

PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA MACHADO

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL:**  
UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
PORTO ALEGRE

Porto Alegre  
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

ANA PAULA MACHADO

ANA PAULA MACHADO

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL:  
UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE PORTO ALEGRE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Alexandre Anselmo  
Guilherme

PORTO ALEGRE, ABRIL DE 2019.

## Ficha Catalográfica

M149v Machado, Ana Paula

Violência na escola e desenvolvimento moral : Um estudo com  
estudante do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre  
/ Ana Paula Machado . – 2019.

83 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Desenvolvimento moral. 2. Violência. 3. Escola. I. Guilherme,  
Alexandre Anselmo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

ANA PAULA MACHADO

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL:  
UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE PORTO ALEGRE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Alexandre Anselmo  
Guilherme

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Nilda Stecanela - UCS

---

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

---

Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos- PUCRS

Porto Alegre  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

(“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

## RESUMO

A violência tem sido tema recorrente dentro do ambiente escolar, tornando fundamental não entendê-la, como também investigar fatores que possam influenciá-la. Portanto, pretende-se nesse estudo discutir a relação entre comportamentos de violência na escola e o nível de desenvolvimento moral de estudantes do Ensino Médio do turno da manhã de uma escola pública de Porto Alegre. Trata-se de um estudo qualitativo de análise descritiva, no qual foram observados os comportamentos de violência dos estudantes e categorizando-os em três tipos de violência conforme a teoria de Johan Galtung: violência física, estrutural e cultural. Os níveis de desenvolvimento moral foram classificados de acordo com as respostas dos participantes em relação às histórias dilemas de Kohlberg. Verificou-se que 50% dos participantes estão no nível pré-convencional do desenvolvimento moral, que é nível inicial, esses participantes praticaram todos os três tipos de violência durante as observações. Já os participantes que ficaram no nível pós-convencional, nível mais avançado, praticaram menos violências culturais demonstrando uma melhor percepção e empatia pelo outro. Concluímos que proporcionar um contexto de discussão sobre temas de caráter moral, de forma mediada, beneficiariam estudantes a desenvolverem um raciocínio moral mais complexo, possibilitando-os a avançarem de nível e contribuindo para diminuição da violência na escola.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento moral; Violência; Escola.

## **ABSTRACTY**

Violence has been a recurring theme within the school system, and understanding the issue of moral development within this context becomes important in thinking about actions that may contribute to the discussion of this context. Therefore, it is intended in this study to show the relationship between behaviors of school violence and the level of moral development of 10 high school students from a public school in Porto Alegre during the morning shift. This is a qualitative study of descriptive analysis, in which students' violence behaviors were observed and categorized in three types of violence according to Johan Galtung's theory, physical, structural and cultural violence. Levels of moral development were ranked according to participants' responses to Kohlberg's dilemma stories. It was found that 50% of the participants were at the pre-conventional level of moral development, which is the initial level, these participants practiced all three types of violence. On the other hand, the participants who remained at the post-conventional level, at a more advanced level, practiced less cultural violence, showing a better perception of the other. We conclude that providing a context of discussion on issues that permeate morality, in a mediated way have benefited students to develop at moral levels and thus constitute a step forward in reducing violence in school.

**Keywords:** Moral development; Violence; School.

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Processo de busca para o estado do conhecimento.....	15
Tabela 2 – Categorias analíticas.....	15
Tabela 3 – Participantes da pesquisa.....	34
Tabela 4 – Classificação nos níveis de desenvolvimento moral.....	42
Tabela 5 – Classificação dos tipos de violência.....	55
Tabela 6 – Estágios do desenvolvimento mora e violências praticadas.....	58
Gráfico 1 – Níveis de desenvolvimento moral da turma de terceiro ano.....	53
Gráfico 2 – Número de violências praticadas.....	54

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	OBJETIVOS.....	12
2.1	Objetivo Geral.....	12
2.1	Objetivos específicos.....	12
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
3.1	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	14
3.2	A VIOLÊNCIA SEGUNDA JOHAN GALTUNG.....	18
3.3	O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO JEAN PIAGET.....	23
3.4	O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG.....	25
3.4.1	Níveis e estágios de desenvolvimento moral.....	27
4	METODOLOGIA.....	31
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA.....	31
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	32
4.3	HIPÓTESE NULA.....	34
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	34
4.5	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	37
4.6	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	48
4.7	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	40
5	DISCUSSÃO.....	68
6	CONCLUSÃO.....	63
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico.....	70
	APÊNDICE B – Termo de assentimento para os estudantes.....	71
	APÊNDICE C – Termo de consentimento para os responsáveis dos estudantes.....	72
	APÊNDICE D – Termo de consentimento para os estudantes.....	73
	ANEXO A – Entrevista de juízo moral.....	74

## 1 INTRODUÇÃO

O meu interesse por temas relacionados ao campo da Educação se fortaleceu durante a graduação do curso de Psicologia. Principalmente no ano de 2016, quando fiquei próxima da Psicologia Escolar. No último ano de curso realizei o estágio profissional obrigatório na área escolar, cumprindo minhas atividades em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Vale do Paranhana. A partir das demandas trazidas pelos professores e observações realizadas, percebemos uma grande dificuldade da equipe relacionada à violência dentro da escola. Nesse período foram realizadas muitas reuniões com os professores, observações e intervenções diretas com o grupo de alunos. No entanto, à medida que as situações aconteciam foi-se percebendo o quanto a violência parecia muito ligada a fatores morais dos alunos e a forma como a escola dava vazão a isso. Todas essas questões despertaram meu interesse sobre a relação do desenvolvimento moral e da violência na escola.

Esse tema se torna relevante, pois a violência tem sido uma discussão recorrente nos debates de muitas escolas brasileiras, sendo caracterizada como uma forma de ruptura da normativa da escola, atitudes que ferem as regras institucionais e de boa convivência. Segundo Silva, Campos e Silva (2005) estudos referentes à indisciplina são de grande importância no meio educacional, pois tem sido uma das grandes preocupações entre os professores. Profissionais da educação relatam que a violência na rotina escolar atrapalham o bom andamento das aulas e os processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil a maior parte dos estudos acaba sendo no viés da indisciplina, por sua vez sendo dissociada da violência. No entanto, nesse estudo veremos que a indisciplina que tem sido muito discutida dentro do âmbito escolar, pode ser classificada como um tipo de violência. De acordo com Galtung, a violência pode ser classificada em três tipos: a violência física que será uma violência direta, na qual podemos caracterizar algum dano corporal, a violência estrutural que será uma violência indireta, onde existe uma estrutura que irá privilegiar mais um grupo do que outro, causando desigualdades e por último a violência cultural, na qual a cultura de um determinado lugar influencia na forma que a sociedade vê e reage ao preconceito, misoginia, racismo, entre outros (GUILHERME, 2017).

Lepre (1999) faz uma relação da indisciplina com a fase do desenvolvimento moral em que a criança ou adolescente se encontra, tendo como base a teoria da moralidade de Jean Piaget. Quando falamos de indisciplina, como citado anteriormente, o termo logo nos remete à quebra de regras estabelecidas, no entanto, nem todas as regras são consideradas morais, pois podem não seguir um padrão de justiça. Portanto, quando em algumas ocasiões os alunos se rebelam contra regras que não parecem justas, essas atitudes podem estar representando mais um sinal de autonomia moral do que necessariamente de indisciplina. Logo, a hipótese desse estudo é que o ambiente no qual o aluno está inserido pode ser um fator relevante para a produção da violência. Escolas democráticas que atendem às necessidades de todos os grupos tendem a possuir um número menor de casos de indisciplina, enquanto escolas que promovem um padrão hierárquico muito rígido, com regras que não possuem um sentido claro podem acabar por fomentar um elevado índice de indisciplina, pois os estudantes experimentam apenas relações unilaterais, não tendo a oportunidade de criticidade nessas relações. Um sistema com essa configuração tende a manter seus estudantes na fase da heteronomia, pois a obediência das regras será apenas pelo medo da punição, e quando não estiver sob ameaça da punição terão grande facilidade de quebrarem essas regras. Enquanto estudantes que vivem num meio de construção coletiva entenderão o sentido das regras, obedecendo-as porque fazem sentido à eles.

Para Araújo (1996) assim como para Lepre (1991) nem todas as regras são justas. Por esse motivo, só as observações dos atos de violência não trazem dados suficientes sobre a moralidade ou imoralidade dos estudantes, pois um comportamento violento pode não ser considerado imoral quando representa um protesto a uma autoridade injusta. Segundo Cunha, Velentin, Lisboa, Monteiro e Xander (2009) são muitos os autores que fazem relação da indisciplina com o desenvolvimento moral, no entanto, seguem a perspectiva de desenvolvimento moral de Piaget e usam a indisciplina dissociada da violência. Porém, após as contribuições de Piaget para os avanços dos estudos do desenvolvimento moral, Lawrence Kohlberg, americano, professor de Educação e Psicologia social na universidade de Harvard, realizou grandes avanços sobre o tema da moralidade. Assim como Piaget, o pesquisador também estruturou sua teoria do desenvolvimento moral através de organizações cognitivas chamadas de estágios, e cada estágio tendo uma organização bem definida e sempre seguindo uma ordem estabelecida. Kohlberg ampliou a pesquisa de

Piaget e avançou nos seus estudos, chegando à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget (1932/1994), não eram suficientes para classificar todos os tipos de raciocínio moral encontrados por ele (BATAGLIA, MORAIS E LEPRE, 2010). Por isso, entende-se que são necessários novos estudos que possam avançar na discussão sobre a relação entre a violência escolar e o desenvolvimento moral a partir de uma teoria mais atual e ainda pouco explorada na literatura nacional. Para essa pesquisa foi realizada uma revisão de estudos, a qual será detalhada na fundamentação, mas indicou escassez de estudos relacionando os dois fenômenos (violência e desenvolvimento moral) a partir da teoria de Kohlberg ou mesmo de outros autores relacionados ao desenvolvimento moral.

O presente estudo tem relevância tanto científica quanto social, pois busca contribuir para a produção de material científico, para que possa ser utilizado em pesquisas futuras de forma a aprofundar ainda mais o assunto. Quanto à relevância social do estudo, entende-se que existe relevância, pois os fenômenos de violência são cada vez mais recorrentes dentro do ambiente escolar. Esse fenômeno pode excluir do sistema educacional alunos que cometem algum ato de violência, além de dificultar os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Lepre (1991) as dificuldades dos profissionais diante desses comportamentos fazem com que profissionais fiquem desmotivados e desenvolvam uma autculpabilização ou culpabilização dos próprios estudantes dificultando ainda mais a possibilidade de fazer uma intervenção pedagógica eficaz. Portanto, faz-se necessário entender fatores que possam ter relação com a violência, podendo facilitar o entendimento desse fenômeno para que sejam pensadas novas estratégias no sentido de amenizar esse que tem sido um problema relevante em muitas escolas do Brasil.

Considerando todos esses aspectos, este estudo buscará responder ao seguinte problema de pesquisa: *Qual a possível relação entre os comportamentos de violência escolar e o nível de desenvolvimento moral de estudantes do 3º ano do Ensino Médio?*

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral:**

Entender a relação dos comportamentos de violência e o nível de desenvolvimento moral em estudantes do 3º do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre.

### **2.2 Objetivos específicos:**

- Por meio de observações no ambiente escolar, identificar comportamentos de violência em estudantes de uma turma de 3º ano, classificando-os em violência física, estrutural e cultural;
- Avaliar e categorizar o nível de desenvolvimento moral dos estudantes com base no modelo de dilemas morais de Kohlberg;
- Verificar uma possível correlação entre comportamentos de violência e nível de desenvolvimento moral.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A moralidade de crianças e jovens é uma preocupação social. Os pais, em especial, preocupam-se com a moral dos seus filhos, desejam que eles não violem regras e leis e que apresentem comportamentos considerados adequados, evitando julgamentos. Existe um acentuado interesse pelo desenvolvimento moral de crianças e jovens, em especial por parte de psicólogos, educadores e pesquisadores desses campos (FINI, 1991).

Em área tão ampla e complexa como a do desenvolvimento moral, que abrange inúmeras ramificações, pode-se perceber no campo de Psicologia um interesse crescente pelo desenvolvimento moral e pelo estudo do julgamento moral, em especial depois da publicação dos trabalhos de Piaget (1932) e Kohlberg (1958). Kohlberg, pesquisador norte-americano, interessou-se pelo estudo do desenvolvimento moral ainda durante seu curso de graduação, estudando a teoria psicanalítica quanto à formação do superego (BATAGLIA, MORAIS E LEPRE, 2010). Nesse estudo iremos analisar o desenvolvimento moral pela perspectiva de Kohlberg e propor uma relação entre o desenvolvimento moral e a os atos de violência dentro da escola. Para tanto, iremos olhar a violência pela perspectiva de Johan Galtung, sociólogo norueguês. Ele foi um dos fundadores da Associação Internacional para a investigação da paz e um grande estudioso na área, fazendo muitas contribuições a respeito do assunto. Em uma de suas obras mais conhecidas, *Violence and Peace Research* (1969), Galtung entende que para estudar a paz é necessário entender a violência, portanto avançou muito nas suas contribuições a respeito da violência (AMARAL, 2015). E a análise do fenômeno de Desenvolvimento moral será baseada na perspectiva do estudioso Lawrence Kohlberg, professor de Educação e Psicologia social na universidade de Harvard, que teve grandes avanços no que diz respeito à moralidade. Assim como Piaget, Kohlberg também apoiou a sua teoria do desenvolvimento moral através de organizações cognitivas chamadas de estágios, e cada estágio tendo uma organização bem definida e sempre seguindo a ordem estabelecida, ou seja, uma pessoa que está no estágio três, não passaria diretamente para o estágio cinco. Kohlberg ampliou a pesquisa de Piaget e avançou nos seus estudos, chegando à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget (1932/1994), não eram suficientes para classificar todos os tipos de raciocínio moral encontrados por ele (BATAGLIA, MORAIS E LEPRE, 2010).

Diante dessa explanação da pesquisa, tem-se como objetivo apresentar os achados do estado do conhecimento sobre essa temática para aprofundar como esse tema tem sido abordado em pesquisas realizadas no Brasil. Inicialmente foi realizada a identificação de trabalhos no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD-IBICT, após esse momento de buscas/exploração realizou-se a leitura flutuante dos achados para selecionar as pesquisas que serão relevantes para a tese/dissertação, para posteriormente aprofundar a leitura dos trabalhos selecionados realizando a categorização dos achados. Em outras palavras o caminho para o estado do conhecimento de uma pesquisa:

O estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2015, p. 102)

### 3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a construção do Estado do conhecimento foi realizado o mapeamento BDTD-IBICT de trabalhos realizados no Brasil. Inicialmente realizamos uma pesquisa simples com os descritores: “violência” e “desenvolvimento moral”. Na qual encontramos 3999 trabalhos, visto o grande número de publicações, fez-se necessário restringir a busca. As buscas seguintes mantiveram os mesmos descritores na busca avançada procurando nos resumos as palavras-chave em publicações entre 2013 e 2017, esse corte de tempo foi definido para abranger um número expressivo de trabalho e a escolha de 2017 ocorreu pelo fato do período em que foi realizada a busca do Estado do conhecimento. Por meio da busca avançada encontramos 32 trabalhos, nesse número mais reduzido de trabalhos foi realizada uma leitura flutuante, que consiste num primeiro contato com os achados, realizando a análise dos trabalhos que tinham maior relevância para a pesquisa. Nesse momento construímos uma tabela para registrar o processo de busca:

**Tabela 1 - Processo de busca para o estado conhecimento**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de busca</b>	<b>Grupo de busca</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Resultados</b>
Violência; Desenvolvimento moral (Resumo)	Avançada	Educação	2013 a 2017	32

Fonte: A autora (2018)

Após a leitura flutuante, foram selecionados 13 trabalhos, os quais tinham relevância para esse estudo. As pesquisas descartadas foram aquelas que trabalharam com crianças muito pequenas ou as que estavam fora do contexto das escolas regulares, por não serem o foco desse estudo. Com esses 13 estudos foram realizadas as leituras, buscando a construção de uma tabela sistematizada. Com a tabela de bibliografia sistematizada finalizada foram encontrada 3 categorias de análise distribuindo as publicações nessas categorias:

**Tabela 2 – Categorias analíticas**

<b>Categorias</b>	<b>Número de trabalhos</b>
Práticas morais na escola	4
Estratégias de enfrentamento da violência escolar	4
Fenômenos transversais do desenvolvimento moral	5

Fonte: A autora (2018)

Na categoria “Práticas morais na escola” foram selecionados os estudos que refletem sobre os valores morais e fazem uma pesquisa-ação construindo práticas que de alguma forma discutem os valores morais dentro da escola, dando subsídios aos professores de projetos que podem ser realizados com esse viés. Como por exemplo, no estudo de

Fernandes (2017), intitulado “Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos”, no qual foram realizados dois encontros para discussão de concepções de anomia, heteronomia e autonomia; o papel do docente na educação moral dos estudantes; e as relações entre moral e violência. Para dar sequência ao processo de formação, a pesquisadora colocou-se à disposição dos professores participantes da pesquisa para sugerir material de estudos, ouvir suas dúvidas, discutir possibilidades de ação e acompanhar o processo de construção coletiva das regras e de mediação de conflitos. Nesse estudo o objetivo foi instrumentalizar os professores para lidarem com a violência apresentada pelos alunos no contexto escolar, constatando-se que as construções coletivas das regras tiveram impacto para diminuição e prevenção das violências entre os alunos. Outro estudo encontrado dentro dessa categoria é intitulado “As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I” da pesquisadora Vanni (2017), no qual teve por objetivo principal fundamentar e sistematizar uma experiência com uma prática moral deliberativa, que foram as assembleias de classe, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. Tendo como resultado o favorecimento da formação de alunos protagonistas em seu processo de desenvolvimento, bem como o estabelecimento de um ambiente escolar onde o clima é favorável para a aprendizagem de conteúdos, valores e regras, o que resulta em uma convivência mais democrática, em que o respeito mútuo prevalece, contribuindo, conseqüentemente, de maneira significativa no desenvolvimento da autonomia moral.

Já na categoria “Estratégias de enfrentamento da violência escolar” foram classificados os trabalhos que refletiram sobre a violência na escola, pensando de alguma forma como amenizar essa prática, porém o desenvolvimento moral não entrou como um aspecto relevante em nenhum dos trabalhos, o já citado estudo de Costa (2014) “Moralidade e violência nas escolas na visão dos professores”, no qual há uma discussão sobre a visão dos educadores no contexto escolar sobre como eles veem a violência e o desenvolvimento moral, levantando reflexões acerca de como escola e família podem pensar esses fenômenos tão complexos. No estudo de Miranda (2016), que teve como título “Professor mediador escolar e comunitário – (pmec): problematizando as consideradas boas práticas” teve por objetivo investigar a efetividade da mediação escolar a partir das análises

das consideradas boas práticas do P MEC, em uma escola pública. Pôde-se observar a efetividade do trabalho do P MEC, através das consideradas boas práticas, no entanto, muitas coisas foi avaliado no estudo que muitas coisas ainda precisavam mudar, para a implantação de um ambiente escolar mais pacífico, entendendo que isso será possível por meio de um trabalho coletivo entre os agentes escolares, investimentos em formação, acompanhamento e avaliação do projeto. Esse estudo ressalta a importância da mediação, mas que essa mediação faça sentido pra o ambiente escolar e estudantes desse local.

Já na categoria dos “Fenômenos transversais do desenvolvimento moral” foram inseridos os trabalhos que extraíram um fenômeno da moralidade e trabalharam em projetos dentro do contexto escolar, como o sentido de justiça, foi um dos temas abordados em um dos estudos, que é o caso de Macedo (2015) que publicaram a dissertação “Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral”, na qual eles discutem a importância da formação ética, moral e da moralidade (inicial e continuada) dos professores, uma vez que os documentos oficiais que servem de parâmetros para a educação brasileira, institui a ética como tema transversal e o professor como educador moral. Também no estudo de Ribeiro (2013), intitulado “Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio” foi trabalhado os valores como tema transversal ao desenvolvimento moral, o qual teve por objetivo focar nos desafios, dificuldades, impasses e as ações práticas relatadas pelos professores a fim de contribuir com a formação de valores do corpo discente, desenvolvem dinâmicas que incentivavam o diálogo e a escuta e se mostraram sensíveis às situações que acontecem em sala de aula. Entendendo a importância de criar projetos maiores de discussão sobre educação moral em outros espaços educacionais.

Em todos os estudos os conceitos de violência não utilizavam como referência as teorias de Galtung, que é o autor de base para a pesquisa em questão, também muitos estudos deram mais enfoque na teoria de desenvolvimento moral de Jean Piaget, falando pouco dos conceitos de Kohlberg que também é o autor de base para esse estudo. Percebeu-se que nenhum estudo se igualou ao da pesquisa que é entender a possível relação do desenvolvimento moral com a violência, com base nos autores citados e com estudantes do Ensino Médio. Os estudos que mais se aproximaram realizaram suas pesquisas na Educação, mas com faixa etária diferente.

O estado do conhecimento para os descritores “violência” e “desenvolvimento moral” foram de grande importância para aprofundar o que tem sido estudado no país sobre o assunto e poder aprofundar mais sobre o tema em questão. Refletir sobre o nosso tema de pesquisa e poder desmistificar algumas crenças pré-estabelecidas enriquecem o nosso trabalho como pesquisadores. Com os resultados viu-se o quanto esse trabalho é inovador no meio da Educação, podendo mostrar essa possível relação com o olhar de autores diferente dos que têm sido apresentados nos dois últimos anos.

São diversos os fatores que podem contribuir para a continuidade nos estudos, bem como, reforçar a permanência nos mesmos níveis de ensino dos sujeitos estudantes da EJA, ou até o abandono da escola. Assim, busca-se mapear e compreender esses fatores, almejando encontrar respostas que possam auxiliar na compreensão da dificuldade em aumentar os índices quanto à entrada e término do Ensino Médio das/nas classes populares, bem como a elevação dos números de estudantes egressos do Ensino Médio, na modalidade EJA, que adentram em cursos profissionalizantes, e quiçá no ensino superior.

### 3.2 A VIOLÊNCIA SEGUNDO JOHAN GALTUNG

Segundo Sposito (2001), no início da década de 1980, a principal preocupação com relação à violência nas escolas estava ligada apenas à proteção das escolas contra a depredação do patrimônio e contra a presença de pessoas que não faziam parte do ambiente escolar, vistas como marginais e delinquentes. A pauta principal era a melhoria das condições de funcionamento das escolas, por meio de medidas de segurança como policiamento, muros, grades e iluminação. Ainda segundo a autora, questões sociais e relacionais entre estudantes não era tema de discussão, embora houvesse críticas a práticas autoritárias consideradas violentas, através da busca por um modelo mais democrático de gestão que envolvesse alunos, pais e comunidade. No entanto, até o início da década de 90, a violência na comunidade escolar continuou com foco nas depredações dos prédios, invasões e ameaças a alunos e professores, refletindo um contexto social maior de aumento do crime organizado e do tráfico. De acordo com Sposito (2001), foi só a partir de 90 que a violência escolar no Brasil começa a ser olhada pelo viés das interações entre alunos, professores e família, tornando o contexto de estudo mais amplo e complexo.

Nesse estudo iremos olhar a violência em sua forma geral, para tanto ela será estudada a partir das contribuições do sociólogo e matemático norueguês Johan Galtung. Ele foi um dos fundadores da Associação Internacional para a investigação da paz, além de desempenhar um papel importante em mediações de conflitos armados em diferentes partes do mundo, Galtung também tem uma vasta publicação de artigos e livros sobre conflitos, paz e violência. Alguns teóricos afirmam que o trabalho de Galtung sozinho representa 50% dos estudos para a paz publicados no mundo. Em uma de suas obras mais conhecidas, *Violence and Peace Research* (1969), o autor define a paz como um movimento contrário à violência, dessa forma a paz só acontecerá quando se tem uma compreensão profunda dos problemas de violência. Segundo Guilherme (2017) a teoria de Galtung divide a violência em dois tipos, a violência direta, que é sempre física em um sentido amplo, podendo ser uma agressão corporal ou verbal, ou violência indireta que é estrutural, ou seja, as instituições podem ser estruturalmente violentas para privilegiar algum grupo sobre outros ou a cultura, sendo a instituição culturalmente violenta porque acaba por incentivar aspectos culturais que privilegiam um grupo em detrimento de outro. Segundo Palhares e Schwartz (2015) a paz negativa consiste na ausência de violência direta, porém com a manutenção de um cenário de violência estrutural. A denominação “negativa” evidencia que acabar com a violência direta não é uma condição positiva. Já a paz positiva corresponde à ausência das violências física (direta), estrutural e cultural (indireta), no qual vislumbra-se um cenário de onde a distribuição de poder e de recursos são igualitárias gerando um contexto positivo tanto nas relações entre indivíduos quanto nas relações entre indivíduo e estrutura. Por ter esse entendimento da relação entre paz e violência, Galtung aprofundou seus estudos não só sobre a paz, mas também sobre as violências (AMARAL, 2015). Galtung define violência como "(...) todo ataque evitável contra as necessidades humanas básicas e contra a vida em geral. Por meio da violência as possibilidades de satisfação das necessidades são minimizadas e mantidas sob pressão em um baixo nível. Como violência contam também as ameaças de violência".

Para Galtung, a violência direta tem como forma uma violência que é física em um sentido amplo da palavra, podendo ser um dano corporal, uma agressão verbal ou o próprio abuso. Os indivíduos nessa configuração de violência lançam mão da força ou poder que possuem com a intenção de atingir o outro, podendo em muitos casos levar a ferimentos

graves ou até e/ou até morte do outro indivíduo (GUILHERME, 2017). Portanto, o impacto da violência direta é tem uma maior visibilidade social, diferente da violência indireta que será abordada a seguir. A violência direta acaba sendo perceptível e material, pois os danos causados e a forma que ela acontece denunciam de forma explícita tanto o agressor quando o indivíduo atingido pelo ato violento. Além de possuir um propósito bem claro que é agredir, ofender ou eliminar o outro (AMARAL, 2015).

Para exemplificar a violência direta vamos pensar no contexto escolar, que é nosso local de estudo, quando um aluno agride um de seus pares, lhe dando socos e pontapés, situação não rara de presenciarmos em ambientes escolares, principalmente na fase da adolescência, na qual o indivíduo tem a necessidade de participar de grupos e ao mesmo tempo se diferenciar dentro do grupo, muitas vezes com julgamentos menos precisos e mais impulsivos, entrando em conflitos facilmente com seus pares e adultos (PAPALIA; FELDMAN, 2013) estamos diante de uma violência direta (física), na qual podemos observar e identificar de forma clara o agressor e o indivíduo que está sendo agredido, por isso que a teoria nos diz que violência direta é visível. Mas quando a teoria aborda a violência direta (física) ela não limita à agressão que é física, por exemplo, uma menina passa por outro grupo de meninas e elas a chamam de “piranha”, essa se configura por agressão verbal direta com o objetivo claro de ofender o outro, sendo fácil a identificação do agressor. Portanto, a violência direta será explícita, com um objetivo e prejuízo claro.

O outro tipo de violência que Galtung apresenta na sua teoria é a indireta, que diferente da direta, está num campo invisível, não se faz tão perceptível quanto a física, diferenciando-se também por não ser considera um evento, mas sim um processo. Esse nível de violência pode ser subdividia em estrutural e/ou cultural. A violência estrutural surge como consequência de algo que não está explícito na estrutura, uma violência velada, que torna difícil distinguir sua real intenção, por isso está associada ao campo invisível (GALTUNG, 1969). Como essa violência está na estrutura, ela se relaciona diretamente com injustiças sociais, se manifestando como um poder desigual, associando-se à distribuição de recursos, à exploração e à discriminação (GALTUNG, 1990). Nesse caso a autoria dos atos de injustiça social fica escondida dentro da estrutura, enquanto a direta está associada a um sujeito, não possui um sujeito específico para associação. No entanto, mesmo que a relação entre sujeito-ação-objeto não sejam claras, não podemos dizer que a

violência não esteja acontecendo, ela acontece podendo ser tão grave ou mais grave do que a direta, mas de forma velada, onde muitas vezes os sujeitos afetados não se dão conta da violência que sofrem (GUILHERME, 2017).

Exemplificando para o contexto escolar, podemos pensar escola como a estrutura de poder sobre os estudantes, podendo ser uma facilitadora para que a violência ocorra. Pois as normas e regras da escola podem ser tanto democráticas quanto autoritárias, quando as regras vão pelo viés do autoritarismo elas atingem os alunos de forma violenta, pois entende-se que regras que não possuem um sentido e são apenas para controle assumem a essência de uma estrutura violenta. Nesse tipo de contexto muitos estudantes infringem as regras como forma de protesto às estruturas violentas. Portanto, em escolas autoritárias, nas quais regras são utilizadas como forma de contenção e/ou punição tendem podem se enquadrar na teoria de Galtung. No entanto, a forma de combate à violência estrutural acaba por ser mais difícil do que a da violência física, pois na violência física o combate é pontual, é um enfoque num ato isolado, enquanto a violência estrutural é algo mais generalizado, enraizado numa estrutura, não havendo um agressor definido (CREMIN; GUILHERME, 2015).

Dentro da violência indireta Galtung acrescenta a forma de violência cultural que irá ser identificada com ataques ligados diretamente aos traços culturais e às identidades coletivas de comunidades políticas, sociais, ou religiosas. Portanto, são atitudes, argumentações, incitações, acusações e sobretudo, quaisquer aspectos da cultura que podem ser utilizado para promover, legitimar ou justificar a violência – seja da forma direta ou estrutural – de modo que a violência cultural permite enxergar a exploração ou repressão como fatos normais (GALTUNG, 1990).

Numa comunidade na qual existe uma grande discriminação à famílias pobres, onde crianças negras são estigmatizadas e punidas por sua classe social e sua cor, a tendência da escola é criar uma estrutura que faça o mesmo que a comunidade, porém é difícil perceber como violência, pois é algo cultural. Muitas vezes nem as pessoas que estão sendo vitimadas percebem a violência. e todas as violências, a cultural é a considerada mais sutil, indireta e duradoura através do tempo. Ela nasce na esfera simbólica, nas crenças e nos costumes dos seres humanos. A violência não está nas crenças e costumes em si, mas na forma como eles são utilizados para justificar ou legitimar formas de violência, sem que

pareça ser errado. Essa violência se embasa em diferenças culturais, étnicas e de gênero e pode se manifestar através da arte, religião, ideologia, linguagens e ciência.

Podemos citar como exemplo o preconceito e a violência racial, que se utilizam das diferenças da cor da pele para justificar formas de tratamento e mesmo diferenças salariais, criminalização e até perseguição de grupos. Também dentro desse contexto cultural podemos levantar o tema da misoginia, que assim como a racial, tratam mulheres de forma distinta, com salário abaixo do padrão para o cargo e abusos. Segundo Guilherme (2017) A violência cultural é algo que também está presente no sistema educacional, e é argumentável que seja algo que nem sempre é tratado efetivamente por esse sistema. Às vezes, isso pode ser muito sutil, ficando também numa esfera invisível. Por exemplo, a atitude de alguns educadores no ambiente escolar em relação aos estudantes de área menos favorecidas que não são motivados a aprender e a irem à universidade, pode ser visto como uma ilustração disso. Outra forma de exemplo da violência cultural dentro do contexto escolar é a transformação da educação em uma forma de mercadoria, na qual os estudantes são transformados em consumidores levando à falta de relações éticas entre indivíduos. Lidar com a violência cultural não é algo fácil, é necessário um grande compromisso e esforço dos indivíduos e das próprias instituições, pelo motivo de que questionar a própria cultura, ligada ao senso de identidade e fator de pertencimento à comunidade não é uma tarefa simples. No entanto, isso é algo que precisa ser tratado (GUILHERME, 2017).

Segundo Cremin e Guilherme (2015) a violência tem implicações para o desenvolvimento e realização humana. Assim, quando uma guerra é combatida, há violência direta desde que matar ou ferir uma pessoa certamente coloca sua "realização somática real" abaixo de sua "realização somática potencial". Mas também há violência indireta na medida em que a percepção e os recursos são canalizados para longe de esforços construtivos para aproximar o real do potencial. Essa caracterização entende que a violência é aquela que reduz a atualização do potencial humano, implicando que indivíduos que se envolvem em violência direta e indireta diminuem-se como seres humanos. A violência impede os indivíduos de alcançar seu potencial total, sua humanidade, entendendo-se a importância de compreender a violência e todos os aspectos que a envolvem. Ou seja, compreender a violência e as suas manifestações não é apenas importante para evitar conflitos e resolvê-los, indo além, porque essa compreensão da

violência é a que permite que os seres humanos percebam seu potencial, sua humanidade. Portanto, essas discussões no meio educativo se torna extremamente importante para o desenvolvimento de jovens e suas reflexões diante das suas ações.

### 3.3 O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO JEAN PIAGET

Para Piaget o conhecimento é resultado da interação entre o organismo e o meio. Para ele a principal questão dos seus estudos era entender como é possível alcançar o conhecimento. Mas para o autor, a palavra conhecimento não tem um significado comum, ela significa: organizar, estrutura e explicar, porém a partir do que é experienciado. Ou seja, a pessoa deva agir sobre o meio para ter conhecimento. Significa que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre ele, mas também é necessária a assimilação e acomodação da experiência. Conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações (RAPPAPORT, 1981).

Jean Piaget foi referência no estudo sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, dedicando-se aos estudos referentes à infância. Ele também é conhecido, juntamente com Lev Vygotsky, como uma figura importante no construtivismo. Uma das teorias mais famosas de Jean Piaget é sua teoria do desenvolvimento cognitivo, na qual ele formulou quatro estágios diferentes no desenvolvimento da criança. Seu objetivo era chegar a uma teoria que explicaria o desenvolvimento geral de uma criança. Entretanto, sabemos que sua teoria desconsidera muitos aspectos para ser aceita como uma teoria do desenvolvimento geral. (RAPPAPORT, 1981).

Jean Piaget evoluiu seus estudos em relação à moralidade da criança, procurando conhecer por quais etapas as crianças passavam diante da compreensão do desenvolvimento moral. Para o autor a construção do desenvolvimento moral seria um processo interior de cada indivíduo (Sousa, 2006). Piaget levanta essas questões sobre o desenvolvimento moral na obra intitulada “O juízo Moral na Criança”, publicado pela primeira vez em 1932. Nessa publicação, Piaget apresentou seus estudos sobre as regras dos jogos, levantando hipóteses de como meninos se comportavam num jogo de bolinhas de gude e como as meninas se comportavam em jogo de pique e amarelinha. Nesses estudos, ele formulou questões

morais em forma de dilemas para crianças entre e 6 e 12 anos. Para Piaget autores como Kant, Durkuhein e Bovet concordavam que a moral consiste num sistema de regras e o respeito que se tem a essas regras ou não, no entanto, havia divergência no entendimento de como as regras vinham à consciência. Portanto, o objetivo da pesquisa de Piaget seria analisar esses aspectos no qual estava a divergência dos outros estudiosos (PIAGET, 1932).

Na mesma obra, o autor apresenta suas teorias sobre a coação do adulto e o realismo moral, seguindo a publicação com mais dois capítulos, um sobre a cooperação e o desenvolvimento da noção da justiça, e o último capítulo sobre as duas morais das crianças e os tipos de relações sociais constituídas por elas. Por si só, o indivíduo não é capaz da tomada da consciência sobre as regras, nem tem como estabelecer parâmetros sem a convivência com outros indivíduos (PIAGET, 1932).

Nesses estudos, Piaget traz as duas morais, que segundo Freitas (1995) já tinham aparecido no “V Congresso Internacional de Educação Moral” no ano de 1930. Para Piaget (1932) essas duas morais seriam denominadas heterônoma e autônoma, mas não é algo que acontece naturalmente, é necessário que alguns tipos de relações estabeleçam-se tanto para a conquista da heteronomia, quanto à conquista da autonomia. Na heteronomia deve existir coação, desempenhada pelo adulto ou por crianças mais velhas, logo, as relações devem se caracterizar de forma amis unilateral. No entanto, para a criança desenvolver para a autonomia, ela deve conviver mais com os pares estabelecer relações cooperativas ao invés de coação.

Na moral heterônoma a criança vê as regras como algo externo e inquestionável, o que representa a regra é a pessoa que a passou, portanto, quando a pessoa que passa regra não está mais próxima, então a criança entende que a regra não existe mais. Pois ela não internaliza a regra, a regra está na figura do adulto. Já na autonomia a criança consegue internalizar a regra e entende que ela continua existindo independente de quem a deu estar presente fisicamente ou não. Na autonomia essas regras também começam a ser questionadas, principalmente entre os pares, já se entende que as regras são criadas por pessoas, portanto são questionáveis.

Segundo Freitas (1995), as ideias trazidas na obra “O Juízo Moral na Criança”, já tinham aparecido em outra obra de Piaget em 1916, na publicação “Recherche”, no entanto, se apresentavam mais como um ensaio filosófico, que segundo a autora seria para não se

comprometer no campo da ciência. Mas mesmo com a publicação de 1932, Piaget não aprofundou sua pesquisa como em outros campos.

### 3.4 O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG

Após as contribuições de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, Lawrence Kohlberg, o americano, professor de Educação e Psicologia social na universidade de Harvard obteve grandes avanços no que diz respeito à moralidade. Assim como Piaget, Kohlberg também apoiou a sua teoria do desenvolvimento moral através de organizações cognitivas chamadas de estágios, e cada estágio tendo uma organização bem definida e sempre seguindo a ordem estabelecida, ou seja, uma pessoa que está no estágio três, não passaria diretamente para o estágio cinco. A teoria kohlberiana é uma busca da definição científica e filosófica da moralidade, onde qualquer descrição da forma ou modelo de estrutura social é necessariamente dependente de estruturas cognitivas, assim como os afetos e as atitudes dos indivíduos também não podem ser distinguidos dessa estrutura. Os motivos de uma ação moral têm também um elemento cognitivo formal (BIAGGIO, 2012).

As descobertas na área da moral, para Kohlberg, estruturam-se em estágios e são construções tipológicas ideais que delimitam diferenças qualitativas nas organizações psicológicas da evolução do indivíduo, sendo sequencialmente previsíveis em uma escala ordinal. Kohlberg acreditava que uma parte essencial da estrutura de cada estágio era sua perspectiva sociomoral, pois isso confrontava a perspectiva cognitivo-evolutiva com a perspectiva da socialização no desenvolvimento moral (Kohlberg, 1992).

Os estudos kohlberianos, além de estudos transversais, usando os dilemas morais, também implicaram estudos longitudinais durante 12 anos, com um grupo de 70 sujeitos, entrevistados a cada três anos, além dos estudos interculturais desenvolvidos em várias partes do mundo por sua equipe, como México, Israel, Turquia, Taiwan, Canadá (MENDES, 2016). A teoria da moral de Kohlberg é a teoria da justiça moral. Ao aplicar seus dilemas nas pesquisas, considerava que há, certamente, uma relação entre as perspectivas de nível social e as perspectivas de nível moral: “Os estágios do juízo moral são estruturas de pensamento sobre a prescrição das regras e dos princípios que obrigam os

indivíduos a agir por formas consideradas moralmente corretas” (KOHLBERG, 1992, p. 571).

Ao descrever os estágios do juízo moral em Kohlberg, também iremos detalhar sua análise quanto ao raciocínio da moralidade. Kohlberg (1992) identificou seis estágios, que segundo ele são constituintes do desenvolvimento moral. Na fase inicial da sua pesquisa de doutorado no ano de 1958, na Universidade de Chicago, Kohlberg fez entrevistas com 50 jovens americanos entre dezoito e dezenove anos por dezoito anos, realizando as entrevista num espaço de tempo de três anos. Com essa pesquisa, o autor identificou as seis fases que são vistas até hoje. Mas para comprovar que sua teoria era aplicável para todos e não só para os americanos, Kohlberg realizou as mesmas entrevistas com jovens de culturas diferentes, comprovando assim que a teoria dos estágios do desenvolvimento moral seria universal.

Nas entrevistas de Kohlberg eram apresentados dilemas morais, e o objetivo era entender o que levava o sujeito a chegar até a resolução do dilema. Segundo Duska (1994) o interesse de Kohlberg não era entender o que os sujeitos pesquisados entendiam por certo ou errado e nem qual seria sua ação direta diante do dilema. O autor usa o exemplo de roubo de uma maçã, no qual um homem maduro e um jovem podem roubar uma maçã, mas o que vai definir seu nível moral não será a ação que ambos tiveram, mas sim o que os levou a roubar a maçã. Por esse motivo quando Kohlberg apresentava as histórias com dilemas morais, eram inferidas perguntas para entender como o sujeito resolveu o dilema, qual foi seu raciocínio para chegar à resolução do problema e não se sua ação era correta ou errada, justa ou injusta.

As pesquisas de Kohlberg incluem-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, assim como as de Piaget, tendo como base o pressuposto de que o desenvolvimento pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio (BATAGLIA, MORAIS E LEPRE, 2010).

### 3.4.1 Níveis e estágios do desenvolvimento moral

Kohlberg organizou os seis estágios do desenvolvimento do julgamento moral em três níveis. No primeiro nível, denominado pré-convencional, estão incluídos os estágios 1 e 2. Nesse nível que está incluída a maioria das crianças menores de 9 anos, alguns adolescentes e muitos criminosos adolescentes e adultos. As normas morais e expectativas compartilhadas não são entendidas e compartilhadas, ficando externas a essas pessoas (HERSH; REIMER; PAO LITTO, 1998). Já no segundo nível é onde se encontra a maioria dos adolescentes e adultos da sociedade ocidental, chamado convencional. Nesse, do qual fazem parte os estágios 3 e 4, os indivíduos identificam-se ou internalizaram as regras sociais, especialmente quando estas provêm de uma autoridade. No terceiro nível (estágios 5 e 6), nomeado pós-convencional, alcançado por uma minoria dos adultos, as regras da sociedade são aceitas, desde que princípios morais gerais sustentem essas regras. Caso contrário, as normas apresentadas são questionadas e nem sempre seguidas à risca, daí seu caráter autônomo.

#### **Nível Pré-convencional:**

Segundo Kohlberg (1992) os estágios que caracterizam esse nível são o 1 e 2: Orientação para punição e obediência e Orientação relativista instrumental. A criança que se encontra nesse nível irá responder às regras fazendo a associação com o bem e o mal, com o certo e o errado. Sempre fazendo a interpretação por meio das consequências físicas ou hedonista, como punição e recompensa.

#### a) Estágio 1

A orientação de punição e obediência. O que irá determinar a bondade ou a maldade serão as consequências físicas de sua ação, independente de outro significado humano. A criança nessa fase sempre tentará evitar o castigo, portanto seu juízo moral será determinado por uma punição ou recompensa.

#### b) Estágio 2

A orientação relativista instrumental. A ação correta consiste no que irá satisfazer instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as necessidades dos outros. As relações humanas são vistas em termos como os do mercado. Elementos de justiça, reciprocidade e partilhas iguais estão presentes, mas são sempre interpretados de forma física e pragmática. A reciprocidade é uma questão de "você faz por mim, só assim eu faço por você", e não de lealdade, gratidão ou justiça.

### **Nível Convencional:**

Segundo Kohlberg (1992) nesse nível o indivíduo percebe a manutenção das expectativas de sua família, grupo ou nação como valioso por direito próprio, independentemente de consequências imediatas e óbvias.

#### a) Estágio 3

O bom comportamento é o que agrada ou ajuda os outros e é aprovado por eles. As imagens estereotipadas do comportamento da maioria são destacadas nessa fase. O comportamento é frequentemente julgado pela intenção, ganhando aprovação por ser agradável.

#### b) Estágio 4

Orientação "lei e ordem". O indivíduo é orientado para autoridade, regras fixas e a manutenção da ordem social. O comportamento certo consiste em fazer o dever, mostrar o respeito pela autoridade e manter a ordem social dada por si mesmo.

### **Nível Pós-convencional:**

Segundo Kohlberg (1992) um indivíduo situado neste nível quando tem seus princípios morais bem determinados e ao mesmo tempo aceita e entende as regras sociais. Porém, quando seus princípios e as regras da sociedade entram em conflito o indivíduo terá seu julgamento embasado nos seus princípios e não na convenção social.

a) Estágio 5

A orientação legalista de contrato social (geralmente com toques utilitários). A ação correta tende a ser definida em termos de direitos e padrões individuais em geral que foram examinados e acordados criticamente por toda a sociedade. Existe uma clara consciência do relativismo dos valores e opiniões pessoais e uma ênfase correspondente nas regras processuais para chegar ao consenso. Além do que é constitucional e democraticamente acordado, a ação correta é uma questão de valores e opiniões pessoais. O resultado é uma ênfase no "ponto de vista jurídico", mas com uma ênfase adicional na possibilidade de mudar a lei em termos de considerações racionais de utilidade social (em vez de congelá-la em termos de estágio 4 "lei e ordem"). Fora do domínio jurídico, livre acordo e contrato, é o elemento obrigatório da obrigação. A moralidade "oficial" do governo americano e da Constituição está nesta fase.

b) Estágio 6

A orientação universal do princípio ético. O direito é definido pela decisão de consciência de acordo com os princípios éticos, universais e a consistência lógica. Esses princípios são abstratos e éticos. Não são regras morais concretas. No fundo, estes são princípios universais de justiça, reciprocidade e igualdade dos direitos humanos e de respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.

Mesmo diante de todas as pesquisas realizadas por Kohlberg, sua teoria sofreu algumas críticas por outros teóricos, tais como Gilligan e Attunuci (1988), que desafiam sua teoria dos estágios de desenvolvimento moral por dois motivos. A primeira crítica é que elas argumentam o fato dos estudos realizados por Kohlberg ter sido apenas com pessoas do sexo masculino, portanto segundo elas, existe nesse estudo somente a perspectiva masculina sobre a moralidade. A segunda crítica gira em torno do fato de que é fundamentado nas respostas das pessoas sobre dilemas morais hipotéticos, segundo elas a perspectiva das pessoas podem mudar quando confrontadas com dilemas morais da sua vivência, pois para resolver um dilema moral real o indivíduo precisa pensar de forma concreta sobre a sua resolução e resolver, e em situações hipotéticas elas pensariam na

resolução de uma forma abstrata, sendo apenas uma suposição a respeito da resolução (GILLIGAN; ATTANUCCI, 1988).

No entanto, optou-se por utilizar a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg mesmo diante dessas críticas, pois existe um estudo longitudinal de 20 anos sobre o desenvolvimento do julgamento moral realizado por Colby que justifica essa teoria. O estudo representa uma tentativa de documentar os pressupostos básicos da teoria cognitivo-desenvolvimental de Kohlberg sobre o julgamento moral. Participaram do estudo 58 meninos com idade entre 10, 13 e divididos em cada idade uma das idades por classe social e nível socioeconômico. Os grupos sociométricos e socioeconômicos foram equiparados à inteligência. O estudo incluiu seis tempos de teste - a entrevista original e cinco entrevistas de acompanhamento administradas em intervalos de 3 a 4 anos. Em cada tempo de teste, os sujeitos foram entrevistados individualmente a respeito dos seus julgamentos sobre nove dilemas morais hipotéticos. Os dados são apresentados no teste e reteste (COLBY, KOLHBERG; GIBBIS; FISCHER E SALTZTEIN, 1983).

Colby, Kohlberg; Gibbis; Fischer e Saltztein (1983) verificaram que os indivíduos passaram pelos estágios de desenvolvimento na sequência que Kohlberg descreveu nos seus estudos. As entrevistas de julgamento moral também mostraram um alto grau de consistência. O julgamento moral mostrou-se correlacionado positivamente com a idade, status socioeconômico, QI e educação. Os escores na infância foram significativamente correlacionados com a pontuação da idade adulta. Os resultados deste estudo foram interpretados como consistentes com um modelo de estágio cognitivo-evolutivo. Os sujeitos pareciam usar uma orientação estrutural coerente ao pensar em uma variedade de dilemas morais. O pensamento dos participantes se desenvolveu em uma sequência regular de estágios, não pularam nenhum estágio e nem reverteram para o uso de uma etapa anterior. O sistema de pontuação de emissão padrão foi considerado confiável, e concluiu-se que fornece uma medida válida das etapas de julgamento moral de Kohlberg (COLBY; KOLHBERG; GIBBIS; FISCHER e SALTZTEIN, 1983). Diante disso entende-se relevante utilizar Kohlberg mesmo diante das críticas, pois é um estudioso que avançou de forma significativa na pesquisa sobre o desenvolvimento moral, além de termos poucas pesquisas no país fazendo a associação entre moral e violência utilizando o autor como base.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA

O presente estudo trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo (LAVILLE; DIONNE, 1999). Na pesquisa qualitativa o pesquisador poderá analisar os fenômenos considerando seu contexto, baseando-se em objetivos classificatórios, utilizando de maneira mais adequada os valores culturais e a capacidade de reflexão do sujeito (LEITE, 2008). Esse método tem fundamento teórico, permitindo desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.” (MINAYO, 2010, p.57). A pesquisa qualitativa acontece num cenário natural, ou seja, não existe interferência por parte do pesquisador dos acontecimento e nem do cenário. O pesquisador pode ir até o local onde está o participante, permitindo um nível rico de detalhe sobre a pessoa e o contexto no qual o participante está inserido (CRESWELL, 2007). No caso desse estudo, o cenário natural será a escola. Ainda segundo Creswell (2007) a pesquisa qualitativa observa os fenômenos de forma holística, proporcionando uma visão ampla dos fenômenos, por esse motivo esse estudo será qualitativo, considerando a complexidade dos fenômenos de violência, pois serão analisados não só o ato de violência, mas também o contexto em que ele ocorreu para que a discussão dos dados seja o mais completa possível e possamos ter uma visão geral dos acontecimentos.

A caracterização da pesquisa deve ser realizada mediante alguns critérios, sendo comum usar os objetivos gerais como base para essa classificação (GIL, 2002). Portanto, esse estudo se caracterizará por um estudo de caso, que trata-se de um método de comparação que investiga fenômenos contemporâneos em seu contexto e mundo real, principalmente quando o limite entre fenômeno e contexto não estão bem definidos (YIN, 2001). No caso desse estudo os fenômenos em questão são os comportamentos de violência escolar e o nível de desenvolvimento moral dos estudantes. Em outras palavras, pode-se utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente tiver por intenção lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu

fenômeno de estudo. No caso desse estudo, a turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola será o caso estudado.

#### 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 10 estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio do turno da manhã de uma escola pública da cidade de Porto Alegre. Alguns estudantes não desejaram participar. O 3º ano foi escolhido porque de acordo com a teoria Piagetiana, o período operatório formal (Último estágio do desenvolvimento na teoria de Piaget) corresponde à faixa etária de 11/12 à 15/16 anos (PAULA; MENDONÇA, 2009) enquanto a faixa etária dos estudantes do 3º anos seria a partir de 17 anos, tendo passado por todas as fases anteriores de desenvolvimento. Quanto à escolha da realização da pesquisa em escola pública, ocorreu devido a termos uma maior representatividade da população brasileira nessas escolas.

P1 de sexo feminino, tinha 17 anos na época da entrevista, reprovou uma vez na sétima série. Sobre o contexto familiar, morava com quatro pessoas, sendo dois deles pai e mãe. Ambos tinham o Ensino Superior incompleto e juntos tinham uma renda de 500 a 600 reais por mês (segundo informação de P1). P1 utilizou a oportunidade da entrevista e ao final pediu para conversar um pouco, relatando sobre as dificuldades de relacionamento com o pai, e o quanto a autoridade do pai a incomodava. P1 foi ouvida e encaminhada para o SOE (Serviço de Orientação Estudantil) da escola.

P2 de sexo masculino, tinha 18 anos de idade, foi reprovado uma vez na quarta série. Morava apenas a mãe e ele. A renda da família se dava do salário de R\$950,00 de P2. Ele também relatou que gostaria de ser médico.

P3 de sexo masculino, tinha 17 anos, nunca reprovou. Morava com a mãe e um irmão mais novo. A escolaridade da mãe era Ensino Médio Completo. P3 não sabia informar a renda familiar mensal e não trabalhava ainda.

P4 de sexo masculino, tinha 18 anos, reprovou uma vez em matemática, mas não informou em qual série. Morava com o pai e a mãe que tinham estudado até a primeira série e quarta série respectivamente. P4 não sabia informar a renda familiar mensal, mas a sua renda mensal era de R\$938,00.

P5 de sexo feminino, tinha 18 anos na época, nunca tinha sido reprovada. Veio de Nordeste do país para estudar, morava com a irmã de 21 anos. Seus pais tinham Ensino Médio completo. P5 não sabia a renda familiar e nunca trabalhou. Tendo planos de procurar algum trabalho para poder pagar terapia.

P6 sexo masculino, tinha 18 anos. Reprovou na escola duas vezes na quarta e sexta série. Morava com a mãe e mais dois irmãos. Tanto pai e mãe tinham Ensino Médio completo. A renda familiar era de R\$1800,00, sendo que R\$1090,00 é decorrendo do trabalho de P5. P5 foi única que utilizou o espaço do questionário no qual poderia relatar algo que não foi perguntado e o participante achava relevante. P5 relata “eu sou uma pessoa calma, muito parceira, eu dou o meu máximo em tudo só pra ver os outros felizes. Na questão sobre minha família, eu gosto de dar amor e afeto e estou sempre a disposição a eles.”

P7 sexo masculino, tinha 18 anos. Reprovou uma vez na sétima série. Morava com os pais e um irmão. A mãe e o pai tinham o Ensino Fundamental incompleto. Renda familiar de R\$1500,00. P7 não trabalhava no momento da entrevista, mas estava buscando emprego.

P8 sexo feminino, tinha 18 anos e nunca foi reprovado. Morava com a mãe e mais duas pessoas. A mãe tinha o Ensino Fundamental incompleto, não relatou o do pai. Segundo ela a renda familiar mensal era de um salário mínimo e ela não trabalha.

P9 sexo feminino, tinha 18 anos. Reprovou duas vezes na sexta série. Morava com os pais e na sua casa viviam com ela 7 pessoas. Tanto pai quanto mãe tinham o Ensino Fundamental incompleto. A renda familiar era de dois salários mínimos. P9 trabalhava e tinha uma renda de R\$500,00.

P10, sexo masculino, tinha 18 anos na época da entrevista. Morava com a mãe e a renda familiar era de R\$1100,00.

No quadro abaixo podemos observar os dados coletados para a pesquisa através do questionário sociodemográfico preenchido pelos estudantes no dia das entrevistas de desenvolvimento moral.

**Tabela 3 - participantes da pesquisa**

<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Quantas pessoas residem na casa</b>	<b>Renda familiar mensal</b>
P1	F	17	5	Entre R\$500,00 e R\$600,00
P2	M	18	2	R\$950,00
P3	M	17	3	Não sabia a renda
P4	M	18	3	Não sabia a renda
P5	F	18	2	Não sabia a renda
P6	M	18	4	R\$1800
P7	M	18	4	R\$1500,00
P8	F	18	4	R\$954,00
P9	F	18	7	R\$1908,00
P10	M	18	2	R\$1100,00

Fonte: A autora (2018)

#### 4.3 HIPÓTESE NULA

Esse estudo tem como objetivo “Entender a relação dos comportamentos de violência e o nível de desenvolvimento moral em estudantes do 3º do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre”. Sendo assim, a hipótese nula (H0) para o estudo é que não há relação entre os comportamentos de violência apresentados pelos alunos e o nível de desenvolvimento moral em que eles se encontram.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos:

**A) Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE A)** – O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca. No caso desse estudo, o questionário visa à obtenção de informações referentes à idade, sexo, dados escolares, características familiares - responsável(is) legal(is), com quem moram e informações sobre seu contexto familiar que o participante julgue relevantes. O instrumento construído para esta pesquisa contou com perguntas às quais o próprio participante preencherá.

**B) Vinhetas de Dilemas Morais (KOHLBERG, 1992) (ANEXO A)** – foram utilizadas cinco histórias com dilemas morais, seguidas de nove a doze perguntas para cada uma das histórias. As vinhetas com dilemas morais são apresentadas em três formas, todos eles com valores morais em conflito. As vinhetas foram traduzidas pela pesquisadora. A entrevista será realizada pela pesquisadora de forma individual, a qual os estudantes irão respondendo verbalmente a respeito da sua opinião pessoal sobre cada um dos dilemas a partir das perguntas. A entrevista será gravada mediante autorização dos estudantes e responsáveis, para posterior transcrição. As vinhetas foram escolhidas de forma aleatória de modo que a utilização de todas as vinhetas nesse estudo faria com que a entrevista ficasse muito longa, prejudicando o andamento das aulas na escola escolhida para a pesquisa.

**Entrevista clínica** – Existem várias formas de abordar uma entrevista clínica, conforme o objetivo específico da entrevista e a orientação do entrevistador. Essa forma de entrevista é muito utilizada nos estudos de psicologia, principalmente na psicologia clínica. Em psicologia, esse método é um conjunto de técnicas investigativas, com um tempo pré-estabelecido, dirigido por um entrevistador treinado, que precisa utilizar de conhecimentos psicológicos, em uma relação profissional, com o objetivo de descrever e avaliar aspectos pessoais, relacionais ou

sistêmicos (TAVARES, 2000). Nesse estudo a entrevista clínica foi utilizada de forma investigativa para aprofundar as respostas dos participantes. Utilizou-se a entrevista de clínica de forma a aprofundar as respostas dos participantes e aprofundar os dados para a análise. Piaget, desde seus primeiros estudos, utilizou para coleta de dados, o “método clínico”, que teve sua inspiração no trabalho da psicologia clínica, na qual se estuda Método Clínico Piagetiano como ferramenta para investigação de casos específicos. Essa forma de fazer investigação foi introduzida pelo autor para o estudo do desenvolvimento normal. Piaget desenvolveu esse procedimento para entender o pensamento das crianças, inovando em relação aos métodos rígidos de investigação existentes na época (SACARPARO; MARQUES; DEL PINO, 2018). De acordo com Delval (2002), embora o método clínico “pode ser empregado para estudar o pensamento e a conduta de qualquer tipo de sujeito, pois ajuda a desvendar como funciona sua mente mediante suas explicações e sua ação”. Piaget realizou pesquisas com crianças e adolescentes sobre diversas temáticas, em diferentes áreas, como: física, matemática, natureza, linguagem e moral. Na análise dos dados, em vez de contabilizar de forma quantitativa as respostas consideradas corretas, Piaget focou em avaliar as justificativas apresentadas pelas crianças (PIAGET, 1994). Kohlberg seguiu a mesma lógica de Piaget para entender a lógica de pensamento dos participantes de sua pesquisa, pois em ambos os estudos o desafio estava em entender a forma de pensar e não a resposta final dada pelos participantes (KOHLBERG, 1992). Nesse estudo seguimos a mesma linha utilizando a entrevista clínica para aprofundar as respostas dos estudantes em relação aos dilemas morais apresentados a eles. Portanto, a entrevista clínica é realizada juntamente com a entrevista de dilemas morais.

**C) Observações** - foram realizadas 20 observações de 3 horas cada, de acordo com a disponibilidade da escola e dos horários da pesquisadora. Foram observados todos os alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, identificando possíveis comportamentos de violência apresentados pelos estudantes, além de identificar em qual dos três tipos de violência eles se enquadram (Violência

física, estrutural ou cultural). Para isso foi construída uma tabela com o nome de todos os alunos, e foram sendo realizadas anotações de acordo com os comportamentos apresentados ao lado do nome, assim como a situação que a turma se encontrava no momento do ato de violência. A observação é um processo que dividido em parte: o objeto da observação, o sujeito, as condições, e o contexto no qual a observação ocorreu. Essa observação pode ocorrer em diferentes circunstâncias, pode ocorrer num contexto natural ou artificial (BARTON; ASCIONE, 1984). No caso dessa pesquisa, o contexto foi natural, pois não foi realizada nenhuma modificação no ambiente da escola. Durante a observação devem ser realizados registros do que foi observado e do que interessa na pesquisa. Essas anotações podem ser feitas por meio de registro cursivo (contínuo), uso de palavras-chaves, check list e códigos, que são transcritos posteriormente (DANNA; MATOS, 2006). Para a pesquisa foi utilizada uma tabela com registros curtos dos comportamentos que teriam relevância para a análise.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Os participantes do presente estudo (10 estudantes do 3º ano do Ensino Médio) serão informados a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa, serão entregues termos de assentimentos para os estudantes e termos de consentimento para os responsáveis dos estudantes. Podendo decidir sobre a disponibilidade de participarem do estudo. Sendo assim assegurada a autonomia dos sujeitos que quiserem participar, podendo optar por desistir de participar da pesquisa em qualquer etapa da mesma. Serão asseguradas a privacidade e a confidencialidade, sendo que o material obtido por meio dos questionários e gravações que serão identificados por nomes fictícios.

Este estudo segue as orientações da Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016 sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais e será submetido ao Sistema de Registro em Pesquisa (SIPESQ) da PUCRS e posteriormente será submetido à avaliação ética do sistema do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) por se tratar de uma pesquisa com menores de idade. Sendo

considerado os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais do capítulo II, art. 3º descritos a seguir:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O projeto inicialmente foi submetido ao Sistema de Registro em Pesquisa (SIPESQ) da PUCRS (Código SIPESQ 8629) e posteriormente submetido à avaliação ética do sistema CEP/CONEP por se tratar de uma pesquisa com menores de idade, sendo aprovado por ambos. O contato com a escola realizado e a equipe responsável concedeu a carta de

autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização do SIPESQ e do CEP/CONEP, os estudantes da turma de 3º ano do Ensino Médio da escola foram convidados a participarem da pesquisa, sendo esclarecido o objetivo da mesma. A participação foi confirmada mediante entrega e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) para menores de idade, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) assinado pelos pais. Para os estudantes com idade superior a 18 anos, foi entregue diretamente o TCLE (APÊNDICE D).

Após todos os termos devidamente consentidos e assinados, foi combinado com a escola e com os estudantes um momento individual com cada um deles para a aplicação dos instrumentos. Esses encontros foram realizados conforme disponibilidade da pesquisadora, dos estudantes e do horário escolar. Nos encontros individuais foram entregues um questionário sociodemográfico, no qual os participantes assinalaram as alternativas que eles mais se identificavam, contendo também um espaço para que eles escrevessem informações que consideravam importantes sobre seu contexto familiar, não sendo obrigatório o preenchimento dessa última informação. Finalizada essa parte, foram aplicadas as Vinhetas de dilemas morais de Kohlberg, nesse momento a pesquisadora leu as histórias dilemas para o participante e realizou as perguntas sobre essas histórias. Durante as perguntas foi utilizado o método clínico para investigar as respostas dos estudantes, pois para Kohlberg (1992) o fator que irá definir o nível de desenvolvimento moral do participante é o raciocínio utilizado por eles no julgamento dos dilemas apresentados. Esses encontros foram gravados e transcritos. Após a realização de todos os encontros deu-se início às observações. Essas observações foram realizadas dentro do ambiente escolar, em sala de aula e momentos no pátio da escola (Educação Física e Intervalos), foram realizadas 20 observações de 3h cada. Durante as observações a pesquisadora anotou de forma sistemática todos os comportamentos de violência apresentados pelos alunos, enquadrando nos três tipos de violência apresentados por Galtung. Para esses registros a pesquisadora utilizou uma planilha durante as observações com os nomes de todos os alunos e um espaço para descrever o evento, classificar e em que contexto ele ocorreu, coletando assim o máximo de detalhes relevantes para a discussão do caso. Após todas as observações realizadas foi realizada a Análise de dados.

#### 4.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados obtidos através das transcrições das respostas em relação às Vinhetas de dilemas morais foi utilizada uma Análise de Conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 1999). Essa forma de análise “consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999). A análise seguiu as seguintes etapas: recorte dos conteúdos, definição das categorias analíticas e categorização final das unidades de análise. O recorte de conteúdo consiste em fragmentar os dados obtidos nas entrevistas ordenando-os em categorias de mesma significação, formando assim as unidades de classificação. Em conclusão, pode-se dizer o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.

Após o conteúdo estar devidamente fragmentado em unidades, foi definida a categoria analítica. Laville e Dionne (1999) falam de três modelos analíticos: modelo aberto, modelo fechado e modelo misto. Neste estudo foi utilizado o modelo fechado, uma vez que os próprios níveis e estágios, conforme definidos por Kohlberg (1992), serão considerados como categorias e subcategorias, respectivamente. Tendo recortado o conteúdo e suas categorias e subcategorias pré-estabelecidas, por fim, será o momento da classificação das unidades de análise. Essa etapa “trata-se de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios da grade de análise para escolher a categoria que convém melhor a cada uma” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 223). Nesse modelo de análise, seguindo o modelo fechado, as categorias pré- estabelecidas foram:

- 1 Nível pré-convencional: Estágio 1 e Estágio 2
- 2 Nível Convencional: Estágio 3 e Estágio 4
- 3 Nível Pós-Convencional: Estágio 5 e Estágio 6

Essa primeira etapa de análise permitiu a construção de um quadro contendo os níveis e estágios nos quais cada estudante se encontravam, o que possibilitou explorar

eventuais semelhanças e diferenças entre os estudantes que apresentaram mais, menos ou nenhum comportamento de violência no que diz respeito à frequência de cada nível e estágio. Já em uma segunda etapa da análise, dentro de cada categoria e subcategoria, foram analisados qualitativamente os conteúdos trazidos pelos estudantes. Nesse caso, mais do que a identificação dos níveis e estágios, buscou-se caracterizar nuances e sentidos entre as unidades, ou seja, eventuais semelhanças e diferenças entre eles quanto aos significados das falas dos estudantes.

Foram também analisados de forma qualitativa os comportamentos de violência apresentados no ambiente escolar. Nas 20 observações realizadas foram identificadas todas as violências praticadas pelos estudantes, devidamente anotadas numa tabela na qual era identificado o participante, o que antecedeu o ato de violência e o contexto. Após todas as observações realizadas, as informações foram analisadas, classificando os atos violentos nos três tipos de violência apresentados nos estudos de Galtung: violência física, violência estrutural e violência cultural. Destaca-se que um ato de violência pode ser categorizado em mais de um tipo de violência.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

### 5.1 ANÁLISE DOS NÍVEIS E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL

Para classificar o nível de desenvolvimento moral dos estudantes, foram analisadas as respostas de cada participante para cada um dos dilemas morais apresentados na entrevista. Cada resposta foi classificada de acordo com os seus estágios conforme a teoria de Kohlberg (Estágio 1, 2, 3, 4, 5, 6). Após a classificação em cada um dos dilemas, o estágio mais frequente na classificação de respostas foi considerado o estágio do estudante. Na tabela a seguir podemos observar o panorama geral da classificação.

**Tabela 4** – Classificação dos níveis de desenvolvimento moral

Nível	Estágios	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
PRÉ – CONVENCIONAL	Estágio 1	5				3	2	4			2
	Estágio 2		1			2	3	1			3
CONVENCIONAL	Estágio 3				1				4		
	Estágio 4		4	1	3				1	1	
PÓS- CONVENCIONAL	Estágio 5			4	1					3	
	Estágio 6										

Fonte: A autora (2018)

No quadro acima podemos observar o panorama dos níveis de desenvolvimento moral em que cada um dos estudantes está. Na horizontal estão os 10 participantes e na vertical estão destacados os seis estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Após a análise, entende-se que 5 dos 10 participantes se encontram no nível pré-convencional, sendo 3 (P1, P5 e P7) estão no estágio 1, enquanto 2 participantes estão no estágio 2 (P6 e P10). Já no nível convencional temos 2 participantes (P4 e P8). No nível pós-convencional

temos também dois participantes (P3 e P9) que estão classificados no estágio 5, não tendo nenhum participante classificado no estágio 6.

Diante dos cinco dilemas apresentados aos estudantes, cada um dos dilemas foi classificado em um dos seis estágios, dentro de cada um dos três níveis (Pré-convencional, convencional ou pós-convencional). Para classificar o nível de desenvolvimento moral dos estudantes, foram analisadas de forma qualitativa as respostas dadas para cada um dos dilemas, verificando se em qual dos estágios as resposta se encaixavam. Ao final era somado em qual dos estágios o participante teve mais respostas classificadas. Apresentaremos cada um dos estágios mostrando em qual nível cada um dos participantes se encontra.

#### **a) Nível Pré-convencional – Estágio 1**

Nesse estágio entende-se que para o sujeito as normas e expectativas do grupo são exteriores a ele, não considerando o interesse do outro e também não compreende motivações que fazem determinadas pessoas tomarem decisões determinadas decisões diante de algum dilema moral. Portanto, seu julgamento será embasado nas consequências e não nas intenções por trás da ação. Nesse caso, o indivíduo irá evitar romper as normas para evitar o castigo, no caso dos dilemas apresentados, os participantes que encontram-se nesse nível terão suas respostas de acordo com o que entende-se por leis, como se a lei fosse algo inquestionável, então a situação e motivação nos dilemas não é levado em consideração, pois a lei sempre estará acima de qualquer outra motivação.

Nesse estágio encontram-se os participante 1, 5, e 7. Nesses três casos, o participante 1 não tem nenhuma oscilação entre os níveis, pois deixa muito claro a sua rigidez sobre a supremacia das leis, não as questionando em nenhum momento. Já o participante 7 demonstra ter embasamento nas leis para suas respostas, porém no segundo dilema tende a não pensar na lei, mas se seria punido ou não, caso a punição fosse improvável, iria contra a lei. Demonstrando uma resposta com tendência ao segundo estágio, que acaba não se configurando, pois as demais respostas estão ligadas de forma determinante as leis.

P1 responde aos dilemas sempre baseado nas leis, no primeiro dilema moral quando questionado sobre roubar o remédio para salvar a vida da esposa, ele responde de forma

rapidamente: *“Ah..eu não roubaria, roubar é errado né, então eu não roubaria”* Quando questionado sobre se deve-se fazer todo o possível para salvar uma vida P1 responde: *“Acho que sim, mas sem descumprir a lei né...leis são leis, deve cumprir”* P1 demonstra nessa fala o quanto as leis são inquestionáveis, por mais que entenda que a vida humana é importante, não questiona a lei em nenhum momento.

P1 segue com o mesmo nível de resposta em todos os dilemas, tudo que vai contra a lei deve ser punido, não havendo espaço para questionamento sobre o grau do crime, sobre o que motiva ou não o ato. No segundo dilema quando P1 é questionada sobre um policial que sabe os motivos deve entregar o homem que roubou o remédio, ela responde: *“sim né, porque ele descumpriu uma lei”* *“Acho que mesmo que seja para salvar a mulher o policial deve entregar, Henrique”*. Por mais que seja feita a exploração dos motivos de P1, ela mantém todos os seus argumentos de acordo com a lei, o que é correto ou errado. No terceiro dilema onde se questiona sobre um menino que teve autorização do pai para ir a um acampamento caso conseguisse o dinheiro com o próprio trabalho e depois o pai pede o dinheiro e não o deixa ir ao acampamento, P1 também não reflete sobre o direito do menino ou o sentido de justiça, mas diz que o menino deve entregar o dinheiro ao pai por respeito a essa figura: *“Ah...dele tem que dá né, é pai”*. Quando questionada qual seria outra justificativa além do fato de ser pai ou porque o fato de ser pai faz com que o menino entregue o dinheiro, P1 responde: *“Ah né, respeito. Querendo ou não é pai dele”*. P1 demonstra nos seus argumentos dificuldades em pensar sua resposta sem o embasamento da autoridade, ou seja, o pai, assim como no dilema anterior no qual a lei se configura como a autoridade.

No quinto e último dilema, sobre um homem que rouba comida e medicamentos tendo por fim a prisão, foge e ajuda muitas pessoas depois da sua fuga, a questão é se ele deve voltar para a prisão ou não. Nesse dilema P1 reflete um pouco sobre a bem que o homem fez às pessoas: *“Ele ajudou né, muita gente, talvez ele não precisa voltar”*. Porém quando a entrevistadora pede para ela para P1 explicar melhor sua resposta, ela começa a refletir e diz: *“Mais se todo mundo faz algo errado e depois faz algo bom e não paga por isso, vira bagunça né”* *“Acho que ele deve voltar (prisão), porque ele é... como diz? Ah...um foragido”*. Nesse dilema P1 tenta sair da lógica das leis e punições, reflete sobre o

bem que o homem fez, mas não consegue argumentos para embasar essa ideia e retorna para a lei como seu melhor argumento.

P1 foi o único participante que não oscilou entre outro estágio em nenhum dos dilemas, apenas teve uma intenção de um raciocínio diferente diante do último dilema, mas quando questionado retomou o argumento das leis. O fato de P1 entender a lei como algo inquestionável faz com que ele não consiga refletir sobre as motivações que levaram as pessoas a tomarem as decisões que tomaram nos dilemas morais.

O participante 7 também encontra-se no nível pré-convencional, porém diferente de P1 em alguns momentos faz oscilações em suas respostas, demonstrando a capacidade de questionar as leis. No primeiro dilema P7 relata que não salvaria a vida da esposa roubando o remédio, levantando alguns questionamentos: *“Que não for contra a lei. E que nem, tipo, que nem falei. O Henrique, ele fez porque amava a mulher dele mas isso quer dizer que toda pessoa que ama alguém vai poder prejudicar o outro, sabe?”* *“Eu acho que, às vezes, tem coisas na vida que a gente tem que se conformar com o que vai acontecer. Ele poderia roubar e, de repente, até se sentir mal por roubar e aquilo não salvar a mulher dele. Ou talvez, até piorar, sabe.”* Na fala de P7, demonstra que é importante seguir a lei, mesmo havendo questionamentos sobre o ato da pessoa. O momento que o participante oscila é no segundo dilema quando questionado sobre a atitude do policial diante do roubo de Henrique, para P7 ele só deveria entregar Henrique caso alguém soubesse que ele viu, mas caso ele não fosse punido por ter visto Henrique roubando ele não deveria entregar. Nesse dilema P7 demonstra empatia por Henrique, mas também tem um viés que a lei é importante, mas se eu não for punido não irei cumprir demonstrando uma tendência para o estágio 2. Esse é o único momento em que existe um questionamento sobre as atitudes do outro sem a lei como base. No entanto, analisando as respostas sobre a importância da vida e as respostas sobre punição, entende-se que a lei está acima de tudo, porém existe uma brecha caso eu não seja punida. Ou seja, quando está na situação de Henrique e pode haver uma punição P7 não descumpra a lei, mas quando está na situação do policial e não se cogita a punição desse policial, mas a sua ética, P7 descumpra a lei. Como em 4 dilemas P7 deu suas respostas de acordo com a lei sem questionar e apenas no segundo dilema P7 demonstra uma orientação para o estágio 2, na avaliação ele fica classificado como estágio 1.

O entrevistado 5 encontra-se no nível pré-convencional, pois a pessoa nessa fase responde as regras fazendo associação entre o certo e o errado, as regras/leis são inquestionáveis, não tenta refletir sobre a situação. Nesse caso, em 3 dos 5 dilemas apresentados P5 toma a sua decisão de acordo com a lei e teme a punição, em algum momento até questiona o fato de entregar um amigo (segundo dilema e terceiro), mas no final acha por bem entregar usando o argumento que poderia ela ter complicações perante a justiça por causa de outra pessoa. Quando questionado sobre roubar o medicamento para salvar sua esposa (dilema 1), P5 responde que não roubaria usando como argumento: *“Não sairia fora da lei porque até eu estaria errado também. Então, tecnicamente não adianta salvar ninguém e prejudicar.”* Quando questionado sobre a importância de fazer todo o possível para salvar uma vida, P5 responde: *“Vai depender muito do que tu tem que fazer, se for desobedecer a lei, não deve ser feito”*. Em todos os casos sobre a punição das pessoas do dilema que descumprem a lei, P5 opta pela punição sempre, sem questionar o motivo do crime.

Porém dois últimos dilemas apresentados P5 demonstra estar em transição para o estágio 2, as suas respostas começam a ter mais questionamentos diante das motivações que levaram aquela pessoas a determinada situação e nas suas repostas começa a encontrar brechas para burlar as leis. Nesse caso pode-se pensar que o fato de apresentar dilemas morais para que adolescentes pensem a respeito deles e possam refletir sobre o assunto tenha alguma influência sobre o pensamento dos mesmos. Pois nesse caso, P5 relata que nunca havia pensado sobre essas questões e que achou a experiência interessante.

## **b) Nível Pré-convencional – Estágio 2**

O estágio 2 do nível pré-convencional é conhecido como o estágio da orientação relativista instrumental, pois a ação que o sujeito escolhe será aquela que irá satisfazer instrumentalmente suas próprias necessidades e, ocasionalmente as necessidades dos outros. Ou seja, nessa fase de desenvolvimento moral as ações são consideradas justas quando permite satisfazer desejos e necessidades em prol de si mesmo.

O participante 10 encontra-se no nível pré-convencional, pois todas as suas respostas estão ligadas de alguma forma a um ganho, sempre com tendências a escapar das

punições. Suas motivações são no sentido do medo da punição, caso não haja punição não existe uma reflexão por trás das atitudes tomadas. P10 consegue refletir sobre a importância da vida, mas se houver alguma punição a vida acaba ficando em segundo plano, ou seja, prefiro que a pessoa morra a ser punido por roubar um medicamento. P10 também não reflete sobre o crime cometido como é o caso do homem que rouba para alimentar a família. P10 também demonstra desinteresse ao responder, falando de forma rápida as respostas e não refletindo muito sobre as situações. Sua entrevista foi rápida mesmo com os questionamentos sobre suas respostas. Elas eram dadas de forma muito sucinta, sempre defendendo a lei. Quando P10 foi questionada no primeiro dilema sobre ser errado roubar o medicamento ou não, a participante responde: “*É errado*”, tentando aprofundar a suas respostas e questionando o porque do erro a resposta é: “*Sei lá, porque é errado*”. Embora tenham sido realizadas mais perguntas para tentar entender seu pensamento o participante se limitava dizendo “*porque sim*”.

### c) Nível Convencional – Estágio 3

Nesse estágio O bom comportamento é o que agrada ou ajuda os outros e é aprovado por eles. As imagens estereotipadas do comportamento da maioria são destacadas nessa fase. O comportamento é frequentemente julgado pela intenção, ganhando aprovação por ser agradável. Nesse estágio é o momento do desenvolvimento em que os indivíduos conseguem se colocar no lugar do outro, eu trato o outro como gostaria de ser tratado, então suas respostas estão baseadas no que seria considerado correto pelo grupo, ou o que o indivíduo imagina que seria considerado correto.

Nesse estágio encontram-se dois participantes, o participante 4 e o participante 8.

O Participante 4 encontra-se no nível convencional, pois ele entende as leis e as regras da sociedade, mas segue seus princípios de forma coerente, refletindo sobre as questões que as envolvem. P4 também embasa suas respostas devido à perda de um irmão que ela relata durante a entrevista:

*E: Tu acha que é importante fazer todo o possível para salvar uma vida?*

*P4: Sim.*

*E: Pode falar um pouco mais? Porque tu acha que uma vida é importante?*

*P4: Ah tipo, eu perdi meu irmão, né. Ele tava hospitalizado. Então, eu faria de tudo para salvar a vida dele. Só que...*

*E: Independente se tivesse que infringir a lei ou não?*

*A: Sim. Só que não dá. Não deu”*

Quando é questionada sobre se tudo dever feito para obedecer as leis, P4 diz que não, que depende da situação, demonstrando um entendimento que as leis não estão acima de tudo e que irá salvar uma vida independente de ter algum ganho secundário com isso. P4 segue a mesma linha de pensamento em 3 dos dilemas apresentado, refletindo sobre a importância de cumprir as leis, mas também o quanto infringir ou não a lei dependerá da circunstância. Em dois dos dilemas apresentados P4 tem oscilações ora para o estágio 2, ora para o estágio 4. No entanto, suas respostas ficam centrada em sua maioria no estágio 3.

O participante 8 encontra-se no estágio 3 do nível convencional, pois a ação correta é uma questão de valores e opiniões pessoais, a lei é questionável, pois olha-se o processo que levou a tais atitudes. P8 acredita que seja importante salvar todas as vidas, por mais que em alguns momentos tenha que infringir alguma lei. Nas suas reflexões ela reflete mais sobre a atitude do farmacêutico do que a de Henrique, pois entende que ele fez todo o possível, mas pensando em valores morais acredita que o farmacêutico estava errado. *“Praticamente o médico tá sendo o bem errado nessa história.” “Ele é, tipo, ele é médico. Ele tem que valorizar a vida das pessoas. E não, tipo, não vender porque ele tá só com, tipo, 10 mil.”. “Se for por forma da lei, assim, ele tá errado. Mas eu acho que não. Ele deveria pensar que ele tentou salvar a mulher dele. Errado tava o médico que queria vender o remédio e ele tinha só metade. Mas como, né, é o Brasil (risos). Ele vai prender, eu acho sim.”*

P8 segue questionando sobre as leis, também reflete sobre o último dilema, no qual um homem rouba para comer e depois fica rico ajudando muitas pessoas, ela não julgaria esse crime como algo questionável, e entende que todo o bem que ele fez abonaria seu crime anterior, porém entende que o crime anterior era algo menos severo do que assassinar um pessoa. Nesse caso fazer o bem não abonaria o crime. O único dilema em que há uma oscilação é no dilema 4.

#### **d) Nível Convencional – Estágio 4**

Nesse estágio começa a entender a moral da lei. Entende-se que a lei não é algo inquestionável, mas sabe-se da sua importância para o bom andamento da sociedade. O indivíduo procura respeitar as regras e normas, existe a preocupação da igualdade dos sujeitos perante as leis.

O participante 2 encontra-se nesse nível, pois em suas falas ele entende as leis como algo inquestionável. No entanto, as leis são quebradas para salvar alguém próximo, tanto no primeiro dilema apresentado quanto no segundo dilema. Na vinheta *“Pra início de conversa eu acho que todo roubo é crime, independente de roubar um real ou um milhão”* o P2 mostra que não existe flexibilidade sobre o crime. Porém, quando questionado no primeiro dilema sobre roubar o medicamento para sua mulher ou para um animal ele responde que roubaria e no segundo dilema ele disse que não delataria seu amigo. No entanto, quando questionado no primeiro dilema sobre salvar a vida de um estranho roubando o remédio, P2 responde que não roubaria, e quando questionado sobre o faria fazer todo o possível para salvar uma vida, ele responde: *“Não diria totalmente o amor, mas sim a proximidade”*. Portanto entende-se que para P2 as leis são inquestionáveis, mas existe a manutenção do seu ato de acordo com expectativas da família e pessoas próximas. Como mostra no segundo dilema sobre se o policial deve entregar o amigo, P2 responde: *“Tu tá falando de entregar um amigo próximo?”* *“ [longo suspiro] Ih, agora me pegou também... Tá.”* Nesse momento P2 se questiona sobre entregar o amigo próximo ou as leis em questão e diante disso ele segue o seguinte raciocínio: *“do mesmo modo que o médico tem o voto de juramento dele, o policial também tem”*.

P2 tenta seguir uma ordem de raciocínio:

*“Mas já que é uma pessoa próxima, primeiramente eu ia chegar e perguntar se foi ele mesmo, não posso fazer acusações falsas.”*

*“Segundo, eu ia perguntar o motivo.”*

*“E o terceiro é tentar chegar a uma conclusão com ele pra tentar ele se entregar, não eu entregar ele. Talvez eu deixaria ele ter pegado o remédio, curado a mulher dele pra depois eu entregar ele.”*

Mas quando questionado se o amigo não se entregaria, ele entregaria ou não. P2 diz que se ninguém o entregasse por ele saber e não contar, ele não entregaria. Mostrando que suas decisões estão ligadas ao medo da punição. Demonstrando nesse momento um

pensamento de estágio 2. Esse é o único momento que P2 tem oscilação nos estágios, também é o único participante que oscila de um estágio mais distante do estágio em que foi classificado.

Ao longo da entrevista P2 vai refletindo sobre as punições. No início ele tinha como fala: *“Pra início de conversa eu acho que todo roubo é crime.” “Independente se for 1 real ou até mil reais”*. A partir do segundo dilema a fala de P2 é mais questionadora sobre as punições: *“Toda noção de lei é uma coisa grave, tem coisas mais graves que a outra. Eu acho que cada coisa tem que ter [incompreensível] de determinada forma. Não é por que tu roubou uma bala que tu deve ir pra cadeira elétrica. Mas caso tu tire uma vida, faça uma coisa mais séria, tem que ter um julgamento mais sério. Aqui no Brasil é bem diferente, porque tipo, tem uns governantes que roubam nós e, tipo, ficam em casa preso. [incompreensível] Eu acho que, independente do cargo dele na sociedade, deve ser incluído de formas iguais àquelas que são menos, de forma política. Eu acho que é isso.”* Isso mostra que P2 faz alguns questionamentos sobre as punições, mas ainda entende a importância das leis.

No terceiro dilema P2 demonstra ter um senso de justiça, entende que se o pai prometeu e o menino conseguiu o dinheiro é dele por direito, mas faz ressalvas sobre coisas que seriam mais importantes para usar o dinheiro *“Bom, já que foi ele que conseguiu, o dinheiro propriamente é dele. Se o pai pedisse pra coisas mais importantes, como sendo da família, pagar contas dívidas, eu daria. No caso, eu trabalho e faço isso.”*

No quarto dilema P2 traz o ponto de vista dele sobre eutanásia e demonstra ter conhecimento sobre o assunto: *“Tá. A eutanásia, como é dito, né, é uma das coisas mais picantes da sociedade hoje em dia. A eutanásia não é permitida aqui no Brasil, em si, é mais pro lado de fora, América, Ásia e atrás da África. Eu, na verdade, sou a favor da eutanásia, porque ver uma pessoa sofrendo num estado deplorável, é muito mais triste do manter ela viva num estado deplorável. No momento que tenha consentimento dela, das famílias, do que é importante, eu acho que a melhor coisa a se fazer é dar o que ela quer: A paz e o sossego.”* Quando questionado sobre o que ele faria se fosse no Brasil e sabendo que a prática é vista como crime, P2 responde: *“Dever não deve. É aquilo que a gente falou. Vai sobre a moral e o consentimento dele. Mas, ele estaria errado, ele daria, vamos dizer assim, o que ela quer, mas se descobrissem, ele seria preso, obviamente”*. P2 no fim

diz que faria, mas como sendo crime e ele for descoberto deve ser sentenciado, pois crime é crime.

No último dilema P2 entende que deveria cumprir a pena, mas acha que deveria ser uma sentença mais branda *“Eu acho que deveria cumprir a pena, mas uma coisa menos grave, menos severa. Já que ele tentou pagar por seus crimes, eu acho que mais uns 2, 3 anos de cadeia no máximo pra ele. Como ele não usou aquilo para o mal, usou pra família, seu bem-estar, eu acho que também é culpa da sociedade em si, já que não tem infraestrutura suficiente pra abrigar todo mundo devidamente, então em tese, é culpa da sociedade. Eu não tô falando que a sociedade cria o bandido, mas é uma grande influenciadora. Eu acho que ele deveria ser preso, mas com uma pequena um pouco menor em si”*

#### **e) Nível Pós-convencional – Estágio 5**

Nesse estágio o indivíduo já teria capacidade de relativizar as normas, entendem que em alguns momentos as regras da sociedade entram em confronto com questões morais. Entendo então que a maior parte das leis são relativas, fazendo reflexões a respeito das intenções por trás dos atos das pessoas.

O participante 3 encontra-se no nível Pós-convencional, pois tem seus princípios morais bem determinados ao mesmo tempo aceita e entende as regras e leis sociais. Porém, quando seus princípios e as regras da sociedade entram em conflito o indivíduo terá seu julgamento embasado nos seus princípios e não nas convenções sociais. P3 demonstra isso quando é questionado sobre roubar o medicamento para salvar sua mulher, ele reflete sobre fazer todo o possível para negociar com o farmacêutico e também comenta que se tivesse outra forma ele tentaria, mas sem nenhuma outra possibilidade ele roubaria para salvar sua esposa, como vemos na vinheta: *“Ah, eu roubaria então, se é pra mim ajudar minha esposa a viver. Eu tentei fazer um acordo com o cara e ele não quis. Se era o único jeito de ela conseguir ficar viva, eu ia tentar fazer isso, mas se tivesse outra coisa, aí eu ia tentar fazer outra coisa. Eu ia deixar o roubo como última opção.”* Quando questionado sobre salvar a vida de uma esposa que ele não ama e um animal que ama, em ambas ele decide salvar a vida, porém quando questionado sobre salvar a vida de um estranho, P3 fica em dúvida,

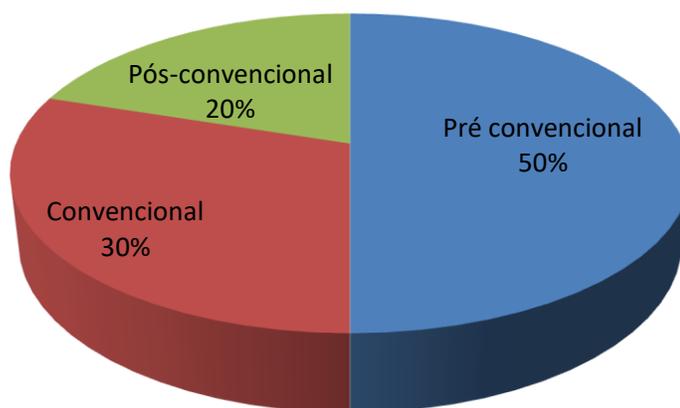
pois existe a possibilidade desse estranho estar mentindo sobre sua real necessidade *“Porque eu não conheço a pessoa, não sei se ela tá falando a verdade, não sei se ela tá querendo me meter em alguma encrenca”*, mas pensando na possibilidade que o desconhecido estivesse falando a verdade, P3 opta por roubar para salvar a vida. Durante a entrevista, P3 faz reflexões no sentido da indústria farmacêutica deixar pessoas morrerem por cobrarem preços abusivos, questionando as leis nesses casos, e embasando suas escolhas de roubar ou não em seus princípios sobre a vida. P3 segue a mesma linha de pensamento em 4 dos dilemas apresentados. Porém em um deles mostra uma regressão para o estágio 4.

O participante 9 encontra-se no nível Pós-convencional, pois o comportamento certo consiste em fazer o dever, mostrar o respeito pela autoridade e manter a ordem social dada por si mesmo. Portanto, existe o entendimento que roubar é errado, que matar no caso do dilema da eutanásia é errado, mas há uma reflexão em torno de todas as situações, e quando questionado sobre cumprir sempre as leis P9 responde: *“Porque, às vezes, a lei não condiz com a situação que tu se encontra.”* P9 questiona a atitude do farmacêutico e faz reflexões assim como P3 sobre as indústrias farmacêuticas, além de questionar sobre as pessoas quererem ganhar muito mais do que deveriam: *“Ah...eu acho errado isso, as pessoas sempre quererem tirar vantagem, tipo o cara querendo ganhar muito mais pelo medicamento não ligando pra uma vida”*. P9 demonstra ter uma boa reflexão sobre o que tem por trás das intenções das pessoas, questionando leis e regras de acordo com a própria moralidade. Mas P9 tem duas oscilações uma para o estágio 4 e outra para o estágio 3.

De acordo com a análise individual do nível moral de cada participante, entende-se que a turma do terceiro ano do Ensino Médio encontra-se no nível pré-convencional, pois a metade dos participantes foram classificados nesse nível. Abaixo temos um gráfico sinalizando as porcentagens encontradas em cada um dos níveis. Nele podemos observar que 50% dos estudantes que participaram da pesquisa encontram-se no nível moral pré-convencional, enquanto apenas 20% dos participantes atingiram o nível pós-convencional. Diante da idade entre 17 e 18 anos dos estudantes, esperava-se que os participantes estivessem em nível mais avançado, pelo menos no estágio 3 do desenvolvimento moral, pois essa faixa etária foi escolhida pela maturidade cognitiva que jovens deveriam apresentar nessa faixa etária. Entende-se que 50% dos estudantes estarem num nível tão

baixo é algo preocupante em relação ao espaço de discussão para esses assuntos dentro do contexto escolar. Já que entende-se que a escola é um espaço de desenvolvimento integral do sujeito e não só a explanação de conteúdos.

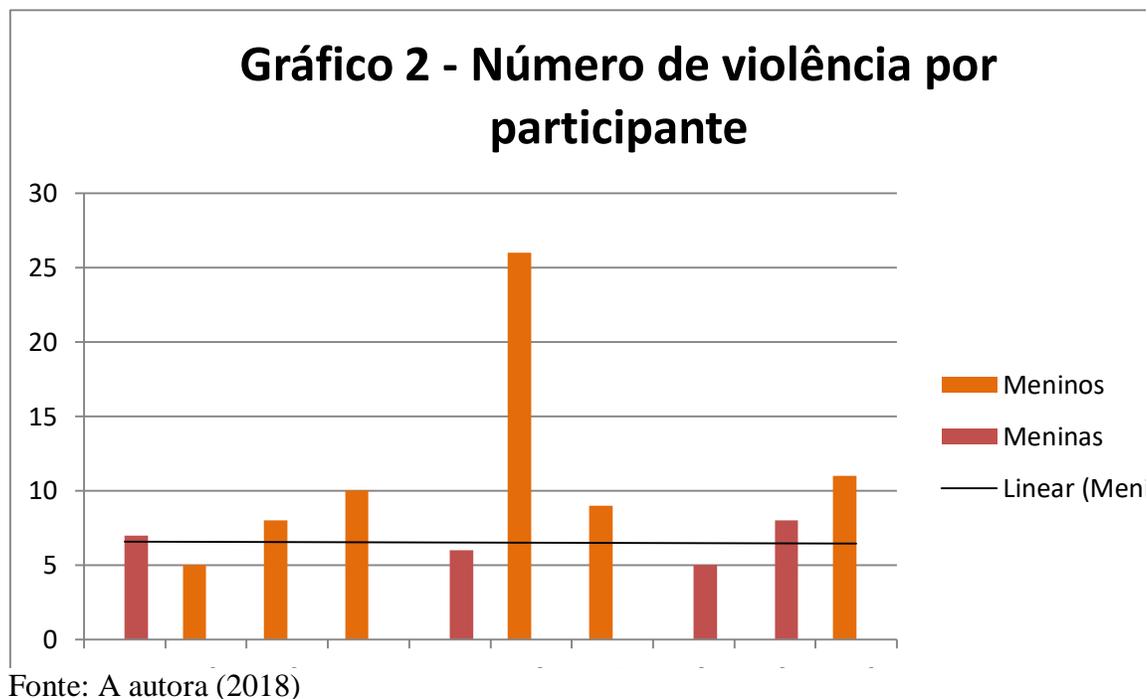
### Gráfico 1 - Níveis de desenvolvimento moral da turma do terceiro ano do Ensino Médio



Fonte: A autora (2018)

#### 5.2 ANÁLISE DAS VIOLÊNCIAS

A seguir temos um gráfico apresentando o número de violências cometidas por cada um dos participantes. Na cor verde do gráfico estão os meninos e em laranja apresentamos os resultados das meninas.



No gráfico acima apresentamos o número de violências cometidas pelos participantes do estudo, sendo o sexo feminino em laranja e o sexo masculino em verde. Foram realizadas 20 observações de 3 horas cada uma, nas quais foram observados tanto sala de aula quanto momentos de troca de salas e intervalos. Optamos por fazer a diferenciação entre os sexos para a apresentação dos resultados, pois entendemos que essa diferenciação será importante para a discussão, decorrente diferença entre o número de violências cometidas entre os sexos. No sexo feminino a violência teve um número muito inferior às violências do sexo masculino. Sendo 25 ocorrências ao total para meninas e 72 para os meninos, um dado relevante mesmo tendo uma amostra homogênia entre os sexos o estudo. Durante as observações realizadas em sala de aula, notou-se que outro fato relevante é que as participantes do sexo feminino iniciarem com menos frequência a violência, o contexto que se apresenta na maior parte das observações é que a violência das meninas ocorrem em resposta a um violência iniciada pelos meninos em relação a elas.

### 5.2.1 Tipos de violências apresentadas

Em relação aos tipos de violências que foram observadas e registradas durante as observações na escola, os participantes apresentaram um número maior de violências física, seguido por violência cultural e com uma amostra muito pequena de violência estrutural, como podemos observar no quadro abaixo. Lembrando que alguns atos de violência podem ser classificados em mais de um tipo. No quadro a seguir apresentamos o número de atos de violências que cada participante apresentou, classificando-as, havendo também a distinção entre o sexo feminino (cor laranja) e o sexo masculino (cor verde), pois esse será um dano importante para as próximas discussões.

**Tabela 5** – Classificação dos tipos de violência

<b>Participante</b>	<b>Violência física</b>	<b>Violência Cultural</b>	<b>Violência estrutural</b>	<b>Total de ocorrência de violência</b>
<b>P1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>7</b>
<b>P2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>P3</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
<b>P4</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
<b>P5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
<b>P6</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>26</b>
<b>P7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>12</b>
<b>P8</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>P9</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
<b>P10</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>11</b>
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>98</b>

Fonte: A autora (2018)

#### a) **Violência Física**

Dentro das 98 ocorrências de violência nesse grupo, os números de violências físicas prevalecem as demais violências. As formas que a violência física se apresentou

durantes as observações foram em forma de xingamentos diretos aos colegas, o que em alguns momentos entrava na violência cultural, pois a misoginia estava presente de forma relevante nesse grupo.

Dentre todos os participantes, somente P7 não ficou com o número de violência física maior que o número de violência cultural. E P5 ficou com o mesmo número de ocorrências tanto na cultural quanto na estrutural.

A participante apresentou um total de 7 violências, sendo 5 violências físicas e 2 violências culturais. As duas violências culturais que ocorreram foi num contexto de misoginia. Numa ocorrência P6 diz para uma das colegas que mulheres deveriam estar em casa varrendo o chão, a colega inicia uma discussão e P1 defende P6 dizendo que é mesmo, que esse é o lugar da mulher. P1 sempre usa um tom de brincadeira, mas de alguma forma defende a misoginia dos colegas, mesmo que não de forma ativa na fala, mas rindo das piadas em sala de aula. As violências físicas apresentadas por P1 foram em sua maioria xingamentos entre colegas. Nas 4 ocasiões das 5 violências físicas foram xingamentos pelos colegas rirem dela ou debocharem xingando. E outra violência física foi quando uma colega pede a borracha emprestada e ela atira a borracha na mesa.

P6 foi o participante que mais cometeu violências, na sua maioria física vinculada com violência cultural. Um dos que teve mais ocorrência foi P4, mas a maioria das suas violências eram entre ele e P6 em trocas de xingamentos. No que se refere ao grande grupo P4 só cometeu uma violência para outras pessoas que não P6, ao atirar um tubo de corretivo.

## **b) Violência Cultural**

O número total de violências culturais no grupo foi de 32 ocorrências, sendo apenas P9 e P3 que não praticaram em nenhum momento da observação esse tipo. Num panorama geral a violência cultural aparece ligada a violência física, pois nesse grupo ela aparece como xingamentos relacionando o sexo feminino num lugar de menos valor. Portanto, quando temos um xingamento ela é considerada violência física e quando temos uma questão de misoginia ela é considerada violência cultural, elas ficaram classificadas nesses dois eixos. As práticas desse tipo de violência se apresentam de foram de misoginia no

grupo em geral. Pois as brincadeiras colocando a mulher no nível inferior foram muito frequentes. As réplicas das meninas era revidar com xingamentos, mas sem muita força em argumentos e discussão, fazendo com que o número de violência aumentasse. As meninas mesmo ao se defenderem das violências culturais praticavam misoginia, pois lançavam mão de xingamentos para os meninos como: P1 “ *você parece uma mulherzinha*”; P1 “*Fica na tua aí, parece uma guria reclamando*”; P5 “*Esses guri que fica resmungando, baita mulherzinha*”, quando queriam contra atacar. O que nos mostra que a violência cultural está presente nesse sentido na turma.

### **c) Violência estrutural**

A violência estrutural teve somente duas ocorrências, por parte de P6 e P4. Esse tipo de violência ocorreu com figuras de autoridade da instituição. Na ocorrência de P6 foi no sentido de atrapalhar a explicação da professora com conversas paralelas, e rir quando ela pede para fazer silêncio. Situações em relações com professores e alunos não eram vistas com tanta frequência, pois os participantes tinham muitos períodos livres por falta de professores, então passavam um tempo grande em sala de aula fazendo atividades sem supervisão de um adulto. Já a ocorrência com P4 foi com a orientadora da escola numa reunião da turma. P6 questiona uma decisão de formatura, e sente-se contrariado pela escolha da orientadora.

## 6. DISCUSSÃO

No quadro a seguir podemos visualizar os participantes, os estágios de desenvolvimento moral em que se encontram e os tipos de violência que praticaram durante as observações, respectivamente. Os participantes destacados na cor laranja são do sexo feminino e os participantes na cor verde são do sexo masculino, essa distinção foi escolhida para facilitar a discussão.

**Tabela 6** – Estágios do desenvolvimento moral e as violências praticadas

Participantes	Estágio de desenvolvimento moral	Violência Física	Violência Cultural	Violência Estrutural	Total de ocorrências
P1	1	5	2	0	7
P2	4	3	2	0	5
P3	5	8	0	0	8
P4	5	8	1	1	10
P5	1	3	3	0	6
P6	2	14	11	1	26
P7	1	5	7	0	12
P8	3	4	1	0	5
P9	5	8	0	0	8
P10	2	6	5	0	11

Fonte: A autora (2018)

Com base nas análises individuais dos participantes em relação ao desenvolvimento moral, o nível geral da turma está baixo, sendo que 50% dos estudantes se encontram no nível pré-moral de desenvolvimento. E a violência física também está muito presente no grupo, sendo a mais recorrente durante as observações a escola. Nesse estudo não conseguimos encontrar uma relação consistente entre o número de violências e o nível de desenvolvimento moral dos participantes, que eram um dos objetivos, portanto a hipótese nula não pôde ser refutada, sendo a hipótese nula (H0) do estudo que não há relação entre os comportamentos de violência apresentados pelos alunos e o nível de desenvolvimento

moral em que eles se encontram. Mas foram encontrados dados relevantes e que consideramos importantes de serem avaliados em novos estudos, como por exemplo, a diferença no número de violências cometidas pelo sexo feminino e o sexo masculino. As participantes do sexo feminino cometeram menos da metade de atos violentos cometidos pelo sexo masculino, sendo outro fator relevante que a maioria das violências do sexo masculino era em respostas às violências cometidas pelo sexo masculino contra ela. O que geralmente fazia com que elas lançassem mão de agressões diretas como agredir o colega de forma verbal.

Diante desses dados encontrados, compreendemos que o sexo feminino e masculino possuem diferenças em alguns aspectos, sendo eles não só por diferenças anatômicas, mas também relacionada à comportamentos. Cientistas sabem também que existem várias outras diferenças sutis na maneira pela qual os cérebros dos homens e das mulheres processam a linguagem, as informações, as emoções e o conhecimento (SABBATINI, 2008). Para esse estudo, não vamos aprofundar nos estudos cerebrais sobre as diferenças entre os sexos, mas vamos nos ater nas habilidades emocionais que podem nos apresentar dados relevantes para esses achados. Ainda segundo Sabbatini (2008) as mulheres são melhores que os homens em relações humanas, em reconhecer aspectos emocionais nas outras pessoas e na linguagem, na expressão emocional, o que poderia justificar o fato das participantes do sexo feminino terem cometido menos violências do que os participantes do sexo masculino. Pois essa possível habilidade empática e de proteção poderia ter impacto nas suas atitudes, fazendo com que as violências apresentadas fossem somente uma forma de proteção, e não de ataque à figura do outro. Entendemos que para se proteger não é necessário a utilização da violência, mas dentro desse grupo percebe-se uma limitação para discussão das atitudes morais, portanto limitaria uma elaboração de defesa mais madura. Esses dados reforçam a crítica da Gilligan (1982) aos estudos de Kohlberg, quando ela levante a polêmica de que os homens seguem a vida associando a sua independência a não estabelecimento de conexões que os prendam em suas atitudes. Enquanto a preocupação feminina direciona-se ao cuidado e à preservação dos relacionamentos. As mulheres, durante muito tempo de suas vidas, acreditaram que o cuidado sempre foi o mais importante. No respeito pelo outro, há sempre a procura de “arrumar” as coisas para que ninguém seja magoado. Contudo, uma crise vivenciada pela mulher aparece a necessidade de garantir a própria sobrevivência, de

fato ou simbolicamente. O que também nos reflete questões sociais, As expectativas dos pais e familiares são direcionadas à criança que vai nascer a partir do momento em que o sexo é conhecido e orientam desde a organização do espaço físico, às atribuições de características à criança e à gestante em função do sexo do bebê (PICCININI et al., 2004; WITT, 1997). Mais tarde, direcionam a atribuição de papéis e atividades diferentes para os dois sexos, fortalecendo as diferenças entre homens e mulheres construídas socialmente (NASCIMENTO; TRINDADE, 2005).

Nascimento e Trindade (2010) analisa que representações sociais dos papéis masculinos e femininos conservadoras podem ser identificadas no processo educacional quando se verifica que as meninas são hoje preparadas para ter uma vida profissional ao mesmo tempo em que recaem sobre elas as expectativas de responsabilização pelos trabalhos domésticos e pelas atividades de cuidados. Enquanto os meninos continuam sendo preparados para dominar os espaços públicos sem que tenha havido grandes mudanças no sentido de prepará-los para dividir as tarefas domésticas. Esse aspecto que o autor ressalta aparece de forma nítida nas observações, pois apesar das meninas estarem num espaço de ensino, elas ainda se mantêm numa posição de defesa e não de voz do grupo, e os meninos ficam numa posição de ataque e liderança. As próprias brincadeiras misóginas tem esse tom dentro de sala de aula. Esses fatores tanto biológicos quanto sociais entre gênero nos fazem entender o porquê meninas cometeram menos violência e tiveram menos incidência de iniciar as violências.

Segundo Silveira e Spindler (2014) algumas estruturas sociais fazem com que a mulher ocupe posições de submissão ao homem. Essas organizações são apresentadas há muito tempo como formas naturais devido às diferenças físicas entre homens e mulheres, o que acaba fazendo com que a soberania masculina esteja enraizada de forma arcaica na nossa sociedade. Mas para os autores não são as diferenças biológicas que fazem essa diferenciação, mas sim o meio, a história cultural que tem ainda como base o patriarcado. Portanto, entendemos que não há uma única explicação para os dados do estudo, pois existem tanto diferenças físicas quanto questões ambientais que influenciam a misoginia em sala de aula, não estamos marcando a diferença na forma de cuidar entre o feminino e masculino, mas levantando hipóteses para os dados encontrados no estudo.

No que diz respeito ao nível de desenvolvimento moral, aparentemente estar num estágio mais elevado na classificação de desenvolvimento moral não tem relação ao número de violências praticadas. No entanto, um aspecto relevante foi o fato de participantes com o nível de desenvolvimento moral mais elevado terem menos incidência de comportamento de violência cultural. P3, P4 e P9 foram os únicos participantes que apresentaram nenhuma violência cultural ou apenas uma ocorrência e estão no estágio 5 do nível pós-convencional. Entende-se que esses participantes, apesar de cometerem violência física, eles tem um bom entendimento do outro, por isso a violência cultural não aparece nos seus atos.

Galtung (1990), a violência cultural aparece quando não vemos o outro de forma sensível e empática, olha-se, mas não se coloca no lugar da pessoa que está sofrendo a violência. Isso explica o alto nível de desenvolvimento moral desses estudantes, pois um nível elevado demonstra pensar no outro. Portanto, entende-se que nesses estudantes o fato de terem um nível elevado de desenvolvimento moral faz com que eles tenham menos ou nenhum ato de violência cultural, no entanto cometeram violência física quando eram provocados pelos colegas, principalmente no caso de P6 e P3, estudantes que estavam sempre junto e praticavam violência física em forma de agressão verbal. P6 foi o estudante que mais praticou violência contra todos os colegas, já P3 apresentou violência física sempre direcionada a P6.

Minha hipótese inicial foi que muitas das violências apresentadas por estudantes com um nível mais alto do desenvolvimento moral poderiam ser estruturais, pois indicariam que estavam indo contra uma estrutura violenta, como regras injustas. No entanto esse aspecto não foi observado, pois em muitas das minhas observações os professoras não estavam em sala de aula. Isso acontecia devido a falta de profissionais na escola, fazendo com que os professores se revezassem entre mais de uma sala de aula, portanto as violências apareciam mais entre os pares, pois não tínhamos a figura de autoridade o tempo inteiro presente. Quando essa figura estava em sala, geralmente tinha muito conteúdo a ser passado e não conseguia dar conta de discussões a respeito das violências que apareciam e nem ter um contato mais direto com os estudantes. Diante de todas as observações e achados no estudo entendemos o papel do professor como fundamental no sentido de servir como referência de conduta, além de encorajar discussões sobre dilemas morais do próprio cotidiano escolar a fim de fomentar o desenvolvimento

moral dos estudantes, já que a escola é um espaço formativo no sentido amplo da palavra, que tem como objetivo o desenvolvimento integral do sujeito, ajudando a ser um cidadão além de qualificado, mas também crítico sobre aspectos sociais.

## 7 CONCLUSÃO

Nesse estudo concluiu-se que a misoginia está presente de forma visível no grupo observado. Segundo Molina (2013) a definição para esse termo é de origem grega, na qual o sufixo *miseo*, quer dizer odiar, depreciar e *gyné*, significa mulher ou feminino. Então o indivíduo misógino apresentará desprezo pela figura feminina, considerando-a inferior ao homem. A misoginia pode ser comparada ao racismo, pois assim como o racismo ela também é considerada uma forma de violência, que no caso desse estudo ficará categorizada tanto como uma violência direta, pois aparecia no grupo em agressões verbais, quanto como violência cultural, pois entende-se que a constituição da misoginia dentro de uma estrutura está ligada a questões culturais de uma sociedade ou comunidade. Diante dessas definições, percebeu-se que a misoginia estava presente por meio das falas analisadas nos momentos de observações em sala de aula. Em uma das aulas, a educadora entrou na sala e começou a passar o conteúdo no quadro, os estudantes se organizaram em dois grupos, um grupo sentou mais atrás e outro grupo ficou bem em frente ao quadro, os participantes da pesquisa eram do grupo da frente. Eles estavam discutindo sobre o exercício passado pela educadora, nos quais cada um iria dando uma resposta. P1 deu a resposta incorreta do exercício, e os meninos riram, P6 diz “*Xiuu...* (utilizados como pedido de silêncio) *lugar de mulher é varrendo a casa*”, nesse momento específico, algumas meninas riram da agressão, principalmente P1, para quem a fala foi direcionada. Uma das meninas do fundo que não estava participando da pesquisa, contestou a fala dele dizendo “*o teu lugar que não é varrendo nem a casa, sabe fazer nada*”. P6 resmungou algo e disse para ela “*ninguém te chamou na conversa*”. P1 diz “*Para de reclamar, tá igual uma mulherzinha*”, demonstrando não ter a compreensão do lugar em que essa frase as colava. Mesmo na tentativa de defesa aparecia misoginia na fala das próprias meninas.

Outra situação ocorreu no momento que eles estavam trocando de sala, no corredor P10 diz para uma das meninas que cortou o cabelo “*pra que esse cabelo curto que nem homem? Virou maxorra?* (palavra para popular para definição de lésbica)”. Uma das meninas que não participou da pesquisa diz “*O cabelo é dela, ela faz o que quiser*”. P1 se envolve e diz “*Isso aí, até ele achar um macho que mande nela*”. P5 a menina que estava sofrendo a violência diz “*Só se tiver dinheiro*”. Os meninos riem da situação, entram na

sala e não falam mais no assunto, se envolvendo com um trabalho que precisavam entregar. Nessa situação percebemos alguns estereótipos sociais relacionados às mulheres desde aparência física, como se a representatividade feminina estivesse vinculada aos cabelos longos até questões de configuração conjugal, na qual a mulher ficaria submissa às vontades do marido, como P1 colocou “que mande nela”. E P5 complementa a questão financeira, como o homem provedor do sustendo financeiro. Portanto a importância de refletir-se o papel social da mulher e a forma como ela pode se colocar na sociedade podem ser assuntos importantes a serem trabalhados nesse contexto.

Apesar do contexto observado e entendendo que não havia espaço onde esses assuntos pudessem ser discutidos e atitudes repensadas, avaliamos que havendo espaço para discussões sobre diferentes temas considerados relevantes para sociedade tanto do ponto de vista moral e ético, poderíamos proporcionar um contexto mais reflexivo para os jovens possibilitando uma melhor compreensão social e quem sabe uma diminuição nesse quadro misógino dentro das escolas, além de outras violências que ocorrem muitas vezes por falta de entendimento do assunto. Acreditamos que esses espaços de discussão são importantes, pois durante as próprias entrevistas, quando apresentadas questões mais complexas, como as questões de salvar uma vida ou não, os estudantes declaravam que nunca tinham pensado sobre esses assuntos e em alguns momentos quase passavam para uma resposta de nível mais elevado, no entanto, ficavam no nível que ainda tinham mais segurança. A habilidade para as discussão dessas violências seria algo importante de ser trabalhado em sala de aula, com discussões sobre os assuntos de forma mediada. Quando pensamos em discussões mediadas, entendemos que os protagonistas são os jovens, fazendo-se necessários profissionais que tenham conhecimento sobre o assunto discutido para auxiliá-los a refletirem sobre o assunto em questão.

Devido ao número reduzido de professores na turma do estudo, as ocorrências de violência não eram trabalhadas de forma ajudar os alunos a discutirem sobre elas, fazendo com que se tornassem banais e rotineiras. Portanto, sinalizamos que mais estudos que aprofundem temas como espaços de discussões e reflexões para os jovens dentro do ambiente escolar possam encontrar dados relevantes no que diz sentido ao melhor desenvolvimento do desenvolvimento moral pelo simples fato de pensarem seus atos no cotidiano da escola. Também há indicações para estudos com o mesmo número de meninas

e meninos para que os dados referentes às diferenças de gênero possam ser mais fidedignos com a realidade, pois nesse estudo esse dado ficou desproporcional. Caso fosse continuar o estudo no mestrado entendo que uma pesquisa longitudinal e com uma amostra maior poderia nos dar dados relevantes sobre o tema.

Outro aspecto importante para o estudo foi o fato das meninas cometerem menos violência do que os meninos, e na maior parte suas violências eram em resposta às violências que os meninos praticavam contra ela. Entendemos que esse dado não se deve apenas a fatores biológicos, mas também fatores do meio. Não é só o fato de ser do sexo masculino que faz com que um menino seja mais violento, ou ser do sexo masculino faz com que o menino seja mais violento, entende-se que existem fatores ambientais intervenientes nesses dados, que podem estar relacionados ao meio familiar dos estudantes ou até mesmo na comunidade em que vivem. O que acaba se reproduzindo em sala de aula.

Diante dos dados encontrados, como sugestões práticas entende-se que promover espaços de discussão mediados por profissionais da psicologia ou da educação dentro das escolas para que assuntos relacionados à moralidade possam ser discutidos para promover a reflexão de forma mais profunda sobre temas transversais no cotidiano. Além de também dar voz aos estudantes podendo diminuir a violência dentro das salas de aula.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Rodrigo Augusto Duarte. Considerações sobre a violência e a ótica de Johan Galtung: Alguns aspectos do terrorismo e o advento da intolerância. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, v. 19, p. 101-116. 2015.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano**. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 103-15. 1996.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BARTON, E. J.; ASCIONE, F.R. Direct observation. In: OLLENDICK, T. H.; HERSEN, M. **Child behavioral assessment: principles and procedures**. New York: Pergamon Press. p. 166-194, 1984.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Marília Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15(1), p. 25-32. Janeiro-Abril. 2010.

COLBY, Anne; KOLHBERG, Lawrence; GIBBS, John Gibbs, LIBERMAN, Marcus; FISCHER, Kurt; SALTZSTEIN. Herbert D. A Longitudinal Study of Moral Judgment Monographs of the Society for Research in **Child Development**. v. 48, n. 1/2, p. 1-124. 1993.

COSTA, Rodrigo César. **Moralidade e violência nas escolas na visão dos professores**. 2014. 106 f. , 2014.

CREMIN, Hilary; GUILHERME, Alexandre. Violence in Schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. **Educational Philosophy and Theory**. p. 1123-1137, Nov. 2015.

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

CUNHA, Maria de Fátima Pires Carneiro da; VALENTIN, Aline Santti Valentin; LISBOA, Débora Cristina dos Santos; MONTEIRO, Eleonora Carolina Martins. XANDER, Priscila Xander. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 197-210, 2009.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança**. Porto Alegre: Artmed; 2002.

DUSKA, Ronald. **Introdução às teorias do desenvolvimento**. In: DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. (Org.). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

FERNANDES, Eliane Pinheiro. Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, jan. 1991.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

GALTUNG, Johan. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**. v. 27, n. 3. p. 291-305. Aug.1990.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, v. 6, p. 167-191, 1969.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLIGAN, Carol; ATTANUCCI, J. The moral principle of care. Two moral orientations: Gender differences and similarities. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 34, p. 223-37. 1988.

GILLIGAN, Carol. **Em uma voz diferente: Teoria psicológica e desenvolvimento das mulheres**, Cambridge: Harvard University Press, 1983.

GUILHERME, Alexandre. Understanding conflict resolution philosophically in a school setting: three different kinds of violence and dialogue. **Journal of Peace Education**, v. 14, p. 215-234, May. 2017.

HERSH, R.; REIMER, J.; PAO LITTO, D. **El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg**. Madrid: Narcea. 1998.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer. 1992.

KOHLBERG, Lawrence. The development and modes of moral thinking and choices in years 10 to 16. Tese de doutorado, Chicago, University of Chicago, 1958.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografia, dissertações, teses e livros**. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Nuances**, v. 5, p. 64-68, jul. 1999.

- MACEDO, Alex Araujo. *Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral*. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.
- MINAYO, Maria Célia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. *Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC): problematizando as consideradas boas práticas*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- MOLINA, Fabián Alejandro. **Violencia de Género: el delito de ser mujer**, 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Salermo, 2013
- MOROSINI, Marília Costa. *Estado de conhecimento e questões do campo científico*. **Educação**, v. 40, n. 1, jan./abr. 2015.
- NASCIMENTO, Regina Rangel; TRINDADE, Zeidi Araujo. *Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular*. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 2, 187-200, 2010.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 12ª ed. 2013.
- PALHARES, Marcelo Fadori Soares; SCHWARTZ, Gisele Maria. **Não é só a torcida organizada: o que os torcedores organizados têm a dizer sobre a violência no futebol?** São Paulo: Ed. da Unesp, 2015.
- PAULA, Ercília Maria de; MENDONÇA, Fernando, Wolff. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2009.
- WITT, S. D. Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*. Summer, 1997.
- RAPPAPORT, R. C. **Psicologia do Desenvolvimento**. Vol. 1 São Paulo: E.P.U., 74 p. 1981.
- RIBEIRO, Henrique Melo Franco. Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio – 2013*. 141f. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, 2013.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre : Bookman, 2001.
- PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. SP: Summus (1932).
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SCARPARO, Ana Luiza Sander; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko; DEL PINO, Jose Cláudio. Construção e validação de conteúdo de questionário para identificação de crenças sobre o ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar. **Revista Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 14, n. 2, set. 2018

SILVA, Antonia Iane Pinho; CAMPOS, Emília da Rocha Silva; SILVA, Maria Cristina Amaral Soares. Indisciplina no contexto escolar. 2005. 64 f. Monografia (Formação em Ciência da Educação) - Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília. 2005.

SILVEIRA, R. S., Nardi, H. C., & SPINDLER, G. Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero. **Psicologia & Sociedade**, 26(2), 323- 334. 2014.

SPOSITO, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, 2001.

VANNI, Verônica Nogueira. As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO****Questionário sociodemográfico****Dados pessoais**

Qual sua idade? \_\_\_\_\_

Qual seu sexo?  Masculino  Feminino**Dados escolares**Você já foi reprovado na escola?  Sim  Não

Caso tenha reprovado, quantas vezes? \_\_\_\_\_

Caso tenha reprovado, em qual(is) série(s)? \_\_\_\_\_

**Dados da organização familiar**

Quem são seus responsáveis legais?

 Pai e mãe  Somente pai  Somente mãe Outro – Quem? \_\_\_\_\_

Quantas pessoas moram com você? \_\_\_\_\_

Qual a escolaridade da sua mãe? \_\_\_\_\_

Qual a escolaridade do seu pai? \_\_\_\_\_

Qual é a renda familiar mensal? \_\_\_\_\_

Você trabalha?  Sim  Não

Se trabalha, qual sua renda individual mensal? \_\_\_\_\_

Esse espaço abaixo é destinado para você escrever algum dado importante sobre sua configuração e/ou relação familiar que entenda como relevante:

---

---

---

---





## APÊNDICE D – TERMO E CONSENTIMENTO PARA OS ESTUDANTES

Título da pesquisa: Violência na escola e desenvolvimento moral: um estudo com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre

Nome da pesquisadora: Ana Paula Machado

Telefone:

Nome do orientador: Prof<sup>a</sup>. Alexandre Anselmo Guilherme

Telefone:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, que tem como objetivo *Investigar a violência e o desenvolvimento moral dos de estudantes do 3º ano do Ensino Médio.*

Quanto aos procedimentos, os estudantes participarão mediante a assinatura desse termo de consentimento livre e esclarecido. Os estudantes participarão da pesquisa respondendo a um questionário sociodemográfico e a uma entrevista sobre questões morais.

Você poderá recusar-se a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta que lhe cause algum constrangimento.

A sua participação como voluntário(a), não lhe trará nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza.

Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua identidade e das informações que você fornecer, sendo-lhe reservado o direito de omissão de dados.

Confirmo ter conhecimento do conteúdo desse Termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar dessa pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Porto Alegre , \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Acadêmico(a)-pesquisador(a)

---

Orientador(a) da pesquisa

---

Participante da pesquisa

**ANEXO A – ENTREVISTA DE JUÍZO MORAL (KOHLBERG, 1992)**

## Dilema I

"Na Europa uma mulher estava prestes a morrer de um tipo raro de câncer, havendo apenas um medicamento que poderia salvá-la. Esse medicamento foi descoberto recentemente por um farmacêutico que morava na mesma cidade que ela. Era um medicamento caro para produzir, mas pelo valor que o farmacêutico cobrava ele ganhava dez vezes mais que custou para produzi-la. Ele pagou 2.000 reais na produção, mas cobrava 20.000 reais por uma dose pequena. O marido da paciente, Enrique, recorreu a todos que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, e tentou todos os meios legais para conseguir, mas só conseguiu chegar ao valor de 10.000 reais, metade do que custava a dose do medicamento. Enrique disse ao farmacêutico que sua esposa estava morrendo e pediu-lhe para vender a droga mais barata ou deixá-lo pagar-lhe mais tarde. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri o medicamento e eu tenho que ganhar dinheiro com isso." Tão desesperado, Enrique entrou na farmácia e roubou o medicamento para sua esposa".

1. Enrique deveria ter roubado o medicamento?

1a. Por que?

2. É certo ou errado roubar o remédio?

2a. Por que está certo ou errado?

3. Enrique tem o dever ou obrigação de roubar o remédio?

3a. Por que?

4. Caso Enrique não amasse sua esposa, ele deveria roubar o remédio? (Se o assunto é a favor de não roubar), pergunte se há uma diferença no que Enrique deveria fazer se ele ama sua esposa como se ele não a quisesse?

4a. Por que?

5. Imagine que a pessoa que está morrendo não é sua esposa, mas um estranho, ele deve roubar o remédio para um estranho?

5a. Por que?

6. Imagine que é um animal que Enrique ama muito, ele deve roubar para salvar a vida do animal?

6a. Por que ou?

7. É importante fazer todo o possível para salvar outra vida?

7a. Por que?

8. Enrique está agindo contra a lei por roubar o medicamento?

8a. Por que?

9. Tudo deve ser feito para obedecer a lei?

9a. Por que?

## Dilema II

"Enrique forçou a entrada na farmácia, roubou o medicamento e entregou para sua esposa. No jornal do dia seguinte, surgiram as notícias do roubo. O Sr. Martinez, um policial que conhecia Enrique, leu a notícia. Martinez lembrou que viu Enrique andando por perto da farmácia, chegando à conclusão de que foi Enrique que roubou. O Sr. Martinez não sabia se deveria informar que Enrique tinha roubado o remédio ou não.

1. O Sr. Martinez deve relatar que Enrique roubou o remédio?

1a. Por que?

2. Imagine que o Sr. Martinez era um bom amigo de Enrique, ele também o denunciaria?

2a. Por que?

Continuação: "Enrique foi preso e julgado. Um júri foi selecionado e a tarefa disso é descobrir se uma pessoa é inocente ou culpada de ter cometido um crime. O jurado acredita que Enrique é culpado. Cabe ao juiz ditar a sentença."

3. Se o juiz deve assinar uma sentença condenando Enrique ou deveria suspender e deixar que ele fosse livre?

3a. Por que?

4. Pensar em termos de sociedade, deve punir as pessoas que quebram a lei?

4a. Por que?

5. Enrique estava fazendo o que sua consciência ditava quando roubou o remédio. Uma pessoa que quebra a lei deve ser punida agindo de acordo com sua consciência?

5a. Por que?

(As seguintes perguntas de 6 a 11 são elaboradas para que o sujeito exprima sua teoria ética e sejam opcionais, não devem ser marcados para o estágio moral).

6. O que a palavra "consciência" significa para você? Se você fosse Enrique, como sua consciência influenciaria a decisão?
7. Enrique tem que tomar uma decisão moral. Uma opção moral deve basear-se em sentimentos ou nos próprios pensamentos e raciocínios sobre o certo e o errado?
8. O problema de Enrique é um problema moral? Por que?
  - 8a. Em geral, o que torna algo um problema moral? ou o que a palavra moral significa para você?
9. Enrique está pensando que é o melhor, há alguma solução correta? Existe uma solução certa para problemas morais como o de Enrique, ou quando as pessoas não concordam? A opinião de todos é igualmente correta? Por quê?
10. Como você sabe que uma determinada decisão é a melhor do ponto de vista moral? Existe algum modo de pensar ou um método pelo qual uma decisão pode ser considerada moralmente apropriada?
11. A maioria das pessoas tende a acreditar que o raciocínio e o pensamento no campo científico podem levar a uma resposta correta. O mesmo acontece com decisões morais ou são diferentes?

### Dilema III

"Ruan era um menino de quatorze anos que estava muito interessado em ir a um acampamento. Seu pai prometeu que ele poderia ir se conseguisse o dinheiro. Ruan trabalhou arduamente distribuindo jornais e conseguiu o valor que precisava para ir no passeio. Mas um pouco antes da data do acampamento, seu pai mudou de ideia. Seus amigos decidiram fazer uma excursão para pescar e praticar esportes, e como o pai de Ruan não tinha dinheiro, ele pediu ao filho que lhe desse o dinheiro do acampamento. Ruan queria muito ir ao acampamento, então ele se recusou a dar o dinheiro ao pai.

1. é correto Ruan se recusar a dar o dinheiro ao pai?
  - 1a. Por que?

2. É o fato de que Ruan ganhou o dinheiro para si mesmo o mais importante nesta situação?
- 2a. Por que?
3. O pai prometeu a Ruan que poderia ir ao acampamento se ele ganhasse o dinheiro. É o fato de que o pai lhe prometeu o mais importante nesta situação?
- 3a. Por que?
4. Em geral, por que é importante manter a promessa?
5. É importante manter uma promessa para alguém que você não conhece muito bem e provavelmente não vai ver novamente?
- 5a. Por que?
6. O que você acha que é o aspecto mais importante que um pai deve estar preocupado nas relações com seus filhos?
- 6a. Por que é o mais importante?
7. O que você acha que é o aspecto mais importante para o qual uma criança deve estar preocupada com os relacionamentos com seu pai?
- 7a. Por que isso é o mais importante?

#### Dilema IV

"Havia uma mulher que tinha um câncer muito grave e não tinha tratamento conhecido que pudesse salvá-la. Seu médico, o Dr. Hernández, sabia que ela tinha apenas seis meses de vida. A mulher tinha dores muito fortes, mas estava tão fraca que uma boa dose de um analgésico como a morfina a faria morrer mais cedo. Ela estava delirante e tinha dores muito fortes, mas, em seus momentos de calma, pediu ao Dr. Hernández que lhe desse morfina suficiente para morrer. Ela disse que não podia suportar a dor e que, de qualquer forma, ela morreria dentro de alguns meses. Embora o médico saiba que matar por misericórdia vai contra a lei, ele acredita que fará o que ela pede para ele ".

1. É correto o Dr. Hernández dar a dose de morfina para matar a mulher?
- 1a. Por que?

Continuação: "Dr. González denunciou o Dr. Hernández. Dr. Hernandez é levado a julgamento e um júri é selecionado. O trabalho de um júri é descobrir se uma pessoa é inocente ou culpada de ter cometido um crime. O jurado acredita que o Dr. Hernández é culpado. Cabe ao juiz ditar a sentença."

2. O juiz deve assinar a sentença ao Dr. Hernández ou deve suspendê-lo e deixá-lo ir livre?
  - 2a. Por que isso é o melhor?
3. Pensar em termos de sociedade, deve punir as pessoas que violam a lei?
  - 3a. Por que?
4. O jurado pensa que o Dr. Hernandez é legalmente culpado de assassinato. Será correto ou errado que o juiz o condene à morte (uma punição legalmente possível)? Por quê?
5. É sempre bom sentenciar a morte?
  - 5a. Na sua opinião, quais são as condições em que a pena de morte deve ser aplicada? Por que essas condições são importantes?
6. O Dr. Hernández estava fazendo o que sua consciência ditava quando ele entregava o remédio à mulher. Se uma pessoa que quebra a lei seja punida agindo de acordo com sua consciência?
  - 6a. Por que?

(As seguintes questões - de 7 a 12 - são elaboradas para que o sujeito exprima sua teoria ética e sejam opcionais, não devem ser marcados para o estágio moral)
7. O que a palavra "consciência" significa para você? Se você fosse o Dr. Hernández, como sua consciência influenciaria a decisão?
8. O doutor Hernández deve tomar uma decisão moral. Uma opção moral deve basear-se em sentimentos ou nos próprios pensamentos e raciocínios sobre o certo e o errado?
9. O problema do Dr. Hernández é um problema moral? Por que ou por que não?
  - 8a. Em geral, o que torna algo um problema moral? ou o que a palavra moral significa para você?
10. Se o Dr. Hernández está pensando que é o melhor, existe uma solução correta? Existe uma solução certa para problemas morais como o de Enrique, ou quando as pessoas não concordam? A opinião de todos é igualmente correta? Por quê?

11. Como você sabe que uma determinada decisão é a melhor do ponto de vista moral? Existe algum modo de pensar ou um método pelo qual uma decisão pode ser considerada moralmente apropriada?

12. A maioria das pessoas tende a acreditar que o raciocínio e o pensamento no campo científico podem levar a uma resposta correta. O mesmo acontece com decisões morais ou são diferentes?

#### Dilema V

"Em um país europeu, um pobre homem chamado Valentin não conseguiu encontrar emprego, na mesma situação estavam sua irmã e irmão. Como eles não tinham dinheiro, ele roubou a comida e os remédios de que precisavam. Foi preso e condenado a seis anos de prisão. Depois de dois anos, ele escapou da prisão e foi morar em outra parte do país com um nome diferente. Ele economizou dinheiro e pouco a pouco criou uma grande fábrica. Ele deu a seus funcionários os melhores salários e usou a maioria dos benefícios na construção de um hospital para pessoas que não podiam pagar cuidados médicos. Depois de vinte anos, um vendedor reconheceu o dono da fábrica como Valentin, o condenado que escapou e quem a polícia estava procurando na sua cidade natal.

1. O vendedor deve entregar Valentin à polícia?

1a. Por que?

2. O cidadão tem o dever ou a obrigação de denunciar um condenado fugitivo?

2a. Por que?

3. Imagine que o vendedor era um amigo de Valentin, deve também denunciar esse caso?

3a. Por que?

4. Valentin foi denunciado e apresentado ao juiz, o juiz deve enviá-lo de volta à prisão ou deixá-lo ir livre?

4a. Por quê?

5. Pensar em termos de sociedade, deve punir pessoas que quebram a lei?

5a. Por que?

6. Valentin estava fazendo o que sua consciência ditava quando roubou alimentos e remédios. Um pessoa que infringe a lei deve ser punida mesmo agindo de acordo com sua consciência?

6a. Por que?

7. O que a palavra "consciência" significa para você? Se você fosse Valentin, como sua consciência influenciaria a decisão?

8. Valentin deve tomar uma decisão moral. Uma opção moral deve basear-se em sentimentos ou nos próprios pensamentos e raciocínios sobre o certo e o errado?

9. O problema de Valentin é moral? Por que?

8a. Em geral, o que torna algo um problema moral? ou o que a palavra moral significa para você?

10. Se Valentin está pensando que é o melhor, existe uma solução correta? Existe uma solução certa para problemas morais como o de Enrique, ou quando as pessoas não concordam? A opinião de todos é igualmente correta? Por quê?

11. Como você sabe que uma determinada decisão é a melhor do ponto de vista moral? Existe algum modo de pensar ou um método pelo qual uma decisão pode ser considerada moralmente apropriada?

12. A maioria das pessoas tende a acreditar que o raciocínio e o pensamento no campo científico podem levar a uma resposta correta. O mesmo acontece com decisões morais ou são diferentes?

#### Dilema VII (Lei do Contrato)

"Dois jovens irmãos estiveram em sérios problemas. Eles iriam escapar da cidade em segredo e rapidamente, mas precisavam de dinheiro. O mais velho, Carlos, forçou a porta de uma loja de departamentos e roubou 10 mil reais. O mais novo, Pablo, foi para um homem idoso aposentado, famoso por ajudar as pessoas da cidade. Ele disse ao homem que ele estava muito doente e que precisava de 10 mil reais para pagar uma operação. Na verdade, Paul não estava doente e não tinha intenção de devolver o dinheiro ao homem. Embora o homem não conhecesse muito bem Pablo, ele emprestou-lhe o dinheiro. Então, Pablo e Carlos fugiram da cidade com 10 mil reais cada um".

1. O que é pior roubar como Carlos ou trapacear como Pablo?
  - 1a. Por que isso é pior?
2. Engana o homem o pior?
  - 2a. Por quê?
3. Em geral, por que uma promessa deve ser cumprida?
4. É importante manter uma promessa para alguém que você não conhece muito bem e não vai ver novamente?
  - 4a. Por que ou por que não?
5. Por que você não deveria roubar em uma loja de departamento?
6. Qual o valor ou a importância dos direitos de propriedade?
7. Deve fazer tudo para obedecer a lei?
  - 7a. Por que ou por que não?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)