

Violência na escola: há possibilidade de contribuir e solucioná-la?

Violence in the school: Is there possibility to contribute and solve it?

 Carmen Lúcia Dias

Doutora e Pós-doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, SP, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação –
Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Presidente Prudente, SP, Brasil).
kkaludias@gmail.com

 Valéria Anésia Brumatti Jacon

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente, SP, Brasil.
Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na disciplina de Língua Portuguesa,
Oswaldo Cruz, SP, Brasil.
vabrumatti@hotmail.com

 Verônica Nogueira Vanni

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente, SP, Brasil. Professora
efetiva no Ensino Fundamental I do Município de Birigui, SP, Brasil.
veronica_vanni@hotmail.com

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre a temática da violência no interior das escolas sob a perspectiva das teorias cognitivo evolutivas. Objetivou-se neste constructo analisar as formas existentes da violência, sua presença, aumento, bem como suas formas de manifestação dentro dos muros das unidades escolares, para desta maneira compreender e refletir a respeito de maneiras que possam contribuir com as práticas escolares no intuito que estas beneficiem com eficiência a transformação e mudança para uma cultura da paz, consequentemente o estabelecimento de um ambiente mais harmonioso no contexto investigado. Compreendemos, assim, a necessidade de se promover a autonomia moral dos alunos, por meio de práticas pedagógicas voltadas à educação moral e ao resgate de valores éticos. Fundamental, que sejam trabalhados valores como o diálogo e o respeito mútuo na construção de um ambiente harmonioso, onde os alunos vejam esses recursos como o caminho para a resolução dos conflitos e para as relações democráticas.

Palavras-chave: Violência escolar. Práticas morais. Valores. Autonomia moral.

Abstract: This article brings a reflection about the violence theme on the inside schools under the perspective of the theories evolutionary cognitive. It was aimed in this construct analyze the ways existing of the violence, its presence, increase, as well as, its manifestation ways inside school unit walls, for this way understand and reflect about manners that can contribute with the school practices in order that these benefit with efficiency the transformation and change for a culture of peace, consequently the establishment of a more harmonious environment in the investigated context. We understand, thus, the necessity to promote the moral autonomy of the students, by means of pedagogical practices focused on moral education and to the rescue of ethical values. Fundamental, that are worked values as the dialogue and the mutual respect in the construction of an harmonious environment, where the students see these resources as the path for the resolution of conflicts and for democratic relations.

Key-words: School violence. Moral practices. Values. Moral autonomy.

Introdução

A presença constante de atitudes consideradas violentas no interior das instituições escolares tem dado às mais diversas esferas sociais o desafio de buscar soluções para um cenário cada vez mais vulnerável, complexo, crítico e com consequências desoladoras. Vemos com grande frequência, veiculadas pelos mais diversos meios midiáticos, o auge da manifestação da violência dentro das unidades escolares. Assim, em meio a um cenário que deveria ser de harmonia e produção de conhecimento fomentando o bem estar, temos nos deparado com cenários de horror instalados nas mais diferentes formas e com o uso de distintos instrumentos: xingamentos, violência física, armas, coquetéis molotov, machadinhas, dentre outros, o que nos conduz a uma reflexão do quanto a expressão da violência evoluiu para além da sua ocorrência verbal, trazendo a necessidade de se pensar o quão complexo é o tratamento desta questão dentro do ambiente escolar, mas que nem sempre é proveniente de dificuldades cotidianas que surgem dentro dele.

Em entrevista ao Jornal Nexo, o psicanalista Christian Dunker afirma:

[...] a questão da performance indica uma mutação do discurso dominante sobre o que é a violência, e o que é a violência ‘aceitável’, ‘compreensível’ ou ‘justificável’ dentro da sociedade brasileira. Isso altera a nossa realidade psíquica. E essa mutação promete ser muito nefasta, carregando, inclusive, um sentimento de escalada: a violência vem aumentando, num ritmo acelerado e errático. (DUNKER, 2019. s.p.).

Sabe-se que a violência não é um fenômeno novo na sociedade nem tão pouco nas escolas e que colabora para atravancar a convivência democrática.

Charlot (2002) destaca em seus estudos que as situações que envolvem algum tipo de violência dentro do ambiente escolar, não é um assunto dos tempos hodiernos, mas uma manifestação que há tempos permeia o cotidiano escolar. No entanto, suas novas formas que se apresentam, que veiculadas pelos meios midiáticos, aumentam e muito a “angústia social”. Assim, nos alerta o autor da necessidade em se elaborar distinções conceituais que conduzam a “[...] uma certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como ‘violência na escola’”. (CHARLOT, 2002, p. 434).

Para uma maior compreensão e contextualização do problema, as distinções de “a violência na escola”, “a violência na escola, e “a violência da escola” são imprescindíveis. De acordo com Charlot (2002), a primeira, ocorre no próprio espaço escolar, sem estar relacionada à sua natureza e às suas atividades; podendo ser um, como qualquer outro local, um lugar de uma violência. Como exemplo, quando uma gangue entra na instituição para acerto de contas de

disputas ocorridas no bairro. Já a violência à escola, ou contra a escola, está relacionada à sua natureza e às suas atividades e pode ser caracterizada por agressões ou insultos aos professores, vandalismo, danos ao patrimônio etc. Por fim, a violência da escola, se expressa como uma violência institucional, simbólica e que se constituem em práticas utilizadas pela instituição escolar, como preconceitos, estereótipos, abuso de poder, injustiças com os alunos.

Tognetta (2013) ressalta que a repercussão e a proporção que são veiculadas as ocorrências da violência entre os próprios alunos, ou contra a escola, causam a impressão de que as situações de violência no ambiente escolar têm aumentado, porém, a autora baseia-se nas pesquisas realizadas por Debarbieux (2006), as quais constatam que não houve um crescimento da violência, mas a instauração e exposição violência “sob a forma de microviolências que nos atingem” (TOGNETTA, 2013, p. 42).

Desta forma, tais afirmações conduzem à reflexão da importância do trabalho desde o início e de maneira permanente com os alunos, contribuindo para a não ocorrência das tragédias que temos experienciado, como recentemente no município de Suzano, São Paulo, onde uma dupla de atiradores, ex-alunos, mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola.

A tragédia desta manhã, por outro lado, traz uma violência visceral contra uma instituição simbólica: o lugar onde se estuda, onde se dialoga, onde se aprende. Temos, portanto, uma violência que se ancora num discurso disponível na cultura atual, um discurso que legitima a violência e que recentemente se mostrou vencedor na sociedade brasileira: as armas são a cura para todos os males, são a força maior a dar fim aos conflitos. Este é o fator que altera a equação. (DUNKER, 2019. s.p.).

Deste modo, há de se considerar que por mais multifacetada que seja a temática da violência dentro do ambiente escolar, a necessidade de compreensão desse fenômeno e busca de enfrentamento e prevenção eficaz são essenciais e urgentes, pois, a violência expressada como for, é preocupante pois geram consequências físicas, psicológicas, causando danos na aprendizagem dos educandos, o que fatalmente prejudica seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

Isso vem ao encontro do que Charlot (2002, p.435) coloca: “[...] se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola.”

Assim, fica cada vez mais evidente a importância de se trabalhar com iniciativas que proporcionem uma convivência mais harmônica nas relações escolares, pois diante dos conflitos que, por diversas vezes levam à violência, estas se tornam fundamentais para que se conquiste um clima escolar saudável.

A temática tem sido abordada nas pesquisas de diversos autores como Menin, Bataglia e Zechi (2013), Menin, Trevisol e Martins (2010), La Taille e Menin (2009), Vinha e Tognetta (2009), Moreno (2005), Menin (2002), Puig, et al. (2002) e Puig (1998), revelando que uma educação baseada em valores morais é capaz de fazer com que os sujeitos encontrem sentido no que fazem, aprendendo a se responsabilizar por seus atos, resolvendo conflitos pessoais, familiares e nas relações interpessoais, além de resolver seus conflitos com coerência e serenidade.

Ampliando a compreensão sobre a violência escolar, é importante colocar algumas contribuições a respeito de sua definição. De acordo com Abramovay (2005), definir o termo violência apoia-se em considerá-lo da maneira mais profusa possível e, por se tratar de um fenômeno complexo, faz-se necessária a distinção entre suas inúmeras dimensões:

uma delas, os casos que envolvem danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou contra os outros. Outra dimensão é o conjunto de restrições, que se dá no plano das instituições e que impede que os indivíduos usufruam plenamente de seus direitos fundamentais, abrangendo, portanto, as modalidades da violência simbólica e institucional. A terceira dimensão corresponde às incivildades e microviolências, que costumam ser as modalidades mais recorrentes e comuns no cotidiano. (ABRAMOVAY, 2005, p.3).

Ainda segundo a autora (2002), a violência física é a forma mais habitual presente nas escolas e sua ocorrência tem diversas motivações. Assim,

a violência física é a face mais visível do fenômeno nas escolas. O confronto corporal ou armado mobiliza parte considerável das discussões, aparecendo como referência para que os informantes discurssem sobre o tema e o ampliem para incluir outros tipos de violência. Em algumas situações, justifica-se o recurso da violência física como uma forma de defesa pessoal ou como atitude de proteção aos amigos, mais fracos, ou como resposta à ação de um sujeito mais forte. Em outras, aparece como uma atitude impensada diante de uma provocação. Independente da justificativa, a violência é uma forma de negociação que exclui o diálogo, ainda que seja impulsionada por múltiplas circunstâncias e se revista de uma conotação moral- como a defesa dos amigos. (ABRAMOVAY, 2002, p.63).

Para Vinha (2013), atitudes como enfrentamentos, indelicadezas, andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, jogar objetos, gritar, as quais causam problemas à ordem estabelecida, pois incomodam mais pela intensidade e frequência que pela gravidade, são atitudes denominadas de incivildades, ou seja, microviolências ou pequenas agressões. Complementando, Charlot (2002, p. 437), coloca que “as incivildades se referem a condutas que se contrapõe às regras da boa convivência”.

Sob essa concepção, atitudes grosseiras, desordens, ofensas verbais, algumas formas de “bagunça” de pouca gravidade seriam consideradas incivildades, visto que, rompem com regras e

expectativas expressas pela instituição escolar. Essas rupturas, em questão de regras e expectativas, estão ligadas ao campo da convivência, que permeiam as relações humanas. Assim, ao contrariar tais regras, estaria desconsiderando o direito de cada um de ser respeitado como pessoa e ameaçando o funcionamento da escola.

Cabe ressaltar que a escola necessita de regras e normas, as quais orientam o seu bom funcionamento como também colaboram para a boa convivência dos que nela atuam. Tais regras precisam ser compreendidas como requisito fundamental para o convívio social, lembrando que a obediência a determinadas regras não deve ser vista apenas como orientações castradoras, contudo, ao inverso do que muitos possam pensar, se incorporadas, podem contribuir para que o indivíduo alcance uma atitude autônoma e por conseguinte libertadora, uma vez que orientam as relações sociais. Neste contexto, o responsável por transferir tais regras passa a ser o educador, o qual educa, oferece parâmetros e determina limites. (REGO, 1996).

E como coloca La Taille,

crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os 'limites' implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo. (LA TAILLE, 1996, p. 9).

Porém, dada a complexidade das relações, não é possível existir regras para todas as situações. Portanto, num processo de abstração maior, devemos então pensar, refletir sobre os princípios das regras (o que está por trás destas), ou seja, em nome do que agir e não no como agir (LA TAILLE 2006 apud TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 33).

Ainda referindo-se à La Taille, Tognetta e Vinha (2007, p.34), colocam que “[...] as regras corresponderiam ao mapa (que indica o caminho claramente e o princípio corresponderia à bússola (que permite a orientação, mas não indica claramente o caminho)”. E as autoras acrescentam: os “*valores*” são o destino ou o fim que queremos alcançar.

Diante disto, é necessário refletir sobre a importância da educação moral e a participação fundamental que a escola tem neste processo, pois é no ambiente escolar, por meio dos professores, material didático, projetos interdisciplinares e transdisciplinares desenvolvidos pela organização institucional, que valores e regras são transmitidos e construídos.

Ressalte-se ainda a importância da parceria com a família, pois, é ao promover e proporcionar o diálogo, buscando formar parcerias sólidas com a família que as instituições

escolares poderão ampliar o olhar pedagógico e adotar diversas estratégias que de forma expressiva poderão modificar e transformar de maneira positiva sua realidade.

Picanço (2012) traz em sua pesquisa que muitos pais estão cada vez mais se distanciando e pouco participam de maneira ativa da educação de seus filhos e das atividades promovidas pela escola. Os pais, de acordo com o autor, por diferentes motivos, como excesso de trabalho, pouca cultura, mínimas expectativas educacionais, falta de tempo ou qualquer outro motivo, progressivamente, envolvem-se menos com a cultura praticada no interior da escola. Em síntese, a atuação na vida escolar dos filhos é mínima ou até mesmo nula. O autor ressalta a importância do envolvimento dos pais com a escola no sentido de “[...] favorecer a reflexão de diferentes aspectos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho escolar”. (PICANÇO, 2012, p. 41). No entanto, quando acontece a ausência desta participação e do estabelecimento de uma parceria sistemática entre casa e escola, estão criadas as condições para que o aluno rejeite a cultura escolar, podendo esta assumir várias formas: indisciplina, violência, abandono escolar e passividade (MARQUES, 2001 apud PICANÇO, 2012, p. 41).

Destarte, é de grande valia buscar, com diferentes estratégias, a vivência e a participação destes pais na cultura da escola, pois, à medida que todos os envolvidos se tornam coautores e responsáveis por atingir os objetivos pedagógicos, políticos, estruturais e administrativos almejados e, conseqüentemente, propostos pela escola, a mesma obtém mais força e alcança melhores resultados mesmo diante dos múltiplos problemas que se apresentam.

Considerações sobre o desenvolvimento moral

Ao embasarmos a nossa reflexão sobre a temática da violência no interior das escolas sob a perspectiva cognitivo evolutiva, cabe ressaltar de forma breve, a contribuição expressiva de Jean Piaget (1896-1980) com a Epistemologia e Psicologias Genéticas e Lawrence Kohlberg (1927-1987) com a Teoria do Raciocínio Moral.

O sentido maior da obra de Piaget foi sem dúvida, a investigação epistemológica, isto é, explicar como o Sujeito conhece e constitui explicações cada vez objetivas e abrangentes a respeito do mundo. De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988) suas pesquisas se voltam para as origens e estruturação do conhecimento. Tinha como preocupações epistemológicas: Como é possível o conhecimento objetivo? Como passar de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento? Que papel tem o indivíduo no ato do conhecimento?

Pelos estudos da evolução da criança sobre os conhecimentos físico, lógico-matemático e social, Piaget via um acesso privilegiado ao conhecimento do homem. Realiza a sua investigação no campo da epistemologia e psicologia genéticas utilizando-se do método clínico-descritivo, de observações, entrevistas e provas piagetianas com crianças e adolescentes. E, sob a perspectiva interacionista, Piaget coloca que as ideias se constroem num processo de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento que por meio de reflexão, o sujeito cria ferramentas cada vez mais complexas para conhecer o universo. Isso envolve estruturas cognitivas que dão significação para os objetos de conhecimento. (PIAGET,1964/1999; RAMOZZI- CHIAROTTINO,1988).

Conforme Piaget e Inhelder, o desenvolvimento mental ocorre pela coordenação de três princípios: a Organização, a Adaptação (Assimilação e Acomodação) e a Equilibração (que concilia outros fatores de desenvolvimento mental: a maturação e a hereditariedade; a experiência ativa e as interações/transmissões sociais). Portanto,

o desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (PIAGET; INHELDER, 1966/1974, p. 131).

Pela integração e sucessão das estruturas, permite-se dividir o desenvolvimento cognitivo em dois grandes planos: Plano Sensório- Motor e Plano da Representação (Pré-Operatório; Operatório- Concreto e Operatório- Formal). A ordem de sucessão é constante, com idades médias, mas, que podem variar conforme a qualidade das relações oferecidas pelo meio.

No Estágio da inteligência sensório motora (0 - 2 anos), a criança apresenta comportamento basicamente motor e de reflexos, e a cognição em desenvolvimento conforme os esquemas são construídos. No Estágio do pensamento pré-operatório (2 - 7 anos), a criança desenvolve a linguagem e outras representações em virtude do desenvolvimento conceitual, com inteligência intuitiva, raciocínio pré-lógico e semilógico, das relações sociais de submissão ao adulto e sentimentos interindividuais espontâneos. No das operações concretas (7 - 11 anos), a criança apresenta a reversibilidade, tem capacidade, sentimentos morais e sociais de cooperação, pensamento lógico, problemas concretos em tempo presente. E, por fim, no Estágio das operações formais (11 - 15 anos), a criança já apresenta as estruturas cognitivas em nível mais

elevado e aptas a aplicar o raciocínio às diversas categorias de problemas, com operações intelectuais abstratas, formação da personalidade e inserção afetiva e intelectual na sociedade (adolescência). (PIAGET, 2012).

Dentre as suas preocupações epistemológicas com o conhecimento científico, Piaget dedicou parte de sua atenção aos estudos sobre a moralidade. Em sua importante obra, “O juízo moral na criança”, Piaget (1932/1994), influenciado pelas ideias do filósofo Immanuel Kant sobre questões morais, se fundamenta nos pensamentos deste filósofo para desenvolver seu estudo sobre o desenvolvimento da moralidade, a construção e a consciência das regras, destacando nele que a criança passa por duas etapas durante o seu desenvolvimento moral anteriores à autonomia (regra interna; autorregulação, cooperação, acordos mútuos): a anomia (a = negação; nomia = regra; lei - a moral ainda não se coloca) e a heteronomia (a regra é externa ao sujeito; há o respeito a autoridade). Para Piaget (1932/1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”.

Em suas pesquisas, Piaget aponta dois tipos de respeito: o respeito unilateral, implicando a desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado (como exemplo, o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto), característico da relação social, chamada por Piaget relação de coação. Por outro lado, temos o respeito mútuo, em que indivíduos em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente: ao que Piaget denomina relação de cooperação. Esses dois tipos de respeito sugerem duas morais: a heteronomia, a qual resulta das relações de coação moral e do respeito unilateral, assinalando para o sentimento do dever; a autonomia moral, resultante do respeito mútuo e das relações de (co) operação, assinalando-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo (LA TAILLE, 1992; MONTOYA, 2004).

A partir da teoria de Piaget, que se dedicou aos estudos com crianças de até 11/12 anos de idade, outros pesquisadores como seu ex-aluno Lawrence Kohlberg, junto aos seus colaboradores com aderência ao grupo das teorias cognitivo-evolutivas, deram início ao desenvolvimento de uma teoria a respeito do Raciocínio Moral de adolescentes e adultos.

Foi por meio de pesquisas, iniciadas em sua tese de doutorado, concluída em 1958 na Universidade de Chicago, que Kohlberg realizou trabalhos direcionados ao desenvolvimento moral, os quais contribuíram para a elaboração de instrumentos capazes de avaliar o juízo moral, sendo trazidos para o Brasil e adaptados à nossa realidade, como por exemplo o *Moral Judgment Interview* (MJI) e o *Defining Issue Test* (DIT) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

A MJI tinha por objetivo estudar o juízo moral das crianças a partir de dilemas morais. Por meio da resposta dada pelo sujeito a cada dilema, avaliava a estrutura de pensamento utilizada para a tomada de decisão. Portanto, a MJI é uma entrevista semiestruturada que tem como alvo a avaliação do juízo moral, possibilitando a construção de um perfil moral. Caracteriza-se por uma “conversa” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) a respeito de três dilemas morais, com duração em média de uma hora. A MJI proporciona a construção de um perfil moral, permitindo identificar a problemática, a norma e o elemento utilizados nas respostas do sujeito.

A partir desse estudo, Kohlberg classificou o juízo moral dos indivíduos em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. La Taille, sintetiza esses estágios colocando que:

[...] no estágio pré-convencional, a moral é predominantemente interpretada como obediência à autoridade e orientada para evitar punição; no estágio convencional, o moralmente certo corresponde a adequar-se às expectativas do grupo e a preservar a estabilidade social; e no estágio pós-convencional, a moral é pensada por meio de princípios universais que garantam justiça para todos. (LA TAILLE, 2002, p. 144).

Como Piaget, para Kohlberg os estágios do julgamento moral são universais, que dentre outros fatores, depende das qualidades das relações humanas estabelecidas com o meio.

Finalizando, Kohlberg conduziu suas pesquisas para a investigação do juízo moral e estágios de desenvolvimento moral, ao passo que Lind prosseguiu as investigações a respeito da competência. Assim, em 1977 elaborou o Moral Judgment Test (MJT), hoje, o MCT (*Moral Competence Test*), com o objetivo de avaliar a competência do juízo moral. Esse constructo foi formulado por Kohlberg, em 1964 (e citado por Lind), como a "capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos" por meio de dilemas morais (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p.29).

O MCT (com os dilemas do roubo e da eutanásia), foi traduzido e adaptado no Brasil por Bataglia (BATAGLIA, 2001). Sugere-se hoje, que seja utilizado o MCT- xt (estendido), com o acréscimo do dilema do juiz (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p.29).

Práticas morais e suas contribuições para a construção da autonomia moral

Para que seja possível um ambiente educativo mais democrático, capaz de promover uma educação envolvente por meio de um universo socio-moral que vá ao encontro de tais princípios, é necessário fazer com que a escola seja um local no qual o aluno sinta-se parte, podendo vivenciar situações em que estejam presentes a democracia, o respeito, a cooperação, a justiça e a igualdade, possibilitando a reflexão sobre normas e valores. Para tanto, têm sido implantadas nos

espaços escolares algumas práticas morais como rodas de conversas, assembleias, discussão de dilemas, com a intenção de construir escolas cada vez mais democráticas, nas quais o respeito mútuo e a tomada de consciência sejam aspectos fundamentais e que possibilitem a construção de personalidades autônomas.

A respeito das práticas morais, Puig (2004) apresenta conceitos importantes, definindo-as como procedimentais ou substantivas, sendo que ambas são práticas de valor e operam de maneira complementar na tarefa educativa, apesar de se diferirem em sua intenção moral. As práticas procedimentais possibilitam a autonomia, a investigação moral e a imaginação, dividindo-se em dois tipos: práticas de reflexividade e práticas de deliberação.

As práticas de reflexividade possibilitam caminhos para a construção individual (o autoconhecimento, a autoavaliação), já as práticas procedimentais de deliberação direcionam-se a compreensão do outro e a troca de pontos de vista por meio da racionalidade dialogada, fazendo uso de argumentos racionais. Dentre as práticas morais de deliberação como as assembleias, a discussão de dilemas, os exercícios de *role playing* (dramatização), os exercícios de compreensão crítica, a resolução de conflitos e a mediação escolar, as sessões de debate etc., destacamos para o nosso artigo, a discussão de dilemas e as assembleias de classe.

Em relação às práticas morais de deliberação com base nos estudos de Puig, Vidigal (2014) afirma que:

As práticas de deliberação são situações de diálogo, de compreensão e de intercâmbio construtivo de razões. Elas estimulam o diálogo, apresentam situações controversas, permitem a elaboração de respostas novas, baseiam-se em critérios e argumentos, permitem o intercâmbio de pontos de vista diferentes e propiciam o uso do juízo e da compreensão. (VIDIGAL, 2014, p. 155- 156).

Desta maneira, faz-se necessária sua caracterização de maneira mais detalhada para, a partir desta, refletir suas possibilidades e limites como um mecanismo de educação moral possível de ser trabalhado pelo educador em sala de aula, procurando ressaltar, ainda, que práticas de deliberação, quando incluídas na prática pedagógica de maneira sistemática, tornam-se uma oportunidade incomparável para a criança expressar junto à turma os acontecimentos do dia a dia, colocando suas convicções livremente e debatendo as mesmas junto ao grupo. Os processos educacionais, segundo Puig,

instituem práticas de deliberação que, por um lado, atuam na preparação da vida adulta; e por outro, na adoção de formas de convivência adaptadas às possibilidades de seus alunos, mas coerentes com as aspirações éticas da sociedade. (PUIG, 2004, p. 118).

Com relação à prática da discussão de dilemas, a qual surgiu a partir de Lawrence Kohlberg (1992), esta contribui para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar conflitos morais cognitivos e estar expostos ao mesmo tempo a juízos morais imediatamente superiores aos seus, facilitando o desenvolvimento moral.

A discussão de dilemas morais deve ser utilizada para estimular a capacidade de ação moral e democrática, definida como a capacidade de colocar em prática na vida cotidiana o conhecimento moral adquirido, sem se esquecer logicamente das capacidades emocionais e conceituais, assim como as capacidades de relacionar conhecimentos morais com a prática de outros conhecimentos e habilidades (LIND, 2007).

Complementando, Lind coloca que a discussão de dilemas objetiva

um conflito direcionando a atenção dos participantes para o núcleo moral de um conflito, ou seja, até os dilemas morais que o embasam. A regra básica de não desqualificar as outras pessoas contribui para focar mais no fato. No entanto, isto não significa que este método exclua os sentimentos. Pelo contrário, parte dos laços morais afetivos dos participantes, ajuda a fazê-los conscientes deles despertando sentimentos de dilema e de conflito. Mas estes sentimentos não estão ligados a pessoas nem a si mesmo (como os sentimentos de culpa), nem a outros (como os sentimentos de ódio). (LIND, 2007, p. 84).

Um dilema deve colocar o indivíduo em conflito entre dois ideais ou princípios morais importantes, os quais devem ser opostos e não conciliáveis, caracterizando uma tarefa moral exigente. Segundo Puig (1988, p. 53), “trata-se de situações que não oferecem uma solução única nem uma solução totalmente clara, o que obriga os alunos a refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhes parece mais justa”. Complementando, Puig diz que os dilemas morais

[...] devem estabelecer seu equilíbrio cognitivo no domínio moral, o que costuma conduzir para um nível superior de juízo. Em síntese, a discussão de dilemas morais pretende criar conflitos ou incertezas em cada sujeito e entre eles, assim como os ajudar a restabelecer o equilíbrio em um nível superior de juízo moral. (PUIG, 1988, p. 54).

Quanto a sua tipologia, Puig (1998) nos apresenta: dilemas que podem ser hipotéticos, nos quais são colocados problemas que apresentam conflitos de direitos, interesses e responsabilidades pessoais, porém, encaixados em situações abstratas e sem referência de tempo, lugar e personalidade dos protagonistas, facilitando o raciocínio; dilemas originados de fatos ocorridos realmente, como exemplo, os dilemas históricos, os quais apresentam conflitos vastamente documentados, ganhando em vitalidade e complexidade em comparação aos dilemas hipotéticos; dilemas reais, formados por vivências pessoais, cujo conteúdo se refere a conflitos conhecidos ou até mesmo vivenciados pelos alunos. Por fim, dilemas produzidos pelos alunos

sobre suas próprias vidas que podem ser considerados uma variante da tipologia anterior, entretanto costumam alcançar um maior interesse dos alunos pelo assunto discutido, pois, eles mesmos quem elaboraram previamente o conflito ou questão e o produziram da maneira como o compreendem.

Devemos ressaltar que sejam quais forem as práticas morais utilizadas pelas escolas, é fundamental que façam parte da cultura escolar, que deverá estar envolvida com práticas democráticas; com um currículo que privilegie metodologias ativas. Para que estas práticas possam atingir o seu objetivo – o de formar personalidades autônomas – deverão ocorrer num *continuum* e com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Portanto,

[...] se trabalharmos as práticas morais de acordo com sua essência, em um ambiente educacional coerente com as atividades que nele se desenvolvem, provavelmente veremos emergir o interesse, o comprometimento e a responsabilidade de nossos jovens, assim como a importância atribuída aos valores morais. (VIDIGAL, 2014, p. 166-167).

Assim, como Puig (1998), entendemos que a educação moral colabora para a formação da identidade, por um trabalho de ação/reflexão a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Implica um processo de construção que conta com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais que colaboram ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito.

Neste sentido, Vinha e Tognetta (2009) colocam em seus estudos sobre a construção da autonomia moral na escola, que muitas pesquisas que abordam a temática confirmam a forte relação entre o desenvolvimento moral do indivíduo e a qualidade das relações que a criança tem nos meios sociais nos quais está inserida. As autoras ressaltam que estas pesquisas:

[...] indicam que as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Assim, refletindo sobre outra prática moral que pode ser trabalhada em sala de aula, podemos destacar a prática das Assembleias de classe.

De acordo com os estudos de Araújo (2015), as assembleias de classe abordam os assuntos que perpassam a convivência entre os alunos no âmbito da sala de aula. Desta forma, participam desta prática os alunos, em conjunto com seus professores, buscando, coletivamente, o estabelecimento de um melhor convívio entre os participantes por meio do exercício do diálogo.

As assembleias de classe também podem ser um recurso de democratização das relações escolares. Para Araújo, a prática é “uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos e professores nesse processo de democratização das relações e na construção de regras [...]”. (ARAÚJO, [2010], p. 6).

Este espaço, propiciado para a participação dos alunos, abre uma oportunidade para a troca de experiências e para a busca de soluções em grupo perante as ocorrências de conflitos que surgem no cotidiano escolar e até favorece de prevenção de novos conflitos que podem emergir. O modelo das assembleias, segundo Araújo,

é o da democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, às crenças e aos desejos de todos os membros que delas participam. (ARAÚJO, 2004, p. 24).

Autores como Puig (2002), Escardíbul e Novella (2002) acrescentam que a prática com as assembleias de classe tem como objetivo educacional, dentre outros, a formação de valores, o compromisso responsável, o convite à cooperação e o investimento na capacidade de diálogo. Tudo isso ocorre a partir da escolha de temas bastante variados e relevantes para o grupo- classe.

Também é possível destacar que, por intermédio da prática, educadores e educandos podem aprofundar seus conhecimentos sobre o outro em relação às suas particularidades, formas de pensamento e posicionamento defronte de diferentes temas, na possibilidade de externalizar seus sentimentos, e fazer a escuta aos sentimentos e perspectiva do outro, o que traz benefícios, consequentemente, as relações interpessoais no ambiente escolar. Outrossim, é um momento propício e apropriado para estabelecerem, de maneira coletiva, regras para melhor convívio do grupo, realizadas por meio da prática da criticidade e também do respeito ao próximo. Para Tognetta e Vinha,

as assembleias são situações particulares que podem propiciar esse autoconhecimento: quando são convidados a falar sobre suas próprias interpretações das situações que ocorrem no grupo, os alunos falam de seus pensamentos e de seus sentimentos— falam de si. Sentem-se, portanto, valorizados, porque podem opinar, e, mais do que isso, sentem-se pertencentes a um grupo. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 139).

É importante destacar que as práticas com as assembleias de classe são recursos significativos desde o princípio da escolarização e que propiciam a participação dos alunos nos assuntos que fazem parte do meio escolar, sejam os conflitos inerentes ao convívio ou os que surgem por outro motivo; sejam em circunstâncias que envolvem possibilidades de melhorias nas ações realizadas na escola. Assim, no exercício da reflexão, expressando o seu ponto de vista e

respeitando o ponto de vista do outro, desenvolvem sua autonomia moral. É preciso ensinar aos alunos, como explica Piaget

a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal. (PIAGET, 1930/ 1998, p. 154).

A práticas de assembleias possibilitam ainda aos participantes, a elaboração de novas perspectivas, um novo olhar em relação aos temas que necessitam de uma solução coletiva, gerando um espaço de ações pautadas na cooperação, respeito a si mesmo e ao outro, conseqüentemente contribuindo para a educação moral e para formação enquanto cidadão crítico e coerente com o meio ao qual faz parte. Colaborando, Puig (2002, p. 28) acrescenta que as assembleias escolares são espaços de educação moral, uma vez que: “[...] nelas introjetam-se valores como respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça, e exercem-se capacidades psicomorais, como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a auto-regulação [...]”.

Por fim, o trabalho sistematizado com as práticas morais, tendo como objetivo comum a autorregulação do indivíduo e o desenvolvimento do respeito mútuo, favorece o estabelecimento de um ambiente mais harmônico, beneficiando, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral perante situações que trazem a necessidade do diálogo e a capacidade de autogoverno da criança, uma vez que a construção da autonomia moral rege as relações na sala de aula.

Considerações finais

Sabemos que a violência e a hostilidade vividas entre as pessoas na sociedade aumentam a cada dia e tem suscitado medo e indignação. Vimos com Charlot que as situações que envolvem algum tipo de violência dentro do ambiente escolar, não é um assunto contemporâneo, mas uma manifestação que há tempos permeia o cotidiano escolar. Suas novas formas que se apresentam, nos conduzem a necessidade em se elaborar, embora tarefa difícil, distinções conceituais sobre a “violência na escola”; “a violência à escola” e “a violência da escola”. Nessa perspectiva, devemos considerar as variáveis intra e extraescolar que podem constituir a violência, como a vulnerabilidade dos estudantes e familiares; desarticulação das políticas públicas; questões de cunho político e ideológico, dentre outras.

Portanto, por mais multiforme que seja a temática da violência dentro do ambiente escolar, a necessidade de compreensão desse fenômeno e busca de estratégias e projetos de

enfrentamento e prevenção é essencial e urgente. É que esses projetos considerem o contexto social e cultural que estão inseridos.

A temática da violência nas escolas é muito discutida no debate público e na mídia, e embora ainda incipientes, principalmente sobre a prevenção e o enfrentamento, conforme Iijima e Schroeder (2012), os estudos e pesquisas no Brasil apresentam um crescimento significativo sobre o tema, com ênfase nas abordagens sociológicas e psicológicas. Assim, podemos concluir que parte das respostas às situações de conflitos presentes na escola mediante comportamentos violentos apontam para a relevância em se trabalhar com práticas morais que promovam a formação ética dos alunos, pois estas compreendem a reflexão sobre valores e habilidades necessárias para a convivência em sociedade. Reiteramos que, independentemente das práticas morais empregadas nas escolas, é fundamental que façam parte da cultura escolar, além da necessidade de uma rotina, colaborando para que aconteçam os efeitos educativos que estas proporcionam e com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Referências

ABRAMOVAY, M. et al. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M. Ministério da Educação. Debate: violência, mediação e convivência na escola. Brasília, *Boletim 23*, nov./2005, p.3-10.

ARAÚJO, U. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. *A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar*. [2010]. Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/.../4_5_ulisses_construcao_democracia.pdf>. Acesso em: 10 jul.2016.

ARAÚJO, U. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus, 2015.

BATAGLIA, P. U. R. *A construção da competência moral e a formação do psicólogo*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituição de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 set. 2015.

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

DUNKER, Christian Ingo Lenz. 'Algo se alterou na violência brasileira', diz psicanalista. [Entrevista a Juliana Sayuri]. *Nexo* [S.l: s.n.], 2019.

ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. As assembleias no Ensino Fundamental. In: ARGÜÍS, R. et al. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IJIMA, D. W.; SCHROEDER, T.M.R. Pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Travessias*, Cascavel, 16 ed., v.6, n.3, p. 1- 17, 2012. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7131/5490>>. Acesso em: 30 set. 2019.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. de. O desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. Indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LA TAILLE, Y. de. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M.K. de.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. de S. *Crise de valores ou valores em crise?* São Paulo: Artmed, 2009.

LIND, G. *La moral puede enseñarse*. Manual teórico-prático de la formación moral y democrática. México: Trillas, 2007.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2015.

MENIN, M. S. de S.; TREVISOL, M. T. C.; MARTINS, R. A. *Educação em valores: em busca de projetos brasileiros em escolas públicas*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL. 2010, São Paulo – SP. Anais... São Paulo, 2010.

MENIN, M.S.de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J.A. M. (orgs.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTOYA, A.O.D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.p. 157-186.

MORENO, C. I. *Educar em valores*. 3. ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2005.

- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, [1932] 1994.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (orgs.) *Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos*. Tradução de Maria Suzana de Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1998.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964]1999.
- PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, [1970] 2012.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 3. ed. São Paulo: Difel, [1966] 1974.
- PICANÇO, A. L. B. *A relação entre escola e família- as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, maio de 2012. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- PUIG, J. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.
- PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGÜIS, R. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. São Paulo: Artmed, 2002. p. 27-34.
- PUIG, J. M. et. al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2002.
- PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.
- RAMOZZI- CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1988.
- REGO, T. C. R.A Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 12. ed. São Paulo: Summus Editoria, 1996. p. 83-101.
- TOGNETTA, L. R. P. *Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral*. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.). *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. v.2.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- VIDIGAL, S. M. P. Esses adolescentes de hoje ...podem ser motivados a participar ativamente da construção de sua personalidade ética? In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. *Esses adolescentes de hoje...* O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p. 141- 170.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2831&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 25 set. 2015.

VINHA, T. P. et al. *Projeto de pesquisa: em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*. Campinas, São Paulo, UNICAMP (Faculdade de Educação), 2013.

Recebido em: 14 abr. 2019 / Aprovado em: 12 nov. 2019

Cite como

DIAS, Carmen Lúcia; JACON, Valéria Anésia Brumatti; VANNI, Verônica Nogueira. Violência na escola: há possibilidade de contribuir e solucioná-la? *Dialogia*, São Paulo, n. 33, p. 160-177 set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13602>.