

Significações de justiça apresentadas por estudantes do ensino fundamental capturadas por meio de histórias dilemáticas

Francismara Neves de Oliveira
Joana Virgínia Campana Nakano
Eliane Giachetto Saravali
Carlos Eduardo de Souza Gonçalves
Silvana Thomas
Ana Cristina da Silva Amado
Leandro Augusto dos Reis
Guilherme Aparecido Godoi

Como citar: OLIVEIRA, Francismara Neves de; NAKANO, Joana Virginia Campana; SARAVALI, Eliane Giachetto; GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; THOMAS, Silvana; AMADO, Ana Cristina da Silva; REIS, Leandro Augusto dos; GODOI, Guilherme Aparecido. Significações de justiça apresentadas por estudantes do ensino fundamental, capturadas por meio de histórias dilemáticas. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto (org.). **As pesquisas piagetianas na educação:** contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.451-488. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440.p451-488>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

SIGNIFICAÇÕES DE JUSTIÇA APRESENTADAS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, CAPTURADAS POR MEIO DE HISTÓRIAS DILEMÁTICAS

Francismara Neves de OLIVEIRA¹
Joana Virgínia Campana NAKANO²
Eliane Giachetto SARAVALI³
Carlos Eduardo de Souza GONÇALVES⁴
Silvana THOMAS⁵
Ana Cristina da Silva AMADO⁶
Leandro Augusto dos REIS⁷
Guilherme Aparecido GODOI⁸

¹ Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Norte-Paranaense (UENP), e Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: francismara@uel.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e docente na Rede Municipal de Ensino de Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: joana_campana@outlook.com

³ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e Professora Assistente da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e servidor público federal técnico-administrativo como Psicólogo do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: prof_carloseduardo@outlook.com

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: silvanathomas1986@gmail.com

⁶ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

⁷ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e Professor Adjunto do Departamento de Música e Teatro, Centro de Educação, Comunicação e Artes da UEL, Paraná, Brasil. E-mail: ars_leandro@uel.br.

⁸ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: guilhermeapgodoi@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440-0.p451-488>

Introdução

O capítulo apresentado é fruto de pesquisa desenvolvida por membros de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: “Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sociomoral na escola”, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC), vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e que produzem pesquisas de modo integrado, analisando diferentes temáticas à luz das propostas da teoria de Jean Piaget (1896-1980).

Justiça, temática da discussão desse capítulo, vincula-se à função social da escola, de humanização, formação reflexiva e convivência ética, respeitosa e democrática. Ancorada na Epistemologia Genética e inspirada pelos princípios do método clínico-crítico, a pesquisa desenvolvida foi qualitativa, transversal e descritiva e objetivou conhecer as significações de justiça de estudantes (1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental I e 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II) convidados a responder 6 dilemas hipotéticos. Participaram 10 alunos de duas escolas públicas paranaenses, de igual condição. Os resultados evidenciaram significações de justiça retributiva (sanção expiatória – moral do dever e obediência ou sanção por reciprocidade – autonomia e coletividade), imanente (originada nos objetos) e distributiva (solidariedade e responsabilidade coletiva) como importantes ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Constatou-se que

a idade ou ano de escolarização não garante construções mais elaboradas de justiça, o que sugere novos estudos investigando práticas educativas correlacionadas. O uso de dilemas hipotéticos se mostrou eficaz metodologicamente para identificação de significações de justiça e podem orientar o trabalho reflexivo de professores junto aos estudantes no contexto escolar.

A concepção de justiça, tal como enfatizada no presente artigo, constituiu-se noção explorada a partir do aporte teórico da Epistemologia Genética, no campo da moralidade (PIAGET, 1932/1994). Piaget concluiu que há desenvolvimento similar entre as construções de conhecimentos físicos, lógico-matemáticos e sociais, os quais partem de estruturas mais concretas e egocêntricas e evoluem para formas mais descentradas, conforme avança o processo de abstrações e a solidariedade entre aspectos envolvidos no mecanismo de equilíbrio majorante (MONTROYA, 2013).

Certa limitação na compreensão do campo epistemológico piagetiano pode ser percebida no meio acadêmico que revela a necessidade de destacar a extensão temática da teoria piagetiana, enfatizando temas para além dos estágios da evolução cognitiva. De fato, o alcance da teoria é maior e nos permite destacar os aspectos psicológicos, da afetividade e da moralidade próprios ao contexto de desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Compreende-se que a noção de justiça é conhecimento moral, mas que integra vários domínios, pois, as crenças, hábitos, costumes, princípios, regras e valores sociomorais constituem-se objetos sociais, próprios da interação humana, mas passíveis de construção, considerando-se o espectro cognitivo, portanto

suscetíveis aos processos de equilíbrio, assim como outros objetos de conhecimento. Além disso, dependem do desenvolvimento da afetividade, podendo ser, portanto, reorganizados, interpretados e conceitualizados (DELVAL, 2007; MONTOYA, 2013; PEREIRA; SARAVALI, 2014).

As noções de justiça no presente artigo, contextualizadas aos estudos da moralidade na Epistemologia Genética, visam responder à questão central sobre como se manifestam as noções sociais de justiça em estudantes, crianças e adolescentes, quando suscitadas por meio de dilemas morais. Para tal objetivou-se, investigar nas significações apresentadas por estudantes, a noção de justiça em diferentes momentos da escolarização no Ensino Fundamental I e II, bem como o papel dos dilemas morais para suscitar o desenvolvimento da noção de justiça em estudantes.

Os dilemas morais constituem-se instrumentos de investigação do pensamento e desequilíbrio das certezas construídas, no contexto do método clínico-crítico piagetiano. Como instrumentos de apoio motivadores às questões da entrevista clínica, o pesquisador pode apresentar jogos, provas operatórias, problemas, enigmas, desenhos, fotografias, desafios, objetos, brinquedos, maquetes, histórias e dilemas morais, com potencial de gerar desequilíbrios que pedem por respostas reveladoras de estruturas de conhecimento e dos fatores afetivos – energéticos por meio de significações apresentadas pelos participantes (PIAGET, 1999).

O artigo organiza-se de modo a apresentar uma discussão teórica ancorada na Epistemologia Genética acerca dos tipos de justiça: retributiva, distributiva e imanente, e o senso de responsabilidade individual ou coletiva, o método e os

procedimentos adotados para coleta e análise dos dados, com posterior discussão dos resultados e as considerações finais.

A construção do juízo moral por meio de dilemas

Nas pesquisas sobre desenvolvimento da moralidade, em suas dimensões cognitivas e afetivas, destaca-se o uso de dilemas morais (DELVAL, 2002) como recursos que instigam a emissão de juízos morais, evidenciam elementos cognitivos e afetivos da ação moral, como valores, princípios e regras, formas de equacionamento desses elementos morais, sensibilidade moral, conforme tratados por Jean Piaget (1932/1994). Referem-se ainda aos aspectos envolvidos nos conteúdos morais tais como medo e apego, simpatia, culpa, indignação, confiança e vergonha moral (LA TAILLE, 2006; 2009).

Segundo Abbagnano (1998, p. 277), o termo de origem latina e grega *dilema* refere-se ao encontro de uma dupla de premissas contraditórias disjuntivas, cuja conclusão advém da busca por seu equacionamento. Puig (1999), tratando de dilemas morais, afirma serem narrações curtas em que valores são postos em conflito, não havendo solução única ou clara, uma vez que cada premissa traz em si o ônus e o bônus da escolha. No dilema moral, “reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 179) que podem ser identificados rompem no sujeito “a confiança nos próprios juízos morais” (PUIG, 1999, p. 66).

Essa característica desequilibrante dos dilemas morais mobiliza estruturas cognitivas capazes de assimilar suas contradições e evoca os afetos do sujeito na tentativa de encontrar uma solução. Isto possibilita ao pesquisador conhecer elementos formais dos

argumentos elaborados com fim de resgate do equilíbrio cognitivo, revelando aspectos do desenvolvimento do juízo moral relativos aos conteúdos ali expostos.

A elaboração de um dilema moral exige determinados cuidados para que esse seja um instrumento válido de investigação. Primeiramente, destacamos que pode haver diferentes tipos de dilemas morais. DeVries e Zan (1998) sugerem duas categorias de dilemas morais: dilemas hipotéticos e dilemas da vida real. Dilemas hipotéticos apresentam de forma abstrata – sem referências concretas como tempo, lugar e características de personagens – conflitos entre responsabilidades, interesses e direitos pessoais. Teriam como vantagem a facilitação do raciocínio pela exclusão de fatores inerentes à vida real que tornam mais complexa a discussão e como desvantagem o favorecimento da impessoalidade dos sujeitos que emitem seus juízos morais, o que suscita respostas menos espontâneas e afetivamente motivadas. Dilemas da vida real, por outro lado, tendem a compensar essa falta. São divididos entre dilemas históricos – relativos a fatos documentados que tiveram resolução – e dilemas vivenciais pessoais, caracterizados por conflitos experimentados ou próximos aos sujeitos entrevistados, que trazem como ônus a possibilidade do desconforto emocional. Com vistas ao uso instrumental do dilema para situações de educação moral, Puig (1999) sugeriu uma extensão dos tipos de dilemas extraídos da vida real, que seriam aqueles redigidos por educandos sobre suas próprias vidas, objetivando maior interesse e envolvimento em debates.

Além da escolha pelo tipo de dilema moral, sua estruturação metodológica deve garantir que na investigação do raciocínio moral não se proceda como se estivesse em um laboratório, dissecando a

conduta moral dos participantes diante de uma situação simulada ou investigando a origem das diversas ordens oriundas do mundo abstrato. Na proposta piagetiana, por meio do uso de dilemas não se analisam as decisões (ações morais em si) nem as lembranças das suas ações, “mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta” (PIAGET, 1932/1994, p. 95), pois o que se objetiva é compreender relações entre o julgamento verbal e a prática do pensamento moral. As condutas devem ser apresentadas em forma de “narração” (PIAGET, 1932/1994, p. 95) e usar uma linguagem que esteja no mesmo nível do sujeito entrevistado, “senão a prova de avaliação moral se transforma numa prova de inteligência ou de compreensão verbal” (PIAGET, 1932/1994, p. 100).

A validade do dilema moral como instrumento metodológico para coleta de dados considera as significações apresentadas pelos participantes à noção de justiça e espera respostas qualitativamente diferentes aos dilemas, em termos de elaboração. Porém, essas diferenças qualitativas não são determinadas unicamente pelas idades dos participantes, ou seja, não seria possível afirmar que sujeitos mais velhos apresentariam respostas mais elaboradas aos dilemas morais. Em alusão a isto citamos o trabalho de Hernandez, da Silva Rocha, Voser e dos Santos Duarte (2017) que utilizaram uma história dilemática que versava sobre o tema “Trapaça” para avaliar e comparar o julgamento moral de jogadores de futebol entre 15 e 17 anos. Concluíram que as respostas dos sujeitos indicavam nível de raciocínio moral aquém do esperado para tal faixa etária.

Quanto ao emprego do dilema moral como instrumento formativo, o trabalho de Monte e Sampaio (2011) é referência, pois

investigaram relações entre práticas e modelo pedagógico em uma unidade socioeducativa e as concepções morais desenvolvidas pelos socio educadores e adolescentes autores de ato infracional. Dentre outros instrumentos para coleta de dados, utilizaram um dilema moral, concluindo pelas respostas que as práticas pedagógicas eram caracterizadas por vigilância e punição, e as concepções morais de educadores e adolescentes como orientadas para a heteronomia, corroborando postulados teóricos de Piaget (1932/1994) quando ressalta que o desenvolvimento moral deve favorecer o gradativo abandono da centração heterônoma a caminho de relações cada vez mais autônomas.

Levando-se esses aspectos em consideração, como se constrói a noção de justiça? Essa foi uma das preocupações de Piaget quando relacionou tal compreensão nas crianças, aos tipos predominantes da moralidade humana: anomia, heteronomia e autonomia. A noção social de justiça é elaborada conforme evolui o pensamento e avança a compreensão das regras e do respeito desde a ausência (anomia), passando pela heteronomia (respeito no princípio de autoridade) até a construção da autonomia (respeito mútuo ou reciprocidade moral).

De acordo com Carbone e Menin (2004, p. 256), “representações de justiça e de injustiça podem ser mais do que estágios de julgamento, mas construções possíveis de certas classes sociais ou grupos, em razão das pertinências sociais, de histórias socioculturais comuns, de práticas sociais cotidianas.” A justiça compreendida neste contexto, é apresentada como dividida também em três modalidades: imanente, retributiva e distributiva.

Justiça imanente seria a crença de que a consequência é inerente à ação executada, advinda da coação adulta, ensinamentos

próprios do contato social, etc. Piaget (1932/1994, p. 199) explica: “a crença na justiça imanente provém, portanto, de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta”, que diminui com o tempo, com as experiências vividas pela criança nas quais ela pode perceber que esse equilíbrio entre a ação e as consequências não é sempre garantido, em especial quando percebe a injustiça nas ações dos adultos.

Justiça retributiva, por sua vez, está igualmente ligada à coação adulta e pode manifestar-se de dois modos: por sanção expiatória ou por reciprocidade. A sanção expiatória possui caráter arbitrário e é motivada pela coação e regras de autoridade, ao passo que a sanção por reciprocidade tem como intenção fazer o sujeito compreender o significado do erro cometido. Essas sanções estão relacionadas ao tipo de justiça denominado retributiva que comporta as noções de expiação e recompensa e as sanções que consistem na reparação do que constitui o elo de solidariedade (CAETANO, 2009).

O terceiro tipo de justiça ou distributiva é pautada em condições igualitárias e, portanto, está mais relacionada à autonomia moral. A igualdade passa a ser mais importante que a sanção e à sujeição ou moral da obediência. O igualitarismo, assinala Piaget (1932/1994, p. 222): “parece derivar dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral”.

Posto isto, a compreensão acerca de justiça para estudantes de diferentes anos de escolarização do Ensino Fundamental I e II foi identificada por meio de instrumentos de investigação do pensamento (dilemas morais) como convite aos participantes para

que apresentassem significações em histórias dilemáticas que requeriam juízo moral.

Método

Adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa, cujos pilares se fundamentam “na realidade social enquanto construção e atribuição social de significados, na ênfase aos processos reflexivos, nos significados subjetivos e no caráter comunicativo da realidade social, o qual é ponto de partida para a pesquisa” (GUNTHER, 2006, p.202). Optou-se pelo delineamento transversal para oferecer um panorama de como as representações das noções sociais vão mudando em diferentes idades. O estudo transversal “consiste então em recompor o processo evolutivo mediante o estudo de cortes correspondentes a cada idade” (DELVAL, 2002, p. 47).

O caráter descritivo permite se ater às características de determinada população ou fenômeno (GIL, 1999). Por fim, a estruturação da pesquisa ancorou-se no método clínico-crítico piagetiano que de acordo com Delval (2002, p. 67) é um “procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras”.

Participaram da pesquisa 10 alunos sendo 2 de cada série do 1º, 3º, 5º anos do Ensino Fundamental I e 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II, matriculados em duas escolas da rede pública de um município norte paranaense. Dentre os interessados em participar, com autorização dos respectivos responsáveis, foram

sorteados 2 participantes para cada ano escolar, identificados como P1, 6 anos e P2, 6 anos (ambos do 1º ano EF-I); P3, 8 anos e P4, 8 anos (ambos do 3º ano EF-I); P5, 10 anos e P6, 10 anos (ambos do 5º ano EF-I); P7, 12anos e P8, 12anos (ambos do 7º ano EF-II); P9, 14 anos e P10, 15 anos (ambos do 9º ano EF-II). Todos os procedimentos éticos envolvendo pesquisa com humanos foram adotados de acordo com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEL, com parecer número 2.310.906, resolução nº 510/2016.

A coleta de dados foi individual e ocorreu nas escolas, em dois momentos distintos para cada participante, em local e horário determinado pelas instituições. O participante era deslocado das atividades com sua turma para uma sala onde a coleta se desenvolvia e posteriormente retornava à sala de aula. Nesses encontros foram convidados a resolver 6 dilemas propostos (3 deles no primeiro encontro A, B e C e 3 no segundo encontro D, E e F) por meio dos quais se buscava identificar: justiça imanente, justiça retributiva; justiça distributiva e senso de reponsabilidade individual e coletiva. Foram realizadas gravações de áudio para posterior transcrição e análise.

Quanto aos instrumentos propriamente ditos ou dilemas morais, foram elaborados considerando temáticas indicadas como relevantes pelas coordenadoras das instituições escolares onde a pesquisa se desenvolveu.

Dilema A – Investigação de justiça retributiva

Na escola, uma menina estava falando mal de uma colega de turma, escrevendo bilhetes ofensivos e falando coisas ruins sobre ela, aos colegas. Ela deixa bilhetes no caderno

da menina, chamando-a de feia, gorda, chata e “cegueta” por ela usar óculos. Além disso, faz comentários maldosos quando está com os outros e essa colega passa por eles, dá risada e exclui a menina das conversas e outras atividades. Ao perceber esses comportamentos, a escola pensa em algumas providências: 1 – deixar a aluna que está tratando mal a colega fora do passeio que a turma fará no fim do ano letivo; 2- conversar com a menina junto de sua família, propondo que ela peça desculpas à colega e repare o que tem feito com atitudes de respeito e solidariedade; 3- conversar com a menina e com a turma sobre o ocorrido e permitir que os colegas da sala a tratem com desrespeito e desprezo do mesmo modo como ela fez com a colega.

Dilema B – Investigação de justiça imanente

Certo dia um menino trancou uma criança menor no banheiro da escola na hora do recreio/ intervalo. Alguns colegas soltaram o menino que ficou preso e ninguém ficou sabendo o que aconteceu. No dia seguinte, o menino que trancou a criança pequena, precisou ir ao banheiro durante a aula, o trinco da porta quebrou e ele ficou preso no banheiro por um bom tempo.

Dilema C – Investigação de justiça imanente

Quando todos saem para o intervalo, uma adolescente furta o celular que está no bolso de fora da mochila de uma colega. Ninguém percebe. Quando ela vai para casa, é furtada no ônibus, chega em casa e percebe que o celular não está mais com ela.

Dilema D – Investigação de justiça distributiva

Um professor ficava muito atento aos comportamentos e atitudes de seus alunos. Gostava mais daqueles que o obedeciam. Para aqueles que não conversavam, não atrapalhavam a aula e seguiam as regras, o professor dava mais nota e também prêmios no fim da semana, como balas ou chocolates. O que você acha disso? Você acha justa essa atitude do professor? Por quê?

Dilema E – Investigação e justiça distributiva

Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e então, dava os maiores pedaços de doce para ela, aceitava mais como ela era, o seu jeito de ser, suas opiniões. O que você acha disso? O que a mãe faz é justo? Por quê?

Dilemas F – Investigação de responsabilidade individual e coletiva

Os alunos de uma turma estavam sem a primeira aula, pois o professor estava doente e não havia outro para repor. Pediram para a diretora liberar a quadra e bolas para que pudessem fazer um jogo de futebol durante esse período. A diretora liberou, mas com a condição de que ficassem todos na quadra, não incomodassem às outras turmas que estavam em sala de aula e ao final da primeira aula, guardassem as bolas e fossem para a próxima aula. Durante o jogo, dois meninos se desentenderam, um deles pegou a bola e a chutou na vidraça das salas de aula. Um vidro foi quebrado. Quando a diretora chegou, quis saber o que aconteceu. O aluno que chutou a bola na vidraça não disse nada e os outros não quiseram

denunciá-lo. O que deve fazer a diretora? Deve punir toda a turma ou ninguém? Por quê?

Após contar a história dilemática e narrar a falta cometida, questionava-se os participantes sobre o que ouviram solicitando-se que se posicionassem sobre o que consideravam justo na situação apresentada e que justificassem seu posicionamento.

Como critérios de análise adotou-se como princípio que a fala do participante diante de um dilema proposto no âmbito do julgamento moral, como apontou Piaget (1932/1994), pode deformar os juízos, visto que “as reflexões teóricas da criança – estão sempre em atraso de um ou dois anos sobre suas reações na vida, isto é, sobre os sentimentos morais efetivos”. Esse fato ocorre devido ao processo gradativamente construído entre o fazer e o compreender, mediante as sucessivas tomadas de consciência do sujeito e, portanto, constituem parte de seu desenvolvimento intelectual.

Isto impôs limite e exigiu o cuidado de declararmos que os resultados se circunscrevem às significações apresentadas pelos participantes quanto à justiça. Assim, nas significações apresentadas pelos participantes foram identificados os tipos de justiça imanente, retributiva e distributiva, além do senso de responsabilidade individual e coletiva.

Resultados e discussão

Os resultados foram organizados a partir dos diferentes tipos de justiça preconizados na obra piagetiana. Cada tipo de justiça discutido foi exemplificado por meio de excertos das falas dos

participantes em resposta aos dilemas propostos, cotejados com a teoria.

Significações de Justiça Retributiva: sanção expiatória ou por reciprocidade

Os participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P10) apresentaram a justiça retributiva em suas significações. Adotaram sanções expiatórias, ou recíprocas como resolução ao dilema A. Julgaram oportuno o castigo: reclamação aos pais, mandar à secretaria ou direção, expulsá-la da escola ou dar advertência. Após a apresentação do dilema A, os participantes eram convidados a escolher uma das três posturas anunciadas pela escola:

1 – deixar a aluna que está tratando mal a colega fora do passeio que a turma faria no fim do ano letivo; 2- conversar com a menina junto de sua família, propondo que ela peça desculpas à colega e repare o que tem feito com atitudes de respeito e solidariedade; 3- conversar com a menina e com a turma sobre o ocorrido e permitir que os colegas da sala a tratem com desrespeito e desprezo do mesmo modo como ela fez com a colega.

Destacam-se três exemplos de sanção expiatória no relato oferecido (P1, 6 anos, 1º ano EF-I, escolheu a sanção 1); (P4, 8 anos, 3º ano EF-I escolheu a sanção 3) e (P5, 10 anos, 5º ano EF-I, escolheu a sanção 3).

[...] eu quero saber o que você acha que seria a opção mais justa para escola adotar nessa situação. Nessa

situação poderia deixar a aluna de castigo, ou falar com a mãe. [...] **qual dessas três você acha que é a mais justa, a punição mais justa?** É, é meio que... **A 1, a 2, ou a 3?** A 2. **A 2 é mais justa?** Não, a 1. **A 1? Qual é a 1?** Deixar ela fora do passeio que... **Do final do ano.** No final do ano. **Essa é a mais justa?** Uhum (concordando). **Por quê?** Porque assim, se ela faz alguma coisa de mal, ela tem que perder essa coisa de bem. **Você acha que ela fez alguma coisa que tem a ver com o passeio?** Não. **Ela estava falando mal da colega né?** Uhum (concordando). **E você acha que essa punição que você escolheu é a mais justa?** **Ela vai funcionar?** Uhum (concordando). **Você acha que a menina vai voltar a cometer esse erro? Vai voltar a falar mal da colega com essa decisão de que não poderá ir ao passeio?** Se ela ficar fora do passeio ela nunca mais vai fazer isso, porque ela vai ver o que que é se sentir mal e não fazer o passeio. (P1, 6 anos).

Devia ficar, ficar na diretoria, falar pra professora. **Mas o que a escola pode fazer com essa menina?** Pode ligar pra mãe e a mãe ficar sabendo e deixar de castigo. **(as três opções da escola foram lembradas).** **Qual dessas três você acha que é a mais justa?** Tem que fazer alguma coisa porque aí ela vai ser amiga e nunca vai fazer mais isso. Aqui na escola tem regra sobre isso. Tem que ter. **Qual é a regra?** É, nunca machucar a pessoa, nunca falar que a pessoa é feia, que a pessoa, que é, sabe que é burra. **E se não tivesse essas regras aqui na escola? Aí seria certo fazer o que a menina fez?** Poderia. **Por quê?** Porque não iria ter nenhuma regra assim oh, de socar a pessoa, de falar que ela é burra. **Aí poderia fazer então?** Sim. **Sobre a**

personagem da nossa história, das três opções que eu te falei, você lembra quais são? Sim. Qual você acha que é a mais justa? Vamos lembrar? A primeira era deixar a menina fora do passeio, a segunda era conversar com ela, com a família, falar pra ela pedir desculpa, e a terceira, conversar com a menina e com a turma e deixar a turma tratar ela com desrespeito, com desprezo. A última, a terceira. **Você não acha essa opção injusta?** Não, não é injusto, porque ela faz com a menina. **Aí deixa eu ver se entendi. Você acha justo deixar outros fazerem à menina a mesma coisa que ela fez? Certo?** Sim, porque ela tratou a menina mal também. Porque aí ela vai receber o que que ela fez com a menina.(P4, 8 anos).

Eu acho que é a terceira, porque assim ela vê o que ela cometeu, um erro. **É? Por quê? O que vai acontecer na terceira?** Todos os alunos da turma vai tratar ela do mesmo jeito que ela tratava a outra, porque assim é justo e ela vai ver que ela não está fazendo o certo. **E você acha...** Vai reparar no seu erro. **... que ela tendo essa que você escolheu, vai voltar a cometer o mesmo erro, a fazer a mesma coisa?** Eu acho que não, porquê, por que não faça pros outros o que que você não quer que faça pra você, tipo, se você fazer uma coisa com o outro, ele pode acabar te fazendo a mesma coisa com você, isso já aconteceu comigo, e eu não gostei, e eu mudei o meu jeito, então acho que ela vai mudar. **E como que você sabe que essa que você escolheu vai funcionar?** Porque ela vai ver que não pode falar mal dos outros que algum dia as pessoas, os seus amigos, tipo, ela tem os amigos e faz o bullying contando pra todos os amigos, os amigos podem se virar

contra ela e ela não ter mais nenhum amigo, todo mundo falar mal dela. (P5, 10 anos).

Interessante observar que nos três exemplos citados, as sanções expiatórias demonstram-se relacionadas à moral da obediência, à autoridade e coação, como indicou Piaget (1932/1994, p. 161, grifos nossos): “A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser ‘arbitrária’ [...] isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado [...] a única coisa necessária é que haja *proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta*”. A reparação para o ato errado é dada pelo grau de sofrimento imposto a quem cometeu a falta e, portanto, não importa que ficar sem o passeio ao final do ano não se relaciona à falta cometida. Ou ainda, permitir que outros sejam agressivos com quem agrediu, ou seja produzir outro erro, perpetuar aquilo que se quer extinguir. Basta ter a garantia de que o agressor passe pelo mesmo tipo de agressão que produziu. Essa parece ser a lógica das punições em sistemas carcerários, em famílias que incentivam seus filhos a revidarem agressões físicas, em contextos escolares que adotam punições desconectadas com a infração cometida, pois ressaltam o respeito da ordem, da lei, sem necessariamente promover reflexão sobre o ato cometido.

Os exemplos de sanção por reciprocidade, por sua vez, também são característicos da justiça retributiva e podem ser extraídos dos excertos a seguir (P3, 8 anos, escolheu a posição 2); (P9, 14 anos, 9º ano e escolheu a posição 2) e (P10, 15 anos, 9º ano, escolheu a opção 2):

Porque é melhor conversar com os pais e com ela, pra ela pedir desculpa, por tudo que ela, que a menina fez. **Certo. E você acha que a menina voltará a fazer isso depois dessa punição que você escolheu?** Não. Não? **Por quê?** Porque assim, se ela voltará a fazer, eles vão conversar de novo e vão fazer uma coisa mais pior (P3, 8 anos, 3º ano).

Ao perceber esses comportamentos a escola pensou em algumas providencias, [...] em sua opinião, que providencia deveria ser tomada? Deveria conversar com os pais dos alunos, alertar outros alunos também para que pudessem tomar atitudes e não acabar fazendo, praticando, fazer essa prática, e conversar mesmo com os alunos, os dois, falar por que que uma faz isso com a outra, chamar os pais, os responsáveis, essas medidas. A segunda é a mais justa, porque não, faz com que ninguém saia, por exemplo, não saia na mesma, porque na última opção, é uma opção muito ofensiva que, acontece isso, mas não acaba uma pessoa falando que trata assim, acaba acontecendo normalmente, e a primeira eu acho que seria uma punição muito, muito, tipo assim, não faria diferença, não, ele não ia ligar. **E você acha que a menina iria cometer essa mesma falta, esse erro se ela tiver essa punição que você escolheu?** Se ela voltasse a cometer provavelmente a escola chamaria de novo os pais e ela acabaria parando, por causa que é os pais, aí teria que obedecer. **Aham, então como que você sabe que essa punição vai funcionar?** Porque seria, vai convocar os responsáveis, os responsáveis têm um controle maior sobre ela, sobre o que ela faz ou não (P9, 14 anos).

Primeiro eu acho que isso é a clássica situação de bullying né. Então eu acho que em primeiro caso, sempre em primeiro caso tem que ser uma boa conversa, conversar com, a escola deveria conversar com essa menina, apresentar né, que ela está errada, está errada nesse quesito, que ela não pode fazer isso que é errado, e num segundo momento se não der certo essa conversa, e essa menina continuar fazendo as mesmas coisas que ela fazia, eu acho que a escola deveria tomar uma posição mais drástica, sabe, ou uma suspensão, ou uma anotação em algum caderno, alguma punição sabe, mais drástica pra essa menina realmente perceber que está errado o que ela faz. **Certo. Agora eu vou te dar algumas opções que a escola pensou como possível. (as opções foram repetidas). Qual situação você achou mais justa dessas três?** Olha, eu acho que a mais justa ao meu ver é a segunda, porque tipo, colocando nas coisas que eu não acho certa, a primeira, tirando essa menina do final do passeio do ano, essa menina ficaria com mais raiva ainda da colega, e assim que o bullying ia ficar pior, e na terceira, além de expor a menina que estava tendo, estava sofrendo bullying, iria gerar bullying com a menina que estava fazendo também, e também não é certo, então acho que a melhor opção seria conversar com essa menina e com a família dela, que ela se desculpasse depois e reparasse o seu erro. **E com essa punição que você escolheu, você acha que a menina voltará a cometer esse mesmo erro, essa mesma falta?** Eu acho que não. Depende muito da índole da pessoa né, de como ela é, mas com uma conversa bem séria, e colocando bem tipo, certos argumentos, a escola falando bem séria com ela, e falando que se ela não parasse vai ter punições

mais drásticas, eu acho que ela pararia sim. **Você acha que se tivesse uma regra sobre esse tipo de situação, no caso, vamos supor que alguns alunos então cometendo esse mesmo tipo de atitude dela, se tivesse uma regra na escola, isso seria cometido?** Eu acho que ia desmotivar o aluno a cometer esse ato, não falo que não aconteceria porque mesmo tendo regras muitos alunos burlam a regra, muitos alunos eles pulam a regra e não estão nem aí, mas sim, iria desmotivar esses alunos e com certeza iria diminuir muito o número de casos como este no colégio. **Se não existisse uma regra, seria justo fazer o que ela fez?** Não seria, porque eu acho que a questão do bullying, a questão desse ato que essa menina está cometendo, é algo que a pessoa já deve saber, sabe, a pessoa já deve saber que não é certo, agora não tendo a regra, não é porque não tem regra que a pessoa deve fazer, mas sim a pessoa vai, nossa, não tem regra então eu vou fazer né, não vai acontecer nada comigo. Porque mesmo essa menina cometendo o bullying, ela não, isso não dá o direito a outra pessoa fazer o bullying com ela também, tem muita gente que fala aquele ditado né, chumbo trocado não dói, só que não é ditado, nem sempre o ditado é verdade, então eu não acho correto, porque se ela que está fazendo bullying é errado, a pessoa que for fazer com ela, mesmo com a melhor das intenções ainda vai ser errada (P10, 15 anos, 9º ano).

As sanções por reciprocidade estão mais ligadas às relações cooperativas e regras de igualdade. Dessa forma, nestas sanções o que fica evidente é o elo de solidariedade que se rompe, são as medidas de reciprocidade que fazem o culpado compreender a falta cometida.

A punição, nesse caso, tem ligação de natureza e conteúdo com a falta do sujeito. Para Menin e Bataglia (2017, p. 62):

[...] quanto mais as pessoas optarem pela justiça retributiva em sanções por reciprocidade, mais mostram consideração às necessidades dos diferentes envolvidos na situação (descentração social) para que uma infração ao mesmo tempo em que seja considerada em sua gravidade (o ponto de vista da vítima), seja vista, também, como oportunidade de restauração das relações sociais (o ponto de vista de outros envolvidos).

Interessante observar nesses resultados que um estudante do 3º ano do EF-I e dois do 9º ano do EF-II apresentaram a escolha por reciprocidade. O que queremos ressaltar escolhendo os dados de dois momentos tão distantes da escolarização para exemplificar o mesmo raciocínio ou significação? Que somente idade e série de escolaridade não garantem a construção. As construções socio-morais, tais como a noção de justiça não são fruto de processo de amadurecimento mental, mas de construções do sujeito em suas diferentes possibilidades de resolução de conflito às quais foi submetido em suas interações sociais.

Quanto à reciprocidade como caminho para a resolução do dilema, mesmo se tratando do mesmo tipo de justiça da sanção expiatória, ou seja, a justiça retributiva, há diferenças qualitativas importantes. A expiação tem primazia sobre a reciprocidade, na medida em que a moral do dever é central, portanto, regida pela necessidade de castigar, “em infligir ao culpado uma dor bastante aguda, para fazer-lhe sentir a gravidade de sua falta. Daí a punição

mais justa é a mais severa” (PIAGET, 1932/1994, p. 167). Por outro lado, quando a primazia é da reciprocidade, há indícios do declínio do respeito unilateral para que o respeito mútuo seja adotado gradativamente. A ênfase deixa de ser no ato infrator e passa a ser nas relações de cooperação e mutualidade entre os pares, o que indica o progresso da construção moral.

Significações de Justiça Imanente

A justiça imanente, assim como a justiça retributiva, está diretamente relacionada à sanção e mais acentuadamente à sanção expiatória. Marca portanto, o desenvolvimento menos elaborado da noção de justiça, ligado à anomia e à heteronomia. Assim, toda sanção é legítima e configura o princípio da moralidade. A justiça é entendida como automática, ela emana da natureza e dos objetos, sendo cúmplice dos adultos, punindo todas as transgressões, como propostas nos dilemas B e C. Após apresentar os dilemas, os participantes foram questionados sobre o motivo do menino mais velho ter ficado preso no banheiro, bem como a justificativa para menina ter sido roubada no ônibus.

[...] Por que esse menino grande ficou preso no banheiro? Ué, porque o trinco da porta caiu, ele tinha que esperar as pessoas consertarem a porta. **Mas se esse menino grande não tivesse trancado a criança pequena no banheiro no outro dia, será que ele teria ficado preso mesmo assim?** Não. **Por quê?** Porque é assim, porque ele prendeu a criança, aí ele tinha, aí ele tinha que ficar de castigo, que era ficar preso no banheiro. **E quem deu esse castigo? De onde veio esse castigo?** Eu acho que veio do

próprio coração preto dele. **É? Mas, o que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro, já que ninguém o trancou lá? Ninguém trancou ele lá, o que aconteceu?** Então, ele, a porta do trinco caiu, ele bateu na porta muito pra pessoa sair, aí o trinco deve ter caído quando ele estava usando o banheiro. **Mas isso podia acontecer com qualquer pessoa, ou aconteceu com ele porque ele prendeu o menino pequeno no banheiro?** Era melhor ele ter ficado preso do que a criancinha, porque ele ia ficar preso mesmo assim (P2, 6 anos).

O que você acha dessa história? Por que ele ficou preso no banheiro? Porque ele já, ele trancou o outro menino, então como que ele trancou o outro menino, ele também ficou, ele também ficou preso, igual o outro menino. **Que ele trancou?** Uhum. **E se o menino não tivesse trancado a criança pequena no banheiro, ele teria ficado preso mesmo assim?** Não. **Não? Não. Por quê?** Porque ele, que ele, que ele fizesse, que ele trancasse o menino ele ia ficar preso, mas se ele não trancasse ele não ia ficar preso, porque ele, porque ele, porque ele não, ele não, como que ele trancou, ele recebeu outra punição, ele recebeu um, ele fez um castigo. **E de onde veio esse castigo?** Não sei. **Mas é um castigo? É. O que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro já que ninguém trancou ele lá?** A porta podia ter emperrado, é, a porta podia ter emperrado, e ele não conseguiu sair. **Mas a porta ia emperrar se ele não tivesse trancado o menino?** Não. **Não ia?** Não ia. **Por quê?** Ah, porque se ele trancasse, se ele não trancasse o menino, não ia ter emperrado a porta (P3, 8 anos).

[...] é que Deus tipo, eu sou evangélica, pra mim Deus estava vendo tudo aquilo, então ele quis punir o menino que puniu a criancinha pequena, porque a criancinha pequena não sabia que ele tinha trancado, eu acho que ele não sabia. Então eu acho que Deus viu tudo e quis punir o menino pra ele nunca mais fazer isso com ninguém, pra ele poder aprender a lição. **E o que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro, já que ninguém trancou ele lá, o menino grande?** Ué, como, o trinco da porta caiu, quebrou. **Tem a ver com isso que você me explicou agora?** Acho que sim, que daí Deus quis punir ele, mas tipo, acho, é, Deus quis punir ele, mas acho que o trinco da porta já estava fechado, já estava quebrado. **Já?** Eu acho, não sei (P5, 10 anos).

Percebemos nas respostas dos participantes P2, P3 e P5 juízos que consideram a justiça imanente. Para Piaget (1932/1994, p. 196), “a ideia da justiça imanente nas coisas, sem dúvida, não poderia nascer sem mais no cérebro de uma criança de doze anos. Mas pode nele subsistir, como de resto em muitos adultos [...]”. Essa afirmação piagetiana é particularmente importante para enfatizar o que se indicou anteriormente que a moralidade é fruto de trabalhosa construção que envolve aspectos sociais, afetivos e cognitivos e não mero fruto de um processo de amadurecimento biológico. Outro argumento em favor da gradativa construção está nas argumentações intermediárias, a meio caminho das elaborações mais relacionadas à cooperação e menos dependentes da sanção expiatória ou coação adulta.

Podemos compreender isto de um modo muito simples, se nos lembrarmos que uma forma de causalidade à qual o espírito se ligou por um certo período (como é a pré-causalidade, ao mesmo tempo moral e física, na criança de dois a sete anos), nunca desaparece de uma vez, mas coexiste algum tempo com os tipos posteriores de explicação. O adulto é costumaz nestas contradições, às quais dá uma aparência de justificação verbal. É normal que elas se apresentem com mais frequência na criança (PIAGET, 1932/1994, p. 197).

Dois exemplos à reversa, ou seja, onde se pode perceber a não predominância da justiça imanente e a transição do pensamento estão apresentados a seguir. Diante da contraposição, os sujeitos admitem o acaso, ou colocam em xeque sua crença, indicando menos rigidez do pensamento, o que pode ser demonstrado no excerto dos protocolos de P6, 10 anos e P7, 12 anos.

O que você acha dessa história? Por que ele ficou preso no banheiro? Porque ele foi mal com o menino, prendeu ele no banheiro, aí ele foi mal com o menino. **Mas e se o menino não tivesse trancado a criança pequenininha no outro dia, ele teria ficado preso mesmo assim?** Não. **Não? Por quê?** Porque ainda que, sabe, porque ainda que ele não prendesse, não ia acontecer isso, aí ele não ia quebrar ali a coisa. **Você acha que só quebrou porque ele tinha prendido o menino?** Sim. **É isso? O que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro? Porque ninguém trancou ele lá, esse menino grande. O que aconteceu?** Ele fez tanta força, sabe, de fazer isso daqui e quebrou. **Ele estava mexendo na porta?** Não, ele

foi sabe, ele segurou tão forte que quebrou. **Ah, sim. Mas quebrou só por causa do que ele fez no dia anterior?** Tem nada a ver. **Quebrou porque ele tinha trancado o menino pequeno no banheiro ou não?** Não (P6, 10 anos).

O que você acha dessa história? Por que ele ficou preso no banheiro? O menino grande ou o pequeno? **O grande.** O grande ele ficou preso porque a porta emperrou, mas eu também acho, eu acho que não é certo ele ficar, mesmo ele tendo trancado o pequenininho no banheiro eu não acho certo ele ter ficado, eu acho que ele deveria ter se arrependido e pedido desculpas, mas ninguém tipo, tem o poder mágico de falar, porta se tranque e deixe o menino preso, ninguém pode jogar essa maldição contra a porta pra fazer um mal pro outro, eu acho que ele deveria ter o arrependimento e ir lá pedir desculpa pro outro. **Então, se o menino não tivesse trancado a criança pequena no banheiro, no dia anterior...** Eu acharia injusto. [...] **ele teria ficado preso mesmo assim?** Eu acho que sim. **É? O que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro já que ninguém o trancou lá?** Não sei, acho que a porta emperrou, quebrou, ou ter sido as pessoas até tirar o pequenininho do banheiro que, às vezes deu um defeito na porta e deve ter emperrado no outro dia (P7, 12 anos).

Diante da necessidade de elaboração de suas respostas, a criança coloca em xeque o seu pensamento, apontando para um processo de transição nas construções de suas respostas. Assim, ainda que estejam presentes as concepções de justiça, o movimento do pensamento apresenta o afirmado sobre o papel dos dilemas

enquanto instrumentos provocadores de desenvolvimento do pensamento.

Significações de Justiça Distributiva

A justiça distributiva é aquela em que os sujeitos fazem seus juízos mediante o igualitarismo progressivo ou guiados por princípios de equidade, sendo esta última a mais refinada noção de justiça e relacionada com a moral da autonomia. Foram propostos 2 dilemas aos participantes com o intuito de avaliar o princípio de justiça distributiva. Os dilemas E e F punham em destaque a premiação da obediência por parte do professor e da mãe. A pergunta a responder era se consideravam justo premiar somente a filha obediente ou o aluno obediente e não a todos.

Acerca desse tipo de Justiça, Piaget (1932/1984, p. 203) se pronuncia ressaltando que embora se trate de uma evolução em relação ao tipo de justiça retributiva, tal evolução não se relaciona ao abandono de uma em favor de outra, mas muito mais por coexistência de princípios:

É verdade que encontramos os dois tipos de respostas em qualquer idade, se bem que em proporções variáveis. Mas é muito natural que a evolução do juízo moral, sobre um assunto tão delicado, seja menos regular que o de um juízo simplesmente de constatação, dada a multiplicidade de influências possíveis. Num ambiente onde se pratica a punição em alta dose e onde uma regra rígida pesa sobre as crianças, estas, admitindo que não se tenham revoltado, admitem, por muito tempo, tenham primazia sobre a

igualdade. Numa família numerosa, onde a educação moral está assegurada pelo contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a ideia de igualdade poderá desenvolver-se muito mais cedo. Portanto, não poderia tratar-se de estágios claros, em psicologia moral.

Os excertos a seguir demonstram a primazia da justiça distributiva quando a questão da igualdade se colocou como prioridade no julgamento apresentado pelos participantes. Percebe-se a imposição da reciprocidade à moral da autoridade, ou seja, a moral do respeito mútuo torna-se prevalecente e permite a solidariedade entre iguais.

O que a mãe faz é justo? É, é... não é justo, porque uma fica sem o carinho e atenção maior da mãe, e a outra fica com, eu acho como assim, minha mãe, ela fala que ama eu e a minha irmã igual, que ela sempre divide as coisas, porque sempre dá briga lá em casa por causa desse tipo de coisa, então eu acho que ela deveria dar a mesma quantidade pra todas, educar elas melhor, falar, ameaçar tipo, como a minha mãe, se a gente não obedece ela tira o celular, ou então ficar colocando de castigo, tirar o celular, eu acho que ela merecia educar as duas igualmente, pra elas duas ganharem a mesma quantidade de doces e outras coisas (P7, 12 anos).

Você acha justa essa atitude do professor? Às vezes eu, eu acho um pouquinho injusto. **Injusto? Por quê?** Porque, alguns alunos conversam, outros não, os alunos que

conversam, o professor chama atenção e os alunos que não conversam, ele não chama, porque ele... é errado ele dar umas coisas só pra alguns e pra outros não. **Mesmo que uns obedecem, e outros não obedecem?** Mesmo que uns obedecem e outros desobedecem (P8, 12 anos).

Você acha justa a atitude do professor? É, por um lado eu acho justo, pelo outro não. Porque por um lado, ele está sendo injusto com os outros colegas, não está dando, mas pelo lado justo, é que ele está castigando as pessoas que, que, que desobedecem, que eu acho que... **Mas você escolheria o que... pensando dessa forma? Que o professor ter essa atitude é mais justo ou mais injusto?** Injusto, porque se ele quiser castigar as crianças, chama a mãe e o pai, não deixa de dar prêmio, essas coisas, pode deixar sim, mas também chama os pais pra conversar em vez de dar castigo, e dar pra uns e não dar pra outros só porque eles são bagunceiros, chama os pais que daí eles podem acabar mudando e todo mundo ganha. **E quanto à mãe? O que você acha disso?** Eu acho certo e errado ao mesmo tempo, porque essa é uma situação diferente da do professor, porque não se trata de um aluno, se trata do seu filho, que é uma situação que eu, você deveria aceitá-lo como ele é incondicionalmente, amá-lo tipo, não diferenciando os dois, mas por um lado isso ocorre, eu não diria que é errado, porque é uma coisa que tem a se ver, você tem que pensar nisso [...] (P9, 14 anos).

É interessante observar que o princípio de igualdade não faz abdicar da ideia de certo ou errado que continua presente, ao mesmo tempo que a atitude do adulto é analisada pelo tipo de relação mãe

e filhos, professor e alunos e não pela obediência à autoridade que eles possuem. Ao mesmo tempo, quando confrontados se a estratégia deles garantiria se a ação não se repetiria, consideram que é preciso chamar os pais. Mas, mesmo nesse caso nos parece que não se trata do princípio de autoridade, mas a capacidade que os pais têm de “educar seus filhos”, como elucidou P9: “chama os pais pra conversar em vez de dar castigo... chama os pais que daí eles (alunos desobedientes) podem acabar mudando e todo mundo ganha”.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a forte carga afetiva no dilema que envolve mãe e filha atuando na significação de justiça. A relação entre mãe e filho envolve algo a mais que as demais relações pessoais, neste caso, o afeto, o qual por convenção social é entendido que deve ser o mesmo em proporção e qualidade para todos os filhos. Dessa forma, sentem dificuldade em aceitar a atitude retributiva da mãe, mais pela comparação de afeto e generosidade entre as irmãs do que pela preferência a uma sanção distributiva. Cabe investigar em pesquisas futuras se relações onde claramente há maior carga afetiva tendem a suscitar a noção de justiça distributiva.

O último aspecto explorado neste estudo acerca dos dilemas morais e as significações de justiça foi quanto à dimensão de responsabilidade coletiva. Seriam apresentadas as mesmas significações de justiça quando mais pessoas estão envolvidas no dilema? Quando as prováveis consequências atingem mais do que somente aquele que executou a ação?

Significações de Responsabilidade Individual e Coletiva

O dilema F foi construído para identificar significações de responsabilidade individual ou coletiva e perceber se a opção por

uma punição coletiva estaria relacionada ao senso de solidariedade do grupo. A responsabilidade coletiva traduz-se pela crença na necessidade da expiação ou pelo sentimento de solidariedade do grupo. Piaget (1932/1994) explica que de acordo com o raciocínio menos elaborado, geralmente, é preciso punir todos em função do dever com a norma e da necessidade de uma sanção e não porque a solidariedade no grupo torna a responsabilidade coletiva. Os participantes do estudo, oriundos do Ensino Fundamental I foram unânimes nessa crença (P1, P2, P3, P4, P5 e P6). Tomamos por exemplo o excerto do protocolo de P4 (8 anos) segundo o qual todos são individualmente culpados. Ou seja, a responsabilidade é dada pela necessidade de sanção e não na coletividade, tendo em vista que todos escolheram não indicar quem cometeu a ação:

[...] **ele tem que punir todo mundo ou ninguém?** Todo mundo. **É? Por quê?** Porque aí que, porque o que o menino fez todo mundo também leva. **E qual seria a punição mais justa que o professor pode dar?** Injusta você falou? **Justa, que punição justa que o professor pode dar então pra turma toda?** Dar pra eles, você sabe aquele menino que fez, sabe, deixar ele umas, não sei quantas aulas, deixar ele, sabe, não fazer aula dele. **Só que o professor não sabe que foi o menino, então ele vai dar a punição pra turma toda, não é o que você me disse? Que punição ele pode dar que para ser justa? É essa mesmo?** Deixa eu ver. Ele deixaria todo mundo de castigo, sabe, porque aí todo mundo que tinha visto, e não queria contar. **E qual o castigo?** Deixar todo mundo sem aula, ficar lá, lá na sala escrevendo (P4, 8 anos).

Quando a elaboração está relacionada à solidariedade, a responsabilidade é coletiva porque um grupo decidiu não denunciar um culpado e, portanto, deve-se punir o grupo. Os participantes P7, P8 e P10 revelaram que a punição de todos é a melhor opção para diretora, com base no princípio de solidariedade do grupo, considerando-se que é formativo receber consequência às ações sejam elas a de infringir ou de acobertar, conforme exemplificado no excerto de P10:

O que deve fazer a diretora em sua opinião? Deve punir toda a turma, ou ninguém? Olha, essas questões já são bem corriqueiras né, já aconteceu com a minha turma assim, isso também, e na questão, na minha situação, a diretora não puniu ninguém, só que ao meu ver é errado, não punir ninguém, porque a pessoa que, o menino que atirou a bola na vidraça e quebrou, ele sai ileso, mesmo que os outros alunos saíram ilesos também, que não fizeram nada, eram vítimas também daquela situação, mas aquele que chutou saiu ileso, então acho que a diretora sim deveria punir todos, porque a turma é um todo, então isso, além de dar, além de dar uma punição a todos, além de ajudar esse menino a perceber que o que ele fez é errado, ia mostrar pra turma que mesmo que eles são uma turma, não é certo acobertar ninguém, se ele fez errado ele tem que arcar com as consequências do erro dele. **E qual que você acha que seria a punição mais justa nesse caso, em sua opinião?** Eu acho que seria dar uma punição, mas não tão pesada assim, porque querendo ou não a turma inteira seria punida, mas teriam pessoas inocentes lá que não fizeram nada e que seriam punidas

também, então algo mais leve se eu posso dizer assim, uma tarefa a mais, ou não sei, é um tempo a mais no colégio, uma detenção, alguma coisa assim, pra que todos pudessem perceber que aquilo é errado, mas que não prejudicasse muito a sala (P10, 15 anos).

Há ainda, de acordo com Piaget (1932/1994) o pensamento intermediário, segundo o qual não se sabendo quem é culpado, não se deve punir ninguém. Os relatos encontrados no protocolo de P9 (14 anos) apresenta em alguns momentos esse tipo de pensamento.

Uhum. E supondo que ninguém soubesse quem foram os meninos que quebraram a vidraça e ninguém tivesse visto quem quebrou, o que deveria fazer a diretora? Punir todos ou ninguém? Se ninguém soubesse, ela não deveria punir ninguém, porque ninguém sabia, eles estavam realmente falando a verdade, eles não sabiam, e na verdade a medida que o aluno tomou foi ele falar que não foi ele, que é errado.

Em síntese, os resultados alcançados neste estudo identificam em primeiro lugar o uso de dilemas hipotéticos como instrumento de investigação do pensamento de crianças e adolescentes, tanto como forma de explicitação de construções morais internas ao sujeito quanto para indicar possibilidades de intervenção em pesquisas que visem a promoção de noções mais elaboradas de uma noção social, como é o caso da justiça. A segunda questão que emerge dos resultados pode indicar um caminho para a organização do trabalho pedagógico na escola por meio de dilemas favorecedores da intencionalidade do professor na construção do

pensamento reflexivo. O terceiro destaque que fazemos refere-se à aplicabilidade da teoria piagetiana para além do estudo das elaborações cognitivas, como importante campo teórico reflexivo para o estudo da moralidade humana, noções sociais e aspectos afetivos subjacentes às construções cognitivas. Destaca-se como limite do estudo realizado que os diferentes tipos de justiça foram encontrados nas variadas séries de escolarização (1 ano do EF1 ao 9º ano do EF2) o que pode ser melhor explorado para verificar do ponto de vista do desenvolvimento moral, a força de vivências sociais reflexivas por parte dos alunos. Desse modo sugere-se pesquisas futuras que investiguem a correlação entre os afetos, as práticas educativas parentais e escolares e os tipos de justiça encontrados nas significações dos participantes.

Considerações finais

As implicações pedagógicas do uso do dilema moral enquanto importante instrumento na organização do trabalho docente são corroboradas pelo caráter desequilibrante das histórias dilemáticas capazes de mobilizar estruturas cognitivas na busca de uma solução. Tais elementos ampliam o repertório metodológico docente e promovem o conhecimento dos argumentos indicados por estudantes na tentativa de novo equilíbrio cognitivo, revelando aspectos do desenvolvimento do juízo moral relacionados aos conteúdos expostos.

Por um lado, os dilemas morais podem ser utilizados para que o professor identifique a forma de elaboração do pensamento e das significações, como, por exemplo, Justiça. O professor pode lançar mão dos dilemas morais como instrumento de provocação de

seus alunos e identificação, por meio das resoluções dilemáticas, do esquema de pensamento utilizado. De outra maneira, os dilemas morais podem ser utilizados enquanto geradores de discussões e conflitos, promotores de desequilíbrio que proporcionam a construção de nova estruturação do pensamento.

Ressaltamos que as identificações de idade e série de escolaridade não são capazes de garantir a construção de maneira padronizada. As construções socio-morais, como a significação de Justiça, podem estar mais ligadas às diferentes oportunidades oferecidas aos alunos, para reflexão na resolução de conflitos em suas interações sociais que ao processo de amadurecimento biológico. Estudos posteriores podem promover a elaboração dos alunos sobre histórias dilemáticas possibilitando a sua reflexão sobre o conteúdo e avaliação para que novas formas de pensamento e de construções do juízo moral surjam, inclusive avaliando a discussão das relações afetivas despertadas pelos dilemas e a inserção das discussões sobre a significação de Justiça e Injustiça.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMARAZ, I. A.; DÍAZ, R. G. The undesired effects of digital communication on moral response. **Comunicar. Media Education Research Journal**, v. 23, n. 1, 2015.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em Revista**, v. 30, p. 45-64, 2007.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GARCÍA, C. E. Z.; LANDAETA, J. J. R. Desarrollo moral en estudiantes de postgrados de gerencia: una comparación. **Visión Gerencial**, v. 2, p. 427-445, 2012.

HERNANDEZ, J. A. E. da; SILVA ROCHA, M.; VOSER, R. D. C.; SANTOS DUARTE, M. A. dos. Julgamento moral em jovens jogadores de Futebol. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 9, n. 35, p. 381-391, 2017.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões afetivas e intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. Construção da consciência moral. **Prima Facie revista de ética**, p. 7-30, 2009.

MONTE, F. F. D. C.; SAMPAIO, L. R. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 368-377, 2012.

MONTOYA, A. O. D. Realidade, conhecimento físico e conhecimento social: processos e mecanismos comuns de construção. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia**, v. 5, p. 40-64, 2013.

PEREIRA MANO, A. DE M.; SARAVALI, E. G. As relações entre a construção da abstração reflexionante e o conhecimento social: um estudo psicogenético. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 54, p. 759-779, 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTIAGO, A. M. Análisis del proceso de toma de decisiones financieras en las empresas de Barranquilla desde la perspectiva del desarrollo moral. **Pensamiento & Gestión**, v. 28, p. 54-84, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr., 2006.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeme**, n. 14, jul., 1999.