

CAPÍTULO 8

Conflitos interpessoais dos jovens do ensino médio na perspectiva de domínios sociais

Lara Cucolicchio Lucatto

Raul Aragão Martins

8.1 Introdução

Um colega meu, negro, começou a ser chamado de “Fúria da noite” pelos alunos e muitos professores nem conseguiam dar aula. Ele foi zoadado um tempo até que foi diminuindo, até parar de acontecer... Ele não fez nada, não correu atrás, ficava quieto, mas seu olhar ficou distante depois disso.

Roberto, 17 anos, aluno do ensino médio.

Alguns questionamentos, a partir do relato desse jovem, tornam-se efervescentes: como esse aluno se sentiu durante todo esse tempo em que foi agredido? Como esses alunos se sentiam observando a situação? Os alunos que presenciaram isso tiveram alguma atitude em relação a isso? Qual era o posicionamento dos docentes diante da situação? E se o aluno não tivesse ficado calado? Por que ele ficou calado? Como são as relações interpessoais nesse ambiente escolar? O que se espera de um professor? O que pensam os alunos sobre estas situações? O olhar de Roberto ficará distante para sempre. Resumindo: qual o impacto das minhas ações no outro e deste, em minha vida? Como ajo frente a essas ações? Essas indagações fazem parte do

universo moral, que numa perspectiva kantiana tem como definição que a ação moral é um agir pelo sentimento de dever. Tal sentimento não está subordinado a nenhum fim, apenas na própria necessidade de fazer o certo, tornando-se esta vontade, um valor superior a tudo (Kant, 2002).

A psicologia moral procura respostas para as questões levantadas, pois a moral é concebida como aspecto central na vida social. Compreender como o indivíduo se relaciona com as regras, o que é considerado justiça, os seus julgamentos frente aos conflitos, as concepções sobre direitos, estão entre os temas centrais do estudo científico nessa área. E quando nos remetemos à vida social, nos reportamos não só à convivência familiar, mas também ao âmbito escolar, que é o local onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo e convivem com outras pessoas, que não os seus familiares, ocorrendo a passagem das questões privadas, para as públicas.

No âmbito escolar, a psicologia moral, com o aporte piagetiano, desenvolve pesquisas com o objetivo de investigar a realidade escolar, caracterizada por uma convivência muitas vezes turbulenta, repleta de conflitos interpessoais e contradições (Santos *et al.*, 2014; Vinha, Nunes *et al.*, 2017; Aviles, 2005). Essa linha de pesquisa procura contribuir para um clima escolar em que os conflitos não sejam deixados de lado ou ignorados, mas sim discutidos, procurando construir relações interpessoais respeitadas entre todos os integrantes da comunidade escolar (Aviles, 2005; López *et al.* 2014; Vinha, Morais *et al.*, 2017). Além da abordagem citada temos a teoria de domínio social, de Turiel (1983), inspirada na proposta piagetiana de desenvolvimento moral, que oferece subsídios para a compreensão das relações sociais que ocorrem dentro das escolas e, também, nas famílias. Em relação ao âmbito familiar, as pesquisas na teoria de domínios sociais têm trazido grande contribuição na compreensão desse contexto (Smetana, 2013). Nas relações escolares Nucci (2000, p.71), propõe que se vá “além de crianças boazinhas”, trabalhando a educação moral de acordo com o domínio social que a criança e o adolescente estão vivenciando neste ambiente

Turiel (1983), precursor da teoria de domínios, teve grande influência do aporte teórico de Piaget (1932/1994), assim como do de Kohlberg (1981), e, como eles, trouxe grandes contribuições para o campo da moral. Um primeiro aspecto que poderemos pontuar é que, diferentemente de Piaget, que teve como motivação inicial responder à pergunta sobre “como o ser humano pode alcançar o conhecimento”, ele se debruçou desde os primórdios de seu trabalho a compreender como as pessoas raciocinam acerca da moralidade e das convenções, que entende como partes do conhecimento social. Kohlberg (1981), por outro lado, foi motivado exclusivamente a compreender o raciocínio moral. Segundo Turiel (1983), os tipos de acontecimentos

com os quais as crianças têm que lidar se diferem enormemente, e isso contribui para a construção de distintos domínios de conhecimento social

Turiel (1983) apresenta em sua pesquisa a concepção de que, a partir de interações de reciprocidade que a criança estabelece com o meio social, são estruturados três grandes domínios de pensamento: a) conceitos de pessoas ou sistemas psicológicos (o domínio psicológico); b) conceitos ou sistemas de relações e organizações sociais (o domínio social); c) juízos prescritos pela justiça, direitos e bem-estar (o domínio moral). O estudioso se ateve à pesquisa empírica de apenas dois domínios: o das convenções e o da moralidade; “[t]ais domínios se estruturam a partir da maneira com que o indivíduo organiza sua forma de ver e interpretar o mundo a sua volta” (Cruz, 2006, p. 36).

Vários estudos realizados por Turiel e colaboradores nos Estados Unidos e outros países (Nucci, 2001; Turiel, 1983; Smetana, 2013) mostram que indivíduos pertencentes a uma variedade de culturas, julgam de forma diferenciada assuntos de moralidade e convenção. Segundo Nucci (2001), as pesquisas desenvolvidas desde 1975 mostram que as crianças já conseguem distinguir regras das convenções sociais e regras morais.

Para todos os domínios há um processo de conceitualização, e os argumentos que determinam se um evento ou ação pertence ao domínio moral, convencional ou psicológico são denominados critérios de julgamento. Tais critérios fornecem uma maneira de demonstrar os limites de um dado domínio e são concebidos a partir das ações sobre os objetos sociais e pelas reflexões sobre eles. É relevante pontuar que a perspectiva da teoria de domínios propõe uma análise racional do julgamento moral, mas também considera a influência do afeto no julgamento e descreve o comportamento em termos de interpretações individuais das situações (Smetana, 2013).

Os critérios de julgamento com os quais essa teoria trabalha são os seguintes: obrigatoriedade, impessoalidade, alterabilidade, gravidade do ato, universalismo, relativismo, consenso social e status institucional (por exemplo, contingência da regra e jurisdição de autoridade) (Nucci, 2000; Turiel, 1983). Alguns desses critérios, de acordo com Martins (1991), são explicados da seguinte forma:

- a) *Contingência do ato: se a atitude depende de leis escritas, do consenso da população para ter validade, ou é correto por suas características intrínsecas.*
- b) *Relatividade do ato: se a atitude depende de local ou tempo para ser aplicada, como por exemplo, ter validade num país e não em outro.*
- c) *Avaliação da gravidade da atitude: como a criança avaliará a gravidade da transgressão social.*

- d) *Quantidade de punição a ser dada ao ator da ação: caso a criança considere errada a atitude avaliada em questão, quanto de punição o ator mereceria.*
- e) *Jurisdição de autoridade: avaliação de que indivíduos, por exemplo, pais, professores, diretores, prefeito têm autoridade para permitir que uma criança cometa uma transgressão. (Martins, 1991, p. 155).*

Outro aspecto importante para a classificação nos domínios são as categorias de justificação, que são argumentações ou explicações que se formulam para as interações próprias de cada domínio. “As formas de pensamento são as categorias utilizadas na justificação de um modo de atuar” (Turiel, 1983, p. 70).

No estudo científico da moralidade, estão presentes perguntas sobre como as necessidades psicológicas individuais de autonomia e apego aos grupos e à sociedade podem ser atendidas, garantindo a integridade, dignidade e igualdade, além de tratamento justo dos outros (Killen & Smetana, 2015). De acordo com Smetana (2013),

Conceitos morais são hipotetizados para serem obrigatórios, aplicáveis universalmente, impessoais e determinados por critérios diferentes do acordo, consenso ou convenção social. Assim, o erro de transgressão moral é visto como decorrente de suas características intrínsecas, como suas consequências para outros direitos e bem-estar. Além disso, a moral é vista como normativamente vinculativa e, portanto, as regras morais são hipotetizadas inalteráveis. (Smetana, 2013, p. 834).

A moral é concebida como não suscetível de ser modificada mediante consenso, não sendo relativa ao contexto, e, mesmo sendo parte da organização social, não é definida por ela. Em suma, para Turiel, essas prescrições morais são “obrigatórias, universalmente aplicáveis, pois servem a qualquer pessoa em circunstâncias similares, e impessoais, pois não se baseiam em preferências individuais” (Turiel, 1983, p. 51).

Diante desses aspectos, cabe dizer que, no desenvolvimento dos julgamentos sociais – e isso inclui os morais –, os tipos de experiência podem contribuir de forma qualitativamente diferente, ou seja, algumas experiências contribuem para a formação de conceitos morais em detrimento dos convencionais. Para o autor, são as interpretações acerca do vivido e também aquelas entre as pessoas que influenciarão no desenvolvimento de domínio moral; o sujeito imerso no mundo social observará as reações das pessoas diante dos eventos morais, assim como suas próprias ações (Turiel, 1983).

Diante da situação caracterizada sobre as escolas e os conflitos interpessoais que acometem os jovens que nelas estudam (Avilés & Alonso, 2014; Cunha & Costa, 2009), nossa pesquisa considerou como objeto de estudo investigar alguns aspectos

do relacionamento entre os jovens no âmbito escolar com o aporte teórico da teoria dos domínios.

8.2 Pesquisa

Como relatado na seção anterior, investigamos como os adolescentes de uma escola pública julgam e avaliam os conflitos presentes nas relações interpessoais que ocorrem na escola. Tivemos como objetivos específicos:

- Analisar quais são os critérios de julgamentos usados pelos jovens de primeiro e terceiro ano do ensino médio sobre as situações de conflitos entre pares.
- Analisar as categorias de justificação utilizadas pelos jovens de primeiro e terceiro ano do ensino médio sobre as situações de conflitos entre pares.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, que atende apenas ao ensino médio (do primeiro ao terceiro ano), com escola por caráter de conveniência, desde que fosse uma escola que atendesse ao ensino médio e nos recebesse para a realização do estudo. No ano em que foi realizada a coleta de dados, a instituição atendeu 1188 alunos. Os participantes desta pesquisa foram cento e trinta e sete adolescentes de ambos os gêneros, do primeiro e do terceiro ano do ensino médio. A média de idade dos(as) alunos(as) do primeiro ano é de 15,10 anos (DP = 0,82) e, do terceiro ano, de 16,97 (DP = 0,70).

Para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, investigar os critérios e as categorias de justificação utilizadas pelos adolescentes em relação a dois conflitos que foram observados no cotidiano escolar, transformados em histórias, apresentadas a seguir, sendo uma com tema convencional, e outra, com tema moral:

8.2.1 História 1 – “cópia trabalho” – tema moral - dano indireto

Em uma escola em (cidade), uma (um) garota (garoto), Beth (Beto), esqueceu seu trabalho que deveria ser entregue em casa. Ela vê o trabalho de uma (um) garota (garoto), que é sua (seu) colega, em cima da mesa no intervalo e resolve copiá-lo.

8.2.2 História 2 – “cumprimento” – tema convencional

Em uma escola em (cidade), duas (dois) garotas(os), Maura(o) e Paula(o), que são apenas colegas de classe, chegam à escola e não se cumprimentam.

As histórias são seguidas de questões sobre os critérios de julgamento e as categorias de justificação que aparecem ao realizarem os julgamentos delas, seguindo a seguinte sequência:

1. Questão nº 1: medida de correção da atitude relatada nas histórias-estímulo, em termos de certo ou errado.
2. Questão nº 2: tipo de justificativa dada a classificação (certa ou errada) da questão 1.
3. Questão nº 3:
 - Medida de gravidade da atitude, que consiste na avaliação dos entrevistados numa escala de dez pontos representados pela numeração progressiva de sem gravidade (1), para gravidade máxima (10), caso a atitude tenha sido considerada errada.
 - Medida de concordância com a atitude, que consiste na avaliação dos entrevistados numa escala de dez pontos representados pela numeração progressiva de concordância mínima (1), para concordância máxima (10), caso a atitude tenha sido considerada correta.
4. Questão nº 4: medida de punição, que consiste em avaliar se a atitude do/a aluno/a merece punição.
5. Questão nº 5: justificativa da opção da questão anterior, sobre por que a atitude mereceria punição ou por que não mereceria.
6. Questão nº 6: investigar a existência ou não de alguma regra que legisle sobre a atitude da personagem principal da história.
7. Questão nº 7: medida de contingência de regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude se não fosse considerada errada. A resposta é dada em termos de sim ou não.
8. Questão nº 8: justificativa da opção da questão anterior sobre por que a atitude seria considerada errada, mesmo não existindo regra.
9. Questão nº 9: medida de relatividade da regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar.
10. Questão nº 10: justificativa da opção da questão anterior sobre por que a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar ou não.
11. Questão nº 11: medida de jurisdição de autoridade, que consiste em perguntar aos adolescentes se o professor ou diretor poderia permitir que a personagem continuasse com a mesma atitude.
12. Questão nº 12: justificativa da opção da questão anterior, sobre por que a personagem da história considera que o professor/diretor permitiria ou não que ela continuasse com a mesma atitude.
13. Questão nº 13: medida de onde ou como o entrevistado aprendeu a regra, seu posicionamento a respeito da história estímulo.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada adolescente e duraram em torno de trinta minutos. No início da sessão, a pesquisadora apresentava os objetivos da pesquisa. Foi explicado que eles ouviram histórias e, a partir delas, seriam realizadas perguntas sobre se consideravam correto ou não a atitude da personagem principal, além de outras perguntas e também que explicassem o que compreenderam e quem era a personagem principal da história que teria suas atitudes avaliadas. Após a constatação do entendimento do entrevistado sobre a situação descrita na história, foram feitas as perguntas. O projeto de pesquisa que resultou neste capítulo foi submetido ao Comitê de Ética (CAAE nº 56 327 816.0.0000.5406).

8.3 Resultados

Essa primeira questão sobre as histórias pergunta se o adolescente considera “certa” ou “errada” a atitude do protagonista descrita nela. Predominaram as respostas como “errada” para a história do domínio moral (cópia do trabalho), de 90% a 94%, e na história do domínio convencional (cumprimento), diferentemente da anteriormente citada, dividem-se mais entre consideradas erradas (46,5% a 51,5%), corretas (22,4% a 30,0%) e dependentes do contexto (21,2% a 28,2%) (Tabela 8.1). Esses achados corroboram com o que a literatura dos domínios sociais aponta (Turiel, 1983; Weston & Turiel, 1980) sobre a capacidade dos sujeitos com ano escolar, que, possibilita diagnosticar eventos de diferentes naturezas (moral e convencional) e avaliá-los como errados.

Tabela 8.1 *Frequência absoluta e relativa das respostas “certo” ou “errado” por história, sexo e ano escolar*

	Certo		Errado		Depende	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cópia trabalho						
Sexo						
Feminino	3	4,5	62	93,9	1	1,5
Masculino	2	2,8	64	90,1	5	7,0
Ano escolar						
1°	3	4,3	63	90,0	4	5,7
3°	2	3,0	63	94,0	2	33,3
Cumprimento						
Sexo						
Feminino	18	27,3	34	51,5	14	21,2
Masculino	18	25,4	33	46,5	20	28,2
Ano escolar						
1°	21	30,0	33	47,1	16	22,9
3°	15	22,4	34	50,7	18	26,9

Fonte: dados da pesquisa.

Para Turiel (1983), o mundo social inclui outras pessoas, relações e sistemas institucionalizados de interação, propondo que as relações do sujeito com o meio ambiente social são recíprocas, e, que tipos qualitativamente diferentes de eventos experienciados são também avaliados de forma diferente pelos sujeitos. As justificativas para a reprovação dos eventos, no primeiro caso se dá em razão de causarem dano ao outro, já no segundo, por romper com expectativas ou costumes sociais. Enquanto os conceitos de convenção são estruturados por noções de organização social, os conceitos de moralidade são estruturados pelo conceito de justiça.

Na segunda questão, a justificativa utilizada pelos adolescentes para avaliarem o evento como certo ou errado, é o ponto central na teoria de domínios sociais. Para começar, classificamos todos os tipos de justificativas utilizadas pelos adolescentes. Ao analisarmos a “história da cópia do trabalho” observamos que foi a avaliação com mais categorias de justificativas: costume/expectativa social, dano, justiça e prudência. Então percebemos que as justificativas pertencem também a domínios sociais distintos: costume/expectativa social – domínio convencional; dano – domínio moral; justiça - domínio moral; prudência. Com maior incidência tivemos a categoria justiça com variação de porcentagem de 56,9% a 69,6%, não apresentando diferenças quanto a gênero e idade.

Apresentamos, a seguir, excertos das entrevistas:

Ela fez e esqueceu em casa, agora ela quer copiar e tirar uma nota que não é dela. (Participante nº 67, gênero feminino, com 16 anos de idade)

Errado isso. Ele não fez e agora quer copiar. (Participante nº 51, gênero masculino, com 15 anos de idade)

Podemos perceber no relato desses adolescentes que eles conseguem perceber o esforço do outro e de que não seria justo com o colega que tanto se esforçou, outro chegar e copiar, mostrando senso de justiça. De acordo com Smetana (2013) o conceito de justiça vai se modificando no início da adolescência, de um enfoque da igualdade para a coordenação com a equidade, ou seja, que um tratamento justo implica levar em conta as necessidades individuais dos outros. Consideramos que nessa situação moral, o que se torna evidente é a questão da defesa da justiça.

Na questão três, os jovens julgaram a gravidade das atitudes dos protagonistas das histórias-estímulo numa escala de 1 a 10 (sem gravidade) para 11 a 20 (com gravidade) (Tabela 8.2). Os dados foram avaliados por meio da análise de variância de 2 (gênero) x 2 (ano escolar) em cada história, não havendo diferença significativa para estas variáveis.

Tabela 8.2 Média do julgamento da gravidade da história por sexo e ano escolar.

Cópia do trabalho		
	Feminino	Masculino
1º ano	16,25	16,45
3º ano	17,53	16,55
Cumprimento		
	Feminino	Masculino
1º ano	12,22	11,29
3º ano	13,00	12,21

Fonte: dados da pesquisa.

A história com maior gravidade foi a da cópia do trabalho, como prototípica moral e a do cumprimento, uma história prototípica convencional avaliada com pouca gravidade.

A questão quatro consistiu em avaliar se o protagonista das histórias mereceria punição pela atitude que teve, e a questão cinco a justificativa da resposta. Em relação a atitude ser merecedora de punição, temos a da *história da cópia do trabalho* (62,1% a 64,8%) e ao *não cumprimento entre os colegas* foi tida, em sua maioria, como não passível de punição (4,5% a 10,0%).

Em relação às justificativas sobre a atitude de copiar o trabalho do colega, percebemos a presença de uma concepção de justiça retributiva (Piaget, 1932/1994), mais evoluída que a imanente, mas menos desenvolvida do que a que ocorre por equidade, a qual pela idade seria a esperada. Podemos perceber no relato do último participante a necessidade de uma punição, ou seja, o aluno deveria refazer o trabalho não como uma forma justa de cumprir com suas responsabilidades, mas com o intuito de “pagar” pelo erro:

Ficar sem nota e o professor deveria orientá-lo a pedir permissão antes. (Participante nº 5, gênero feminino, com 14 anos de idade)

Já na justificativa para o *não cumprimento*, como não é considerada uma transgressão moral, não foi considerada passível de punição.

A questão seis consistiu em investigar a existência ou não de regra que legisle sobre a atitude do protagonista da história. Não houve diferenças significativas entre gênero e ano escolar em cada história. No entanto, o que consideramos relevante é que a maioria dos participantes da nossa pesquisa responderam que não havia regra em relação à cópia do trabalho e outras relacionadas à convivência. Isso nos remete à discussão de como as regras estão sendo trabalhadas no ambiente

escolar. Será que há um espaço de discussão para elas? (Parra, 2019). São apenas transmitidas pelos docentes ou construídas coletivamente?

A questão sete se refere à medida de contingência de regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude, mesmo não existindo uma regra legislando sobre essa atitude, e a questão oito, a justificativa. A resposta é dada em termos de sim ou não. Não foram observadas diferenças significativas por gênero e ano escolar em cada história. Em relação à contingência, todas as atitudes foram consideradas erradas pela maioria dos sujeitos, mesmo na inexistência de uma regra legislando sobre o comportamento.

No entanto, pelo relato dos adolescentes, mais que uma mera convenção, cumprimentar um colega quando este chega na sala de aula, foi avaliada como um aspecto que pode interferir na qualidade das relações interpessoais entre os alunos, esta é uma situação típica de *second order* na teoria de domínios sociais, isso quer dizer que o ato de cumprimentar ou não é inicialmente convencional, no entanto, seus desdobramentos incidem sobre uma questão moral, como bem mostram os adolescentes: interfere nas relações, o adolescente se sente preterido.

Excerto de entrevista:

Um oi para a pessoa talvez faça diferença no dia dela. Tem pessoas que acham que ninguém liga para elas, e com um oi, ela pensa: me notou. (Participante nº 74, gênero feminino, com 16 anos de idade).

As questões nove e dez se referem à medida de alterabilidade da regra, que consistiu em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar e a justificativa. Não foram observadas diferenças estatísticas significativas quanto ao gênero e ao ano escolar. Na maioria das histórias, a atitude do protagonista seria considerada errada, mesmo que ocorresse em outro contexto.

A partir dos dados, observamos que em relação ao critério de alterabilidade, a maioria dos sujeitos entrevistados, em relação ao julgamento de todas as histórias considerou que a atitude continuaria sendo errada, mesmo em outro local, demonstrando que percebem a situação como não suscetível à modificação, não sendo, portanto, relativa a normas locais. Isso demonstra que percebem que as consequências dessas ações afetam a qualidade do convívio entre as pessoas, independentemente do lugar em que ocorram.

As questões onze e doze se referem à medida de jurisdição de autoridade, que consiste em perguntar ao adolescente se o professor ou diretor poderia permitir que a personagem continuasse com a mesma atitude. Pode-se perceber pelos índices que é na do trabalho (85,1% a 95,7%), segundo os alunos, o professor não deveria permitir que essa atitude continuasse; já na do cumprimento (68,2% a 82,1%), uma

grande parcela disse que os professores não deveriam intervir. Não houve diferenças significativas por gênero e ano escolar em cada história.

A partir da análise dos dados, fica evidente que os jovens julgam legítima a intervenção da autoridade nas atitudes dos protagonistas relativas ao domínio moral, e consideram que não seria necessária uma intervenção na situação de falta de cumprimento entre colegas, por considerarem um assunto pessoal, e não convencional. A questão da jurisdição de autoridade, na teoria dos domínios sociais, foi investigada em contextos familiares (Smetana, 1988), demonstrando que os adolescentes julgam que os pais devem manter a autoridade sobre temas morais, convencionais e prudenciais. E com o avanço da idade, na adolescência, as concepções sobre a autoridade paterna acabam sofrendo algumas modificações (Smetana, 1988; Smetana & Asquith, 1994), os adolescentes veem as questões pessoais, multifacetadas e de amizade, como pessoais e além dos limites da autoridade legal dos pais. Essas mudanças refletem o desejo de autonomia na adolescência (Smetana, 1988; Smetana & Bitz 1996).

A última questão, treze, teve o objetivo de investigar a origem do conhecimento social dos adolescentes, onde, ou, como aprenderam os valores e as informações sobre o certo ou errado diante da atitude dos protagonistas das histórias-estímulo. Por meio das reações manifestadas, pudemos classificar as respostas em seis categorias: família, escola, família e escola, sozinho, religião, outros; foi perceptível que em todas as histórias, a fonte de aprendizagem dos valores foi a família.

A partir dos dados, consideramos como um primeiro aspecto a discutir, a categoria família ter sido apontada como a maior fonte de aprendizagem de valores para os alunos adolescentes. Em inúmeras pesquisas sobre o olhar dos professores quanto à participação das famílias na vida das crianças e adolescentes, percebemos uma queixa por parte dos docentes, ao mencioná-las como ausente (Patto, 1992, 1997; Campos, 1995; Gomes, 1994; Perez, 2000). No entanto, essa queixa muitas vezes se mostra infundada diante de pesquisas realizadas sobre a participação da família na vida do adolescente, tanto pelo olhar dos próprios adolescentes, quanto no relato dos pais.

8.4 Diálogo

Nossa pesquisa, apoiada na teoria de domínios sociais, teve como objetivos analisar quais são os critérios e as categorias de julgamentos usados pelos jovens do primeiro e do terceiro ano do ensino médio sobre situações de conflitos entre pares, bem como se houve diferenças e similaridades por ano escolar, assim como por gênero.

Pudemos constatar que em relação à avaliação sobre a atitude dos protagonistas das histórias utilizadas para a investigação, tanto os jovens das diferentes séries escolares pesquisadas, como os moços e as moças apresentaram o mesmo padrão de julgamento.

Ressaltamos que, em relação à história do cumprimento, não foi a totalidade dos jovens que a avaliaram como errada, pois mesmo que a história tenha sido inicialmente considerada como prototípica convencional, pela justificativa dos sujeitos, pôde-se perceber que alguns consideraram-na como de domínio pessoal, dando indícios de desenvolvimento moral, por uma busca de autonomia. Este dado é importante, pois confirma o que os pesquisadores dessa teoria afirmam, que com as interações e o desenvolvimento, na adolescência, muitas questões pertencentes a outros domínios passam a ser concebidas por eles, como de escolha pessoal (Nucci, 2000; Smetana, 2011). Verificando que alguns jovens não se cumprimentam e que compreendem que essa atitude não se trata necessariamente de uma intenção de ser mal-educado, ou antipático ou não sociável, mas porque entendem o ato como uma escolha, é possível que tal informação auxilie os educadores a reconhecerem o universo do adolescente, contribuindo para atitudes mais coerentes e menos autoritárias. No entanto, tal constatação não exclui a organização de um trabalho por parte do professor, no sentido de uma valorização de atitudes de aproximação e empatia, pois como justificado por grande parte dos entrevistados, eles se sentem excluídos, o que causa distanciamento progressivo em razão dessa ausência de cumprimento.

Quanto à questão da parentalidade na origem do conhecimento social nos valores dos jovens, ficou evidente que a maior influência é da família. Esse dado de maneira alguma invalida o insubstituível papel da escola, pois é nela que os alunos podem vivenciar relações cooperativas com seus pares, é nela que o conhecimento é trabalhado cientificamente. Traz a discussão de como família e escola tem se relacionado, é uma relação de culpabilização de uma pela outra pelas dificuldades apresentadas pelos jovens ou há uma relação de parceria? Os dados de pesquisas atuais demonstram que os pais desejam contribuir para o desenvolvimento moral de seus filhos, mas empregam estratégias incoerentes para isto.

No ambiente educacional, pode-se constatar também a predominância de mecanismos de controle, punitivos e de coerção, mesmo que o objetivo seja promover desenvolvimento moral. Para contribuir para o desenvolvimento dos alunos, é necessário que o docente esteja melhor preparado, o indica a necessidade de programas e políticas de formação no campo da psicologia moral.

REFERÊNCIAS

- Avilés, J.M (2005). *La convivencia em las aulas: problemas e soluciones*. Vol. 1, 1ª. ed. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Avilés, J. M. & Alonso, M. N. (2014) Esses adolescentes de hoje... podem ser protagonistas de uma mudança? Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo del protagonismo del alumnado en la convivencia escolar. In: Tognetta, L. R. P. & Vicentin, V. F. (Org.). *Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*, pp. 235-253, vol.1, 1ª ed., Adonis.
- Campos, N. (1995). *O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família e escola*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Campinas.
- Cruz, L. N. (2006) Uso de álcool e julgamento sociomoral de estudantes do ensino médio [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Cunha, M. B. & Costa, M. (2009) *O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio*. In Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32. Anais. Anped.
- Gomes, H.S. (1994). Educação para a família: uma proposta de trabalho preventivo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(1), 34-39.
- Kant. E. (2002) *Crítica da razão prática*. Martins Fontes.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. Essays on moral development*, v.1. Harper & How.
- López, V., Bilao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). La escala de clima escolar: adaptación al Español y validación um estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- Martins, R. A. (1991) *A construção do conhecimento social: categorias de justificação e critérios de julgamento* [Tese de Doutorado]. Pós-graduação em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças” boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.
- Parra, A. C. S. A. (2019) *Percepção das regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.
- Patto, M. H. S (Org.). (1997). *Introdução à psicologia escolar*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121
- Perez, M. C. A. (2000). *Família e escola na educação à criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.

- Piaget, J. (1994) *O julgamento moral da criança*. Sunnus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Santos, D. L., Prestes, A. C. & Freitas, L. B. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Psicol. Esc. Educ.*, 18(2):247-254.
- Smetana, J. G. (1988) Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59(2),321-335.
- Smetana, J. G. & Asquith, P. (1994) Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, v. 65(4), 1147-1162.
- Smetana, J. G & Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, v. 67(3),1153-1172.
- Smetana, J. G. (2013). Moral development: the social domain theory view. In Zelazo, P. D. (Ed.). *The Oxford handbook of development psychology*, vol. 1 – Body and Mind. pp. 832-863. Oxford University.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge U. Press.
- Vinha, T. P., Morais, A. & Moro, A. (Org.). (2017) *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. FE/Unicamp.
- Vinha, T., Nunes, C., Silva, L. D., Vivaldi, F., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Adonis.
- Weston, D & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: children's concepts of social rules. *Development Psychology*, 16(5), 417-24.

CAPÍTULO 9

Resolução de conflito moral por adolescentes no contexto familiar

Livia Braga de Sá Costa

Cleonice Pereira dos Santos Camino

Washington Allysson Dantas Silva

9.1 Introdução

O conflito ocupa um papel importante no desenvolvimento humano. Em sua visão psicogenética, Piaget (1975) discorre sobre os conflitos internos que ocorrem durante todo o desenvolvimento: o autor afirma que o desenvolvimento intelectual corresponde a um processo de mudanças que leva o indivíduo de estruturas cognitivas simples a estruturas cada vez mais complexas, passando por vários desequilíbrios e reequilibrações. O conflito cognitivo é um dos principais impulsionadores que levam o indivíduo a buscar comportamentos mais adaptativos, fazendo-o avançar em seu conhecimento. Piaget afirma que, sem o conflito, não haveria o avanço ontogenético do conhecimento.

Inerentes à natureza humana, os conflitos não ocorrem apenas no nível intrapessoal, eles se constituem, sobretudo, num elemento onipresente nas relações interpessoais. De acordo com Killen e Nucci (1995), os conflitos interpessoais têm sido analisados como agentes da promoção de mudanças, tendo em vista que, para manter o equilíbrio social, os indivíduos são forçados a assumir diferentes pontos de vista.