

O Flávio xingou a mãe do outro de vagabunda. O outro ficou muito ofendido e chorou. E eu: - “vamos lá para fora da sala!”. E eu nem precisei falar, eles já começaram a falar entre si (riso). Roberto disse: - “Não gostei do que você falou, por que você xingou minha mãe de vagabunda, porque a minha mãe não é vagabunda, porque minha mãe trabalha!” [...] E o Roberto até chorou; falou que não gostou, que a mãe dele não era aquilo que ele estava falando, que o Flávio não tinha o direito de xingar a mãe dele.

Essa semana teve outro [conflito] também, que foi entre a Ana Maria e outra criança... Não vou me lembrar, não lembro quem foi. Aí, estava na hora de ir embora, estava guardando as coisas, e veio: - “Professora, eles estão mexendo comigo”! - “E o que tem que fazer? (fala da professora). Me fala o que tem que fazer”? E ela (foi até o ofensor): - “Eu não gostei que você me xingou, que você pegou as minhas coisas”! Então, o que eu estou achando muito legal é que eu não preciso mais ficar falando: eles já entre eles se olham e já começam a dialogar e, aí, é bacana que o outro entende! Então, isso é uma coisa que eu acho legal”!

Eles se olhavam, de olhar mesmo, de olho no olho! É isso! E, aí, eles já conversaram, só que... - “Ai, desculpa. Eu fiz isso por que...” E se justificavam pela atitude. Então, não se colocavam mais só como vítima ou como agressor: eles se colocavam também nessa posição de entender o outro. (THEODORA)

Na última semana do prazo estabelecido para a coleta dos dados, os alunos da professora Theodora já estavam resolvendo os conflitos, sem a sua mediação:

É muito legal isso! Eles já vêm tudo tremelicando o corpo e olhando para o outro: - “Mas você... Você fez isso, você fez aquilo”! Eles mesmos, entre eles, se falam! (risos) Tem situações que são tão engraçadas, que eles usam palavras engraçadas: - “Você tá se achando, fica se sentindo”! (THEODORA)

Quando passam a mediar os conflitos dos estudantes, os docentes devem estar atentos às pequenas melhoras: há alunos que, quando provocados, reagem com socos e pontapés e, percebendo que o mediador estabelecia justiça, passavam não mais a agredir, mas a buscar uma solução, denunciando a provocação ao professor: - “Aí, xingou minha mãe!” Aí, eu vou lá, coloco aqui de lado: - “Ei, vem aqui um pouquinho! O que você acharia se alguém chamasse sua mãe disso? Qual seria sua reação”?- “Ah, eu não ia gostar”... E a gente começa a conversar. Crianças que sabem que não serão assistidas, que terão seus conflitos desprezados, dificilmente procurarão o professor. Carlos passou a encorajar os estudantes a resolverem os próprios conflitos: “eu trabalho sempre nessa coisa de jogar de volta para eles; vou devolvendo o conflito para eles”! (CARLOS). Quando questionados sobre como avaliaram a mediação de conflitos, os docentes assim responderam:

Comecei a perceber que é verdade isso, que eles começam a se colocar no lugar do outro. [...] A gente está fazendo, teve um resultado. E é até um retorno para o aluno, para ele perceber que eu presto atenção neles. É muito legal isso! E, depois, eles vêm para gente: - “Olha, professor, nós estamos legais!” Até os meninos estão fazendo isso agora! [...] Em geral, alguns parecem que mudaram. Dá para perceber que um mudou, mas ele não quer mostrar, ele não quer mostrar para mim que mudou. Sabe aqueles [dois] que parecem que são os mais valentes? Eles mudaram o comportamento. Eles podem até estar aprontando alguma coisa, mas comigo pelo menos... Até me cumprimentam de longe. Um deles me falou: - “Professor, nunca mais minha mãe virá na escola!” [...] Se esses dois estiverem por aí pela escola, eu te mostro! Você precisa ver como eles estão! (CARLOS)

Eu percebi melhora na postura: de um cuidar do outro, de entender por que ele está magoando o outro. Até teve uma situação que eles estavam chamando uma menina de gorda e ela chorou, ficou chateada. E, aí, conversamos toda a sala e não teve mais isso! (THEODORA)

O que eu acho mais bonito nesse processo todo é a gente não precisar mostrar para os alunos que a gente é quem a gente não é. Isso é tão... Ufa! – “Ai, gente, eu, professora, posso pedir desculpas”? Eu posso dizer que eu errei! (MACABEIA)

Carlos e Macabeia falam do quanto a construção do ambiente sociomoral na escola é necessária para que todos aqueles que nela estão possam estender as práticas de enfrentamento e prevenção à violência:

Amediação entre os alunos, eu acho ela muito potente e eu queria conseguir aprimorá-la. Mas, eu não consigo desvincular isso de uma escola mais organizada. (MACABEIA)

Se cada professor pegasse um aluno: - “Vem aqui na sala, vamos conversar”... Mesmo eu tendo a minha sala de coordenação, eu não vou trabalhar a resolução de conflitos só com a minha sala de coordenação. Se eu vejo um conflito, devo intervir. Porque tem professor que se identifica mais com alguns alunos e alunos que se identificam mais com alguns professores e essa identificação pode ajudar a gente a atuar na mediação dos conflitos. (CARLOS)

Mesmo que com muitas dificuldades, as quais serão tratadas na categoria “limites da prática”, os docentes avaliaram a mediação de conflitos positivamente, sobretudo para enfrentar e prevenir a violência entre os estudantes. A classe de Theodora foi a que teve maior avanço na descentração: os estudantes passaram a cuidar mais uns dos outros e a tentarem resolver os conflitos sem a mediação da professora. Seria interessante se tivéssemos um tempo disponível maior para obter resultados de longo prazo, uma vez que o desenvolvimento da autonomia moral é um processo. Ainda assim, os resultados aqui obtidos confirmam a hipótese de que a resolução de conflito contribui para diminuir os episódios de violência entre os estudantes.

Recentemente, as professoras Macabeia e Theodora procuraram-me para dar notícias de suas respectivas salas de aula: Theodora contou sua experiência no conselho de classe, quando a coordenadora pedagógica lhe perguntou sobre o comportamento da turma. Ela ficou feliz por poder relatar que os estudantes não brigavam mais, que resolviam os conflitos por meio do diálogo. Macabeia conseguiu criar, junto com os estudantes, um ambiente sociomoral em que são produzidos trabalhos em grupos. Optou por continuar lecionando para as duas turmas, as quais estariam, no próximo ano letivo, no 7º ano, e apresentou à escola um projeto para recuperação dos estudantes não alfabetizados no contraturno escolar, trabalho esse que será remunerado como horas-extras. Enviou-me, inclusive, algumas fotos nas quais os estudantes executam as atividades com interesse, autorregulando seu comportamento, o que não ocorria no primeiro semestre (ANEXO XX). Junto às fotos (em que aparecem em pé

sobre mesas, sentados ou deitados no chão, situações que parecem retratar “falta de modos” para professores mais tradicionais), a professora escreveu um pequeno, mas provocativo poema:

Essas crianças
Olha aí,
Tudo sem educação
Transformam lousa em cenário
Carteira em palco
Corredores em espaço
de construção coletiva
Entendeu?
Co-le-ti-va!
E, assim, vão ocupando...
A aula com poesia
Com autoria
Com arte.
Obrigada, crianças!
Ano que vem tem mais!
(MACABEIA)

5.3.5. Escola e família como responsáveis pela formação moral: “Sabe aquela coisa? Chama tanto, chama tanto a mãe na escola...”.

Vimos recentemente uma grande discussão na sociedade brasileira, provocada pelo projeto de lei nº 6583/13, popularizado como Estatuto da Família, cujo conteúdo estabelecia quais grupos de pessoas seriam considerados uma família no Brasil, de modo a poderem usufruir, na forma da lei, de políticas públicas, como recebimento de pensão alimentícia, pensão por morte e herança; divisão de bens, em caso de separação; adoção de filhos. A Constituição Federal define família como a união de um homem e uma mulher bem como seus filhos, ou o pai e seus filhos, ou a mãe e seus filhos. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo, nos mesmos moldes dos casais heterossexuais. Dois anos depois, o Conselho Nacional de Justiça (2013) aprovou uma resolução que garante aos casais do mesmo sexo o direito ao casamento civil em cartórios.

Setores conservadores da sociedade reagiram à ação inclusiva e buscaram representação política, manifesta no Estatuto da Família, contra as diferentes formações familiares que não estavam especificadas na Constituição Federal. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2016) atualizou o significado do verbete família: “núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantém

entre si uma relação solidária”. Nas escolas brasileiras, a concepção de família, na maioria dos casos, ainda é pautada na visão conservadora, sendo muito comum que famílias com formações diversas sejam consideradas “desestruturadas” (OLIVEIRA, 2002; SZYMANKI, 2003; ASBAHR e LOPES, 2006).

Uma das formas mais comuns de a escola lidar com os casos de infração às regras e de violência entre estudantes é convocar uma pessoa adulta da família (mãe, pai, avós ou responsável) para informá-la do comportamento do aluno e cobrar providências (ABRAMOVAY, 2009; COUTRIN, CARVALHO e ALMEIDA, 2012). Ao atribuir a responsabilidade pela indisciplina unicamente à família do aluno, a escola isenta-se de se analisar criticamente enquanto instituição que reproduz exclusão e absolve a falta de preparo para lidar com os problemas que nela surgem. A professora Macabeia questiona a eficiência desse tipo de prática: “O Gustavo fica um tempão sem vir à escola. Sabe aquela coisa? Chama tanto, chama tanto a mãe na escola... Ele fica sem vir, depois volta”. Cansada de ser chamada à escola, a mãe acaba deixando o garoto faltar às aulas, para não ter que ir com tanta frequência à escola exclusivamente para ouvir reclamações. Iguamente contrário à prática de chamar as famílias à escola para fazer queixas sobre o aproveitamento escolar e comportamento dos estudantes, o professor Carlos compreende que os conflitos devem ser resolvidos pelos docentes, no momento em que esses ocorrerem:

Às vezes os professores chamam a família logo de início, nem tentaram resolver o conflito! E quando você chama a mãe logo de cara, você aumenta o problema. Porque aí a mãe vai brigar, vai bater e quando eles voltam para a escola o conflito aumenta. E saber que, de repente, resolver o conflito só a gente com eles, acabou, resolveu! Sem ficar mandando pra fora da sala.
(CARLOS)

O fato de o professor ser avesso à convocação das famílias à escola em casos de comportamento inadequado dos estudantes não tem a ver com a convicção de que cabe à escola criar um ambiente sociomoral e, sim, com a concepção de que essa ação é de pouca valia. Para o docente, repetindo o discurso que vigora nas escolas, os conflitos entre os estudantes podem estar relacionados à carência afetiva e ausência de limites, gerados pela “falta de estrutura familiar”:

Muitos deles têm carência afetiva, vivem com as avós... A maioria dos conflitos é gerada só por carência, falta de estrutura familiar. Eu acho que é a falta de estrutura familiar, carência afetiva e falta de regras, porque não é colocado limite, porque não tem estrutura familiar. (CARLOS) [...] Nos dias de hoje, além de fazer essa parte do trabalho pedagógico, de ensinar, a gente tem que lembrar que a família mudou... Na maioria dos casos, não tem pai e mãe, tem um ou tem o outro e, quando tem os dois, eles trabalham o dia inteiro. Na hora que chegam para dar um suporte para o filho, ele já está dormindo! Fim de semana, o pai tem um monte de coisas para fazer, a mãe tem um monte de coisas para fazer. Os filhos ficam em segundo plano e, às vezes, a carência vem nisso. O Felipe [estudante com comportamento inadequado] é muito pobre. A família é muito simples, a mãe que sustenta, o pai foi embora, depende de ajuda de um e de outro... A avó é quem toma conta deles. E ele não obedece à avó. Porque avó... Você sabe como é... A maioria delas, não falo todas... Mas avó é avó... Não tem jeito! Sempre acaba passando a mão na cabeça! Então, ele aprontava na escola e chamavam essa avó. Ela vinha na escola e dizia: “Não sei o que fazer!” O pai separou da mãe, está com outra mulher; a mãe se sente humilhada, porque depende de ajuda... (CARLOS)

Felipe é, segundo o relato, um estudante que não se interessa pelas atividades escolares que envolvem leitura e escrita, não se submete às regras e agride verbalmente os colegas. Para o professor Carlos, o comportamento de Felipe deve-se apenas à estrutura familiar. Ao afirmar que “a família mudou”, seu discurso indica comparação a um padrão (mudou comparado a que?). Concordo com Kehl (2003), quando ela argumenta que a expressão “a família não é mais a mesma” revela a compreensão de que a família branca burguesa do século XIX é a norma, de modo que tudo que foge a esse modelo é visto como desvio. É importante ressaltar que as críticas às famílias desestruturadas se fundam em dois preconceitos: o de classe social e o de gênero. O primeiro é comum nas sociedades capitalistas, nas quais vigora uma compreensão de que o pobre, tido como fracassado, é o responsável por sua condição e não o Estado: a pobreza é associada à violência, à propensão aos vícios, à tendência à delinquência (TRASSI e MALVASSI, 2013).

Segundo Carvalho (2000), o discurso recorrente que valoriza a cooperação da família com a escola incide basicamente sobre a mulher. Geralmente, é a mãe quem acompanha as lições de casa, vai às reuniões e comparece às convocações da escola. Assim, ao cobrar apenas da mãe a educação e cuidados dos filhos, comete-se, em última instância, uma opressão à mulher. Se família estruturada, na visão dos conservadores, é aquela que tem um patriarca supridor e uma mãe que se dedica integralmente a cuidar do lar e dos filhos, a mulher divorciada, que mora apenas com os filhos; a mulher que tem filhos de pais diferentes;

a mulher que exerce uma atividade profissional, a mulher, em suma, é o principal alvo do preconceito contra as famílias de formação não patriarcal, as chamadas “famílias desestruturadas”. Carvalho (2004, p. 41) afirma que a escola acaba “sobrecarregando as mães, o que perpetua a desigualdade de gênero”. Ao sugerir que os docentes devem se lembrar de que a família mudou, Carlos associa as diferentes formações familiares ao fracasso da família que foge à norma patriarcal, ou seja, segundo seu ponto de vista, a escola deveria saber que a família mudou para suprir uma falta, uma defasagem (do patriarca supridor e da mãe que se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar) e assumir o lugar de quem não sabe como educar.

A professora Theodora, em uma situação de bullying, questiona o papel da família na educação moral:

A Joana é uma menina muito pobre, família presa, o pai e a mãe. Então, ela mora com a tia, que tem a guarda porque ela sofreu maus tratos. Só que Joana é muito bem resolvida. Muito! [...] E, aí, eu percebi que as crianças estavam brigando com ela nesse dia. Descobri que a Joana não me contava que estava sendo agredida [fisicamente] pela Raquel. E Raquel estava combinando entre a Sofia, Beatriz e a Lúcia para inventar para os alunos da outra sala que a Joana as xingou, que era para todos ficarem com raiva da Joana. As três estavam mandando os meninos cuspirem nas coisas de Joana, mexerem nas coisas dela... Estavam raspando borracha, sabe, para juntar os farelinhos? Pra jogar na Joana. A Raquel apontou todos os lápis em casa para jogar as raspas na Joana! [...] Mas o que mexeu comigo foi que eu fui conversar com a avó da Raquel e ela achou engraçado! Não tem graça, isso é muito sério! Ela não pode rir de uma situação dessas! *Que criação é essa, em que uma menina sádica - que está fazendo uma sala ficar contra uma criança - e a avó ri?* E, no final, a coordenadora, que é maravilhosa, foi conversar com a avó. E avó saiu e falou pra mim: - “Professora, a Raquel é ótima, né? A coordenadora falou que ela é inteligentíssima, que ela é uma das mais inteligentes da sala!” E a coordenadora não falou isso! Então, nessa história toda, fora a situação da Raquel, que é uma criança, fruto do meio que ela vive *o que essa família está fazendo?* [...] E, aí, eu vi que vai além do eu posso fazer em sala! [...] Porque para avó é natural! O que é uma criança de seis anos planejar apontar, em casa, todos os seus lápis para jogar no rosto da outra [no dia seguinte]? Depois que todo mundo lá na terça-feira pediu desculpas para Joana, ela não está se importando. Não sei se é porque ela não estava entendendo ou se é porque ela não está nem aí mesmo para o que estava acontecendo... As crianças pediram desculpas e acabou a história (Risos). Criança é bom por isso, né? (THEODORA)

O papel da família na educação moral das crianças é fundamental e não pode ser substituído pela escola: a teoria piagetiana indica que a moral autônoma é precedida da moral heterônoma, que surge do respeito unilateral à figura de autoridade. La Taille (2002, p. 92), afirma que a moral autônoma, baseada nas relações de respeito mútuo e cooperação, é a superação da moral heterônoma e que “superação significa ir além de alguma coisa que já existe. O erro é pensar que a moral autônoma seria, desde a mais tenra idade, alternativa à moral heterônoma”. Piaget (1996) afirma que as famílias e professores devem fazer o possível para colaborarem na educação moral da criança, o que consiste em “não negligenciar o respeito mútuo, *nem o respeito unilateral*, fontes essenciais da vida moral infantil” (PIAGET, 1996, p. 14, grifo meu).

A queixa da professora Theodora, nesse caso, é legítima e não se caracteriza como culpabilização da família segundo o senso comum. O que se espera de adultos responsáveis é que usem sua autoridade para definir limites para as crianças, baseados em valores como: não mentir, não roubar, não ferir, não matar etc. e que as cobrem sempre que esses limites forem transpostos. Mesmo com as sanções de repreensão da professora, a criança não mudou seu comportamento, voltando a praticar ações parecidas com outra criança da sala. Estamos, então, diante de um caso em que a família precisa ser cobrada na execução de seu papel não porque a escola falhou, mas porque os responsáveis pela criança devem ser convencidos da importância dos limites para o seu desenvolvimento moral. Se acreditarmos que a prevenção e o enfrentamento à violência entre estudantes necessariamente se dá pelo desenvolvimento da moral autônoma, não podemos perder de vista a necessidade da moral heterônoma como base sobre a qual a autonomia será construída.

Citei alguns trabalhos acerca da culpabilização das famílias quanto ao comportamento e aprendizagens não efetivadas e sobre o papel da escola no enfrentamento às violências e na educação moral. O discurso dos professores participantes desta pesquisa leva-nos, entretanto, a outras questões: de que forma escola e família podem estabelecer parcerias, para contribuírem juntas na educação moral de suas crianças e adolescentes? Assumiremos a posição de que cabe à escola suprir “as carências da família”? Certamente, não. Penso que seja importante refletirmos a respeito da forma como a família pode participar da educação moral dos alunos para além das formas aqui citadas. Tal como entendo, a família é o primeiro meio social em que a criança aprenderá valores. Não importam quais sejam tais valores, é impossível que a criança não os aprenda. Cabe à escola, então, não ensinar verticalmente às famílias qual a melhor forma de educar os filhos e, sim, criar espaços nos quais ela e a família

possam discutir juntas suas respectivas visões. A aproximação entre família e escola não pode estar circunscrita às dificuldades enfrentadas pela escola em lidar com problemas no comportamento dos estudantes.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consideram a escola como uma instituição democrática, da qual as famílias e a comunidade têm o direito de participar por meio de conselhos de escola, associações de pais e mestres ou equivalentes. Justamente por nutrir preconceitos de que essas pessoas não têm com o que contribuir para a instituição, as escolas acabam por cercear a participação das famílias e comunidade, burocratizando-a tanto que muitos familiares acabam por abandonar esses locais de encontro ou passam apenas a assinar atas de decisões para as quais pouco contribuíram. Segundo Abramovay (2009), é comum gestores queixarem-se de que as famílias não participam das atividades da escola por falta de interesse ou porque trabalham demais e não têm tempo.

Entretanto, os docentes entrevistados pela pesquisadora relataram que existe uma maior participação das famílias e da comunidade em atividades específicas, como as festas juninas por exemplo. Segundo a autora, esse dado revela que para firmar parcerias com as famílias e comunidade, a escola precisa constituir-se como um espaço de diálogo, no qual as próprias famílias digam de seus interesses e contribuam com sugestões acerca das atividades para as quais são convidadas a participar. Paro (1992), em entrevista às famílias sobre sua participação na gestão da escola, menciona que a ideia de “desinteresse” se fundamenta no senso comum, não correspondendo à realidade: os horários das reuniões e o autoritarismo da escola acabam por afastar as famílias. Muitas delas participam de movimentos no bairro, como as associações de moradores e encontram, mesmo em suas rotinas de trabalhadores, tempo para esse tipo de atividade. A escola, para relacionar-se com as famílias dos estudantes, há que rever suas posições que, mesmo querendo ser neutras, não o são. Carvalho (2004) indica que:

Quando se fala na desejável parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram: as relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias; as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola. (CARVALHO, 2004, p. 42)

A superação da contradição família *versus* escola só pode ocorrer quando essa última constituir-seem um ambiente verdadeiramente democrático, para o qual as famílias sejam convidadas a discutir educação no sentido amplo: perguntar, opinar, sugerir, discordar, contribuir para as tomadas de decisões e a busca de soluções. Não é parceria real convidar a mãe, a avó do aluno, apenas para comunicar-lhes o que a escola decidiu. Gosto da simplicidade com que Freire (1981) encerra essa questão: “a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação”. Diálogo que não pode prescindir de escuta, não importando o nível intelectual de quem fala. Nas palavras de Freire (1987), “sem humildade, dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”.

Quanto aos casos como o citado pelo professor Carlos, em que a família não é chamada à escola sob pena de os alunos sofrerem violência doméstica, considero importante pontuar que, abandonando a visão de culpabilização, as parcerias devem ser firmadas inclusive para que os diálogos sejam orientados à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), cujo artigo 5º define que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou *omissão*, aos seus *direitos fundamentais*. (*Idem*, grifo meu)

Se a criança ou adolescente está, portanto, sendo negligenciada ou sendo vítima de crueldade e violência, a escola tem o dever de não se omitir e buscar os meios possíveis (o diálogo com a família ou contatar as instâncias de proteção à infância e adolescência), para que lhes sejam garantidos o direito à segurança e ao tratamento digno.

5.3.6. Os limites da prática: “Preciso entender que não é um problema só meu, precisamos de políticas públicas, de estrutura”.

Não é possível falar em mudança sem considerar outras variáveis que influenciam diretamente a prática pedagógica de enfrentamento às violências. É sobre esses tipos de obstáculos que nos debruçaremos nesta categoria. Retomando o alerta feito por La Taille

(2002, p. 9-10) e citado na introdução deste trabalho, corremos o risco de alienação se acharmos que o problema da violência entre estudantes se resolve apenas com disposição de docentes bem formados e de escolas com boa infraestrutura. Esse discurso ganhou muita força com o advento do movimento da Escola Nova, que concebia ser possível resolver os problemas da escola apenas mudando seus métodos (SAVIANI, 1999). Essa ideia, entretanto, é desmontada pela realidade, ou, nas palavras de Marx (1843/2010, p. 46-47), não basta a ideia insistir em sua concretização: é preciso que a própria realidade insista na ideia. Assim, se, por um lado, o presente trabalho investiga o potencial das práticas de elaboração de regras e de mediação de conflitos, ou seja, se ele propõe uma *ação*, por outro lado, não nega os limites da ação, limites esses sobre os quais discorrerei a seguir.

O primeiro limite pode ser encontrado nas contradições vividas no cotidiano. Desde a associação da profissão docente à imagem da mãe, que cuida e ama seus filhos incondicionalmente (aliás, distorção da maternidade e da docência¹⁰), à ideia do professor herói, nosso imaginário é povoado de estereótipos acerca desse profissional. Os baixos salários, as condições de trabalho, as más condições de formação que se repetem no trabalho, ao invés de inspirarem mobilização de toda a sociedade por políticas públicas (e não apenas dos sindicatos de educadores), conferem ao profissional docente adjetivos derivados de sacerdócio, sacrifício pessoal, vocação. Charlot (2008, p. 31) faz uma ácida provocação: “Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição”. Que fique claro que contradição, aqui, não é sinônimo de incoerência. As contradições vividas pelos professores no cotidiano da atividade docente têm que ver com as forças contrárias a serem enfrentadas para exercer sua função com comprometimento ético. Marx e Engels (1845/2007, p. 36) concebem a contradição como o conflito entre a atividade profissional, as relações sociais existentes e a consciência. Mas, em nosso caso específico, mesmo que o docente “ imagine uma coisa diferente da práxis existente”, ele terá que lidar com as contradições entre a própria consciência e a realidade.

O problema da violência, tema deste trabalho, é *apenas um* dentre tantos outros que os professores lidam no cotidiano do ofício docente: na rede municipal de São Paulo, os professores trabalham 25 horas semanais com os estudantes, sendo que cada hora corresponde a 45 minutos (e não a 60 minutos). Os professores de ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano)

¹⁰Tanto em um caso como em outro, comete-se o erro de supor ser fácil amar os nossos filhos (e alunos), tratando uma construção social como se fosse algo inato (SNYDERS, 1984).

atendem a cinco ou seis turmas durante a semana. A prática de mediação de conflitos está condicionada ao tempo disponível:

Saio daquela sala para outra sala e aí outros conflitos acontecem naquela outra sala! Quanto tempo eu teria que ficar pra ir chamando esses alunos e ir dando conta? Acho que eu não tenho nem *gigabytes* o suficiente na memória [ri, apontando a cabeça, em analogia à memória do computador]. Sei que tenho que fazer as perguntas [sobre o conflito a ser mediado], mas eu já começo impaciente, porque meu tempo é outro. *Esse relógio que corre, eu tenho que ir pra outra sala...* (MACABEIA).

Às vezes eu vou fazendo perguntas [durante a mediação de conflitos] e eles [os envolvidos] fazem silêncio. E eu tenho que respeitar esse silêncio! Eu teria que ter essa paciência de esperar eles ficarem bem angustiados e romperem esse silêncio, e eu não tenho. Ou de eu dar um tempo pra esse silêncio e interrompê-lo com perguntas. *Eu não tenho esse tempo! Eu não tenho esse tempo na escola!* (MACABEIA).

Todas as vezes que eu tentei tirar os alunos da sala pra conversar, as vezes que eu senti que teve uma possibilidade de dar certo, eu fiquei além do meu horário de trabalho na escola, sabe? Então acho que é bem complicado e eu não queria naturalizar isso de que eu vou precisar trabalhar sem ser remunerada no momento que não é meu horário pra tentar fazer essas coisas. (MACABEIA).

[...] um tempo assim *tic-tac* na sua orelha falando: “menina você tem só mais 5 minutos pra mediar esse conflito porque daqui a pouco você tem que entrar no 6º B”, sabe? (MACABEIA).

Além de terem que ministrar os conteúdos formais previstos, os docentes lidam com 35 alunos por sala de aula, cada um com um nível de conhecimento escolar, que precisam ser avaliados e acompanhados para que suas aprendizagens sejam garantidas:

Trinta e cinco, é isso! Eu nasci mesmo com um chicote! Porque, quando eu não consigo sentar individualmente, fico me chicoteando! Ai, o que que eu faço? Porque eu dou uma atividade... O camarada tira zero?! Ai, meu deus! Eu já quero chorar, porque eu não consigo sentar com eles... Então, eu me puno bastante por isso. Porque eu fico pensando: eu tenho que alfabetizar! Eu tenho que alfabetizar! Senão, ele vai carregar essa dificuldade... Aí, eu chego em casa e eu choro! Fui fazer uma especialização por causa disso! Eu me puno muito, muito, muito. Aí, eu penso (imitando choro): “Se eu não tivesse dois cargos, eu iria conseguir! Todas as crianças já estariam alfabetizadas! Fulano ia ser ótimo em matemática!”. Eu preciso entender que o problema não é só meu. Trinta e cinco! Trinta e cinco! Frequentes! Na minha sala eles não faltam, são frequentes. E eu também sou frequente! Até minhas folgas eu desmarco! Eu preciso entender que não é um problema só meu, precisamos de políticas públicas, de estrutura. E para eu entender? Difícil, amiga. Difícil... (THEODORA).

Em fevereiro, eu vi que Sandro não sabia as sílabas complexas e *ainda não consegui sentar com ele!* “Ei, vamos aprender as sílabas complexas?” Então, é bem complicado o trabalho. (MACABEIA).

Se 35 alunos por sala é número alto, o que dizer, então, de aulas em que os professores atendem ao dobro de alunos? A professora Macabeia narra essa situação como limitadora da mediação de conflitos:

Hoje mesmo, a gente estava na Informática e três meninos – o Gustavo brincou de bater no Gerson; nisso, o Pedro viu a brincadeira e, vendo que o Gustavo olhava para a direita, veio pela esquerda e deu um tapão na cabeça do Gustavo. Aí, o Gustavo ficou super nervoso: “dessa brincadeira, você não fazia parte”! O tapa deve ter doído, porque de onde eu estava eu ouvi. Olhei para o Pedro e falei: - “Pedro!!!”. E o Pedro: - “Mas eu não fiz nada!” E ele falou de um jeito convincente, como se ele acreditasse que ele não tinha feito nada. Eu olhei e falei: - “Pedro, eu vi você dando o tapa!” E foi o máximo que eu fiz, porque eu estava com duas salas, dando aula pra 70 alunos(risos). (MACABEIA).

A Constituição Federal (1988, artigo 206) e a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (artigo 4º) referem que o ensino público formal deve ter como base o princípio da garantia de boa qualidade. A discussão sobre qualidade mínima renderia diferentes análises e interpretações, tanto segundo a visão liberal quanto segundo a visão da esquerda. No entanto, dentre outras condições, a quantidade de alunos por turma é um dos requisitos para a educação de qualidade: o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2012 (INEP, 2013) correlaciona o bom desempenho na avaliação com o número de alunos por turma, de modo que escolas com salas de até 25 estudantes por professor estão entre as que têm melhor classificação. Mesmo se não recorrêssemos aos resultados do relatório do PISA (INEP, 2013), ainda assim, uma leitura superficial dessa realidade já nos permitiria argumentar que é humanamente impossível dar a atenção devida aos estudantes em classes superlotadas. No episódio narrado pela professora Macabeia, vemos que ela percebe o conflito, não se omite, tenta intervir, mas não faz a mediação, justificando-se: “Eu estava com duas salas, dando aula para 70 alunos”. E ri... Ri, muito provavelmente, por considerar absurdas suas condições reais de trabalho. A professora Theodora expressa sua angústia usando como figura de linguagem o autoflagelo, o chicote: ao avaliar as aprendizagens de seus alunos e perceber que alguns precisam de atenção individualizada para

recuperar algumas aprendizagens, sente-se culpada por “não conseguir sentar com eles”, ao mesmo tempo em que tem clareza de que “precisamos de políticas públicas”.

Com objetivo de discutir os problemas da educação brasileira para propor políticas públicas, no relatório final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014 (MEC, 2015) consta que o número de estudantes por sala não deve ultrapassar 20 para o ensino fundamental e 25 para o ensino médio. Há projetos de leis nacionais e municipais que estipulam essa redução: o PL 2741/12 na Câmara dos Deputados e o PL 270/13 na Câmara Municipal de São Paulo, para citar alguns. Nenhum dos dois projetos se efetivou em lei até a escrita do presente trabalho. Refletindo sobre as contradições vividas pelas condições de trabalho, Carlos chega à seguinte conclusão:

Talvez o que falte na escola é a gente ter esse tempo... Resolvi largar [o cargo] no Estado por isso mesmo! Não estava aguentando! Não estava aguentando nem comigo mesmo. Eu não estava dando aulas mais! E olha que eu gosto de dar aula! Não estava conseguindo dar aula e nem alcançar objetivo nenhum mais! Estava trabalhando só para ganhar dinheiro. E é uma coisa que não é legal, porque ganhar dinheiro é necessário, mas eu também tenho que trabalhar bem. Tem que ser um pouco prazeroso. [...] Além de sensibilidade, *tem também que gostar... gostar de estar trabalhando aqui... é o gostar de ser professor*. Com salário pra sobreviver a gente sobreviveria em qualquer outra profissão. (CARLOS).

Hoje, eu estava lendo uma pesquisa, uma reportagem, a de que a procura de jovens para trabalhar em educação, como professor, está diminuindo cada vez mais e mais no Brasil! Por falta de incentivo, por falta salarial, né? *Acho também que o salário nem pega tanto, que quando a pessoa gosta, ela gosta, ela vai mesmo, mesmo ganhando pouquinho, porque ela vai sentir prazer no que está fazendo*. (CARLOS).

Inversamente aos pensamentos da professora Macabeia, que afirma não querer naturalizar o trabalho além da jornada e de Theodora, cujo conflito é justamente ter que compreender qual parte lhe cabe e qual parte cabe ao Estado na responsabilização e busca de soluções pelos problemas vividos em sua sala de aula, Carlos assume-as pessoalmente e pede exoneração de um cargo efetivo na rede estadual de São Paulo, para dedicar-se apenas ao cargo na prefeitura de São Paulo. Abre mão de duas remunerações, para viver apenas com uma. Sua fala expressa uma compreensão de que “é preciso gostar” de ser professor para ser bom professor. Há, nessa fala, um paradoxo sobre o qual quero me debruçar.

Antes de dizer do gosto em ser professor, é preciso olhar criticamente para quem é esse docente brasileiro a quem tanto nos referimos. Em pesquisa sobre os professores do

Brasil (GATTI, 2009), foi constatado que os estudantes de pedagogia e demais cursos de licenciatura são, em sua maioria, mulheres, pobres, acima da faixa etária ideal (entre 30 e 39 anos ou acima de 40 anos). Dos mais de 73 mil graduandos que participaram da pesquisa, apenas metade afirmou desejar ser professor. Se compararmos com outras profissões como Direito ou Engenharia Civil, profissões majoritariamente masculinas, escolhidas por pessoas de classe média e classe média alta (INEP, 2014), com idade entre 20 e 29 anos, somos provocados a pensar: a profissão é realmente uma escolha? Quem são os brasileiros que escolhem serem médicos e quem são os brasileiros que escolhem serem babás?

Segundo Marx e Engels (2007), a divisão do trabalho nas sociedades capitalistas é condicionada: o trabalho do campo, o trabalho urbano, o trabalho manual, o trabalho intelectual, o trabalho do homem, o trabalho da mulher são divisões que estão atreladas às classes sociais e às desigualdades existentes entre elas. Antes de ser a efetivação de um gosto, de um prazer, o trabalho é meio de sobrevivência: “para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, de bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”; o trabalho visa, fundamentalmente, a “manter os homens vivos” (MARX e ENGELS, 2007, p. 33). Os cursos de licenciatura podem ser uma saída para quem deseja substituir um trabalho manual por um trabalho intelectual, por exemplo, por eles estarem entre os cursos de graduação mais baratos e que podem, inclusive, ser ofertados à distância. O fato de os cursos de pedagogia ou licenciatura serem procurados por pessoas mais velhas indica que muitos docentes provavelmente já migraram de outras profissões para a docência.

Kehl (2009) faz uma provocação sobre a ideologia presente na expressão “gostar do que faz”: “Além de dar meu sangue, ainda tenho que gostar? Gosto muito da profissão que escolhi, mas não quer dizer que eu goste de *trabalhar tanto* quanto eu trabalho: essa é a diferença. A ideologia de “gostar do trabalho” é uma maneira de mascarar a exploração do trabalho”. Fundamentada na concepção marxista de “mais valia” – o tempo de vida do trabalhador que se transforma em lucro para o patrão – a autora levanta questionamentos sobre a possibilidade de gostar de trabalhar desvinculada das condições reais de trabalho. Obviamente, há professores que escolheram essa profissão guiados pelo desejo de exercerem a função docente, ou seja, “por gosto”. Entretanto, o próprio professor Carlos, faz o seguinte desabafo:

A gente percebe que os colegas professores estão trabalhando assim, isolados, amargurados, sem saber mais o que fazer. [...] Eu estou perto de

aposentar, vou perdendo o pique. [...] Não tenho mais a energia de quando comecei. E além disso, vou desacreditando de um monte de coisas, do sistema... Há 23 anos, quando eu iniciei, eu tinha colegas que me falavam: “É ilusão!” E eu dizia: - “Imagina! Dá para mudar o mundo! Dá para fazer alguma coisa!” Agora, chegando aqui... Mudarnão vai, então vou fazer minha parte aqui, mas não vai mudar. Vai ser sempre assim: quem está chegando tem uma visão mais [otimista]...E estou falando daqueles que entraram para a profissão porque optaram por essa carreira. Cheios de energia, cheios de gás. E vão perdendo mesmo: o sistema vai esmagando e é uma pena! (CARLOS)

Quando Carlos diz que os colegas estão “amargurados, sem saber mais o que fazer” e que ele mesmo perdeu “a vitalidade de quando iniciou”, enfatiza que não está falando dos que “não gostam de ser professor”, mas “daqueles que entraram para a profissão porque optaram por essa carreira”. Ou seja, não bastou “o gosto” pela profissão para que se mantivessem motivados: as contradições vividas os levaram a “perder a energia, o gás”. A amargura referida pelo professor pode ser fruto da descrença conformada de quem “não pode escapar” desse meio de subsistência, como escreveram Marx e Engels:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida. (Idem, p. 38, grifo meu)

Bastante incômoda, a citação anterior pode suscitar discordâncias. Entretanto, há de se levar em conta que a reinvenção da atividade profissional em outra área demandaria, perdoem-me a repetição, a possibilidade de escolha dos docentes por profissões mais valorizadas ou melhor remuneradas.

Iniciei essa análise sobre o discurso de Carlos dizendo tratar-se de um paradoxo: se por um lado, achar que o magistério deve ser profissão apenas de quem “gosta do que faz” é pensamento idealista e não condizente com a realidade, por outro lado, Freire (1997) faz a seguinte crítica:

“Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”: Alguns anos atrás, convidado por um dos cursos de formação do magistério de São Paulo para uma conversa com as alunas, ouvi de várias delas [essa] afirmação. Eu não posso me formar para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda porque somente enquanto me “preparo”, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais

ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. (FREIRE, 1997, p. 47)

O autor prossegue argumentando que ficar na profissão docente por falta de opção compromete a luta dos educadores por melhores condições de trabalho: somente conscientes da importância social e política de sua tarefa é que os professores assumiriam a defesa por melhores salários e por uma educação de boa qualidade. Estaríamos, então, diante do paradoxo: Quem está no magistério contrariado prejudica a luta pela educação de boa qualidade, mas, nas sociedades capitalistas, pode significar também falta de opção.

A partir das discussões da XVI Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em 1963, Piaget (1969) faz uma análise da situação do profissional docente das escolas básicas europeias que muito se aproxima da realidade brasileira nos dias atuais: um dos motivos da desvalorização da profissão se deve ao fato de, nas sociedades liberais, ela não ter atingido ainda o mesmo *status* de outras profissões de trabalho intelectual, como a engenharia, a medicina e o direito. Tal problema seria resolvido caso “se pudesse oferecer aos mestres o tratamento que recebe o representante das outras carreiras liberais”: bons salários e boa formação (PIAGET, 1969, p. 19).

A infraestrutura das escolas onde trabalham as docentes participantes da pesquisa não são diferentes da de muitas escolas paulistas: as salas de aula ficam muito próximas de pátios ou quadras, o que torna os barulhos externos um incentivo ao barulho interno. Macabeia, num dado momento, durante os trabalhos em grupo, ao pedir repetidamente que os estudantes diminuíssem o tom de voz, percebeu que eles falavam muito alto entre si justamente por causa dos barulhos externos, que as atividades na sala de aula ficavam comprometidas “porque a escola é um caos”.

Na segunda-feira, me escondi na cozinha para conseguir gravar as impressões que eu tive. E eu queria fazer essa gravação sem pensar muito, deixando fluir. E percebi que foi muito ridículo: não existe um espaço na escola para que eu possa fazer essa reflexão, né? Então, eu precisei sair da escola para gravar um áudio para você, no shopping! Na escola, eu não consegui esse momento! Essas coisas vão me afligindo! (MACABEIA).

Segundo Leme (2004), o excesso de barulho, os ruídos o calor etc., são elementos ambientais que podem desencadear comportamentos violentos, por gerarem estresse. Este é,

portanto, um fator que compromete a prevenção dos episódios de conflitos: eles podem evoluir para violência entre estudantes.

Nas experiências narradas pelos docentes, são citados casos de estudantes que acabam tendo um perfil semelhante, tanto por resistir às regras e à exclusão social a que estão submetidos quanto por viverem em situação de pobreza material. Esse é o recado de Carlos, ao referir-se a dois adolescentes com comportamentos inadequados: os piores alunos da escola, os multirrepetentes, os desatentos e violentos são os que vivem em situação de muita pobreza material. Macabeia e Theodora também narram experiências desse tipo:

O Severino é um aluno que está na escola desde o primeiro ano e ele tem um histórico de vida muito sofrido. [...] A mãe do Severino é usuária de drogas, cuidou dele sempre loucona, morando na rua, deu lixo pra ele comer, transava com outros caras, se prostituía na frente dele. E enfim... Ele é um garoto que cresceu nesse meio só de sofrimento. Foi nesse contexto que o pai pegou o Severino e começou a criá-lo. Eles moram nos fundos de uma fábrica em que o pai trabalha. Ele vem sempre com uniforme, às vezes, sujo, com a unha suja... E ele... Ele é cleptomaníaco: ele rouba, desde o primeiro ano. Ele pega as coisas das pessoas. Ele vê um brinquedo, de repente o brinquedo some e, de repente, o brinquedo está na mochilha dele! Uma vez, ele viu uma caixa de balas, roubou a caixa e escondeu na mochila dele. Então, sempre que some alguma coisa na sala, falam: - Ah, é o Severino! Severino não lê, não escreve” [...]. E ele tem muitas dificuldades de seguir regras. Entra e sai a hora que ele quer. Ele não é agressivo, mas se ele resolveu que vai sair da sala, ele sai. Num momento de elaborar as regras, ele simplesmente saiu da sala. E eu saí atrás dele. [...] Não tivemos uma conversa propriamente, mas eu falei com ele. Insisti que ele olhasse pra mim, falei da importância de ele estar na minha aula etc. Ele voltou, ficou, mas não participou. Na aula seguinte, ele entrou pelo vidro na sala da CP e mexeu na bolsa dela. (MACABEIA)

Sandro é um aluno não alfabetizado. Tem 13 anos está fazendo o 6º ano pela segunda vez. É um aluno que eu me lembro dele quando ele estava no quinto ano, já na escola, e tinha sempre muita reclamação: que é um aluno que não obedece às regras, não para na sala, xinga professora, xinga os colegas, mexe no material dos outros... E, aí, ele veio para o sexto ano, deu os mesmos problemas, a mãe dele o transferiu de escola, porque trabalha na terceirizada da escola [limpeza] e não queria se queimar com uma encarregada dela, né? E, aí, transferiu o Sandro de escola. Mas o Sandro voltou este ano para escola porque na outra foi reprovado, retido. E é um aluno que está no sexto ano, não lê, nem escreve e tem este comportamento inadequado. Vira e mexe ele falta. (MACABEIA)

É um caso específico, que eu acho que ele é o pico, o problema maior, que a questão é a autoestima dele, que é muito baixa. [...] Ele não consegue fazer uma atividade, então vai mexer com os outros. Ele tem muita dificuldade, escreve muito errado e, então, quando ele erra e alguém ri, ele já agride. Eu percebi isso, que ele tem essa questão da autoestima... Muito complicado. E

chora! Chora, chora, por tudo ele chora! Aí, ele mexe com os outros, ele provoca, porque a sala não o aceita. Então, eu percebi essa questão, a questão da autoestima dele. Aí, ele desequilibra a sala. (THEODORA)

Essas narrativas remetem-me ao poema de Brecht (1966, p. 155) “Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”. É possível perceber que as professoras Macabeia e Theodora estabeleceram uma relação entre o analfabetismo, a situação de desigualdade social e o comportamento inadequado: minha hipótese é a de que o comportamento desses meninos é apenas uma resposta à violência vivida dentro e fora da escola: não participam do universo letrado, nem da sociedade de consumo, vivem em situação de exclusão, portanto, de humilhação. Salta à vista o fato de que esses meninos em situação de vulnerabilidade social não sabem nem ler, nem escrever. Nos anos 1980, a partir da tese de Ramozzi-Chiarottino (1982), iniciou-se, no Brasil, um período em que muitos estudiosos piagetianos produziram estudos que tinham como participantes crianças moradoras de favelas e bairros de periferia de grandes centros urbanos. Nessas pesquisas, buscava-se relacionar os déficits cognitivos com o meio ambiente (VASCONCELOS, 1996, p. 151). Os resultados indicaram que as dificuldades de aprendizagem das crianças muito pobres deviam-se à carência cultural. Patto (1984) suscita a discussão sobre os resultados obtidos nas pesquisas orientadas em São Paulo por Ramozzi-Chiarottino, comparando-as com os dados de outras pesquisas também piagetianas, realizadas em Pernambuco, orientadas por Carraher (1982), no quais se apontava justamente o inverso: as crianças em situação de extrema pobreza não carregavam deficiências cognitivas; elas realizavam, inclusive, operações complexas, tais como a resolução de problemas matemáticos bastante complicados. O grupo pernambucano concluiu que as crianças moradoras de favelas e periferias enfrentam dificuldades de aprendizagens escolares em decorrência do fracasso da escola em não os ensinar adequadamente, perpetuando, assim, as práticas de exclusão. O fracasso deixara de ser visto, portanto, como da criança. Patto (1984, p.11) posiciona-se em concordância com a visão de que “se a criança não consegue aprender, não é porque esteja incapacitada pessoalmente para o fazer, mas que tudo se passa na ação educativa de modo a conspirar contra esta aprendizagem”. Freitag (1985) trouxe novas contribuições à discussão suscitada por Patto, defendendo que, para evitar as relativizações entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens adquiridas no cotidiano fora do universo escolar, seria importante que as duas posições fossem consideradas, uma vez que diagnosticar as dificuldades a serem superadas e repensar formas de tornar a escola menos excludente, podem ser ações que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Concordo com a visão de que o fato de estudantes em vulnerabilidade social serem os que mais têm dificuldades de aprendizagens decorre de a escola não ser um lugar inclusivo: os fracassos são justificados de forma individualizada e os velhos discursos de carência cultural ainda estarem presentes no universo escolar. A prática da mediação de conflitos fica limitada à possibilidade de participação real desses estudantes nas atividades escolares: a professora Macabeia consegue, em uma atitude de respeito mútuo, fazer com que Severino volte para a sala de aula, não exige que o garoto a obedeça, mas o convence de que sua presença é importante. Ao acatar o argumento da professora, o menino retorna à sala de aula (algo que não costumava fazer), um comportamento adequado. Ainda que a professora e o grupo busquem agir de maneira acolhedora - por meio de diferentes atividades que valorizem a oralidade ou a expressão corporal, caso, por exemplo, das atividades de leitura e escrita que fazem parte da rotina escolar e não há como escapar a isso -, o fracasso em delas participar poderia promover em Severino uma visão negativa de si mesmo. Piaget (1997) afirma que a participação em atividades pode ser comprometida pelos sentimentos de superioridade ou inferioridade, conforme se vão vivendo repetidas experiências bem-sucedidas ou fracassadas:

(pode-se pensar em) uma espécie de escala permanente de valores, os primeiros elevando as pretensões e os segundos abaixando-os com respeito às ações futuras. Daí resulta um julgamento de si mesmo para o qual o indivíduo é conduzido pouco a pouco e que *pode ter grandes repercussões sobre todo o desenvolvimento*. (PIAGET, 1997, p. 38, grifo meu)

Talvez a relação entre analfabetismo e comportamentos inapropriados esteja justamente na articulação de uma baixa autoestima ao sentimento de não pertencimento à comunidade escolar. Segundo Abramovay (2002), a construção do senso de pertencimento é fundamental para reverter quadros de violência. A autora constatou que:

Este é um dos fatores mais importante para a construção de uma cultura de paz. Mas, para que esse senso de pertencimento exista, é imprescindível que a escola tenha regras claras e uma estrutura democrática, a fim de que todos sintam parte desta estrutura e representados no grupo. (ABRAMOVAY, p. 9)

Além da violência da escola, não há como deixar de mencionar a violência da miséria vivida por esses estudantes. Quero abrir aqui um parêntese. Não caímos, de forma alguma, no silogismo: “se a miséria produz violência, logo, pessoas muito pobres são violentas”. Esse

tipo de conclusão nutre preconceitos como “o medo dos favelados” ou fomenta posições messiânicas, de que falta ao pobre a caridade dos ricos. Vale lembrar, ainda, que desse tipo de psicologismo decorreram posições higienistas que ganharam força a partir dos anos 1900, fundadas na compreensão de que o mal do mundo eram os mendigos, as prostitutas, os leprosos, os “desajustados”. Uma sociedade sadia seria, então, aquela que estivesse livre “da desordem e dos desvios” (ANTUNES, 2005, p.28). A análise que proponho é outra, a de que a desigualdade social, não o pobre, gera violência. Segundo Rocha (2004), não existe relação entre pobreza e violência, mas há relações entre desigualdades e violência, porque as desigualdades são “rupturas no tecido social”, expondo pessoas ou comunidades à marginalização. Um país pode ser muito pobre e igualitário ou pode ser muito rico e desigual. Artex (2015, p. 6) defende que, por ser um fenômeno complexo, a desigualdade se expressa não apenas pela pobreza, mas há também desigualdade entre homens e mulheres, entre raças/etnias, no acesso a serviços de saúde e educação, na participação política. Apesar da multiplicidade das desigualdades, todas são caracterizadas pela exclusão de uns em detrimento de outros, configurando, portanto, uma situação de injustiça. Castro e Aquino (2008), em pesquisa em nível nacional para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), buscaram identificar as causas de violência entre jovens, e concluíram que a desigualdade social está entre suas maiores causas. Ficou evidente a relação entre violência e desejo de participação da sociedade de consumo: “os bens de consumo da moda seriam o passe para uma forma simbólica de inclusão na sociedade mais ampla, que contrasta com a exclusão real a que está submetida grande parcela dos jovens brasileiros, especialmente os pobres e negros” (CASTRO e AQUINO, 2008, p. 24). Contra a invisibilidade social a que são submetidos, muitos jovens parecem buscar reconhecimento por meio do comportamento de intimidação e violência. Concordo inteiramente com Freire (1981), quando argumenta que ao analisarmos o comportamento dos oprimidos, devemos fazê-lo de maneira dialética: “É como seres duais, contraditórios, divididos, que temos de encará-los”:

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? [...] Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros [...]. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas de “essa gente” ou de “essa massa cega e

invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. Eles são sempre, os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, esse ato dos oprimidos pode, sim, inaugurar o amor. (FREIRE, 1981, p. 71).

Nem determinista, nem universalista: não defendo que todos os sujeitos que foram submetidos à violência da miséria reproduzirão a violência vivida. Mesmo porque, o fenômeno da violência está presente também em outras classes sociais. Todavia, a história de vida e as situações objetivas que constituem esses sujeitos não podem ser ignoradas: o discurso que denuncia a violência, mas silencia diante das desigualdades sociais, é uma farsa, porque o verdadeiro compromisso social está em lutar contra a ordem social injusta, geradora de violências.

A grande violência social – a da desigualdade – não pode ser solucionada pela escola, porque a escola espelha o social e somente as práticas de construção de regras e mediação de conflitos não são suficientes para o enfrentamento da abusividade de forma mais ampla. Assim, para permanecer no âmbito da governabilidade possível, cabe à escola delinear outras ações, como as citadas por Abramovay (2001): promover uma maior participação dos alunos no grêmio estudantil e da comunidade nos conselhos de escola e nos projetos, ofertando-os no contraturno escolar e aos finais de semana, com atividades esportivas e culturais¹¹ (valorização da cultura local). O possível é sempre muito aquém do desejado.

Por fim, dentre as limitações à mediação da violência escolar aqui encontradas, há uma que resulta das contradições vividas no cotidiano do ofício docente: o cansaço.

Para mim, é muito forte o cansaço. Porque para você mediar, você tem que ter tempo e precisa ter disposição. Então, você precisa parar a aula... Então, tinha dia que eu não queria! Eu falava: - “Ah, pede desculpas para o seu colega e senta!” Acho que uma das maiores dificuldades foi essa, de vencer o cansaço e parar, colocar eles frente a frente, ficar intervindo e falando e fazendo-os refletirem quando eu estava muito cansada! Isso foi o principal [dificultador] deste tempo todo. Teve um período que eu não consegui - acho que umas duas semanas eu não consegui - era coisa rápida: - “Para de brigar

¹¹O governo federal já instituiu, por meio do Decreto Nº 7.083/10 (BRASIL, 2010) o programa Mais Educação, que prevê a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola para participação em atividades diversificadas, tais como práticas esportivas, culturais e artísticas. A adesão ao programa é feita voluntariamente pela escola, por meio dos gestores e os professores que desejem trabalhar com projetos no contraturno escolar podem compor neles sua jornada de trabalho e serem remunerados.

com seu colega! – “Pede desculpas para o seu colega e acaba logo com isso! Foi isso, acho que o maior problema foi o cansaço. (THEODORA).

Claro que a gente, como é profissional, tem também que cuidar da parte emocional, porque são tantos problemas... Senão fizermos isso, a gente está lascado. (CARLOS).

O termo “cansaço” é extremamente impreciso: dificilmente um trabalhador, de qualquer área, não se identificaria como alguém que está cansado. Talvez a expressão “exaustão emocional” represente melhor o tipo de cansaço a que os docentes se referiram. Em pesquisa sobre exaustão emocional e cansaço mental em docentes, Reiset *al.* (2006), com a participação de 808 docentes da rede pública de Vitória da Conquista (BA), verificou que 70% dos docentes se queixaram de cansaço mental, com prevalência de esgotamento maior entre os que trabalhavam na zona urbana. A conclusão dos autores é a de que o cansaço mental e a exaustão emocional eram frequentes em professores, estando seus fatores de riscos relacionados às condições de trabalho. Codo (1999), em pesquisa em nível nacional, com a participação de 30 mil professores, revelou que o ambiente estressante foi a principal causa de adoecimento docente. Quero aqui retomar o conceito de contradição, com o qual iniciei essa discussão: ainda que os docentes estejam, subjetivamente, interessados na práxis (formação teórica e prática reflexiva) da educação moral, a objetividade da realidade limitará essa ação. Não bastam profissionais competentes, engajados no enfrentamento à violência na escola: o ambiente insalubre terminará por levá-los à exaustão emocional e conseqüentemente, ao comprometimento das práticas de mediação de conflitos.

A resposta ao problema da violência entre estudantes na escola não pode ser pautada no binarismo típico do pensamento dogmático, que se funda no “Isto ou aquilo”: ou a imobilidade fatalista de que não resta nada a ser feito, ou o idealismo ingênuo que pretensiosamente desconecta a escola da sociedade em que está inserida. Dialeticamente, podemos concluir que, se por um lado, a violência entre os estudantes tende a diminuir quando os docentes passam a elaborar regras e a mediar os conflitos, há, por outro lado, as condições objetivas que desafiam os limites da prática. Limites que, como afirmou a professora Theodora, podem ser superados por meio de políticas públicas. Restaria, então, ao professor, comprometido com a educação para autonomia moral, reconhecer os limites da ação e atuar no campo das possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela paz não significa a luta pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica e a procura de soluções concretas. A paz não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar de paz é fazer justiça. (Paulo Freire).

O problema da violência na escola tem sido tema de diversos estudos no Brasil e no mundo. Além das análises apresentadas nesses estudos, há pesquisas que sugerem que a violência entre alunos pode ser minimizada por meio de projetos e da mediação de conflitos. Neste trabalho, busquei investigar se a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos podem contribuir para a diminuição dos episódios de violência entre alunos, uma vez que essas práticas, segundo a teoria piagetiana, promovem o desenvolvimento moral dos sujeitos da anomia à heteronomia e da heteronomia à autonomia. É quando passam à autonomia que os sujeitos podem autorregular seus comportamentos: relações de respeito mútuo e cooperação conseguem ser estabelecidas, levando à reflexão sobre as injustiças, descentrando-os e levando-os a agirem com empatia.

Segundo Piaget, as aprendizagens se dão por meio de experiências físicas e mentais. Parto da premissa de que os episódios de violência entre estudantes (agressões verbais e físicas) são algumas das quais que, se mediadas, podem contribuir para o desenvolvimento moral dos envolvidos. Os conflitos constituem experiências que, se resolvidos, possibilitam aos indivíduos agir de maneira moralmente autônoma, substituindo as práticas violentas por atitudes de respeito mútuo e reciprocidade. Devries e Zan (1998) consideram que o conflito pode deixar de ser algo motivador de incivildades, para tornarem-se um meio de os estudantes irem se tornando conscientes da alteridade, ou seja, de que os outros têm sentimentos, ideias e desejos. O conflito interpessoal passa a ser um conflito intrapessoal, levando o estudante a rever seu modo de agir, pensar e sentir, ao ser desafiado a usar estratégias de negociação, de argumentação e de conciliação, incentivando o desenvolvimento de novas posturas diante da vida.

Pesquisas (DREVRIES E ZAN, 1998; ARAÚJO, 2001; VINHA, 2003; SILVIA e MENIN, 2015) apontam para a importância de que toda a escola esteja envolvida na construção da autonomia moral dos estudantes, ainda que, não necessariamente a gestão e/ou todos os atores escolares inauguram essa empreitada: professores com experiências bem

sucedidas podem buscar parcerias com outros docentes, de forma a irem paulatinamente, influenciando toda a escola. Os próprios alunos, quando desenvolvem a moral autônoma, podem passar a cobrar da gestão e dos demais profissionais atitudes que consideram incoerentes ou injustas. Quando há cooperação verdadeira, é possível até mesmo que se organizem em movimentos, como é o caso das adolescentes do grupo feminista MoviFemi (VENEROSO, 2016). Outros meios de encorajar os estudantes a participarem da construção de um ambiente sociomoral (e com a participação de toda a escola) é encorajá-los a compor o grêmio estudantil e o conselho de escola.

Os professores participantes deste estudo viveram, pela primeira vez, a experiência de construir, junto como os alunos regras de convivência. A ausência da prática de construção de regras evidencia uma associação de regras com a postura autoritária. O autoritarismo nutre-se, além do respeito unilateral, de práticas de humilhação, castigo, ameaças e toda sorte de coação. A autoridade do professor ou da professora fundamenta-se no diálogo e no respeito aos estudantes. O complexo processo de aprender algo exige atenção e concentração, além de inúmeras outras dificuldades. Não é possível ensinar no caos. Ao garantir que um ambiente propício para aprendizagem seja estabelecido na sala de aula ou em outros espaços escolares, o docente age com a autoridade da qual não se deve abrir mão. O faz, entretanto, sem humilhar, sem exasperar com raiva desmedida. Seriedade e brutalidade não são palavras sinônimas. O professor que decide ensinar para a autonomia moral deve ter claro que respeitar o aluno não é abrir mão de sua autoridade. Ao contrário, ao empregá-la, jamais silencia às manifestações de falta de respeito entre os alunos e alunas e deles com seus professores – e abro aqui parênteses para ressaltar que há docente que se queixam apenas da falta de respeito dirigida a si mesmos. Não se importam com declarações machistas, racistas, homofóbicas ou qualquer outra forma de fala agressiva vinda dos estudantes e a eles voltada. Os docentes posicionam-se com indignação apenas quando o destrato e a humilhação são contra si, como se respeito e consideração fossem um direito apenas deles e não de todos e todas, incluindo as crianças e adolescentes. Um ambiente de respeito mútuo não pode ser construído onde impera a licenciosidade e a falta de autoridade. Se a regra imposta é autoritária, a construção coletiva da regra, ao contrário, é um meio de levar o corpo discente a construir um ambiente de cooperação e de zelo pelas regras, o qual, por sua vez, traduz-se em sentimento de justiça (todos são iguais diante da regra). A infração da regra, quando impune, pode ser interpretada pelos sujeitos heterônomos como invalidação da regra. Para que desenvolva a moral autônoma, o grupo precisa discutir sanções de reciprocidade não com finalidade de castigar e

fazer sofrer o transgressor, mas de levá-lo a perceber o alcance de seus atos. Nas palavras de Freire (1997, p. 104), “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade por suas ações”. Eu substituiria a palavra “livre” por “autônomo”: quanto mais se é capaz de ponderar as consequências das próprias ações para si e para outrem, mais dá mostras de sua autonomia.

Os docentes participantes do presente trabalho mencionaram a existência de melhora no comportamento dos estudantes. Alguns alunos, considerados mais resistentes às regras e com comportamento mais agressivo tinham, em comum, o fato de serem analfabetos. Concordo com Patto (1984) de que a escola, ao atribuir aos estudantes o fracasso de sua própria aprendizagem ao invés de assumir-se como responsável por ela, acaba por excluir esses estudantes. A violência desses alunos pode ser analisada como uma resposta à violência simbólica da escola (BORDIEU e PASSERON, 2014) e creio que, conforme defende Abramovay (2002) o senso de pertencimento ao grupo é um dos fatores mais importantes para o enfrentamento à violência. Outro aspecto importante a ser considerado é que os valores ensinados por meio das regras e da mediação de conflitos não podem ser temas isolados, como se nada tivessem a ver com a sociedade em que vivemos. Temas como racismo ou homofobia devem, necessariamente, ser discutidos de forma transversal, uma vez que toda a história do Brasil, por exemplo, contém a historicidade de como esses preconceitos foram se constituindo e, também, as razões pelas quais eles se mantêm. O mesmo ocorre com os preconceitos de gênero, aparência física, de origem ou de religião. As práticas discriminatórias carregam necessariamente uma historicidade que, se não problematizadas e denunciadas, acabam por considerar a violência como problema apenas dos indivíduos envolvidos e de às suas famílias.

Os resultados desta pesquisa apontaram que a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos por meio da mediação ou da autorregulação podem contribuir para a prevenção e enfrentamento das violências entre os estudantes. Não quero, entretanto e sob nenhuma hipótese, engrossar o coro daqueles que querem insinuar que o problema da violência escolar deve ser enfrentado apenas com esforço e boa vontade de professores bem formados. Tampouco concordo com o pensamento conformista que, diante das dificuldades, se imobiliza. Concordo com Freire (1986, p. 157), quando ele diz que “corremos o risco do desespero e do ceticismo se limitarmos nossa luta apenas à sala de aula”. Ou seja, é preciso que se aja dentro e fora dos muros da escola, assumindo a responsabilidade social da educação moral na sociedade e na escola, estabelecendo parcerias com as famílias e

organizando-se em movimentos que cobrem do Estado políticas públicas mais eficientes e melhores condições de formação e de trabalho para os educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Rede Pitágoras. Versão Resumida. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.

_____. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2006.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº1.182, de 10 de agosto de 2015**. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/legislacao-1/portarias/2016/Port_1.182_2016_ORIENTADOR%20DE%20ESCOLA%20INTEGRADA.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2016.

ALLENDE, Fernando. **Violência aumenta nas escolas**. 25 nov. 2014. *O Globo*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/blog-do-allende/platb/2014/11/25/violencia-aumenta-nas-escolas/>>. Acesso em 24 de maio de 2015.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo. ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

_____. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5. ed. São Paulo: Unimarco. EDUC, 2005.

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

ARAÚJO, Ulisses F. **O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal**. *Revista Online Biblioteca Professor Joel Martins*, Campinas, n. 2, v. 2, p. 1-12, fev. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067/1082>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

ARRETCHE, Marta. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Unesp, 2015.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. LOPES, Juliana Silva. **A culpa é sua**. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 1, v.17, p. 53-73, mar. 2006.

ASSIS, Machado. **Conto de escola e outras histórias curtas**. 2ª ed. Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1927/conto_escola_assis_2ed.pdf?sequence=4>. Acesso em 23 de novembro de 2016.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. MORAIS, Alessandra. LEPRE, Rita Melissa. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo moral e competência moral em uso no Brasil.** *Estudos de psicologia*, n. 15, v. 1, jan-abr. 2015.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida.** Tradução por Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENETTI, Aline Aparecida Cardoso Fernandes. **Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis.** 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: UNESP, 2009.

BIAGGIO, Ângela Maria. **Psicologia do desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. **Lawrence Kohlberg: ética e educação Moral.** 2ªed. São Paulo:Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Código de Processo Civil.** Brasília: Congresso Nacional, 1973.

_____. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.**Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1985.

_____. **Leinº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 6ª ed. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil, 2010.

_____. **Decreto nº 1.572, de 28 de julho de 1995.** Regulamenta a mediação na negociação coletiva de natureza trabalhista e dá outras providências. Brasília: Poder Executivo, 1995. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/D1572.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. **Lei 13.105, de 16 de março de 2015. Novo Código de Processo Civil.** Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

BRECHT, Bertolt. **Poemas e Canções.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

_____. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CABRAL, Sandhra. **Movimento criado por alunas combate machismo dentro da escola.** *Educar para ser grande.* 15 Nov 2016. Disponível em: <<http://www.educarparasergrande.com.br/single-post/2016/09/15/Movimento-criado-por-alunas-combate-machismo-dentro-da-escola>>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

CALLADO, Antônio. **Uma rede para Iemanjá.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CAMPOS, Sabrina Sacoman. MARQUEZINI, Cristiane Pereira. **Estudo sobre as relações entre o desenvolvimento moral e a violência: Uma revisão de literatura.** *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP.* Marília, ano 10, n. 10, p. 225–236, dez. 2012.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** *Sociologias,* Porto Alegre: ano 4, v. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

_____. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** *Educação e Contemporaneidade,* Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CODO, Wanderley. (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo.** Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2504>>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução por Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira. LUNA, Sérgio. **A questão da autoridade docente.** *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 76, fev. 1991.

DEBARBIEUX, Eric. **Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?** In: DEBARBIEUX, Eric. BLAYA, Catherine (Orgs). *Violência nas escolas: Dez abordagens europeias.* Brasília: UNESCO, 2002.

_____. BLAYA, Catherine (Orgs). **Violência nas escolas: Dez abordagens europeias.** Brasília: UNESCO, 2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU: 1948. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

DI MATTEO, Vincenzo. **Os discursos éticos de Freud.** *Estudos psicanalíticos*, Belo Horizonte, n.29, p. 57-66. Set 2006.

DISKIN, Lia. NOLETO, Marlova Jovchelovitch. (Orgs). **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.** – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

DURKHEIM, Émile. **A função da divisão do trabalho.** Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo?** *Psicologia: Reflexão e Crítica.* Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, set. 2002.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Imago, 1992. v.21.

_____. **Reflexões para os tempos de guerra e morte.** v. XIV das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. **Por que a guerra?** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Além do princípio do prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. **Análise terminável e interminável**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de SIGMUNDO FREUD. v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FRICK, Loriane Trombini. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha**. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Presidente Prudente: UNESP, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136467/frick_lt_dr_prud.pdf?sequence=3>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

GATTI, Bernadete. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-80, jul. 2001.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da Infância à idade adulta**. Tradução por Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº. 61, de 22 de dezembro de 2011**. Diário oficial n. 5259. p. 25. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/Download/legislacao/DiarioOficial/2012/do_20120102_000005259.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Coord.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES JUNIOR, José Roberto; SILVESTRE, Filipe Paneto; RANGEL, Tauã Lima Verdan. **Métodos De Pacificação De Conflitos: Breves Notas Aos Institutos Da Mediação, Conciliação E Arbitragem**. *Boletim Jurídico*, Uberaba/MG, a. 5, no 1204. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=3803>> Acesso em: 17 de novembro de 2016.

GONÇALVES, Marcus Vinicius Rios. **Direito Processual Civil Esquematizado**. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2011.

HEREDIA, Ramón Alzate Sáez. **Enfoque Global De La Escuela Como Marco De Aplicación De Los Programas De Resolución De Conflictos**. In: BRANDONI, Florencia (Org.). *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

INEP. **Resultados do Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP/Ministério da educação, 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2016.

_____. Relatório Nacional Pisa 2012: resultados brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 06 de dezembro de 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. **Homofobia nas escolas: um problema de todos nós**. In: JUNQUEIRA, Rogério Dinis (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KEHL, Maria Rita. **Aceleração e depressão**. *Café filosófico*. Direção: Marta Maia. São Paulo: CPFL Cultura, 24 jun. 2009. 89 min. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2009/12/02/integra-aceleracao-e-depressao-maria-rita-kehl/>>. Acesso em 06 de dezembro de 2016.

KOHLBERG, Lawrence. **Moral Development and the New Social Studies**. Boston: 1972, p. 14. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED073022.pdf>>. Acesso em 10 jun 2016.

KOLLER, Sílvia Helena. BERNARDES, Nara M. G. **Desenvolvimento moral pró-social**. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 2, n. 2, p. 223-262, dez. 1997.

LA TAILLE, Yves. SOUZA, Lucimara Silva. VIZIOLI, Letícia. **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.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2002.

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

_____. **Moral e Ética: uma leitura psicológica**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114. 2010.

_____. VINHA, T. **Telma Vinha e Yves de La Taille discutem Educação moral nos dias de hoje: entrevista**. Nov. 2013. São Paulo: Nova Escola. Entrevista editada por Maggi Krause.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura**. *Psicologia reflexão e crítica*, Porto Alegre, n.17, v. 3, p. 367-380, s/d, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Dissertação de Mestrado. 2010. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIGADO, Caroline Santos. **Vice-governador se compromete a dar resposta sobre reivindicações dos professores no dia 23**. 17 abr 2015. Disponível em: <http://www.sintese.org.br/index.php/educacao/rede-estadual/6207-vice-governador-se-compromete-a-dar-resposta-sobre-reivindicacoes-dos-professores-no-dia-23#at_pco=smlwn-1.0&at_si=55ec527f9213f45c&at_ab=per-2&at_pos=0&at_tot=1>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. De Piaget a Gilligan: **Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia: um caminho para o estudo das virtudes**. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, n. 3, v. 24, p. 12-23, set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 de junho de 2016.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo 1994.

_____. **Disciplina é um conteúdo como qualquer outro**. Entrevistado por Márcio Ferrari. São Paulo: Nova Escola, ago. 2005.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Mediação para a paz: ensino Jurídico na era medialógica**. 2002. Disponível em: <jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6863>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica do direito de Hegel: introdução**. São Paulo; Expressão popular, 2010.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. **CONAE 2014: Documento final**. Brasília: Ministério da educação, 2015. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/noticias/500-fne-apresenta-documento-final-da-conae-2014>>. Acesso em 06 de dezembro de 2016.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

MEDEIROS, Marinalva Veras. CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. *E-curriculum*, São Paulo, n. 2, v. 1, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>>. Acesso em: 29 de novembro de 2016.

MENIN, Maria Suzana Stefano. **A educação moral hoje visa a formação autônoma e não a obediência**. *Nova Escola*, São Paulo, n 257, Nov 2012. . Entrevista concedida a Ana Lúcia Scachetti.

_____, Maria Suzana Stefano. BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. ZECHI, Juliana Aparecida Matias, (Orgs). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2014.

MÜLLER, Fernanda Graudenz. BEIRAS, Adriano. CRUZ, Roberto Moraes. **O trabalho do psicólogo na mediação de conflitos familiares: reflexões com base na experiência do serviço de mediação familiar em Santa Catarina**. *Aletheia*, Canoas, n.26, p.196-209, jul./dez. 2007

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero, psicologia e interdisciplinaridade**. In: Coelho *et al.* Interdisciplinaridade em diálogos de gêneros: teorias, sexualidades, religiões. Florianópolis: Mulheres, 2004.

OLIVEIRA, Alana. Paula. **Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas**. 2013, 136 f. Dissertação (Mestrado em educação). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2013.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros. **Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

PACIEVITCH, Thais. GIRELLI, Eliane. EYNG, Ana Maria. **Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar**. *Educere*, IX Congresso Nacional de Educação, out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3340_1577.pdf>. Acesso em 1º de setembro de 2016.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.1 74, v 73, p.255-290, maio/ago. 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A criança marginalizada para os piagetianos: deficiente ou não?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 11, v. 3, p. 1-11, Nov. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/644.pdf>>. Acesso em 8 de dezembro de 2016.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução por Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução por Elzon Lenardon. 4ª ed. São Paulo: Summus. 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução por Maria Alice Magalhães. 22ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

_____. **Cinco estudos de educação moral.** Tradução por Maria Suzana Stefano Menin. 2ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, p. 227 – 288, ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em 25 de dezembro de 2016.

_____. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 147, v. 42, p. 754 – 771, set/dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em 25 de dezembro de 2016.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. **Docência e exaustão emocional.** *Educação & Sociedade*, Campinas, n.94, v.27, p. 229-253. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>>. Acesso em 09 de dezembro de 2016.

ROCHA, M.. L. **Educação e Saúde: coletivização das ações e gestão participativa.** In: MACIEL, I.M. *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.* Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

ROCHA, Sônia. **"Desigualdade, e não a pobreza, aciona a violência"**. Folha de São Paulo. Entrevista concedida a Pedro Soares. 18 abr. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1804200407.htm>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2016.

ROLIM, Marcos (Coord.). **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana.** Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

SALES. Lilia Maia de Moraes. RABELO, Cilana de Moraes Soares. **Meios consensuais de solução de conflitos Instrumentos de democracia.** Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 46 n. 182 abr./jun. 2009. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/194916/000865481.pdf?sequence=3>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diário Oficial Poder Executivo** - Seção I 20 jan. 2012, p. 24

_____. Secretaria municipal de educação. **Decreto nº 56.560.** Diário Oficial do Município, n. 202 de 28 de outubro de 2015. p. 3.

_____. Secretaria municipal de educação. **Diário Oficial do Município**, n. 61. 20 out. 2016, p. 216.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. São Paulo: Autores associados, 1999.

SILVA, Claudiele Carla Marques da. MENIN, Maria Suzana Stefano. **Ambiente sócio moral da escola e o desempenho escolar dos alunos: duas dimensões que se completam?** *Educere*, Curitiba, out. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20705_10369.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

SINPEEM. **Campanha salarial Sinpeem 2015: pauta de reivindicações**. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8620&friurl=-PAUTA-DE-REIVINDICACOES---DATA-BASE-2015-_-#.VexPuFRVhHw>. Acesso em: 28 de agosto de 2015.

SINPRO/MG. **Pauta de reivindicações consoante súmula 277 do TST 2015/ 2017**. 2015. Disponível em: <<http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2015/03/pautaidiomas.pdf>>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

SIINPRO/RS. **Assembleia no dia 9 de dezembro definirá pauta de reivindicações**. 2006. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/periodo/arquivo/periodo/n01nov06.asp>>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

SINPRODEF. **Professores da Rede Estadual de Sergipe aprovam greve por tempo indeterminado**. 2015. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/professores-da-rede-estadual-de-sergipe-aprovam-greve-por-tempo-indeterminado/>>. Acesso em 24 de novembro de 2016.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Não premiarás, não castigarás, não ralharás: dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-112155/pt-br.php>>. Acesso em 26 de novembro de 2016.

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.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Rio de Janeiro. Agir, 2000.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 4.277**. Distrito Federal, 5 mai 2011. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Editora Plano, 2003.

TRASSI, Maria de Lourdes. MAVALSSI, Paulo Artur. **“Violentamente pacíficos”:
desconstruindo a associação juventude e violência**. São Paulo: Cortez, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENEROSO, Carolina. **Alunas de escola em São Paulo (SP) criam projeto para defender a igualdade de gênero**. *Maxpress*. 12 set 2016. Disponível em: <http://www.maxpressnet.com.br/Conteudo/1,863775,Alunas_de_escola_em_Sao_Paulo_SP_criam_projeto_para_defender_a_igualdade_de_genero,863775,7.htm>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

VIANNA, Marcio dos Santos. **Mediação de conflitos: Um novo paradigma na Administração da Justiça**. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XII, n. 71, dez 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6991>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

VINHA, Telma Pileggi. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. VINHA, Telma Pileggi. **Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento**. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, n.1, p. 263 -270, mar 2014.

WARD, Dana. **Escuchando voces: El mito de los juicios de gênero**. *Psicología Política*, Valencia, n. 10, p. 63-86, may, 1995.

WASELFISZ, Julio Jacobo. MARCIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003.

ZALUAR, Alba. LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

APÓS TESOURADAS em escola, vídeos de alunos brigando ganham as redes sociais. *A gazeta do Acre*, Acre. 21 mai 2015. Disponível em: <<http://agazetadoacre.com/noticias/apos-tesouradas-em-escola-videos-de-alunos-brigando-ganham-as-redes-sociais/>>. Acesso em 03 de julho de 2015.

ESTUDANTES brigam em porta de escola e agridem PM. *Metrópolis*. 12 Abr 2016. Disponível em: <<http://www.metropoles.com/distrito-federal/seguranca-df/estudantes-brigam-em-porta-de-escola-e-agridem-pm>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

O AUMENTO da violência escolar. *Estadão*, São Paulo. 26 fev 2013. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,o-aumento-da-violencia-escolar-imp-,1001569>>. Acesso em 25 de maio de 2015.

O LUGAR da família quando o tema é violência escolar. *Gazeta do Povo*. 14 Mar 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/o-lugar-da-familia-quando-o-tema-e-violencia-escolar/>>. Acesso em 26 de maio de 2015

VIOLÊNCIA nas escolas brasileiras. *Jornal da Band*. São Paulo. Abr 2015 Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/jornaldaband/videos/2015/04/11/15438013-brasil-lidera-ranking-de-casos-de-violencia-nas-escolas.html>>. Acesso em 26 de maio de 2016

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Há quanto tempo você atua como docente?
2. Você é regente de uma turma de qual faixa etária/ ano do ciclo?
3. Como você resolvia os conflitos que ocorriam entre os estudantes antes de participar dessa pesquisa?
4. Que tipo de conflitos você mediou?
5. Você conseguiu identificar o quê os desencadeia? Quais são as três principais causas de incivildades?
6. Como você avalia a(as) mediação(ções) feita(s)?
7. Você acha que passou a observar mais seus alunos? Isso foi de ajuda em seu trabalho? Se sim, qual?
8. Você notou alguma diferença no comportamento dos estudantes depois que passou a mediar os conflitos?
9. Quais as maiores dificuldades encontradas no processo de mediação de conflitos?
10. Que situações você gostaria de narrar sobre a experiência de mediar conflitos entre os estudantes?
11. Como você avalia essa capacitação recebida? O que achou dos encontros e dos resultados obtidos?
12. Gostaria de falar sobre algo que não perguntei?

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - PUC-SP

A EMEF _____, representada por _____, aceita participar de pesquisa realizada por Eliane Pinheiro Fernandes, aluna do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, sob orientação da professora Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis, dando seu consentimento livre e esclarecido para que a coleta de dados seja realizada nesta instituição escolar por meio da participação da docente _____.

A pesquisa, cujo título é “Mediação de conflitos: prevenção e enfrentamento da violência entre estudantes na escola”, tem como objetivo investigar se a mediação docente de conflitos entre alunos contribui na diminuição dos episódios de violência física e verbal na sala de aula e na melhoria da qualidade das relações entre alunos.

A escola autoriza a pesquisadora a realizar estudos sobre a teoria de mediação de conflitos orientados para a prática pedagógica e uma entrevista gravada com a docente participante em local disponível na unidade escolar.

A pesquisadora assegura que a participação nesta pesquisa será de caráter voluntário e sem ônus, estando garantido o sigilo, a confidencialidade. A participante não estará exposta a desconfortos ou riscos. As informações obtidas por meio da entrevista serão utilizadas para análise, somente para fins científicos e posterior publicação dos resultados. A participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém.

Caso surjam dúvidas quanto ao tema da pesquisa e sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo ou a participante deseje cancelar sua participação, poderá entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

Pesquisadora

Responsável.

São Paulo, ____/____/2016

Contato com a pesquisadora:

Fones: (11)2056-4968, (11)980976235.

Email: aneprofessora@hotmail.com

Contato com a orientadora:

Fone: (11) 3670-8527

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - PUC-SP

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____ declaro que participo voluntariamente da pesquisa realizada por Eliane Pinheiro Fernandes, orientada pela Prof^aDr^a Cláudia Leme Ferreira Davis, do curso de mestrado em Educação: Psicologia da Educação, da Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), intitulada “Mediação de conflitos: prevenção e enfrentamento da violência entre estudantes na escola”, cujo objetivo é investigar se a mediação docente de conflitos entre alunos contribui na diminuição dos episódios de violência física e verbal na sala de aula e na melhoria da qualidade das relações entre alunos.

Tenho conhecimento que minha participação envolve encontros de estudo sobre mediação de conflitos orientados para a prática pedagógica, bem como de entrevista gravada, com garantia de sigilo da fonte e a confidencialidade. Foi-me assegurado pela pesquisadora que não estarei exposto (a) a desconfortos ou riscos. Fui informado (a) também de que posso interromper minha participação, em qualquer momento, sem que isto represente, para mim, qualquer prejuízo.

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

Pesquisadora - Eliane Pinheiro Fernandes

Orientadora – Prof^aDr^aCláudia Leme Ferreira Davis

Contato com a pesquisadora:

Fones: (11)2056-4968, (11)980976235.

Email: aneprofessora@hotmail.com

Contato com a orientadora:

Fone: (11) 3670-8527

ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. Qual a sua idade?

2. Com que gênero se identifica?

Masculino Feminino Outro

3. Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça:

branca preta parda amarela indígena

4. Qual o seu estado civil?

solteiro (a) casado (a) viúvo (a) separado outro

5. Caso possua filhos menores de doze anos, quanto são?

não possuo filhos

um

dois

três

não possuo filhos menores de doze anos

6. Qual o estado em que nasceu?

7. Em que cidade mora?

8. Como fez seus estudos de ensino fundamental?

integralmente em escola pública

integralmente em escola particular

maior parte em escola pública

maior parte em escola particular

em escolas comunitárias ou outro

9. Como fez seus estudos de ensino médio?

integralmente em escola pública

integralmente em escola particular

- maior parte em escola pública
- maior parte em escola particular
- em escolas comunitárias ou outro

10. Em que turno você cursou o ensino médio?

- todo diurno
- todo noturno
- maior parte diurno
- maior parte noturno
- outro _____

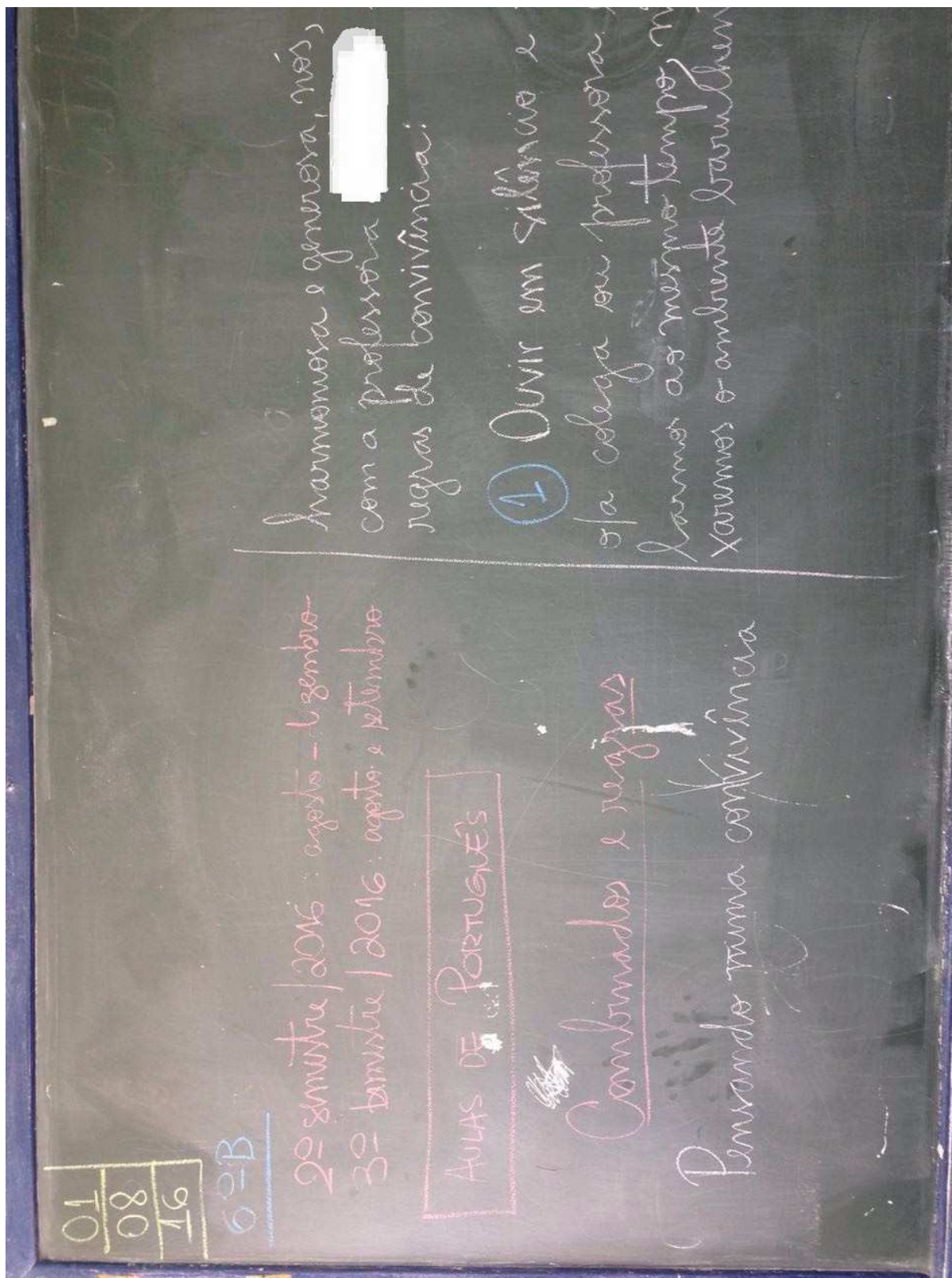
11. Qual formação o (a) habilitou para o exercício da função docente?

- Magistério (Ensino médio técnico)
- Pedagogia
- Outro curso de licenciatura: _____

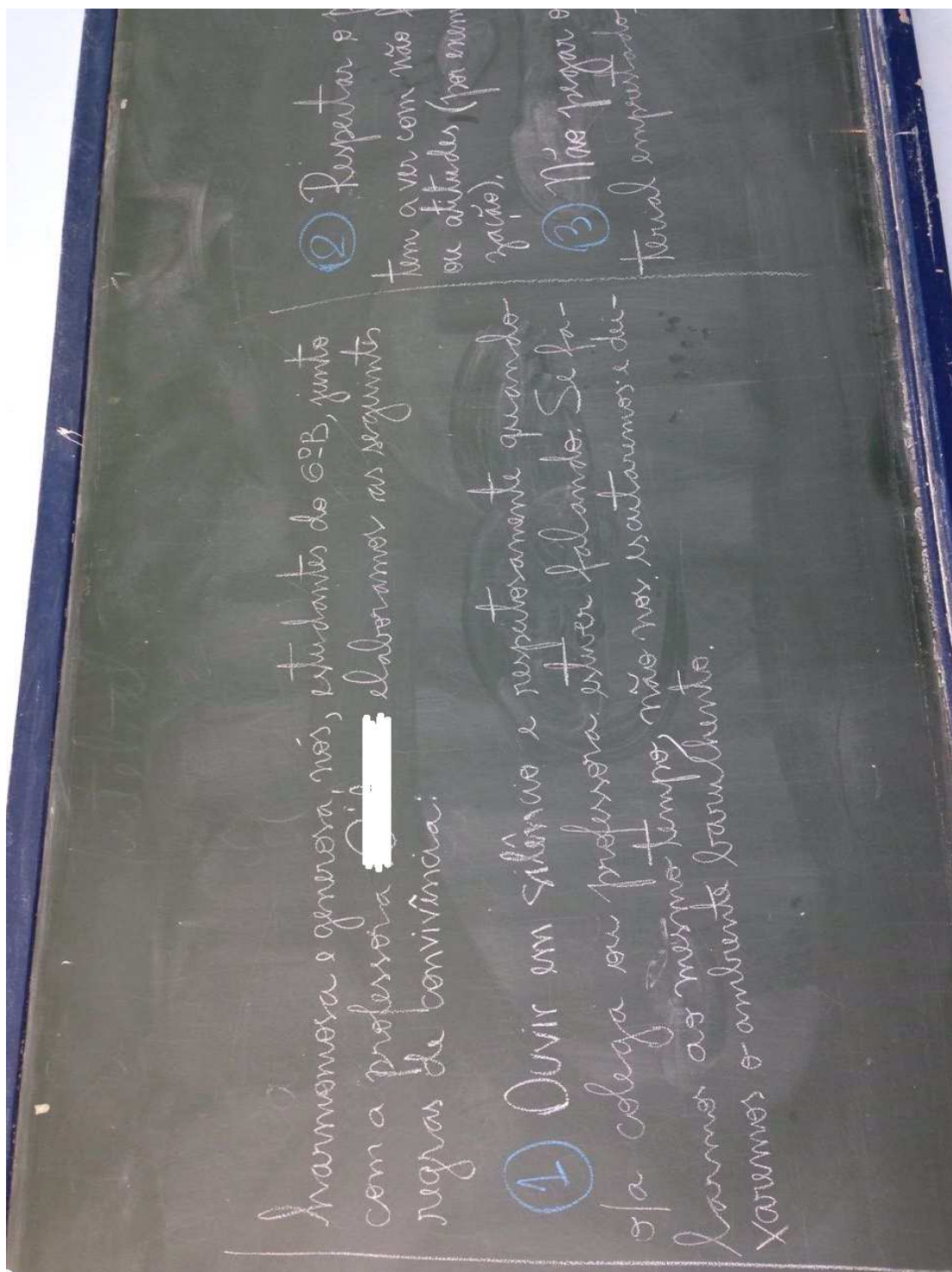
12. Participou ou participa de algum curso (Graduação, pós graduação, aperfeiçoamento, extensão)? Qual?

13. Qual sua jornada semanal de trabalho? Onde?

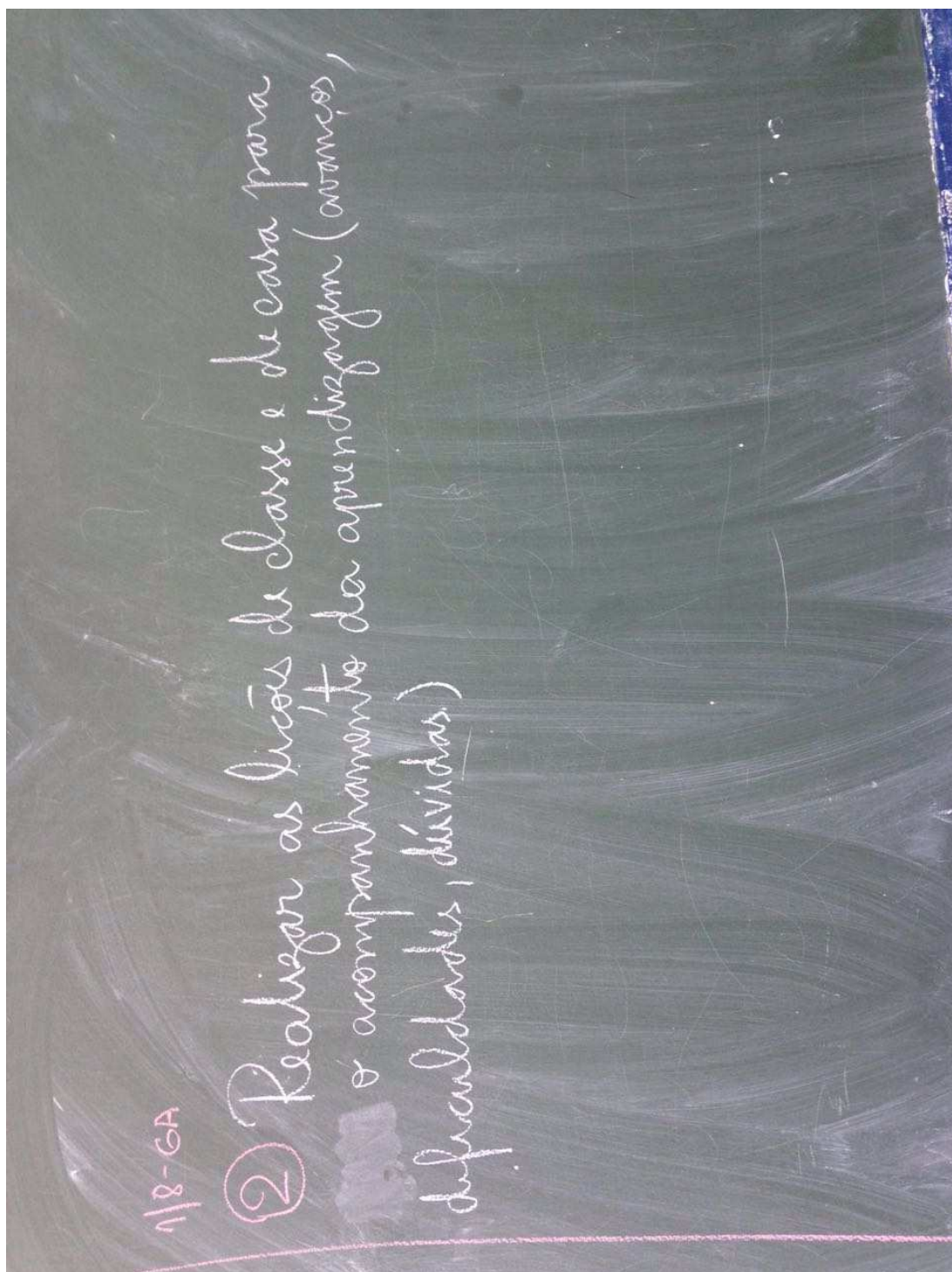
ANEXO E - FOTOS ENVIADAS PELOS DOCENTES



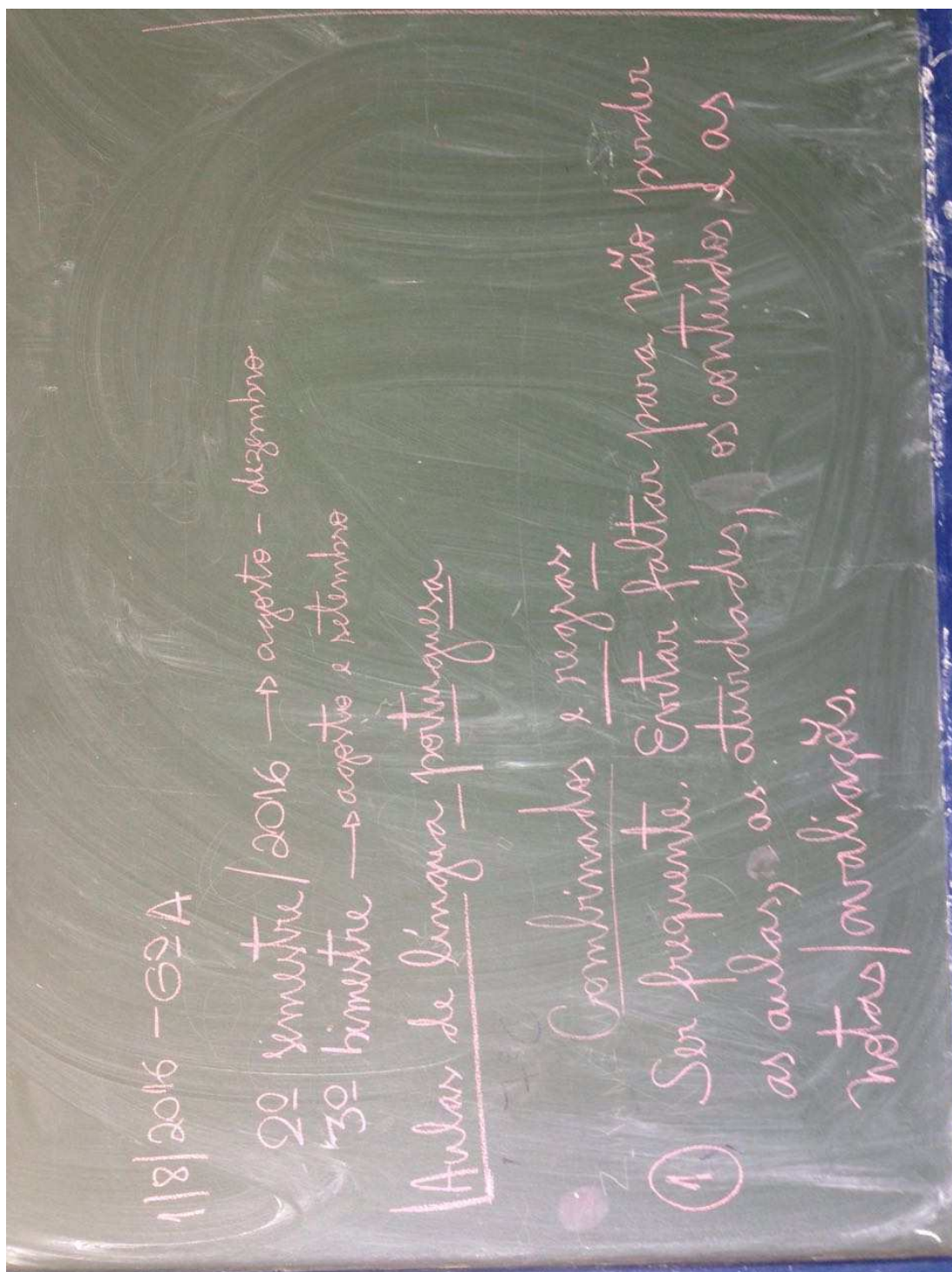
Regras construídas com a turma do sexto ano. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.



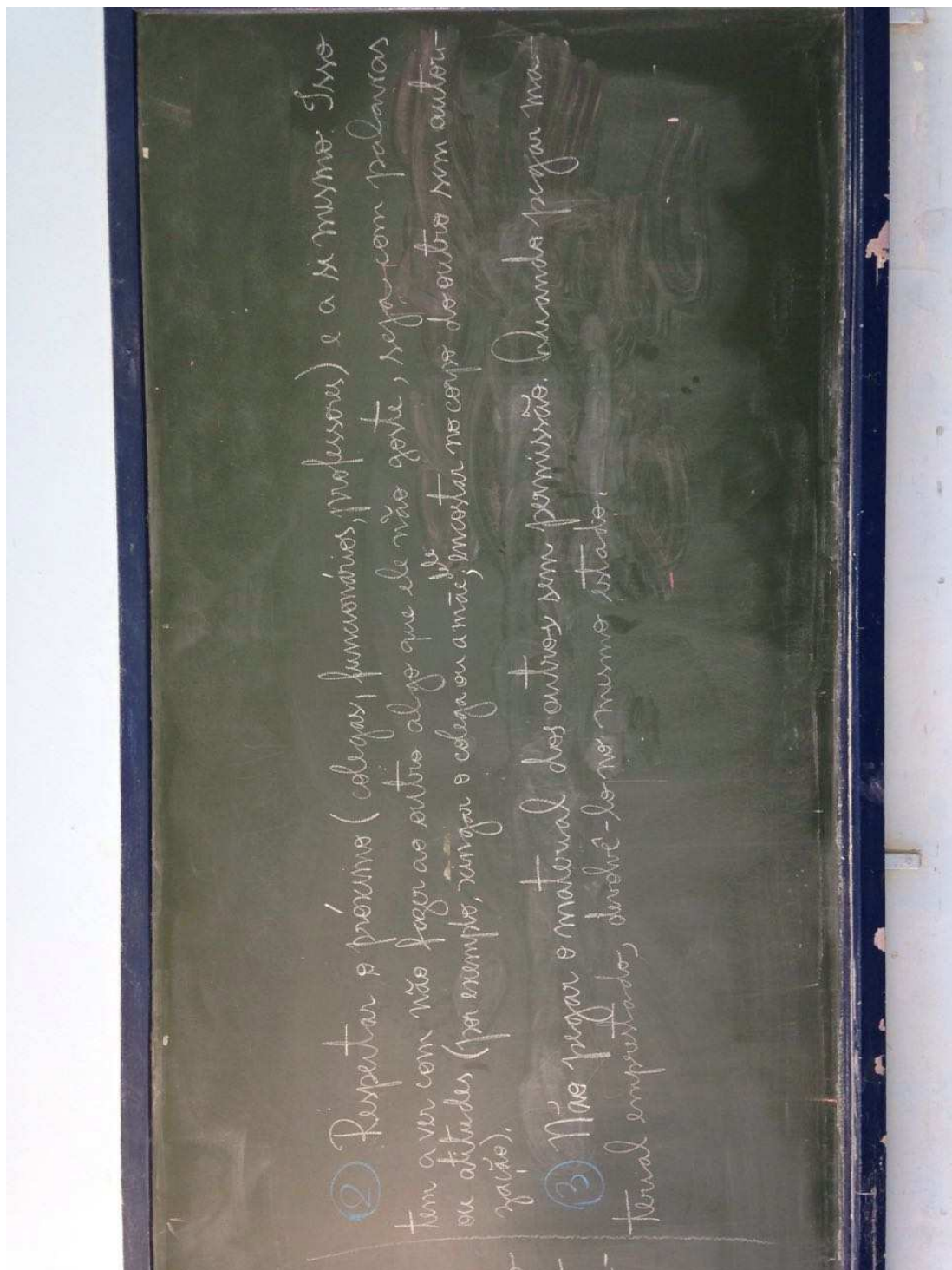
Regras construídas com a turma do sexto ano. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.



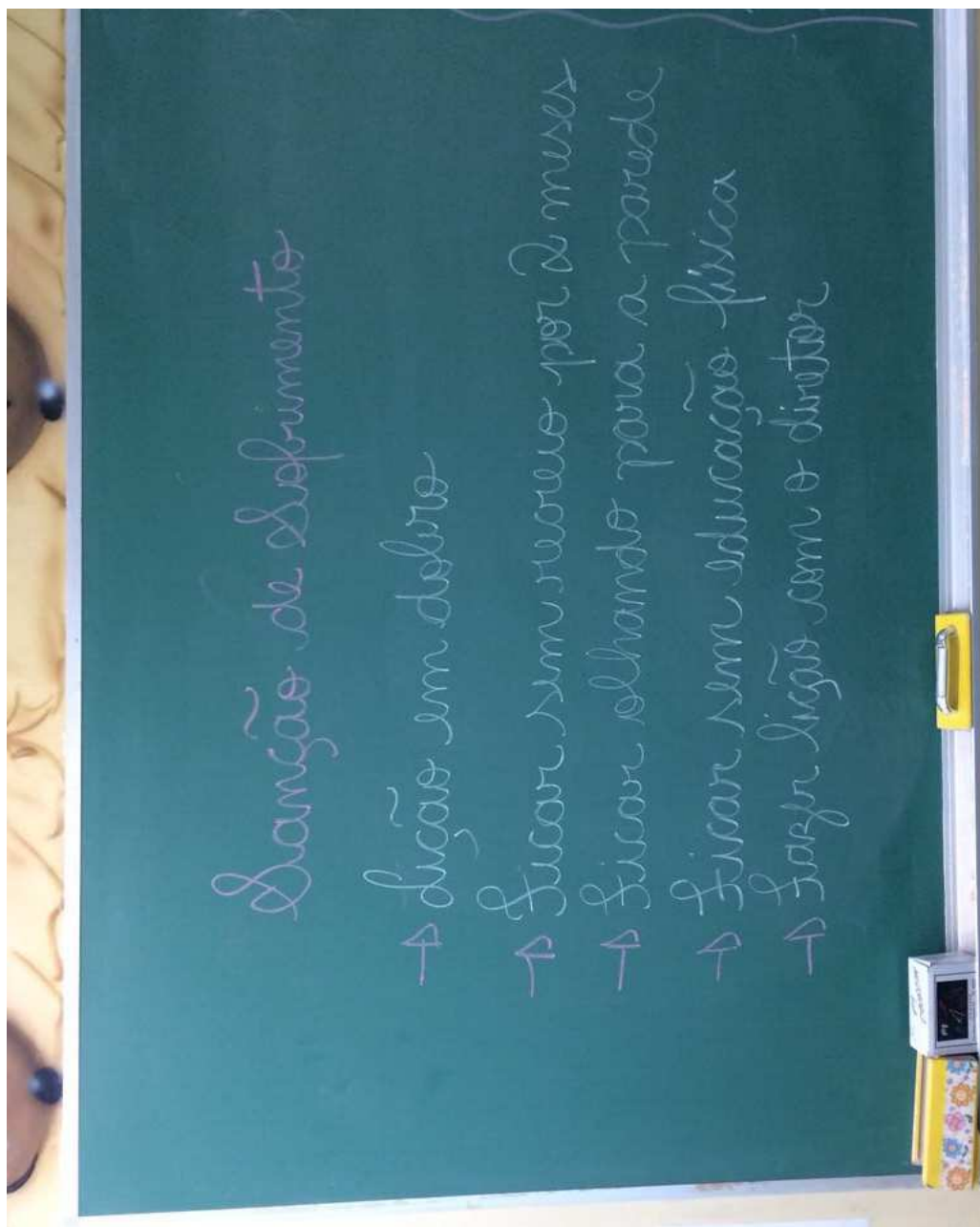
Regras construídas com a turma do sexto ano. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.



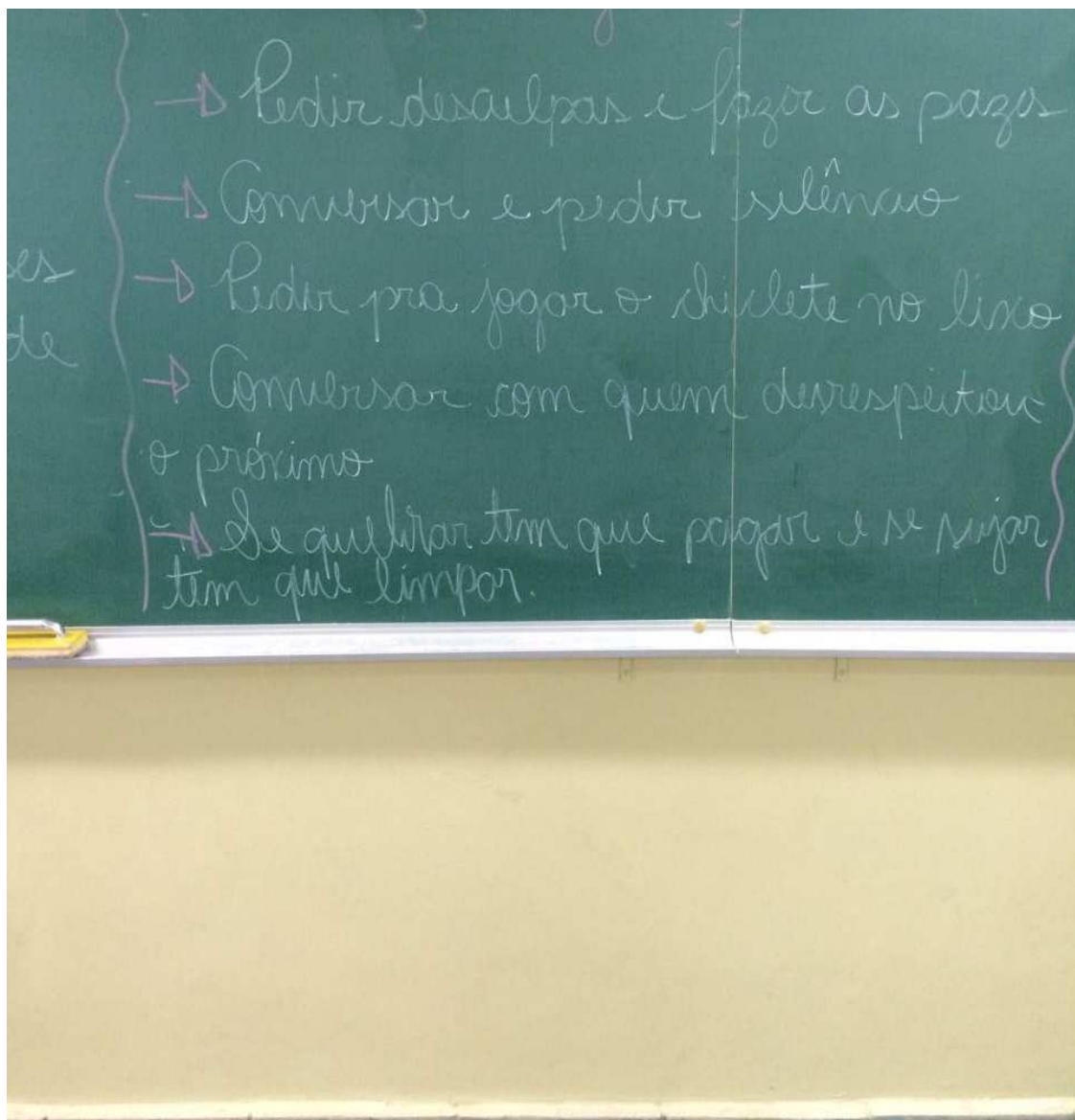
Regras construídas com a turma do sexto ano. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.



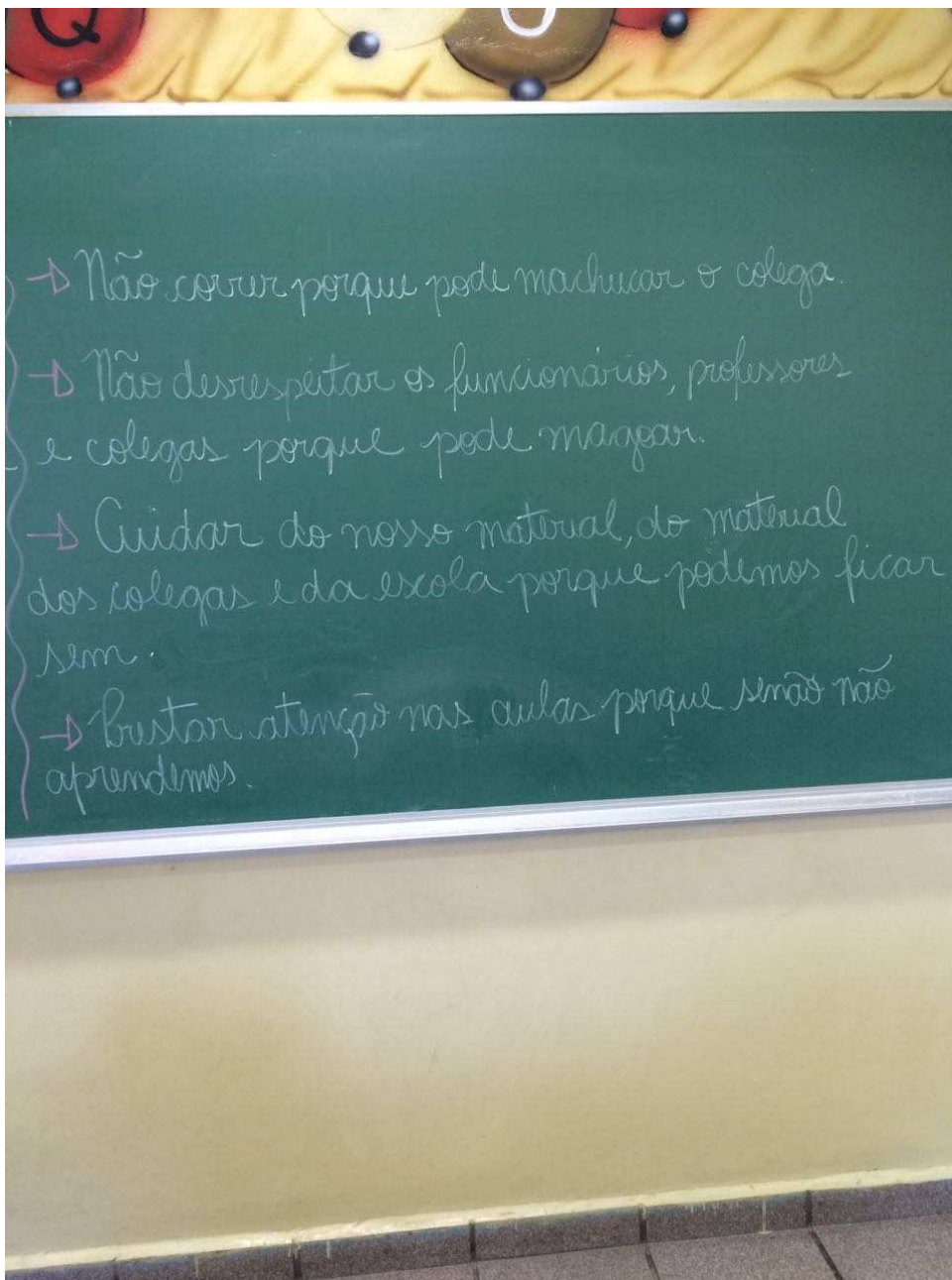
Regras construídas com a turma do sexto ano. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.



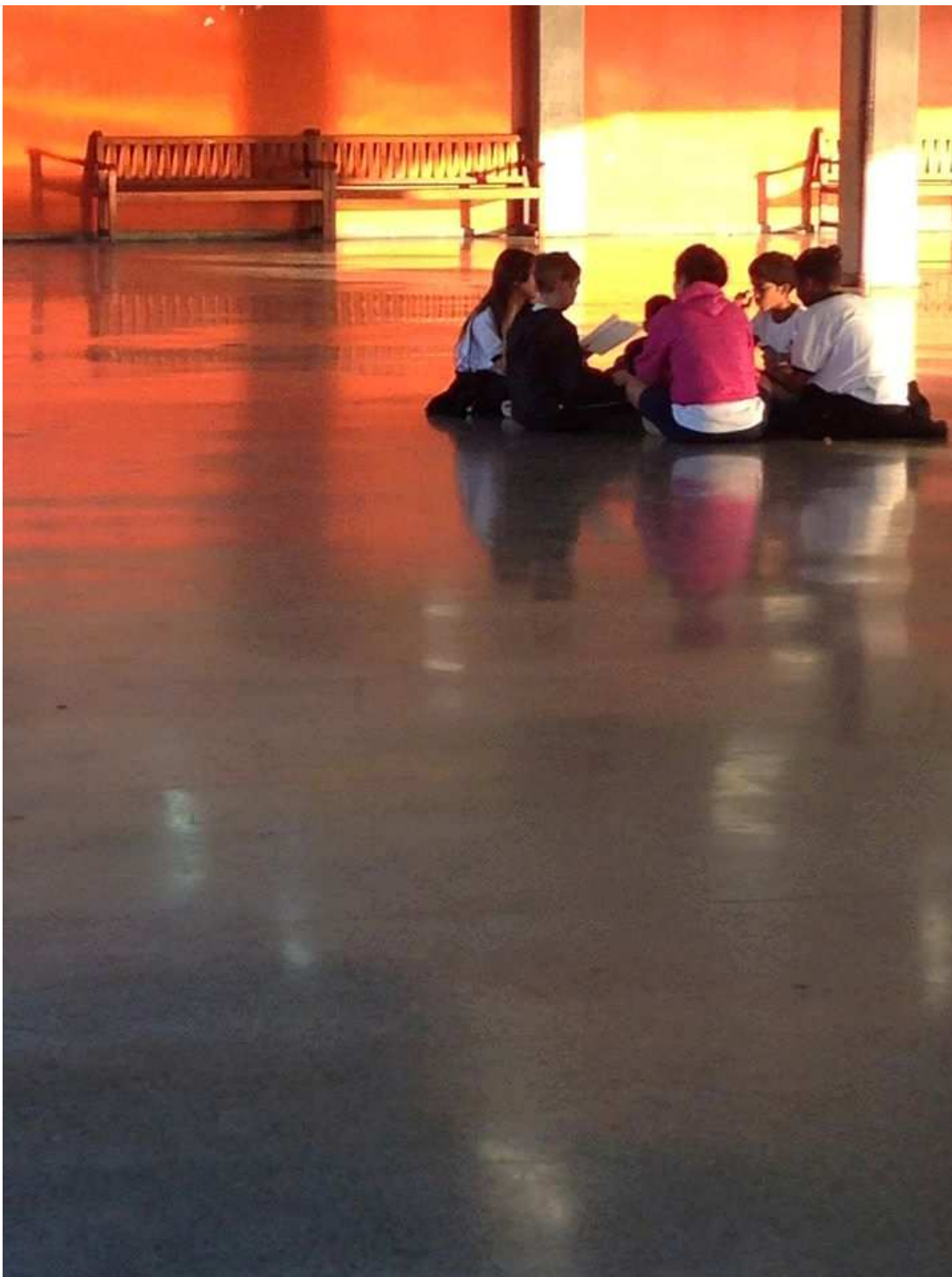
Discussão sobre os tipos de sanções que as crianças do quarto ano conheciam. Foto enviada pela professora Theodora, 2016.



Construção coletiva de regras com a turma do quarto ano. Foto enviada pela professora Theodora, 2016.



Construção coletiva das regras com os alunos do quarto ano. Foto enviada pela professora Theodora, 2016.



Estudantes trabalhando em grupo ao ar livre. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.



Estudantes trabalhando em grupo ao ar livre. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.



Estudantes fazendo mesas de palco, para apresentação teatral de texto literário. Foto enviada pela professora Macabeia, 2016.