

Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental

*Theft in schools: Teacher judgments about the teaching practice in Elementary School*

Leandra Lúcia Moraes Couto<sup>1</sup>  0000-0002-2706-6240

Heloisa Moulin de Alencar<sup>1</sup>  0000-0001-8164-3849

### Resumo

A violência no contexto escolar causa grande impacto na formação dos alunos e na qualidade de vida dos profissionais da educação. São várias as situações de violência vivenciadas nas escolas brasileiras, entre elas o furto. Buscando contribuir com essa temática, investigaram-se os juízos de professoras acerca das práticas docentes em uma situação fictícia de furto no contexto escolar. Foram entrevistadas 23 profissionais: 11 docentes do primeiro ano e 12 do quinto ano do Ensino

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: H.M. ALENCAR. E-mail: <heloisa.alencar@ufes.br>.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Processos nº 70223211/15 e nº 74400509) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo nº 88881.118916/2016-01).

Como citar este artigo/How to cite this article

Couto, L.L.M.; Alencar, H.M. Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.35-53, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4229>



Fundamental, de escolas públicas de Vitória, Espírito Santo. Foram realizadas entrevistas individuais, de acordo com o método clínico piagetiano. Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval. O roteiro de entrevista foi composto por perguntas acerca de uma história fictícia envolvendo o furto em sala de aula. A maior parte das docentes mencionou que tomaria atitudes que podem ser consideradas como impositivas, que, portanto, não favorecem o desenvolvimento moral dos alunos. Quanto à avaliação das atitudes, a maioria foi considerada como justa/correta. Mesmo com menor frequência, destacam-se as atitudes classificadas como injustas/incorretas. Os dados sinalizam a necessidade de discutir, no âmbito dos estudos da Educação Moral, aspectos como a autoridade docente no contexto escolar, a relação entre juízo e ação moral, a humilhação, o constrangimento e a injustiça presentes em ações docentes, bem como o prejuízo para o desenvolvimento moral dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação moral. Ensino Fundamental. Prática docente. Psicologia do Desenvolvimento. Violência na escola.

## Abstract

*School violence can cause a great impact on student's education and on the teacher's life quality. There are various violence situations in Brazilian schools and one of them is theft. In order to contribute to the theme, this article aimed to investigate teacher judgments about the teaching practices in theft situations in schools. A total of 23 professionals from elementary schools were interviewed: 11 first-grade teachers and 12 fifth-grade teachers, both groups from public schools in Vitória, Espírito Santo State (Brazil). Individual interviews were conducted in accordance with the clinic method of Piaget. Data were analyzed according to the theory of Piaget and the systematization theory proposed by Delval. The interview script was composed of questions about a fictitious story involving theft in a classroom. Most teachers stated that they would take actions that could be considered as impositions, which, therefore, do not favor the moral development of students. As for the evaluation of attitudes, most were considered fair and correct. Even with lower frequency, this study highlights attitudes that are classified as unfair and incorrect. The data indicate the need to discuss several aspects regarding the study of moral education, such as the teacher's authority in schools, the relationship between judgment and moral action, humiliation, constraint and unfairness, which are observable in the teacher's actions, and damage to the moral development of students.*

**Keywords:** Moral education. Elementary school. Teaching practice. Development psychology. Violence in schools.

## Introdução

A violência no contexto escolar é um assunto que merece a atenção da comunidade científica e dos gestores públicos, uma vez que causa grande impacto na formação dos alunos e na qualidade de vida dos profissionais da educação. São várias as situações vivenciadas nas escolas brasileiras que podem ser consideradas como violentas, a saber: agressões físicas e verbais, furtos e roubos, *bullying*, entre outras. Esse cenário tem preocupado os educadores, que muitas vezes não sabem o que fazer para lidar com tais problemas (Ristum, 2010; Tognetta; Vinha, 2012; Giordani; Seffner; Dell'aglio, 2017). Assim, buscando contribuir para a reflexão sobre a referida temática, investigaram-se os juízos de professoras acerca das práticas docentes em uma situação de furto no contexto escolar. As reflexões tecidas neste estudo têm como base, principalmente, as ponderações de autores da área da Psicologia da Moralidade e da educação em valores morais.

Para Assis e Marriel (2010), a violência é um fenômeno complexo e multicausal, de difícil definição, que se expressa de formas distintas, com suas características e especificidades. Longe de esgotar a discussão sobre o conceito do fenômeno em pauta, concorda-se com Araújo e Aquino (2001) quando afirmam que sempre que uma situação envolver humilhação ou intimidação de um indivíduo, em que a sua autoestima ou o seu bem-estar estiverem ameaçados, está esboçado um quadro de violência. Nesse sentido, abusos e maus-tratos devem ser combatidos, sejam eles físicos ou psíquicos, contra qualquer pessoa e em qualquer contexto.

Segundo Ristum (2010), podem-se classificar as violências que ocorrem no contexto escolar de formas distintas: “violência contra a escola”, “da escola” e “na escola”. A “violência contra a escola” refere-se à agressão de grupos ou pessoas externas ao espaço escolar, que realizam arrombamentos, depredações e roubos nas instituições, bem como à deterioração profissional do professor, expressa por seus baixos salários e precárias condições de trabalho, entre outros aspectos. Nas palavras da autora:

As políticas públicas desenvolvidas ao longo de vários anos, no Brasil, acabaram sucateando as escolas e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empobrecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima. Isto constitui um quadro que pode ser pensado aqui como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também dos alunos, de seus pais e de toda a sociedade, que, em última instância, sente os efeitos de tal desrespeito (Ristum, 2010, p.70).

Já a “violência da escola” está relacionada às políticas educacionais e à forma como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional (Ristum, 2010). Ela é a “violência simbólica estabelecida por meio de exclusão, discriminação e dominação pelo uso de poder” (Giordani; Seffner; Dell’aglio, 2017, p.104). Ristum exemplifica esse tipo de violência mencionando a ineficiência do sistema educacional brasileiro para se adequar a uma parcela da população: os alunos de classes populares. Esse tipo de violência também atinge os professores quando eles são obrigados a cumprir determinações vindas de superiores sem que tenham participado da decisão, quando os aspectos administrativos se sobrepõem à pedagogia (Ristum, 2010). É o que aponta o estudo de Petroni e Souza (2010), no qual foi verificado que o professor não tem liberdade em sua prática docente devido ao fato de não encontrar espaço para exercê-la, pois precisa se submeter a imposições externas e internas, bem como porque resiste ou não quer se responsabilizar por ações que possam gerar mais trabalho ou conflitos e complicações.

Por último, a “violência na escola” é caracterizada pelas agressões que envolvem diferentes atores escolares: entre alunos, do aluno contra o professor, da escola e do professor contra o aluno, entre profissionais da educação, do aluno contra o patrimônio da escola etc. No que diz respeito à violência do professor contra o aluno, é importante destacar a violência psicológica que, muitas vezes, não é percebida como tal pelos profissionais que a praticam (Ristum, 2010). Como discute Ristum (2010), alguns castigos utilizados pelos profissionais da educação possuem claramente uma conotação humilhante, o que se configura como uma violência psicológica. Além de alguns castigos, a autora cita os comentários pejorativos, de depreciação do comportamento do aluno, como outra forma de violência psicológica. Para a estudiosa, “o uso de violência, seja física ou psicológica, constrói, na sala de aula, um ambiente pouco propício à aprendizagem” (Ristum, 2010, p.87).

Em consonância com as reflexões de Ristum (2010), La Taille *et al.* (1992) e La Taille (2000) afirmam que a humilhação pode conduzir a consequências psíquicas danosas. Segundo La Taille (2002, p.95), “o sentimento de humilhação refere-se ao fato de ser e sentir-se inferiorizado, rebaixado por alguém ou por um grupo de pessoas, sem que se aceite necessariamente [...] a má imagem que estes querem impor”. Quando é aceita, além de humilhação, o indivíduo sentirá vergonha, pois de alguma maneira assumiu que foi rebaixado de fato, teve a sua autoestima atingida (La Taille *et al.*, 1992; La Taille, 2002).

Sobre esse assunto, La Taille *et al.* (1992) desenvolveram um estudo com setenta crianças (entre 6 e 12 anos), no qual utilizaram uma história-dilema envolvendo punição no contexto escolar. Trata-se da história de um aluno que tenta roubar um livro da escola, mas é flagrado pela professora. A docente que presencia o ato pensa em dois tipos de punição para ele: deixá-lo sem recreio ou obrigá-lo a contar para os colegas da escola a tentativa de roubo. Com essa história, La Taille *et al.* (1992) buscaram averiguar, entre outros aspectos, o que as crianças consideram moralmente correto fazer (o que seria mais justo a professora fazer) e a eficácia das duas punições. Foi constatado que a opção “contar para os colegas” é majoritariamente vista como mais eficaz, no sentido de evitar reincidências, mesmo entre os sujeitos que acham cruel e injusta a humilhação decorrente dessa ação. Para esses últimos, tal atitude é eficaz como castigo, mas mesmo assim é incorreta moralmente, pois causa humilhação. Frente aos dados, os autores discutem que causar vergonha, humilhação, de alguma forma, é um efeito inevitável em toda punição. Já em outro texto, La Taille (2002) aponta que sentimentos como a vergonha são essenciais à consciência e à prática moral. O autor aponta que o sentimento de vergonha, que é relacionado às representações de si, à personalidade dos indivíduos, pode se associar aos mais diversos valores, morais e não morais (La Taille, 2009). Quando os valores que incidem sobre a vergonha são morais (vergonha de ser desleal e injusto, por exemplo), o indivíduo sentirá vergonha se falhar moralmente. Logo, esse sentimento age como um regulador moral.

Assim, como questionam La Taille *et al.* (1992), pode-se então concluir que a humilhação é uma prática educativa necessária, privilegiada? La Taille *et al.* (1992) refletem que, em muitas situações, a humilhação infligida ao punido vai além de uma simples decorrência indireta da punição. Os autores citam a explicitação da humilhação (verbalização, por parte de quem pune, da necessidade de o punido sentir vergonha) e a humilhação pública. Tais tipos de humilhação, além de causarem vergonha, que é um sentimento intenso e pode acarretar sérios danos ao desenvolvimento humano, podem prejudicar a construção da fronteira moral da intimidade dos indivíduos, que corresponde a um controle seletivo do acesso de outras pessoas ao seu “eu”. A esse respeito, assinala-se que expor incessantemente a criança, invadir sua intimidade, pode tornar frágil a consciência de sua própria identidade. Dessa maneira, o enfraquecimento de tal fronteira pode resultar em abalos na estrutura afetiva dos sujeitos, trazendo consequências como a timidez ou a indiferença em relação à crítica alheia (La Taille *et al.*, 1992; La Taille, 2000; Alencar; La Taille, 2007). Em contrapartida, La Taille (2009) afirma que sentimentos importantes para o desenvolvimento moral – como a vergonha, a culpa, o medo e o amor, a simpatia, a indignação e a confiança –, devem ser despertados e acolhidos pelos educadores de uma forma que favoreça o desenvolvimento moral dos indivíduos. Com relação à vergonha, o autor destaca um dos fatores que faz com que determinados valores se associem à personalidade do indivíduo: os olhares alheios aos quais a criança é submetida, que correspondem às primeiras e importantes referências para a construção de suas representações de si, de sua personalidade.

A partir do exposto anteriormente, pode-se refletir sobre a seguinte questão: de quem é a responsabilidade (ou a “culpa”) pelas violências que ocorrem no contexto escolar? Ristum (2010) e Tognetta *et al.* (2010) assinalam que é comum que os profissionais da educação responsabilizem a personalidade dos alunos e sua estrutura familiar pelos problemas de violência que ocorrem nas instituições de ensino. Além disso, esses profissionais responsabilizam o contexto social, político e econômico dos alunos. Sobre esse fato, Ristum (2010, p.88) discute que “apesar da importância dos fatores macrossociais, não se pode negar que a dinâmica da instituição também seja responsável pela produção da violência escolar”. A autora afirma que, ao não se sentirem responsabilizados pela violência que se expressa dentro das escolas, os profissionais buscam soluções que caminham sempre na direção da política de segurança, como aumentar o número de vigilantes, colocar policiais na escola, colocar grades, entre outras ações. Para Ristum (2010), a prioridade colocada nessas ações de segurança deve ser questionada. Segundo ela, a escola deve investir em programas e estratégias para prevenir a violência.

Nessa mesma linha, Tognetta e Vinha (2012) assinalam que muitos professores terceirizam aos pais, aos diretores, a psicólogos e outras instituições, as intervenções que deveriam ocorrer dentro da escola, como se educar moralmente não fosse tarefa dos docentes. Como expõem Tognetta *et al.* (2010), grande parte dos profissionais da educação acredita que seja responsabilidade exclusiva das famílias a construção de valores morais nas crianças. No entanto, Goergen (2007), La Taille (2009), García e Puig (2010), Tognetta *et al.* (2010), Tognetta e Vinha (2012), Araújo (2014) e Tognetta (2016) afirmam que a escola também tem o papel de formar moralmente os alunos, o que vai ao encontro da legislação brasileira (Brasil, 2000, 2007, 2013), que adota uma concepção em consonância com a proposta de educação em valores morais nas escolas. Como destaca La Taille (2009), uma das funções da escola, definida constitucionalmente, é formar cidadãos, e não há preparo possível para o exercício da cidadania sem uma educação em valores morais.

Ressalta-se que a educação em valores morais é entendida como o conjunto de práticas voltadas a constituir indivíduos autônomos (Piaget, 1996), que legitimem princípios de justiça, cooperação e outros valores. Logo, a educação em valores morais referida é distinta daquelas práticas dogmáticas, que buscam impor pela autoridade determinados valores como, por exemplo, a antiga disciplina Educação Moral e Cívica implantada durante o período da Ditadura Militar. Ademais, neste estudo, concorda-se com autores que identificam um desenvolvimento da moralidade, como Piaget (1994), que alega que ninguém nasce sabendo avaliar o que é certo e errado, bem e mal. Para o autor, tal juízo moral é construído ao longo do processo de socialização dos indivíduos, por meio de um processo de autorregulação. Portanto, não há moral sem uma educação moral (Piaget, 1996).

Para Piaget (1994), o desenvolvimento do juízo moral é caracterizado por duas tendências, a heteronomia e a autonomia. O indivíduo heterônomo é aquele que considera como correta a ação que está de acordo com as regras impostas por uma figura de autoridade (pais, educadores, líderes religiosos, políticos, entre outros). Dessa maneira, na heteronomia as normas morais ainda não são entendidas por sua função social. Além disso, nela há predomínio das relações de coação e de respeito unilateral, por meio das quais a criança desenvolve o sentimento de obrigatoriedade: um mandamento de consciência que conduz o indivíduo a agir de determinada forma. De outro lado, a partir da vivência de relações de reciprocidade, a criança pode apresentar sinais de autonomia, em que prevalecem as relações de cooperação e de respeito mútuo. A criança autônoma passa a julgar a partir de princípios,

compreendendo e interpretando as regras. Em síntese, na concepção piagetiana (Piaget, 1994, 1996) a moral resultante das relações de coação e respeito unilateral (heteronomia) conduz a um resultado específico, que é o sentimento de dever. Já aquela que resulta das relações de cooperação e respeito mútuo (autonomia) caracteriza-se por um sentimento mais interior à consciência, que é o sentimento de bem. Para o autor em pauta, o fundamental consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, pois ambos são fontes essenciais da vida moral (Piaget, 1996).

Além de Piaget, outros autores trouxeram importantes contribuições acerca do desenvolvimento moral. Recentemente, La Taille (2006, 2010, 2016) apresentou sua teoria a fim de complementar esse campo do conhecimento, notadamente no que se refere às dimensões intelectuais e afetivas da ação moral. Com relação à dimensão intelectual, o aludido autor ressalta que é preciso “saber fazer moral”. Dito de outra forma, é preciso ter “disposições intelectuais que permitem *decidir* o que fazer, como fazer, e o quando fazer. Ou seja, o ‘saber’ diz respeito ao perceber, ao pensar, ao refletir, ao julgar – logo, diz respeito à razão” (La Taille, 2006, p.72, grifo do autor).

Porém, há uma distância entre ter determinados conhecimentos e saber aplicá-los, ou seja, ter conhecimentos (morais e outros) é condição necessária para a ação moral, mas não suficiente. A ação moral depende, além dos aspectos da dimensão intelectual da moralidade, da dimensão afetiva, “desse ‘querer fazer moral’, da vontade de agir e da intenção com a qual se age” (La Taille, 2006, p.107). La Taille (2006) discute um sentimento que é fundamental ao agir moral, que é o sentimento moral de obrigatoriedade, o qual é despertado e se compõe de outros sentimentos, tais como o autorrespeito. É importante assinalar que tal sentimento possui definição distinta do conceito de autoestima. Os dois correspondem a todo estado subjetivo de valorização de si próprio, ou seja, qualquer experiência de representações de si com valor positivo. A diferença entre eles reside no fato de que o autorrespeito contempla valores morais.

Assim, de acordo com La Taille (2006), o desenvolvimento moral corresponde a uma progressiva integração da moral à personalidade, que é definida como um conjunto de representações de si, isto é, as imagens e os conceitos que o indivíduo tem de si mesmo, que remetem a valores positivos ou negativos. Conforme o autor, a “expansão de si próprio”, ou seja, a busca de representações de si com valor positivo, e o valor decorrente atribuído ao “eu”, são a fonte energética das ações significativas em geral e das ações morais. Isso equivale a dizer que “somente se sente obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução de sua auto-afirmação” (La Taille, 2006, p.51).

Nessa perspectiva, para a personalidade merecer ser denominada como ética, dependerá dos valores que são centrais nas representações de si dos indivíduos, se condizentes com a moral ou não (La Taille, 2006, 2010, 2016). Vale assinalar que, juntamente com outros autores, La Taille atribui definições distintas para os termos moral e ética. Para ele, a moral corresponde a um “sistema de valores que se traduzem por princípios e regras cuja aplicação prática é considerada um dever” (La Taille, 2016, p.32). O referido autor delimita conteúdos para a moral, tais como a justiça, a generosidade e a honra (dignidade). Já a ética é compreendida como a busca de uma vida realizada, feliz, uma “vida boa” (La Taille, 2006, 2010, 2016; Ricoeur, 2014). Assim, na teoria em pauta, parte-se do pressuposto de que os projetos de uma “vida boa” somente merecem ser denominados éticos se outrem e as instituições sociais tiverem espaço neles, ou seja, a felicidade individual precisa ter legitimidade social (La Taille, 2006).

Destaca-se que as dimensões intelectuais e afetivas da moralidade são relacionadas, sendo que o desenvolvimento de uma depende do desenvolvimento da outra. Tal desenvolvimento corresponde a potencialidades, o que significa dizer que nem todas as pessoas desenvolvem todos os aspectos apontados para o “saber fazer” e o “querer fazer” morais. Nesse sentido, considera-se que um trabalho educacional é necessário visando à formação moral e ética dos indivíduos (La Taille, 2006).

Muitos são as técnicas e os procedimentos utilizados na educação em valores morais. No entanto, nem todos os métodos favorecem o desenvolvimento de sujeitos autônomos (Piaget, 1996; Puig, 1998; La Taille, 2009). Entre aqueles que propiciam o referido desenvolvimento, assinalam-se os “métodos ativos” denominados por Piaget (1996), que buscam não impor pela autoridade o que a criança pode descobrir por si mesma e procuram criar um meio social no qual ela possa fazer as experiências desejadas. Segundo esse autor, a educação moral deve levar em conta a própria criança; logo, os métodos ativos parecem superiores aos demais. Outro procedimento que vale ser sublinhado é o “convívio escolar”, o qual equivale à qualidade das relações sociais estabelecidas na escola. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “o convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode viver” (Brasil, 2000, p.121). Dito de outro modo, para que um indivíduo desenvolva a capacidade de pensar as relações sociais por meio da cooperação, do respeito mútuo, da justiça, é preciso que seu ambiente social proporcione a vivência desse tipo de relação (La Taille, 2006). Com base no exposto, avalia-se que as relações sociais, em geral e no ambiente escolar, devem ser pautadas na cooperação, no respeito mútuo, no diálogo, na justiça e na solidariedade, entre outros valores.

Refletir sobre os procedimentos adotados por profissionais da educação é importante, tendo em vista que há estudos que indicam a utilização de métodos impositivos, por parte deles, no trabalho com o valor moral da justiça (Müller; Alencar, 2012; Couto; Alencar, 2015) e com os conflitos interpessoais na escola (Pereira; Bronzatto; Camargo, 2016). Esses estudos refletem sobre a utilização, nas escolas, de procedimentos como punições, ameaças, conversas impositivas, entre outros. Como abordam Pereira, Bronzatto e Camargo (2016, p.45):

[...] punições tornaram-se comuns nas escolas. Parece mesmo haver uma ‘cultura da punição’, de modo que qualquer infração cometida, seja ou não intencional, fica sujeita à punição. A ênfase acaba sendo no produto final, ou seja, na resolução do problema, e não no processo ou nas intenções envolvidas.

Com relação ao tema das punições, considera-se relevante assinalar que Piaget (1994) realizou estudo pioneiro acerca do desenvolvimento da noção de justiça. Para o autor, há duas noções de justiça: a distributiva e a retributiva. A justiça distributiva desenvolve-se a partir da aquisição das noções de igualdade e de equidade, sendo que esta última é a capacidade que se adquire de relativizar a igualdade. Já a justiça retributiva define-se pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. No domínio da justiça retributiva, Piaget distingue as sanções expiatórias e aquelas por reciprocidade. As sanções expiatórias caminham junto à coação e às regras de autoridade e possuem caráter arbitrário, pois não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Por sua vez, as sanções por reciprocidade caminham junto às regras de igualdade e à cooperação, havendo uma relação de conteúdo e natureza entre a falta e a punição. Na perspectiva piagetiana, nem toda sanção pode ser considerada justa. Uma punição é considerada injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou não é proporcional ao mérito ou à falta (Piaget, 1994).

Continuando a apresentação dos dados de pesquisa que chamam a atenção para as práticas docentes no contexto escolar, destaca-se o estudo de Müller e Alencar (2012), que investigou como vinte professoras de Ensino Fundamental de escolas particulares de Vitória (ES) aprenderam o valor moral da justiça e como ensinam o referido valor em suas práticas pedagógicas. As autoras verificaram, de forma geral, que a maior parte das entrevistadas afirmou ter aprendido a aludida virtude por meio de procedimentos que envolvem a imposição. Além disso, as pesquisadoras identificaram que a maioria das docentes relatou ensinar a justiça por meio de ações que também envolvem a imposição, tais como “conversas impositivas” e “imposição com punição”. Nesse sentido, as autoras assinalam que as profissionais ensinam de forma similar à que aprenderam. Com relação às justificativas a respeito da forma de aprender e de ensinar a justiça, o critério mais utilizado pelas participantes foi o da eficácia, tanto na aprendizagem quanto na manutenção do controle da turma. Sobre a avaliação das próprias práticas (por meio das quais aprenderam e com a qual ensinam), é importante destacar que as participantes consideraram como corretas “mesmo as atitudes impositivas, indicando que o foco de análise está muito mais nos resultados práticos do que no desenvolvimento moral dos alunos” (Müller; Alencar, 2012, p.463). Com base em menções espontâneas das entrevistadas, Müller e Alencar (2012) refletem que a capacitação dos professores parece não possuir um enfoque sobre o tema dos valores morais no contexto escolar. Diante disso, enfatizam a necessidade de formação e intervenções com profissionais da educação, visando interromper o “círculo vicioso” de aprender e ensinar por meio da imposição.

A partir dos aspectos discutidos, buscou-se investigar os juízos de professoras acerca das práticas docentes em uma situação de furto no contexto escolar. A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para atingir tal finalidade.

## Procedimentos Metodológicos

### Participantes

Participaram do estudo 23 docentes de escolas de Ensino Fundamental, localizadas em bairros de classe baixa, da rede municipal de Vitória (ES): 11 lecionavam para o primeiro ano e 12 para o quinto ano do Ensino Fundamental<sup>2</sup>. No que concerne às características do público pesquisado, optou-se pelo sexo feminino devido ao fato de que a maioria dos profissionais que lecionam no Ensino Fundamental é mulher (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018). Por sua vez, selecionaram-se escolas públicas da rede municipal de ensino porque esta possui o maior número de estabelecimentos que ofertam o Ensino Fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018).

### Instrumento e procedimentos

Foram realizadas entrevistas individuais, com base no método clínico piagetiano, que se caracteriza por uma intervenção sistemática do pesquisador frente à conduta dos participantes, com o objetivo

<sup>2</sup> Embora não tenha sido objetivo do presente estudo realizar análise comparativa dos dados dos dois grupos de participantes, ressalta-se que não foram encontradas diferenças relevantes entre eles. Portanto, esse tipo de discussão não será realizado no tópico “resultados e discussão”.

de compreender como estes pensam, analisam situações e resolvem problemas (Delval, 2002). Nesse sentido, entende-se que a escolha pelo método clínico piagetiano foi adequada ao trabalho proposto, pois forneceu subsídios para investigar os juízos das participantes.

No presente trabalho, foram analisados os dados obtidos por meio de uma história fictícia (Quadro 1) referente a uma situação de furto em sala de aula, a partir da qual foram realizadas perguntas às participantes. A escolha por uma história fictícia se justifica porque elas permitem “colocar o sujeito em uma situação e interrogá-lo sobre ela” (Delval, 2002, p.92).

Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002). Assim, as entrevistas foram avaliadas mediante a elaboração de categorias detalhadas e resumidas das respostas e justificativas dos participantes. No decorrer da pesquisa, foram respeitados todos os procedimentos éticos conforme prevê a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

## Resultados e Discussão

Ao serem questionadas a respeito de qual atitude tomariam na situação de furto narrada na história fictícia, as docentes mencionaram um total de 68 respostas, a partir das quais foram estabelecidas 12 categorias (Tabela 1).

Por meio das categorias estabelecidas, foi possível classificar as atitudes mencionadas pelas participantes em outras cinco: “ação indireta”, “ação impositiva”, “ação em geral”, “verbal impositiva” e “verbal em geral”. Tais categorias são apresentadas e discutidas ao longo do artigo.

O grupo de resposta nomeado de “ação indireta” foi aquele que recebeu maior número de respostas, num total de 24. Ele compreende as seguintes categorias: “envolve ou encaminha para outro profissional da escola”, “envolve os pais” e “encaminha para a Guarda Municipal”, isto é, aquelas que envolvem uma ação de outras pessoas além das docentes.

No que se refere à categoria “envolve ou encaminha para outro profissional da escola” (n=19), o coordenador foi o profissional mais mencionado (n=16), seguido de: coordenador junto com o diretor

### Quadro 1. História fictícia sobre furto no contexto escolar.

---

Joana, professora do (ano que a participante leciona) do Ensino Fundamental, costuma levar o seu celular para a sala de aula. Um dia, após o intervalo, ao retornar à sala de aula, Joana percebeu que o celular havia sumido de sua mesa. A professora, então, antes de iniciar novamente a aula, perguntou aos alunos quem pegou o celular. No entanto, quem furtou o celular não se acusou e ninguém sabia quem foi que pegou.

---

1 – Se você fosse a professora, o que você faria nessa situação?

2a – A atitude (mencionar as atitudes citadas na questão 1) é justa, correta?

2b – Por quê?

3a – Uma professora relatou que puniria toda a classe e outra afirmou que não puniria ninguém. O que seria mais justo, punir toda a classe ou não punir ninguém?

3b – Por quê?

---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

**Tabela 1.** Atitudes mencionadas para uma situação de furto em sala de aula

Atitudes	n	%
Envolve ou encaminha para o coordenador, o pedagogo ou o diretor	19	27,9
Averigua o material escolar do aluno	14	20,6
Ameaça verbalmente	5	7,4
Explica o que é certo e errado	5	7,4
Levanta informações/ajuda	5	7,4
Questiona apontando o que é certo e errado	4	5,9
Restringe o horário do recreio ou retarda o horário de saída da aula	4	5,9
Envolve os pais	4	5,9
Apela ao sentimento da criança	3	4,4
Repreende	2	2,9
Oferece recompensa	2	2,9
Encaminha para a Guarda Municipal	1	1,4
Total	68	100,0

Fonte: Elaborada pelas autoras (2017).

(n=1), coordenador junto com o pedagogo (n=1) e apenas o diretor (n=1). Do total de respostas, 11 tratam do “envolvimento” de outro profissional no caso ocorrido e oito versam sobre o total “encaminhamento” para outro profissional. Vale ressaltar que tal atitude foi mencionada tanto como primeira alternativa da docente quanto como uma segunda opção após o fracasso em atitudes anteriores. A explanação de Júlia<sup>3</sup> é exemplo do primeiro tipo de resposta: “na escola eu não tenho autonomia de fazer nada sozinha que coordenação e a pedagogia não estejam junto comigo. É sempre junto o professor com o coordenador, com o pedagogo”. Por sua vez, a resposta a seguir ilustra o segundo tipo de relato:

*Jogaria a bola literalmente para a coordenação. Eu acho uma situação muito complicada essa. [...]. Até se tenta tomar [uma atitude], mas eu acho que nem a coordenação sabe o que fazer nesses momentos. Não está claro isso. Inclusive você me chamou a atenção para isso. Isso não está claro nem no regimento da escola, nem em lugar nenhum (Lúcia).*

Houve também menções ao envolvimento das famílias dos alunos, as quais seriam convocadas para uma reunião na escola, e ao encaminhamento do caso para a Guarda Municipal, pois essa seria a orientação da rede de uma forma geral: “Eu penso que eu chamaria a Guarda. Eu não vou mexer, eu não tenho o direito de mexer na bolsa de ninguém [...]. A orientação que a gente tem é a de chamar a Guarda” (Luana).

As respostas chamam a atenção para aspectos importantes a serem discutidos, como a autoridade do professor e a responsabilização pelas situações vivenciadas no contexto escolar. Pode-se questionar: os professores agem de forma livre, independente, em suas práticas pedagógicas? Os referidos profissionais se sentem aptos e/ou seguros para trabalhar com problemas sociomoraes na escola? A esse respeito,

<sup>3</sup> Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios.

cita-se o trabalho de Petroni e Souza (2010), no qual foi verificado que o professor não tem liberdade/independência em sua prática docente. Dessa maneira, considera-se que as condições do trabalho docente, as demandas que lhe são impostas, podem influenciar significativamente na maneira como os profissionais conduzem suas condutas no contexto escolar. No entanto, concorda-se com Ristum (2010), Tognetta *et al.* (2010) e Tognetta e Vinha (2012), que é preciso que os professores tomem consciência do seu importante papel como educador e se responsabilizem, de alguma forma, pelos acontecimentos em sala de aula. Por exemplo, se há situações recorrentes de desrespeito e furtos, entre outras situações, o professor deve buscar trabalhar tais questões, na medida em que também é responsável por seus alunos e por sua formação moral (Goergen, 2007; La Taille, 2009; García; Puig, 2010; Tognetta; Vinha, 2012; Araújo, 2014; Tognetta, 2016). Ademais, os relatos citados demonstram que, para determinadas professoras, a situação de furto em sala de aula exige uma orientação externa, uma norma ou regra, que indique qual atitude deveria ser tomada em casos como esse. Diante disso, destaca-se, com La Taille (2006), que a ação moral depende de dimensões intelectuais e afetivas. Assim, para o autor, é necessário “saber fazer” moral. Isso equivale a dizer que tais docentes podem carecer de conhecimentos que as auxiliem na tomada de decisão, o que traz insegurança. Por último, vale assinalar que tal postura indica uma posição heterônoma (Piaget, 1994) das docentes, em que a regra é avaliada como correta simplesmente pelo fato de existir, porque uma autoridade a impôs. Não há questionamento a partir de princípios próprios de consciência.

Outras categorias de respostas podem ser denominadas de “ação impositiva”. São elas: “averigua o material escolar do aluno” e “restringe o horário do recreio ou retarda a saída da aula”, totalizando 18 explanações. Elas tratam de ações das professoras que possuem como base a imposição, a coação e/ou a punição. Nesse sentido, elas se distanciam dos “métodos ativos” descritos por Piaget (1996), os quais favorecem o desenvolvimento moral. Já em “ação em geral” foi inserida a categoria “oferece recompensa”, que envolve a ação do professor e na qual não foi mencionada a imposição (um total de duas respostas). As docentes citaram o lanche (n=1) e o dinheiro (n=1) como recompensas que seriam oferecidas ao aluno que encontrasse ou devolvesse o celular.

No que concerne à categoria “averigua o material escolar do aluno”, as entrevistadas citaram a possibilidade de o próprio aluno abrir a bolsa (n=12), sendo que em nove menções não foi possível identificar se as docentes verificariam o material junto com ele, e em três foi identificado que as professoras averiguariam junto, porém, sem colocar as mãos no material do educando. As demais respostas (n=2) tratam da revista do material do aluno realizada pela própria docente, como mostra a resposta de Jaciara: “*Se não tivesse solução, eu revisaria a bolsa deles no sentido muito tranquilo: ‘titia está olhando porque precisa olhar, porque eu preciso do celular e tal’. Pronto*”.

De forma geral, é importante notar que as docentes parecem ter conhecimento de que há uma orientação para a não realização desse tipo de conduta, apesar de muitas vezes não terem um conhecimento claro sobre a referida orientação:

*Não sei se é lei, mas na escola pública a gente não pode colocar a mão na mochila da criança. É uma orientação, não pode. Eu acho que é da Secretaria de Educação, ou se é uma lei, eu não sei. Eu não tenho ideia se é uma lei, mas eu não posso abrir mochila, pegar, ou até mesmo tocar no aluno. Eu não posso, eu tenho que me resguardar dessas coisas (Júlia).*

Assim, as participantes parecem utilizar algumas estratégias para revistar a mochila dos alunos como, por exemplo, pedir que o próprio aluno a verifique. Nesses casos, constou-se que as profissionais mencionariam aos alunos que alguém poderia ter escondido o celular nas mochilas por brincadeira, bem como solicitariam a abertura das bolsas para que elas mesmas ou outro aluno pudessem verificar o material:

*Nós não temos autorização para abrir bolsa por bolsa. Eles teriam que abrir e estar mostrando para a gente, tirando as coisas da bolsa e estar mostrando. Mas eu tenho dúvida até se isso também pode, está? Eu não posso pegar a bolsa da criança e abrir. Agora me veio um pouco de dúvida também em relação a isso. E não fazer isso sozinha, chamar alguém [...] parece que legalmente a gente não pode estar abrindo o material da criança sem a autorização e nem com a autorização dela, para ficar procurando coisas. O correto é ela estar mexendo no material (Joseane).*

Por sua vez, em duas respostas verificou-se que as docentes identificam, a partir de seus próprios princípios, que não têm o direito de mexer nos pertences dos alunos e, por isso, pedem que eles verifiquem os seus materiais: *“Porque é material da criança. É a mesma coisa de eu estar entrando na casa da pessoa e revirar. Eu estou violando aí uma coisa que é do sujeito. Então você pede: ‘você procuram’”* (Jacinta).

Vale destacar que, mesmo entre as participantes que não emitiram respostas inseridas na categoria “averigua o material escolar do aluno”, foram identificados três relatos com esse conteúdo. Nesses comentários percebe-se que a possibilidade de olhar a bolsa do aluno foi descartada pelo fato de essa ação ser contra as normas. Diante disso, sugere-se a realização de novas pesquisas que busquem investigar se esse tipo de ação seria escolhido caso não houvesse tal proibição.

Nota-se, mais uma vez, que algumas participantes mostram dependência em relação a alguma norma ou regra externa que regulamente sua prática. Nessa concepção, não podem mexer na mochila dos alunos porque é proibido, mesmo que não saibam ao certo de onde parte tal proibição. Assim, as referidas profissionais mostram uma tendência a agir de forma heterônoma nesse tipo de situação (Piaget, 1994), ao desconsiderarem o princípio que é ferido no ato de verificar os materiais dos alunos, bem como as consequências que essa ação pode causar: constrangimento e humilhação, que podem acarretar prejuízos ao desenvolvimento dos envolvidos (La Taille *et al.*, 1992; La Taille, 2000). Nesse sentido, indicam-se também novas pesquisas que objetivem identificar as regras existentes no contexto escolar para as situações de furto, o conhecimento delas por parte dos profissionais escolares e as implicações do cumprimento de tais regras no desenvolvimento dos alunos.

As entrevistadas também citaram atitude que “restringe o horário do recreio ou retarda a saída da aula” dos educandos. Desse modo, percebe-se que as docentes escolheriam uma punição expiatória para a situação de furto. Observa-se também que optariam por uma punição que envolve a turma toda, o que poderia se caracterizar como uma sanção injusta, na medida em que envolve a punição de inocentes (Piaget, 1994).

Com relação às categorias incluídas em “verbal impositiva”, num total de 14 respostas, foram inseridas as explicações que tratam de atitudes que possuem como base a linguagem, com um caráter impositivo e coercitivo, a saber: “ameaça verbalmente”, “questiona apontando o que é certo e errado”, “apela ao sentimento da criança” e “repreende”.

Em “ameaça verbalmente” foram inseridas respostas que tratam de ameaças como deixar o aluno na sala de aula na hora do recreio ou na hora da saída até o celular aparecer (n=4), chamar a coordenação ou a Guarda Municipal (n=1), entre outras. O trecho de entrevista de Jamile é característico desse tipo de resposta: “[...] às vezes uma ameaça, por exemplo, com essa idade de seis anos: ‘ah, então ninguém vai sair até aparecer o objeto’. Uma coisa nesse sentido. Às vezes a gente tem esse retorno, às vezes não, mas a gente não tem muitos meios”. Procedimentos que envolvem a ameaça também podem contribuir para a permanência dos indivíduos na heteronomia (Piaget, 1994), pois associam o cumprimento da regra (não furtar, não mentir etc.) à obediência a uma figura de autoridade (professor, guarda municipal). Ademais, como afirmam Pereira, Bronzatto e Camargo (2016), esse tipo de procedimento funciona temporariamente, tendo em vista que o sujeito heterônomo seguirá as regras para não ser punido ou para não perder o amor da pessoa que representa para ele uma figura de autoridade. O que fará tal indivíduo seguir as regras quando ele não tiver mais medo de ser punido, quando identificar que não perde o amor da figura de autoridade porque não cumpre regras ou quando descobrir maneiras de não ser pego? Nesse sentido, é necessário que os profissionais da educação evitem a utilização de determinados tipos de procedimentos (ameaças, punições, recompensas) caso queiram que as crianças aprendam aos poucos a necessidade de existirem normas nas relações pessoais (Pereira; Bronzatto; Camargo, 2016).

Por sua vez, na categoria “questiona apontando o que é certo e errado” estão as respostas que revelam que as professoras fariam questionamentos aos alunos, ao mesmo tempo que deixariam claro o que consideram ser certo e errado. Não foi possível verificar se, nesses casos, as participantes dariam a possibilidade de resposta para os alunos, ou apenas lançariam os questionamentos. Além disso, ressalta-se que nessa categoria também foi verificada uma menção ao cuidado em não expor o educando. Já em “repreende” estão as respostas que tratam de uma forma mais dura de chamar a atenção do aluno, uma “lição de moral”.

Como mostra o estudo de Müller e Alencar (2012), e também o de Couto e Alencar (2015), professoras do Ensino Fundamental relatam que utilizam procedimentos para educar sobre o valor da justiça que podem ser caracterizados como métodos verbais (em que há o uso da conversa, do diálogo ou do simples discurso) e impositivos. Nesse sentido, as autoras ressaltam que nem sempre falar e conversar significa dialogar. Isso equivale a dizer que o professor, que objetiva formar indivíduos autônomos, deve buscar sempre a reflexão dos alunos, fazer um convite ao debate, em que as diversas opiniões são respeitadas e ouvidas.

As participantes também mencionaram atitudes que foram inseridas em “apela ao sentimento da criança”, isto é, as profissionais diriam aos alunos que ficaram tristes, que precisam do celular ou que vão ficar chateadas, como mostra o relato de Lara: “Gente, muito triste, eu vou para casa chateada, não esperava por esse presente [...], mas eu tenho certeza que quem pegou vai me repor”; e também a explanação de Jaqueline: “Estão vendo, gente? Eu deixei aqui, poxa! Chato! Fiquei triste [...]. Fazia também um drama, aquela coisa. Porque eles são pequenos ainda, então eles se envolvem, não é?”. Pelo exposto, nota-se que essa categoria também indica a pura referência à autoridade como fonte de legitimação da regra, o que pode reforçar a heteronomia (Piaget, 1994).

Finalmente, em “verbal em geral” estão as respostas que versam sobre as atitudes que possuem como base a linguagem e em que não foi identificada a imposição. Essas categorias somam um total

de dez respostas, divididas em “explica o que é certo e errado” e “levanta informações/ajuda”. Assim, as docentes explicariam aos alunos o que certo e o que é errado, utilizando predominantemente o discurso como meio de ensino. Do total de respostas incluídas nessa categoria, três menções tratam do cuidado com o que se vai falar com o aluno para não causar constrangimento ou fazer uma acusação, por exemplo, não mencionando a palavra furto ou roubo. Algumas professoras também levantariam informações com o objetivo de encontrar indícios de quem pegou o celular. Para tanto, elas pediriam ajuda para tentar achar o celular, perguntando se alguém o viu e/ou dizendo aos educandos que alguém pode tê-lo escondido por brincadeira. Vale ressaltar que em duas respostas foi mencionado o cuidado de não acusar ou humilhar os alunos.

Ao serem questionadas a respeito de como avaliavam as atitudes mencionadas, as entrevistadas consideraram 52 (76,5%) atitudes como “justa, correta”, seis (8,8%) como “injusta, incorreta”, uma (1,5%) como “justa e injusta”, além de nove (13,2%) “ausências de resposta”. Como justificativa para tais ponderações, foi obtido um total de 74 explicações, agrupadas em 13 categorias (Tabela 2).

No que se refere aos argumentos para as ações consideradas como justas e corretas, destaca-se a “tentativa de resolver o problema”, em que foram reunidas as justificativas que indicam que determinada atitude é justa porque pode possibilitar a resolução do problema, ou seja, a recuperação do celular furtado, como mostra o relato de Liliane: *“Tem que ser resolvido. Houve um crime, um roubo é um crime. Mas como eu não sou delegada, eu tenho que forçar psicologicamente que a coisa se resolva”*. Argumento semelhante também foi constatado no estudo de Müller e Alencar (2012). As participantes do aludido

**Tabela 2.** Justificativas da avaliação das atitudes para a situação de furto.

Justa, correta	n	%
Tentativa de resolver o problema	15	20,3
Função do profissional na escola	10	13,5
Reflexão sobre o que é certo e errado	9	12,1
Respaldo aos envolvidos	8	10,8
Ausência de opção	6	8,1
Apoio da família no trabalho com o aluno	4	5,4
Imparcialidade da ação	2	2,7
Sofrimento das conseqüências dos atos	2	2,7
Preservação do constrangimento/humilhação	1	1,4
Injusta, incorreta		
Caráter ofensivo ou constrangedor da atitude	2	2,7
Outros	5	6,8
Outras respostas		
Não sabe avaliar	1	1,4
Ausência de resposta	9	12,1
Total	74	100,0

Fonte: Elaborada pelas autoras (2017).

trabalho justificaram pela “eficácia” (na aprendizagem ou na manutenção da turma) os procedimentos de ensino sobre a justiça considerados como corretos. Como mencionado anteriormente, tais procedimentos incluíam ações impositivas; portanto, podem não favorecer o desenvolvimento moral. Em consonância com o exposto, Pereira, Bronzatto e Camargo (2016) discutem que muitos procedimentos adotados por profissionais da educação acabam tendo como ênfase a resolução do problema e não o processo ou as intenções envolvidas.

As docentes também argumentaram que as atitudes eleitas são justas pela “função do profissional na escola”. Foram mencionadas as funções do coordenador (n=8), do diretor (n=1) e do professor (n=1). Outro grupo de justificativas revela que determinada atitude é considerada como justa porque favorece a “reflexão sobre o que é certo e errado”, isto é, permite que o aluno, que está em uma fase de amadurecimento, possa repensar o ato praticado e se conscientizar acerca das consequências que o furto pode trazer para todos os indivíduos. O “respaldo aos envolvidos” na situação de furto também foi abordado pelas entrevistadas como argumento para as atitudes consideradas como justas. Verificaram-se, em todas as justificativas, menções ao respaldo ao professor. Por sua vez, identificou-se em duas o respaldo ao aluno, e, em uma, à família dos educandos. Na categoria “ausência de opção” foram inseridas as justificativas que avaliam a atitude como justa porque outros comportamentos não podem ser concretizados. Dito de outra forma, as docentes consideram que a falta de alternativas para solucionar o problema faz com que determinada conduta seja avaliada como justa: *“Olha, não tem outra saída, tem que ser justa e correta, porque eu não posso revistar [a mochila do aluno], não é? Porque tem um estatuto aí, não é? Então eu não posso revistar”* (Lilia). É importante notar que as profissionais parecem não ter levado em consideração a possibilidade de “não agir” em caso de dúvida ou ausência de opção melhor.

Por sua vez, as professoras argumentaram com base na “imparcialidade da ação”, considerando que a atitude é justa porque não acusa ninguém previamente. Dessa forma, evitar-se-ia culpar um inocente, por exemplo. Houve também justificativas que versam sobre o “sofrimento das consequências dos atos”. Para essas docentes, a atitude é justa porque, de alguma forma, o aluno que furtou o celular sofrerá uma sanção, mesmo que os colegas inocentes também sofram a punição. Justificativas como estas últimas mostram que as professoras optam por atitudes consideradas como injustas (punição de um inocente) por alguns autores, como Piaget (1994). No entanto, ao avaliar a atitude como justa, elas mostram não ter esse tipo de conhecimento.

Ainda com relação às justificativas referentes às ações consideradas justas, foi obtido um argumento que trata da “preservação do constrangimento/humilhação” para o aluno: *“Eu acho justa e correta. Tudo o que preserva o ser humano, a pessoa, tudo o que vai preservá-lo de um constrangimento eu acho justo”* (Julia). Como mencionado anteriormente, tal cuidado é importante, pois a humilhação pode trazer efeitos nocivos ao desenvolvimento dos indivíduos (La Taille *et al.*, 1992; La Taille, 2000).

Com relação às atitudes avaliadas como injustas e incorretas, verificou-se que o “caráter ofensivo ou constrangedor da atitude” serviu de embasamento para as participantes. O relato de Joseane é exemplo dessa categoria: *“Porque é constrangedor, principalmente para quem não fez. Mas é o que nos resta, é a única opção”*. Vale destacar que as ações avaliadas como injustas e que foram justificadas com base em tal argumento se referem a respostas incluídas na categoria “averigua o material escolar do aluno”. Por sua vez, as justificativas inseridas em “outros” são as seguintes: punição de um inocente

(n=1), retirada de um direito do aluno (n=1), invasão da privacidade do aluno (n=1), recompensa a um culpado (n=1) e não punição de um culpado (n=1). As explicações “punição de um inocente” e “retirada de um direito do aluno” foram enunciadas como avaliação de ações inseridas na categoria de resposta “restringe o horário do recreio ou retarda o horário de saída da aula”. Já a invasão da privacidade do aluno está relacionada à resposta agrupada em “averigua o material escolar do aluno”, e recompensa a um culpado e não punição de um culpado versam sobre explicações inseridas em “oferece recompensa” e “levanta informações/ajuda”, respectivamente.

Assim, percebe-se que considerar uma atitude como injusta não é o suficiente para que determinadas profissionais não a elejam como alternativa para a situação de furto no contexto escolar. Esse dado chama a atenção para as reflexões de La Taille (2006) a respeito do “saber fazer” moral e do “querer fazer” moral. Segundo o autor, não basta “saber fazer”, é preciso “querer fazer”, é preciso identificar as motivações para a ação. Segundo o autor, “se uma pessoa age contra uma moral que ela mesma racionalmente legítima é que o auto-respeito não foi forte o bastante para impor-se sobre outros valores da auto-estima” (La Taille, 2006, p.57). Ademais, deve-se também considerar a possibilidade de que as profissionais em questão não tenham conhecimento a respeito de que práticas injustas podem não favorecer o desenvolvimento moral dos sujeitos (Piaget, 1994), entre outros aspectos.

Ao questionar as entrevistadas (n=23) se seria mais justo punir toda a classe ou não punir ninguém, averiguou-se que 17 (73,9%) consideraram mais justo não “punir ninguém”, cinco (21,7%) avaliaram mais justo “punir a turma toda” e uma (4,4%) participante “não soube avaliar”. É relevante destacar que, das 17 docentes que consideraram mais justo “não punir ninguém”, nove elegeram atitudes que envolvem, de certa forma, a punição de toda a turma, tais como aquelas que foram incluídas nas categorias “averigua o material escolar do aluno” e “restringe o horário do recreio ou retarda o horário de saída da aula”. Entre elas, duas reconheceram que julgam ser mais justo não punir ninguém, mas na prática utilizam punições que envolvem a classe toda, como mostra o relato de Joseane:

*Independente do que eu faço ou não, porque às vezes eu posso fazer, mas não acho justo, não é? Não punir. [...] o exemplo de abrir a mochila dele é uma coisa injusta, porque não é o correto, é particular dele. Mas se eu não fizer isso, não pedir que ele abra a mochila, eu não vou conseguir chegar a uma definição.*

Dessa maneira, nota-se que a atitude seria tomada tendo como foco apenas a resolução do problema, independentemente de ser injusta ou não. Tais dados também mostram a necessidade de reflexões acerca das diferenças entre o juízo e a ação moral. Como expõe La Taille (2006), a ação moral depende de dimensões intelectuais e afetivas.

Os argumentos que as docentes apresentaram para a avaliação de ser mais justo punir a turma toda ou não punir ninguém, num total de 25, são apresentados na Tabela 3.

Como exposto, a explicação mais proferida para a opção “não punir ninguém” trata da “não punição de um inocente”: “[...] porque os outros alunos não têm de pagar pelo erro de um, não. Infelizmente, a sociedade é assim, não é? Não pode. Vou fazer o quê? O outro pegou, vou punir toda a turma? Não acho justo” (Letícia). Tal grupo de justificativas vai ao encontro da definição de Piaget (1994) a respeito das punições injustas.

**Tabela 3.** Justificativas para punir a turma toda ou não punir ninguém.

Não punir ninguém	n	%
Não punição de um inocente	15	60,0
Idade dos alunos	2	8,0
Confiança na palavra do outro	1	4,0
Punir a turma toda		
Tentativa de resolver o problema	2	8,0
Punição ao culpado	2	8,0
Cumplicidade com a atitude errada de quem roubou	2	8,0
Outras respostas		
Não sabe avaliar	1	4,0
Total	25	100,0

Fonte: Elaborada pelas autoras (2017).

Por sua vez, as docentes justificam a alternativa “punir a turma toda” pela “tentativa de resolver o problema”, ou seja, as docentes mencionam apenas que tal opção é a mais justa porque pode solucionar o problema, como mostra o relato de Jaqueline: *“Para ver se aparece, não é? Se alguém devolveria, não é? Porque se você libera todo mundo, você não vai saber quem foi, você vai ficar sem o seu celular e vai ficar por isso mesmo [...]”*. Além disso, as entrevistadas argumentam pela “punição ao culpado”: *“Não punir ninguém vai gerar impunidade, vai gerar mais furto. Mas o tipo de punição seria [...] os caminhos que a gente tem: ‘vamos ficar sem educação física’”* (Jamile). Portanto, tais argumentos demonstram também a importância que as professoras dão para resolver o problema, optando, algumas vezes, por atitudes que podem ser consideradas como injustas (Piaget, 1994).

## Considerações Finais

A partir dos dados apresentados espera-se favorecer a reflexão sobre as diversas formas de violência vivenciadas no contexto escolar, especialmente aquela que se manifesta por meio das práticas dos educadores: a violência psicológica. Avalia-se que o convívio justo e respeitoso na escola deve ser a finalidade de toda e qualquer prática pedagógica (Brasil, 2000; La Taille, 2006, 2009). Nesse sentido, os procedimentos impositivos, e que causam constrangimento e humilhação, devem ser substituídos por aqueles que favorecem o desenvolvimento moral dos alunos. Afinal, para que um indivíduo desenvolva a capacidade de pensar as relações sociais por meio da cooperação, do respeito mútuo, da justiça, é preciso que seu ambiente social proporcione a vivência desse tipo de relação (La Taille, 2006).

Os dados apresentados sinalizam que o convívio escolar de algumas instituições pode não favorecer um bom desenvolvimento dos seus membros. Além disso, eles revelam que, na tentativa de solucionar um problema no contexto escolar, as educadoras, muitas vezes bem-intencionadas, utilizam procedimentos que podem interferir negativamente no desenvolvimento dos alunos, favorecendo a permanência do educando na heteronomia e prejudicando a construção de sua fronteira moral da

intimidade. Algumas vezes, as referidas profissionais têm a percepção de que são procedimentos injustos. No entanto, esse fator não desmotiva a ação. O referido dado levanta a seguinte questão: o que faz com que os professores tenham práticas contrárias ao que concebem como justo ou correto? Na tentativa de responder a essa questão, podem-se levantar algumas hipóteses, com base nos estudiosos apresentados no presente artigo e nos resultados encontrados no estudo, a saber: os profissionais parecem não possuir conhecimento a respeito das consequências de suas práticas no desenvolvimento do aluno, ou até mesmo conhecimento acerca daquelas práticas que favorecem o aludido desenvolvimento; os educadores possuem como um valor central em suas representações de si “ser um bom profissional”, que pode ser concebido como aquele que resolve problemas na sala de aula e mantém a turma em “ordem”. Tal concepção muitas vezes é construída por meio da prática diária, em um processo de vivência de situações de violências simbólicas nas instituições de ensino. Vale ressaltar que essas são hipóteses que precisam ser mais bem investigadas em futuras pesquisas.

Pelo exposto, considera-se importante investir na formação e na capacitação dos profissionais da educação, pois demonstram não possuir segurança para lidar com uma situação de violência no contexto escolar, particularmente o furto. Indica-se que as intervenções com os educadores busquem trabalhar, entre outros aspectos, o valor que tais profissionais atribuem à justiça e o significado que conferem a ser um bom profissional. As formações devem oferecer suporte teórico e metodológico a esse público, possibilitando maior segurança e aptidão para trabalhar com a educação em valores morais no contexto escolar.

### Colaboradores

L.L.M. COUTO e H.M. ALENCAR contribuíram na concepção, desenho, análise e interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final do artigo.

### Referências

- Alencar, H.M.; La Taille, Y. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.59, n.2, p.217-231, 2007.
- Araújo, U.F. *Temas transversais: pedagogia de projetos e mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014.
- Araújo, U.F.; Aquino, J.G. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- Assis, S.G.; Marriel, N.S.M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: Assis, S.G.; Constantino, P.; Avanci, J.Q. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2010. p.41-63. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/szv5t>>. Acesso em: 3 mar. 2018
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.121. (Apresentação dos temas transversais: ética, v.8).
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- Brasil. Ministério da Saúde. *Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

- Couto, L.L.M.; Alencar, H.M. Educação moral no Ensino Fundamental: prática docente de ensino da justiça. *Psico*, v.46, n.1, p.90-100, 2015.
- Delval, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.92.
- García, M.X.; Puig, J.M. *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.
- Giordani, J.P.; Seffner, F.; Dell'Aglio, D.D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.21, n.1, p.103-111, 2017.
- Goergen, P.L. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, p.737-762, 2007. Edição Especial.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- La Taille, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- La Taille, Y. *Vergonha: a ferida moral*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.95.
- La Taille, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.51-107.
- La Taille, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- La Taille, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.26, p.105-114, 2010. Número Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.
- La Taille, Y. Moral e ética no mundo contemporâneo. *Revista USP*, n.110, p.29-42, 2016.
- La Taille, Y. et al. Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, n.82, p.43-55, 1992.
- Müller, A.; Alencar, H.M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.2, p.453-468, 2012.
- Pereira, T.R.; Bronzatto, M.; Camargo, R.L. O trabalho com os conflitos interpessoais na escola na perspectiva construtivista. *Revista Travessias*, v.10, n.3, p.41-66, 2016.
- Petroni, A.P.; Souza, V.L.T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade*, v.22, n.2, p.355-364, 2010.
- Piaget, J. *O juízo moral na criança*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.
- Piaget, J. Os procedimentos da educação moral. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.
- Puig, J. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- Ricoeur, P. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- Ristum, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: Assis, S.G.; Constantino, P.; Avanci, J.Q. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2010. p.65-93. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/szv5t>>. Acesso em: 3 mar. 2018.
- Tognetta, L.R.P. *Bullying: quem tem medo? uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor*. Americana: Adonis, 2016.
- Tognetta, L.R.P. et al. *Um panorama geral da violência na escola: e o que se faz para combatê-la*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v.1.
- Tognetta, L.R.P.; Vinha, T.P. *É possível superar a violência na escola? construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

Recebido em 30/3/2018, reapresentado em 19/6/2018 e aprovado em 29/6/2018.