



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

JÚLIO CLEDSON DE OLIVEIRA GUEDES

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E O JULGAMENTO MORAL DE AÇÕES: QUAL O
TIPO DE PARCERIA EM ESCOLAS?**

FORTALEZA

2013

JÚLIO CLEDSON DE OLIVEIRA GUEDES

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E O JULGAMENTO MORAL DE AÇÕES: QUAL O
TIPO DE PARCERIA EM ESCOLAS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

G957m Guedes, Julio Cledson de Oliveira.
Mediação de conflitos e o julgamento moral de ações : qual o tipo de parceria em escolas? Julio Cledson de Oliveira Guedes. – 2013.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Processos de mediação social / psicologia educacional.
Orientação: Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual.

1. Aconselhamento entre pares estudantes. 2. Mediação – Fortaleza (CE). 3. Administração de conflitos – Fortaleza (CE). 4. Ambiente de sala de aula – Fortaleza (CE). I. Título.

CDD 371.4047098131

JÚLIO CLEDSON DE OLIVEIRA GUEDES

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E O JULGAMENTO MORAL DE AÇÕES: QUAL O
TIPO DE PARCERIA EM ESCOLAS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ricardo Lincoln Laranjeira Barrocas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A todos os educadores que se preocupam em
acender pequenas velas nos corredores escuros da
alma.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude que precisa ser desenvolvida continuamente, tornando-se um hábito diário. Normalmente não nos lembramos de agradecer, mas reclamamos com frequência. É importante adotarmos uma atitude positiva, agradecendo desde a hora que acordamos até a hora de dormir. Quando fazemos isso, abrimos nosso coração e nossa compreensão, valorizando as bênçãos que recebemos todos os dias. Desse modo, passamos a perceber as dádivas que não havíamos notado. Passamos a sentir como fomos protegidos, amparados e auxiliados tantas e tantas vezes.

Por isso o exercício mais profundo no budismo seja o exercício da gratidão. Lembro-me de quando eu praticava Aikidô e que tínhamos um exercício chamado “jiu-waza” que consistia em atacar nosso professor no começo de cada aula. Logicamente éramos jogados ao chão, e depois agradecíamos pelo tombo (em japonês – “arigatô gozaimashita”). Agradecendo os tombos que a vida nos dar.

Eu poderia fazer um agradecimento tradicional (agradeço a Deus e a minha família, A CAPES e FUNCAP... blá, blá, blá, blá). Mas não seria eu mesmo se fizesse isso. Tendo meu pai muito doente num hospital, eu tenho que agradecer pelos tombos que nossa caminhada juntos nos proporcionou nesta vida. Lembrando que eu tentei explicar para ele o que era um mestrado. E ele não entendeu. E o mestrado foi apenas uma das escolhas que eu fiz na vida que ele não entendeu. Agradecer a minha família que do jeito deles me apoiaram durante o mestrado. E que em virtude de minhas limitações pessoais, eu ainda não entendi direito o tipo de apoio que eles me deram. Mas eu não estaria aqui se não fosse por eles.

Quero agradecer as minhas amigas e irmãs e professoras Nara Diogo e Áurea Júlia pela infinita paciência e bondade que têm para comigo. Afinal, conviver comigo não é uma tarefa fácil, por isso existem poucas pessoas que enfrentam esse desafio. Sem vocês esse mestrado não aconteceria. Quero agradecer a Rita Rodrigues por estar diante de mim quando tiver que levar os tombos para chegar a esse mestrado. Quero agradecer a Lilia Silveira que soube estender a mão para mim, durante minhas quedas. Quero agradecer a professora Deyseane Lima por me lembrar de que as quedas são dores necessárias no caminho do conhecimento (e do autoconhecimento).

Quero agradecer ao Professor Pascual, por lembrar que cair faz parte do processo de uma construção cognitiva. Derrubar muros não é fácil. Quero agradecer ao Professor Ricardo Bari pelo imenso carinho e bondade para uma pessoa caída como eu. Agradecendo a Professora Doutora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães pelas preciosas contribuições a esse trabalho.

Quero agradecer aos professores João Figueiredo e Eleni Henrique por mostrarem o Yin e o Yang de ser professor universitário.

Quero agradecer ao Hélder Hamilton pelo maravilhoso trabalho no departamento de psicologia. Sua tranquilidade, competência e respeito foram marcantes e inesquecíveis. Quero agradecer a todos os meus companheiros de jornada do mestrado que sem a paciência e companhia de todos vocês, eu não seria capaz de me levantar dos tombos.

Quero agradecer a pessoas que não estavam presentes dentro do mestrado, mas apareceram na minha vida para ajudar-me a olhar para o céu no momento de minhas quedas. Entre elas: Júlia Graziela Santos e Pedro Pablu. São pessoas que através de seus exemplos de vida, ajudaram-me a acreditar que existem segundas chances. E o meu amigo Job Ferreira e seu positivismo incansável e o seu senso de guerreiro que contagia a todos. A minha amiga e irmã Denise Menezes que conseguiu acreditar em mim, no momento que eu menos acreditei. Ao meu amigo Wesley Bredoff que mesmo distante sempre soube estar próximo, e me ensinando a ser nobre em um mundo pouco nobre.

E por fim agradecer a todos que não foi possível mencionar aqui, porque a dissertação de mestrado tem que começar a ser escrita, e as palavras não são suficientes para demonstrar o meu profundo sentimento de gratidão a todos. O fim sempre é o começo. E eu tenho certeza que esse começo me levará para caminhos mais felizes; porém, hoje, eu estou convencido que a felicidade é para as pessoas que não tem medo de levar alguns tombos na vida.

E também não posso deixar de fazer um agradecimento especial aos meus aditivos químicos que sem eles não seria possível chegar ao termino dessa dissertação, que são eles: O Café, o Chocolate, A Vodka, A Tequila, A Cerveja, A Jujuba, A Caipirinha, e o Bolo Confeitado.

“A vida não é uma pergunta a ser respondida, mas um mistério a ser vivido”.

(Buda)

“Não existe o tentar. É o fazer ou o não fazer.”

Mestre Yoda (Stars Wars)

RESUMO

O conflito é um fenômeno natural dentro da sociedade. A busca para soluções pacíficas para esses conflitos naturais está na base do sistema judiciário de toda sociedade que busca cultivar determinados valores sociais. A medida que a sociedade cultiva os valores que favorecem a boa convivência do coletivo, os conflitos que surgem passam a serem vistos como uma ameaça a esses valores de convivência social. Por isso há interesse que esses conflitos naturais sejam resolvidos de forma mais ordeira possível para manter os valores sociais e morais que promovem essa boa convivência. O fenômeno da violência dentro da escola vem crescendo nos últimos anos, preocupando os gestores escolares dos grandes centros urbanos que procuram saídas e formas de lidar com esse fenômeno social. Assim surge a mediação dos conflitos escolares é uma técnica trazida do sistema judiciário para dentro das escolas com a intenção de trazer novos ares a escola e com a promessa de amenizar o fenômeno da violência dentro da escola e que venha a trazer essa boa convivência para dentro da escola. A mediação de conflitos tem como princípio os acordos e os diálogos entre os professores e alunos e entre alunos que se desentendem dentro do ambiente escolar. Na formação dessa equipe de mediadores dentro da escola são escolhidos alunos que são considerados pelos gestores da escola como alunos que causam transtornos ao ambiente de sala de aula. Esses alunos são trazidos para equipe de mediadores para promoverem a resolução de conflitos dentro da escola. Uma das estratégias para conseguir conter o crescente avanço do fenômeno da violência na escola. O presente trabalho se interessou em perceber como a técnica de mediação de conflitos escolares repercute no desenvolvimento do julgamento moral dos alunos envolvidos na mediação de conflitos escolares dentro da perspectiva piagetiana e kohlbergiana. Na metodologia foi utilizado o método clínico piagetiano utilizando entrevistas com dilemas. Dois grupos de alunos foram utilizados na pesquisa: um grupo de alunos mediadores e em outro grupo de alunos não mediadores da mesma escola que serviu de campo de pesquisa. Fazendo um comparativo das respostas dadas por cada grupo de alunos para podermos analisar dentro da perspectiva de Piaget e de Kohlberg. Os dados da pesquisa mostram uma forte heteronomia ainda presente nos alunos dos dois grupos pesquisados. E assim propiciando uma reflexão sobre as técnicas de mediações de conflitos escolares e seu papel na construção de uma autonomia piagetiana e de uma “comunidade justa” de Kohlberg.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de conflito. Desenvolvimento Moral. Psicologia Educacional. Método Clínico.

ABSTRACT

Conflict is a natural phenomenon within society. The seeking for peaceful solutions to such conflicts is the natural basis of the legal system of any society that seeks to cultivate certain social values. As society cultivates values that favor the coexistence of collective conflicts that arise are to be seen as a threat to those values of social life. So there is natural interest that these conflicts are resolved in a more orderly as possible to maintain the social and moral values that promote this coexistence. The phenomenon of violence within the school has been growing in recent years, worrying school managers from large urban centers seeking outlets and ways to deal with this social phenomenon. Thus comes the mediation of conflicts school is a technique brought the judiciary into the schools with the intention of bringing new air school and with the promise of mitigating the phenomenon of violence within the school and will bring that good relationships inside school. Conflict Mediation has as principle agreements and dialogues between teachers and students and among students who quarrel within the school environment. In the formation of this team of mediators within the school are chosen students who are considered by the managers of the school as students who cause disturbances to the environment of the classroom. These students are brought to team of mediators to promote conflict resolution within the school. One of the strategies to achieve breakthrough contain the growing phenomenon of school violence. This study was interested in understanding how the technique of conflict mediation school affects the development of moral judgment of the students involved in the mediation of conflicts within the school and Kohlbergian/Piagetian perspective. Methodology was used in the Piagetian clinical method using interviews with dilemmas. Two groups of students were used in the study: a group of students and mediators in another group of students did not mediate the same school that served as a research field. Making a comparison of the responses given by each group of students so we can analyze from the perspective of Piaget and Kohlberg. The survey data show a strong heteronomy still present in the two groups of students surveyed. And thus providing a reflection on the techniques of mediation of school conflicts and their role in building a Piagetian autonomy and a Kohlberg's "fair community".

KEYWORDS: Conflict Mediation. Moral Development. Educational Psychology. Clinical Method.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ASPECTOS TEÓRICOS DO TEMA DA PESQUISA.....	14
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....	14
1.2 A GUERRA DE FRONTEIRAS: ÉTICA INDIVIDUAL X ÉTICA COLETIVA	18
1.3 CONTEXTO HISTÓRICO DOS ESTUDOS PSICOGENÉTICOS DA MORALIDADE	30
2 REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 JEAN PIAGET E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA	31
2.2 DESENVOLVIMENTO MORAL EM KOHLBERG.....	40
3 COMPOSIÇÃO DO CORPUS METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	46
3.2 MÉTODO CRÍTICO CLÍNICO	47
3.3 CATEGORIAS.....	62
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
4.1 CATEGORIA NÍVEL 1.....	65
4.2 CATEGORIA NÍVEL 2.....	67
4.3 CATEGORIA NÍVEL 3.....	70
4.4 CATEGORIA NÍVEL 4 E CATEGORIA NÍVEL 5.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE.....	96
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de estudo dessa dissertação de mestrado, realizado em Fortaleza, nasceu de uma motivação de muito tempo atrás; quando trabalhei como psicólogo clínico do CAPS de Icapuí. Onde fazia atendimento de professores da rede pública municipal que desenvolviam depressão, via de regra, oriundo do ambiente de trabalho, no caso as escolas.

Esses professores traziam em seus discursos uma profunda queixa do comportamento em sala de aula de seus alunos, e não muito raro, culpavam o clima dentro de sala de aula como o grande causador de seus transtornos psicológicos.

Os professores falavam que a família, de certa forma, parecia esperar deles uma atuação na formação moral desses mesmos alunos. O que os professores tinham uma recusa total de assumir tal papel educativo. Muitos diziam que não estavam sendo pagos para educar moralmente os filhos dos outros. O compromisso deles seria apenas de ensinar conteúdos. O que, somente isso, parecia ser suficientemente estafante e complicado para alguns deles.

Esses fatos despertaram meu interesse inicialmente de saber como os professores contribuiriam para a formação moral dos alunos, pois mesmo não querendo serem responsáveis por essa etapa do desenvolvimento do ser humano, eles acabavam fazendo parte assim mesmo. E talvez até mesmo a recusa de não fazer parte dessa etapa de construção cognitiva do sujeito, já fosse uma forma de fazer parte... Havia uma dificuldade de entender por parte desses professores dessa cidade que mesmo a ausência deles nessa construção da moralidade de seus alunos, já é uma forma de participar. Talvez a forma menos adequada.

Era possível notar que os professores buscava em meu trabalho de psicólogo clínico não apenas um suporte terapêutico para sobreviverem à sala de aula, mas de uma forma de como através da psicologia eles conseguiriam ter o controle de seus alunos dentro da sala de aula.

A busca do controle parecia ser algo mais importante do que qualquer coisa para esses professores de Icapuí. O que contribuía para postura que fortaleceria as relações de poder e a heteronomia dentro de sala de aula.

A educação e a formação moral que as famílias queriam não eram mais importantes do que ter o controle dos alunos dentro da sala de aula. A ausência da família

nessa relação professor-aluno-escola era percebida e sentida. Muitas famílias tinham como prioridade de manter seus filhos dentro da escola para receber benefícios do governo, um compromisso com a educação formal dos filhos era colocado em segundo plano. E quando o assunto era educação moral, era pouco considerado.

O que se percebia em Icapuí era que a família não queria se ocupar com a educação moral de seus filhos, e os professores não queriam ser responsáveis por isso. Quando os fenômenos da indisciplina escolar e da violência escola surgiram, cada ano mais forte; fiquei esperando para ver quais as estratégias que a escola recorreria.

E veio algo chamado de “Mediação de conflitos escolares” sendo implantado de forma pioneira pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Uma noção de mediação para os conflitos dentro de sala de aula que traziam novos ventos de disciplina para dentro da escola, colocando nas mãos da comunidade escolar a possibilidade de gerenciar seus próprios e particulares conflitos. Os alunos estariam envolvidos diretamente nesse papel de mediação.

A noção de acordos justos e decisões que beneficiassem o coletivo estariam sendo apresentadas a esses sujeitos. Uma noção de comunidade que todos seriam responsáveis para o bem comum. A escola colocando seus alunos como parte responsável por solucionar os problemas gerados dentro da sala de aula.

Como a mediação de conflitos poderia influenciar o desenvolvimento do julgamento moral dos alunos envolvidos por essa atividade? Seria uma oportunidade que a escola teria de estimular seus alunos no seu desenvolvimento moral ou seria apenas mais uma tentativa de controlar o ambiente de sala de aula?

Os resultados da pesquisa mostraram que nesse grupo de alunos mediadores dessa escola a mediação de conflitos não pareceu ter uma influência no desenvolvimento moral dos mesmos. Quando comparados com outro grupo de alunos da mesma escola que não participam diretamente do processo de mediar conflitos, não existe grandes diferença no desenvolvimento do julgamento moral.

Para isso procuramos uma escola que já tinha sido implantado a mediação de conflitos escolares e que essas técnicas já fizessem parte do ambiente escolar. Os alunos escolhidos foram divididos em dois grupos: um formado por alunos mediadores e outro formado por alunos que não eram mediadores de conflitos na escola. Os dois grupos foram

entrevistados usando os dilemas de Kohlberg. Esse mestrado usa como suporte teórico Piaget e Kohlberg. E como suporte metodológico o método-crítico clínico piagetiano.

E assim, terminamos com essa jornada que foi esse mestrado com mais interrogações do que quando começamos.

1. ASPECTOS TEÓRICOS DO TEMA DA PESQUISA

1.1 Contextos históricos da mediação de conflitos

O presente trabalho pretende abordar o tema da mediação dos conflitos escolares e suas possíveis repercussões no desenvolvimento do julgamento moral em sujeitos entre 08 e 13 anos envolvidos nesse contexto.

Vamos descrever em poucas palavras o que seria um conflito escolar. O termo foi trazido das práticas jurídicas da mediação de conflitos em tribunais de pequenas causas. O chamado conflito escolar (mediado) pode ser desde uma questão disciplinar entre professor e aluno, ou entre a coordenação de uma escola e aluno. Pode ser problemas de comportamento de um aluno com outro aluno, ou com um grupo de alunos (conflito também caracterizado como Bullying).

As técnicas de mediação de conflito foram trazidas para dentro da escola com a pretensão de diminuir a violência dentro das escolas. O aumento do fenômeno do bullying, as escolas procuram saídas para resolver o problema dentro de seus próprios muros. Na mediação desses conflitos é comum a escola tentar envolver a família.

Em 2008, Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Economista Hilberto Silva implantou o curso “Cultura de paz e Mediação escolar” de 40h entre lideranças e a comunidade escolar. Foram 50 participantes ao todo: pais, alunos, professores, representantes da Casa de Mediação do Pirambu e conselheiros da 13ª Promotoria de Justiça do Juizado Especial Cível e Criminal.

Assim surgiu o primeiro núcleo de mediação escolar na rede pública de ensino municipal de Fortaleza. Esse núcleo está em atuação até hoje, sendo considerado responsável por uma grande diminuição da violência dentro dessa escolar em 2010.

Os professores aderiram ao programa de mediação de conflitos escolares por acreditarem que um ambiente harmonioso contribui para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. Ao qualificar os docentes, alunos e pais do ensino público para o desenvolvimento

de estratégias voltadas à redução da violência no ambiente escolar, esse curso analisou as dificuldades encontradas pela escola no que diz respeito ao trabalho da prevenção da violência e indisciplina.

Com isso, a escola procurou planejar e implementar estratégias de mediação de conflitos junto à comunidade escolar. A meta (em 2008) era implantar outros núcleos de mediação de conflito em toda rede pública municipal. Hoje algumas escolas públicas possuem núcleos de mediação escolar e algumas escolas privadas também estão aderindo a essas técnicas de mediação de conflito com a ambição de diminuir a violência dentro dos muros da escola.

As técnicas de mediação de conflitos escolares apresentam estratégias de reforço de comportamento que são característicos da psicologia comportamental. Promovendo reflexões e mudanças de comportamento nos agentes envolvidos na mediação. Visando expor os alunos com comportamento mais agressivo ou indisciplinado as técnicas de mediação de conflitos, são exatamente esses alunos que são escolhidos para serem agentes mediadores de conflitos dentro da escola.

E assim o tema desse projeto pretende verificar, através do método clínico piagetiano, se essas mudanças comportamentais dos alunos agentes mediadores de conflitos escolares repercutem no desenvolvimento do julgamento moral dos mesmos.

Iniciou-se na Europa na década de 70, um movimento dentro da área do Direito chamado de Justiça Restaurativa. Essa justiça vinha agilizar processos para que as partes queixantes pudessem entrar em acordo para resolver os conflitos de forma rápida e menos onerosa ao Estado. A justiça promovia acordos e não julgamentos. Nesse período foram criados vários modelos de mediação dentro da Justiça Restaurativa que foram chamados de meios alternativos de mediação de conflitos (ou meios complementares de mediação de conflitos). Essas técnicas chegaram aos Estados Unidos nos anos 80, e por lá se enraizaram no sistema judiciário americano. No ano de 1999 a ONU fez uma recomendação ao sistema judiciário do mundo para adotar a Justiça Restaurativa como método para dar mais agilidade aos processos jurídicos com suas várias técnicas de mediação (CATÃO, 2009; BLOOD e THORNBORNE, 2006).

Segundo Catão (2009), não tardou para que tanto nos Estados Unidos com na Europa (entre as décadas de oitenta e noventa) esse modelo jurídico fosse importado para dentro dos muros da escola. Assistiu-se no início dos anos 80 a um marcante crescimento na

utilização da mediação em disputas que envolviam crianças ou jovens, principalmente em contexto escolar. Mais especificamente, em 1982, os “*Community Boards* de San Francisco” iniciam uma colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares. Considerando que as competências para trabalhar o conflito são essenciais numa sociedade democrática, criam o programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens”.

No ano de 1984 surge, nos Estados Unidos, a NAME, Associação Nacional de Mediação Escolar, que serviria para o estudo e implementação da mediação e, em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, nascendo a CRENET, Rede de Resolução de Conflitos na Educação. Neste último ano, os educadores para a responsabilidade social e o Conselho de Educação da cidade de Nova Iorque, promovem a colaboração entre grupos comunitários e escolares, propiciando o surgimento do “Programa de resolução criativa de conflitos”. Esse programa tinha os seguintes objetivos gerais: 1) Mostrar aos jovens alternativas não violentas aos conflitos reais da sua vida; 2) Aprender a compreender e a valorizar a própria cultura e a cultura dos restantes; 3) Transmitir às crianças e jovens o seu papel protagonista na construção de um mundo mais pacífico (CATÃO 2009; BENEDETTI, 2009). Progressivamente, os programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto escolar estendem-se por todo o mundo. Existem experiências maduras na Argentina, Nova Zelândia, Austrália, Canadá, e na Europa (NUVESP – Núcleo de Violência da USP, 2007).

A finalidade era mediar conflitos (como na área jurídica), porém era uma tentativa de acabar com os conflitos dentro de sala de aula, e dentro da escola. Havia o desejo de que essa técnica pudesse fazer os conflitos serem resolvidos pela via da negociação. E assim, o bem estar dentro da instituição fosse preservado (ARAÚJO, 2010).

O conflito dentro de sala de aula, tendo raras exceções, nunca tem aspectos de uma turma (coletivo) contra um professor (indivíduo). Os conflitos têm suas características de indivíduo contra indivíduo. Pode ser professor – aluno, aluno – aluno e não raro, professor – professor (ARAÚJO, 2010). Nesse contexto, as técnicas de mediação de conflitos importadas do sistema judiciário americano e europeu estão tirando os conflitos dentro da sala de aula, e levando para outro espaço com finalidade de limitar o próprio conflito (CATÃO, 2009; PETRONELA, 2011).

Surge, entretanto, uma interrogação no que concerne à relação entre solução de conflitos e interação social. Pois, as técnicas em si privilegiam a ação individual mediada por

outras pessoas, onde o conflito é teoricamente resolvido fora da sala de aula e sem a participação dos alunos (apenas o professor e o aluno envolvido no conflito participam da mediação). Os outros membros da turma do aluno não são implicados na solução de conflitos. O espaço sócio-moral da sala de aula é desprivilegiado. O cenário histórico de onde nasceu o conflito não é mais o lugar aonde ele pode ser mediado e resolvido (CATÃO 2009; ARAÚJO, 2010).

De acordo com Jares (2002), o processo de mediação nas escolas deverá: 1) favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, o que traz consigo o controle das interações destrutivas; 2) levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva; 3) ajudar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos; 4) favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; 5) reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

Os mediadores que participam da mesa de negociações são: um profissional capacitado em mediação ou um psicólogo atuante na escola, um professor mediador que representará os interesses dos professores na escola e um aluno mediador que representará os alunos da turma aonde aconteceu o conflito (PETRONELA, 2011). O profissional capacitado em mediação ou psicólogo terá o papel de juiz, o professor mediador e o aluno mediador terão a função de intermediar um acordo entre as partes queixantes (seja professor-aluno, ou aluno-aluno).

A peculiaridade é que o aluno escolhido para fazer a mediação do conflito acontecido dentro da sala de aula é escolhido pela direção da escola. E o aluno escolhido está dentre aqueles que têm o pior comportamento dentro da turma, segundo os critérios da própria escola. Esse aluno recebe uma capacitação de mediação de conflitos, em conjunto com outros alunos de outras turmas; e assim inicia-se seu trabalho de mediador de conflitos dentro da escola (CATÃO, 2009; PETRONELA, 2011). Catão observa por sua vez que

[...] os repertórios utilizados (na mediação de conflitos) falam em restabelecimento do diálogo, em intercompreensão, em expressar e fortalecer a capacidade de preocupação com o outro, em possibilidade de confrontar pontos de vistas diferentes, em melhorar as relações entre as partes, recompor relações sociais entre os sujeitos, em restabelecer diálogos, em desenvolver respeito mútuo, alteridade, respeito à autonomia [...].

(CATÃO, 2009, p. 93)

1.2 As Guerras de Fronteiras: Ética Individual x Ética Coletiva

É fácil constatar de forma biológica que somos mamíferos de bando. Nossos primos mais próximos, os símios, nos mostram claramente nisso. Nascemos com o instinto de grupo. Formamos grupos por instinto e necessidade. Necessidade de sobrevivência, no princípio. Nossos ancestrais se agruparam para sobreviver a um ambiente hostil, e para facilitar a defesa, o ataque e outros métodos de organização.

Os grupos precisaram e necessitam identificar seus membros. E assim nasceram as primeiras marcas de fronteiras dentro do Coletivo. Começaram a existir grupos que se reconheciam pelo nascimento: os Clãs. A fronteira criada por essa marca definia como todo aquele nascido das mulheres daquele grupo, pertenciam ao Clã. Até hoje em pleno século 21, os judeus são aqueles nascidos de mães judias. Depois vieram as fronteiras criadas pelo lugar que os clãs se estabeleciam. Gerando outra fronteira: a cidadania e as cidades. Depois as cidades de uma determinada região geográfica estabeleceram uma nova fronteira, chamada Pátria ou Nação. Para que existisse ordem foram criadas regras de conduta chamadas Leis.

Aqui nasce a Ética do Coletivismo (Madureira, 2005). Comte, em sua obra, foi um dos primeiros a enfatizar uma ética do coletivo em oposição ao individualismo (Madureira, 2005). O positivismo foi o primeiro a perceber um movimento dentro da sociedade moderna do individualismo. Quando a noção de identidade grupal foi se afunilando até chegar a noção de identidade individual.

Quando aconteceu a cisão religiosa culminando com a formação do protestantismo por Lutero, o individualismo começou a tomar força dentro da burguesia da época e se antes a salvação religiosa era grupal, passou a ser individual (Madureira, 2005). Com a máxima “Penso, logo existo”, a existência, cada vez mais, passou de uma esfera grupal para uma esfera individual. A consciência individual seria a última fronteira?

Para Edward Griffin (2003) afirma que sim. E ainda diz que hoje existe um grande abismo entre a Ética do Coletivismo e a Ética do Individualismo.

De forma ordenada vamos ver como se dá essa passagem da Ética entre o Coletivo e o Individual. Para Madureira (2005), Augusto Comte afirmava era a necessidade

sociológica de adotar-se um padrão moral que guiasse as condutas individuais e coletivas por critérios sociais. Diga-se de passagem, que é exatamente essa a concepção subjacente ao conceito de “altruísmo”, que foi, aliás, criado por Augusto Comte. O altruísmo coloca o Coletivo acima do Individual. Os critérios de conduta social para a manutenção da unidade coletiva foi uma das preocupações de Comte (antes dele também encontramos escritos de Aristóteles). Altruísmo há muito tempo deixou de ser um código de conduta para ser um sentimento, em nossa sociedade moderna (só se comporta de maneira altruísta quem se sente altruísta, assim se corrompeu a regra).

O próprio Comte coloca como a ética coletiva precisando de uma adesão individual e consciente dos membros que a compõe. Ou seja, não se pode impor um comportamento ético que leve o indivíduo a privilegiar o coletivo (Madureira, 2005). Apesar com enfatiza da autora, que a ética coletiva precisa do indivíduo, o mesmo não acontece quando olhamos para a ética do individualismo. Por isso começamos a olhar o grande abismo que separa a ética individual da ética coletiva, e olharmos para suas diferenças.

A ética coletivista parte de uma premissa fundamental diametralmente oposta à do individualismo: a de que o coletivo (ou seja, o conjunto de pessoas de uma determinada comunidade ou espaço sociocultural) é o elemento fundamental da organização social.

Os direitos de cada indivíduo são definidos pelo coletivo, assim como suas responsabilidades. O "bem comum" é um conceito importantíssimo no pensamento coletivista: aquilo que beneficia o coletivo deve sempre ter precedência sobre os interesses individuais. Ações tomadas pelos indivíduos são julgadas como corretas ou não à luz do seu impacto sobre o coletivo e sua contribuição (ou não) para o "bem comum". (GRIFFIN, 2003).

Na aparência, a ética coletivista é bem atraente. Quem não gostaria de viver em um mundo onde o egoísmo tivesse sido abolido e o "bem comum" fosse o objetivo mais importante? Mas infelizmente, o pensamento coletivista está recheado de inconsistências, paradoxos e premissas falaciosas que não apenas tornam o atendimento dos seus elevados ideais impossível, como fatalmente leva à criação de uma sociedade que opera em parâmetros completamente opostos a eles.

Começemos pela questão da submissão do indivíduo ao coletivo. Embora aparentemente positivo esse princípio esconda uma falácia: ele implicitamente diz que o indivíduo, enquanto ente separado não possui direito ou deveres específicos; eles dependem daquilo que o coletivo considerar adequado ou não, de acordo com o "interesse comum". Já

neste ponto surge um problema: as pessoas não têm, em princípio, direitos ou deveres fundamentais. Sem entrar na questão (polêmica) do direito natural (que não vêm ao caso agora, mas pode ser material para outra discussão), a ética individualista aceita que certos direitos são absolutos e inalienáveis: os direitos à vida e à liberdade, por exemplo. Isso não ocorre com o coletivismo: esses direitos se forem considerado necessário, em nome do "bem comum", podem ser restringidos, modificados, ou mesmo abolidos. (Edward GRIFFIN, 2003 e HAYEK, 1977)

Nem bem nos defrontamos com a questão da insegurança dos direitos, já esbarramos em outro problema: o conceito do "bem comum". Embora possamos certamente definir situações ou ações específicas como contrárias ou favoráveis ao "bem comum" com facilidade (entendido aqui como aquilo que beneficia o máximo possível de pessoas com o mínimo possível de custo ou esforço), tal identificação torna-se gradualmente mais complicada à medida que aumentamos o número de elementos da vida social que passam a ser julgados por esse critério. Pior, à medida que ampliamos o uso desse critério para áreas cada vez maiores da sociedade, maiores são as chances de que teremos políticas que, para beneficiar muitos, necessariamente ferirão os direitos de alguns. Em uma sequência lógica, quando todos os aspectos da vida social passam a ser regulamentados pelo conceito do "bem comum", este torna-se vazio de sentido, pois tantos grupos e indivíduos terão perdido alguma coisa no processo que, para eles, o prejuízo é maior do que o eventual benefício. O "bem comum" tornou-se o "mal comum". (HAYEK, 1977)

Ainda no tema do "bem comum", o crescimento das parcelas da população que inevitavelmente considerarão pelo menos algumas das políticas adotadas como nocivas indica que seria impossível construir um consenso sobre o que é "bem comum" em todos os casos. Na ausência de consenso, resta um único caminho: a coerção. A parcela que considerar que os seus interesses representam o bem comum tenderá a impor políticas e leis favoráveis a eles, seja através de mecanismos de representação majoritária que firam os direitos dos discordantes (conhecida como "ditadura da maioria", que nada tem a ver com o conceito de democracia), ou pura e simples tirania (ou seja, uma ditadura que define o que é ou não correto de acordo com os interesses dos detentores do poder). Em ambos os casos, cria-se um modelo onde o "bem comum" é a primeira fatalidade.

O "bem comum" é perfeitamente conciliável com a ética individualista. A diferença é que, com ela, a definição de "bem comum" é necessariamente limitada; apenas

aquilo sobre o qual todos podem concordar livremente pode ser tratado como "bem comum". A partir daí, cada um deve buscar o seu caminho pessoal para a felicidade. Neste aspecto a obra de Max Weber, demonstrando como a ética protestante (que é fortemente calcada no pensamento individualista, mas também valoriza de forma expressiva a caridade, a tolerância e a boa vontade) levou ao sucesso do capitalismo nos países anglo-saxões. A ética individualista não exclui, de forma alguma, a solidariedade; apenas a coloca como algo de foro íntimo. Ninguém pode ser forçado a ser solidário (HAYEK, 1977).

Para BERLIN (1997) o "Bem Comum" que muitos coletivistas defendem serve mais como uma promessa vazia que permite livre ação e todo um conjunto de manipulações arbitrárias da sociedade pelo planejador do que um conjunto de propostas suscetível à aprovação popular. E que para conseguir a aprovação de uma promessa sem grandes significados como essa esses líderes podem se valer de todo o aparelhamento estatal, desde a mídia, que no coletivismo fica sob controle do governo, até meio de coerção física e de amedrontamento do povo, acompanhado de teorias pseudocientíficas para justificar as ações drásticas do planejador. Por essa razão, conclui-se que uma estrutura de governo onde o poder seja dispersão, limitado e temporário é a mais adequada para preservar ao cidadão o direito de ter seus próprios valores morais e efetuar seus julgamentos éticos sem a coerção do estado.

Saindo da esfera político-social para a individual, a ética coletivista também apresenta desafios sensíveis. O maior deles é o que costuma ser chamado de relativismo moral: o fato de que uma dada ação é julgada como "certa" ou "errada" não com base em princípios éticos fixos e permanentes, mas no que atende ou não aos interesses do coletivo. Sem abordar novamente os problemas com a definição de "bem comum", a ênfase no coletivo para o julgamento do acerto ou não cria espaço para que, dadas as circunstâncias adequadas, qualquer ação pode ser justificada e considerada correta. Por exemplo: se em uma dada circunstância o assassinato de um indivíduo é visto como benéfico para o coletivo, este deixa de ser um crime, e pode até mesmo ser considerado um ato heroico. Contrasta com isso a visão individualista: um assassinato é um crime, ponto. O criminoso pode ter sua punição abrandada ou intensificada de acordo com a situação, claro; mas isso não significa de forma alguma a transformação do erro em acerto. E em situações onde existe dúvida, a ética individualista oferece uma hierarquia clara de prioridades de direitos: por exemplo, a vida tem precedência sobre a liberdade, que tem precedência sobre a propriedade. Em caso de conflito, o mais importante impera. É por isso que temos, por exemplo, a figura da legítima defesa: a

vida é o direito mais importante, e a nossa própria vida é mais importante do que a de quem deseja nos matar. No individualismo, as regras sobre o que é certo ou errado estão previamente definidas e são de conhecimento de todos: no coletivismo, elas dependem das circunstâncias.

A ênfase no coletivo também gera outro elemento pernicioso para as relações sociais: a tendência a transferir para a comunidade a responsabilidade pelos atos do indivíduo. Um exemplo claro é o tratamento que é dado ao crime por certos grupos de inspiração coletivista: antes de representar uma violência de um indivíduo para com outro, a ação criminosa é vista como reflexo de uma situação social. Isso equivale a tirar do indivíduo a responsabilidade pelos seus atos; eles passam a ser vistos como determinados fundamentalmente pela situação socioeconômica, ou de etnia, ou qualquer outro elemento "coletivizante" que se quiser usar. Não que as condições socioculturais específicas não sejam importantes para a compreensão das raízes do comportamento de um dado indivíduo; mas não podem nunca ser tratadas como explicação única ou total do fenômeno do crime. A sublimação da responsabilidade individual gera impunidade e estimula o comportamento criminoso. (HAYEK, 1977).

Se por um lado, a responsabilização do coletivo significa absolver indivíduos de suas responsabilidades, por outro, pode levar à condenação de grupos inteiros pela ação de indivíduos específicos. A intolerância religiosa, étnica ou política têm suas raízes na transferência da responsabilidade da esfera individual para a coletiva. Tanto as vítimas quanto os algozes do genocídio e da perseguição deixam de serem indivíduos dotados de razão e capacidade de julgamento racional e ético para ser apenas expressão dos coletivos a que pertencem; a monstruosidade é relativizada, banalizada, pois no fim ninguém é responsável: "todos" são. Mesmo os que nada sabiam, ou os que não tinham meios, para opor-se. É a igualdade na generalização.

E aí talvez resida o verdadeiro mal do pensamento coletivista: a generalização, e conseqüente destruição, do valor de cada indivíduo como ser humano, único e distinto de todos os demais. Passamos a ser apenas peças de uma máquina: o "coletivo". Nossas vidas passam a ser definidas por ele. Não temos mais valor intrínseco enquanto indivíduos: nosso valor é apenas aquilo que o coletivo considerar que é. E quem define o que pensa o coletivo? Seus "líderes", claro: a vanguarda pensante que diz a todos os demais os que são certo ou errado. (HAYEK, 1977).

Na base de todos os regimes totalitários do século 20 podemos encontrar o pensamento coletivista: Fascismo, Nazismo, Socialismo constituído com ditadura de esquerda para conseguir se impor ao capitalismo. E recuando no tempo, encontramos encarnações do coletivismo no Absolutismo europeu, nos regimes despóticos da China e do Japão feudais e imperiais, e em todas as tiranias e ditaduras de todos os tempos.

Mas para GRIFFIN (2003), o conflito real não tem nada a ver com o mérito da ação se é coletivista ou individualista, e sim com os princípios, o código de ética que justifica ou proíbe tal ação. É uma competição entre a ética do coletivismo de um lado e a do individualismo do outro. Essas palavras é que realmente significam alguma coisa e descrevem um cisma moral que divide todo o mundo ocidental. A única coisa que coletivistas e individualistas têm em comum é que a grande maioria deles é bem intencionada. Querem a melhor vida possível para suas famílias, seus compatriotas, e para a humanidade. Querem prosperidade e justiça para o homem comum. O desacordo está em como conseguir essas coisas.

GRIFFIN (2003) em seus escritos criou o que ele chama dos seis pilares do coletivismo e os seis pilares do individualismo. Para ele são pilares idênticos que mudam de cor dependendo da perspectiva que se olhe. São eles: 1. A natureza dos direitos humanos, 2. A ordem do poder do Estado, 3. A supremacia do Grupo, 4. Coação versus Liberdade, 5. Igualdade versus Desigualdade perante a Lei, 6. O devido papel do Governo.

Sobre o primeiro pilar: “A natureza dos direitos humanos”, os coletivistas e individualistas concordam em considerar os direitos humanos importantes, mas diferem quanto à importância e, sobretudo quanto ao que se presume ser a origem desses direitos. Só há duas possibilidades nesse debate: ou os direitos do homem são intrínsecos ao seu ser, ou são extrínsecos; o que significa que ou ele os possui desde o nascimento ou os recebeu mais tarde. Se alguém concede esses direitos ao indivíduo depois que ele nasce, então quem tem o poder de fazer isso? Os coletivistas acreditam que essa seja uma função do governo. Os individualistas ficam apreensivos com essa posição porque, se o estado tem o poder de conceder direitos, também tem o poder de retirá-los, e esse é um conceito incompatível com a garantia da liberdade individual.

Sobre o segundo pilar: “A origem do poder do Estado”, o segundo conceito que diferencia o coletivismo do individualismo tem a ver com a origem do poder do estado. Os individualistas acreditam que um governo justo deriva seu poder não da conquista e

subjugação dos seus cidadãos, mas do consentimento livre dos governados. Isso significa que o estado não pode ter nenhum poder legítimo a não ser que o receba de seus cidadãos. Outra forma de dizer isso é que os governos podem fazer somente aquilo que seus cidadãos tenham o direito de fazer. Se os indivíduos não tiverem o direito de praticar certo ato, então eles não podem conceder esse poder aos seus representantes eleitos. Não podem outorgar o que não possuem. Quando os governos afirmam que sua autoridade emana de qualquer fonte que não seja os governados, isso sempre conduz à destruição da liberdade. Os coletivistas não se preocupam com esses pormenores. Acreditam que os governos têm, de fato, poderes que são ainda maiores do que aqueles de seus cidadãos, e que a fonte desses poderes, assim o dizem, não são os indivíduos que compõem a sociedade, mas a própria sociedade, o grupo ao quais os indivíduos pertencem.

O terceiro pilar: “A supremacia do Grupo”, esse é o terceiro conceito que diferencia o coletivismo do individualismo. O coletivismo é baseado na crença de que o grupo é mais importante que o indivíduo. De acordo com essa perspectiva, o grupo é uma entidade que existe por si mesma e tem direitos que existem também por si mesmos. Além disso, esses direitos são mais importantes que os direitos dos indivíduos. Portanto, é aceitável sacrificar os indivíduos se necessário para “o bem maior do maior número”. Quantas vezes já não ouvimos isso? Quem pode se opor à perda da liberdade se ela é justificada como necessária para o bem maior da sociedade? O grupo principal, obviamente, é o estado. Portanto, o estado é mais importante que os cidadãos individuais, e é aceitável que se sacrifiquem os indivíduos se isso for necessário para beneficiar o estado. Para GRIFFIN (2003), os individualistas não aceitam a supremacia do grupo, os coletivistas geralmente os representam como egoístas e insensíveis às necessidades alheias. Esse tema é comum nas escolas de hoje. Se uma criança se recusa a seguir o grupo, é criticada por ser socialmente desagregadora e não ser boa no “trabalho em equipe” ou um bom cidadão.

O quarto pilar: “Coação versus Liberdade”, o quarto conceito que diferencia o coletivismo do individualismo tem a ver com a responsabilidade e a liberdade de escolha. Falamos sobre a origem dos direitos, mas há uma questão semelhante envolvendo a origem da responsabilidade. Os direitos e as responsabilidades andam juntos. Se você valoriza o direito de viver sua própria vida sem que os outros lhe digam o que fazer, então você tem de assumir a responsabilidade de ser independente, de prover sua própria subsistência sem esperar que os outros tomem conta de você. Direitos e responsabilidades são somente lados diferentes da mesma moeda. Se somente os indivíduos têm direitos, segue-se então que somente os

indivíduos têm responsabilidades. Se grupos têm direitos, então grupos também têm responsabilidades e é aí que reside um dos grandes desafios ideológicos de nossa era moderna. O coletivista, por outro lado, declara que os indivíduos não são pessoalmente responsáveis por fazer caridade, por criar seus próprios filhos, sustentar seus pais idosos ou a si mesmos. Que essas são obrigações grupais do estado. O individualista espera fazê-lo por si mesmo; o coletivista quer que o governo faça isso para ele: forneça emprego e saúde, renda mínima, alimentação, educação e um lugar decente para viver. Segundo GRIFFIN (2003), os coletivistas são apaixonados pelo governo. Eles o cultuam. Têm uma fixação pelo governo como o principal mecanismo grupal para a resolução de todos os problemas.

O quinto pilar: a igualdade versus desigualdade perante a Lei, esse conceito que diferencia o coletivismo do individualismo tem a ver com a forma com que as pessoas são tratadas perante a lei. Os individualistas acreditam que não há duas pessoas exatamente iguais, e que cada um é superior ou inferior aos outros de diversas formas, mas que, perante a lei, as pessoas devem ser todas tratadas igualmente. Os coletivistas acreditam que a lei deveria tratar as pessoas de forma desigual para se alcançar transformações consideradas desejáveis na sociedade. Para o coletivismo não podemos colocar no mesmo peso na Lei para quem rouba para sobreviver (roubar comida, por exemplo), para quem rouba por ganância ou inveja. Porém, esses desníveis de aplicação de uma mesma Lei (não roubarás) podem trazer enfraquecimentos de valores da sociedade, e precedentes jurídicos.

O sexto e último pilar: o Devido Papel do Governo, os coletivistas acreditam que o devido papel do governo deveria ser positivo, que o estado deveria tomar a iniciativa em todos os aspectos que envolvem os assuntos dos homens, que deveria ser agressivo, liderar e prover. Deveria ser o grande organizador da sociedade. Os individualistas acreditam que o devido papel do governo é negativo e defensivo. É proteger, não prover, pois se for concedido ao estado o poder de ser o provedor de alguns, deve também ter o poder de tirar de outros, e uma vez que o poder é concedido, há aqueles que tentarão obtê-lo para conseguir vantagens pessoais. Isso acaba sempre em pilhagem legalizada e perda de liberdade. Se o governo for poderoso o suficiente para nos dar tudo o que queremos, será poderoso o suficiente também para tirar tudo o que temos. Portanto, o devido papel do governo é proteger as vidas, a liberdade e a propriedade dos seus cidadãos e nada mais.

GRIFFIN (2003), em seus escritos, deixa clara a guerra de fronteiras entre o Individualismo e o Coletivismo em nossa vida cotidiana com ideologias diversas para

sustentar tanto um quanto o outro. O que se percebe é que as falhas da ética do Coletivismo é um dos fatores para o “caminhar” na direção do individualismo.

Como os valores morais têm como característica principal reger a conduta diante do indivíduo diante do coletivo. Uma educação moral bem desenvolvida traria essa noção do individual e do coletivo em nós. Uma fronteira bem delineada e bem marcada. Mas existe um longo caminho a ser trilhado até isso seja possível.

Aqui encontramos mais um problema delineado por Maria Cristina Ferreira, Eveline Maria Leal Assmar, e Solange de Oliveira Souto no texto '*o individualismo e o coletivismo como indicadores de culturas nacionais: convergências e divergências teórico-metodológicas*' (2002, p. 81-89) (*Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 81-89, jan./jun. 2002). O trabalho aborda as convergências e divergências teórico-metodológicas que cercam a produção científica atual a respeito do individualismo e do coletivismo e suas implicações para a avaliação das culturas nacionais. Ou seja, existe uma cultura que influencia a conduta dos valores psicossociais dos indivíduos levando-os para o individualismo ou para o coletivismo.

Tanto o individualismo como coletivismo podem coexistir dentro de uma mesma cultura. Influenciando grupos, comunidades, e regiões. Para que a crise de valores morais está avançando em nossa sociedade, muitos fatores estão envolvidos e um deles é uma influência de uma cultura individualista cada vez mais marcante nos valores morais e sociais de nossa sociedade.

O ponto de balanço para a atual crise de valores que perpassa tanto o individualismo como o coletivismo é o conceito de Liberdade, que no discurso do individualismo parece aumentar e parece diminuir dentro do discurso do coletivismo. E é no discurso sedutor da liberdade que a crise de valores morais se estabelece. O capitalismo soube vender como bens de consumo os conceitos vazios de Felicidade e Liberdade, que estão na base tanto da Ética Coletivista como na Ética Individualista.

Para Kant, ser livre é ser autônomo, isto é, dar a si mesmo as regras a serem seguidas racionalmente. Todos entendem, mas nenhum homem sabe explicar. Uma das obras realizadas por Kant é a Crítica da Razão Pura. Nesta, o estudo do fato da razão torna-se pertinente, pois discorre sobre a liberdade nesse contexto. O fato da razão citado por Kant é a consciência do indivíduo sobre as leis morais vigentes (REALE, 1990). Mas esse fato da razão só pode ser admitido com a existência da liberdade, esta liberdade só é admitida com

uma intuição intelectual, ou seja, conhecimento. Kant explica que ter consciência das leis morais vigentes não é apenas por vias de intuição, ou conhecimento, puro nem intuitivo, essa consciência, ou fato da razão depende da intuição intelectual, para que se possa ver a liberdade como positiva. Kant chama esse aspecto positivo de autonomia. A liberdade que o homem deve aproveitar, em Kant, diz respeito à vontade. Essa vontade não deve ser bloqueada por nenhum tipo de heteronomia. O livre arbítrio deve ser utilizado de forma pura para que não dependa de nada com relação à lei. Portanto a pessoa dotada de liberdade, ou seja, sem intervenções de outrem, pode fazer uso desta, porém o fará com maior clareza se seu conhecimento e consciência de sua liberdade existir.

Nesse contexto, Kant coloca pouco ou quase nenhuma influência da cultura ou da sociedade na autonomia do indivíduo. Na ética a liberdade costuma ser considerado um pressuposto para a responsabilidade do agente, para o desenvolvimento de seu ambiente, de suas estruturas para conseguir, no final, satisfação para o meio.

Já para Mikhail Bakunin (1814 - 1876) não se referia a um ideal abstrato de liberdade, mas a uma realidade concreta baseada na liberdade simétrica dos outros. Liberdade consiste no "desenvolvimento pleno de todas as faculdades e poderes de cada ser humano, pela educação, pelo treinamento científico, e pela prosperidade material." Tal concepção de liberdade é "eminentemente social, porque só pode ser concretizada em sociedade," não em isolamento. Em um sentido negativo, liberdade é "a revolta do indivíduo contra todo tipo de autoridade, divina, coletiva ou individual".

Para Karl Marx, não há liberdade sem o mundo material no qual os indivíduos manifestam na prática sua liberdade junto com outras pessoas, em que transformam suas circunstâncias objetivas de modo a criar o mundo objetivo de suas faculdades, sentidos e aptidões. Ou seja, a liberdade humana só pode ser encontrada de fato pelos indivíduos na produção prática das suas próprias condições materiais de existência. Desse modo, se os indivíduos são privados de suas próprias condições materiais de existência, isto é, se suas condições objetivas de existência são propriedade privada (de outra pessoa, portanto), não há verdadeira liberdade, e a sociedade se divide em proletários e capitalistas. Sob o domínio do capital, a manifestação prática da vida humana, a atividade produtiva, se torna coerção, trabalho assalariado; as faculdades, habilidades e aptidões humanas se tornam mercadoria, força de trabalho, que é vendida no mercado de trabalho, e a vida humana se reduz à mera sobrevivência.

Marx diz que as várias liberdades parciais que existem no capitalismo - por exemplo, a liberdade econômica (de comprar e vender mercadorias), a liberdade de expressão ou a liberdade política (decidir quem governa) - pressupõem que a separação dos homens com relação as suas condições de existência seja mantida, pois, caso essa separação seja atacada pelos homens em busca de sua liberdade material fundamental, todas essas liberdades parciais são suspensas (ditadura) para restabelecer o capitalismo. Mas se a luta dos indivíduos privados de suas condições de existência (proletários) tiver êxito e se eles conseguirem abolir a propriedade privada dessas condições seria instaurado o comunismo, que ele entende como a associação livre dos produtores.

Com o discurso de fortalece a liberdade individual, a ética do individualismo vem avançando as fronteiras e enfraquecendo valores coletivistas. O conceito de Liberdade sempre foi articulado junto com o conceito de responsabilidade: “Liberdade com responsabilidade”, é um dos lemas do individualismo. Como o conceito gramatical de Responsabilidade é ser capaz de dar uma resposta a alguém ou a um grupo, fica claro que na verdade, Liberdade é uma responsabilidade.

A educação moral pode servir de ferramenta mediadora entre a Ética Individualista e a Ética Coletivista se usada como instrumento de diálogo de atuação entre essas duas fronteiras sempre em constante batalha. Isso implicaria de utilizar a educação moral mais como uma ferramenta pedagógica de produção de autonomia do que um instrumento de coação social ou de legalização de uma ação pessoal diante do mundo.

Se somente através da interação social que o Homem aprende a ser Homem, segundo Vygotsky, e se estamos emerso numa cultura que flutua no discurso entre uma Ética Individualista e uma Ética Coletivista, somos vítimas de nossas próprias contradições culturais e educacionais?

O conflito é inerente ao ser humano, e os tipos de conflitos que vem consumindo a nossa sociedade contemporânea são os que envolvem os conceitos de Liberdade e Felicidade. Queremos ser livres para sermos felizes. E em nome de uma felicidade individual estamos sempre enxergando obstáculos para nossa liberdade de ser feliz.

A constante articulação falaciosa da Liberdade e da Felicidade acaba jogando nossa sociedade num conflito que somente se agrava com o passar do tempo. Pela própria natureza humana, que nos leva a viver em grupo e em sociedade, não se consegue ser feliz sozinho. A felicidade somente tem sentido quando compartilhada. Ou seja, quanto mais

precisamos ser felizes, mais precisamos do Coletivo para isso. E, quanto mais precisaram ter uma relação equilibrada com o Coletivo, mais teremos que saber dosar nossa pretensa liberdade.

O que nos iguala a todos no planeta, independente de raça, cultura, religião e nível educacional; é o desejo de ser feliz e o desejo de ser livre. O capitalismo soube materializar em bens de consumo esses desejos universais da humanidade. E é na manipulação desses desejos que o capitalismo se mantém vivo e funcionando.

No contexto educacional a Educação Moral não apenas poderia servi como mediadora de uma relação equilibrada da Ética Individualista e a Ética Coletivista em cada um de nós; já que essa fronteira, no contexto individual, ela é extremamente variável, pois o delineamento dela é fruto da influência de vários ambientes (ambiente familiar, ambiente escolar, etc.). E essa fronteira individual é criada também pelos conflitos vividos pelo indivíduo durante sua vida. A Educação Moral utilizada como ferramenta mediadora teria mais um contexto reflexivo sobre as próprias ações individuais e sua reflexão no Coletivo.

A Educação Moral carrega um estigma de ser criadora de heteronomia em nossa cultura devido ao fato da Educação Moral dentro do contexto escolar ter estado muito ligada ao ensino religioso ou “a moral cívica”. Essa visão preconceituosa criou raízes profundas dentro do discurso da Ética do Individualismo, que passou a indexar a Educação Moral a uma ideologia vigente e atuante dentro da sociedade. “Ser moralista” passou a ser um problema dentro de uma Ética Individualista.

O individualista somente se pergunta se determinada situação é correta ou não quando for diante de acontecimentos que complique sua vida diária. Quando estamos no trânsito e percebemos alguém gerando um engarrafamento por ter estacionado de forma inadequada, perguntamos logo se não existem regras de trânsito para isso e porque elas não estão sendo cumpridas. O discurso da Ética Individualista só lembra que existem regras coletivas quando percebe seu cotidiano alterado ou se sente chocado com o comportamento do outro que não o respeita como indivíduo membro da mesma sociedade.

Para a Educação Moral ser uma ferramenta mediadora que possibilite a construção de uma maior autonomia para os membros da sociedade deve confrontar-se com esses estigmas inicialmente. Pois a família quer que a escola contribua de forma expressiva na construção moral dos filhos, porém ainda deseja um filho cheio de heteronomia. A instituição escola não consegue escapar dessa demanda da família (e até tenta amenizar o conflito

tentando trazer a família para dentro do contexto escolar para conscientizá-la que essa é uma das responsabilidades da família, e não da escola – devolver a problematização para a família). Mas também a Escola prefere um aluno mais recheado de heteronomia. Até o Estado se inclina para pessoas mais heterônomas, do que autônomas.

1.3 Contexto histórico dos estudos psicogenéticos da moralidade

Como fica a relação entre a mediação do conflito e o contexto sócio-moral onde aconteceu porque, dentro de uma perspectiva vigotskiana todas as regras de comportamento social são aprendidas na interação social? Aprendemos as noções de respeito e conduta apropriada dentro do meio social e essas regras de comportamento são internalizadas pela convivência (Vygotsky, 1984).

O espaço sócio-moral é construído com essas regras, tendo a escola um lugar privilegiado e com um papel importante no desenvolvimento da moralidade, que segundo Piaget (1977), os estágios de desenvolvimento moral da criança passam da anômia à heteronomia até a autonomia. Todo esse processo de desenvolvimento moral é construído dentro das relações estabelecidas pela criança. (acrescentar mais)

O estágio de autonomia, para Piaget, é a capacidade de o sujeito elaborar, em conjunto com o grupo (no caso a turma onde acontecem os conflitos), normas próprias, onde se constituem as relações de cooperação (FREITAS, 2003). Já para Kohlberg (1984), o desenvolvimento moral vai do estágio pré-convencional ao pós-convencional. Sendo o estágio pós-convencional o mais avançado no desenvolvimento da moralidade, exige um esforço do sujeito para definir os seus valores morais e os princípios que têm validade e aplicação, prescindindo da autoridade dos grupos ou das pessoas que mantêm tais princípios, aos quais não identifica (DUSKA e WHELAN, 1994).

2. Referencial Teórico

2.1 Jean Piaget e o Juízo Moral na criança

Em 1932, o suíço Jean Piaget publicou “O Juízo Moral na Criança”, obra que ainda é desconhecida por alguns estudiosos de Piaget. Contudo, as contribuições piagetianas no campo da Psicologia Moral, são até hoje um norteador, um ponto de partida e um referencial para as pesquisas da moralidade.

Observem que a publicação de tal livro se deu antes de todos os demais livros da conhecida bibliografia de Jean Piaget (O Nascimento da Inteligência na Criança, por exemplo, é de 1936), e apesar de aparentemente vermos os interesses do pesquisador suíço voltar-se para outras áreas, como a dos modelos lógicos matemáticos para explicar o funcionamento da estrutura mental, que influenciou sua conhecidíssima teoria do desenvolvimento cognitivo, aspectos desta obra anunciam proposições que Piaget vai desenvolver em toda sua vida.

Por isto, para Freitag (1997) “[...] a teoria moral de Piaget insere-se em seu projeto mais amplo de fundamentar experimentalmente uma psicologia e uma epistemologia genéticas” (p. 167). Mesmo assim, o estudo da moralidade é uma parte da obra piagetiana onde ele não aprofundou suas pesquisas. As razões disto podem ser várias: o tempo e objetivo despendidos pelo pesquisador com o problema epistemológico, uma preferência pessoal ou até mesmo razões políticas, ligadas à delicada posição que ocupava no Instituto Jean Jacques Rousseau.

As ideias presentes em Juízo Moral na Criança permearam toda a obra de Piaget, e já existiam desde 1916, 1917 quando escreveu “*Recherche*” “[...] um livro em parte autobiográfico em parte um ensaio de elaboração de suas leituras [...] sob a forma de uma “espécie de romance filosófico” [...] para não se comprometer no campo da ciência” (FREITAS, 1995, p. 66-67). Ele propunha um sistema filosófico onde o todo não deve predominar sobre as partes ou o inverso, porque em ambos os casos haveria um desequilíbrio, pois embora o todo seja composto pelas partes, estas possuem sua totalidade em sua identidade. Assim, deve haver respeito para haver equilíbrio.

Assim sendo, Piaget acreditava que o sistema exposto em “*Recherche*” deveria ser submetido a um controle experimental. Lembrando que “*Recherche*” é um romance sobre a vida de Sébastien (que seria o próprio Piaget), sobre suas dúvidas, suas angústias, sua

doença, sua depressão, sua necessidade de encontrar a verdade e o absoluto, bem como sobre a sua necessidade de conciliar a fé e a ciência, a moral e os valores.

Este sistema pode ser aplicado também à questão moral (como pode sê-lo à biologia, sociologia, psicologia etc.) quando a sociedade (o todo) predomina sobre as partes (os indivíduos) ela é uma organização real, porém desigual e instável, pois baseada numa proposição egoísta. A organização ideal é aquela que busca o equilíbrio entre o todo (no caso a sociedade) e as partes, os indivíduos. Esta só é possível baseada no respeito.

Portanto, a base filosófica da moralidade para Piaget é o respeito, inicialmente aquele à coação, que os adultos e os mais velhos exercem com sua autoridade e, mais tarde, às normas e regras discutidas, aceitas e respeitadas pelos grupos sociais a que pertence e, conseqüentemente, pelo respeito aos seus componentes.

Para Freitas (2003) a questão da moralidade é um projeto inacabado da obra piagetiana. Para esta teórica, Piaget pretendia seguir os passos de Kant e “[...] após explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento, ele também estaria apto a propor a sua ética.” (p. 108). Assim, o “Juízo Moral na Criança pode ser entendido como um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral” (FREITAS, 1995, p. 75). Ele os criou (os experimentos) para comprovar suas teorias, como em “Juízo Moral na Criança”. Pensou as estratégias de estudar o “Jogo de Bolinhas de Gude”, tão comum entre os meninos, e os jogos de “Pique” e “Amarelinha” para as meninas, procurando comprovar a relação entre respeito e moralidade - onde colocou às crianças de 06 a 12 anos questões morais em forma de dilemas, ou perguntando-lhes livremente sobre o tema. É fundamental esclarecer que Piaget achava importantíssimo o inquérito que se seguia ao teste e também que, para Piaget, somente as normas submetidas ao princípio de reciprocidade são de cunho moral.

Os comentadores, em geral, tomaram este romance (“*Recherche*”) como “o outro lado” da alma de Jean Piaget, ou “o verdadeiro Piaget”, ou ainda “a essência de Piaget”, “o lado afetivo” de Piaget etc. etc., mas sem a preocupação de encontrar um nexos entre este texto e a obra como um todo. Aliás, esse menosprezo pela relação entre o todo e suas partes é inteiramente contrário às próprias ideias de Piaget.

Já aos 20 anos, em “*Recherche*”, ele escreve que jamais é possível compreender as partes fora do todo que as engloba. “*Recherche*” é composto de três capítulos: “A Preparação”, “A Crise” e “A Reconstrução”. Aqui já podemos identificar o esboço de uma teoria do conhecimento originada na Biologia, inspirada pelo equilíbrio

biológico, cujas leis reguladoras do pensamento são as da Lógica Clássica. Além do mais, já é claramente visível à continuidade admitida entre a organização viva e a organização do pensamento. Enfim, todos os elementos da teoria do conhecimento que Piaget construirá ao longo de sua vida já estão aí presentes.

Por outro lado, já em “*Recherche*”, Piaget entendia uma ciência da vida (inclusive a Psicologia) como uma ciência que devia partir de certas *premissas* e indicar “desde o início o postulado sobre o qual repousa essa construção”. Aos 20 anos Piaget já estava preocupado com a coerência interna. No interior de “*Recherche*”, Piaget sonhava em criar uma teoria para explicar o psiquismo em geral e o pensamento em particular; na verdade ele permaneceu no âmbito do pensamento lógico matemático. Mesmo quando chega ao modelo da implicação significativa, ele só fala das implicações que conduzem às relações necessárias do ponto de vista lógico-matemático na Matemática e na Física. Basta que o leitor consulte os relatórios das pesquisas de seus colaboradores (transcritos por ele mesmo, de próprio punho, para a publicação de *Vers une logique des significations*) para constatar isso que acabamos de observar.

Assim sendo, o julgamento moral na criança pode ser entendido como a primeira tentativa de submeter as suas idéias sobre a moral a uma verificação empírica. Piaget (1932/1992) atenta para o fato de que havia um acordo entre autores de diferentes orientações teóricas quanto ao fato de que o respeito é o sentimento fundamental da vida moral. O mesmo não ocorria, contudo, quanto às relações entre o respeito e a lei moral. Em vários textos, ele contrapõe, de um lado, Immanuel Kant e Émile Durkheim e, de outro, Pierre Bovet: para Kant e Durkheim, o respeito é consequência da lei moral, ou seja, é na medida em que o indivíduo obedece a lei moral que ele é respeitado; segundo Bovet, o respeito às pessoas é condição prévia da lei moral, visto que o indivíduo atinge o respeito à Lei através das pessoas. Piaget procura dirimir as divergências em torno dessa questão submetendo-a ao método genético. Nós podemos compreender, então, o seu livro O julgamento moral na criança como um estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral.

No que tange a essas relações, Piaget (1928, 1930, 1932/1992) toma o partido de Bovet (1912) e atribui, explicitamente, a origem de suas pesquisas ao artigo “*Les conditions de l’obligation de conscience*” Bovet (1910), em um trabalho anterior, já revelara sua intenção de aplicar o método da psicologia experimental ao estudo dos sentimentos morais: “Tratar-se-

ia de mostrar que os fatos concretos que estão na base das construções da ética podem ser objeto de um estudo conduzido seguindo os métodos da psicologia científica” (p. 305).

Piaget (1932/1992) incorpora a concepção de Bovet (1912) e, através deste, também a ideia de Ferenczi (1909/1991). No entanto, ele percebe uma limitação na tese de Bovet: “como, se todo dever emana de personalidades superiores a ela, a criança adquirirá uma consciência autônoma?” (Piaget, 1932/1992, p. 308). Em suas pesquisas, ele busca uma resposta a essa pergunta.

Piaget (1932/1992) encontra no jogo de regras um terreno propício para o estudo da questão de como é possível à aquisição de uma consciência autônoma. As regras do jogo, como as regras morais - diz ele - [...] se transmitem de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. (p. 2). Todavia, há uma diferença essencial: enquanto as normas morais são impostas pelos adultos, as regras do jogo, pelo contrário, são elaboradas apenas pelas crianças. Para Piaget (1932/1992), o fato de que essas regras não têm um conteúdo moral propriamente dito não era relevante, visto que, neste ponto, ele estava inteiramente de acordo com Bovet (1912): “Com efeito, como Bovet mesmo, aliás, reconheceu sem cessar [...] os deveres não são obrigatórios por causa de seu conteúdo, mas pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados” (Piaget, 1932/1992, p. 311).

Em compensação, se o respeito é um sentimento que se desenvolve na criança em função da interação que ela estabelece com o seu meio social, interessava a Piaget (1932/1992) o tipo de relação social estabelecida. Ele distingue dois tipos de relação social: a coação social e a cooperação. Ele define a coação social como [...] toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio e cooperação como [...] toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que acreditam ser iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio. (Piaget, 1928/1977, pp. 225-226). Ele encontra na comunidade de pequenos jogadores - na qual a influência do mundo adulto é bastante reduzida - uma coletividade de iguais.

Os resultados de suas pesquisas sobre as regras do jogo levam-no a sustentar a tese kantiana da existência de duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Além disso, Piaget (1932/1992) levanta a hipótese de que existiria um processo evolutivo em direção à segunda. Essa hipótese foi corroborada mediante o estudo dos efeitos da coação social e da cooperação na formação da consciência moral do sujeito. O seu estudo sobre a mentira visou estudar os efeitos da coação social sobre a consciência moral da criança e seus

resultados foram controlados com as pesquisas sobre os desajeitamentos e o roubo (capítulo II). O principal objetivo das pesquisas realizadas sobre a noção de justiça na criança foi estudar os efeitos da cooperação entre iguais (capítulo III).

Desde antes da publicação de *O julgamento moral na criança*, Piaget (1930) defende a idéia da existência de um paralelismo entre o desenvolvimento da lógica e da moral no ser humano. Posteriormente, no curso que ministrou na Sorbonne, Piaget (1954) estende esse paralelismo ao mostrar que as construções cognitivas caminham “*pari passu*” com a constituição dos sentimentos.

Em outras palavras, ele traça um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da afetividade e mostra que a emergência dos sentimentos morais faz parte de um processo mais amplo: o desenvolvimento da afetividade. Já em *O julgamento moral na criança* nós encontramos a idéia de que as relações afetivas que se estabelecem entre os seres humanos estão na origem da ação moral: “... a condição primeira da vida moral (...) é a necessidade de afeição recíproca” (Piaget, 1932/1992, p. 138).

Assim como ele explicou por qual caminho o organismo humano constrói as estruturas mentais na interação incessante que estabelece com o meio físico e social, ele buscou explicar também o percurso que conduz o ser humano da anomia à autonomia moral.

Em um primeiro momento, a regra confunde-se com o hábito: há regularidades, mas a criança não as sente como obrigatórias, ou seja, não há normas propriamente ditas. Em função disso, Piaget (1932/1992) chamou de anomia a esse período do desenvolvimento moral. Não há consciência de obrigação nesse período, porque é somente por volta de 1½ - 02 anos que ocorre a primeira diferenciação eu-outrem, condição necessária para que as trocas inter-individuais, isto é, as interações sociais propriamente ditas, sejam possíveis. A idéia de Bovet (1912) foi corroborada pelo estudo sobre as regras do jogo: para que haja sentimento de obrigação é necessário que se estabeleça uma relação entre, no mínimo, dois indivíduos.

Segundo Piaget (1941/1977), no ponto de partida, o respeito é “... a expressão do valor atribuído aos indivíduos, por oposição às coisas ou aos serviços” (p. 127) e ele define o valor como uma troca afetiva com o exterior, objeto ou pessoa. (Piaget, 1954, p.355). O respeito unilateral é a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano. Esse sentimento constitui-se nas relações de coação social, cujo protótipo é a relação estabelecida entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. A obediência tem origem nesse tipo de relação. A criança atribui um valor absoluto às normas,

opiniões e valores desses adultos. Ela imita os exemplos que eles lhe dão e adota a sua escala de valores.

Entretanto, Piaget (1932/1992) constatou que a obediência conduz a uma atitude paradoxal: o sujeito considera a regra como sagrada e imutável, mas, na prática, ele não a segue. Ele denominou “realismo moral” a tendência da criança (e do adulto que permanece criança) a considerar os deveres como exteriores ao indivíduo, a seguir as normas “ad litteram”, sem compreender o seu espírito, e a julgar a gravidade de uma falta em função do resultado do ato ou do caráter material do ato e não em função da intenção do agente. O realismo moral é produzido pela conjunção do egocentrismo com a coação social.

Vários críticos da teoria piagetiana não entenderam que, do ponto de vista do desenvolvimento moral, o respeito unilateral é essencial; outros confundiram respeito unilateral e desrespeito. Mas por que o respeito unilateral é fundamental para o desenvolvimento moral do ser humano? Porque é “no quadro preparado” pelo respeito unilateral, que formas superiores de respeito se tornam possíveis.

Em outras palavras, o respeito unilateral é condição necessária (mas não suficiente) para que se construam outras formas de respeito. Além disso, se os adultos impõem à criança certos valores como devendo ser respeitados, ela pode compartilhar os valores de sua cultura e, mais tarde, organizar a sua própria tábua de valores.

As pesquisas que Piaget (1932/1992) realizou sobre os efeitos da cooperação entre iguais sobre a consciência moral da criança mostraram-lhe que, graças a esse tipo de relação social, outro tipo de respeito pode constituir-se: o respeito mútuo. Há respeito mútuo quando os indivíduos se atribuem reciprocamente valores equivalentes. Em um primeiro momento, esse tipo de relação é possível entre aqueles que compartilham uma mesma escala de valores (as classes de co-valorizantes).

A relação de cooperação impõe apenas a norma de reciprocidade que obriga cada um a se colocar mentalmente no lugar do outro. Em função disso, a atitude da criança em relação às regras muda:

01) A regra não é mais sagrada e imutável; ela torna-se o produto contingente da vontade coletiva;

02) A criança compreende a diferença entre uma regra e uma lei e que nem sempre a regra é justa;

03) Ela admite, então, que a modificação da regra não significa, necessariamente, uma transgressão. Dito de outra forma, o sujeito descobre a sua capacidade de instituir normas. Está dado o primeiro passo em direção à conquista da consciência moral autônoma.

Contudo, se a reciprocidade fosse possível apenas entre os indivíduos que compartilham os mesmos gostos, opiniões e valores, o ser humano ficaria restrito às classes de co-valorizantes. Eis por que Piaget (1941/1977) estabelece a diferença entre a reciprocidade espontânea - típica das relações de amizade - e a reciprocidade normativa, na qual a substituição recíproca dos pontos de vista torna-se uma obrigação. Em suas pesquisas empíricas, Piaget (1932/1992) não foi além das relações de simpatia, regida pela reciprocidade espontânea, mas já nesse momento ele deixa claro que tais relações estão fora da esfera moral: “quanto à simpatia, não reveste, aos olhos da consciência, nada de moral por si mesma: não basta ser sensível para ser bom” (p. 315).

No entanto, ele considera a reciprocidade espontânea condição necessária para que a reciprocidade normativa de ordem moral se torne possível. Por que a reciprocidade se torna obrigatória? Porque o respeito mútuo implica a necessidade da não-contradição moral: não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de modo a ser desvalorizado por ele. (Piaget, 1954, p. 535).

Aquele que não compreende o princípio de não-contradição não é, portanto, capaz de ter um comportamento ético, visto que ele não tem as condições a priori para sê-lo. Segundo a teoria piagetiana, esse princípio é construído graças às trocas que o sujeito estabelece com o meio e, do ponto de vista psicogenético, ele aparece, ao mesmo tempo, no pensamento e na ação: o primeiro torna-se lógico e a segunda, moral.

A substituição recíproca de pontos de vista é a condição que define a reciprocidade normativa de ordem moral. Respeitar o outro consiste, então, em atribuir à sua escala de valores um valor equivalente ao da sua própria escala. Isso não significa, absolutamente, adotar a escala de valores do outro, pois, nesse caso, não importa o conteúdo dos valores ou convicções de cada um, mas sim o fato de se ter uma escala de valores. A própria pessoa, então, reveste-se de um valor moral (Piaget, 1941/1977).

Graças à constituição da vontade, o indivíduo pode superar seus desejos imediatos e a conservação dos valores propriamente dita torna-se possível. O exercício da vontade manifesta-se no conflito entre duas tendências, por exemplo, como no caso em que se

vacila entre um prazer tentador e um dever. Quando o dever, momentaneamente, esmorece diante do desejo, a vontade restabelece a ordem dos valores. Dessa forma, é possível que a tendência, inicialmente, mais fraca torne-se a mais forte.

Piaget (1954, 1964/1989) comparou a vontade à operação lógica. Segundo ele, a vontade equivale, no plano afetivo, às operações, no plano cognitivo: a capacidade operatória liberta o ser humano das ilusões perceptivas; a vontade, dos desejos e interesses imediatos, o que lhe permite estabelecer fins prioritários a longo prazo, ou seja, construir um projeto de vida.

Mais tarde, o pensamento formal abre novas possibilidades: ao mesmo tempo em que o sujeito se torna capaz de raciocinar sobre hipóteses, os fins de sua ação ultrapassam as fronteiras do real, dando origem a Valores (ideais), tais como a igualdade, a justiça, a solidariedade, a liberdade... A capacidade de ser normativa, a constituição da vontade e a construção de Valores possibilita a formação completa da personalidade. Podemos falar em personalidade, no sentido piagetiano, a partir do momento em que o indivíduo elabora um projeto de vida, quando ele encarna um ideal. A personalidade é um instrumento, ao mesmo tempo, de autodisciplina e de cooperação com os outros: o “Eu” torna-se personalidade, na medida em que renuncia a si mesmo, inserindo o seu ponto de vista entre os outros, e se curva às normas da reciprocidade.

Segundo Piaget (1933/1977), a personalidade autônoma é “o produto mais refinado da socialização” (p. 245). Por quê? Porque é somente em uma relação de respeito mútuo entre personalidades autônomas que é possível, simultaneamente, a diversidade e a igualdade. Cabe lembrar que ele sempre esteve preocupado com as possibilidades da espécie humana e não com a concretização dessas possibilidades. Da mesma forma que nem todo o indivíduo atinge o pensamento formal, nem todos chegam a formar uma personalidade autônoma; pelo contrário, “a consciência adulta autônoma é um produto social recente e excepcional” (Piaget, 1944/1977, p. 186).

Ramozzi-Chiarottino (1984) chamou atenção para o fato de que o próprio Piaget (1959) considerava a sua teoria do conhecimento como um “kantismo evolutivo”. Para Kant, todo ser humano é capaz de agir eticamente; para Piaget, todo o ser humano pode tornar-se capaz de ação moral, graças às trocas que estabelece com o meio.

Piaget planejara seguir os passos de Kant. Em “*Recherche*”, ele escreve que Sébastien (que é ele mesmo) “... acreditara ser possível uma filosofia do valor puro, um pouco

como aquela da Razão prática, e ele a tinha reservado para coroar o seu edifício” (Piaget, 1918, p. 100). Ou seja, após explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento, ele estaria apto a propor a sua ética. Essa era a intenção de Piaget.

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1998), a teoria do conhecimento esboçada em “*Recherche*” tornou-se, pouco a pouco, uma teoria científica sobre o psiquismo humano quando este busca explicar o mundo. Além de mostrar por qual caminho o organismo humano constrói as estruturas mentais - estruturas orgânicas específicas para o ato do conhecimento - na interação com o meio físico e social, Piaget construiu modelos abstratos para explicar o funcionamento dessas estruturas: a lógica operatória e a implicação significativa.

Uma parte interessante que do livro que gerou reflexões foi no capítulo dois: “[...] é preciso admitir que o juízo verbal esteja em atraso com relação ao juízo efetivo: a noção de autonomia aparece assim, na criança, com um ano de atraso, aproximadamente, em relação ao exercício da cooperação e à consciência da autonomia” (Piaget 1932/1992 p.99). Será que esse atraso observado por Piaget, em sua época, de um ano ainda se mantém até hoje? As mudanças culturais e de valores que nossa sociedade viveu no final do século XX favoreceu para o aumento desse atraso? E hoje nos encontramos vivendo numa distância cognitiva entre pensar em si e pensar nos outros muito maior do que um ano.

É possível que os valores individualistas tão característicos de algumas culturas tenham influenciado no atraso da percepção do valor do respeito dentro do desenvolvimento do julgamento moral? É possível que a desconstrução de alguns valores morais dentro das famílias (e na sociedade) tenha aumentando esse abismo de tempo entre o juízo verbal e o juízo efetivo?

A percepção da crise de valores na sociedade é algo visível e incontestável. Nossa sociedade paga o preço de tentar sobreviver num contexto que as pessoas estão sendo egoístas e individualistas ao extremo. A escola é o palco onde se percebe essa crise de valores se instalando nas crianças de fora para dentro.

E se a interação social é fundamental para o desenvolvimento da consciência autônoma; ela também está sendo o pano de fundo para o desenvolvimento desse atraso cognitivo. As relações estabelecidas estão reforçando o comportamento individualista e egoísta. A família está em parte se omitindo e em parte superprotegendo seus filhos nessa crise de valores. E a escola está sendo cada vez mais pressionada para redimensionar essa crise para que ela se torne no mínimo suportável.

Pensando no papel da cultura para o desenvolvimento da consciência autônoma encontramos o pensamento de Kohlberg.

2.2 Desenvolvimento moral em Kohlberg

Tentando compreender o desenvolvimento moral, Kohlberg realizou uma série de pesquisas com crianças e jovens dos Estados Unidos da América, do México, da China (Taiwan), da Turquia e da Malásia (Atayal).

A fonte original da definição dos estágios de desenvolvimento moral foi o levantamento de dados realizado por Kohlberg junto a 75 rapazes, de classe média, da zona urbana de Chicago, divididos em três grupos etários de 10, 13 e 16 anos. Nesse estudo, seguindo o desenvolvimento em intervalos de 03 em 03 anos, utilizando o método de entrevistas inspirado em Piaget, o pesquisador apresentou aos sujeitos, dilemas morais hipotéticos, para serem analisado um de cada vez. Cada sujeito era solicitado a julgar os dilemas e apresentar justificativas das respostas apresentadas.

Nesse processo, o entrevistador tinha o cuidado de procurar deixar o sujeito à vontade para responder livremente e de fazer perguntas, procurando respostas adicionais, para maior esclarecimento quanto às justificativas, tentando, assim, esquadrihar todos os raciocínios subjacentes à resposta.

Esse estudo permitiu a conclusão de que há tendências etárias quanto ao uso de tipos de raciocínio moral exibido nas respostas e verificar um conjunto de aspectos do julgamento moral.

A partir da análise das respostas e dos raciocínios apresentados pelos sujeitos, Kohlberg definiu estágios de desenvolvimento moral (Quadro I) e vinte e cinco aspectos de julgamento moral. Os estágios foram definidos com base no modo como as crianças respondiam às questões sobre os dilemas em relação aos aspectos de julgamento moral. De acordo com as afirmações apresentadas, cada sujeito analisado é enquadrado em um estágio de desenvolvimento moral.

Kohlberg estudou também crianças e jovens de classe média e de zona urbana do México e Taiwan, Canadá e Grã-Bretanha, comparando os resultados com aqueles obtidos entre crianças de zona urbana dos Estados Unidos da América e ainda com os resultados

obtidos em aldeias isoladas na Turquia e no Yucatán. No conjunto de pesquisas realizadas foram entrevistados sujeitos em diferentes países, sujeitos da zona urbana e da zona rural, católicos, judeus, protestantes, budistas e ateus.

QUADRO I NÍVEIS E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL, SEGUNDO KOHLBERG, 1969	
NÍVEL I Pré-convencional	<p>O valor oral localiza-se nos acontecimentos externos, "quase" físicos, em atos maus ou em necessidades "quase" físicas, mais do que em pessoas ou padrões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estágio 01 - orientação para a obediência e castigo. Deferência egocêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos. • Estágio 02 - orientação ingenuamente egoísta. A ação correta é a que satisfaz instrumentalmente às próprias necessidades e, eventualmente, às de outrem. Consciência do relativismo do valor relativo das necessidades e perspectivas de cada um. Igualitarismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.
NÍVEL II Convencional	<p>O valor moral localiza-se no desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender às expectativas dos outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estágio 03 - orientação do bom menino e boa menina. Orientação para obtenção de aprovação e para agradar aos outros. Conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções. • Estágio 04 - orientação de manutenção da autoridade e ordem social. Orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito para com a autoridade e para a manutenção da ordem social como um fim em si mesmo. Consideração pelas expectativas merecidas dos outros.
NÍVEL III Pós-convencional, autônomo ou nível de princípios.	<p>O valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estágio 05 - orientação contratual legalista. Reconhecimento de um elemento ou ponto de partida arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de contrato ou de evitar, de forma geral, a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria. • Estágio 06 - orientação de consciência ou princípios. Orientação não apenas para regras sociais realmente prescritas, mas para princípios de escolha que envolve apelo à universalidade lógica e consistência. Orientação para consciência, como agente dirigente, e segundo respeito e confiança mútua.

Kohlberg apresentava aos sujeitos da pesquisa uma sequência de histórias ou dilemas morais hipotéticos destinados a colocar o indivíduo diante de um conflito entre a conformidade habitual a regras ou à autoridade em oposição a uma resposta utilitária ou de bem maior. Os dilemas apresentam conflitos entre padrões simultaneamente aceitos por grande parte da comunidade.

Observe-se que um dilema difere das estórias que se contam as crianças, onde: o bem e o mal se contrapõem; o bom sempre aparece como vencedor; onde a criança recebe a resposta pronta do adulto ou o adulto apresenta a solução correta.

Utilizando o método clínico, como Piaget, o pesquisador apresentava a cada sujeito um dilema de cada vez, solicitando-lhe que o julgasse e apresentasse justificativas para as escolhas ou soluções.

Dentre os dilemas utilizados por Kohlberg, o mais amplamente divulgado é o seguinte: "A esposa de um homem estava morrendo. Havia um remédio que a salvaria, mas era muito caro e o farmacêutico que o inventara não vendia por preço mais baixo. O homem deveria roubá-lo para salvar a esposa?".

O caso de Tommy é um exemplo, apresentado por Kohlberg, de estágios de desenvolvimento de julgamento moral, quanto ao "Valor da Vida Humana". O pesquisador apresentava o seguinte dilema:- "11 mais importante salvar a vida de uma pessoa importante ou de um numero grande de pessoas que não são importantes?".

Apresentado a Tommy, quando ele tinha 10 anos, foi obtida a seguinte resposta: - "De todos que não são importantes porque uma pessoa tem apenas uma casa e pode ter também móveis, mas um número grande de pessoas terá uma quantidade grande de móveis e pode ter bastante dinheiro". No caso, Tommy, no estágio 01, confunde o valor da vida humana com o valor dos bens que possui.

Aos 13 anos, diante do dilema: "De um médico praticara eutanásia, deixar morrer uma mulher doente que não tem cura para livrá-la de sua dor?" Tommy respondeu: "poderia ser bom aliviar sua dor, mas o marido não iria querer, não é como o caso de um animal. Se um bicho de estimação morre você pode continuar sem ele, pois não é algo que você realmente necessita".

A resposta é do estágio 02, sendo o valor da vida relativo ao valor instrumental para seu marido o qual não poderia substituí-la tão facilmente quanto a um animal de estimação.

Em outro estudo verificou que, com a idade de 13 anos, Ricardo dizia sobre a morte ou eutanásia: "Se o indivíduo pede isto, se ele está em terrível sofrimento deve ser atendido. E o mesmo caso de quando as pessoas aliviam o sofrimento de animais".

Ricardo demonstra aqui uma combinação de estágio 02 e estágio 03 quanto ao valor da vida. Aos 16 anos ele diz: "Não sei. Por um lado é assassinato, não é direito ou privilégio do homem decidir quem deve morrer ou viver. Deus coloca vida em alguém e você estaria destruindo algo sagrado; em algum sentido você está destruindo uma parte de Deus. Há algo de Deus em cada pessoa".

Aqui se pode assinalar o estágio 04. O conceito de vida em termos de sagrado e em termos de uma ordem moral ou religiosa. O valor da vida humana é universal, mas ainda dependente de algo mais, do respeito à autoridade de Deus. Pode-se imaginar que, se Deus ordenasse a Ricardo matar como ordenou a Abrahão, ele o faria.

Aos 24 anos Ricardo diz: "O ser humano tem precedência sobre qualquer valor legal ou moral. A vida humana tem um valor inerente a ela, seja ou não valorizado pelo indivíduo". Ricardo mostra um julgamento do tipo do estágio 06.

Em outro estudo, Kohlberg pedia a um menino que julgava a seguinte estória: "A mãe de uma criança (Pedrinho) pediu-lhe que tomasse conta do irmão menor enquanto ia ao armazém. A criança tomou conta do irmão, mas quando a mãe voltou bateu em Pedrinho".

Um menino de 04 anos julga o comportamento da criança como mau já que ela havia sido punida. Entrevistados de 05 ou 06 anos tentavam inventar razões para a punição, tais como: "se foi punido foi porque fez algo errado". Crianças entre 07 e 08 anos já não assumiam logo de início que o fato de ter sido punido significasse que o indivíduo tivesse mau comportamento.

Os resultados das pesquisas permitiram a Kohlberg concluir que, apesar de possíveis diferenças quanto à idade em que as crianças alcançam cada estágio, há uma sequência universal de estágios. Quanto ao caso de raciocínio moral, não se detectam diferenças de cultura para cultura ou entre católicos, protestantes, judeus, budistas e ateus.

Depois da primeira elaboração teórica e definição do esquema de desenvolvimento moral, a teoria e a ocorrência dos estágios de desenvolvimento moral tal como definido por Kohlberg, vem sendo estudada por ele e por outros pesquisadores nos Estados Unidos em países diferentes (Canadá, Grã-Bretanha, Estados Unidos da América, Turquia, México, Malásia, incluindo o Brasil) desde seu primeiro trabalho até os dias de hoje.

Em 1971, Kohlberg conclui que os estágios por ele definidos atendem aos critérios gerais de estágios de teoria cognitiva evolutiva como se segue:

01) Estágios constituem estruturas de conjunto ou sistemas organizados de respostas que implicam em diferenças qualitativas nos modos de pensamento. Os estágios de julgamento moral implicam em estruturas de conjunto e não em respostas aprendidas quanto a situações específicas. Trata-se de formas ou padrões de respostas, que independem do conteúdo. O indivíduo pode inclusive utilizar o mesmo padrão para sustentar uma escolha, de acordo com uma alternativa ou com outra diante de um dilema. Exemplo: por que roubar ou por que não roubar usando o mesmo padrão de resposta de um mesmo estágio?

O desenvolvimento moral nesse sentido não implica no "conhecimento" das regras da cultura dos valores. O que importa é que o julgamento muda em sua forma cognitiva no padrão do raciocínio apresentado.

02) Estágios implicam em uma sequência invariável, em ordem constante. Isto não quer dizer que todo indivíduo alcança determinado estágio com a mesma idade. A ordem não implica em cronologia constante ou que todos alcancem cada estágio na mesma idade, mas que não ocorrem saltos. O indivíduo não chega ao estágio 03 sem passar pelo estágio 02.

03) Os estágios têm um caráter de integração hierárquica, formando ordem de estruturas crescentemente diferenciadas e integradas. Isto quer dizer que as estruturas de um estágio determinado tornam-se parte integrante de estruturas dos estágios seguintes. Os indivíduos compreendem os raciocínios de estágios anteriores àqueles em que estão, mas preferem os do estágio mais elevado.

Os resultados de pesquisa demonstraram que existe correlação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento moral o que não significa a exigência de conhecimentos de qualquer espécie. A dimensão cognitiva do julgamento moral implica que há mudanças na forma cognitiva do raciocínio ao longo do desenvolvimento, o que independe do conteúdo do problema moral analisado. As pesquisas têm mostrado que o indivíduo precisa ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar e considerar possibilidades e hipóteses, bem como de deduzir implicações para que possa elaborar julgamentos morais de níveis mais elevados. É preciso que o indivíduo tenha alcançado o estágio de operações formais do desenvolvimento cognitivo para que possa elaborar julgamentos ao nível 03, dos princípios (Quadro I).

O indivíduo que atinge o nível do pensamento formal, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, tem capacidade de contemplar o possível, destacando-se do concreto, de admitir suposições, de coordenar pontos de vista, argumentar, expressar-se por

proposições e trabalhar com proposições. Nesse nível preocupa-se com problemas não atuais, com variedade de sistemas sociais, analisa os fatos no conjunto dos possíveis, não aceita afirmações sem comprovação e não atribui significado a um fato isolado do conjunto.

Se o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para o desenvolvimento moral, não constitui, no entanto, condição única e suficiente.

São fatores de desenvolvimento moral: a) o nível de desenvolvimento cognitivo; b) o ambiente; c) as interações sociais e d) as oportunidades de desempenho do papel.

De acordo com estudos desenvolvidos por Piaget e Kohlberg, o desenvolvimento no julgamento moral é estimulado pela interação social nos grupos de iguais e nas famílias.

As pesquisas mostram que naquelas famílias onde a criança é ouvida e considerada, onde os problemas comuns e assuntos em geral são debatidos, onde se permite que a criança participe nas discussões e nas quais as conclusões são acompanhadas de argumentação, há uma facilitação do desenvolvimento moral.

O nível de desenvolvimento moral é afetado pela exposição do indivíduo a diferentes níveis de raciocínio moral.

Em 1968, um aluno de Kohlberg, Blatt, desenvolveu um programa de debates em uma escola dominical e através dele verificou o seguinte: quando expostos a raciocínio a um nível acima dos seus os indivíduos tendem a passar para o nível seguinte de desenvolvimento moral. Foi constatado nesta e em outras pesquisas que os encontros entre crianças na sala de aula ou no recreio forçam as crianças a perceberem motivos e sentimentos de outras pessoas, e estimula o desenvolvimento moral.

Outro fator de desenvolvimento moral, postulado por Kohlberg, é o desempenho de papel, processo de colocar-se no lugar do outro e de tirar inferências sobre as opiniões morais dos outros. SELMAN (1971) analisou o nível das operações cognitivas empregadas para fazer tais inferências.

Outro aspecto, no entanto, que mereceria atenção é a extensão com que o indivíduo pode identificar diferentes perspectivas sociais assumidas diante de um determinado dilema. Diante de um questionário sobre raciocínio moral, os indivíduos são capazes de

responder como eles próprios raciocinariam como um filósofo raciocinaria, como um policial médio raciocinaria, apontando estereótipos sociais de julgamento moral.

Assim como Piaget, Kohlberg estudou o julgamento moral ou o raciocínio e não a ação ou a conduta moral. No entanto, suas pesquisas indicaram que existe uma correlação entre os níveis de julgamento moral e o comportamento moral. Indivíduos que se situam nos níveis mais altos tendem a apresentar melhor comportamento moral do que os de níveis mais baixos. Os resultados de pesquisa permitiram concluir que o julgamento moral maduro ou de nível mais elevado seria uma condição necessária, mas não suficiente para a melhor conduta moral. Pode-se raciocinar em termos morais sem apresentar conduta moral ou sem seguir os princípios morais.

Porém, os indivíduos do nível de princípios tendem a roubar menos do que os do nível convencional. Essa pesquisa reuniu no início, um grupo de 75 sujeitos que tinham, no início do estudo, entre 10 e 16 anos e ao final entre 22 e 28 anos.

As proposições básicas de Kohlberg são: de que existe uma sequência culturalmente universal de estágios de desenvolvimento moral e de que é possível estimular o desenvolvimento moral nas escolas.

Propõe como alvo para a Educação Moral, a estimulação do movimento para os estágios mais elevados da sequência e argumentam que a estimulação do desenvolvimento do julgamento moral do indivíduo é uma alternativa para educação moral em oposição a programas de imposição de modelos exteriores, virtudes pré-definidas pelos professores e outros adultos.

A ênfase maior de Kohlberg é no sentido de que o educador fique cômico de que sua atuação sempre implica em questões de valor e que se preocupe em não transmitir aos alunos apenas valores competitivos da sociedade e comportamento conformista a padrões administrativos.

A atuação do educador deve ser considerada não apenas em relação a aulas de educação moral, mas a outros aspectos do currículo. Nesse conjunto o professor deve estimular o desenvolvimento do julgamento moral da criança e não a conformidade.

Nesta perspectiva, toda estratégia pedagógica que possa propiciar o desenvolvimento do julgamento moral é visto por Kohlberg como algo bem-vindo dentro do sistema educacional. A mediação de conflitos escolares é uma tentativa de encontrar um meio

para estimular o desenvolvimento do julgamento moral? Ou a mediação de conflitos escolares é apenas mais uma tentativa da escola de controle e coação?

Mesmo os índices de melhora no comportamento dos alunos que eram tidos como “alunos problemáticos” deve-se ao fato dessa estratégia pedagógica estar estimulando o desenvolvimento do julgamento moral?

3. Composição do Corpus Metodológico da Pesquisa

3.1 Contexto da Pesquisa

A escola escolhida como campo de pesquisa já tem usado a técnica de mediação de conflito escolar faz cinco anos. Todos os alunos mediadores passam por um curso de capacitação dado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Os estudantes escolhido pela direção da escola passam um ano como mediadores dos conflitos dentro da escola.

A escola é situada em um dos bairros com alto índice de violência. Existe um grande número de evasão escolar principalmente no segundo semestre do ano letivo. Problemas relacionados a drogas e indisciplina escolar são queixas constantes dentro da escola.

A escola trabalha em três turnos (manhã, tarde e noite). Conta com uma estrutura razoável com quadra de esportes e laboratório de informática. Os alunos recebem merenda escolar, e existem atividades ligadas a artes.

Os professores consideram o período noturno como o mais complicado por vários fatores, e o principal deles seria as drogas. Os conflitos escolares mais comuns são: casos de agressões entre alunos (nessa escola foi observada uma agressividade maior das estudantes do sexo feminino para com estudantes do sexo masculino), casos de indisciplina dentro da sala de aula com estudantes questionando a autoridade do professor, pequenos furtos de celulares e de material escolar dentro do estabelecimento de ensino, e bullying.

As entrevistas aconteceram na biblioteca da escola com a observação dos professores envolvidos na mediação de conflitos dentro da escola. Os estudantes do grupo de estudantes mediadores foram entrevistados individualmente. Os codinomes utilizados são tirados do Livro dos Juízes, livro encontrado na Bíblia (Antigo Testamento). São eles: **Josué, Otniel, Eúde, Sangar, Débora, Baraque, Gideão, Tolá.**

O outro grupo de estudantes escolhidos pelos professores aleatoriamente foram formados por sujeitos que não fizeram o curso de formação de mediação aplicado pela prefeitura e são sujeitos que nunca participaram de nenhum processo de mediação de conflitos da escola, nem como mediadores e nem como alunos que vivenciaram situações que tivesse que passar pelas técnicas de mediação de conflito da escola. Esse grupo também recebeu o codinome de juizes bíblicos tirados do Antigo Testamento. São eles: **Jair, Jefté, Ibsã, Elom, Abdom, Sansão, Eli e Samuel.**

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com a permissão dos todos os alunos e dos responsáveis pelos mesmos de acordo com o Comitê de Ética estabeleceu com documentação de livre consentimento.

Os professores foram muito receptivos a todo o processo da pesquisa e de entrevistas. E não houve restrições ao pesquisador de participar como observador das mediações feitas durante a permanência do pesquisador na instituição de ensino.

Como o foco da pesquisa não era sobre as mediações e seu contexto nas dinâmicas das reuniões de mediação, descartamos desse trabalho avaliações da atuação dos professores mediadores e dos estudantes mediadores.

As reuniões de mediação duravam em torno de uma hora, e eram feitas em uma sala previamente preparada para esses encontros. A sala era climatizada. Com uma grande mesa e cadeiras. Havia a preocupação pela privacidade e o acolhimento.

Alguns conflitos mediados tinham como alvo as famílias dos alunos que com frequência geravam dificuldades para os professores da escola. Essas familiares também participavam de acordos de conduta entre eles, a escola e os estudantes envolvidos.

3.2 Método-Crítico Clínico Piagetiano

A expressão “Método Clínico” foi usada pela primeira vez em 1896, por Witmer, psicólogo norte-americano, aluno de Wilhem Wundt (DELVAL, 2002). O Método Clínico servia para prevenir e tratar anomalias mentais de indivíduos, entre elas, crianças com dificuldades escolares. Quando pensamos na palavra clínica, nos remetemos à área médica, pois originalmente, a atividade clínica (do grego *klinê*: leito) é a do médico que, à cabeceira do doente, examina as manifestações da doença para fazer um diagnóstico e prescrever um tratamento (DORON; PAROT, 1998). Na medicina, portanto, a clínica constituiu um ramo

das ciências médicas com finalidade prática para estudar um organismo doente e poder restabelecer a seu estado normal.

Mas, no caso da Psicologia e do estudo do pensamento das crianças, Piaget introduziu o Método Clínico, dando-lhe um significado muito distinto que só guarda uma semelhança distante com suas origens. Quando Piaget inicia suas investigações sobre o pensamento infantil, havia uma concepção rígida sobre o sistema de avaliar e classificar os níveis de inteligência das crianças (BAMPI, 2006) e isto incomodou Piaget, levando-o a desenvolver um método de pesquisa peculiar, que foi caracterizado e nomeado por ele de “Método Clínico”.

O método piagetiano é clínico no sentido de ir além do óbvio, da resposta estereotipada, buscando compreender o ponto de vista da análise do sujeito. As características gerais das explicações, a maneira como o indivíduo resolve os problemas apresentados, como chega às suas explicações, buscando também perceber se guarda coerência, se manifesta contradições, e também, de forma mais peculiar, o que há de criatividade nas respostas, mas sem afastar-se do sujeito epistêmico.

O método clínico deve então ser considerado como um processo que permite fornecer um quadro geral de análise da construção de grandes categorias do conhecimento no sujeito epistêmico. De fato, o método não se limita a recolher os dados, mas inclui, ao mesmo tempo, uma hipótese teórica, indispensável para a criação de uma situação experimental, uma forma de interrogar e uma maneira de analisar e interpretar os resultados obtidos. O método clínico, tal qual foi praticado em Genebra durante o período estrutural da obra piagetiana, baseou-se em um interrogatório (questões e contrassugestões), feito individualmente à criança, a propósito de uma situação problemática explicitada com a ajuda de um material concreto, a partir de hipóteses gerais, feitas pessoalmente pelo experimentador e relativas à organização cognitiva do sujeito (estrutura de conjunto).

As pesquisas de Jean Piaget estavam concentradas para o estudo da gênese e das estruturas do conhecimento. A indagação sobre como o ser humano constrói seu conhecimento acerca do mundo, saindo de um estágio de inteligência inferior para outro superior, movimentou seus interesses de pesquisa, culminando na estruturação da teoria da Epistemologia Genética. Auxiliado por seus colaboradores, estas ideias foram fontes contínuas de pesquisa, transformando-o num cientista capaz de fazer avançar os

conhecimentos sobre a cognição humana, ao mesmo tempo em que criava uma nova forma de refletir sobre o potencial infantil.

Os estudos de Jean Piaget e sua psicologia genética baseiam-se em observações detalhadas de experiências e diálogos com crianças. A peça-chave do método utilizado por ele é a entrevista clínica. De acordo com Freitag (1992), em sua origem, este método era usado com pacientes (adultos) em clínicas psiquiátricas e passou a ser usado por Piaget para entrevistar crianças visando conhecer e estudar as estruturas psíquicas infantis. A entrevista clínica consiste em uma conversa aberta com o sujeito, na qual se procuram seguir suas ideias e explicações sobre um determinado tema. Pesquisas sobre moralidade podem valer-se desse tipo de metodologia.

No contraste entre o método psicométrico e o método clínico piagetiano nos estudos do desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento poderemos perceber as gritantes diferenças. Existem diferenças nos pressupostos. Na questão do controle. No método psicométrico a questão do controle é primordial afim de evitar a influência diferencial das variáveis (variáveis ambientais, rapport com o examinador, forma da pergunta utilizada, etc.). O controle feito reside mais na forma das instruções do que da compreensão do sujeito e o controle das situações externas. No método clínico piagetiano o controle está no entendimento das perguntas e instruções e tal controle é muito mais complexo. Podendo ocorrer falhas, porém menos graves. Buscando as respostas mais características do pensamento do sujeito e respostas com maior convicção e não maior rapidez voltada para a situação psicológica do sujeito (condições internas).

No método psicométrico o objeto de interesse são as respostas do sujeito certas ou erradas, nas condições particulares podem influenciar a performance do sujeito (experiência anterior), na ênfase no produto. No método clínico piagetiano está na ênfase no processo que leva o sujeito a dar esta ou aquela resposta. Essa ênfase no processo de construção de uma resposta é observada com muita atenção.

Nos pressupostos do método psicométrico, todos os indivíduos são dotados com diferentes formas ou quantidades de habilidades e são tais diferenças que se quer pôr em relevo. O interesse é pelas diferenças individuais. A concepção de habilidades mentais como “dons” que variam de pessoa para pessoa. A elaboração de vários testes para medir as diversas habilidades. Discriminação dos examinados. Avaliação quantitativa das habilidades, em busca de um escore final. Nos pressupostos do método clínico piagetiano, a ênfase nas

estruturas da inteligência, que são comuns a todos os indivíduos, nos estudo dos aspectos universais e não características individuais; todas as respostas, certas ou erradas, são interpretadas; busca pelo entendimento do processo que as gerou; diferenças nos resultados são interpretadas como características de estágios diferentes do desenvolvimento; os processos mais sofisticados podem originar erros; a soma de acertos nada esclarece sobre o raciocínio do sujeito; o reconhecimento das diferenças individuais surgem como consequência da adaptação ao meio.

Existem três tipos de entrevistas clínicas: abertas, semi-estruturadas e estruturadas.

Entrevistas abertas são conversas abertas com o sujeito, orientada por algumas hipóteses iniciais, que permitem explorar um campo novo. As entrevistas podem variar de um sujeito para o outro com muita liberdade. Útil em particular um projeto-piloto. Difícil de analisar por se tratar de entrevistas muito diferentes entre si.

Entrevistas semi-estruturadas são compostas por perguntas comuns a todos os sujeitos que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar da melhor forma possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente. É o tipo de entrevista mais empregado em pesquisa.

Entrevistas estruturadas são estabelecem perguntas comuns, como também se preveem tipos de respostas, que dão lugar por sua vez, a outros tipos de perguntas também previstas. A organização das perguntas tem uma estrutura ramificada. Torna mais fácil a comparação entre sujeitos e se aproxima mais de um questionário, embora seja mais aberta. Muito utilizado quando se conhece muito bem o campo e as respostas que aparecem usualmente.

Segundo Deval (2002), o método clínico é suscetível a diversos graus de concretização. O método clínico pode comportar entrevistas inteiramente abertas nas quais se explora com total liberdade as respostas do sujeito sobre determinado campo. E sendo assim as entrevistas podem variar muito de um sujeito para o outro. Mas segundo Deval (2002), são as entrevistas semi-estruturadas que são mais usadas com relação às pesquisas utilizando o método clínico. As entrevistas estruturadas já são menos usuais quando se pensa em usar o método clínico piagetiano.

Segundo Deval (2002), alguns pesquisadores julgam que análise de dados não faz parte propriamente do método clínico, mas que algo que se deve fazer a posterior como qualquer tipo de pesquisa. E que Piaget nunca tratou detalhadamente da análise dos dados e os trabalhos utilizando o método clínico também não falam dessa etapa da pesquisa. Possivelmente porque não existe um procedimento geral e que depende muito do objetivo da pesquisa realizada. E a análise dos dados é específica de cada assunto. A maior dificuldade que se encontra em analisar os dados de uma pesquisa utilizando o método clínico é que se encontra uma grande variação de dados. Quanto mais aberta a pesquisa maior a variação dos dados que serão analisados.

Para Deval (2002), o método clínico é utilizado para explorar aspectos novos do pensamento do sujeito que são desconhecidos para o pesquisador. A análise de dados está mais relacionado a uma hipótese do que a contagem e classificação de dados oriundo do discurso do sujeito.

Através do método clínico, Piaget (1926/1982) entrevistou crianças e adolescentes abordando diversos conceitos, entre eles: física, natureza, matemática e moral. Em vez de contabilizar o número de respostas pré-determinadas como corretas, sistema comum dos testes já existentes, ele fixou-se na análise das justificativas que as crianças davam ao responder suas indagações.

Para conhecer o que pensa a criança requer a possibilidade de considerá-la a partir de sua perspectiva. Piaget (1926/1982) faz advertências sobre as possíveis reações, indicando as principais para as quais o pesquisador que se apropria deste método deve se atentar. São elas:

1ª O **não se importar com**: expressa pela indiferença da criança ao responder sem prazer, apenas para livrar-se do pesquisador e da situação que ele lhe impõe. Como Piaget define este “não se importar com”: “Quando a pergunta feita aborrece a criança ou, de maneira geral, não provoca nenhum esforço de adaptação, a criança responde qualquer coisa de qualquer forma, sem mesmo divertir-se ou construir um mito” (PIAGET, 1926/1982, p. 12). Responder qualquer coisa e de qualquer forma é a estratégia mais simples e imediata encontrada pelo sujeito para livrar-se do interrogatório que em vão, o pesquisador tenta estabelecer.

2ª A **fabulação**: a criança inventa uma história na qual ela mesma não acredita, apenas para responder alguma coisa ou por prazer com a mera verbalização. Piaget

caracteriza-a como: “Quando a criança, sem mais refletir, responde à pergunta inventando uma história em que não acreditam ou na qual crê, por simples exercício verbal, dizemos que ocorre fabulação” (p. 12). Percebe-se que essa reação é superior à anterior, uma vez que aqui já se observa alguma ocupação da criança com a atividade que foi proposta pelo pesquisador. Embora ela não raciocine de fato sobre aquilo que fala ou escreve; que apenas “chuta”, “representa”, “faz de conta” quando solicitam alguma coisa, reage quando lhe pedem para agir.

3ª A **crença sugerida**: a criança responde para contestar seu entrevistador, sem fazer um esforço de reflexão próprio. Para Piaget: “Quando a criança se esforça para responder a uma questão, sem que esta lhe seja sugestiva, ou quando a criança busca simplesmente contentar o examinador, sem considerar sua própria reflexão, dizemos que há crença sugerida” (p. 16). Nesta caracterização chama-nos atenção os seguintes aspectos: a pergunta não é a da criança ou não lhe interessa, portanto ela responde na perspectiva do pesquisador e não na sua própria. Ela acredita no que diz, mas fala pela boca do outro. Ressalta-se aqui a importância de se aprender a reconhecer a criança, seus conhecimentos, suas estruturas, suas hipóteses.

4ª A **crença provocada ou desencadeada**: Para Piaget (1926/1982) a crença desencadeada é muito importante, pois representa possibilidades de abrir e fechar elos numa corrente que, através das perguntas do pesquisador, a criança pode produzir ou constatar algo, que sem ele, não faria por si mesma. A resposta vem de um estímulo artificialmente construído. O pesquisador deve procurar obter da criança uma reação que Piaget chama de **crença espontânea**: quando a criança já não tem necessidade de refletir longamente para responder, dando uma resposta rápida, autêntica, capaz de expressar sua verdadeira opinião sobre o assunto. “Há, portanto, crença espontânea quando a questão não é nova para a criança e quando a resposta é fruto de uma reflexão anterior e original [...]” (Piaget 1926/1982 p. 18). As reações consideradas por Piaget são de fundamental importância quando se quer interrogar a criança sobre o que pensa dos fenômenos da natureza ou de sua própria vida. O importante não é obter respostas certas, mas espontâneas, que a criança possa e queira justificar.

No entanto, vale destacar que este método não está isento de inconvenientes. Em primeiro lugar, é difícil de praticar. Para ter seu pleno domínio é necessário profundo conhecimento da teoria. O bom pesquisador precisa reunir duas qualidades frequentemente incompatíveis: saber observar, deixar a criança falar, nunca interromper nem lhe desviar a

atenção e, ao mesmo tempo, saber procurar algo. Em suma, as coisas não são simples, cumpre ao pesquisador, com efeito, suprir as incertezas do método aumentando a sua argúcia interpretativa.

Procurando conhecer o raciocínio da criança, Piaget (1932/1994, p. 95) fez uso de dilemas morais e entrevista clínica, considerados por ele como “[...] o único bom método no estudo dos fatos morais”, uma vez que procura seguir de perto o maior número possível de casos individuais: “Decidamos, e procuremos estudar não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor moral. Ou seja, analisemos não as decisões da criança bem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta.” (p. 95).

Em seu estudo sobre a moralidade infantil, Piaget usou o Método Clínico, procurando dialogar com as crianças sobre dois blocos temáticos: as regras sociais e a idéia de justiça. No primeiro bloco temático ele concentrou sua atenção em dois tipos de regras sociais: regras de jogos (bolinha de gude e amarelinha) e regras morais propriamente ditas. Quanto ao segundo bloco, Piaget procurou estudar a maneira pela qual as crianças adquirem a consciência de justiça. Ao estudar as regras do jogo, Piaget procurou destacar dois aspectos importantes: o conhecimento prático das regras de um jogo e a consciência da validade dessas regras, isto é, do caráter social e recíproco das regras.

De acordo com Freitag (1992) a entrevista clínica piagetiana orienta-se segundo esses dois princípios. O primeiro princípio, o pesquisador procura esclarecer o conhecimento que o entrevistado tem das regras de um jogo; e no segundo princípio, pesquisador introduz a questão da origem da regra, das condições de sua validade e as condições legais e legítimas da reformulação das regras.

As pesquisas científicas de Piaget levaram-no à hipótese de que a relação desigual entre as pessoas gera o Respeito Unilateral, e que, na relação onde uma pessoa é respeitada na mesma medida em que respeita a outra, vai ocorrer o desenvolvimento do Respeito Mútuo. Além da existência desses dois tipos de respeito, Piaget constatou também a existência de dois tipos de Moral, que chamou de “as duas morais”, a Moral Heterônoma e Moral Autônoma, que estão diretamente relacionadas, respectivamente, aos dois tipos de respeito acima mencionados.

Nos dilemas morais apresentam situações de vida real onde se dá a oportunidade de escolha, seguido de um inquérito (entrevista) que busca levantar as razões das escolhas feitas. Com este instrumento, o pesquisador procura acompanhar o pensamento

do sujeito com intervenções sistemáticas, elaborando novas perguntas a partir das respostas, avaliando sua abrangência. Piaget (1932/1994) estava interessado em compreender como os sujeitos chegam à determinada escolha comparando as respostas através de todo o desenvolvimento moral.

A estrutura do dilema acompanha toda a lógica da teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo moral. Piaget (1932/1994) defendia a justiça como elemento central da moralidade. Em sua teoria ele explica o desenvolvimento moral através de esquemas lógico-matemáticos, sendo assim, diante de uma situação que tem a justiça como princípio pontual se tem apenas duas alternativas: ou se tem justiça ou não. Determinando assim a estrutura do dilema.

Para elaborar um dilema é necessário considerar os seguintes aspectos quanto ao seu conteúdo: Não aceitar todas as alternativas de ação possíveis para resolvê-lo; o conteúdo deve implicar ações que violam princípios morais; a história/narrativa deve despertar a curiosidade, empatia, tensão e/ou outros sentimentos morais; não apresentar saídas fáceis de resolução; os textos devem ser curtos, em média um parágrafo omitindo informações supérfluas para a clareza e concisão; deve suscitar uma escolha que implique em discordância; e sua apresentação deve ser realista e plausível.

O conteúdo dos dilemas dependerá, portanto, do conceito com o qual o pesquisador está trabalhando. Para Piaget (1932/1994) o conceito de justiça era o regulador do conteúdo de seus dilemas. Não há uma resposta certa ou errada. Tudo depende de como o sujeito argumenta. Sendo assim, trata-se de situações que não oferecem uma única solução, obrigando o sujeito a refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhes parece mais justa. Os critérios de juízo, que levam o sujeito a inclinar-se por uma opção e dar argumentos a seu favor, dependem do nível de desenvolvimento moral em que se encontram.

O inquérito é parte essencial da aplicação do dilema, dialeticamente centrado nas argumentações das crianças, presta-se como instrumento de investigação apto a identificar o nível estrutural do funcionamento individual do sujeito. O uso dos dilemas inclui não apenas conflitos apenas relacionados à justiça (LA TAILLE, 2002(b)), mas tem se prestado para investigar diversos campos da vida em sociedade, como a ética (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008) convivência através das virtudes (ARAÚJO, 1999; LIMA, 2003 e 2011), bioética (CHIAPIN et. al, 2005), ecologia (BIAGGIO et. al., 1999; LIMA, 2010; MININ; LIMA, 2010).

Na escolha do dilema como instrumento é relevante utilizar uma seleção de temas que possibilitem a abordagem de distintas questões sociais e culturais. Além do que, os dilemas não se prestam apenas à pesquisa, mas também ao próprio trabalho de desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1955/1992), que pode ser realizado em quaisquer grupos.

O Método Clínico Piagetiano é um procedimento de entrevistas, com coleta e análise de dados, onde se acompanha o pensamento do sujeito, com intervenção sistemática, elaborando sempre nova pergunta a partir das respostas dadas, e avaliando a qualidade e abrangência destas. Também se avalia a segurança e clareza que o sujeito tem sobre as suas respostas diante das contra-argumentações. Ao submeter às crianças aos dilemas, precisam-se seguir determinados passos, tendo objetivos a serem alcançados, no sentido de compreender como as crianças percebem determinados fenômenos e quais são suas teorias a respeito.

Foram utilizados oito dilemas variados nas entrevistas feitas com os alunos da escola escolhida para ser o campo de pesquisa. Os dilemas estavam construídos entre dilemas que faziam parte da realidade escolar e do cotidiano social dos alunos e de dilemas que estavam fora da realidade escolar.

Esses dilemas eram composto por perguntas iniciais que provocavam alguma resposta dos sujeitos e logo depois havia uma contra-argumentação usando outro ponto de vista ou outro ponto de complicação do dilema proposto.

O objetivo com esse tipo de instigação era de provocar um desequilíbrio cognitivo dentro da perspectiva do construtivismo piagetiano nos sujeitos participantes da pesquisa. Para conseguir verificar como eles reagem a essas contra-argumentações.

As entrevistas foram semi-estruturadas para ter sempre uma contra-argumentação e assim poder averiguar as respostas dadas tendo em vista o desenvolvimento do julgamento moral dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A amostra escolhida para participar da pesquisa foi dos estudantes que participam como mediadores de conflitos escolares. Eram oito estudantes. Confrontados com outra amostra de estudantes que foram escolhidos aleatoriamente pelos professores da escola; esses alunos não tinham nenhum envolvimento com o programa de mediação de conflitos mantido pela escola.

A amostra de alunos que fazem parte do programa de mediação de conflitos escolares se apresentou de forma tranquila e se mostraram bastante colaborativos. Eram oito estudantes de idades entre 9 a 13 anos de idade. O outro grupo de oito estudantes não-mediadores que foram escolhidos aleatoriamente pelos professores da escola, se apresentaram receosos no início da entrevista, porém foram colaborativos tanto quanto os alunos mediadores de conflitos escolares.

As entrevistas utilizando os dilemas foram aplicados em todos os dezesseis estudantes. O tempo de cada entrevista semi-estruturada variou de vinte a vinte cinco minutos. Os dilemas foram bem compreendidos sem a necessidade de repeti-los ou explicá-los.

A escola disponibilizou a sala de informática e a biblioteca para servir de espaço onde as entrevistas aconteceriam. Local de fácil acesso e climatizado. Sem interferências e ambiente tranquilo.

A direção da escola e os professores se mostraram muito receptivos a pesquisa desenvolvida. Provendo de tudo que fosse necessário para o pesquisador fazer as entrevistas.

O acolhimento por parte do grupo de professores foi de extrema importância para o desenvolvimento do processo de pesquisa. A escola escolhida tem um histórico importante dentro da prática de mediação de conflitos por ser a primeira escola no estado do Ceará que aderiu as técnicas de mediação de conflitos escolares.

A escola está localizada num bairro bastante problemático da cidade de Fortaleza e uma coisa que foi percebida pelo pesquisador foi que a realidade social com todas as complicações estavam adentrando pelos portões da escola e os professores não se sentiam mais protegidos pelos muros da escola. E sendo os professores pertencentes a uma realidade social bastante diferente dos alunos envolvidos não estavam sabendo reagir de forma adequada a essa invasão de realidade.

As técnicas de mediação de conflito para esses professores vinham para contribuir com o bloqueio dessa invasão da realidade social do bairro para dentro da escola. E por algum tempo, essa estratégia surtiu o efeito esperado.

Porém o pesquisador estava chegando no tempo em que a mediação de conflito escolares estava em franca decadência. E os professores estavam a cada dia mais tenso com os conflitos que estavam aparecendo dentro da escola.

Os estudantes mediadores que eram a amostra principal da pesquisa foram alunos escolhidos pelos professores por serem alunos com dificuldades de relacionamentos com outros alunos e com os professores. Esses alunos participavam de um curso de capacitação dado pela prefeitura de Fortaleza como parte do processo de assumirem esse papel dentro da escola, onde eles fazem parte de um processo de mediadores em conflitos dentro da escola.

Os estudantes mediadores tinham o discurso de estarem levando a sério o papel de mediador de conflitos dentro da escola. De alguma forma se sentiam importantes e ajudando a escola a resolver problemas internos.

As condições sociais que esses alunos vinham eram de realidades onde existiam conflitos de toda ordem. Entre os mediadores de conflitos escolares haviam estudantes com histórico de agressividade dentro da escola, histórico de conflitos dentro da família, e poucos mediadores tinham uma estrutura familiar dita pelos professores da escola como estável.

A amostra de estudantes não-mediadores foram escolhidas pelos professores da escola. Os estudantes escolhidos também apresentavam as mesmas características sociais que os estudantes que participavam como mediadores de conflitos escolares.

Não havendo diferenças profundas entre os estudantes que participavam da amostra de mediadores e da amostra de não-mediadores. Todos eram do mesmo bairro e da mesma escola.

A única diferença era o status de mediador de conflitos escolares que parecia não ser nada demais para os estudantes que não tinham esse status. Uma coisa que foi percebida pelo pesquisador era a indiferença dos estudantes não-mediadores para com os estudantes mediadores.

Foi uma preocupação escolher outra amostra de alunos que não tiveram o curso de capacitação, nem a experiência de mediar conflitos e que não tivesse um forte contraste social-econômico para fazer uma comparação do desenvolvimento do julgamento moral através dos dilemas presente nas entrevistas realizadas.

O tempo que o pesquisador ficou na escola foram de três meses de observação antes de fazer as entrevistas. Durante esse tempo, o pesquisador interagiu com os professores

e com os alunos mediadores e assistiu algumas mediações de conflitos que foram realizadas na escola.

Durante esse período de observação participante, o pesquisador pode tomar notas e estar presente no cotidiano da escola. Interagir com funcionários e pais da escola. Participar de reuniões com os professores.

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Para Morin (1997), o conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto *complexus*. Assim, a pesquisa participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento.

Na observação participante, é preciso atentar para o aspecto ético e para o perfil íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as idéias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, mediante suas categorias de pensamento. Assim, é preciso observar o conjunto das regras formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social. Também é necessário observar como essas regras são obedecidas ou transgredidas e como ocorrem os sentimentos de amizade, antipatia ou simpatia que permeiam os membros do grupo.

O método de observação participante, com apoio nos princípios da fenomenologia, dá ênfase à construção de um *modelo de ator*, formulada a partir da compreensão de suas estruturas de relevância e da cotidianidade compartilhada, nas quais se forja a biografia e se define a situação. O observador científico necessita de uma teoria que forneça um modelo do ator, o qual está orientado para agir num meio de objetos com características atribuídas ao senso comum. O observador precisa distinguir racionalidades

científicas, que usa para ordenar sua teoria e seus resultados, das racionalidades do senso comum que atribui aos atores estudados.

O processo de observação participante segue algumas etapas essenciais. Na primeira delas, há a aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo. Esse é um trabalho longo e difícil, pois o observador precisa trabalhar com as expectativas do grupo, além de se preocupar em destruir alguns bloqueios, como a desconfiança e a reticência do grupo. Nessa fase, é necessário que o pesquisador seja aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, acompanhado com a população, um estudo. Diante disso, pode-se dizer que a verdadeira inserção implica uma tensão constante do pesquisador em razão do risco de identificação total com a problemática e o conflito de assegurar objetividade na coleta de dados.

A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com quem pretende trabalhar. Essa aproximação, que exige paciência e honestidade, é a condição inicial necessária para que o percurso da pesquisa possa, de fato, ser realizada de dentro do grupo com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos.

Já na segunda etapa, há o esforço do pesquisador em possuir uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo. Essa etapa pode ser operacionalizada com o auxílio de alguns elementos, como o estudo de documentos oficiais, reconstituição da história do grupo e do local, observação da vida cotidiana, identificação das instituições e formas de atividades econômicas, levantamento de pessoas-chave (conhecidas pelo grupo) e a realização de entrevistas não diretivas com as pessoas que possam ajudar na compreensão da realidade. Os dados devem ser registrados imediatamente no diário de campo, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados. Caso não seja possível o registro imediato, sugere-se o uso do recurso de filmagens, fotos ou entrevista. No caso desta pesquisa, a coleta de dados foram entrevistas que foram gravadas em áudio.

Após a coleta dos dados, passa-se à terceira fase, na qual é preciso sistematizar e organizar os dados, o que corresponde a uma etapa difícil e delicada. A análise dos dados deve informar ao pesquisador a situação real do grupo e sobre a percepção que este possui de seu estado. Se todas essas etapas forem seguidas adequadamente, pode-se afirmar que o trabalho terá êxito, favorecendo o conhecimento da realidade social, bem como estimulando o crescimento do grupo de estudo por meio da auto-organização e consequente

desenvolvimento de ações conscientes e criativas para a mudança social. A coleta de dados das entrevistas gravadas foram transcritas para melhor análise desses dados.

Por isso, esse acolhimento e aceitação por parte de toda a escola foi importante para que aos poucos todos inserido no processo de mediação de conflitos pudessem se sentir a vontade diante da presença do pesquisador.

Toda a documentação de registro da pesquisa foi providenciada para a presença do pesquisador nessa escola. O comitê de ética da Universidade Federal do Ceará deu seu parecer favorável a pesquisa e os participantes assinaram os termos de compromissos assim como a instituição da escola também foi deu o aceite para a pesquisa. Como toda essa documentação pronta. A pesquisa pode ser desenvolvida dentro dos parâmetros do conselho de ética da UFC.

A permanência do pesquisador na escola encerrou-se com uma palestra sobre as relações dos professores com os fenômenos de violência vividos por eles no ambiente escolar e como isso afetava a relação Professor-aluno.

Dentro da teoria de Kohlberg dos estágios de desenvolvimento da moralidade ele desenvolveu a idéia de uma “comunidade justa”. Onde ele postulava a moralidade ser também uma construção social. O desenvolvimento de sujeitos morais deveria acontecer dentro de um contexto de cooperação por isso, no contexto concreto da vida. Já Dora Incontri (1997), esse desenvolvimento de sujeitos morais deveria comportar em sua base uma reflexão sobre padrões de sentimentos que embasam nossas ações. Pois a construção dessa idéia de uma “comunidade justa” não poderia existir se somente a base de apoio fosse a cognição.

A “comunidade justa” delineada por Kohlberg defende que a educação moral deve enfrentar problemas morais com consequências para o sujeito e para os outros. Também deve levar em conta o contexto social no qual os sujeitos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral.

Kohlberg afirma que a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a Justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Para Kohlberg, todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, em vez de incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que representa a

possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania.

Para Linhares (2010), a idéia de comunidade justa propõe que haja discussões e diálogos coletivos nos quais se coloque educadores e educandos em um mesmo patamar de horizontalidade, que oportuniza uma real escuta e fala dialógica. E Linhares (2010) acredita que a comunidade justa seja um espaço onde os educadores e educando vivenciam regras e normas, e dentro desse espaço, apercebem-se que os dilemas morais e os vivenciam como tarefas de desenvolvimento importantes.

Assim, a mediação de conflitos escolares seria uma ferramenta importante para criar esses espaços de discussões e diálogos entre os professores e estudantes. Espaços esses que estão se tornando cada dia mais raros dentro das escolas. Onde haveriam uma reflexão sobre as regras e normas da escola que devem ser cumpridas por professores e estudantes. Como também um espaço para os professores e estudantes pudessem falar de como se sentem diante de regras e normas que não concordam.

Infelizmente, o ambiente das mediações de conflitos escolares ainda não é um gerador desse espaço de escuta e diálogo. As mediações escolares estão sessões de conversa entre os estudantes em conflito ou entre o professor e o estudante em conflito aonde se quer chegar a um acordo de conduta assinado pelas partes pendentes.

Tanto os estudantes e professores mediadores procuram acabar com o conflito que surgiu dentro de sala de aula sem procurar se aprofundar em suas causas. A preocupação dos mediadores (estudantes e professores) é com as consequências do conflito dentro de sala de aula e evitar que esse conflito se repita com os mesmos sujeitos ou com sujeitos diferentes.

Esse modus operandi percebido dentro da escola parece fazer parte da forma que a mediação de conflito se estrutura dentro do Direito já que é uma técnica de atuação do sistema jurídico. Como as causas de um conflito podem ser profundas e complexas; busca-se soluções imediatas para estabelecer a ordem e a paz pública. Uma preocupação mais profunda sobre as motivações individuais e sociais que estão na base da formação do conflito não é levado em conta durante o processo de mediação.

Na teoria de Kohlberg (“a comunidade justa”) como na teoria do direito sempre se busca o conceito de justiça. Para proteger os sujeitos participantes das entrevistas os nomes utilizados são codinomes.

Os codinomes escolhidos foram os juízes bíblicos que tinham seu senso de justiça norteados por Deus. E por isso conseguiam ser justos por causa desse direcionamento divino. Reforçando a idéia da Torá (conjunto de livros pertencentes a religião judaica) que ser uma pessoa justa é uma das qualidades que precisam ser desenvolvida para se estar diante da presença divina.

Segundo a tradição judaica se no momento do apocalipse, Deus encontrar um justo na face da Terra, nosso mundo terá uma nova chance de renovação e aliança com Deus. Alegoricamente, Justiça humana tem que atingir a Justiça Divina.

A busca por relações mais justas e por uma sociedade mais justa está no cerne do retorno a uma condição paradisíaca perdida pela humanidade. Os conflitos que surgem dentro dessas relações são situações que sempre testará todo e qualquer senso de justiça individual ou social. Sendo que serão esses conflitos, as situações sociais que trarão um amadurecimento desse senso de justiça.

É impossível um mundo sem conflito, e é impossível imaginar o mundo sem a justiça para equilibrar esses conflitos.

E tornar-se uma pessoa justa é estar disposta a deixar o conflito desafiar seu próprio senso de justiça. As mediações podem auxiliar a administrar os conflitos dentro da escola, porém nunca chegará a extingui-los.

O conflito surge na convivência entre os homens destruindo qualquer sonho de paraíso que seja possível ter. Procurando construir relações mais justas poderemos encontrar o caminho de volta para esse paraíso perdido?

3.3 CATEGORIAS

As categorias escolhidas foram às mesmas que fazem parte dos estudos de Kohlberg (1984). São elas:

- Categorias do Pré-Convencional:

Nível 01: Reúne as respostas dadas pelo sujeito na entrevista que digam respeito a evitar castigo ou receber premiação pelas ações executadas. E Nível 02: Reúne as respostas dadas pelo sujeito na entrevista que digam respeito à satisfação das necessidades próprias ou à satisfação do outro (troca de benefícios).

- Categorias do Convencional:

Nível 03: Reúne as respostas dadas pelo sujeito na entrevista que digam respeito ao comportamento em conformidade com o desejo dos adultos para agradá-los (bom comportamento). E Nível 4: Reúne as respostas dadas pelo sujeito na entrevista que digam respeito ao comportamento de acordo com regras fixas, à autoridade e à ordem social (bem social).

- Categorias do Pós-Convencional:

Nível 05: Reúne as respostas dadas pelo sujeito na entrevista que levam em consideração o “ponto de vista legal”, mas com possibilidade de modificar a lei em prol da utilidade social. E Nível 06: Reúne as respostas dadas pelo sujeito na entrevista que levam em consideração a decisão da consciência do sujeito baseada em princípios universais (direito à vida, direito à religião, direito à escolha sexual etc.).

Na análise dos resultados do presente trabalho a categoria Nível 06 do Pós-convencional não apareceu, então essa será uma categoria que não falaremos dela aqui nesse capítulo.

Kohlberg desenvolveu uma terminologia de estágios para sua teoria do desenvolvimento do julgamento moral. Para ele não há pulos ou reversão no desenvolvimento do cognitivo e moral. Sendo que a cognição uma parte imprescindível para o desenvolvimento do julgamento moral, mas não condição suficiente para a ação moral.

Tanto Piaget como Kohlberg entendem que o desenvolvimento cognitivo e moral são universais (em qualquer sociedade ou em qualquer cultura) e são construções endógenas realizadas pelo sujeito. Essas construções são mediadas pelo meio que o sujeito está inserido. Os ambientes sócio-moral ou afetivo-moral têm uma participação importante no estímulo ao desenvolvimento do julgamento moral do sujeito.

As categorias do Pré-Convencional são duas: chamadas aqui de nível 01 e nível 02. Nestes níveis, as crianças respondem as regras sociais, de rótulos de “bom” ou “ruim”, de

certo ou errado. Mas interpreta essas situações em termos de consequências. Sejam essas consequências físicas ou hedonistas, ou de punição, recompensas e troca de favores. A imposição desses rótulos muitas vezes está associada à força física de seus impositores.

As duas categorias do nível 01 e 02 estão diretamente associadas a evitar a punição ou buscar a recompensa, e a buscar a satisfação das próprias necessidades ou a necessidades dos outros.

Na Categoria de nível 01 podemos observar a falta de valor humano, sendo as consequências físicas unicamente consideradas para rotular algo de bom ou ruim. Uma busca para evitar a todo custo à punição e um respeito incondicional ao poder (ou por pessoas que estão no poder).

Na Categoria de nível 02 podemos observar que a ação correta existe para satisfazer totalmente as necessidades próprias, e eventualmente as necessidades dos outros (mesmo que quando satisfaz as necessidades dos outros têm em vista uma recompensa).

As relações humanas, nesse nível, são vistas como um mercado de mútua troca. As noções de Justiça, Reciprocidade e divisão igualitária existem aqui, mas o estágio de compreensão desses valores ainda são bastante físicos e pragmáticos. A idéia de uma ação ter sua retribuição quase que mecânica.

As Categorias do Convencional são duas chamadas de nível 03 e nível 04. As categorias se referem às expectativas que a família, o grupo, a nação e a sociedade que o indivíduo está inserido. Essas expectativas são percebidas pelo sujeito como valiosas em si mesmo. Sem a noção de consequências imediatas e óbvias. As atitudes de concordância com as expectativas do grupo são apenas para manter a ordem social em que o sujeito está relacionado. Ao mesmo tempo, existe um comportamento de lealdade, apoio e identificação com o grupo social.

A categoria nível 03 é caracterizado pela concordância interpessoal. Uma tentativa de se enquadrar dentro do papel de “bom menino/boa menina”. Existe uma preocupação em agradar ou ajudar os outros. E a valorização e preocupação com esse bom comportamento. Uma busca de aprovação do outro ou do grupo social que o indivíduo está relacionado. Há uma escolha por uma imagem estereotipada em preferência a um comportamento comum ou considerada “natural” pela maioria. No momento do julgamento, o

comportamento é sempre visto pela intenção do sujeito. A boa intenção nas ações é nota pela primeira vez. Se ganha aprovação por tentar ser bonzinho.

A categoria de nível 04 existe uma noção clara de autoridade e da manutenção clara das regras que promovem a ordem social. Essas regras são de natureza fixa e devem servir para todos. Aqui o comportamento correto esperado é o respeito pela autoridade e fazer suas próprias obrigações. Manter a ordem social vigente é algo esperado e valorizado.

As Categorias do Pós-convencional representam o esforço de construir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação. Esses princípios e valores teriam influência sobre os sujeitos independentemente da autoridade dos grupos e das pessoas que os adotam. E independente da própria identificação do sujeito com tais grupos. Aqui existem duas categorias, porém citaremos aqui apenas a categoria nível 05 por ser a única que surgiu na análise de dados dessa pesquisa.

A Categoria de Nível 05 aqui a ação correta é entendida em termos de direitos individuais gerais e em termos de padrões que tenham passado pelo exame crítico, e que tenha uma concordância social. Existe uma clara noção de relativismo de valores e opiniões pessoais. E existe uma atenção exagerada nas regras de procedimento para obter o consenso. A ênfase no processo democrático e legalizador das regras e opiniões pessoais. Assim, valoriza-se o “ponto de vista legal”; mesmo que se possibilite haver mudanças nas regras e leis, existe o risco de congelamento das regras no nível 04. Essa Categoria representa a moralidade “oficial” de governos ou instituições. Fora desse domínio legal, concordância livre e contratos são fundamentos da obrigação.

4. Análise dos Resultados

As falas dos Juízes analisadas dentro das Categorias de Kohlberg

4.1 Categoria nível 01

Aqui vamos verificar as poucas falas que se enquadram dentro do primeiro nível de Kohlberg. E vamos começar analisando a categoria nível 01 do nível pré-convencional.

No dilema 05 que relata o roubo de um celular encontramos o Juiz Otniel (Aluno Mediador) dizer: **“O Pedro falando com o Luan. Ele vai ficar com medo e vai pedir para não contar. Se não ele vai levar uma suspensão. Mas se o Luan fosse lá e**

disser ele iria ser justo, e assim todos não iriam pagar pelo erro dele” (anexo, página 104).

A fala carregada de apreensão e receio pela punição seja que todos tenham que pagar pelo celular roubado, seja pela suspensão que o responsável pelo furto do celular em sala de aula receberia. Um claro medo pelas punições que os atos poderiam trazer.

O mesmo julgamento baseado pelas ações sem a contextualização das intenções surge no Juiz Eúde (**Aluno Mediador**) no dilema 06: **“Eu acho que os dois devem ser castigados. Os que pegaram na tesoura. Aquele que não pegou não deve ser castigado”** (anexo, página 108). Existe em associar o castigo as ações feitas pelos filhos da costureira. Alguns dos Juízes têm essa forte noção de punição e recompensa associado às ações que um dos Juízes chega a culpar a costureira por não ter escondido as tesouras dos filhos antes de sair: **“Gideão (Aluno Mediador): Eu acho que a costureira deveria ter escondido as tesouras. Mas se ela tem que castigar, ela deve castigar o mais velho”** (anexo, página 118).

O mesmo Juiz Gideão foi o que mais pontuou em falas com a categoria nível 01. Nos dilemas 04, 05 e 07 as falas estão carregadas com os receios e medos de punições que venham pelo comportamento de terceiros. No dilema 05 sobre o roubo de um celular em sala de aula, mesmo que o dilema estivesse acontecendo entre personagens da estória, os Juízes se projetavam em suas respostas, como aconteceu com o juiz Gideão: **“Gideão (Aluno Mediador): Eu não concordo com isso não. Eu falava logo com a professora”** (anexo, página 117). No dilema 04, o citado juiz demonstrou sua visão a respeito de evitar comportamentos que conduzam a punição: **“Gideão (Aluno Mediador): É... Eu acho que ele deve ir para Guerra... Ficar preso é muito ruim”** (anexo página 119). No dilema 07, o juiz demonstra a necessidade de recorrer a figuras de autoridade para evitar punições por comportamentos não apropriados: **“Gideão (Aluno Mediador): Ela deveria apenas dizer tudo para a professora de geografia”** (anexo, página 118).

A submissão a uma autoridade incondicionalmente fica caracterizado na fala do Juiz Tolá dentro das respostas do dilema 02: **“Tolá (Aluno Mediador): A pessoa que teve a idéia deveria ir. Mas o capitão não deveria escolher. Ou o capitão deveria escolher o soldado mais esperto. Mas eu acho que o capitão deveria mandar o mais esperto”** (anexo, página 119). Essa fala destoa em muitos sentidos, pois o dilema 02 foi o mais complexo para categorizar e aqui o Juiz se coloca extremamente ligado a figura de autoridade, evento que

não se repetiu nas respostas da maioria dos Juízes. **“Tolá (Aluno Mediador): O capitão deve mandar. É verdade. Isso mesmo”** (anexo, página 119).

Aqui fazemos uma comparação do grupo dos juízes que fizeram o curso de mediação de conflitos escolares com o grupo de juízes que não fizeram o curso de mediação de conflitos escolares (e por isso não têm funções de mediadores) podemos notar que dos oito juízes mediadores de conflitos dentro da escola, seis desses juízes tiveram respostas categorizadas dentro do nível 01 dos estágios de Kohlberg. E o grupo de Juízes não mediadores não apresentaram nenhuma resposta dentro desse nível de categoria.

O contexto das respostas dos juízes mediadores, em sua maioria, tinham a preocupação com a punição/recompensa e a submissão incondicional a uma figura de autoridade.

4.2 Categoria nível 02

Essa categoria, acompanhado da categoria nível 03, foram as mais presente nas respostas de todos os juízes. Independente de serem juízes mediadores ou não-mediadores.

As respostas dessa categoria tinham uma forte características dar uma resposta que os juízes acreditavam que satisfaziam as próprias necessidades ou das necessidades de terceiros.

Na resposta do Juiz Josué (Aluno Mediador): **“Maria deve contar a professora de Geografia tudo que descobriu. Eles poderiam marcar outro dia, não naquele dia da apresentação. Ela deveria falar com os três garotos e também com a professora de Geografia”** (anexo, página 102); podemos notar a necessidade de satisfazer as necessidades de todos os envolvidos no dilema. Marca de outras respostas de outros juízes. Encontrar a satisfação de todos nem sempre pode simbolizar uma solução de um conflito ou de um consenso necessário para estabelecer a solução de determinados dilemas.

Em determinadas situações os Juízes fantasiavam as soluções e os eventos que aconteceriam como consequências das decisões tomadas. E sempre as fantasias inclinavam para uma solução que fosse adequada as necessidades de todos os envolvidos no dilema: Temos o exemplo da fala do Juiz Otniel (Aluno Mediador) que exemplifica essa particularidade no dilema 04: **“Entrevistador: Um professor lendo essa estória disse: tudo bem ele vai para a cadeia, mas um dia a guerra acaba e ele continua na cadeia. Por isso o professor acha que ele deveria ser convencido a ir para guerra. O que você acha dessa**

opinião? Otniel (Aluno Mediador): Eu acho que ele deveria ser convencido. Porque ele não ficaria na cadeia. E ele pode não matar na Guerra. E não ir para cadeia” (anexo, página 103).

No dilema 08, o Juiz Otniel (Aluno Mediador) deixa bem claro a tônica de seus julgamentos que estão sempre buscando a saída mais satisfatória para todos: **“Se desse tempo para ele fazer as duas coisas no domingo. Tudo bem”** (anexo, página 106). A percepção de que havia necessidades que deveriam ser satisfeitas nos dilemas era aquilo que a cognição da maioria dos juízes registravam. E havia certa preocupação com essa condição. Como os conflitos que apareciam nos dilemas estavam intimamente conectados com essas necessidades, e dentro dessa lógica, quando essas necessidades eram satisfeitas de forma integral e para todos, o conflito sumiria.

Para a maioria dos Juízes acreditavam que os conflitos estavam diretamente ligados a necessidades pessoais que deveriam ser satisfeitas. Mesmo quando essas necessidades fossem conflitantes entre si. Sumir com os conflitos dos dilemas, foi o desejo de quase todos os Juízes que ficaram presos nessa categoria nível 02.

Outra saída encontrada por alguns Juízes foi concordar com o entrevistador. Na busca de uma resposta que possa satisfazer as necessidades do outro, é uma característica muito forte dessa categoria. **“Entrevistador: Outro aluno respondeu isso dizendo que Pedro deveria ir falar com o Luan para ele se entregar para a professora até o final da aula, senão ele iria contar. O que você acha? Eúde (Aluno Mediador): Eu acho que a melhor saída é essa. De Pedro falar com o Luan”** (anexo, página 108).

Nessa perspectiva o conflito seria eliminado quando a necessidade do outro era satisfeita. As respostas que eram dadas no início com tanta certeza eram abaladas pela fala do entrevistador que tinha como objetivo provocar o desequilíbrio cognitivo. A construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou, acomodação e assimilação dessas ações e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento. Em outras palavras, uma vez que a criança ou adolescente não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e após, uma assimilação e o equilíbrio é, então, alcançado.

Algumas intervenções feitas pelo pesquisador tinham a intenção clara de provocar um desequilíbrio cognitivo. Quando os Juízes, em alguns momentos, mudavam seus

juízos depois dessa intervenção tinham o claro interesse de satisfazer as expectativas ou necessidades do pesquisador. Como podemos ver nos exemplos que se seguem:

“Josué (Aluno Mediador): Para Guerra. Para proteger o país.

Entrevistador: Já um professor amigo meu, acha que o jovem não deveria ir contra o que ele acredita porque ele iria se sentir muito mal.

Josué (Aluno Mediador): É. Pensando bem eu acho que ele não deveria ir, né.

Entrevistador: Então você acha que ele não deveria ir?

Josué (Aluno Mediador): É.

Entrevistador: Então ele iria para a prisão?

Josué (Aluno Mediador): É”. (anexo, página 101).

“Otniel (Aluno Mediador): Se eu fosse ele eu preferiria ir preso que matar. Eu acho seria melhor assim. Porque matar não é muito bom.

Entrevistador: Um professor lendo essa estória disse: tudo bem ele vai para a cadeia, mas um dia a guerra acaba e ele continua na cadeia. Por isso o professor acha que ele deveria ser convencido a ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Otniel (Aluno Mediador): Eu acho que ele deveria ser convencido. Porque ele não ficaria na cadeia. E ele pode não matar na Guerra. E não ir para cadeia”. (anexo, página 104).

Nessa categoria também fica claro a idéia de elementos de justiça e reciprocidade mas esses elementos ganham cores de pragmatismo. Podemos perceber que alguns Juízes se estão mais interessados na ação pela ação. A falta de ação passa despercebido pelo julgamento nesse estágio.

No Dilema 06 onde o tema seria sobre obediência. Havia três filhos que não deveriam pegar nas tesouras da mãe/costureira. O filho menor e o mais velho pegaram na tesoura. O filho do meio que sabia não pegou nas tesouras, porém ficou calado. A maioria dos Juízes mediadores e não-mediadores ignoram a omissão do irmão do meio, focando-se apenas no julgamento das ações dos filhos que pegaram nas tesouras ou no filho mais velho que

causou prejuízo financeiro para a mãe. Sem também fazer reflexões nos motivos ou razões para tais ações.

Como podemos exemplificar nas falas dos Juízes abaixo:

“Entrevistador: Outro aluno disse que todos deveriam ser castigados porque tanto quem pegou na tesoura como o irmão do meio que ficou calado. O que você acha?”

Débora (Aluno Mediador): Não. Eu acho que somente os que pegaram na tesoura devem ser castigados. O que não pegou não deve ser castigado” (anexo, página 113).

“Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?”

Tolá (Aluno Mediador): Eu acho que deve ser os dois que pegaram a tesoura” (anexo, página 120).

“Entrevistador: Outro aluno disse que os três devem ser castigados porque os três deviam ser castigados. Dois porque pegaram nas tesouras e o do meio porque viu e não falou nada

Gideão (Aluno Mediador): Não. Somente o mais velho deve ser castigado”. (anexo, página 118).

“Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?”

Abdom (Aluno não Mediador): É. O mais velho deve ser castigado com certeza. Mas o mais novo também. O único que se comportou foi o filho do meio que não pegou na tesoura de jeito nenhum. Essa costureira devia ter escondido essas tesouras” (anexo, página 133).

4.3 Categoria Nível 03

Nesta categoria do desenvolvimento moral para Kohlberg existe a necessidade de agradar e ser o bonzinho. Boa parte das respostas dos Juízes caíram em respostas estereotipadas que buscavam agradar. A intenção das ações são levadas em conta nesse julgamento. Assim os julgamentos dessa categoria podiam ganhar interpretações por parte dos juízes.

No exemplo das falas do Juiz Josué, Otniel e Sangar, podemos perceber as intenções de ajudar a resolver os dilemas com atitudes que agradam aos outros:

“Entrevistador: O que o Pedro deve fazer?”

Josué (Aluno Mediador): Ele deveria dizer onde está o celular, e quem tirou mesmo ele não podendo provar.

Entrevistador: Já outro aluno falou que é complicado acusar uma pessoa sem ter provas, então preferiria ficar calado porque não tem como provar.

Josué (Aluno Mediador): Não. Eu acho que Pedro deveria falar. Deveria falar” (anexo, página 101).

“Otniel (Aluno Mediador): Maria deve contar para a professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos e pedir para eles faltarem em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Otniel (Aluno Mediador): Essa resposta também é boa. Melhor conversar com eles, mas caso não desse certo, o melhor mesmo era contar para a professora. Afinal faltar aula para ir ao cinema não tem sentido” (anexo, página 106).

“Entrevistador: O jovem deve ir cumprir com a promessa ou a ajudar os amigos a vencer o campeonato?”

Sangar (Aluno Mediador): Ele deve cumprir a promessa. Ele prometeu.

Entrevistador: Outro aluno disse que o ideal era que o jovem fosse ajudar os amigos no futebol e depois deve procurar o vizinho e pedir desculpas e vir pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa resposta?

Sangar (Aluno Mediador): Não. Ele tem que cumprir a promessa dele de pintar o muro e não de jogar bola” (anexo, página 111).

Nos dilemas 01 (Punição) e 06 (Obediência), observamos apenas três juízes que, apesar de a intervenção do entrevistador, mantiveram uma resposta onde o sentido do julgamento colocava os valores coletivos acima das motivações pessoais. Essas respostas destoaram das respostas dos outros juízes ao mesmo dilema.

No dilema 06 as respostas dos dois juízes são similares. Sendo que Josué é um mediador de conflitos atuante dentro da escola, e Samuel é um aluno não mediador. Ambos têm mostram em suas respostas uma capacidade de percepção da responsabilidade do grupo pelas ações e escolhas feitas. Sendo que a punição, nesse contexto, também devem ser coletivas e não individuais. Como observamos nas falas dos dois juízes:

“Entrevistador: A costureira deve castigar as crianças e por quê?

Josué (Aluno Mediador): Deve. Porque ela falou que não deveria pegar nas tesouras. Mesmo que um tenha ficado só olhando ela deveria castigar.

Entrevistador: Castigar quem?

Josué (Aluno Mediador): Os três. Porque o que estava olhando também errou. Então se ela tem que castigar; deve castigar os três.

Entrevistador: Outro aluno disse que deveria castigar somente o filho mais velho porque foi o que trouxe prejuízo financeiro para a mãe. O que você acha?

Josué (Aluno Mediador): Olha, em minha opinião continua sendo os três que devem ser castigados” (anexo, página 102).

“Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Samuel (Aluno não Mediador): Deve ser castigado todos os três. Até quem ficou calado e vendo tudo.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Samuel (Aluno não Mediador): Verdade. Mas esse deve ser castigado mais. Ele é o mais velho e tem que dar o exemplo” (anexo, página 140).

No dilema 01 que fala sobre punição apenas um juiz Otniel (mediador de conflitos atuante dentro da escola) respondeu mostrando ter uma noção da responsabilidade do grupo sobre ações tomadas pelo mesmo e de suas consequências. O dilema 01 foi respondido pela maioria dos Juízes que julgaram que somente o aluno que quebrou a vidraça deveria ser punido (o fato da relutância dos outros alunos em não dizer quem foi que quebrou a vidraça passou despercebido para todos os juízes).

No exemplo da fala de Otniel podemos perceber a compreensão dessa realidade do grupo.

“Entrevistador: O que o diretor deve fazer?”

Otniel (Aluno Mediador): Deve haver punição para todos que estavam participando do jogo.

Entrevistador: Para todos?

Otniel (Aluno Mediador): Sim, todos são responsáveis.

Entrevistador: Outro aluno disse que o Diretor deveria fazer pressão para descobrir quem foi o responsável pelo estrago. O que você acha dessa opinião?

Otniel (Aluno Mediador): Tem aluno que por mais que você faz pressão, não responde. Então eu acho que o diretor não deve fazer pressão. Deve castigar todos” (anexo, página 103).

Essa categoria representando o estágio 03 de Kohlberg e acompanhado pelo estágio 02 (Categoria 02) acaba por representando o estado de Heteronomia piagetiano.

As respostas predominaram dentro desse espectro onde pareciam que todos os juízes queriam encontrar uma solução para os conflitos dentro dos dilemas que fosse beneficiar a todos, um respeito incondicional a autoridade, uma busca de se identificar com o estereótipo do “bom menino/menina”.

A heteronomia de Piaget teria como característica que a responsabilidade é julgada em função das consequências materiais de uma ação: realismo moral. A noção de justiça se baseia primeiro na obediência à autoridade e no ato de evitar o castigo. E as proibições devem ser necessárias, dolorosas e arbitrariamente castigadas. A função do castigo é a expiação. Por fim, a justiça começa a basear-se na igualdade. Deixa de ser retributiva e se faz distributiva, passando por uma fase de mero estrito igualitarismo.

Dentro dessa visão piagetiana, todos os juízes viveriam essa fase de desenvolvimento do julgamento moral: A heteronomia.

4.4 Categorias nível 04 e Categoria nível 05

Essas duas categorias apareceram pouco na análise de dados da pesquisa, por essa razão vamos juntá-las aqui para poder discutir sobre elas.

Essas categorias correspondem ao estágio 04 e o estágio 05 dos estudos de Kohlberg, sendo que o estágio 04 ainda está no nível convencional e o estágio 05 está no nível pós-convencional.

A categoria do nível 04 representa a orientação para a manutenção da sociedade. Existe um direcionamento para a autoridade vigente, uma necessidade de regras fixas e uma orientação para a ordem social.

O sujeito sente necessidade de fazer suas obrigações para com o grupo social que pertence. Existe a necessidade de mostrar respeito pelas figuras de autoridades presentes nos grupos sociais. E a busca de manter a ordem social vigente pela ordem social em si.

Aqui não notamos um espírito crítico fazendo parte da consciência do sujeito, porém existe a consciência das necessidades coletivas do grupo, o respeito aos líderes do grupo e aos outros membros pertencentes do grupo.

Nesse estágio acontece a transição para o nível pós-convencional presente nos estudos de Kohlberg. Nesse nível a um esforço claro para definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação. Essa aplicação e validade acontece independentemente da presença das autoridades dos grupos, dos líderes presentes no grupo ou das pessoas que os adotam. Essa aplicação e validade acontece independentemente da própria identificação do sujeito com tais grupos sociais.

Dentro desse nível pós-convencional de Kohlberg encontramos apenas a categoria nível 05 que corresponde ao estágio 05 desse nível.

Essa categoria de nível 05 representa que a visão do sujeito sobre a ação correta. A ação correta tende a ser definida em termos de direitos individuais e padrões que tenham passado pela observação e crítica de toda a sociedade que o sujeito está inserido.

A consciência clara do relativismo dos valores e opiniões pessoais. Há uma crença nos procedimentos e regras que conduzem ao consenso.

Independente do que as instituições democráticas ou constitucionais digam, o considerado “certo” é um conjunto de valores e opiniões pessoais.

As leis e o “ponto de vista legal” não são condições congeladas e sem riscos de mudanças. Porém toda mudança que acontece nas leis e na visão de legalidade é para atender as razões de considerações racionais de utilidade social.

Isso implica em pensar que apesar de certa autonomia em pensar e reavaliar o sujeito ainda está preso ao comportamento de utilidade social. As leis servem para justificar ações, valores e idéias.

Pegando as poucas falas dos juízes que podemos encontrar a categoria nível 04, temos o primeiro juiz mediador de conflitos escolares que chamamos de Josué. No dilema 03 onde buscamos entender os limites de uma promessa feita para um amigo que causou um atropelamento.

Para expressar seu julgamento, Josué deixa claro que o amigo deveria admitir o erro para a Polícia, demonstrando aqui uma atenção as regras e leis que regem a sociedade. A consciência que mesmo o atropelamento não tendo sido proposital, as autoridades competentes deveriam ser avisadas. A noção da promessa chega ao limite do comprometimento das leis que mantêm o funcionamento da sociedade.

O sentimento de amizade e lealdade não serve aqui de desculpas ou de subterfúgio para ocultar informação da autoridade vigente (no caso a Polícia). Não existe aqui a preocupação de como os outros poderão ver o Juiz (ser visto como o menino mau e traidor), e também não verificamos a necessidade de satisfazer os desejos do outro.

O amigo deveria se sentir tão responsável de manter as leis quanto o próprio Juiz Josué. Como deve ser observado na transcrição do diálogo abaixo:

“Josué (Aluno Mediador): Assim, ele errou. Pode ser o meu amigo, mas ele teria que admitir o erro dele. Eu falaria para polícia.

Entrevistador: Conversando com outros alunos, eles me disseram que por conhecer bem o amigo e por saber que ele é uma boa pessoa e com certeza ele não atropelou de propósito. E por isso, por saber quem é a pessoa, ela não contaria a polícia. O que você acha?

Josué (Aluno Mediador): É também tem isso. Mas se a pessoa não atropelou de propósito, mas deveria prestar mais atenção... Eu falaria” (anexo, página 100).

Outro juiz mediador de conflitos escolares que apresentou em um de seus julgamentos essa mesma categoria, foi o Juiz Sangar. O dilema 07 tem como tema a mentira. A mentira que seria contada por três alunos para faltar um dia na escola para assistir a um filme. No mesmo dia haveria uma apresentação de um trabalho escolar previamente agendado.

Como um membro da equipe descobriu a mentira que seria contada qual deveria ser a atitude da aluna.

Novamente, o Juiz Sangar sem demonstrar preocupações em agradar ou de negociar as possíveis punições (ou fugir das punições) foi firme na atitude de buscar a autoridade representada na professora de geografia para que tivesse a par das transgressões que seriam cometidas pelos três alunos.

Também verifica-se a falta de interesse para satisfazer as necessidades de nenhum dos envolvidos no dilema. E a conduta que todos devem seguir na escola de não faltar aula por nenhum motivo é colocada como regra que deve ser seguida.

“Entrevistador: O que Maria deve fazer?”

Sangar (Aluno Mediador): Maria deve dizer para a professora tudo que ela sabe.

Entrevistador: Outra pessoa que eu li esse problema, ela disse que Maria deveria ir conversar com os três para que eles faltassem outro dia. O que você acha?

Sangar (Aluno Mediador): Eles não podem faltar aula nem no dia da apresentação do trabalho e nem outro dia” (anexo, página 111).

Apenas dois juízes mediadores de conflitos escolares conseguiram ter essa categoria em suas falas. Mesmos esses dois juízes não tiveram um desempenho muito expressivo que destacasse-os dos outros sujeitos pesquisados. O juiz Josué cinco respostas na categoria 02 e duas respostas dentro da categoria 03. O juiz Sangar ainda teve um desempenho mais variável. Ele apresentou duas respostas na categoria 01, uma resposta na categoria 02, três respostas na categoria 03 e uma resposta que não foi possível categorizar.

Essa variação é tão expressiva para podermos perceber o desenvolvimento do julgamento moral não como algo linear porém uma evolução que segue em etapas que coexistem com outros estágios em outros níveis. Esse processo natural de amadurecimento do pensamento cognitivo que se expressa no julgamento moral não pode fugir dessa transição mesclada de estágios e níveis. O pensamento adulto e o pensamento infantil coexistem por um bom tempo nessa evolução.

Dentre os juízes não mediadores encontramos apenas um deles que apresentou a categoria 04 em suas respostas aos dilemas propostos.

O juiz Sansão foi o único que deu uma resposta aos dilemas propostos que apresentou a categoria nível 04. O dilema sobre punição referente a um jogo de bola que os alunos de uma escola participavam. Um dos alunos quebra uma vidraça com a bola, mas não assume a autoria do erro. Os outros alunos que participavam do jogo de futebol não o denunciam. Deixando a decisão na mão do diretor da escola.

O Juiz Sansão diante do dilema julga que todos os garotos que estavam participando do jogo de futebol devem ser punido de alguma maneira pelo diretor da escola.

A capacidade do diretor não é colocada em dúvida, e mesmo o diretor descobrindo quem quebrou a janela do vizinho; o aluno deve ser punido. A punição existe para quem quebrou ou para todos envolvidos na situação.

De novo a regra que mantém todos do grupo orientado para a ordem social. Cabendo ao líder ou a figura de autoridade do grupo definir qual a punição e quem são os punidos. Mas uma vez não se percebe o desejo de querer satisfazer as necessidades de terceiros.

Não se vê na resposta tentativas de evitar as punições, ou de uma preocupação em desempenhar papéis estereotipados para ser visto como um garoto bom. A clara definição que o grupo de alunos são responsáveis pelo que aconteceu com a vidraça da janela do vizinho, demonstra uma decisão centrada em regras fixas que não mudarão independentemente do diretor descobrir ou não quem quebrou a janela. Haverá punição para as ações que conduziram a quebra da vidraça da janela.

Aqui está transcrito as respostas dadas ao dilema 01 respondido pelo Juiz Sansão:

“Entrevistador: O que o diretor deve fazer?”

Sansão (Aluno não Mediador): O diretor tem que punir todos os garotos que estavam jogando.

Entrevistador: Outro aluno falou que acha que o Diretor deve descobrir quem foi que quebrou a janela. O que você acha?

Sansão (Aluno não Mediador): Se ele puder descobrir, seria melhor. Se ele descobrir deve punir somente quem quebrou” (anexo, página 134).

A categoria de nível 05 única representante do nível pós-convencional de Kohlberg foi categorizada no dilema 04 com o tema “não matar”. Esse dilema está associado a uma questão ética do jovem que não se propõem a matar ninguém mesmo que seja numa guerra e mesmo que seja para defender a nação ou sociedade que vive.

Dois juízes mediadores de conflitos dentro da escola responderam ao mesmo dilema com a categoria de nível 05. Tanto o Juiz Eúde como o Juiz Baraque respeitam e compreende o valor que o Jovem do dilema 04 dá a vida.

Mesmo havendo uma convocação ao serviço militar pelo Estado, e mesmo que a sociedade esteja necessitando de soldados para defendê-la; os valores pessoais do Jovem do dilema 04, entre eles não matar, é respeitado.

Mesmo desrespeitando a ordem vigente, e as regras que naquele momento estavam sendo ditadas pelo grupo social, os Juízes mediadores julgaram pela manutenção dos valores pessoais do Jovem do dilema, mesmo que isso conduzisse esse jovem para a prisão como consequência de suas escolhas pessoais.

Não concordar com as regras vigentes do grupo social quando essas mesmas regras entram em conflito com valores morais e pessoais do sujeito. Não se adequar tem suas consequências legais e o ponto de vista legal deve ser respeitado e seguido.

Assim, para os Juízes é visto de forma natural que o Jovem deva ir para a prisão por não querer matar. O questionamento sobre esses pontos de vistas legais não aparecem e não são nem percebidos.

O valor da vida não é avaliado e referendado. Apenas é respeitado a escolha de não matar que o Jovem faz. Mesmo que isso contrarie a ordem vigente. Não existe a

preocupação com a imagem social do jovem dentro do grupo social, nem uma preocupação com a punição imposta.

É natural ter valores pessoais que vão de encontro com o grupo ou a sociedade vigente, e também é natural arcar com as consequências de se manter tais valores.

Abaixo está a transcrição dos diálogos com os dois juízes mediadores sobre o dilema 04.

“Entrevistador: O jovem deve ser preso ou ele deve ser forçado a ir para Guerra?”

Eúde (Aluno Mediador): Eu acho que ele não deveria ir para Guerra, ele deveria ser preso.

Entrevistador: Um professor lendo isso aqui ele disse que a Guerra é passageira. Ninguém sabe quando acaba, mas ela acaba. E quando a Guerra acabar, o rapaz continuaria preso. Então seria melhor para o rapaz ir para Guerra. O que você acha dessa resposta?

Eúde (Aluno Mediador): Eu acho melhor ele ficar preso mesmo. Ele não quer matar” (anexo, página 107).

“Entrevistador: O jovem deve ir para a prisão ou deve se forçado a ir para Guerra?”

Baraque (Aluno Mediador): Ele deve ir para cadeia mesmo.

Entrevistador: Outro aluno disse que ele deveria ir para Guerra, pois a guerra tem começo e fim e pode terminar logo. Já se ele for para cadeia, ele pode demorar muito mais tempo preso. O que você acha?

Baraque (Aluno Mediador): Ele deve ir para a cadeia mesmo. É o melhor para ele mesmo já que ele não quer matar” (anexo, página 115).

Dentro dos Juízes não mediadores, encontramos o Juiz Jefte que demonstrou a mesma percepção para o dilema 04. Este Juiz foi um dos que melhor se saiu nas respostas dadas aos oito dilemas propostos. Duas respostas dentro da categoria nível 02, cinco respostas dentro da categoria nível 03 e uma resposta dentro da categoria nível 05.

Porém a ausência de respostas dentro da categoria nível 04 chama a atenção. Como na teoria do desenvolvimento do julgamento moral de Kohlberg e também na teoria do desenvolvimento do julgamento moral de Piaget, não existem saltos e muito menos reversão desse desenvolvimento.

Talvez essa questão seja respondida pelo tema do dilema: Não matar.

O meio social em que a escola e o bairro onde o sujeito está inserido existe um nível de violência muito grande. A reflexão e talvez a vivência do sujeito dentro dessa sociedade agressiva e violenta possa ter efeito de estímulos cognitivos para o desenvolvimento de idéias e valores referente ao aspecto do valor pessoal e moral de “Não Matar”.

A ausência de respostas de categoria nível 04 na entrevista dada pelo Juiz Jefté pode ser refletida como um processo de questionamento sobre a própria natureza conflituosa de fazer escolhas que possam trazer a imagem do bom menino/menina (categoria nível 03) e fazer as escolhas que mostrem respeito pelas autoridades da sociedade vigente e que a manutenção da ordem social seja importante que não mereça ser questionada (categoria nível 04).

Segue abaixo a transcrição do dilema 04 respondido pelo Juiz Jefté.

“Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?”

Jefté (Aluno não Mediador): Ele deveria ir para prisão.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Jefté (Aluno não Mediador): Ele deveria ir para cadeia que mesmo assim é melhor do que matar” (anexo, página 125).

5 Considerações Finais

O conflito tem origem na diversidade dos seres humanos. Através do conflito, temos a oportunidade de promover mudanças pessoais e sociais. O conflito sempre é um processo complexo que se dá entre sujeitos e grupos sociais. Apesar de ser construtivo em todas as dimensões, nossa sociedade ainda tem uma visão negativa do conflito. Na maioria das vezes, o conflito é visto como um desvio do estado normal de atitudes e comportamentos, e às vezes, associado a angústia e a dor.

As mediações de conflito, de forma geral, constituem uma forma dos sujeitos de apropriarem-se do conflito e poder ter uma visão ampliada do mesmo. Contribuem para o desenvolvimento de um sentido de consenso. Dentro da escola, pode ocasionar a aproximação entre pais/responsáveis e os professores e contribui para uma divisão das responsabilidades das partes para que o conflito seja resolvido (ARAÚJO, 2010).

Em muitos países, a mediação de conflito tem se mostrado uma ferramenta útil para lidar com a violência no ambiente escolar, melhorando a convivência dentro da escola. Mesmo com toda essa expectativa colocada na mediação de conflitos dentro da escola, ainda podemos perceber que o fenômeno do “bullying” e outras formas de violência ainda estão longe de sair do cotidiano das escolas da maioria das grandes cidades (ARAÚJO, 2010).

Quando a educação privilegia o conflito propicia uma escolarização eficaz para o desenvolvimento das relações interpessoais e comunitárias, buscando harmonia, tolerância, e compromisso social, fatores que contribuem para uma justiça social mais plena.

Sem sombras de dúvidas, a mediação de conflitos escolares tem uma influência nos alunos que participam diretamente de seu contexto. E também coloca os professores e alunos diante da possibilidade de construir as regras da boa convivência dentro da escola.

O conflito é inerente ao ser humano. A possibilidade de viver sem conflitos subjetivos ou sociais está fora da realidade humana. Mudar a conotação negativa que os conflitos possuem, é o primeiro passo pedagógico que a mediação de conflitos dentro da escola promove.

Administrar os conflitos que surgem dentro de sala de aula, seja entre o aluno e o professor ou entre os alunos, é a expectativa que foi atribuída à mediação de conflitos.

Como todas as expectativas existem para serem frustradas, existem conflitos mais complexos e que não nasceram dentro do ambiente escolar mas que são trazidos para dentro da escola que para a mediação de conflitos, e que a esta não foi possível mediar e muito menos administrar: O tráfico de drogas é o principal deles.

O presente trabalho tem como o objetivo geral: investigar se as técnicas de mediação de conflitos escolares podem influenciar no desenvolvimento do julgamento moral dos alunos que tem o papel de mediadores. Para tanto, entrevistamos oito alunos mediadores de conflitos escolares e aplicamos o método piagetiano com dilemas kohlbergianos e comparamos com os mesmos dilemas aplicados a mais oito alunos da mesma escola (não mediadores), inseridos no mesmo contexto socioeconômico.

E o que percebemos foi uma forte manutenção de uma heteronomia em todos os alunos pesquisados. Havia uma dificuldade dos alunos se projetarem no papel de mediadores de conflitos dentro dos problemas que os próprios dilemas traziam. Mesmo quando esses dilemas retratavam o ambiente escolar. A maioria das respostas procurava uma saída que fosse melhor para todos, ou que não punisse a todos. Os erros eram, na maioria das vezes, individualizados e não coletivizados. Havia uma expectativa por parte dos alunos pelas figuras de autoridades que apareciam nos dilemas (professora, diretor, capitão, mãe/costureira): era esperada dessas figuras uma total responsabilidade pelo controle das situações que eram problematizadas.

O dilema número 02 chamou a atenção pela dificuldade que a maioria dos alunos tinha de reconhecer a figura de autoridade do capitão e da importância do mesmo dentro do contexto do dilema. Muitos alunos indicavam o próprio capitão para retornar e explodir a ponte (e por a própria vida em perigo e não a vida dos soldados). Talvez pelo tema do dilema ter sido “vida e morte”, os alunos se mostraram mais resistente de se projetarem na figura de autoridade do dilema (o capitão), mas a mesma dificuldade foi percebida em outros dilemas em que havia figuras de autoridade. O que traz alguns questionamentos sobre o nível de desamparo que esses mesmos adolescentes se sentem, visto que procuram atribuir às figuras de autoridade a responsabilidade de resolver os dilemas da vida. Sempre seria do capitão, não a responsabilidade de guiar e decidir, mas de proteger a tropa e de morrer pela tropa. Seria esse comportamento heroico algo esperado das figuras paternas e maternas dos alunos? Esses questionamentos também não foram pesquisados por não serem objetivos da pesquisa.

A mediação de conflitos escolares não demonstrou uma mudança muito objetiva no desenvolvimento do julgamento moral dos alunos pesquisados e que estão envolvidos diretamente no programa de mediação. Isso pode se dar devido a um interesse maior por parte dos gestores de diminuir o fenômeno da violência dentro da escola. O conflito dentro da escola assusta mais do que educa. O que acaba nos levando para uma necessidade de rever alguns valores dentro do ambiente escolar.

A violência dentro da escola é reflexo da violência na sociedade. A escola não tem como ficar imune a este fenômeno social. Mas os professores também não estão preparados para esse tipo de realidade, e na maioria das vezes, reagem muito mal a situações de agressividade dentro da escola (quando não adoecem).

Nem todo conflito gera violência. Mas toda violência nasce de conflitos; conflitos que não foram mediados no momento certo. A mediação de conflitos escolares nasceu com o propósito de não deixar determinados conflitos atingirem um ponto de ebulição alto demais para ser esfriado. Porém na ânsia (ou medo) de alguns gestores que os fenômenos de violência dentro da escola chegassem a níveis assustadores, a mediação se tornou uma ferramenta de controle do comportamento.

Os alunos mediadores (que sempre são escolhidos dentre aqueles que não têm um comportamento adequado para a gestão escolar) acabam conquistando um status dentro da escola (tornam-se mediadores) e recebem uma atenção que antes não tinham dentro da escola. Cabe aqui uma interrogação se o comportamento inadequado conferido a esses alunos não seria uma forma de chamar atenção para si. Com o surgimento do status de mediador, de certa forma essa demanda de atenção poderia ter sido saciada.

Com isso a escola acaba de encontrar uma forma de quem antes causava transtorno dentro da sala de aula, pudesse se tornar um elemento que ajudasse a manter a ordem na mesma sala de aula. O que não inibiriam outros conflitos que sempre surgem. Mas a busca de uma maneira que as normas sejam seguidas (e não construídas) acaba fazendo parte da ferramenta da mediação de conflitos, favorecendo a manutenção de uma comunidade escolar heterônoma.

A mediação de conflitos não se limitava a resolver assuntos relacionados com alunos e professores. Situações que envolviam os pais ou responsáveis de alunos eram comuns de serem trazidas para a discussão com mediadores (tanto alunos mediadores como professores mediadores). E a postura e a preocupação de mediar esses conflitos era para que

os conflitos familiares ou os problemas sociais não atingissem o bom funcionamento da escola e também não chegassem a prejudicar o desempenho do aluno na escola e suas normas de relacionamento.

Um dos objetivos específicos era de comparar e descrever o desenvolvimento do julgamento moral dos alunos mediadores. E nesse caso, podemos ver que dentro dos parâmetros dos estudos de Kohlberg, os alunos estão entre o nível pré-convencional (nível 02) e no convencional (nível 03). Dentro da perspectiva de Piaget, os alunos estão na heteronomia.

Para os parâmetros de Kohlberg, os alunos mediadores estariam divididos entre o grupo que tenta resolver as situações de conflitos, fugindo da punição e procurando uma recompensa; e o outro grupo que procura se comportar como o bom menino/boa menina. Assim o primeiro grupo quer sobreviver da melhor forma possível dentro da escola, e o segundo grupo quer se sentir aceito dentro da escola. O que também levanta alguns questionamentos que não foram respondidos pelo presente trabalho por não serem tema da pesquisa: Como esses alunos são preparados para ocupar esse papel de mediador de conflitos escolares? É sabido que todos os alunos fazem um “curso preparatório” para depois ocupar esse lugar. Os educadores envolvidos nesse projeto se preocupam com essas características e estão lidando com elas?

Propor práticas pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento do julgamento moral nos alunos mediadores, em caso de grandes discrepâncias é um dos objetivos específicos do presente trabalho. O que nos leva a mais uma reflexão sobre o material que encontramos em nossa pesquisa. Apenas seis alunos em algumas respostas dadas aos dilemas atingiram os níveis 04 e 05 das categorias de Kohlberg. O que nos levaria ao falso pensamento que esses alunos caminhariam para o nível pós-convencional. Assim, como para Kohlberg e para Piaget, no desenvolvimento moral não existe retrocesso e que quando se atinge um determinado nível de desenvolvimento o indivíduo passa a ter um melhor julgamento moral das situações que o cercam.

É possível ter estratégias pedagógicas que possam favorecer o estímulo para o desenvolvimento do julgamento moral; porém não existem certezas que esses seis alunos possam chegar ao nível pós-convencional. O desenvolvimento do julgamento moral pode ser acompanhando, avaliado, porém ter estratégias pedagógicas que possam garantir o surgimento de um desenvolvimento moral nesses alunos, não podemos dar certezas sobre o assunto.

A construção de um sujeito com autonomia moral ainda é algo a ser questionado em nossa cultura e sociedade. A escola quer um aluno pleno de autonomia? A sociedade quer um cidadão pleno de autonomia? Para um sistema escolar, acadêmico ou militar, o que é esperado é um sujeito que siga as regras sem questioná-las. O sujeito normal dentro de determinada sociedade é aquele que segue as normas sustentadas por essa mesma sociedade. Se o sujeito não segue essas normas, ele é rotulado de “não ser normal” ou “anormal”.

Sustentar um ambiente social de heteronomia parece ser a regra de várias sociedades e de várias culturas. O exercício de pensar e de questionar é algo que podemos conquistar com o tempo e a vontade pessoal. Porém, sempre teremos que nos ver diante do dilema ético de fazer o que todos fazem ou seguir a nossa própria consciência (e assumir as consequências de todas essas limitações). Então, antes de pensarmos em estratégias pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento do julgamento moral (sem ser possível darmos essa certeza), devemos nos perguntar se é do interesse da escola, ou do sistema educacional que esse favorecimento aconteça.

Como estimular uma criança a ter uma postura mais reflexiva e observadora pode favorecer ao desenvolvimento do julgamento moral? Os dilemas morais de Kohlberg promoveram momentos de reflexão nas duas crianças que deram respostas que chegaram ao nível pós-convencional. Todo o desenvolvimento do julgamento moral não é construído de forma solitária pela criança. É no meio socio-moral que a criança constrói seu julgamento moral. Interagindo com adultos e crianças. Mesmo assim, podemos observar que vivemos numa sociedade em que a heteronomia tem sua importância e lugar privilegiado.

De acordo com Piaget (1932/1994) as relações onde predomina a assimetria são relações que se caracterizam pela posição de autoridade de um dos pólos que impõe ao outro os seus critérios, regras e formas de pensar. São relações constituídas, pois suas regras são dadas de antemão e, portanto, são contraditórias com o desenvolvimento intelectual e moral da criança, uma vez que ela não tem a possibilidade de participar de forma ativa nesses processos.

No caso do desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) ressalta que as relações assimétricas podem ser necessárias e inevitáveis no início da educação moral, mas se permanecerem exclusivas podem ter consequências negativas para o desenvolvimento da moralidade como forçar a criança a ter um comportamento de heteronomia. Para Piaget

(1932/1994), a possibilidade de discussão e negociação de opiniões entre as próprias crianças constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento da autonomia no juízo moral, e na forma como as crianças aprendem a estabelecer relações entre si e com outras pessoas.

Assim, para contemplar o segundo objetivo específico desse trabalho que era a sugestões de práticas pedagógicas que pudessem contribuir com o desenvolvimento do julgamento moral; deixo aqui a mais reforçada por Piaget em seus estudos: O envolvimento das crianças na negociação das regras dentro do ambiente escolar é um elemento muito importante para o desenvolvimento moral, não só em função dos processos de construção, compreensão e internalização das regras, mas também em função do processo de construção do próprio conceito de regra (Piaget, 1932/1994).

Uma prática pedagógica proposta antiga que infelizmente ainda não é seguida, ou quando seguida é feita de uma forma a impor as regras do professor ou do gestor. O professor somente se sente seguro dentro de sala de aula, no momento que ele sente que suas regras são seguidas à risca.

Outra prática pedagógica também proposta por Piaget seria a “sanção por reciprocidade” para os alunos que descumprirem as regras que foram criadas em conjunto com professores e alunos. Com o objetivo da consequência das ações, para comunicar que aquele que errou ou perturbou um relacionamento interpessoal (Piaget, 1932/1994). Esse tipo de sanção, geralmente, contém um elemento de sofrimento para a criança, que pode vivenciá-lo como injusta. Contudo, este sofrimento não é infligido para finalidade de sofrimento, mas é um resultado inevitável da quebra do vínculo de confiança.

De acordo com vários autores (Killen & Nucci, 1995; DeVries & Zan, 1998; Valsiner & Cairns, 1992), as situações de conflitos interpessoais podem se constituir oportunidades fundamentais para o desenvolvimento da moralidade. Ressalvando que os conflitos que se precipitam para a agressão física devem ser visto e tratados de forma mais cuidadosa. A mediação de conflitos escolares poderia servir de caminho para compor um panorama de ajuda para o desenvolvimento moral da criança e do adolescente. Porém o foco dessa prática parece ser o de controle da violência dentro da escola. Como ferramenta pedagógica precisa de aperfeiçoamento em suas técnicas. Parte dessa dificuldade ainda existe em virtude da péssima visão que os professores e a gestão escolar tem do conflito. Apesar de, no discurso, haver a compreensão que o conflito nunca vai deixar de existir, o comportamento

e as atitudes buscam justamente a extinção dos conflitos (e de tudo que incomodar dentro da sala de aula).

Nem sempre crianças e adolescentes conseguem resolver sozinhas seus conflitos interpessoais, por isso a presença de um adulto deve estar presente nos momentos de mediação. Porém, o adulto deveria interferir, na mediação, apenas quando necessário. Algumas vezes, foi possível notar esse comportamento, porém, isso variava de acordo com o professor e do estado de humor do professor.

E para terminar esse tópico de sugestões de estratégias pedagógicas que possam ser utilizadas como parte de um processo de auxílio ao professor no estímulo ao desenvolvimento do julgamento moral da criança, seria a utilização de desenhos animados que comumente se passa na televisão e que se possam fazer pequenos questionamentos sobre as atitudes dos personagens envolvidos. Por se tratar de desenhos animados conhecidos dos alunos, a discussão seria mais rica e com certeza haveria uma visão diferente sobre problemas que poderiam ser abordados pelo professor em sala de aula. Essa técnica é utilizada no Brasil já há algum tempo em algumas escolas.

Mas, talvez o que mais tenha marcado o processo de construção desse trabalho foi o fato de a maioria de que os professores observados não tinham a menor idéia do seu papel na construção no desenvolvimento moral de seus alunos. Quando o assunto era educação moral, o professor sempre acabava colocando outros elementos na formação dessa moralidade que, de alguma forma, se sobrepunha ao papel que ele poderia desempenhar. Elementos como família, comunidade, sociedade, cultura e televisão tinham, nas visões dos professores observados, um fator mais decisivo na construção da moralidade de seus alunos do que eles mesmos e a própria escola. Aqui, caberia questionar as razões pelas quais os educadores não se veem implicados no processo de desenvolvimento moral dos alunos. Mas isso infelizmente não foi foco dessa pesquisa.

E aqui entramos na parte mais complexa para lidar com o problema da educação moral dentro das escolas: A formação do professor.

A formação do professor parece ser um assunto extremamente falado e observado. Como se soubéssemos exatamente onde está o problema. Mas, não sabemos exatamente como resolver o problema.

Uma proposta de educação moral envolve a formação de professores que tenham uma personalidade consciente, livre e responsável que seja capaz de enfrentar a indeterminação humana, o jogo entre o individual e o coletivo, buscando sempre otimizar as tensões que surgem no ambiente escolar. Tais aspectos levam ao reconhecimento de que a moralidade supõe necessariamente enfrentar fatos e acontecimentos que preocupam, inquietam e suscitam questionamentos.

Uma das possibilidades para o curso de formação de professores, a ser pensando, é tornar a Ética um assunto interdisciplinarizado. Onde a Ética possa se tornar um pano de fundo para todo o contexto de ensino e aprendizagem. E não apenas uma matéria descontextualizada dentro de um curso de formação.

Outro aspecto a ser sinalizado é a necessidade de ser abordado nos cursos de formações de professores a implicação ética do professor no processo de desenvolvimento e educação moral dos alunos.

O presente trabalho também não contemplou a questão da formação dos professores que estavam ligados direta ou indiretamente às técnicas de mediação de conflitos escolares, deixando grandes interrogações sobre o percurso de formação desses professores e como eles poderiam contribuir para a utilização das técnicas de mediação de conflitos de uma forma adequada que pudesse gerar mais autonomia no pensamento e nas ações e menos heteronomia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça Restaurativa na Escola**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Conto de Escola: A Vergonha como um Regulador Moral**. São Paulo. Editora Moderna e Editora da UNICAMP, 1999.

BAMPI, M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BENEDETTI, Juliana. **Tão próximos e tão distantes: entre comunidade e sociedade**. Dissertação de Direito da USP, 2009. Disponível em: <<http://mediarconflitos.wordpress.com>> Acesso em: 31 out. 2012.

BERLIN, Isaiah. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Editora da Universidade de Brasília, 1997.

BIAGGIO, A. M. B.; VARGAS, G. A. de O. ; MONTEIRO, J. K.; SOUZA, L. K.; TESCHE, S. L. **Promoção de atitudes ambientais favoráveis através dos debates de dilemas ecológicos**. *Estudos de Psicologia*, v. 4, n. 2, p. 221-238, 1999.

BLOOD P.; THORSBORNE, M. **Overcoming resistance to whole-school uptake of restorative practices, 2006**. Disponível em: <<http://mediarconflitos.wordpress.com>>. Acesso em: 31 out. 2012.

BORGES, Camila Delatorre; DOS SANTOS, Manoel Antônio. **Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites**. Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, São Paulo, Vol. 6, n. 1, p. 74-80, jan./jun. 2005.

BOVET, P. **La conscience de devoir dans l'introspection provoquée**: Expériences sur la psychologie de la pensée. Archives de Psychologie, v. 9, p. 304-369, 1910.

BOVET, P. **Les conditions de l'obligation de conscience**. L'année psychologique, XVIII, 55-120, 1912.

BOVET, P. **Les conditions de l'obligation de conscience**. L'Anée Psychologique, tomo 18, 1912.

CATÃO, Ana Lúcia Prado. **Mediação e judiciário**: problematizando fronteiras psico-jurídicas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHIAPIN, M. L.; STEIN, R. T.; GOLDIM, J. R.; CARVALHO, P. R. A. **Posicionamento de médicos residentes frente a dilemas éticos com pacientes pediátricos**. Scientica Medica. v. 15, n. 1, 2005.

DEVAL, Juan. **Introdução à prática ao método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

DORON, R.; PAROT, F (orgs). **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Ática, 1998.

DURKHEIM, Émile. **La educación moral**. Tradução José Taberner Guasp e Antonio Bolívar Botía. Madrid: Trota, 2002.

DUSKA, Ronald e WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento Moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. Edições Loyola: São Paulo, 1994.

FERENCZI, S. **Transferência e introjeção**. In: Obras completas. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1909).

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

FREITAS, Lia. **A Moral na Obra de Jean Piaget:** Um Projeto Inacabado. Editora Cortez: São Paulo. 2003.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona:** A questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992.

GRIFFIN, G. E. **Quatro modelos para a ordem social,** 2003. Disponível em: <<http://www.espada.eti.br/futuro-1.asp>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão.** Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi:** Educação e Ética. São Paulo: Scipione, 1997.

JARES, X. R. *Educação e conflito: guia de educação para a convivência.* Cidade do Porto. Editora Asa. 2002.

KILLEN, M. & NUCCI, L. P. Morality, Autonomy and Social Conflict. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality everyday life. Developmental perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo mental.* Bilbao: De. Desclée, 1992. (Obra original de 1955).

KOHLBERG, L. **The Development of Moes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen.** Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.

KOHLBERG . *Moral Development and Identification.* In: H. (eds.), *Child Psychologl,* 62nd Yearbook.740: (the STEVENSON,National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1963.

KOHLBERG, L.; KRAMER, R. **Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development.** Human Development, v.12, 1969.

KOHLBERG, L. e alii. **Desenvolvimento como Meta da Educação.** Harvard Educational Review, n .9 424, p. 449-496, nov., 1972.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development:** Moral stages, their nature and validation. New York: Haper & Row, 1972.

LA TAILLE, Y. de. **O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, p. 13-25, 2002.

LIMA, V. A. A. A virtude do perdão segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos. In: LIMA, V. A. A. & PEREIRA, R. M. (orgs). **Recortes teóricos práticos da psicologia.** Curitiba, PR: Ed. CRV, 2011, p. 105-114.

LIMA, V. A. A. & PEREIRA, R. M. (orgs). **Recortes teóricos práticos da psicologia.** Curitiba, PR: Ed. CRV, 2011, p. 105-114.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Traços para uma aquarela: Viver a Dimensão Afetivo-Moral.** Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade / Kelma Socorro Alves Lopes de Matos. Raimundo Nonato Junior [organizadores] – Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MADUREIRA, M. A. (2005). **Elementos da filosofia de Auguste Comte.** Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas. N. 3, Ano II, Outubro de 2005, periodicidade semestral – ISSN 1981-061X.

MINAYO, M.C.S. et alli. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MININ, J. C.; LIMA, V. A. A. Personalidade moral ecológica em adolescentes de Porto Velho (RO). *Revista Pesquisa & Criação*. n. 09. Edição Especial, 2010.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro G, Carvalho EA, Almeida MC. **Ensaio da complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

PASCAL, G. **Compreender Kant**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

PASCUAL, J.C. **Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea**. In: Psicologia, ciência e profissão. n.3, 1999, p.2-11.

PIAGET, J. . **Recherche**. Laussane: La Concode, 1918.

PIAGET, J. **La règle morale chez l'enfant**. In: Zweiter Sommerkurs für Psychologie in Luzern. Luzern: Stiftung Lucerna. 1928. p. 32-45.

PIAGET, J. **Les procédés de l'éducation morale**. In: Cinquième Congrès International d'Education Morale (pp. 182-219). Paris: Alcan, 1930.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. M.A.M. D'Amorim e P.S.L. Silva, Trans. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977. (Trabalho original publicado em 1932).

PIAGET, J. **Où va l'éducation?** Paris: Denoël/Gonthier, 1988. (Originalmente publicado em 1972).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994. (Obra originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. 7.ed.. Paris, PUF, 1992. (Original publicado em 1932).

PIAGET, J. **Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant**. Bulletin de Psychologie, VII, 1954. p. 143-150.

PIAGET, J. **Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psychophysiologicals dans l'explication en psychologie?** Esquisse d'autobiographie intellectuelle. Bulletin de Psychologie, XIII, n. 169, 1959, p. 7-13.

PIAGET, J. **Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique**. Em Etudes sociologiques. Genève: Droz, 1977. p. 100-142 (Original publicado em 1941).

PIAGET, J. **L'individualité en histoire: L'individu et la formation de la raison**. Em J. Piaget, Etudes sociologiques. Genève: Droz, 1977, p. 240-282. (Original publicado em 1933).

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1982 (Original publicado em 1926).

PIAGET, J. **Six études de psychologie**. Paris: Denoël/Gonthier, 1989. (Original publicado em 1964).

PETRONELA, Maria Boonen. **A Justiça Restaurativa: um desafio para a Escola**. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2011. NUVESP – núcleo de Violência da USP. *Violência nas escolas*. 2007. Disponível em: <<http://mediarconflitos.wordpress.com>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: Do Humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget selon l'ordre des raisons**. Bulletin de Psychologie, v. 51, n.3, 1998. p. 333-342.

SELMAN, R.L. **The Relation of Role-Taking to the Development of Moral Judgement in Children**, Child Development, v. 42, p. 72-91, 1971.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. **A formação de personalidades éticas: representações e si e moral**. Psicologia: teoria e Pesquisa. v. 24, n. 2, Brasília, abril/junho 2008.

TRIVINOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALSINER, J. & Cairns, R. **Theoretical perspectives on conflict and development**. Em C. V. Shantz & W. W. Hartup (Orgs.), *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

APÊNDICE – DILEMAS CRIADOS PARA SEREM USADOS NAS ENTREVISTAS COM ALUNOS MEDIADORES E NÃO MEDIADORES.

Foram propostos oito dilemas temáticos:

DILEMA 01: SOBRE PUNIÇÃO

Saindo da escola, todas as crianças de uma classe foram jogar futebol na rua. Uma das crianças chutou a bola um pouco mais forte e, sem querer, quebrou uma vidraça de uma janela. Um senhor saiu da casa e perguntou quem foi. Já que ninguém respondeu, ele foi queixar-se com o diretor da escola. No dia seguinte, o diretor perguntou quem havia quebrado o vidro, mas novamente, ninguém disse nada. Aquele que era o culpado afirmou não ter sido ele e os demais não o acusaram. Que deve fazer o diretor? (Se o culpado não se apresenta e os demais não o acusam, deve ou não haver punição?).

DILEMA 02: SOBRE VIDA E MORTE

Numa guerra, uma companhia de fuzileiros navais, encontrando-se fraca e impotente diante do inimigo, bateu em retirada. A companhia estava atravessando o rio por uma ponte, mas o inimigo continuava atrás dela. Alguém da companhia poderia retornar e explodir a ponte no momento que o inimigo estivesse atravessando. Estaria, assim, enfraquecendo o inimigo e, provavelmente, salvando o resto da companhia. Porém, quem estava para trás para explodir a ponte tinha poucas chances de salvar-se. O capitão da companhia deveria decidir quem deveria retornar, pois ele era indispensável para comandar a retirada. Pediu, então, voluntário, mas ninguém se ofereceu. Deveria o capitão a um homem que retornasse ou deveria ele retornar, ou ainda, seguir em frente sem explodir a ponte? Por quê?

DILEMA 03: OS LIMITES DA PROMESSA

Um amigo quer lhe contar um segredo e pede que você prometa não contar a ninguém. Você dá sua palavra. Ele conta que atropelou um pedestre e, por isso, vai se refugiar na casa de uma prima. Quando a polícia o procura querendo saber do amigo, o que você faz? Conta à polícia. Ou não conta à polícia. Por quê?

DILEMA 04: NÃO MATAR

Está acontecendo uma guerra. Um país está sendo cruelmente invadido por um exercito sanguinário. Existe uma convocação chamando todos os jovens de uma cidade para se alistar no exercito para combater essa invasão inimiga.

Um jovem dessa cidade não quer se alistar, pois para ele existe uma regra de não matar.

Se o jovem se recusar a ir para guerra ele terá que ser punido com a prisão, porém todos acreditam que ele seria mais útil ao país se fosse para guerra.

Em sua opinião, o jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Dilema 05: APROPRIAÇÃO INDEVIDA

No horário do recreio, Luan entra na sala de aula e tira da mochila de outro garoto um celular. Sem ter percebido, Luan não sabe que foi visto por Pedro.

Pedro ver Luan escondendo o celular dentro de um vaso de plantas no corredor.

Na sala de aula, o dono do celular sente a falta do aparelho e reclama com a professora. A professora revista as mochilas de todos na sala e não encontra o celular. A professora disse que vai esperar até o termino da aula para o celular aparecer, senão todos serão punidos pelo desaparecimento do celular.

Pedro resolve esperar para ver o que Luan vai fazer.

Luan parece ficar calmo e em silêncio.

Pedro tem medo de quando falar para a professora onde estar o celular ele seja responsabilizado pelo ato. Pois não tem como provar que foi Luan quem pegou o celular.

O que Pedro faz?

Fica calado deixando que todos paguem pelo erro de Luan ou fala com a professora onde estar o celular mesmo que não tenha como provar quem foi o verdadeiro responsável?

Dilema 06: OBEDIÊNCIA

Uma costureira tem três filhos. Saindo de casa ela deu a ordem de que os três filhos ficassem longe das tesouras dela. Ao sair de casa, o menor foi pegar uma das tesouras para cortar papel e papelão para fazer alguns brinquedos. O filho mais velho pensou em ajudar a mãe com as costuras do dia e pegou uma tesoura para cortar um tecido e acabou estragando uma peça de roupa cara. E o filho do meio apenas ficou olhando os outros dois irmãos e não fez nada.

Quando a costureira retornar a quem ela deve castigar e por quê?

Dilema 07: A MENTIRA

Três amigos querem assistir um filme no shopping e combinam falsificar assinatura dos pais nas agendas para pedir a escola dispensa das duas ultimas aulas do dia para ir ao shopping.

No dia combinado para fazer isso cai no dia de apresentação de um trabalho em grupo de geografia. Os três fazem parte desse grupo de apresentação.

A apresentação vai ficar prejudicada pela ausência dos três alunos, mas Maria e as outras duas meninas fizeram a maior parte do trabalho e podem apresentar sem os três meninos.

Maria descobre, por um amigo, que os três garotos vão mentir para ir ao cinema no dia da apresentação.

O que deve fazer Maria?

Dilema 08: A AJUDA

Um senhor idoso pede a um garoto para pintar um muro de sua casa. O garoto fala que vai pintar no domingo.

Chegando ao domingo, ele é convidado para jogar bola com os amigos do bairro que estão num campeonato de futebol e o jogo é muito importante. Todos os amigos dele do bairro estão precisando dele nesse jogo para substituir outro amigo que se machucou.

O que o garoto deve fazer? Ir ao jogo para ajudar o time dos amigos a vencer ou cumprir a promessa feita ao vizinho idoso? E Por quê?

ANEXOS - TRANSCRIÇÕES DE DADOS DA PESQUISA

Os alunos serão identificados com codinomes.

Os codinomes utilizados são tirados do Livro dos Juízes, livro encontrado na Bíblia (Antigo Testamento). São eles:

Juízes Mediadores da Escola: Josué, Otniel, Eúde, Sangar, Débora, Baraque, Gideão, Tolá.

Juízes Não Mediadores Participantes da Pesquisa: Jair, Jefté, Ibsã, Elom, Abdom, Sansão, Eli e Samuel.

Para melhor transcrever esses dados, primeiramente, vou colocar os dilemas em ordem de leitura para que se possam avaliar as respostas dos Juízes. Assim cada dilema será correspondente a um número assim se poderão verificar os diálogos de todos os Juízes sobre o dilema proposto.

As respostas estão colocadas em ordem das entrevistas feitas e o diálogo que cada Juiz teve com o entrevistador sobre os dilemas citados assim.

DIÁLOGOS COM OS ENTREVISTADOS SOBRE CADA DILEMA

Josué: Aluno mediador. Fez o curso de mediação promovido pela prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. Idade 12 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que você acha que o Diretor deve fazer?

Josué: Que dizer que ele não diz que foi ele?

Entrevistador: Não. Não diz. Ele disse que não foi ele que jogou a bola. E ninguém denunciou.

Josué: Assim, lá na sala às vezes, quando acontece coisa desse tipo o professor X conversa, pede para a pessoa falar até que a pessoa cansa e acaba falando e admitindo o erro. E assim eu acho que deveria o Diretor falar com todos da classe.

Entrevistador: Deve haver punição ou não deve haver punição?

Josué: Deve.

Entrevistador: Eu conversei com outros alunos antes de vir a essa escola e eles me disseram que a punição deveria ser dada para todos os alunos que estavam jogando bola e não apenas para um. O que você acha?

Josué: Eu acho que a pessoa que cometeu o erro tem que admitir. Porque a pessoa erra e acaba se prejudicando e prejudicando os outros. E isso não tá certo.

Entrevistador: Então para você a pessoa tem que admitir?

Josué: Sim. Tem.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deveria fazer em sua opinião?

Josué: Em minha opinião o Capitão deveria ir explodir a ponte.

Entrevistador: Mesmo ele sendo indispensável para conduzir a tropa como o dilema está dizendo?

Josué: Sim. Em minha opinião ele deveria ir. Em minha opinião todo mundo tem uma pessoa mais apegada. Que a gente confia. Em minha opinião, o Capitão deveria deixar essa pessoa no comando e depois ir lá explodir a ponte.

Entrevistador: Outro aluno me disse que o Capitão está no comando e quem manda é ele, então o Capitão deveria escolher quem deveria ir explodir a ponte. O que você acha?

Josué: Não. Eu acho que ele não deveria apontar para ninguém não. Ele não é o Capitão da tropa. Então eu acho que ele tem condição de explodir a ponte e voltar vivo, eu acho que ele não deveria apontar para ninguém, não.

DILEMA 03

Entrevistador: Você conta para policia ou não conta para policia e por quê?

Josué: Assim, ele errou. Pode ser o meu amigo, mas ele teria que admitir o erro dele. Eu falaria para policia.

Entrevistador: Conversando com outros alunos, eles me disseram que por conhecer bem o amigo e por saber que ele é uma boa pessoa e com certeza ele não atropelou de propósito. E por isso, por saber quem é a pessoa, ela não contaria a polícia. O que você acha?

Josué: É também tem isso. Mas se a pessoa não atropelou de propósito, mas deveria prestar mais atenção... Eu falaria.

DILEMA 04

Entrevistador: Em sua opinião ele deveria ser preso ou deveria ser forçado a ir para guerra?

Josué: Em minha opinião ele deveria ir. Porque a pessoa nasce, mas não sabe se vai viver muito tempo.

Entrevistador: Ir pra onde?

Josué: Para Guerra. Para proteger o país.

Entrevistador: Já um professor amigo meu, acha que o jovem não deveria ir contra o que ele acredita porque ele iria se sentir muito mal.

Josué: É. Pensando bem eu acho que ele não deveria ir, né.

Entrevistador: Então você acha que ele não deveria ir?

Josué: É.

Entrevistador: Então ele iria para a prisão?

Josué: É.

DILEMA 05

Entrevistador: O que o Pedro deve fazer?

Josué: Ele deveria dizer onde está o celular, e quem tirou mesmo ele não podendo provar.

Entrevistador: Já outro aluno falou que é complicado acusar uma pessoa sem ter provas, então preferiria ficar calado porque não tem como provar.

Josué: Não. Eu acho que Pedro deveria falar. Deveria falar.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar as crianças e por quê?

Josué: Deve. Porque ela falou que não deveria pegar nas tesouras. Mesmo que um tenha ficado só olhando ela deveria castigar.

Entrevistador: Castigar quem?

Josué: Os três. Porque o que estava olhando também errou. Então se ela tem que castigar; deve castigar os três.

Entrevistador: Outro aluno disse que deveria castigar somente o filho mais velho porque foi o que trouxe prejuízo financeiro para a mãe. O que você acha?

Josué: Olha, em minha opinião continua sendo os três que devem ser castigados.

DILEMA 07

Entrevistador: O que a Maria deve fazer em sua opinião?

Josué: Maria deve contar a professora de Geografia tudo que descobriu. Eles poderiam marcar outro dia, não naquele dia da apresentação. Ela deveria falar com os três garotos e também com a professora de Geografia.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria falar com os três garotos e ameaçar. Se eles faltarem no dia da apresentação, ela os entregaria para a professora de geografia. O que você acha dessa resposta?

Josué: Não. Ameaçar, não. Talvez for lá e dizer: “Gente, vocês poderiam marcar esse cinema para outro dia” e dizer para a professora de geografia sobre o que está acontecendo.

DILEMA 08

Entrevistador: O que esse garoto deve fazer: ir para o jogo ou cumprir a promessa que fez ao idoso?

Josué: Cumprir a promessa. Assim, ele falou que iria então ele tem que ir, né? E no jogo eles podem arranjar outra pessoa. Mas ele deveria ir pintar o muro porque ele falou então ele tem que cumprir.

Entrevistador: Outro aluno disse que o garoto deveria ir jogar o futebol porque a situação era mais importante, e depois ele deveria ir conversar com o vizinho idoso, inventar alguma coisa, e depois pintar o muro. O que você acha dessa opinião?

Josué: Nesse caso também poderia ser. Não inventar alguma coisa, mas dizer a verdade que o jogo era muito importante que ele tinha que ir para substituir outro garoto que se machucou.

Otniel: aluno mediador. Fez o curso de mediação de conflitos escolares da prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. 12 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Otniel: Deve haver punição para todos que estavam participando do jogo.

Entrevistador: Para todos?

Otniel: Sim, todos são responsáveis.

Entrevistador: Outro aluno disse que o Diretor deveria fazer pressão para descobrir quem foi o responsável pelo estrago. O que você acha dessa opinião?

Otniel: Tem aluno que por mais que você faz pressão, não responde. Então eu acho que o diretor não deve fazer pressão. Deve castigar todos.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o capitão deve fazer?

Otniel: O capitão deve ir ele mesmo.

Entrevistador: Mas no dilema está escrito que ele é indispensável para guiar a tropa, mesmo assim ele deve ir?

Otniel: Mas antes dele ir, o capitão deveria escolher alguém para guiar a tropa no lugar dele.

Entrevistador: Um professor discutindo comigo essa situação do capitão me falou que quem manda na tropa é o capitão, então o capitão deveria escolher quem deveria voltar e explodir a ponte. O que você acha dessa opinião?

Otniel: Se o capitão não quiser indicar alguém para ficar fazendo o que ele faz na tropa, então ele deveria indicar alguém para explodir a ponte.

Entrevistador: Então você concorda com o professor?

Otniel: sim.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria ou não contaria para policia?

Otniel: Eu contaria. Porque ele atropelou uma pessoa. Se eu não contasse eu seria injusto.

Entrevistador: Outro aluno disse que conheci bem o amigo e que ele não atropelou de propósito. E por isso não contaria a policia. O que você acha dessa opinião?

Otniel: Se não foi de propósito, foi um acidente. Como eu já vi, perto da minha igreja um senhor bêbado atravessando a rua e foi atropelado. Ele viu o carro e não parou. Se fosse assim, eu não contaria.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ser preso ou deve ser forçado a ir para guerra?

Otniel: Se eu fosse ele eu preferiria ir preso que matar. Eu acho seria melhor assim. Porque matar não é muito bom.

Entrevistador: Um professor lendo essa estória disse: tudo bem ele vai para a cadeia, mas um dia a guerra acaba e ele continua na cadeia. Por isso o professor acha que ele deveria ser convencido a ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Otniel: Eu acho que ele deveria ser convencido. Porque ele não ficaria na cadeia. E ele pode não matar na Guerra. E não ir para cadeia.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Otniel: Nesse caso, se eu fosse Pedro, eu diria a professora. E se a professora achasse que era eu. Eu chamaria o Luan e pediria para ele pegar o celular que está no vaso de planta no corredor.

Entrevistador: Outro aluno disse que se fosse Pedro iria até o Luan e diria eu sei que foi você e se você não falar pra professora até o fim da aula que foi você, eu vou falar. Ou seja, ele ameaçaria o Luan. O que você acha dessa opinião?

Otniel: O Pedro falando com o Luan. Ele vai ficar com medo e vai pedir para não contar. Se não ele vai levar uma suspensão. Mas se o Luan fosse lá e disser ele iria ser justo, e assim todos não iriam pagar pelo erro dele.

DILEMA 06

Entrevistador: O que a costureira quando voltar ela deve castigar e por quê?

Otniel: Ela deve castigar porque ela deu uma ordem, e não foi cumprida então eles devem ser castigados.

Entrevistador: Eles quem?

Otniel: No caso os dois que pegaram nas tesouras. Mas no caso o que não falou nada, também deve ser castigado.

Entrevistador: Então ela castigaria os três?

Otniel: Sim. Os três.

Entrevistador: Uma aluna entrevistada disse que a mãe deveria castigar somente o filho mais velho porque deu prejuízo financeiro para a mãe. O que você acha dessa opinião?

Otniel: A aluna está certa. Ele desobedeceu a mãe. E deve ser castigado.

Entrevistador: Mas quem está certo, você que diz que os três devem ser castigados ou a outra aluna que diz que deve ser apenas o mais velho a ser castigado?

Otniel: Quem está certo é a aluna que disse que somente o mais velho deve ser castigado. Ela está mais certa. Afinal o mais velho tem que dar o exemplo.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Otniel: Maria deve contar para a professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos e pedir para eles faltarem em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Otniel: Essa resposta também é boa. Melhor conversar com eles, mas caso não desse certo, o melhor mesmo era contar para a professora. Afinal faltar aula para ir ao cinema não tem sentido.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o garoto deve fazer. Ir cumprir a promessa ou ajudar os amigos no futebol?

Otniel: Ele deve cumprir a promessa que ele fez de pintar o muro. Já diz o ditado o que você promete tem que cumprir.

Entrevistador: Outro aluno respondeu que o garoto deveria ir jogar o futebol e depois ir até a casa do idoso se explicar e dizer que vai pintar outro dia. O que você acha dessa resposta?

Otniel: Eu acho que se prometeu tem que cumprir. Mas como não é um caso de emergência, ele não poderia faltar a promessa. Se desse tempo para ele fazer as duas coisas no domingo. Tudo bem.

Eúde: aluno mediador. Fez o curso de mediação de conflitos escolares da prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. 12 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o Diretor deve fazer?

Eúde: Eu acho que o Diretor deveria punir cada um. Pois todos tem responsabilidade com o que aconteceu.

Entrevistador: Teve outro aluno que disse que o Diretor deveria descobrir quem fez isso, e descobrir no cansaço que foi e somente punir que chutou a bola. O que você acha dessa opinião?

Eúde: Também. Pode ser também. Se o Diretor tiver força quem sabe ele descubra.

DILEMA 02

Entrevistador: O que você acha que o Capitão deve fazer?

Eúde: Eu acho que ele mesmo, o Capitão, deveria ir. Porque seria menos gente morrendo na Guerra.

Entrevistador: Mesmo o Capitão sendo indispensável para guiar a tropa com está escrito no problema?

Eúde: Eu acho que ele deveria ir.

Entrevistador: Um professor lendo esse problema comigo disse que o Capitão deveria escolher quem deveria ir explodir a ponte. Porque ele é o Capitão é quem manda. Que o capitão deveria escolher um voluntário. O que você acha dessa resposta?

Eúde: Eu acho que também pode ser. Mas eu acho que assim ele seria muito autoritário.

DILEMA 03

Entrevistador: O que você faz conta para policia ou não conta para policia?

Eúde: Contaria.

Entrevistador: Outro aluno como você disse eu conheço meu amigo, esse amigo não atropelou de propósito. Foi um acidente. E que ele não contaria. O que você acha dessa opinião?

Eúde: Pode ser também. Pode ser. Se ele conhece mesmo o amigo.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ser preso ou ele deve ser forçado a ir para Guerra?

Eúde: Eu acho que ele não deveria ir para Guerra, ele deveria ser preso.

Entrevistador: Um professor lendo isso aqui ele disse que a Guerra é passageira. Ninguém sabe quando acaba, mas ela acaba. E quando a Guerra acabar, o rapaz iria continuar preso. Então seria melhor para o rapaz ir para Guerra. O que você acha dessa reposta?

Eúde: Eu acho melhor ele ficar preso mesmo. Ele não quer matar.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Eúde: Eu acho que Pedro deve contar para a professora.

Entrevistador: Outro aluno respondeu isso dizendo que Pedro deveria ir falar com o Luan para ele se entregar para a professora até o final da aula, senão ele iria contar. O que você acha?

Eúde: Eu acho que a melhor saída é essa. De Pedro falar com o Luan.

DILEMA 06

Entrevistador: Quando a costureira voltar ela deve castigar? E por quê?

Eúde: Ela deve castigar porque eles mexeram nas tesouras e ela mandou eles não pegarem.

Entrevistador: Mas teve um filho que não pegou na tesoura.

Eúde: Mas acho esse não deve ser castigo.

Entrevistador: Outro aluno disse para mim que somente o filho mais velho deveria ser castigado, pois deu prejuízo financeiro para a mãe. O que você acha?

Eúde: Eu acho que os dois devem ser castigados. Os que pegaram na tesoura. Aquele que não pegou não deve ser castigado.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Eúde: Eu acho que Maria deveria chamar os três garotos para conversar. E tentar convencer eles a não faltarem.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria ir diretamente para a professora de geografia e contar tudo. O que você acha dessa resposta?

Eúde: Eu ainda acho que ela deveria conversar com eles. Não deveria ir para a professora.

DILEMA 08

Entrevistador: o que o garoto deve fazer: ele cumpre a promessa ou vai jogar no time dos amigos para ajudar a ganhar o campeonato de futebol.

Eúde: Eu acho que ele deveria ir pintar o muro e convencesse os outros amigos a remarcar o jogo de futebol.

Entrevistador: Outra pessoa disse que ele deveria ir jogar e depois ir lá ao vizinho idoso e se desculpar por ter quebrado a promessa. O que acha dessa resposta?

Eúde: Eu continuo achando que ele deveria tentar remarcar o jogo.

Sangar: Aluno mediador. Fez o curso de mediação promovido pela prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. Idade 12 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o Diretor deve fazer?

Sangar: Ele deveria conversar muito com eles até eles dizerem quem foi.

Entrevistador: Certo. Outro aluno disse que o Diretor deveria punir todos que estavam jogando bola. O que você acha dessa opinião?

Sangar: Não. O diretor tem que descobrir quem foi. Não deve punir todos.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Sangar: O capitão deveria continuar fugindo e não mandar ninguém lá explodir a ponte.

Entrevistador: Um professor leu esse problema e disse que quem manda na tropa é o capitão e que o capitão deveria indicar alguém que fosse explodir a ponte. O que você acha disso?

Sangar: Não. O capitão não deveria apontar e nem escolher ninguém.

DILEMA 03

Entrevistador: Você conta para policia ou não conta para policia?

Sangar: Eu não conto para Policia onde estar meu amigo.

Entrevistador: Outro aluno disse que se não contasse para policia onde está o amigo, ele poderia acabar sendo considerado cúmplice desse atropelamento. E ser responsabilizado por esconder o amigo da policia. O que você acha dessa opinião?

Sangar: Eu não iria contar a policia porque é um segredo. Eu não contaria.

DILEMA 04

Entrevistador: O que esse jovem deve ir para cadeia ou deve ser forçado a ir para guerra?

Sangar: Ele deve ir para prisão.

Entrevistador: Outro aluno disse que a guerra um dia acaba. E que é bem capaz que a guerra termine e ele continue preso. Então o jovem deveria ser forçado a ir para guerra. O que você acha?

Sangar: Eu continuo achando que ele deve ir para prisão.

DILEMA 05

Entrevistador: O que o Pedro deve fazer?

Sangar: O Pedro deve se arriscar e contar a professora o que sabe.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria procurar o Luan e dizer que sabe que foi ele que tirou o celular e que ele tem ate o fim da aula para contar a professora e se ele não contar e Pedro contaria. O que você acha dessa resposta?

Sangar: Pedro deve contar a professora o que viu e não deve ser covarde. Eu acho que Pedro deve falar direto com a professora.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem? Por quê?

Sangar: Ela deve castigar o mais velho porque ele tem que servir de exemplo para os outros dois filhos.

Entrevistador: Outro aluno disse que puniria os três filhos porque os três sabiam da regra de não pegar na tesoura. Até aquele que ficou calado, sabia da regra e ficou calado. O que você acha?

Sangar: Eu acho que os três realmente devem ser punidos.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Sangar: Maria deve dizer para a professora tudo que ela sabe.

Entrevistador: Outra pessoa que eu li esse problema, ela disse que Maria deveria ir conversar com os três para que eles faltassem outro dia. O que você acha?

Sangar: Eles não podem faltar aula nem no dia da apresentação do trabalho e nem outro dia.

DILEMA 08

Entrevistador: O jovem deve ir cumprir com a promessa ou a ajudar os amigos a vencer o campeonato?

Sangar: Ele deve cumprir a promessa. Ele prometeu.

Entrevistador: Outro aluno disse que o ideal era que o jovem fosse ajudar os amigos no futebol e depois deve procurar o vizinho e pedir desculpas e vir pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa resposta?

Sangar: Não. Ele tem que cumprir a promessa dele de pintar o muro e não de jogar bola.

Débora: aluno mediador. Fez o curso de mediação de conflitos escolares da prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. 12 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o Diretor deve fazer?

Débora: Se o garoto assumisse o erro, ele somente ele deveria pagar pela vidraça que foi quebrada. Eu acho que o diretor tem que descobrir quem foi que quebrou.

Entrevistador: Outro aluno entrevistado disse que o Diretor deveria punir todos os garotos, já que quem fez, negou que fez e os outros ficaram calados. O que você acha dessa opinião?

Débora: Também pode fazer isso, né. Punir todos os alunos que estavam por lá.

Entrevistador: É justo?

Débora: É justo sim.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o capitão deve fazer?

Débora: Ele mesmo tem que ir lá e explodir, não? Há mas ele não pode faltar na tropa. Então ele pediu um voluntário e ninguém quis ser? Então ele não deve explodir a ponte. Deve continuar fugindo.

Entrevistador: Um professor que eu li esse problema disse que o capitão é quem manda na tropa. Então o capitão deveria escolher quem deveria ir para explodir a ponte. O que você acha dessa opinião?

Débora: É pode até ser também. Pode sim. Sem problemas.

DILEMA 03

Entrevistador: Você conta ou não conta para policia?

Débora: Conto sim.

Entrevistador: Outro aluno respondeu que não contaria a policia porque seria um amigo que ele conhece e que não fez de propósito e que ficaria calado para dar tempo o amigo a organizar a defesa dele. O que você acha dessa opinião?

Débora: Não. Eu não concordo. Eu contaria do mesmo jeito.

DILEMA 04

Entrevistador: Em sua opinião esse jovem deve ir para prisão ou ele deve ser forçado a ir para guerra?

Débora: Ele deve ser forçado a ir para guerra.

Entrevistador: Outra pessoa que eu li esse problema disse que o rapaz deveria ir para a prisão, já que ele não vai matar e na guerra você mata ou morre. Então seria muito provável que ele acabasse morrendo. Então seria melhor que ele fosse para a prisão. O que você acha dessa resposta?

Débora: É poderia ser isso também. Melhor ele ficar preso do que morrer.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Débora: Ele deve ficar calado. Porque ele não tem como provar.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir falar com o Luan e dizer eu vi que foi você e se você não for falar com a professora até o fim da aula, eu vou dizer que foi você. O que você acha dessa resposta?

Débora: É. Pode ser também. Mas eu não sei se é a melhor saída. Pode gerar confusão dentro da sala de aula.

DILEMA 06

Entrevistador: Quem a costureira deve castigar e por quê?

Débora: Ela deve castigar o que ficou somente olhando. Por quê? Não. Eu acho que ela deve castigar esse dois porque foram os dois que pegaram na tesoura.

Entrevistador: Outro aluno disse que todos deveriam ser castigados porque tanto quem pegou na tesoura como o irmão do meio que ficou calado. O que você acha?

Débora: Não. Eu acho que somente os que pegaram na tesoura devem ser castigados. O que não pegou não deve ser castigado.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Débora: Ela deve contar tudo para a professora. Para ela e a amiga não ficarem prejudicada na apresentação do trabalho.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria ir conversar com os três alunos para eles faltarem em outro dia e não no dia da apresentação. O que você acha dessa opinião?

Débora: Não. Não deve conversar com eles não que eles iriam negar. Melhor falar tudo para a professora.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o garoto deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos?

Débora: Cumprir a promessa. Promessa é promessa. Ele não deve ir ao futebol.

Entrevistador: Outro aluno disse que o garoto deveria ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois se desculpar com o vizinho idoso e marcar outro dia para pintar o muro. O que você acha dessa opinião?

Débora: Não concordo. Promessa é promessa. Ele prometeu tem que cumprir.

Baraque: Aluno mediador. Fez o curso de mediação promovido pela prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. Idade 10 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Baraque: Sei não eu acho que o diretor deveria suspender todos.

Entrevistador: Outro aluno disse que o diretor deveria fazer pressão até descobrir quem foi que quebrou a vidraça da janela. O que você acha dessa opinião?

Baraque: Eu acho melhor fazer pressão mesmo. Quem sabe o diretor descobre né?

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Baraque: Ele deve explodir a ponte, mas como ninguém quer ir eles devem continuar fugindo.

Entrevistador: Lendo esse problema para um professor, ele me disse que como o capitão é quem manda na tropa que ele deveria apontar quem deveria ir explodir a ponte. O que você acha dessa opinião?

Baraque: O capitão não deve apontar ninguém. Eles devem continuar fugindo.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria a policia ou não contaria?

Baraque: Eu contaria. Porque se eu não contar eu vou acabar me prejudicando.

Entrevistador: Teve um aluno que disse que não contaria porque conhece o amigo e que sabe que ele não atropelou de propósito que foi um acidente. O que você acha dessa opinião?

Baraque: Eu contaria. E diria para esse amigo não me envolver com a policia.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para a prisão ou deve se forçado a ir para Guerra?

Baraque: Ele deve ir para cadeia mesmo.

Entrevistador: Outro aluno disse que ele deveria ir para Guerra, pois a guerra tem começo e fim e pode terminar logo. Já se ele for para cadeia, ele pode demorar muito mais tempo preso. O que você acha?

Baraque: Ele deve ir para a cadeia mesmo. É o melhor para ele mesmo já que ele não quer matar.

DILEMA 05

Entrevistador: O que deve fazer Pedro?

Baraque: Ele deve contar para professora. Mesmo sem provas, eu contava do mesmo jeito.

Entrevistador: Outro aluno disse que iria conversar com o Luan e dizer se ele não for falar para a professora até o fim da aula onde está o celular, ele iria dizer. O que você acha dessa opinião?

Baraque: Eu não iria falar com o Luan, não. Ele ficaria calado do mesmo jeito. Eu iria falar com a professora.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Baraque: O mais velho deve ser castigado porque ele se meteu no trabalho da mãe.

Entrevistador: Outro aluno disse que os três devem ser castigados porque os três deviam ser castigados. Dois porque pegaram nas tesouras e o do meio porque viu e não disse nada. O que você acha dessa opinião?

Baraque: Não concordo. Só o mais velho deve ser castigado.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Baraque: Ela tem que dizer para os três que eles não podem faltar no dia da apresentação.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria tirar os nomes dos três alunos do grupo de apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Baraque: Eu acho que ela deveria dizer para eles não deveriam faltar. Ela não deveria tirar eles do grupo de apresentação.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Baraque: Eu acho que ele deve cumprir a promessa.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ajudar os amigos no futebol e depois ir se desculpar com o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha?

Baraque: Eu acho que ele poderia ir se no jogo e depois voltar para pintar o muro do vizinho idoso e não quebrar a promessa.

Gideão: Aluno mediador. Fez o curso de mediação promovido pela prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. Idade 12 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Gideão: Eu acho que o diretor deve expulsar todos os alunos.

Entrevistador: Outro aluno disse que o diretor deveria fazer pressão até descobrir quem foi que quebrou a vidraça da janela. O que você acha dessa opinião?

Gideão: É assim é melhor. Melhor o diretor fazer pressão para descobrir quem é.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Gideão: O capitão deveria ir explodir a ponte. Ele mesmo deveria ir.

Entrevistador: Lendo esse problema para um professor, ele me disse que como o capitão é quem manda na tropa que ele deveria apontar quem deveria ir explodir a ponte. O que você acha dessa opinião?

Gideão: O capitão deve mandar mesmo alguém explodir a ponte. Afinal quem está no comando não é ele? Ele deve mandar mesmo.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria a policia ou não contaria?

Gideão: Eu não contava. Eu ficava calado.

Entrevistador: Outro aluno disse que contava para policia porque ele poderia ser envolvido no problema somente porque ficou calado. O que você acha dessa opinião?

Gideão: Eu continuaria não contando nada a policia.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para a prisão ou deve se forçado a ir para Guerra?

Gideão: Ele deve ir para a cadeia. Já que ele não quer matar.

Entrevistador: Outro aluno disse que ele deveria ir para Guerra, pois a guerra tem começo e fim e pode terminar logo. Já se ele for para cadeia, ele pode demorar muito mais tempo preso. O que você acha?

Gideão: É... Eu acho que ele deve ir para Guerra... Ficar preso é muito ruim.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Gideão: Ele deve contar a professora, e a professora vai acreditar nele.

Entrevistador: Outro aluno disse que iria conversar com o Luan e dizer se ele não for falar para a professora até o fim da aula onde está o celular, ele iria dizer. O que você acha dessa opinião?

Gideão: Eu não concordo com isso não. Eu falava logo com a professora.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Gideão: Eu acho que a costureira deveria ter escondido as tesouras. Mas se ela tem que castigar, ela deve castigar o mais velho.

Entrevistador: Outro aluno disse que os três devem ser castigados porque os três deviam ser castigados. Dois porque pegaram nas tesouras e o do meio porque viu e não

Gideão: Não. Somente o mais velho deve ser castigado.

DILEMA 07

Entrevistador: O que a Maria deveria fazer?

Gideão: Tem que dizer para a professora que tudo é mentira.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria tirar os nomes dos três alunos do grupo de apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Gideão: Ela deveria apenas dizer tudo para a professora de geografia.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Gideão: Ajudar no campeonato dos amigos.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ajudar os amigos no futebol e depois ir se desculpar com o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha?

Gideão: Seria bom ele se desculpar por não ter ido, né? Mas ele deve ir para o campeonato ajudar os amigos a ganhar. Depois ele pinta o muro.

Tolá: Aluno mediador. Fez o curso de mediação promovido pela prefeitura de Fortaleza no ano de 2012. Idade 13 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Tolá: o diretor que deveria conversar com os alunos para saber quem foi.

Entrevistador: Um professor lendo esse problema disse que o Diretor deveria punir todos os garotos que estavam jogando futebol já que quem quebrou não assumiu. O que você acha dessa opinião?

Tolá: Eu acho que o diretor tem que conversar para descobrir quem foi e não deve punir todos.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o capitão deve fazer?

Tolá: A pessoa que teve a idéia deveria ir. Mas o capitão não deveria escolher. Ou o capitão deveria escolher o soldado mais esperto. Mas eu acho que o capitão deveria mandar o mais esperto.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte.

Tolá: O capitão deve mandar. É verdade. Isso mesmo.

DILEMA 03

Entrevistador: Você conta ou não conta a policia?

Tolá: eu não contava porque é segredo.

Entrevistador: Outro aluno disse que contava para policia porque ele poderia ser envolvido no problema somente porque ficou calado. O que você acha dessa opinião?

Tolá: Eu não conto segredo pra ninguém.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Tolá: Ele deveria ir para Guerra. Lutar pelo país... Mas se for só ele que pensa assim, ele deveria ir para a cadeia.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Tolá: Eu acho que ele deveria ficar na prisão mesmo. Na guerra ele só iria atrapalhar.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Tolá: Ele deve contar. E quem quiser acreditar nele. Acredita.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Tolá: Eu acho uma boa ideia. Quem sabe Pedro consegue convencer. Essa saída é melhor.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Tolá: Quem deve ser castigado os que estavam usando as tesouras. E o que ficou olhando talvez deva ser castigado.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Tolá: Eu acho que deve ser os dois que pegaram a tesoura.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Tolá: Ela deveria falar com a professora que os meninos estão gazeando aula. E depois Maria deveria fazer o trabalho dela.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Tolá: Ótimo, ela deveria mesmo falar com eles antes deles faltar. Mas eu diria para eles não ir gazear.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Tolá: cumprir a promessa.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Tolá: Não é uma boa ideia. É uma promessa tem que cumprir.

Jair: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 10 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Jair: ele deve ir atrás de quem foi que quebrou.

Entrevistador: Um professor lendo esse problema disse que o Diretor deveria punir todos os garotos que estavam jogando futebol já que quem quebrou não assumiu. O que você acha dessa opinião?

Jair: O professor tá certo.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o capitão deve fazer?

Jair: O capitão deve explodir a ponte. Mas se não tivesse ninguém para ir, eles deveriam continuar fugindo.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte.

Jair: O capitão deve mandar explodir a ponte.

DILEMA 03

Entrevistador: Você conta ou não conta a policia?

Jair: eu não contava.

Entrevistador: Outro aluno disse que contava para policia porque ele poderia ser envolvido no problema somente porque ficou calado. O que você acha dessa opinião?

Jair: eu não contava.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Jair: Ele deveria ir para prisão.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Jair: Ele deveria ir para cadeia. Ele não deveria se arriscar a morrer.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Jair: ele deve contar para professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Jair: Eu diria a professora e não conversava com Luan.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Jair: Os três devem ser castigados.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Jair: Só o mais velho deve ser castigado.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Jair: Maria deve fazer a tarefa dela. E deixar os meninos tirarem nota baixa.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Jair: ela não deveria ir conversar com eles não.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Jair: deve cumprir a promessa.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Jair: Ele podia pintar em outro dia, então.

Jefté: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 10 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Jefté: Ele deveria descobrir quem é. E deveria punir.

Entrevistador: Um professor lendo esse problema disse que o Diretor deveria punir todos os garotos que estavam jogando futebol já que quem quebrou não assumiu. O que você acha dessa opinião?

Jefté: Eu concordo com esse professor.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o capitão deve fazer?

Jefté: A pessoa que teve a idéia de explodir a ponte é quem deveria ir explodir a ponte. O capitão deveria mandar quem teve a idéia.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte.

Jefté: Não, o capitão deve mandar quem teve a ideia.

DILEMA 03

Entrevistador: Você conta ou não conta a policia?

Jefté: eu contava.

Entrevistador: Teve um aluno que disse que não contaria porque conhece o amigo e que sabe que ele não atropelou de propósito que foi um acidente. O que você acha dessa opinião?

Jefté: eu contava do mesmo jeito.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Jefté: Ele deveria ir para prisão.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Jefté: Ele deveria ir para cadeia que mesmo assim é melhor do que matar.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Jefté: Ele deveria dizer. Sem medo de ser responsabilizado.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Jefté: É uma boa saída. Mas mesmo assim Pedro deveria mostrar a professora onde está o celular.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Jefté: Os dois que pegaram a tesoura devem ser castigados. Mas eu acho que os três devem ficar de castigo.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Jefté: Eu acho que deve ser os dois apenas. E talvez o terceiro filho que ficou olhando.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Jefté: ela deveria falar com a professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Jefté: Ela não deve ir conversar com esses meninos.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Jefté: Ele deve cumprir a promessa que ele fez. E mandar os amigos convidarem outra pessoa.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Jefté: Não. É uma promessa. Tem que cumprir.

Ibsã: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 11 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Ibsã: O diretor deve descobrir quem foi e punir quem foi que quebrou a janela

Entrevistador: Teve outro aluno que disse que o Diretor deve punir todos os alunos que estavam jogando bola. O que você acha dessa opinião?

Ibsã: Todos?

Entrevistador: Sim, todos.

Ibsã: Não. Eu acho que o diretor tem que punir quem fez a coisa errada.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Ibsã: O capitão deve ir ele mesmo explodir a ponte.

Entrevistador: Um professor lendo esse problema disse que quem manda é o Capitão então o Capitão deveria apontar um soldado para explodir a ponte. O que você acha?

Ibsã: Não. O Capitão deveria ir ou continuar fugindo, mas não deveria apontar ninguém.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria ou não contaria para polícia?

Ibsã: Eu contaria.

Entrevistador: Um aluno disse que não contaria, pois conhecia o amigo e que o amigo não fez de propósito e que ele pediu segredo. O que você acha?

Ibsã: Eu contaria. Eu contaria.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Ibsã: Ele deve ir para a cadeia. Porque ele não vai ser útil na guerra. Não mesmo.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Ibsã: Não. Ele deve ir para a prisão mesmo.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Ibsã: Ele deve falar tudo para a professora. Mesmo com medo, ele deve falar com a professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Ibsã: Não. Ele deve contar para professora tudo que viu.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Ibsã: Ela deve castigar os três filhos. Aquele que viu e não disse nada também deve ser castigado.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Ibsã: Não concordo. Acho que os três tem que ser castigado.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Ibsã: Maria deve contar tudo para a professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Ibsã: Não gostei da idéia não. Eu acho que Maria precisa apenas conversar com a professora de Geografia. Aí a professora faz o que ela acha que tem que fazer.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Ibsã: Ele deve cumprir a promessa.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Ibsã: Pode ser. Mas ele tinha que ser verdadeiro no pedido de desculpas.

Elom: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 11 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Elom: Deve punir a todos. Todos estão calados. Então, punição para todos.

Entrevistador: Outro aluno falou que acha que o Diretor deve descobrir quem foi que quebrou a janela. O que você acha?

Elom: Se o Diretor puder descobrir, seria ótimo. Mas acho que ele não pode. Então terá que punir todos.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Elom: Ele deve explodir a ponte ele mesmo.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte.

Elom: Não. Ele deveria ir. Ele é o Capitão. Deixa outro no lugar dele e ele deveria ir explodir a ponte.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria ou não contaria para policia?

Elom: Eu contaria. Contaria mesmo.

Entrevistador: Teve um aluno que disse que não contaria porque conhece o amigo e que sabe que ele não atropelou de propósito que foi um acidente. O que você acha dessa opinião?

Elom: Eu contaria. Mesmo tendo sido um acidente.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Elom: Ele deve ir para prisão. Com certeza.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Elom: A prisão. Eu acho que ele tem que ir. Ele não quer matar? Então... Melhor ir para prisão mesmo.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Elom: Ele deve contar para a professora o que ele viu. Mesmo que as pessoas pensem que foi ele que pegou.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Elom: Não. Falar pra quê? Esse Luan não está nem aí.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Elom: Deve castigar os filhos que pegaram na tesoura e que desobedeceram.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Elom: É verdade. O filho mais novo apenas cortou papelão. Eu acho que só o mais velho deve ser castigado mesmo.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Elom: Maria deve contar para a professora de geografia tudo que ela ouviu.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Elom: Melhor. Assim Maria não arruma confusão com os três garotos da equipe dela.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Elom: Ele deve cumprir a promessa. Não deve decepcionar as pessoas, isso é feio.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Elom: Ele deveria mandar os amigos dele ir atrás de outra pessoa e cumprir a promessa.

Abdom: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 10 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Abdom: Deve descobrir quem fez e deve punir quem fez. O diretor deve cansar os garotos até eles dizerem quem foi.

Entrevistador: Teve outro aluno que disse que o Diretor deve punir todos os alunos que estavam jogando bola. O que você acha dessa opinião?

Abdom: Não. O diretor tem que descobrir quem foi.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Abdom: O Capitão tem que explodir a ponte ele mesmo.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte.

Abdom: Não sei. Se o Capitão apontasse tinha que ser para quem deu a idéia. Mas eu acho se eles continuassem fugindo eles iriam se salvar.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria ou não contaria para policia?

Abdom: Eu não contaria não. Não é segredo?

Entrevistador: Outro aluno disse que contava para policia porque ele poderia ser envolvido no problema somente porque ficou calado. O que você acha dessa opinião?

Abdom: Eu não contaria.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Abdom: Ele deve ser forçado a ir pra guerra. Ele vai ser útil. Vai salvar o país.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz não deveria ser forçado a matar ninguém. Ele não iria gostar e nem se sentir bem. O que você acha dessa opinião?

Abdom: É. Melhor ele ir para prisão mesmo.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Abdom: Deve contar tudo para a professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Abdom: Não. Deve contar tudo para professora.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Abdom: Deve castigar os que pegaram na tesoura. Eles devem ser castigados porque desobedeceu.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Abdom: É. O mais velho deve ser castigado com certeza. Mas o mais novo também. O único que se comportou foi o filho do meio que não pegou na tesoura de jeito nenhum. Essa costureira devia ter escondido essas tesouras.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Abdom: Deveria contar para a professora. Eu contaria tudo para a professora.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Abdom: Não. Eu resolveria tudo com a professora.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Abdom: Sim. Ele deve cumprir a promessa. Promessa não é dívida?

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Abdom. Não... Esse rapaz tem que dar um jeito para o jogo não ser no mesmo dia que ele tem que pintar o muro.

Sansão: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 10 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Sansão: O diretor tem que punir todos os garotos que estavam jogando.

Entrevistador: Outro aluno falou que acha que o Diretor deve descobrir quem foi que quebrou a janela. O que você acha?

Sansão: Se ele puder descobrir, seria melhor. Se ele descobrir deve punir somente quem quebrou.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Sansão: Deve ir sozinho resolver a explosão da ponte.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte. O que você acha?

Sansão: Está certo. Faz sentido. Mas seria melhor todos fugirem.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria ou não contaria para policia?

Sansão: Eu contaria.

Entrevistador: Teve um aluno que disse que não contaria porque conhece o amigo e que sabe que ele não atropelou de propósito que foi um acidente. O que você acha dessa opinião?

Sansão: Eu contaria.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Sansão: Ele deveria ir para prisão. Não quer ajudar o país.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Sansão: Ele deve ir para prisão mesmo.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Sansão: Deve contar tudo para professora. Tudo que ele viu. A professora vai saber que ele tá falando a verdade.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Sansão: Não. Isso só vai dar confusão. Ele deve contar para a professora tudo que ele viu.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Sansão: Deve castigar todos eles. Eles desobedeceram a mãe.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Sansão: É mesmo. Mas os outros erram também. Mas o mais velho errou mais. Sim. Tá eu concordo. Somente o mais velho deve ser castigado.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Sansão: Deve contar tudo para a professora de geografia. E depois ela fosse cuidar da apresentação dela.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Sansão: Não é uma boa idéia. A professora de geografia é que deve ir conversar com os três garotos que querem faltar a aula dela.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Sansão: Ele deve cumprir com a promessa.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Sansão: Se ele quiser realmente ajudar os amigos no futebol, ele vai ter que pedir desculpa mesmo e depois ir pintar o muro assim que o jogo acabar. Esses amigos do futebol deviam ajudar ele. Assim seria mais gente para pintar esse muro do vizinho dele. Mas a promessa de pintar o muro tinha que ser cumprida.

Eli: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 10 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Eli: O diretor deve descobrir quem foi e punir quem foi.

Entrevistador: Teve outro aluno que disse que o Diretor deve punir todos os alunos que estavam jogando bola. O que você acha dessa opinião?

Eli: Isso também pode ser. Mas o Diretor tem que descobrir quem foi.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Eli: O capitão deve explodir a ponte, já que ninguém quer ir e ele é o responsável.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte.

Eli: O capitão deveria ir. Só ele.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria ou não contaria para polícia?

Eli: Eu contaria.

Entrevistador: Teve um aluno que disse que não contaria porque conhece o amigo e que sabe que ele não atropelou de propósito que foi um acidente. O que você acha dessa opinião?

Eli: Eu contaria porque não é bom mentir para polícia. Se eu disser que não sei aonde ele tá eu vou tá mentindo.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Eli: Ele deve ir para a prisão.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Eli: Se ele fosse para guerra seria melhor. Ele poderia fugir depois da guerra. Fugir da cadeia é mais difícil. Mas eu acho que ele deveria ir para cadeia.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Eli: Pedro deve contar a professora tudo. Mesmo correndo perigo.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Eli: Não. Acho que Pedro não precisa falar nada com o Luan.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Eli: Deve castigar os filhos que pegaram na tesoura.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Eli: Não. Tem que castigar os dois.

Entrevistador: E o filho do meio que ficou calado? Deve ser castigado?

Eli: Não.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Eli: Deve contar tudo para a professora de geografia.

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Eli: Não. Maria deve falar apenas com a professora sobre tudo que descobriu.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Eli: Deve cumprir a promessa. Quem mandou prometer?

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Eli: Se ele for ajudar os amigos deve avisar ao vizinho antes de ir. Mas eu acho que ele deveria cumprir o que prometeu.

Samuel: Aluno escolhido aleatoriamente pelos professores da escola que serviu de campo de pesquisa. Idade 10 anos.

DILEMA 01

Entrevistador: O que o diretor deve fazer?

Samuel: Deve descobrir quem quebrou.

Entrevistador: Teve outro aluno que disse que o Diretor deve punir todos os alunos que estavam jogando bola. O que você acha dessa opinião?

Samuel: Também pode ser. Seria uma decisão difícil.

DILEMA 02

Entrevistador: O que o Capitão deve fazer?

Samuel: O capitão deve explodir a ponte.

Entrevistador: Um professor disse que quem manda na tropa é o capitão e o capitão deveria mandar alguém explodir a ponte.

Samuel: Pode ser. Mas o capitão deveria ir junto.

DILEMA 03

Entrevistador: Você contaria ou não contaria para policia?

Samuel: Eu contaria.

Entrevistador: Teve um aluno que disse que não contaria porque conhece o amigo e que sabe que ele não atropelou de propósito que foi um acidente. O que você acha dessa opinião?

Samuel: Eu contaria. Não penso assim. Se foi um acidente a policia vai saber.

DILEMA 04

Entrevistador: O jovem deve ir para prisão ou deve ser forçado a ir para guerra?

Samuel: Ele deve ir para a prisão.

Entrevistador: Um professor comentou que uma guerra pode durar pouco tempo ou muito tempo. Mas se o jovem fosse preso ele poderia ficar muito tempo preso por isso seria melhor ele ir para guerra. O que você acha dessa opinião?

Samuel: Verdade. Ele deveria ser convencido a ir para guerra. É melhor.

DILEMA 05

Entrevistador: O que Pedro deve fazer?

Samuel: Pedro tem que contar para professora tudo que viu.

Entrevistador: Outro aluno disse que Pedro deveria ir conversar com o Luan e disse a ele que ele tem até o fim da aula para contar a professora, senão ele iria e contaria. O que você acha dessa opinião?

Samuel: Pode ser. Talvez seja até melhor para Pedro falar com ele primeiro. Quem sabe Luan se arrepende e fala para professora onde está o celular.

DILEMA 06

Entrevistador: A costureira deve castigar quem e por quê?

Samuel: Deve ser castigado todos os três. Até quem ficou calado e vendo tudo.

Entrevistador: Outro aluno disse que quem deveria ser castigado seria somente o filho mais velho que deu prejuízo financeiro a mãe. O que você acha dessa opinião?

Samuel: Verdade. Mas esse deve ser castigado mais. Ele é o mais velho e tem que dar o exemplo.

DILEMA 07

Entrevistador: O que Maria deve fazer?

Samuel: Maria deve contar tudo para a professora

Entrevistador: Outro aluno disse que Maria deveria conversar com os três alunos de grupo para que eles faltassem em outro dia e não no dia da apresentação do trabalho de geografia. O que você acha dessa opinião?

Samuel: Pode ser. Quem sabe Maria não faz eles mudarem de idéia.

DILEMA 08

Entrevistador: O que o rapaz deve fazer cumprir a promessa ou ajudar os amigos no campeonato de futebol?

Samuel: O rapaz deve cumprir a promessa. Os amigos devem procurar outra pessoa para ir jogar com eles.

Entrevistador: Outro aluno disse que o rapaz deveria ir ajudar os amigos no campeonato de futebol e depois ir pedir desculpas para o vizinho idoso e pintar o muro em outro dia. O que você acha dessa opinião?

Samuel: Não concordo com isso. A promessa tem que ser cumprida.