



Valores Morais na Escola

para colher é preciso semear e cultivar

Graziella Diniz Borges



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Ao abordar a Educação em Valores na Escola, temos a certeza de que há diferentes tipos de valores e finalidades diversas. Os valores morais regulam nossa convivência, qualificam o bem e o mal nas ações, controlam nossos costumes, nossa cultura, nos ajudam a viver. Quando falamos de valores, estamos dizendo de trocas afetivas positivas entre o sujeito e o mundo externo. Compreendendo a Educação em Valores, como um processo de desenvolvimento, onde nada é dado ou ensinado. Não se trata de simples internalização, é vivência. Qual é o papel da escola? A escola tem o privilégio de ofertar a convivência e a partir dela, construir pontes e caminhos para que os jovens aprendam a viver coletivamente. Sabemos que a escola influencia na formação moral, não há como negar. Sendo assim, seria justo que o fizesse de modo reflexivo, criando espaços de diálogo, de respeito, de solidariedade, onde a convivência ética é uma regra inegociável.

**VALORES MORAIS NA ESCOLA:
para colher é preciso semear e cultivar**

Graziella Diniz Borges

**VALORES MORAIS NA ESCOLA:
para colher é preciso semear e cultivar**

Graziella Diniz Borges

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Imagem da capa: Imagem de congerdesign por Pixabay

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

B732v Borges, Graziella Diniz.
Valores morais na escola: para colher é preciso semear e cultivar / Graziella Diniz Borges. – Marília :
Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
190 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-017-4 (Digital)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-017-4>
1. Piaget, Jean. 2. Kohlberg, Lawrence. 3. Moral. 4. Educação moral. 5. Educação. I. Título.

CDD 370.15

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento aos meus queridos professores, todos! Desde a primeira vez que adentrei numa escola, até hoje na Universidade.

Agradeço aos meus filhos, alunos e alunas, que me motivam e me fazem querer ser uma pessoa melhor, uma professora melhor todos os dias.

Um agradecimento muito especial à professora Alessandra de Moraes, pessoa cheia de amorosidade, que colabora fortemente para meu crescimento pessoal e profissional com seus exemplos e condutas éticas.

Coração de Estudante

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Tantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, plantas, sentimento
Folhas, coração, juventude e fé

Milton Nascimento

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
INTRODUÇÃO	17
A TEORIA MORAL DE JEAN PIAGET.....	27
Relação entre cognição e afeto	31
O juízo moral na criança segundo Jean Piaget (1932/1994a).....	35
Sobre a prática e a consciência das regras em Piaget.....	36
PRÁTICAS DAS REGRAS	37
CONSCIÊNCIA DAS REGRAS	39
O respeito	45
Os julgamentos morais e as regras: realismo moral, a responsabilidade objetiva e a responsabilidade subjetiva	51
As noções de justiça.....	53
A justiça e as sanções	56
Educar moralmente na escola	60
A TEORIA DE JULGAMENTO MORAL DE.....	65
LAWRENCE KOHLBERG	65
Os estágios de juízo moral de Kohlberg	67
Os paralelismos entre Piaget, Kohlberg e outros estudiosos da moral....	83
O querer fazer moral e o despertar da moral	87
VALORES MORAIS.....	93
Educação moral como socialização e a	94
educação moral como clarificação de valores.....	94
Educação moral como desenvolvimento	96
Os valores morais: o plano moral e o plano ético	103

Justiça	108
Solidariedade.....	110
Respeito	113
Convivência democrática.....	115
RELATO DE UM ESTUDO SOBRE A.....	121
ADESÃO A VALORES MORAIS DE	121
JOVENS ESTUDANTES	121
Contextualizando o estudo e os participantes.....	121
Instrumento e forma de análise dos dados	123
Descrevendo os resultados	128
Apresentação das escalas de valores morais.....	130
ESCALA DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA.....	130
Descrição dos níveis de convivência democrática.....	132
NÍVEL I E NÍVEL II	132
NÍVEL III.....	133
NÍVEL IV.....	133
NÍVEL V	133
ESCALA DE SOLIDARIEDADE.....	134
Descrição dos níveis de solidariedade.....	135
NÍVEL I E NÍVEL II	135
NÍVEL III.....	135
NÍVEL IV.....	136
NÍVEL V	136
ESCALA DE RESPEITO	136
Descrição dos níveis de respeito.....	138

NÍVEL I E NÍVEL II	138
NÍVEL IV.....	139
NÍVEL V	139
ESCALA DE JUSTIÇA.....	139
Descrição dos níveis de justiça	141
NÍVEL I E NÍVEL II	141
NÍVEL III.....	141
NÍVEL IV	142
NÍVEL V	142
Perfil dos sujeitos e suas percepções do ambiente escolar e familiar	142
As relações entre os valores morais pesquisados, com o perfil dos jovens no contexto escolar e familiar	150
Relações entre professores e alunos	151
USO DE SANÇÕES PELOS PROFESSORES.....	151
REGRAS NA ESCOLA	151
RELAÇÃO ENTRE ALUNOS	152
GOSTAR E SENTIR-SE BEM NA ESCOLA	152
BOA IMAGEM DE SI	153
RELAÇÃO FAMILIAR.....	153
Ampliando discussões e análises conjuntas.....	154
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	169
REFERÊNCIAS.....	175

PREFÁCIO

No final da primeira década do século XX Durkheim (2007) proferiu a palestra “O ensino da moral na escola primária” na qual expôs que “Decidimos ensinar a moral para nossas crianças das escolas primárias em termos puramente laicos.” Passados mais de cem anos esta proposta continua na pauta da sociedade, seja a favor ou contra. Em nosso país, as formas de educação moral, especialmente dos valores morais são discutidas por Menin (2002), que mostrou as duas principais formas que este tema foi trabalhado em nossa sociedade. A primeira, doutrinária, que apresenta às crianças verdades prontas, que devem seguir, que teve com o ensino de Moral e Cívica, durante a ditadura militar, que foi instalada em nosso país em 1964, o seu ponto máximo. A forma oposta, “[...] o laissez-faire em termos de valores: cada professor e seus alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom, justo, ou seja, sobre o que tem valor.” (MENIN, 2002, p. 95). Contrapondo estas posições ela propõe uma educação democrática em que os valores morais são discutidos, tendo como base teórica o trabalho de Piaget sobre desenvolvimento moral de crianças.

A partir do Grupo de Trabalho Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), pesquisadores brasileiros vêm se debruçando sobre estas questões, tendo produzido vários artigos e livros dos quais destaco dois. O primeiro, o livro “Crise de valores ou valores em crise” (LA TAILLE; MENIN, 2009), que reuniu uma série de pesquisas sobre o tema e, o segundo, “Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de

escolas públicas brasileiras” (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013). Parte dos professores envolvidos na produção destes livros iniciou a construção de uma escala para avaliar valores morais, especialmente a justiça, o respeito, a convivência democrática e a solidariedade, sob a coordenação das professoras Marialva Tavares, da Fundação Carlos Chagas (FCC), e Maria Suzana Menin, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (TAVARES *et al.*, 2016).

O livro aqui apresentado, da professora Graziella Diniz Borges, relata uma investigação desenvolvida para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, em que aplicou a Escala de Valores Morais em alunos de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Neste estudo ela fundamentou o seu trabalho nas teorias sobre a construção do pensamento moral de Piaget e raciocínio moral de Kohlberg e expõe as bases dos valores morais investigados: justiça, respeito, convivência democrática e solidariedade. Tanto a forma como utilizou o instrumento como os resultados trazem uma grande contribuição para o entendimento da construção dos valores morais em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os resultados mostram que a escola pode trabalhar os valores morais e, atualmente dispõe não só de uma fundamentação teórica sólida, como pesquisas empíricas indicando esta direção, como esta que está sendo relatada neste livro.

Concluo este prefácio recomendando que pais, professores e gestores da educação brasileira leiam com atenção este livro e pensem como, cada um em seu domínio, pode colaborar para a formação moral dos nossos alunos. Entendo que este trabalho poderá levar à concretização da formação de cidadãos plenos, que saberão viver em uma sociedade

plural e democrática, sabendo serem justos, respeitosos, valorizando uma convivência democrática e também sendo solidários.

São José do Rio Preto, SP, 26 de julho de 2020

Raul Aragão Martins

Professor Associado

Universidade Estadual Paulista – UNESP

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, É. O ensino da moral na escola primária. **Novos estud.** - **CEBRAP**, São Paulo, n. 78, p. 59-75, Julho 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3300-2007-000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000200008>.

LA TAILLE, Y de ; MENI, M. S. de S. (orgs). (2009). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, junho 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem sucedidos de educação em valores:** relatos de escolas públicas brasileiras. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. v. 1. 280p.

TAVARES, M. R. *et al.* Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 186-210, Mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100186&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053143460>.

INTRODUÇÃO

Este livro traz a mensuração e estudo dos valores morais: Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática de jovens do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como eles se percebem nas suas formas de agir junto aos colegas. Como se sentem ao estar diante de conflitos, de dilemas, quando precisam tomar uma decisão, enfim escolher um caminho a seguir. E, por conseguinte, como esses jovens acreditam que devem ou deveriam ser as condutas de uma pessoa ao passar pelas situações acima mencionadas e de que forma percebem o ambiente que experimentam no dia a dia, seja na vida escolar, na família e na sociedade em geral. O objetivo deste livro foi o de avaliar a presença e o modo de adesão aos valores morais em jovens dos anos finais do Ensino Fundamental II (9º anos) e Ensino Médio. Também se quer conhecer o perfil dos estudantes e relacionar com os valores morais investigados (justiça, solidariedade, respeito e diálogo/convivência democráticos) com as seguintes variáveis: convivência familiar, atitudes e convivência com os pares e professores no espaço escolar, regras na escola e outros.

Para tanto, foi utilizada a Escala de Valores Morais (TAVARES *et al.*, 2016) para tratarmos os valores convivência democrática, solidariedade, respeito e justiça e relacionar os valores mensurados com os perfis dos jovens participantes do estudo.

As questões acerca dos valores morais são trazidas a reflexões desde muito tempo por filósofos, existe uma diversidade teórica representando a complexidade do tema. Sendo assim, precisamos fazer um recorte

conceitual para definir fronteiras e territórios teóricos pelos quais transitaremos.

Os valores em Psicologia vêm sendo investigados e discutidos dentro de duas subáreas desta ciência, a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento Moral. A primeira, a Social, tem como foco os valores humanos em sua dimensão mais ampla, como mostra Schwartz e Bilsky (1987, p.551), que definem valores como

(a) princípios ou crenças, (b) sobre comportamentos ou estados de existência, (c) que transcendem situações específicas, (d) que guiam a seleção ou avaliação de comportamentos ou eventos e (e) que são ordenados por sua importância” (SCHWARTZ; BILSKY *apud* PORTO; TAMAYO, 2007, p. 63)

Tamayo e Schwartz (1993, p. 331) definem valores como:

[...] metas que o indivíduo fixa a si próprio, relativas a estados de existência (valores terminais) ou a modelos de comportamentos desejáveis (valores instrumentais) (Lovejoy, 1950; Rescher, 1969; Rokeach, 1973). A sua raiz é de ordem motivacional, já que eles expressam interesses e desejos de tipo individual, coletivo, ou misto, dentro de áreas motivacionais bem determinadas (Hofstede, 1980; Triandis, 1987; Bomtempo, Villareal, Asai & Lucca, 1988). Os valores apresentam uma hierarquia baseada na maior ou menor importância que eles têm na vida do indivíduo (Rokeach, 1968/69; Tamayo, 1988) e uma função que faz com que eles sejam determinantes da rotina diária, já que eles orientam a vida da pessoa e determinam a sua forma de pensar, de agir e de sentir (Williams, 1968, 1970). Desta forma, a psicologia considera os valores como um dos motores que iniciam, orientam e controlam o comportamento humano. Eles constituem um projeto de vida e um esforço para atingir metas de tipo individual ou coletivo. (TAMAYO; SCHWARTZ, 1993, p. 331)

Nesta perspectiva os valores humanos vêm sendo investigados, especialmente após Rokeach (1973) ter desenvolvido uma escala para a sua avaliação, que por sua vez recebeu aperfeiçoamentos e atualmente considera-se a existência de 10 tipos motivacionais:

Autodireção (AD) Independência no pensamento e na tomada de decisão, criação e exploração (criatividade, independente, liberdade).

Estimulação (ES) Ter excitação, novidade e mudança na vida (ser atrevido, uma vida excitante, uma vida variada).

Hedonismo (HE) Prazer ou gratificação sensual para a própria pessoa (desfrutar da vida, prazer).

Realização (RE) Êxito pessoal como resultado da demonstração de competência segundo as normas sociais (ambicioso, capaz, obter êxito).

Poder (PO) Posição e prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos (autoridade, poder social, riqueza).

Benevolência (BE) Preservar e reforçar o bem-estar das pessoas próximas com quem se tem um contato pessoal frequente e não casual (ajudando, honesto, não rancoroso, ter sentido na vida).

Conformidade (CO) Limitar as ações, inclinações e impulsos que possam prejudicar a outros e violar expectativas ou normas sociais (autodisciplina, bons modos, obediência).

Tradição (TR) Respeitar, comprometer-se e aceitar os costumes e as ideias que a cultura tradicional ou a religião impõem à pessoa (devoto, honra aos pais e mais velhos, humilde, respeito pela tradição, vida espiritual).

Segurança (SE) Conseguir segurança, harmonia e estabilidade na sociedade, nas relações interpessoais e na própria pessoa (ordem social, segurança familiar, segurança nacional).

Universalismo (UN) Compreensão, apreço, tolerância e proteção em direção ao bem-estar de toda a gente e da natureza (aberto, amizade

verdadeira, igualdade, justiça social, protetor do meio ambiente, sabedoria, um mundo em paz, um mundo de beleza). (GOUVEIA *et al.* 2001, p. 135 grifo do autor)

A segunda subárea da Psicologia que trata de valores é a do Desenvolvimento Moral. Para Höffe (2004) valores morais são aqueles que

[...] exigem ações que não são boas e corretas em função de algo externo, mas por si mesmas. Sendo fundamento de todos os outros, estes valores se enquadram na categoria de valores básicos. Não estão ligados às condições particulares de uma determinada comunidade, mas são válidos para toda a humanidade. [...] já sabemos que de tal natureza são o direito e a justiça, e sua formulação concreta, os direitos do homem (HOFPE, 2004, p. 470).

De acordo com Piaget (1994b), um valor é um investimento afetivo que nos faz agir; que nos move numa direção. Valores morais são, portanto, os investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, ideias, sentimentos, e que influem em julgamento e ações consideradas, na maioria das culturas, como boas ou justas. São o que nos guia para os chamados bons costumes.

Esta questão não é nova na educação e um exemplo é um texto de Durkheim que só foi publicado na França em 1982, que se refere a uma palestra ministrada por ele no ano letivo de 1908/09 (ou 1909/10), na Universidade de Sorbonne. Esse artigo nos chama a atenção por ele afirmar que desde o final dos anos 70 do século XIX tentava-se na França “[...] ensinar a moral para nossas crianças das escolas primárias em termos puramente laicos [...]”. (DURKHEIM, 2007, p. 62), mas considerava que os resultados ainda estavam longe do desejável.

Passado cerca de um século da proposta de Durkheim, a sua preocupação continua atual e aparentemente no mesmo patamar. La Taille e Menin (2009) publicaram um conjunto de estudos sobre valores, que intitularam “Crise de Valores ou Valores em Crise”. Entendem que “crise de valores” nos remete a valores morais “doentes” e em “risco de extinção” (p. 9) e “valores em crise” denotaria que eles não acabaram, mas sim, que estão tendo novas interpretações.

Mesmo que haja transformação e não ausência de valores, é recorrente a queixa de que os jovens têm balizado suas vidas mais em valores ligados à aparência, ao reconhecimento momentâneo, ao sucesso, à posse, ou mesmo, à força, do que em outros valores relacionados a uma vida harmônica com os outros e consigo mesmo. Ou seja, são reconhecidos como valores aqueles que mais instrumentalizam os jovens para a competição e o “sucesso”. Essa queixa não está presente só na voz do senso comum e na mídia; ela aparece, repetidamente e, em vários países, em autores que estudam a pós-modernidade, tais como Lipovetsky (2010), Bauman (1998) e Jares (2005).

No Brasil, autores que estudam desenvolvimento e educação moral (tais como, LA TAILLE; MENIN, 2009; MENIN, 2002; LA TAILLE, 2006, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2007; TOGNETTA, 2003; 2006; D’AUREA-TARDELI, 2006, 2008, 2011; ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; ARAÚJO, 2007; ARAÚJO; ARANTES, 2009; VINHA, 2000, 2003), ou que estudam as relações entre ética e educação (GOERGEN, 2001, 2007; LOMBARDI; GOERGEN, 2005; SILVA, 2010) também têm apontado essa crise dos valores morais.

As diferentes perspectivas teóricas discutem dentro da ética, critérios para julgar o bem moral. Revelando que as escolhas podem ser influenciadas por pertencimentos sociais, contextos e momento sócio-

histórico. Essas relações, suas raízes e possíveis interdependências (MENIN; TAVARES, 2013). Já no construtivismo de Piaget (1994b), o desenvolvimento moral, bem como as escolhas do sujeito e a forma de julgar o bem moral, são constituídas em contextos de interação, vistos por esse autor como fruto de uma construção, de uma constante auto-organização, seguidas de interações com os pares e objetos (LA TAILLE, 2006).

Sendo assim, valores se constroem mediante vivências em práticas sociais, como destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais. “Na escola, essa formação passa a ser tarefa do professor, do diretor, da merendeira, da secretária e dos alunos entre si (BRASIL, 1997 *in* MENIN; TAVARES; 2013, p. 15).

Diante desse cenário, a escola aparece como uma instituição importante para a manutenção ou mudança de valores. Isso acontece porque a escola promove a convivência diária entre jovens, impõe uma vida coletiva e normas comuns; passa valores considerados importantes para a cultura em que se vive.

Porém, conforme relatos de pesquisas, os professores compreendem que a escola passou a ter que exercer a educação moral ou em valores, pois, segundo eles, a família não cumpre mais esse dever, não assume mais tal responsabilidade (MARTINS; SILVA, 2009; TREVISOL, 2009).

Professores se queixam, considerando as incivildades o maior dificultador das práticas docentes, estando os alunos, os professores imersos num ambiente onde o desrespeito parece imperar (ZECHI, 2008; SILVA, 2004; SPÓSITO, 2001). Em nenhum momento atribuem a si, ao

ambiente escolar, alguma responsabilidade, não questionam sobre a sua prática pedagógica, sobre sua responsabilidade perante o que os afligem.

Muitas pesquisas indicam, de modo geral, que a violência e indisciplina constituem um fenômeno multideterminado. Revelando que a problemática presente no meio escolar é reflexo da violência social, das mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade e no sistema escolar, da educação familiar, mas é também gerada e potencializada no interior da escola, apontando a violência simbólica praticada pela instituição escolar, o estabelecimento de regras e normas escolares, as condutas docentes e outros problemas considerados influenciadores da dinâmica escolar (ZECHI, 2008).

Todas essas queixas são apontamentos para a necessidade de as escolas se voltarem para a formação em valores morais, indo além das postulações existentes nos currículos escolares, como a rigor não vem acontecendo de fato.

Nesse sentido, Costa (2007, p. 77), compreende nas palavras de Savater (2000) que,

[...] de todos os empenhos humanos, a educação é o mais humano e humanizador; educar significa então acreditar na perfectibilidade humana; acreditar que os homens possuem uma capacidade inata para diferentes e múltiplas aprendizagens. (COSTA, 2007, p. 77)

Costa (2007) complementa dizendo que só chegamos a ser plenamente humanos quando os nossos semelhantes nos contagiam com sua própria humanidade. Diante dessa reflexão, vemos a extrema relevância conferida aqui ao papel do professor.

Nos postulados de Savater (2000), podemos ver surgir uma possibilidade em meio a tantas adversidades e tantos desalentos. O professor deve acreditar que vale a pena seu esforço, que ele é imprescindível e ainda saber que o seu objetivo é formar indivíduos autônomos. Acreditamos e consideramos essas reflexões bem apropriadas e importantes às finalidades de estudos propostas neste livro. O professor pode e deve em seu ofício não somente transmitir conhecimentos, mas criar espaços de circulação de valores e princípios voltados para a preservação e expansão da vida.

Os membros de uma escola devem por meio de suas ações, dar exemplos de respeito, justiça, solidariedade, diálogo, cooperação, mais do que fazer discursos ou agir de forma não condizente com os valores que querem ensinar (MENIN; TAVARES, 2013, p.15)

Os estudos em psicologia moral, entre outras coisas, têm se dedicado a pesquisar, compreender e discutir as complexas relações que permeiam nossa sociedade e como sabemos, a escola é um palco de grandes e recorrentes relações sociais.

Esse livro apresenta o relato de uma pesquisa em mensuração de valores morais. Ele está organizado em cinco capítulos, sendo os três primeiros dedicados ao referencial teórico: “O desenvolvimento moral segundo Jean Piaget”, “A teoria de julgamento moral” de Lawrence Kohlberg e o “Os valores morais”.

No capítulo sobre “O desenvolvimento moral segundo Piaget” buscamos apresentar a teoria da moral desenvolvida por Jean Piaget, na obra “O juízo Moral na Criança”, publicado em 1932, bem como suas contribuições para a psicologia e para a educação, serviu-nos para esclarecer aspectos da moralidade no ser humano, mostrando que o desenvolvimento

acontece devido a uma evolução cognitiva, afetiva e social. No capítulo, “A teoria de julgamento moral de Lawrence Kohlberg”, demos continuidade a teoria da moral com o psicólogo e professor Norte Americano, Kohlberg. Este que era fascinado pela teoria de desenvolvimento moral de Jean Piaget, e por isso deu sequência aos estudos piagetianos. Foi professor em Harvard desde 1968 até sua morte em 1987. Os capítulos dois e três são destinados a fundamentações teóricas importantes para este trabalho, enfocando vários conceitos como anomia, heteronomia, autonomia, os dois respeitos entre outros. Finalizando este capítulo com as contribuições desta teoria da moral para a educação.

No capítulo “Os valores morais” trazemos referenciais teóricos sobre os valores morais contudentes com os temas em questão. E buscamos cumprir a meta de tratar de como as virtudes e os valores podem e devem ser fomentados no ambiente escolar. Tratamos especialmente dos temas “Justiça”, “Solidariedade”, “Respeito” e “Convivência Democrática”, de forma a atribuir a estes maiores destaques.

No quinto capítulo, discutimos questões dos métodos, instrumentos de coleta de dados utilizados. Ainda faremos nesse capítulo uma breve explicação dos tipos de questões e suas alternativas, onde mostraremos os níveis de tipos de resposta escolhida pelos sujeitos.

No sexto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa e discussões sobre tais resultados. Após as apresentações dos dados, são descritos os níveis em cada escala de valor apresentada. Adiante apresentamos os perfis dos jovens respondentes e as relações sugeridas entre o perfil encontrado e sua maior ou menor adesão aos valores pesquisados. Os resultados são discutidos considerando a teoria da moralidade de Piaget e Kohlberg por nós elegida como referencial teórico e a situação atual das escolas e dos jovens. Por fim, no sétimo e último capítulo trazemos à tona

nossas considerações finais e algumas implicações para a educação em valores.

A TEORIA MORAL DE JEAN PIAGET

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos presentes na teoria da moral piagetiana, alguns conceitos importantes dentro dessa teoria, como anomia, heteronomia e autonomia moral. Em seguida trazemos algumas das contribuições do psicólogo americano Lawrence Kohlberg, este que se debruçou sobre a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, propondo completá-la, e ainda dando a ela forte consolidação como área nobre da psicologia (LA TAILLE, 2006).

No ano de 1932, o suíço Jean Piaget, publica sua obra “O Juízo Moral na Criança”. Esse feito tem trazido até hoje grandes contribuições por ser no campo da Psicologia Moral, um referencial e um ponto de partida para os estudiosos da moral.

O tema da moral tem sido amplamente discutido e estudado, visto o quão notáveis são os conflitos e embaraços vividos por nós enquanto sociedade. Esses problemas têm algo a nos dizer enquanto professores pesquisadores, pois estão arraigados em questões morais.

Vários estudos e autores influenciaram Piaget na elaboração de suas teorias. O alemão Immanuel Kant exerceu determinada influência, visto a apropriação feita por Piaget de termos da filosofia kantiana dentro de conceitos como ética, agir moralmente, autonomia, entre outros.

Para Kant o homem transita entre dois mundos. Pegoraro (2013) buscou clarificar o que Kant desejou dizer “O primeiro mundo é o das coisas naturais, dos fenômenos da experiência e da sensibilidade humana;

este é regido e determinado pela causalidade das leis físicas e biológicas; portanto, sem liberdade” (p. 102).

O segundo mundo, o inteligível, da liberdade, da razão, da lei do dever. Isto posto, a ética kantiana se dá no domínio da razão prática livre, na ética do dever. O homem, ser finito, vive nos dois mundos. Pela razão, vontade e liberdade o homem insere-se no mundo inteligível, causa de sua lei moral. “Esta dupla vivência gera um conflito que Kant chama mal radical: o conflito entre a lei do dever moral e a lei particular do prazer dos sentidos.” (PEGORARO, 2013, p. 103).

A moral kantiana se dá na passagem de um ser humano biológico e sensível para um ser humano racional. É nesse alicerce que se fundamenta o imperativo categórico de Immanuel Kant (PEGORARO, 2013).

Em seu imperativo categórico Kant instala a pura forma da lei moral, dizendo: age de tal forma que consideres a humanidade, tanto em sua pessoa, como na pessoa de todos os outros, sempre como fim e nunca como um simples meio (PEGORARO, 2013). Nestes princípios Kant já anunciava conceitos que adiante foram bem fundamentados por Piaget (1932/1994a), como heteronomia, autonomia, descentração, entre outros.

Nesse sentido Freitag (1990), acrescenta dizendo que Piaget construiu sua teoria da moralidade baseando-se no modelo kantiano, concentrando sua atenção na autonomia da razão, no respeito às normas e leis, na ideia de justiça. Estes conceitos citados eram para Kant ideias centrais.

Na psicologia moral em Piaget e Kohlberg o papel da razão é privilegiado, portanto a autonomia é possível. Piaget pensava num sujeito epistêmico, um sujeito do conhecimento. Compreendendo que estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaborados desde o

nascimento, frutos de maturações biológicas, de experiências variadas e de ensinamentos formais como os das escolas. Esses fatores citados precisam estar harmonizados para culminar no que Piaget em seguida denomina equilíbrio (LA TAILLE, 2006).

Essa equilíbrio ocorre devido à capacidade humana de autorregulação, no sentido de um trabalho interno e individual das estruturas da inteligência, é dessa forma que a teoria piagetiana é denominada construtivista, exige muito trabalho psíquico (LA TAILLE, 2006).

Da mesma forma que o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento da moral também é um processo interior e construído (PIAGET, 1932/1977 em VINHA, 2000). Essa construção se dá a partir das experiências morais e a escola é um local propício para essas vivências. Sendo assim, “[...] não adianta tentarmos ensinar moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive” (VINHA, 2000, p. 40). Sabendo que o processo de construção se dá na interação do sujeito com o meio, e ainda precisa haver ações do sujeito sobre esse meio. Se há pouca interação, haverá pouca construção, ou construção parcial (LA TAILLE, 2006).

Araújo (2014) mostra a necessidade de a escola se orientar em torno de dois eixos básicos indissociáveis, a instrução e a formação moral. No eixo da instrução fica a responsabilidade de construção dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, conteúdos acadêmicos. Já no âmbito da formação moral e ética do cidadão, há que se dar aos jovens e as crianças condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para participar da vida em sociedade de forma, crítica e autônoma.

Este mesmo autor em suas experiências, trabalhando em escolas públicas e privadas, no estado de São Paulo, observou que ambas as escolas incluem em seu projeto político-pedagógico o objetivo de trabalho com esses dois princípios – todas dizem que pretendem instruir e formar os futuros cidadãos. Mas na realidade, a formação ética fica em segundo plano, as escolas preocupam, objetivamente em instruir (ARAÚJO, 2014).

Mantovani de Assis (2012) relata que investigou sujeitos que tiveram a oportunidade de conviver num ambiente moral e intelectualmente enriquecedor, cujo clima socioafetivo lhes proporcionou estímulos à curiosidade, à interação social, além de contar com a estrutura física favorável. Tudo em conjunto, pôde favorecer o desenvolvimento intelectual e fez o que Piaget denominou construção de conhecimento. Para aquele grupo experimental criou-se o processo chamado “Solicitação do Meio”, que significa dizer que o meio e as situações foram propositalmente preparados para a criança agir sobre os objetos e conhecê-los através da ação efetiva ou mental, gerando perturbações que engendram situações de conflito cognitivo, as quais provocam a passagem de um estado de equilíbrio para outro, através de sucessivas regulações e compensações, que determinam a construção de novas estruturas.

Para que ocorra a construção do conhecimento, não basta à cognição, existem outros diversos fatores preponderantes. Essa ação nunca é puramente cognitiva, pois nela intervêm em graus diversos a afetividade, o interesse e os valores. “[...] No ato de conhecer e em todo comportamento humano, afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação” (MANTOVANI DE ASSIS, 2012, p. 181).

Concordando com esta autora, sobre o paralelismo entre o desenvolvimento das funções intelectuais, da afetividade e o

desenvolvimento social, daremos sequência a estas ideias no tópico a seguir. Onde reservamos um espaço para registrar em nossa pesquisa, as ideias de Piaget sobre a relação entre desenvolvimento da inteligência e afetividade.

Relação entre cognição e afeto

Uma reação observada ante a leitura de Piaget é o fato de algumas pessoas leigas e até autores, pensarem que a obra desse autor ignora a dimensão afetiva e trata somente de cognição. Queremos nos contrapor a esta ideia. Para tanto, vamos dedicar aqui um espaço para tratar da questão afetiva, ou melhor, mostrar que Piaget (1954/2014), propõe um paralelo entre os estados cognitivos e afetivos, mesmo fazendo de forma breve, desejamos fazê-lo, pois, acreditamos que será de suma importância para a sequência do trabalho em questão.

Em primeiro sentido, podemos dizer que a afetividade interfere nas operações da inteligência, que pode tanto estimular quanto perturbar, no entanto, não pode modificar as estruturas da inteligência como tal. O papel da afetividade como acelerador ou perturbador da inteligência é incontestável. O aluno motivado tem muito mais entusiasmo para estudar, e assim aprenderá muito mais facilmente. Num segundo sentido, poderíamos supor que afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência, sendo fonte de conhecimento e de operações cognitivas. Sobre essa ideia, alguns autores estão de acordo, tais como, Wallon (s/d) , que acredita que a emoção desempenha função excitante e causa progresso no desenvolvimento.

Malrieu (1952) afirma que a vida afetiva determina positivamente o progresso intelectual, ainda acrescenta dizendo que ela é fonte de estruturas. Ribot (na obra “Lógica dos Pensamentos”) afirma que, o

sentimento, perturbando o raciocínio lógico, cria novas estruturas a seu favor (PIAGET, 1954/2014, p. 37-38).

Algumas definições são compreendidas como básicas, portanto, necessárias para uma compreensão mais profunda adiante, sendo assim, vamos a elas. Os fatores afetivos intervêm sempre. Não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos. Por exemplo, quando uma criança resolve um problema matemático, há inicialmente uma motivação intrínseca ou extrínseca, ou até uma necessidade, ao longo do desenvolvimento dessa atividade podem ocorrer estados de prazer, de decepção, de fadiga e outros; ao findar o trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso; podendo ainda se juntar a isto, os sentimentos estéticos, como na coerência de uma solução encontrada (PIAGET, 1954/2014).

Na inteligência prática também é percebido, havendo sempre interesse intrínseco ou extrínseco nos atos cotidianos. Na percepção também é notável, selecionamos e distinguimos sentimentos agradáveis dos desagradáveis. Enfim, não existe estado afetivo puro, sem elemento cognitivo.

[...] Os fatores cognitivos desempenham, pois, um papel nos sentimentos primários e, com maior razão, nos sentimentos complexos mais evoluídos, onde se mesclam cada vez mais com os elementos gerados pela inteligência. (PIAGET, 1954/2014, p. 40).

Piaget se interessou especialmente pelo desenvolvimento intelectual e, portanto, descobriu uma correlação entre cognição e afeto. Desta forma afirma que, não pode haver conhecimento sem afeto, nem afeto sem conhecimento. E ante este importante dado, Piaget questiona: Qual é a relação entre os dois? Em seguida responde que, o afeto motiva

as operações de conhecimento e o conhecimento estrutura as relações de afeto (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998).

A teoria de Piaget, baseando-se no princípio das interações, julga este processo como central. Para este autor, existe algo nessas interações que chama nossa atenção e estimula nosso interesse, este que será compreendido aqui como uma forma de sentimento. Percebendo que somos movidos a explorar algo dentro de nós mesmos; uma nova ideia, um conflito entre ideias, um conflito entre ideias e sentimentos. Diante destas afirmações, Piaget declara que, uma pessoa que está emocionalmente comprometida não pode funcionar cognitivamente, pois o afeto se desenvolve paralelamente ao conhecimento (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998).

Em seus estudos sobre como se desenvolve a moralidade na criança, Piaget trata mais especificamente sobre as relações entre o conhecimento e o afeto. Sabendo que o juízo moral em si, não é uma simples estrutura cognitiva, é algo maior, onde o princípio está no fato de estudar o juízo moral e compreender como as crianças se orientam frente ao mundo em suas relações sociais (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998).

Em resumo, queremos expor que não existe estado afetivo sem elemento cognitivo, nem o contrário. Usando a ideia do significado que o combustível tem para o motor de uma máquina, que a faz funcionar. Compreendemos que a afetividade desempenha um papel de fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência. Como é o caso do combustível para o motor de uma máquina. A afetividade é o combustível de uma ação moral. Defendemos que afetividade pode ser causa de condutas, ela não gera estruturas cognitivas e não as modifica, pode sim causar acelerações ou atrasos. Aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 1954/2014).

Os sentimentos constituem o aspecto energético presente em toda conduta humana, é a afetividade que atribui valor e regula as energias. A partir dos textos de Piaget (1954/2014), concluímos que a afetividade é responsável pelo conteúdo da conduta, enquanto a inteligência a organiza.

Vinha (2000), explica um ponto de vista essencial dentro da teoria piagetiana, que ainda não está sendo valorizado pelos educadores, que é o papel da interação social entre o adulto e a criança e entre os pares. As formas de interações sociais e as relações estabelecidas nos espaços escolares podem gerar sentimentos negativos, relações onde não se considera o sentimento do outro favorecem o egocentrismo e condutas heterônomas. Quando o educador compreender a importância da interação social irá valorizar o respeito mútuo, considerar opiniões, desejos e sentimentos de todos, perceberá que as reflexões são necessárias. Para Piaget (1932/1994a) somente a cooperação levará o sujeito à autonomia, portanto, registramos a importância do ambiente educacional ser este lugar de relações de cooperação.

A interação social cumpre papel importante dentro da teoria de desenvolvimento moral de Piaget e nos processos educativos. Na obra o Juízo Moral na Criança, Piaget (1932/1994a), propõe compreender o juízo moral do ponto de vista da criança, desejando com a educação moral, formar personalidades livres e responsáveis.

Piaget (1932/1994a) se refere a moral como um conjunto de regras construídas na interação do sujeito com o mundo e suas estruturas internas. Para esse autor, a razão é imprescindível à moral, porque dispõe a razão decidir sobre suas direções. Nesse sentido a razão pressupõe uma operação. Operar significa coordenar ações em plano representativo, em plano de pensamento e quando há uma perspectiva de reversibilidade, para Piaget seria aqui a chave para entendermos a moral. “[...] uma ação

reversível, segundo Piaget, é ir e vir, uma transformação de estados, com volta ao estado inicial em que algo conserve.” (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p. 52).

Pensemos, portanto, seguindo os passos do desenvolvimento moral, como um valor ou uma virtude que podem ser construídos no ambiente escolar. Que nos inclina a pensar em termos de evolução, considerando ainda a dimensão afetiva dessa evolução. No tópico a seguir, temos os pressupostos piagetianos sobre o desenvolvimento moral.

O juízo moral na criança segundo Jean Piaget (1932/1994a)

Na obra “O Juízo Moral na criança”, publicada originalmente no ano de 1932, Piaget, nos propõe o estudo do juízo moral partindo do ponto de vista da criança, ele descreve e procura compreender como se estabelecem regras morais no decorrer de seu desenvolvimento.

Nos postulados de Piaget (1932/1994a), vemos um estudo pioneiro da moralidade, como se constrói o respeito às regras e os julgamentos do que fazemos e do que outros fazem frente às escolhas e ações (MENIN, 2007a). Piaget (1932/1994a) optou pelos jogos infantis para compreender a evolução das regras, por estes possibilitarem relações sociais. Dessa forma, aborda a criança como um ser social. Usou como metodologia de investigação a observação e o método clínico, utilizando histórias que envolviam situações com questões morais e dilemas, inquiriu crianças na faixa etária de 6 a 12 anos.

As considerações acerca da moral podem ocorrer de maneiras distintas. Pode se compreender a moral como um sistema de regras, normas e princípios. Podemos também pensá-la como forma de julgamento dos atos, estes classificados, como corretos, justos, bons ou o

oposto. Também há de se considerar como moral, os sentimentos que atribuímos a pessoas ou situações, como por exemplo, sentimento de compaixão, solidariedade e altruísmo. A moral também pode ser atribuída com base nos valores que utilizamos como critério para julgar a outrem e seus atos, a exemplo, a liberdade, a igualdade, a honestidade e outros, enfim também como característica de personalidade moral como em pessoas fieis, solidárias, bondosas e outros (MENIN, 2007a).

Piaget (1932/1994a) encontrou estágios ligados à prática das regras e à consciência das regras. Na prática das regras ele destaca os estágios motor e individual, o egocêntrico, o da cooperação, e por fim o da codificação da regra. Foi estudando o desenvolvimento da criança durante o jogo de bolinhas de gude, que Piaget identificou os seguintes aspectos, que resume os principais pontos nos achados de suas investigações.

Antes de iniciar as descrições dos estágios de desenvolvimento moral, faz-se necessário uma observação. A definição precisa apontada por Piaget nos estágios de desenvolvimento cognitivo não ocorre nos estágios de desenvolvimento moral, ou seja, nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma, estes estágios apresentam traços gerais, portanto, menos definidos (LA TAILLE, 2006).

Sobre a prática e a consciência das regras em Piaget

Existem relações dos estágios das práticas das regras com os estágios da consciência das regras como veremos a seguir, é importante considerar estes estágios como representativos de uma continuidade sem interrupção, mas essa continuidade não é linear, entretanto parece-nos seguro dizer que há uma relação (PIAGET, 1932/1994a).

PRÁTICAS DAS REGRAS

A consciência e prática das regras não são rígidas e invariáveis, visto que a primeira não garante a segunda. Do ponto de vista da prática das regras Piaget explicita quatro estágios sucessivos.

1º Estágio: puramente motor e individual, “no decorrer do qual a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores” (PIAGET, 1932/1994a, p. 33). Neste estágio, a criança usa a manipulação para estabelecer alguma espécie de ritualização que é própria desse momento, como no caso de rituais como processo de adaptação efetiva. Em relação às regras motoras, apesar de haver regularidades, ainda não há nenhuma obrigação (PIAGET, 1932/1994a). Desta forma, os autores a seguir complementam dizendo sobre a importância do pensamento neste estágio, pois,

[...] os bebês são limitados, em sua interação com o ambiente, ao exercício de suas habilidades sensoriais motoras; o ponto decisivo para o próximo nível de desenvolvimento é a chegada do pensamento. O pensamento, que Piaget define como representação interna de atos externos, desenvolve-se apenas em meados do segundo ano. Antes disso, o foco está apenas nos objetos que ele vê. Para Piaget, desenvolver a capacidade de representar o objeto internamente, é o mesmo que, conseguir pensar em um objeto sem que esteja visualmente presente (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998, p. 32). (Tradução da autora).

2º Estágio: Egocêntrico (2-5,6 anos), caracterizado principalmente pelo egocentrismo infantil. Neste momento a criança recebe do exterior, regras codificadas. Desta forma, imita exemplos, pode jogar sozinha ou com alguém, ainda não se preocupa em encontrar parceiros, não procura vencer, utiliza qualquer forma para jogar (PIAGET, 1932/1994a).

A criança aceita as regras vindas do exterior, ou seja, dos adultos ou de crianças mais velhas, no entanto, joga para si. Considera as regras sagradas. Neste estágio a criança não consegue ainda considerar o outro, pois não diferencia seu ponto de vista, com o do outro, em outros termos as crianças desse estágio, mesmo quando juntas, jogam cada uma para si. Há uma indiferenciação, não percebendo que o outro vê o mundo de outra perspectiva (PIAGET, 1932/1994a). Os autores a seguir, ainda dizem que neste estágio de desenvolvimento as crianças ainda não distinguem as verdades. Vejamos:

[...] Da mesma forma, as crianças dessa idade não podem distinguir entre o que é objetiva e subjetivamente verdadeiro. Eles só consideram as duas coisas reais. O que é vivenciado no mundo adulto como fantasia, ou superstição, está no mundo das crianças, representado para elas como realidade (HERSH, PAOLITTO, REIMER, 1998, p. 33).
(Tradução da autora).

3º Estágio: Cooperação nascente (7-8, 9,11 e 12 anos), nesta fase cada jogador quer vencer seu oponente, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras, caracterizado por uma cooperação que começa a surgir (PIAGET, 1932/1994a). Complementando, veremos a seguir que as crianças nesse estágio,

[...] jogam com regras e esperam que todos façam o mesmo. Além disso, jogam juntos, como equipe, cooperando com seus parceiros com o objetivo de ganhar o jogo. Fazem ajustes nas regras se sentirem necessidade. (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998, p. 42).
(Tradução da autora).

4º Estágio: Codificação das regras (10-11,12 anos), neste momento, a regra é de conhecimento de todos, até nos pormenores, as

partidas são regulamentadas diante das previsões possíveis de desacordo. Existe um prazer pela disputa, tornando o jogo ainda mais interessante (PIAGET, 1932/1994a). Neste estágio finalmente ocorre a organização do pensamento e autonomia. Nas palavras de Hersh, Paolitto e Reimer (1998), Piaget (1932/1994a) percebe que há nitidamente uma evolução considerável. Vejamos:

[...] Essas diferentes formas de organizar jogos, colabora para a superação da limitação egocêntrica junto aos outros. É através do contato e da brincadeira com o uso de regras, fazendo adaptações cooperativa a elas – podem ser consideradas em grande parte como aliado, no tocante a evolução dos níveis na prática das regras por crianças. Dessa forma, há progressão de um nível para outro, tanto no grau de cooperação social, quanto no respeito às regras (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998, p. 42). (Tradução da autora).

Piaget (1932/1994a) ficou surpreso com a capacidade de organização que observou nas crianças investigadas, no que tange a compreensão e a prática de regras durante os jogos, por isso assinalou essa observação como uma diferença notável entre meninos e meninas.

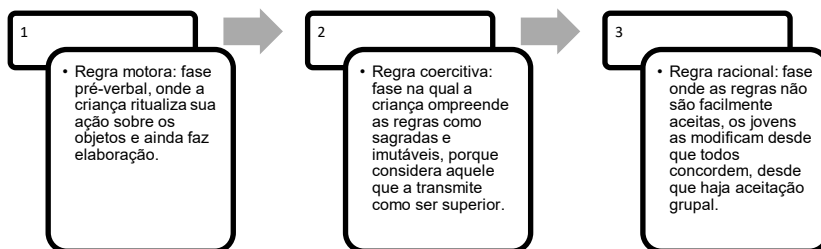
Relacionando questões morais as suas observações clínicas durante o jogo de bolinhas de gude entre os meninos e de amarelinha entre as meninas, Piaget (1932/1994a) pôde concluir que além dos estágios quanto a prática das regras, há também três estágios relacionados à consciência das regras: estágios da regra motora; da regra coercitiva e da regra racional.

CONSCIÊNCIA DAS REGRAS

Em sua obra, Piaget (1932/1994a) menciona três estágios equivalentes à consciência das regras na teoria de desenvolvimento moral,

refirmando a questão da evolução moral. No quadro abaixo vamos introduzir os estágios e em seguida os explicaremos de forma mais detalhada.

FIGURA 1 - CONSCIÊNCIA DAS REGRAS



Fonte: A autora com base em Piaget (1932/1994a).

O primeiro estágio, o da regra motora, inicialmente a consciência da regra é puramente individual, a criança satisfaz seus interesses motores e suas fantasias simbólicas, não existindo ainda compromisso com a regra. Por outro lado, Piaget ressalta que os pais já começam as regulações externas, observadas em exemplos como: horário de sono, de banho, de refeições, dessa forma, desde cedo a criança está inserida no contexto das regras. “A regra motora resulta, portanto, de uma espécie de sentimento de repetição, que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora” (PIAGET, 1932/1994a, p. 76). Por volta dos três ou quatro anos, a criança está cercada de regras, estas podem também ter sido imitadas, inventadas, ou seja, vindas do exterior, que mais adiante assumem sentimento de obrigação (PIAGET, 1932/1994a).

O segundo estágio, o da regra coercitiva, a criança joga compreendendo a regra como sendo sagrada, existe um respeito místico pela regra, não aceita modificações ou ajustes, nesta fase, toda modificação é tida como transgressão. Há uma relação entre a prática egocêntrica do jogo e o respeito místico da regra. Estágio marcado pela heteronomia e respeito à coação adulta. A criança se submete a praticar leis que por hora são imutáveis, vindas do exterior, ou seja, dos adultos. Ainda não existe cooperação, pois cooperação nasce entre os iguais (PIAGET, 1932/1994a).

No terceiro estágio, da regra racional, Piaget marca a passagem da heteronomia para a autonomia. Pois, encontramos uma cooperação que sucede o egocentrismo. Percebemos as possíveis variáveis das regras, o jogo se apresenta não mais com regras vindas do exterior, mas agora, como resultado de uma livre decisão, passíveis de regulações e ajustes se são mutuamente consentidas. A democracia sucede à teocracia, a heteronomia dando lugar à autonomia (PIAGET, 1932/1994a).

A autora a seguir corrobora, nos falando sobre a heteronomia e autonomia, dizendo da importância do trabalho cooperativo e os benefícios que uma moral autônoma pode trazer para a humanidade.

As crianças são heterônomas quando fazem um uso imitativo das regras e quando as consideram sagradas. As crianças são autônomas quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo. A universalização na moral começa, portanto, com a reciprocidade no grupo. Ao aprender a fazer em grupo, aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, no mundo, o que é bom para a humanidade (MENIN, 1996).

Para Vinha (2000), a construção da moralidade ocorre da mesma forma que o das estruturas cognitivas, portanto, precisa haver trocas entre

o organismo e o meio, essa interação é marcada principalmente pela busca de equilíbrio e de reciprocidade entre a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito. Sendo assim, o juízo moral desenvolve-se na medida em que as pessoas se defrontam com problemas, com conflitos.

Discutindo os elementos e as condutas que fortalecem na prática a heteronomia e as que favorecem a construção da autonomia, Piaget (1932/1994a), reafirma a importância das relações sociais, uma vez que estas são formadoras dos sentimentos morais. O egocentrismo infantil e o respeito unilateral abrigam-se nas relações da criança com os mais velhos, resultando em heteronomia ou em moral do dever.

Em contraponto, a descentração é possível na vivência de relações de cooperação com prática de reciprocidade. Sendo uma construção de autonomia da prática e da consciência das regras. Estando dessa forma duas morais, em dois extremos. Num extremo respeito unilateral e egocentrismo, e no outro a cooperação com reciprocidade, esta última que colaborará para uma evolução dos juízos morais e das concepções de justiça entre as crianças (MENIN, 2007a).

Com referência aos estágios do desenvolvimento moral, o epistemólogo suíço nos mostra idades relacionadas com estágios, entretanto, afirma que tais estágios não possuem idades fixamente definidas. Também não há correspondência totalmente fidedigna de estágios em relação à prática e à consciência. Na verdade, em relação ao desenvolvimento, a consciência sempre apresenta um leve atraso em relação à prática. Piaget supõe que “o pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão” (PIAGET, 1932/1994a, p. 60).

Piaget (1932/1994a) defende uma evolução da prática e da consciência das regras, identificando três estágios distintos no desenvolvimento moral dos indivíduos, em que um precede o outro: a anomia, a heteronomia e a autonomia. Chamou de anomia um período em que o sujeito desconhece as regras. Nesse período, então, a ação da criança é voltada à satisfação de seus próprios impulsos motores e fantasias. Piaget não se ateu muito à esse período por não se tratar de um período em que se pode falar de uma moral propriamente dita. Quando a criança ingressa no universo da moral Piaget (1994) denominou de heteronomia.

Na heteronomia o sujeito já age de maneira moral, mas essa moral é exterior ao indivíduo, as regras são consideradas sagradas, imutáveis e obrigatórias, sendo impostas por uma autoridade. Para esses sujeitos os valores a serem seguidos são aqueles que a sociedade adulta ou uma autoridade lhes impõe.

A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca. (LA TAILLE, 1992, p. 50).

Assim, a heteronomia é considerada por Piaget como sendo a “moral do dever”, significa dizer que devo obedecer porque esta regra é imposta por pessoas reconhecidas como autoridade legítima. É a moral do respeito unilateral, porque o dever respeitar não é compensado pela concepção do direito de ser respeitado, não há reciprocidade (La Taille, 2006).

Na autonomia, o sujeito age moralmente, ou seja, por volta dos 8, 9 anos de idade, a criança começa a dar sinais de autonomia de acordo com uma moral que é construída por ele próprio dentro de um acordo mútuo

com o coletivo. “A criança autônoma pensa que um dever moral primordial é tratar as pessoas sem privilegiar umas nem desprezar outras.” (LA TAILLE, 2006, p. 98).

Ainda sobre as regras, torna-se interessante mencionar a pesquisa realizada por Menin e Lepre (2001), as pesquisadoras observaram em escolas essa mesma evolução do respeito às regras que Piaget observou no jogo infantil, em que crianças da primeira série do ensino fundamental podem ter uma consciência heterônoma das regras escolares e práticas imitativas egocêntricas. Regras como a de obedecer a professora, não sair do lugar, não jogar lixo no chão, são afirmadas pelas crianças como corretas, e que devem ser obedecidas sem modificação, pelo motivo específico de terem vindo dos diretores, ou de alguém exterior à escola. Num momento mais avançado de idade as crianças fazem na regra obrigatória, (como a de não poder emprestar material ao colega) uma modificação, essa modificação é válida porque é uma construção do grupo, este que constrói a nova regra de poder emprestar o material desde que peça ao amigo o empréstimo e em seguida faça a devolução do material. A autora ainda ressalta a infelicidade de haver dentro das escolas poucas oportunidades de os escolares discutirem as regras, ou até mesmo refazê-las, as mesmas são impostas em relações de coação, de respeito unilateral, o que reforça a prática e a consciência de condutas heterônomas (MENIN, 1996; LEPRE, 2001; *apud* MENIN, 2007a).

Portanto, assim como a moral heterônoma é uma moral da obediência e do respeito unilateral, a moral autônoma é uma moral da justiça e do respeito mútuo. Contudo, a autonomia consiste, ainda, em ser capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, em fazer com que as leis sejam universais e os ideais sejam coletivos, diferentemente do egocentrismo encontrado na heteronomia (LA TAILLE, 2006).

Seguindo o caminho percorrido pelo emérito epistemólogo, antes de iniciar as descrições dos estágios de desenvolvimento moral, faz-se necessário uma observação. A definição precisa apontada por Piaget nos estágios de desenvolvimento cognitivo não ocorre nos estágios de desenvolvimento moral, ou seja, nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma, estes estágios apresentam traços gerais, portanto, mais vagos (LA TAILLE, 2006). Seguindo o caminho do emérito epistemólogo Jean Piaget, abordaremos sobre o respeito.

O respeito

Antes de adentrarmos no tema do respeito, falaremos da filosofia a moral de Kant, da sociologia de Durkheim e Bovet, assim como colocados na obra de Piaget (1932/1994a) trataremos especificamente sobre a teoria do dever ou da obrigação moral e da teoria do bem ou da autonomia da consciência.

O conjunto de deveres, em dada sociedade está ligado à coação, está sendo social e exercida pelo adulto. Neste cenário situamos o respeito unilateral, que tem sua consciência no dever. O respeito mútuo constitui o bem e não leva o sujeito ao conformismo. A moral do bem se elabora progressivamente.

Para Kant, em Freitas (2003), todo homem pode ter um agir ético, mesmo aquele que não é culto. A moral deve-se pautar por uma boa vontade, por um querer reto. Em Kant, essa é a condição necessária e suficiente para que um sujeito seja moral. Esse mesmo autor apregoa que aquilo que eu reconheço como respeito, como uma lei, significa somente a consciência de subordinação de minha vontade a uma lei. Deste modo, o respeito que sentimos por uma pessoa é apenas o respeito à lei, “[...] nós

respeitamos a pessoa que respeita a lei moral.” (FREITAS, 2003, p. 63). Para Kant, agir moralmente é agir por dever, portanto, é preciso o conhecimento de quais regras devemos nos conformar, e então devemos nos submeter ao imperativo categórico kantiano, para agir de tal forma, que essa ação possa vir a ser uma lei universal. Para este autor, um ato moral é um ato conforme o imperativo categórico (FREITAS, 2003).

Para Durkheim (s/d), a moral é um fato social por excelência, pois se apresenta a nós como um sistema de regras e condutas, portanto era contrário à ideia de dizer que a moral estava contida na consciência individual. Desta forma, Durkheim, acreditava que a sociologia poderia substituir a moral, fazendo uma crítica aos valores estabelecidos e afastando tendências possivelmente prejudiciais (FREITAS, 2003).

Segundo Bovet (s/d), a lei não origina o respeito, mas é justamente o respeito pelo outro, que faz com que a lei seja respeitada. Piaget concorda com Bovet e discorda de Durkheim, que acredita que as relações sociais existem apenas em função da relação do indivíduo com o grupo. Afirma que a criança respeita o pai, por exemplo, pela pessoa que ele é (PIAGET, 1932/1994a).

No início do desenvolvimento da criança, afirma Bovet, a obediência se deve ao medo ou à simpatia pelo mais velho. Por essa razão, a criança cumpre as regras que lhe são impostas, mas não pela autoridade do grupo, como afirma Durkheim. Assim, as teorias sobre o dever de Bovet e Durkheim se assemelham, mas não no que diz respeito à gênese do respeito. Piaget (1932/1994a) entende que Bovet tem razão quanto à origem do respeito, mais ainda não estava satisfeito. Piaget dá sequência a essa teoria e apresenta dois tipos de respeito.

Sobre respeito, no significado da palavra que em latim provém do termo *respicere*, significa olhar para o outro. O respeito visto como capacidade de ver uma pessoa como ela é, ou seja, na sua individualidade. Mais ainda, respeitar significa colocar-se no lugar do outro com intenção de compreendê-lo, e em segundo lugar coordenar o ponto de vista do outro com o seu (PEDRO-SILVA, 2011).

Dessa forma, para Piaget, respeitar diferenças não é apenas aceitá-las. Respeitar as diferenças pede a coordenação de pontos de vista. “E coordenar significa conjugar, concatenar, interligar, isto é, dispor os elementos numa sequência lógica. Nesse sentido, a coordenação solicita a interpretação ou a assimilação e a coordenação recíproca.” (PEDRO-SILVA, 2011, p. 146). Piaget ainda ressalta que o respeito mútuo aparece desde que haja cooperação e acrescenta, “[...] quem diz *respeito*, diz admiração por uma personalidade.” (PIAGET, 1932/1994a, p. 84).

Piaget observou quanto aos tipos de respeito e suas consequências e nos relata que os efeitos do respeito unilateral e do respeito mútuo são diferentes no que tange à personalidade. Desta forma, a coação adulta não é capaz de reprimir o egocentrismo infantil, ao contrário da cooperação que conduz a constituição verdadeira da personalidade. A personalidade e a autonomia implicam-se uma em outra, enquanto o egocentrismo e heteronomia coexistem sem se anular (PIAGET, 1998).

A coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral, que segundo Bovet, é origem de obrigação moral e do sentimento do dever, vindo de uma pessoa respeitosa. A obrigação de dizer a verdade, bem como, e o fato de não roubar. Em consequência, a moral do dever originalmente é essencialmente heterônoma. Visto que o bem é obedecer ao adulto, o mal é seguir sua própria opinião. Na relação das crianças com os pais não existem apenas relações de coação, a esse efeito Piaget deixa claro. Há uma

afeição mútua, que leva a criança a proferir atos de generosidade (PIAGET, 1932/1994a).

Para Bovet (s/d), há um registro curioso de uma fase intermediária, em que a criança não obedece somente às ordens dos adultos, mas a regra em si própria, como no caso da mentira, num dado momento a criança acha que a mentira é má, por isso, não deve mentir. Neste momento registram-se os efeitos de inteligência trabalhando por meios das regras morais. Para ele este momento se funda como uma semiautonomia, podemos pensar em uma espécie de transição (PIAGET, 1932/1994a).

Emergem sinais de autonomia quando a criança descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo. A reciprocidade parece neste caso, ser fato de autonomia. Entretanto, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer processo exterior. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz a heteronomia.

[...] A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1932/1994a, p. 155).

Ainda fazendo menção ao fenômeno do respeito, queremos dizer que a relação de cooperação provém do respeito mútuo. E essa cooperação constitui a essência das relações entre os sujeitos, numa espécie de jogo regulamentado, no que Piaget (1932/1994a) chama de *self-government*, ou seja, uma discussão sincera e bem conduzida (PIAGET, 1998). Visto que “[...] na medida em que se aproxima do ideal de cooperação e de *self-*

government, a criança desvincula-se da sanção expiatória e tende para a pura reciprocidade” (PIAGET, 1998, p. 32).

Em consonância com os estudiosos da moral supracitados, acreditamos que o respeito constitui o sentimento fundamental para a aquisição das noções morais. Segundo Bovet (1912) *apud* Piaget (1998),

[...] duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em segundo que esse outro respeite aquele de quem emana as ordens. (PIAGET, 1998, p. 28).

Dizendo de outra forma,

[...] é suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que as ordens sejam além de aceitas, obrigatórias. Enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Este resultado, essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico, parece-nos confirmado por tudo o que sabemos sobre a psicologia moral infantil (PIAGET, 1998, p. 28).

Um dos princípios da educação construtivista é haver na sala de aula um ambiente sociomoral, onde o respeito pelos outros é continuamente praticado e cultivado. Nesse ambiente, as pessoas interagem, respeitando-se reciprocamente como iguais. Entretanto, sabemos que não se pode esperar que as crianças de pouca idade relacionem-se com o professor de igual para igual, ela ainda é heterônoma e nutre pelo adulto um respeito totalmente unilateral. Enquanto pequena,

é incapaz de vê-lo como igual, assim, a relação é assimétrica. Porém, essa questão não impede de tratá-la num mesmo plano, de relacionar-se de forma a imputar respeito. Um adulto pode demonstrar respeito pela criança quando, consulta o grupo antes de tomar uma decisão, ao justificar alguma atitude, quando se dispõe a ouvir o que a criança tem a dizer (VINHA, 2000).

O respeito é unilateral quando, a exemplo o professor abusa da sua autoridade, de seu poder sobre a criança, quando a humilha, quando desconsidera seus sentimentos, quando manipula seu comportamento com recompensas e punições, quando ensina ou induz algo que poderia ser descoberto. Numa relação de respeito mútuo pressupõe que a legalidade suplante a autoridade, assim se remetendo a uma relação entre iguais (VINHA, 2000).

Refletindo ainda sobre o respeito unilateral e a forma de educação autoritária, La Taille (1998), complementa dizendo que este tipo de educação acaba por gerar pessoas submissas, conformadas, hábitos críticos, posturas obedientes sem poderes argumentativos, características estas de indivíduos heterônomos, pois sendo submetida a constantes pressões dos adultos, a criança não tem condições de pensar sobre o que está acontecendo ou fazendo. A postura autoritária do adulto impossibilita que a criança caminhe em direção a moral autônoma.

Com os postulados apresentados na teoria moral de Piaget (1932/1994a), percebemos uma reflexão sobre o ambiente encontrado nas escolas e os tipos de relações interpessoais que são estabelecidas nesses locais. Menin (1996) compara escolas com princípios distintos, a escola tradicional e a escola construtivista.

Na escola tradicional, há o respeito unilateral, esse que implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, seria o respeito do pequeno pelo grande. Esse tipo de respeito é marcado pela coação (MENIN, 1996). De modo geral, podemos afirmar que o respeito unilateral como vimos anteriormente, Bovet o chamou de sentimento de dever, mas o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança que permanece essencialmente heterônoma (PIAGET, 1998).

Já na escola construtivista podemos perceber uma forma diferente de lidar com o respeito, neste caso os indivíduos se tratam como iguais, sendo assim, o respeito é mútuo. Esse respeito não implica nenhuma coação e revela um tipo de relação chamada de relação de cooperação. Esses dois tipos de respeito, nos parece explicar a existência de duas morais chamadas por Piaget (1932/1994a) de moral heterônoma e moral autônoma. O resultado da pressão do adulto sobre a criança seria essencialmente a heteronomia. Ao contrário, o respeito mútuo possibilita o sentimento do bem, o ideal de reciprocidade, que constitui um sujeito autônomo (MENIN, 1996).

Os julgamentos morais e as regras: realismo moral, a responsabilidade objetiva e a responsabilidade subjetiva

Para investigar o juízo moral infantil com a questão do dever, Piaget empregou o método clínico, que consiste em contar pequenas histórias aos sujeitos e questioná-los para que desempenhem o papel de juízes. Piaget (1932/1994a) fez uso de histórias que envolviam situações com dano material, mentira e furto, em que a tarefa seria de tomar partido sobre diversos dilemas morais. Ele confirma a existência de uma primeira

fase de heteronomia no desenvolvimento do juízo moral, tal heteronomia traduzindo-se pelo realismo moral (LA TAILLE, 1992).

Com relação ao realismo moral, Piaget, compreende que é resultado da tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si.

No realismo moral o dever mencionado é essencialmente heterônimo. O bem se define pela obediência e é mau todo ato que não assegura a regra. Esta que é observada literalmente, acarretando uma concepção objetiva de responsabilidade. Um dos fatores observados e expostos por Piaget, diz respeito à coação moral, que está próxima da coação intelectual, uma vez que são impostas pelos adultos (PIAGET, 1932/1994a).

Piaget (1932/1994a) percebe que a finalidade de sua pesquisa não estava somente na resposta dada pela criança ao ser inquerida sobre sua mentira, mas estava no fato de analisar o julgamento de valor moral, mais que o ato de mentir, pois no julgamento de valor, pode-se avaliar a conduta moral utilizada pelo sujeito.

Ao avaliar as condutas morais sobre a mentira, encontrou a responsabilidade objetiva sendo a mais comum entre as respostas das crianças, em que a criança considera mais grave a “maior mentira”, ou seja, que esteja mais distante da realidade desconsiderando a intencionalidade. Por exemplo, é mais grave alguém contar que viu um cachorro do tamanho de uma vaca do que inventar que tirou boas notas para ganhar um chocolate. Já na responsabilidade subjetiva, a mentira mais grave é aquela que ocorre com a intenção de enganar. “[...] os pequenos são levados a desprezar a intenção para se ocupar apenas do próprio resultado dos atos.

Os grandes, ao contrário, sempre levam em conta as intenções” (PIAGET, 1932/1994a, p. 130).

Os resultados encontrados por Piaget (1932/1994a), com o estudo do realismo moral confirmaram os da análise das regras do jogo de bolinhas. Ou seja, são identificadas duas morais distintas, a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Entre essas duas morais é possível observar que há uma fase intermediária, que é de interiorização e generalização das regras e ordens, que se consolidará na moral autônoma.

Percebemos uma evolução de juízo moral, indo de uma moral heterônoma a caminho de uma moral autônoma, visto que a responsabilidade objetiva diminui com a idade, crianças entre seis e sete anos, tendem a responder considerando os danos materiais. Em meados dos 8 e 9 anos em diante, nos deparamos com respostas baseadas em responsabilidade subjetiva, levando em conta as intenções sobre o ato da mentira. O respeito unilateral, de ordem absoluta cede espaço ao respeito mútuo onde se observa estar à fonte da cooperação.

Piaget (1932/1994a) conclui que a responsabilidade subjetiva corresponde também à conduta dos pais com a criança, pois ressalta que nas relações em que os pais sabem ser justos a responsabilidade objetiva diminui de importância. Já nas relações pautadas fortemente em prejuízos materiais são relevantes as coações adultas na vida dessas crianças. Ao falarmos de relações justas, vamos aos conceitos trazidos por Piaget a esse respeito.

As noções de justiça

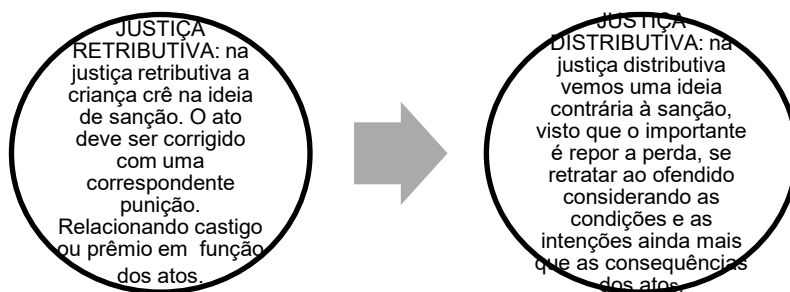
A justiça não é uma virtude como as outras, e sim o horizonte de todas. A justiça é a lei de sua coexistência. Virtude completa,

dizia Aristóteles. Todo valor a supõe; toda humanidade a requer. Não é, porém, que ela faça às vezes da felicidade; mas nenhuma felicidade a dispensa (COMTE-SPONVILLE, 2009).

Quanto a noções de justiça Piaget (1932/1994a), observou uma primeira noção de justiça, a justiça imanente. Neste caso, a criança pequena acredita que os castigos vêm diretamente dos próprios elementos naturais, como sendo provocados pelas próprias coisas (MENIN, 2007b, p. 17).

As noções de justiça estão presentes no desenvolvimento do juízo moral na criança, duas noções de justiça foram as mais investigadas por Piaget (1932/1994a), a retributiva que está marcada pela necessidade ou não de aplicação de sanções, bem como, a sua intensidade. E a justiça distributiva que se refere ao que é justo ou injusto pensa mais a respeito da equidade nas relações. Vejamos mais detalhadamente na ilustração a seguir.

FIGURA 2 - JUSTIÇA RETRIBUTIVA E DISTRIBUTIVA (PIAGET, 1932/1994A)



Fonte: A autora, baseada em Piaget (1932/1994a).

A primeira diz sobre as consequências de uma infração e os castigos que virão decorrentes dela. Neste tipo de justiça, uma sanção é injusta quando pune um inocente ou recompensa um culpado, ou quando a dosagem fica a desejar ou é demasiadamente dura. Na segunda diz respeito à aplicação das leis em grupos de sujeitos, onde injustiça é compreendida quando há uma repartição que favorece uns e desfavorece outros (MENIN, 2007a). “[...] Tanto para Piaget como para Kohlberg, as concepções de justiça mostram uma evolução em função do progredir dos estágios de desenvolvimento operatório e moral.” (MENIN, 2007b, p. 17).

Para Piaget (1932/1994a) na justiça retributiva podem vir dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. As sanções expiatórias são aquelas em que não há relação entre a falta e a punição; são extremamente severas, estão ligadas à coação e com as regras de autoridade, apresentando caráter arbitrário, não havendo nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado.

Seguindo o desenvolvimento, crianças mais velhas, já operatórias, passam a afirmar a igualdade como princípio de justiça e a noção de justiça distributiva, ligada ao tratamento igualitário ou equitativo entre as pessoas, se afirma como mais importante que a retributiva” (MENIN, 2007b, p. 18).

Piaget (1932/1994a) também percebe e afirma certa evolução no conceito de injustiça, entre os pequenos a injustiça está ligada a desobediência às ordens dos adultos ou ilegalidades (legal e retributiva), em crianças já operatórias, as injustiças se relacionam ao princípio de igualdade (distributiva), nos mais velhos as preocupações são de ordem

social, sendo injustas as situações econômicas e/ou políticas (social) (MENIN, 2007b).

Podemos dizer que o valor justiça pode e deve ser fomentado, a escola transmite valores através das vivências experimentadas nesse espaço coletivo. Portanto, há que se ofertar possibilidades, através de reflexões, diálogos, caminhos democráticos para construção de regras e sanções. No próximo tópico continuamos nossas reflexões sobre a justiça e falaremos sobre as sanções.

A justiça e as sanções

Dizemos que uma sanção é injusta quando não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Neste caso, “[...] a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição” (PIAGET, 1994a, p. 157). Por outro lado, dizemos injusta uma repartição quando favorece uns à custa de outros. Aqui temos a noção de justiça implicando apenas a ideia de igualdade (PIAGET, 1932/1994a).

Piaget (1932/1994a) apresenta um estudo da justiça e das punições, para tanto, pensou que poderia perguntar a opinião das próprias crianças e sobre o julgo a respeito das histórias contadas a elas.

Os resultados encontrados nas respostas dadas foram analisados e nessa análise percebemos dois tipos de reação em relação à sanção. Para uns a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa. Para outros, “[...] as sanções justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências e sua falta.” (PIAGET, 1932/1994a, p.159). Esta última reação apresentada, é observada mais entre os maiores. Porém, a questão da severidade subsistiu em qualquer

idade, mesmo entre adultos. Resultado favorecido por certos tipos de relações familiares ou sociais (PIAGET, 1932/1994a).

Conforme Piaget (1932/1994a) existem dois tipos de influências que juntas temperam a sanção expiatória adotada pela criança:

FIGURA 3 - SANÇÃO EXPIATÓRIA (PIAGET, 1932/1994A)

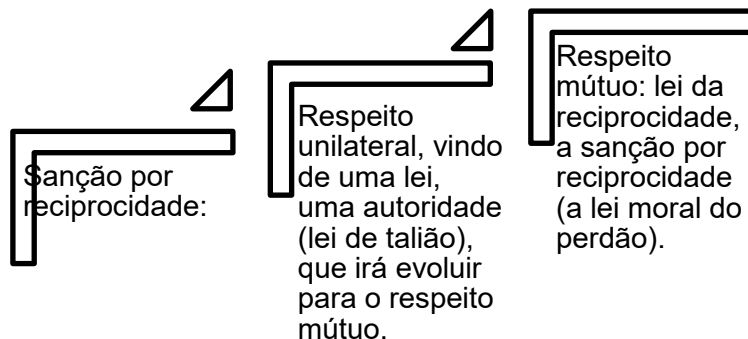


Fonte: A autora com base em Piaget (1932/1994a).

Contrariamente às sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade possuem variedades. Conforme as faltas podem seguir certo número de variantes. Variedades mais ou menos justas, segundo a natureza do ato repreensível (PIAGET, 1932/1994a).

Ainda a esse respeito, vemos no caso da sanção por reciprocidade uma evolução já mencionada, a qual ilustramos com a figura seguinte.

FIGURA 4 - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (PIAGET, 1932/1994A)



Fonte: A autora com base em Piaget (1932/1994a).

As sanções por reciprocidade, “[...] eis como podemos classificá-las, indo das mais para as menos severas.” (PIAGET, 1932/1994a, p. 162). Num primeiro momento pode haver uma exclusão momentânea ou definitiva do grupo. Segundo ponto, o grupo onde se localizam as sanções apela para consequências diretas e materiais dos atos, como não dar o pão para aquele que se recusou em comprá-lo, sabendo que faltaria o referido alimento. Terceiro, o grupo confere privar o culpado de alguma coisa da qual abusou. Em quarto lugar, sobre a reciprocidade simples ou propriamente dita, estão as sanções que se resumem essencialmente em fazer a criança aquilo o que ela própria fez. Em quinto lugar, a sanção simplesmente restitutiva, pagar ou substituir o que fora quebrado ou roubado. Há ainda,

[...] uma sexta categoria, que seria a simples repreensão, sem nenhuma punição, é a repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que se limita a fazer compreender ao culpado em que rompeu com o elo de solidariedade. (PIAGET, 1932/1994a, p. 164).

Finalizando nossos registros sobre as noções de justiça, conforme Piaget (1932/1994a), constatamos que as noções de justiça e de solidariedade ocorrem correlativamente em função da idade da criança. Primeiramente porque no campo da justiça retributiva a reciprocidade se afirma com a idade, e segundo lugar, vimos que a necessidade de igualdade evolui também com a idade. Por fim, alguns traços de solidariedade, como não trapacear, não usar de mentiras, desenvolvem-se juntamente com as tendências mencionadas anteriormente.

Concluindo sobre a justiça, Piaget (1932/1994a), diz da existência de três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança:

[...] um período estendendo-se até mais ou menos os sete, oito anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito e onze anos aproximadamente, e que é o do igualitarismo progressivo, e finalmente um período que se inicia por volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade (PIAGET, 1932/1994a, p. 236).

Em conclusão sobre a justiça, encontramos nesse campo, como nos anteriores, a oposição de duas morais sobre as quais Piaget insiste frequentemente: A moral da autoridade, do dever, da obediência, conduzindo no campo da justiça, à confusão do que é justo, como conteúdo da lei que fora estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. Já na moral do respeito mútuo, que é a do bem, por opor-se ao dever simplesmente, e da autonomia, que fica a cargo de conduzir no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção central da justiça distributiva e da reciprocidade. A solidariedade entre os iguais também aparece como sendo de grande importância por formar um conjunto de

noções morais complementares e coerentes, caracterizando uma mentalidade racional (PIAGET, 1932/1994a).

Educar moralmente na escola

Piaget (1932/1994a) compreendeu que a autonomia era uma conquista esperada, em termos de evolução como foi dito durante todo esse capítulo, mas por poucos, conquistada. Todas as pessoas tendem a uma moral autônoma, mas a maioria permanece na heteronomia. Na verdade, identificam-se muitas variáveis que compõem a interação do sujeito com o meio, possíveis de favorecer ou não o desenvolvimento moral. Dessa forma, influem significativamente na evolução da heteronomia para a autonomia (TOGNETTA, 2003).

As descobertas de Piaget indicam implicações para a educação moral nas escolas, entre muitos fatores citamos a busca pela autonomia, no sentido da capacidade de construir valores e regras com as quais se concorda em submeter-se, considerando os seus benefícios para todos os envolvidos, os métodos dessa ação pedagógica não podem ser autoritários, mas ativos para que contribuam na construção da autonomia moral (MENIN, 2007a).

Piaget (1931/1997) propõe uma pedagogia ativa, que não deve ser pautada em metodologias autoritárias, passando por descobertas, redescobertas, experiências morais, partindo de trabalhos coletivos e experimentos. Dessa forma, o sujeito de fato construirá ativamente seu conhecimento. Piaget (1931/1997) elenca três pontos:

1. Para suportes de uma escola ativa, a educação moral não é um ramo especial da educação, mas um aspecto particular de todo o sistema. Dessa forma, a educação como um todo, e a atividade que a criança está a fazer sobre cada uma das disciplinas escolares assume um caráter de esforço e um conjunto de conduta moral. Ela está ocupada analisando as regras da gramática, resolvendo um problema de matemática, a criança trabalha "ativamente". É importante que o sujeito e o seu grupo social, compreendam que são uma "equipe" (PIAGET, 1931/1997).
2. Na escola ativa, todos são de igual importância, envolve necessariamente a colaboração de todos. Na escola tradicional, todos trabalham para si: a classe escuta o mestre e cada um deve, em seguida, mostrar suas apropriações individuais, seja nas aulas ou em casa. A classe não é bem como uma soma de indivíduos, a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração quase inexistente. Na perspectiva da escola ativa, pelo contrário, na medida em que o trabalho exige a iniciativa da criança, torna-se coletiva porque se a criança é aut centrada, a cooperação não ocorre, ou ao menos se torna inadequada (PIAGET, 1931/1997).
3. Depois das duas observações gerais, devemos voltar agora para o processo "ativo" especificamente moral. Estes métodos são baseados na noção bem conhecida de autogoverno. Para saber física ou gramática, o sujeito redescobrirá a si próprio pela experiência ou pela análise de textos, as leis da matéria ou regras da linguagem, bem como, para adquirir senso de disciplina, solidariedade e responsabilidade, a escola "ativa" tem tentado colocar a criança em uma posição onde ele experimenta diretamente as realidades e, gradualmente, descobre-se leis constitutivas. A classe forma uma verdadeira parceria, uma associação com base no trabalho conjunto dos seus membros (PIAGET, 1931/1997).

A educação moral deve permear todas as disciplinas, o trabalho proposto na pedagogia ativa, prevalece a colaboração e a cooperação. A sala de aula transforma-se num espaço essencialmente social, os sujeitos

ativamente organizam essa “sociedade”. Afinal, se o desenvolvimento moral ocorre graças às relações de respeito mútuo, como demonstrou Piaget, a cooperação é a forma mais eficaz para se chegar à autonomia (PIAGET, 1996).

No quadro que segue apresentamos alguns fatores extraídos das descobertas de Piaget sobre as condições para que ocorra o desenvolvimento moral das crianças no espaço escolar (MENIN, 2007a).

FIGURA 5 - FATORES DE HETERONOMIA E AUTONOMIA NA ESCOLA

O que a escola faz que mantém a heteronomia	O que a escola pode fazer para construir autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Relações unilaterais entre professor e aluno; imposição de regras prontas; controle por punições arbitrárias. • Proibição de trocas entre as crianças, como: ficar quieto, cada um faz o seu, não sair do lugar, cada um com suas coisas. • Colocar regras sem significado social ou de aprendizagem, apenas para manter a autoridade do professor. • Dar lições de moral, como se a moral pudesse ser ensinada pelos discursos moralistas e de forma isolada. • Disciplina por punições arbitrárias, expiatórias; a ação errada é castigada e não é reconstituída; não há relação lógica entre o erro e o castigo; a punição não restitui os danos. • Tem como consequências da punição; cálculos de riscos; conformidade cega; revolta. • Favorece a imitação irrefletida: as crianças imitam os professores em relação aos seus atos, julgamentos de valores e são reforçadas por isso, como ocorre na delação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar relações de trocas entre os alunos, trabalhos com jogos em grupo são as melhores possibilidades para se descobrir as funções sociais das regras. • Utilizar regras que permitam e regulem trocas entre os alunos para uma melhor aprendizagem e para o desenvolvimento da cooperação, reciprocidade, respeito mútuo. • Construir juntamente com os alunos, regras com claros significados racionais e funcionais, feitas para o benefício do grupo. • Entender a moral como algo presente em qualquer situação de respeito ou desrespeito às regras do grupo. Qualquer conflito entre alunos ou destes com o professor, pode ser uma situação de construção moral. • Disciplina por sanções por reciprocidade: o castigo deve ter relações com erro, consertando-o ou evitando-o. Sanções por reciprocidade podem ser: apelar para a consequência direta e/ou material do ato; exclusão temporária do grupo; privar a criança do que usou mal; reparação. • Os alunos aprendem a prever as consequências de suas ações no grupo e começam a pensar em formas de reparação dos erros. • Favorecer a reflexão, pelos professores, de seus valores e ações pedagógicas e disciplinares. Proporcionar a auto-avaliação em valores, tanto nos alunos quanto nos professores.

Fonte: (MENIN, 2007a, p.58).

Diante da síntese apresentada no quadro acima, registramos a importância e o desafio que se coloca para a escola, no fato de estruturar um ambiente onde relações baseadas em respeito mútuo, cooperação e reciprocidade sejam a norma que orienta as ações (MENIN, 2007a).

Para que um ambiente sociomoral exista de fato e que seja propício a construção da autonomia, faz-se necessário cuidar da forma como a construção e aquisição de conhecimento está posta. Também é preciso cuidar do convívio com os pares, propiciando que o aluno vivencie situações em que a democracia, o respeito, a cooperação, a justiça, a igualdade estejam presentes, momentos em que as situações-problema sejam discutidas e refletidas continuamente (TOGNETTA, 2007). O grande objetivo a atingir é que o indivíduo ao agir moralmente o faça pela consciência e liberdade, este sim será um homem moral, homem aqui referenciado pela consciência de sua moralidade (LIMA, 2004).

No capítulo a seguir, apresentamos a teoria moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987), que nasce com raízes em sua experiência, e se revela como teoria em sua tese de doutorado em 1955.

A TEORIA DE JULGAMENTO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG

Para compreender a teoria de Kohlberg, se faz necessário a contextualização de suas origens, que são piagetianas. Lawrence Kohlberg se baseou nas ideias de Piaget, aprofundando o estudo do desenvolvimento moral. Em relação a Piaget, Kohlberg parece apresentar uma conceituação mais precisa e discriminada dos estágios da moralidade, sob os quais também perpassa a dimensão da heteronomia-autonomia (BIAGGIO, 2006).

La Taille (2006) considera que Kohlberg, com sua teoria de desenvolvimento moral, tornou-se o autor mais completo da psicologia moral e é visto como importante referência até hoje. As principais publicações de Kohlberg são as seguintes: *The development of modes of thinking and choices in the years from 10 to 16* (1958), *From is to ought* (1971) entre outras produções (BIAGGIO, 2006).

As pesquisas sobre desenvolvimento moral, na perspectiva construtivista, têm como base as investigações inicialmente realizadas por Piaget e retomadas por Kohlberg, entre as décadas de 60 e 80. Esse caráter de retomada é enfatizado por alguns autores (BIAGGIO, 2006; CAMINO, 1998; FREITAS, 2003; MARTINS; SILVA, 2009; YOUNISS; DAMON, 1992), os quais ressaltam que embora Kohlberg tenha se inspirado nas ideias de Piaget, ele tinha o seu próprio projeto e propôs uma teoria que é divergente em alguns pontos da formulação de

seu predecessor (DELLAZZANA-ZANON *et al.* 2013). Nesse sentido no Brasil,

[...] o estudo do desenvolvimento moral também foi bastante influenciado pelas ideias de Piaget e Kohlberg. Contudo, continua sendo uma área do desenvolvimento humano estudada por pesquisadores filiados a diferentes perspectivas teóricas (Beluci; Shimizu, 2007; Biaggio, 1972; Freitas, 1999; Martins, 1988; Sirota, 2008; Souza; Vasconcelos, 2003). Quanto aos temas pesquisados, no entanto, observa-se pouca variabilidade até o final do século XX, considerando-se o predomínio de pesquisas sobre a justiça (La Taille, 2000) (DELLAZZANA-ZANON *et al.*, 2013, p. 343).

As pesquisas de Kohlberg (1992) estão incluídas no grupo das teorias cognitivo-evolucionistas, como principal base está o pressuposto de que o desenvolvimento se dá por meio de transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto organizadas num sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, estes que resultam de processos de interação entre o organismo e o meio. Kohlberg acredita que a moral, bem como os aspectos cognitivos, ocorre por meio de evoluções de estágios. Os estágios de raciocínio moral em Kohlberg são referentes a raciocínios de justiça e não de emoções ou ações. Para este autor o centro da moralidade é a justiça (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Kohlberg sempre deixou claro que seus estágios são de raciocínio de justiça, sempre se preocupou com o que se julga da moralidade. Suas definições de moralidade tiveram antecedentes nas ideias neokantianas de Hare (1982), que propõem que o cerne da moralidade é a justiça ou os princípios da justiça (BIAGGIO, 2006). Percebemos que Kohlberg acreditava que os conceitos de heteronomia e autonomia de Piaget (1932/1994a), não bastavam para classificar os tipos de raciocínios morais,

a partir desse problema Kohlberg propõe os seis estágios de raciocínio moral em sua teoria (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

A teoria kohlberguiana é uma busca da definição científica e filosófica a respeito da moralidade, onde qualquer descrição da forma ou modelo de estrutura social é necessariamente dependente de estruturas cognitivas, dessa forma, os afetos e as atitudes dos indivíduos também estão juntos dessa estrutura. Os motivos de uma ação moral têm também um elemento cognitivo formal. Suas descobertas na área da moral estruturaram-se em estágios e são construções tipológicas ideais que delimitam diferenças qualitativas nas organizações psicológicas da evolução do indivíduo, sendo previsíveis e consequenciais em uma escala ordinal. Kohlberg acreditava que havia dentro de cada estágio uma perspectiva sociomoral, dessa forma confrontava a perspectiva cognitivo-evolutiva com perspectiva da socialização no desenvolvimento moral (LIMA, 2004).

Os estágios de juízo moral de Kohlberg

Os seis estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg apresentam-se em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

No nível pré-convencional, temos a maioria das crianças menores de 9 anos, alguns adolescentes e alguns criminosos, sejam eles adolescentes ou adultos. Neste nível os sujeitos ainda não chegaram a compreender e respeitar normas morais, expectativas compartilhadas, a moralidade é essencialmente heterônoma. Sendo assim, do ponto de vista das regras, bem como, nas relações entre o eu e as regras sociais, estas são compreendidas como externas (BIAGGIO, 2006).

No nível convencional, encontram-se a maioria dos adolescentes e adultos da sociedade. Do ponto de vista das relações, neste nível o eu identifica-se com, ou internaliza as regras e expectativas dos outros, especialmente de figuras de autoridade (BIAGGIO, 2006).

No nível pós-convencional encontramos uma minoria de adultos, geralmente com idade entre 20 a 25 anos. O termo convencional nesse caso não significa que indivíduos nesse nível são incapazes de fazer uma diferenciação entre a moralidade e a convenção social, mas que a moralidade consiste num sistema de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhadas. Os pós-convencionais fazem seus próprios julgamentos, pensam de acordo com seus princípios e não apenas pela convenção (BIAGGIO, 2006). No quadro 1 apresentamos os níveis e estágios de Kohlberg.

QUADRO 1 – OS ESTÁGIOS MORAIS E SEUS CONTEÚDOS

NNíveis	O que é correto?	Por que agir corretamente?	Perspectiva social do estágio
Nível I – Pré-convencional			
EEstágio 1: Moralidade heterônoma.	Evita transgredir as regras apenas por medo da punição. Obedece e evita causar danos físicos a indivíduos e bens.	Evitar as punições e os castigos das figuras de autoridade.	Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses dos outros, nem reconhece que eles podem ser diferentes dos seus; não relaciona dois pontos de vista. Só há uma perspectiva correta, a da autoridade. Consideração física dos fatos.

<p>EEstágio 2. Individualismo instrumental e troca.</p>	<p>Seguir as regras é apenas no interesse imediato. Agir bem para obter benefícios e alcançar algum interesse ou necessidade (hedonismo e pragmatismo). A reciprocidade está emergindo, dessa forma é certo o que é justo, o que é uma troca, um acordo.</p>	<p>Para atender às suas necessidades e interesses em um mundo no qual outras pessoas também agem dessa forma.</p>	<p>Perspectiva individualista concreta. A consciência de que todos têm seus interesses para perseguir. É um estágio egoísta, marcado pela satisfação pessoal (no sentido individualista concreto).</p>
<p>Nível II: Convencional</p>			
<p>EEstágio 3. Relações de expectativas interpessoais mútuas e conformidade interpessoal.</p>	<p>Vivendo da maneira que as pessoas ao seu redor esperam de um bom menino, ou de uma boa menina. Ser bom é importante e significa que você tem boas intenções, e leva a aprovação dos outros.</p>	<p>A necessidade de ser uma boa pessoa diante de você e dos outros. Acredita na “Regra de Ouro”, há o desejo de manter as regras e ser bom exemplo para as figuras de autoridade, mantendo estereótipos de boa conduta.</p>	<p>Distingue perspectivas. Consciência de sentimentos compartilhados que prevalecem sobre interesses individuais. Surge a noção de equidade, mas ainda é difícil se colocar em dois papéis diferentes. Relaciona opiniões através da “Regra de Ouro”, colocando-se no lugar de outra pessoa. Ainda não considera a perspectiva do sistema generalizado.</p>
<p>EEstágio 4. Sistema Social e Consciência</p>	<p>Cumpre as obrigações e os acordos. As regras devem ser mantidas, mesmo em casos</p>	<p>Manter a instituição funcionando como um todo, evitar o colapso do sistema se todos o</p>	<p>Distingue entre o ponto de vista da sociedade e as razões ou acordos</p>

	extremos em que elas conflitam com outros direitos e deveres sociais estabelecidos. É igualmente bom contribuir para a sociedade, para o grupo ou para a instituição.	fizeram, ou seja, precisamos manter a ordem social. O imperativo da consciência para cumprir obrigações automarcadas.	interpessoais. Possui a visão do sistema que define as regras e papéis. A justiça esta relacionada com a ordem social, não é questões de escolha pessoal.
Nível III: Pós-Convencional			
EEstágio 5. Contrato social ou utilidade e direitos individuais.	Alguns valores e normas são relativos ao seu grupo. Essas regras relativas devem, no entanto, ser mantidas no interesse da imparcialidade, e porque são o acordo social. Alguns valores e direitos não relativos, como a vida e a liberdade, também devem ser mantidos em qualquer sociedade, independentemente da opinião da maioria.	Um senso de obrigação com a lei para o contrato social. É preciso fazer e ser fiel às leis para o bem-estar de todos e a proteção dos direitos de todos. Um sentimento de compromisso, livremente aceito em relação aos amigos, familiares e obrigações de trabalho. Leis e obrigações são baseadas em um cálculo racional da utilidade total, o melhor possível para o maior número possível de pessoas.	Perspectiva de uma consciência individual racional dos valores e direitos anteriores aos contratos e compromissos sociais. Integra perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva e devido processo legal. Considere opiniões legais e morais; reconhece que às vezes eles entram em conflito e têm dificuldade em integrá-los. A mudança deve ser buscada através de canais legais e de contratos democráticos.

<p>Estádio 6. Princípios éticos universais.</p>	<p>Seguira princípios éticos autoescolhidos. Leis ou acordos sociais particulares são normalmente válidos porque são baseados em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, a ação é tomada de acordo com o princípio, este sendo universal, como o da justiça: igualdade dos direitos humanos e respeito à dignidade dos seres humanos como indivíduos.</p>	<p>Crença na validade dos princípios morais universais, e um senso de compromisso social com eles. Permanência fiel a seus princípios, dentro de uma moral universalista.</p>	<p>Perspectiva de um ponto de vista moral, do qual os acordos sociais derivam. A perspectiva é a de qualquer indivíduo racional que reconheça a natureza da moralidade ou o fato de que as pessoas terminam em si mesmas e devem ser tratadas como tal.</p>
---	--	---	---

Fonte: (KOHLBERG, 1992, p. 188-189; BIAGGIO, 2006). (Tradução da autora).

A teoria de julgamento moral de Kohlberg é única pelo fato de postular uma sequência universal, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional. Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral como nas perspectivas de Durkheim, Freud e do behaviorismo. Para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo consegue compreender que a justiça não é a mesma coisa que a lei e que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e deveriam até ser modificadas. Na perspectiva kohlberguiana, todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, não devendo incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que representa a possibilidade de um

terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania. Kohlberg argumenta também que a sequência de estágios aparece em todas as culturas, o que é geralmente confirmado, conforme dados de Colby e Kohlberg (1984). Snarey (1985) apresentou revisão de mais de 40 pesquisas realizadas em 27 culturas, que evidenciam que a noção de sequência de estágios se mantém nas várias culturas, com algumas peculiaridades, estas que podem ser atribuídas a fatores culturais, mas que não modificam a ideia de universalidade que Kohlberg propôs (BIAGGIO, 2006).

Para Feltran (1990), considerar que o julgamento moral é cognitivo, significa dizer que ele está submetido a implicações do pensamento lógico. Dessa forma, para fazer juízos morais mais elevados, o sujeito precisaria fazer proposições lógicas, também classificar, considerar possibilidades e hipóteses, deduzir implicações. Portanto, a pessoa que apresenta um alto nível de raciocínio moral precisa possuir, necessariamente, um estágio lógico suficientemente desenvolvido para que lhe dê suporte cognitivo. Notadamente, é fundamental investir numa pedagogia que estimule o desenvolvimento cognitivo, pois para alcançar um patamar mais elevado de juízo moral é necessário também alcançar o pensamento lógico formal. Porém, o contrário não ocorre, visto que muitas pessoas desenvolvem altos níveis intelectuais, mas estão nos patamares menos elevados de raciocínio moral. Diante desses pressupostos a escola deve oferecer estímulos além dos intelectuais, precisa criar condições para um ambiente cooperativo, para assim ser capaz de favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral (FELTRAN, 1990).

Enfim, podemos dizer que no nível pré-convencional (estágios 1 e 2) não há ainda uma internalização de princípios morais, pois o ato é julgado pelas consequências e não pelas intenções de quem o pratica. Se as consequências caminham para receber um castigo, o ato foi mau, se levam a prazer, o ato foi bom (BIAGGIO, 1997).

O nível convencional é o nível de internalização por excelência. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga como certo e afirma sua decisão em nome da amizade e da aceitação pelos companheiros (estágio 3) ou do respeito à ordem estabelecida (estágio 4). Observe-se que o respeito à ordem aqui é diferente do primitivo medo da autoridade e da punição que caracteriza o pensamento do estágio 1. No estágio 4 podemos identificar o aparecimento do respeito à sociedade, ao bem-estar do grupo e às leis estabelecidas socialmente (BIAGGIO, 1997).

No nível pós-convencional, encontramos de forma inaugural o questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que elas podem ser injustas, sendo assim, devem ser alteradas. Nesse nível vai-se além da internalização. Na perspectiva de Kohlberg, há limitações óbvias à perspectiva do estágio 4, valorizando-se a manutenção das leis, enquanto no nível pós-convencional tem-se a criação de novas leis ou a modificação de leis (BIAGGIO, 1997).

No nível pós-convencional o valor das ações, dependem menos de sua conformidade com as leis, e mais da sua conformidade com os princípios éticos universais. Esses princípios devem ser salvaguardados e respeitados em contextos concretos. Caso contrário, as leis devem ser transformadas e, em último caso, se não ocorrer a transformação, devem ser desobedecidas. A manutenção da sociedade conversa com um sujeito de moralidade convencional, entretanto sua transformação está para a moralidade pós-convencional. Compreendendo o dever, o direito de

indignar-se e movimentar-se rumo a manifestações diante de possíveis imperfeições ou rompimentos com os princípios universais (LOURENÇO, 2006).

Ainda sobre o último estágio de desenvolvimento, este que para Kohlberg deveria ser o objetivo almejado por todas as pessoas, por ser um estágio de maior equilíbrio psicológico e ter ainda uma forte fundamentação filosófica que defende os valores morais universais (ARAÚJO, 1993).

As pesquisas sobre o desenvolvimento moral, baseadas em Kohlberg, resultaram na elaboração de alguns instrumentos de avaliação do juízo moral e da competência moral, que foram traduzidos e também adaptados à realidade brasileira, dentre eles, recebem maior destaque a entrevista semiestruturada de Kohlberg (*Moral Judgment Test*), o *Defining Issue Test* (DIT) e o *Moral Judgment Test* (MJT) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Kohlberg propôs uma técnica de avaliação do nível de desenvolvimento do raciocínio moral que utiliza a entrevista individual (MJI). A avaliação do estágio predominante de julgamento moral é feita por meio de uma análise das respostas a dilemas morais propostos pelo pesquisador, dentre os quais é protótipo o conhecido dilema do marido que rouba um remédio de uma farmácia para salvar a vida da sua esposa (BIAGGIO, 1997). A proposição do estágio predominante de raciocínio moral é realizada por meio da análise às perguntas que seguem os dilemas propostos. “[...] O (MJI) permite identificar a problemática, a norma e o elemento utilizados nas respostas do entrevistado, possibilitando a construção de um perfil moral. A problemática é o tema moral suscitado pelo dilema” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p.27).

Isto posto, torna-se importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar, e não somente conteúdos morais. Dessa forma, pode-se classificar uma pessoa em qualquer um dos estágios, tanto dizendo que se deve roubar o remédio, como dizendo que não se deve. O importante é a justificativa e não simplesmente a decisão da pessoa.

Outro método utilizado é o (DIT), o teste é composto por seis dilemas morais que compõem uma versão longa, ou três dilemas, que seriam estes da versão curta. Para cada um deles o sujeito submetido deve avaliar doze alternativas de respostas, havendo nelas uma escala de cinco graus de importância para a resolução. O sujeito deve avaliar hierarquicamente quatro alternativas que assegura importantes para a resolução do dilema (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Kohlberg formulou outro constructo, *Moral Judgment Test* (MJT), para investigar o juízo moral e estágios de desenvolvimento moral. A proposta de Kohlberg era de avaliar a competência do juízo moral, ou seja, a capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais baseados em princípios internos. Lind (1999) deu prosseguimento a essa pesquisa acrescentando a ela as investigações sobre a competência moral do sujeito. No (MJT), temos a avaliação da capacidade do sujeito em aplicar a estrutura de juízo em situações adversas, fatores não mensurados nos instrumentos citados anteriormente. Da mesma forma que o (MJI) e o (DIT), o (MJT) trabalha com dilemas morais, porém no (MJT) o sujeito é orientado a argumentar com diversas orientações morais, refletindo sobre as opiniões a favor e contra a decisão, desta forma o indivíduo prossegue na reflexão sobre os argumentos. Neste movimento acontece um grande exercício interno envolvendo a estrutura cognitiva, que é o

reconhecimento da qualidade dos argumentos contrários à própria opinião (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). Desta forma,

[...] o MJT se baseia na teoria do duplo aspecto do desenvolvimento moral, ou seja, há aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na competência moral. A teoria do duplo aspecto do desenvolvimento moral tem suporte nas ideias de Piaget a respeito do paralelismo afetivo-cognitivo. É bem conhecido que Piaget considerava afeto e cognição como aspectos indissociáveis e complementares de uma mesma conduta (Piaget, 1977) e a comparação que faz entre a afetividade como aspecto energético, e a inteligência com aspecto estrutural do comportamento humano (Piaget, 1954). (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 30).

Blatt em sua tese de doutorado com a orientação de Kohlberg criaram a técnica de discussão de dilemas de grupo, visando o desenvolvimento moral (BLATT; KOHLBERG, 1975). Nesta técnica defenderam a ideia de que o contato do indivíduo com um estágio imediatamente superior ao próprio estágio ocasionava a evolução moral, visto que os sujeitos rejeitavam as mensagens abaixo de seu nível de pensamento e não compreendiam bem o raciocínio moral de dois estágios acima. O ganho moral acontece por meio de uma reflexiva organização de pensamentos e contradições percebidas na estrutura de seu estágio atual. Dessa forma, as experiências de conflito cognitivo colocam os sujeitos de frente a situações que suscitem contradições internas nas estruturas do pensamento moral. Os ganhos em julgamento moral foram expressivos e ainda relatam que os efeitos são duradouros. A técnica de discussão de dilemas morais de Blatt e Kohlberg é um método que promove a educação moral, usando confronto de opiniões entre os membros participantes, gerando conflitos, que conduzirão a um estágio superior. Tal técnica

necessita de um coordenador para debater e direcionar as discussões sem usar a forma doutrinária (BIAGGIO, 2006).

Kohlberg e seus colaboradores se interessaram por trazer as discussões de dilemas para o nível prático. Para tanto, (KOHLBERG; POWER & HIGGINS, 1989) utilizaram-se do método denominado “Comunidade Justa”, que ocorreu no ano de 1974, numa grande escola pública chamada Escola Cluster, em Cambridge, que tinha 64 alunos, seis professores e pessoal administrativo. Essa escola funcionava, de forma geral, da seguinte maneira: uma vez por semana, alunos e professores realizavam a reunião da comunidade, na qual discutiam as regras, bem como a manutenção das mesmas, cada um tinha direito a um voto e predominava a decisão da maioria; na véspera da reunião, acontecia o encontro dos grupos com Kohlberg.

Neste momento, Kohlberg e os componentes dos chamados grupos conselheiros, discutiam os temas mais propícios a uma discussão moral na reunião. A reunião era o acontecimento mais importante na escola. Nestas ocasiões eram tratadas questões que necessitavam de discussão para uma tomada de decisão democrática. As punições eram decididas e feitas numa comissão de professores e alunos, a punição não era compreendida como vingança, mas como forma simbólica de reafirmar a autoridade democrática (BIAGGIO, 2006).

Na Escola Cluster, os professores tinham que resistir à tentação de impor regras unilaterais, deviam se submeter a disciplinar-se quanto ao horário de chegada, quanto ao tipo de vocabulário utilizado com todos igualmente. Essa comunidade pode ser entendida como um ambiente onde havia o objetivo de construir uma atmosfera justa e comunitária (BIAGGIO, 2006).

A teoria da comunidade justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável à qual todos os membros têm o sentimento de pertencer. (BIAGGIO, 2006, p. 50).

Conforme Biaggio (2006) mais do que um programa de desenvolvimento moral, a "comunidade justa" visava também uma aprendizagem de participação democrática, um aumento do senso de responsabilidade, motivação para o trabalho escolar, cidadania e autoestima.

Para Beluci e Shimizu (2006), esse método de discussão de dilemas a nível prático, como no método "comunidade justa" é muito interessante. As autoras acreditam que seria a solução para muitos problemas de inúmeras escolas, principalmente para aquelas que focam a violência e a indisciplina como problemas únicos, esquecendo-se dos fatores que geram as mesmas.

Para que ocorra uma educação comprometida com a evolução moral, Kohlberg (1997) defende um enfoque evolutivo, e sugere os trabalhos com três ideologias educacionais: a romântica, a de transmissão cultural e a evolutiva progressiva, as quais os educadores poderiam recorrer na busca de oferecer aos sujeitos uma educação moral.

1. Desenvolver valores e habilidades em alunos, contribui para um estilo de vida psicologicamente saudável e satisfatório (romântica);
2. Ensinar aos alunos comportamentos e atitudes que reflitam os valores tradicionais de sua sociedade (transmissão cultural);
3. Ensine aos alunos certas técnicas que lhes permitam viver de forma mais eficaz e bem-sucedida como membros de sua sociedade (transmissão cultural);
4. Promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos em áreas

de funcionamento cognitivo, social, moral e emocional (evolutivo) (KOHLEBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 30). (Tradução da autora).

Na teoria de Kohlberg (1992), salienta-se durante todo o percurso a importância de uma educação evolutiva, o desenvolvimento cognitivo tanto moral quanto intelectual deve ser nessa perspectiva uma meta da educação, sendo, portanto, uma prática constante.

Em conformidade com Kohlberg (1992), De Vries e Zan (1995 *apud* VINHA, 2000), apontam que se as crianças desde tenra idade tiverem oportunidades de lidar com diversidades, forem construindo atitudes sociomoris no seu espaço de sala de aula, serão capazes de no futuro expandirem essas condutas para a vida em sociedade, desta forma o professor estaria auxiliando na formação de futuros cidadãos, adultos que poderão vir a assumir responsabilidades de democracia, cidadania e que trabalhem para a igualdade nos relacionamentos entre as pessoas.

Araújo (1993) contribui com seu estudo sobre o ambiente cooperativo e o desenvolvimento moral na criança, analisou três grupos de crianças em ambientes escolares distintos. As crianças que compartilhavam de um ambiente cooperativo, onde as relações e o contexto são de cooperação, apresentam uma maior habilidade de julgamento moral, em relação as que convivem em ambientes que privilegiam a coação e o respeito unilateral. Reforçando que ambientes onde não existe cooperação, onde as relações estabelecidas são autoritárias, locais onde se privilegiam relações de coação, fundamentadas no respeito unilateral, não lhes propiciava oportunidades de tomar decisões por conta própria, demonstraram maior heteronomia em seus julgamentos. Ao conviverem num ambiente cooperativo, as crianças foram constantemente estimuladas a sair do egocentrismo e a levar em conta o ponto de vista de seus pares,

tomar decisões coletivas, exprimir suas ideias, trazendo para as discussões argumentos coerentes (ARAÚJO, 1993).

Em síntese, as trocas de experiências a partir dos grupos na escola com ambiente cooperativo, poderá favorecer ainda, a construção de sistemas lógicos, que por sua vez influenciam sobre o julgamento moral, que contribuiriam, portanto, para que progredissem no desenvolvimento cognitivo. Tudo isso porque um nível mais elevado de julgamento moral implica na existência de sistemas lógicos mais estáveis, subjacentes ao modo como o sujeito resolve ou se coloca frente aos dilemas morais (ARAÚJO, 1993).

Sobre o ambiente escolar, Lukjanenko (1995), na sua dissertação de mestrado traz elementos sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente moral por ele proporcionado, obtendo como resposta em sua pesquisa, a conclusão que professores com argumentos de julgamento moral de nível mais elevado parecem proporcionar um ambiente mais cooperativo e os com argumentos de nível menos elevado parecem proporcionar um ambiente menos cooperativo. Desta forma, podemos pensar se os professores tiverem níveis mais elevados de juízo moral, provavelmente, seus alunos também terão. O ambiente ideal seria aquele livre de tensões e coações, sendo, portanto, um ambiente cooperativo. Entretanto, este mesmo ambiente deve ser disciplinado por normas que assegurem a reciprocidade na coordenação de pontos de vista conflitantes, criando um ambiente onde exista a oportunidade de cada membro se expor e assumir papéis, enfim de participação social.

Nessa perspectiva de ambiente cooperativo, Bataglia (2013) nos apresenta a experiência de Camocim, escola onde acontecem projetos como o T.E.S.E. (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), uma filosofia de gestão empresarial, porém, atua também como um projeto

humanístico, objetiva entre outros o empreendedorismo, a corresponsabilidade e o protagonismo juvenil. Essa experiência foi destacada, segundo a autora, por, entre outros motivos, mobilizar a formação e participação de toda a escola em um trabalho de construção de valores que não se limita a uma disciplina somente, e também por ser decorrente da implantação de uma filosofia de gestão, que enfatiza a convivência. Este projeto passa por constantes avaliações e adaptações.

O ponto central do projeto citado é o protagonismo juvenil, envolvendo a conscientização do aluno em relação a sua própria vida. O aluno, ao ingressar na escola e no projeto, elabora um Projeto de Vida. Sempre que necessário revisita esse projeto e o reavalia. Outra experiência neste ambiente que merece destaque é a do Diretor de Turma, onde o escolar tem o papel de acompanhar a turma diante de suas demandas, sem se tornar um “pai” ou “mãe”. A escola compreende a todos como parceiros. Diante do exposto, podemos com certeza situar esta escola como um ambiente cooperativo, que valoriza o respeito mútuo, a solidariedade, a construção da autonomia e principalmente o Ser. As condições oferecidas são essenciais para o desenvolvimento da autonomia moral, na condição que as relações ocorrem em um ambiente democrático e por agentes que valorizam a participação ativa dos alunos nas decisões e oportunidades de reflexões dirigidas (BATAGLIA, 2013).

O desenvolvimento moral corresponde a uma progressiva integração da moral à personalidade, que segundo Piaget (1932/1994a), a cooperação promove e reforça a moral autônoma, porque neste tipo de relação social a criança investe sua personalidade. No despertar do senso moral, elementos intelectuais e afetivos, num primeiro momento aparecem isolados e se entrelaçam a partir das possibilidades do desenvolvimento moral. Articular o plano moral e ético nos leva a expressão personalidade

ética, pois a ética engloba a moral, a expansão de si, o sentimento de obrigação, de dever, de autorrespeito (LA TAILLE, 2006).

Nessa perspectiva, La Taille (2009) nos diz que o educador precisa acolher e valorizar o convívio escolar, que este seja um lugar de desabrochar, que este período escolar seja tempo de desabrochar os princípios morais, que os educadores não permitam que as regras engessem os princípios morais, as virtudes, a generosidade. Na escola observa-se a falta de incentivo à generosidade, falta admiração a essa virtude, em lugar disso se sobrepõe competições intelectuais e esportivas em demasia. Sendo assim, ressalta-se a importância que deve ser dada a formação acadêmica e moral do professor, este que precisa se responsabilizar e comprometer-se, reafirmando a necessidade de os educadores receberem uma formação consonante ao que se espera deles. Em suma, este autor questiona, como seria possível, homens heterônomos educar crianças que deverão se tornar autônomas? (LA TAILLE, 1996).

Vinha (2000), complementa chamando a atenção ao comprometimento ético do educador, pelo fato de trabalhar com seres humanos em formação, sua práxis e responsabilidade tomam consideráveis proporções, ampliam-se de maneira significativa. De acordo, entendemos que

[...] somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, a praticar justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordens exteriores à sua consciência (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133).

Para que o ambiente sociomoral exista e seja de fato propício à evolução cognitiva moral e intelectual, como tratamos anteriormente, é preciso cuidar do ambiente escolar, do convívio, fazendo com que o aluno vivencie situações em que a democracia, o respeito, a cooperação, a justiça e a igualdade estejam presentes, e ainda que seja continuamente solicitado que as ações dos sujeitos sejam coerentes com esses princípios, de forma a suscitá-los diante das situações-problema, para que as mesmas sejam discutidas e refletidas, trabalhando assim a apropriação racional dos valores e normas (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Os paralelismos entre Piaget, Kohlberg e outros estudiosos da moral

Como vimos até aqui, Piaget e Kohlberg nos apresentam muitos elementos importantes acerca do desenvolvimento moral, sendo o desenvolvimento cognitivo para ambos, um aspecto necessário, pois a moral precisa da razão, mas Kohlberg dizia que não basta a razão, ela puramente não é elemento suficiente. Os dois autores acreditaram que a descentração era uma necessidade para a consciência moral, pois colocar-se no lugar do outro é de suma importância (TOGNETTA, 2003). Vimos que Piaget fala em estágios, porém eles não são definidos numa tendência dominante, somente em traços gerais, não houve por parte desse autor um aprofundamento na elaboração mais específica deles.

Segundo La Taille (2006), “Piaget deixou dois grandes problemas em aberto. O primeiro diz respeito à definição de o que é moral. Com efeito, tentou dizer que a moral é um conjunto de regras e princípios. Mas isso é insuficiente.” (LA TAILLE, 2006, p. 99). O segundo problema deixado por Piaget foi à questão do conceito da autonomia, pois esse

conceito é muito amplo, é uma tarefa árdua para que se possa ter a certeza de sua conquista aos 8 anos de idade em diante.

Que autonomia moral é essa, que Piaget viu florescer durante a infância? Das duas uma: ou ela, misteriosamente, se dissolve durante os anos subsequentes, ou é exercida em pequenos dilemas caseiros de pouca complexidade, como aqueles empregados por Piaget. (LA TAILLE, 2006, p. 100).

Um estudioso da moralidade, Turiel (1993), o primeiro orientando de doutorado de Kohlberg, acabou por discordar de seu orientador, pois encontrou em suas pesquisas, crianças bem pequenas com a capacidade de identificar elementos morais, eram crianças precoces se comparadas aos estágios de moral pós-convencional de Kohlberg. Para explicar e comprovar suas ideias, Turiel passa a falar em três domínios do conhecimento social. O pessoal, onde se localizam as condutas dependentes do livre-arbítrio. O convencional, onde as regras sociais são arbitrarias, convencionais, com restrição de liberdade. Por último, o domínio moral, onde estão as regras de condutas baseadas no princípio da justiça. Para Turiel (1993) as crianças pequenas já fazem distinção entre os três domínios. Para este autor, o desenvolvimento moral é precoce, portanto, seria incorreto afirmar que inicialmente as crianças não se baseiam nas palavras de autoridade (LA TAILLE, 2006).

A teoria de Turiel (1993) traz questionamentos, mas por hora vamos aceitar o que nela merece ser aceito. Podemos então, juntamente com La Taille (2006) concordar que “[...] as crianças pequenas têm certa capacidade para pensar a moral, e isso além das influências dos adultos. Elas talvez não sejam capazes de traçar fronteiras tão claras entre os domínios, mas certamente estão atentas as regras que lhe são apresentadas

e impostas” (LA TAILLE, 2006, p. 104). Também acreditamos que a dimensão afetiva deve ter sua contribuição, pois dessa dimensão vemos surgir às regras sociais, valores como solidariedade entre outros (LA TAILLE, 2006).

A teoria de Piaget (1932/1994a) e Kohlberg (1992) sofreu e ainda sofrem críticas duras. No entanto, a teoria de Kohlberg sofreu muitos ataques dentre algumas vertentes teóricas dentro da psicologia, entre elas a behaviorista, a culturalista e a maior das críticas aconteceu com Gilligan (1982), que compreendeu a teoria kohlberguiana como preconceituosa do ponto de vista do gênero, ao dizer e constatar que as mulheres ficam pouco abaixo dos homens na evolução dos juízos morais. Kohlberg respondeu justificando que a diferença encontrada entre homens e mulheres não estava no gênero, mas na interação que elas estabelecem com a sociedade, afirmando onde há menos interações também acontece menor desenvolvimento (TOGNETTA, 2003).

Nas pesquisas de Gilligan (1982), demonstradas no livro “*In a Different Voice*”, a autora evidencia suas preocupações sobre os escritos de desenvolvimento psicológico do ser humano, percebendo que a voz das mulheres esteve subordinada e ainda não era ouvida e nem respeitada. A autora citada propõe refletir e analisar uma ética do cuidado e afirma essa “voz diferente”, que se inicia na concepção de separação, na diferente visão que homens e mulheres têm sobre essa referida experiência. A necessidade de separar-se é apresentada para o homem, como condição necessária ao estabelecimento de sua masculinidade, já a identidade feminina se dá na conexão com a figura materna. A masculinidade ocorre frente à separação, à feminilidade através do apego. A masculinidade é ameaçada pela intimidade, ao contrário da feminilidade que é ameaçada pela separação (GILLIGAN, 1982 *apud* LIMA, 2004).

Para Gilligan (1982) a voz diferente que as mulheres possuem é a voz do cuidado, em contraposição à voz da justiça presente nos homens. Nos seus estudos esta autora afirma que o desenvolvimento moral e a evolução do conceito de moralidade são os mesmos. As mulheres foram definidas como fracas moralmente, contudo a sua grande força moral, encontra-se nos mesmos aspectos que foram usados para criticá-las, ou seja, sua grande força moral está na ética do cuidado (LIMA, 2004).

Gilligan (1982) não deixa dúvidas na relação das virtudes com a razão, com o conhecimento, mas o que ainda não tinha sido discutido era o fato de sensibilizar as pessoas e chamar atenção para a ética do cuidado. O que podemos afirmar é que na ética do cuidado, está o exercício de muitas virtudes, como a do amor, a da tolerância, a compaixão, a fidelidade, a generosidade entre outras. As pesquisas trouxeram indicadores das ligações afetivas na determinação da moralidade, inclusive na diferenciação entre juízo moral exposto e ação moral correspondente. Desta forma, voltamos as nossas reflexões sobre as proposições que nos levam a agir dessa ou daquela forma (LIMA, 2004).

Nesse sentido, concordamos que para a Psicologia, razão e afetividade são inseparáveis. Encontramos também a hipótese na qual a afetividade é responsável pela motivação das condutas e a inteligência pela sua operacionalização. A dimensão afetiva, bem como sua articulação com a dimensão racional, representa uma questão central das explicações psicológicas da moralidade (LA TAILLE, 2002).

Partindo dos pressupostos apontados pela teoria de Gilligan (1982), compreendemos que a virtude é a capacidade do ser humano para o domínio moral, em outras palavras, são inerentes ao ser humano e se relacionam com suas ações no mundo (LA TAILLE, 2006). A virtude é uma disposição e que exige esforço, quer dizer que a virtude é uma busca,

não uma obrigação, é preciso querer ser virtuoso. Uma pessoa virtuosa nesses termos é aquela que age e quer o bem para si e para os outros (KAWASHIMA; MARTINS, 2013).

Fazendo um paralelismo entre Piaget, Kohlberg e Gilligan, verificamos que os dois autores se preocuparam amplamente com a razão e o conhecimento, do contrário Gilligan traz a ética do cuidado de maneira acentuada e como vimos, no cerne dessa ética citada estão localizados o exercício de muitas virtudes (LIMA, 2004).

No entanto, o que dissemos sobre Piaget e Kohlberg não será compreendido por nós como críticas, e sim como modos de compreensão do desenvolvimento moral distintos, pois ambos têm suas contribuições a nos servir de base para pensarmos mais adiante nos conceitos que ainda iremos tratar, entre outros queremos destacar os valores morais.

O querer fazer moral e o despertar da moral

Por que aprovamos ou desaprovamos algo? Por que queremos agir moralmente? O que nos move a agir moralmente? Estas questões, desejamos responder utilizando as contribuições da psicologia cognitiva.

Como já dissemos, em Piaget (1932/1994a) identificamos como principal o fator cognitivo, no entanto não deixamos de dizer que o autor referido tratou do tema da afetividade. Na sua palestra em Paris, na Universidade de Sorbonne, em 1954, ainda jovem, Piaget se esforça para explicar e confirmar a coexistência de duas qualidades no homem: a inteligência e a afetividade. Para este jovem pesquisador não existe um ato destituído de um fim, a inteligência nos dá um meio para realizar uma dada tarefa, a afetividade nos dá o fim, o objetivo a cumprir. Como nos

lembra Tognetta, “[...] é preciso, para agir, que a pessoa esteja ‘motivada’ por uma espécie de energia que a move” (TOGNETTA, 2009, p. 32).

Em acordo, Souza (2003), fala da vontade, que é representada pela responsabilidade de hierarquização dos sentimentos e valores, obtendo um papel importantíssimo no desenvolvimento da moral. Piaget equipara a vontade ao plano afetivo, a operação ao plano cognitivo. Dessa forma, permite a regulação das forças em jogo para tomar decisões, julgar e estabelecer metas a serem atingidas. Piaget (s/d) retoma o conceito de vontade, dizendo que está nela a introdução da reversibilidade, à vida afetiva nos levando a pensar numa ideia de certa lógica dos sentimentos. É no contexto de correspondências que Piaget inseriu o conceito de vontade.

Para Tognetta (2009) a afetividade é uma energia que nos move desde os primórdios da vida, nos levando em direção primeiramente a nós, e depois ao outro, decorrentes de interesses canalizados pelas escolhas. Esse movimento de investimentos afetivos é regulado pela vontade. Entendemos que, querer nada mais é do que investir ou valorizar.

Piaget (s/d) concluiu que o desenvolvimento afetivo depende de um querer, de uma força chamada por ele de vontade. Pensando na escola, vamos aceitar a necessidade de reconhecer e considerar os sentimentos, entendendo que não há como controlar comportamentos, é a energia a força que alimenta a ação. Desta forma, a energia é a via para a construção do respeito por si e pelo outro. Identificamos aqui, uma valorosa contribuição da Psicologia Moral, ou seja, somente quando os sujeitos desejarem ser vistos como generosos, justos, solidários, será possível estarem sensíveis aos sentimentos alheios (TOGNETTA, 2009).

Diante disso, o que a escola pode fazer? La Taille (2009) propõe que a escola traga à luz temas morais. Este feito seja por intermédio da

filosofia, de outras ciências ou por momentos de reflexão e imperiosamente que haja uma gestão respeitosa das relações interindividuais. Ao propor que a moral seja objeto de reflexão e que inspire pessoas, estamos na contramão da cultura da vaidade, nesta que o outro tende a ser invisível. Ao propormos que a escola seja de fato uma instituição justa com e para o outro, estamos nos movimentando contra uma sociedade que coloca seus interesses particulares em detrimento da cooperação e da solidariedade.

Tognetta (2009) propõe a educação do sentimento na escola, trabalhando a temática afetividade sob três dimensões caracterizadas pelas relações interpessoais e intrapessoais: A primeira são relações estabelecidas com as figuras de autoridade, a segunda dimensão são as relações com seus pares. A terceira, relações consigo e com autoridades.

Sabemos da importância da relação da criança com o adulto, sobretudo uma relação que proporcione o alcance da autonomia moral. Vimos também que existe um misto de sentimentos nesta relação, amor, medo e confiança. O professor neste caso é alguém a se admirar. Porém, sabemos que existem relações com a autoridade baseadas em humilhação, punição, exposição. “[...] É verdade que a presença de uma autoridade influencia significativamente na hierarquização dos valores que uma criança construirá” (TOGNETTA, 2009, p. 96). À autoridade cabe, o reconhecimento das energias que movem as ações. Reconhecer os sentimentos e descrevê-los no lugar de acusar. Sem a acusação, não há necessidade de defesa e assim abrimos espaços às reflexões e permitimos a manifestação de sentimentos, que poderá adiante se tornar representações mais evoluídas. As crianças precisam ter sentimentos aceitos e respeitados, o que devemos limitar são ações para assegurar preceitos centrais na convivência humana (TOGNETTA, 2009).

Na segunda dimensão, na relação com os pares, Tognetta (2009) confere legitimidade às palavras de Piaget, quando este disse que “[...] a cooperação é o único remédio para que se possa chegar à autonomia” (TOGNETTA, 2009, p. 105). É preciso respeitar o aluno de tal forma que ele possa ser verdadeiramente humano, que ele possa manifestar seus sentimentos presentes na ação. Que nessas relações o sujeito se perceba como valor.

Para La Taille (2006), a simpatia é muito importante nas relações com os pares, pois como aponta Piaget, a simpatia

[...] sensibilizada pelos estados afetivos alheios e procurando a eles corresponder, a criança é levada a esforços de descentração, de procura por compreensão do ponto de vista alheio, e tal descentração é como sabe, processo essencial do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (LA TAILLE, 2006, p. 117).

A terceira dimensão trata das relações consigo e com autoridades. Falamos da importância de que crianças e adolescentes se autoconheçam, para que possam controlar suas emoções, possam conhecer seus sentimentos e os dos outros, e ainda regular suas relações no cotidiano escolar e em outros locais fora da escola. Foram pensados jogos, atividades, brincadeiras prazerosas para que dessa forma, seja de fato um prazer falar de si. Nos jogos e atividades propostas encontramos possibilidades de que meninos e meninas se conheçam e possam respeitar-se para assim respeitar o outro. Desenhar, falar, escrever e dramatizar são formas de representação. São situações que possibilitam que aqueles estados afetivos que nos movem a agir, sejam pensados, repensados. São na verdade representações, porque passam por uma ação mental. “Falar de si, de suas próprias experiências morais pode levar o sujeito a repensar sua própria moral, tornando-se

autoridade sobre elas, ele pode ter o domínio sobre suas ações e dos próprios sentimentos causadores ou consequentes nessa situação reconstituída” (TOGNETTA, 2009, p. 153).

Tognetta (2009) apresenta na prática atividades e jogos para falar de si. Reconhecemos aqui grande esforço dessa autora para pensar as ações morais, buscar a expansão de si mesmo, em outras palavras, está trazendo a oportunidade para que esses jovens busquem um sentido para suas vidas. Tognetta (2009) utiliza as palavras de Freire (1996) para finalizar, dizendo que o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um mero favor que podemos ou não conceder aos outros.

Não há soluções generalizáveis, mas isto não significa que se deve pegar o caminho da indiferença. Significa que do ponto de vista educacional, os professores devem levar os alunos a refletir sobre os valores com os quais podem sentir-se comprometidos e responsáveis. Cada sujeito é responsável pela construção de sua própria vida. A formação moral é algo complexo. Uma das características dessa complexidade são a compreensão e concepção de valor como processo. O valor não é estático, que sempre possa ser conhecido, reconhecido e depois conservado. Ao contrário, depende das experiências e da maturação dos sujeitos. Contudo, o que a educação pode e deve fazer é estimular o aluno a assumir o próprio processo de valoração. Entendemos a formação moral como processo, abrigando diversos aspectos dentre eles as convenções sociais, bem como, a formação da consciência moral autônoma. Sendo assim, “a educação moral, entendida como um conjunto de todos estes movimentos é um processo de construção sociocultural da personalidade ou do sujeito moral” (GOERGEN, 2005, p. 1005).

Embora a educação e ética estejam relacionadas desde muito tempo em nossa civilização, existe ainda uma discrepância muito nítida. Ao passo

que todos reconhecem a importância da relação entre ética/moral e educação, o tratamento dispensado à ética denota menosprezo e pouco apreço (GOERGEN, 2005).

Depois de percorrermos este caminho de revisão literária de Piaget (1932/1994a) e Kohlberg (1992), Turiel (1993), tratamos também das contribuições da psicologia cognitiva de Gilligan (1982). Gilligan concentra atenções e grande valor à ética do cuidado. Também tratamos da questão do afeto, este que é muito importante para entendermos sobre o querer fazer moral. Acreditamos enfim, que construímos uma base teórica sólida, que nos dará suporte para entendermos a questão dos valores morais.

Desta forma, vamos agora direcionar o trabalho no capítulo seguinte para o território dos valores morais, sabendo da grande dificuldade que as instituições educativas e a sociedade em geral vêm enfrentando, como os mais diversos tipos de violência, desrespeito, incivildades, indisciplina, *bullying*, corrupção e outros problemas de convivência.

VALORES MORAIS

A ética filosófica clássica ou a filosofia moral não conheciam a expressão valor. Nestas áreas se falava de bem (*agathon*), de virtude (*arete*, *virtus*), também de dever (*kathêkon*, *officium*). São conhecidos os termos como virtude moral e dever moral. Sendo assim, o valor estaria a integrar a ética, que então significa modelo de orientação ou aquelas representações orientadoras de nossas ações, no caso da ética descritiva (ética de um grupo) e no caso da ética normativa (a ética do que deve ser; do dever) (HOFFE, 2004).

Sendo para a filosofia um modelo de orientação, os valores podem ser abordados pela instituição educativa de forma direta, em disciplinas. Entretanto, os valores não podem ser um *know that* (sabe que), mas precisam ser um *know-how* (saber como), como Hoffe (2004) enfatiza, indicando que esse saber não pode apenas ser instrutivo, apenas verbal, mas essencialmente e realmente vividos e exercitados. “Justos ou tolerantes não nos tornamos por meio da leitura de tratados sobre justiça ou tolerância, mas pela ação justa e tolerante” (HOFFE, 2004, p. 477). Todavia, as aulas não podem resultar em doutrinação.

A educação moral envolve a formação da personalidade consciente, livre e responsável, capaz de tomar posições de forma equilibrada nos planos pessoais e coletivos, com o objetivo de assegurar a criação de formas de vida viáveis, desejáveis, justas e livres. Não se trata somente de decidir como se quer viver no seio da comunidade, mas de decidir uma boa maneira de viver a própria vida dentro dessa coletividade. Está para a

educação moral a tarefa de construir recursos para que o ser humano em sua complexidade consiga viver e conviver com o outro e ainda administrar os conflitos provenientes de suas relações (PUIG, 1998).

Educação moral como socialização e a educação moral como clarificação de valores

Os autores vinculados às posições sociológicas costumam entender a educação moral como um processo mediante o qual o sujeito recebe da sociedade um dado sistema de valores. Puig (1998) cita Durkheim (1947) em sua obra *La Educación Moral*, dizendo do esforço desse autor em traçar linhas para uma educação moral leiga, apoiando-se em critérios racionalmente justificáveis. Durkheim acreditava que a regra moral precisava conter em si uma força a qual todos os indivíduos entendam e acatem como superior a eles, esta entidade superior aos indivíduos seria então a sociedade e mais ainda, a adesão aos grupos sociais. Desta forma, “conduzir-se moralmente é agir conforme certas normas estabelecidas pela sociedade. Por isso, a moral é um conjunto de regras definidas previamente que determinam de maneira imperativa a conduta dos homens” (PUIG, 1998, p. 32). Neste sentido, a vida moral é uma vida regularizada por normas sociais impostas aos sujeitos.

Puig (1998) critica esta educação moral de Durkheim (1947), pois percebe que está baseada em mecanismos de adaptações heteronômicas às normas sociais. Nessa base de compreensão, a responsabilidade do sujeito fica limitada. Entretanto, faz justiça ao autor dizendo que em “parte” sua teoria estava correta, porque a socialização é elemento a ser considerado, mas deixou a desejar no respeito pela autonomia real da consciência pessoal (PUIG, 1998).

A educação moral entendida como clarificação de valores tem suas conexões baseadas na concepção relativista dos valores. Neste caso, valorar quer dizer tomar uma decisão utilizando-se de critérios subjetivos, que podem ser determinados por demasiadas circunstâncias. Sendo pessoais, contextuais, emocionais, não havendo valores melhores uns do que os outros, de modo que, surgem conflitos de valores de forma recorrente. Esta forma de postura insiste na responsabilidade dos sujeitos na construção de sua própria vida, trazendo uma visão muito individualista do lugar que cada pessoa ocupa na sociedade (PUIG, 1998).

É comum observarmos modelos educativos baseados em valores absolutos, e quando estes entram em crise, é usual que se adotem posturas que, de certa maneira recorrem à ideia de educação moral baseada em uma concepção relativista de valores. Estes modelos geram conflitos porque não se conseguem soluções universais pelo motivo de haver controvérsias dentro delas. Do ponto de vista pedagógico, a clarificação de valores, pautadas numa ação consciente e sistemática dos educadores, estimula processos de valorização que poderá levar os alunos a compreensão de quais são realmente seus valores, assumindo responsabilidade sobre eles. Para que isso ocorra de fato, o educador deve promover situações que favoreçam o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando a doutrinação (PUIG, 1998).

Para este mesmo autor, a teoria sobre a clarificação de valores trouxe aspectos inovadores e até interessantes, porém deixou de lado elementos que não podem ser esquecidos, como a questão da interdependência, acabando por revelar certo individualismo, pois não leva em consideração a perspectiva do outro, facilitando e alimentando posturas interesseiras e não solidárias, valorar neste caso se converte em decisões pouco reflexivas. “Podemos dizer que se levássemos os princípios dessa

corrente ao extremo, nos encontraríamos diante de uma proposta de educação moral que poderia com facilidade justificar posturas excessivamente interesseiras e não-solidárias” (PUIG, 1998, p. 44).

Educação moral como desenvolvimento

Diferentemente da educação moral como socialização ou como clarificação de valores, temos uma proposta de educação moral cognitiva e evolutiva baseada no desenvolvimento do juízo moral.

Nesta perspectiva teórica se entende que o domínio progressivo das formas de pensamento é um valor desejável e que nos leva cada vez mais para juízos otimizados e valiosos. No campo da educação moral como desenvolvimento, temos como principal contribuição à teoria piagetiana que tem como objetivo principal construir personalidades morais autônomas. Portanto mais uma vez reforçamos que a intervenção educativa dever estar pautada na passagem da heteronomia para a autonomia. Para tanto, necessita o abandono da moral autoritária para o favorecimento e valorização do respeito mútuo e da autonomia (PUIG, 1998).

Para falar de valores, retomamos o referencial de Piaget, sobre o já mencionado curso ministrado em Paris, na Universidade de Sorbonne, em 1954 de nome “*Les relations entre le développement mental de l'enfant*” (PIAGET, 2014). Neste curso, Piaget refere a valores como uma troca afetiva, tendo como base, as projeções afetivas que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas, portanto na sua perspectiva, interacionista e construtivista trata os valores como sendo construídos nas interações cotidianas.

Assumindo esta ideia, ao mesmo tempo Piaget discorda tanto das teses aprioristas que consideram que os valores são inatos, quanto recusa as teses empiristas de que os valores são resultados das pressões do meio social (ARAÚJO, 2007). “Nessa concepção de um construtivismo radical, os valores nem estão predeterminados nem são simples interações, mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive” (ARAÚJO, 2007, p. 20).

Essa ideia de sujeito ativo nos permite entender o princípio de que os valores são resultantes de projeções afetivas nas interações do sujeito com o mundo. A ação do sujeito nos confere suporte para compreender o porquê de duas ou mais pessoas num mesmo ambiente, construírem valores diferentes.

Em acordo com essa ideia piagetiana e outros estudos e pesquisas, Araújo (2007) acredita que os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que um sujeito tem sobre objetos, pessoas, relações e de si mesmo. Ao passo que se pode caminhar na direção contrária, pois, as pessoas também projetam sentimentos negativos sob os mesmos alvos, objetos, pessoas, relações e sobre si mesmas. Nesse caso o que se constrói sob uma forte carga afetiva são os contravalores. Estes que se referem ao que não gostamos, do que temos raiva, do que odiamos (ARAÚJO, 2007).

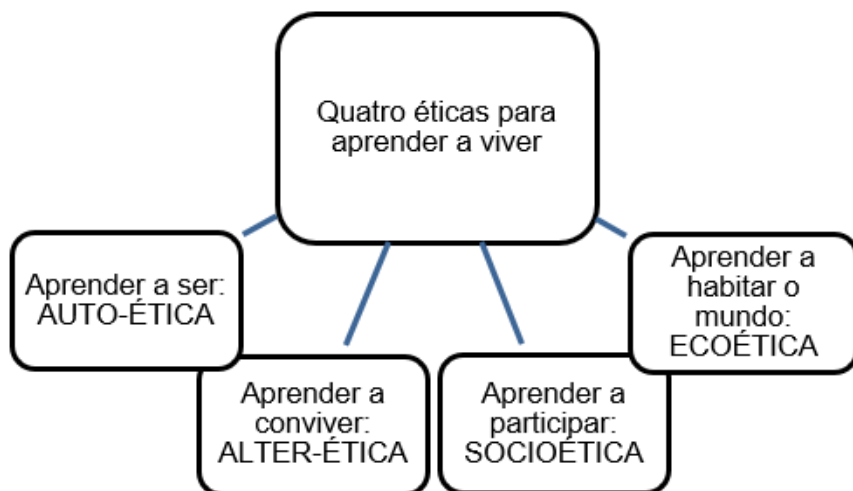
Fazendo analogia com a escola. Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. Essa criança terá o desejo de voltar à escola todos os dias. Entretanto, se ela é constantemente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências intelectuais e sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizado,

que não se constitua como um valor para ela, mas num contravalor. Nesse caso, pode ser um espaço odiado, desqualificado, pode ser depredado, vandalizado, ignorado (ARAÚJO, 2007).

Educação em valores é uma proposta educativa em que as dimensões cognitivas afetivas, biológicas e socioculturais são consideradas juntamente. No processo de desenvolvimento psicológico, durante nossa vida, os valores se organizam em sistemas onde alguns são mais centrais outros mais periféricos. “Na realidade cotidiana de cada ser humano estas dimensões estão de tal forma indissociadas que não é possível diferenciá-las” (ARAÚJO, 2007, p. 124). Cada sujeito constrói um sistema de valores. Se os valores construídos como centrais na identidade de tal pessoa forem de natureza ética, possivelmente existe uma maior probabilidade de que haja comportamentos éticos, lembrando que o contrário também ocorre (ARAÚJO, 2014).

Ainda na perspectiva educacional, segundo Garcia e Puig (2010) o principal objetivo da educação em valores é ajudar os alunos a viver. “Por conseguinte, “Como viver?” Esta questão se converte numa pergunta eterna; numa interrogação que nossos alunos devem aprender a formular e responder procurando novas e melhores soluções” (PUIG, 2007, p. 67). Isto posto, esse mesmo autor, nos fala que não podemos nos limitar a nenhuma dimensão particularmente. Pois, aprender a viver exige uma educação completa, incluindo todas as facetas humanas. Dessa forma, apresentaremos as quatro éticas para aprender a viver:

FIGURA 6 - QUATRO ÉTICAS PARA APRENDER A VIVER



Fonte: (PUIG, 2007, p. 68)

Expostas as quatro éticas, iremos em seguida explicar a aprendizagem ética que cada uma delas pressupõe: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo. Aprender a ser compreende o trabalho formativo sobre si, libertando-se das limitações utilizando-se da própria maneira de ser para enfrentar a vida. “Aprender a ser é construir uma ética de si mesmo: a autoética” (PUIG, 2007, p. 69).

Essa ética pessoal precisa incluir alguns aspectos como a formação do pensamento autônomo e crítico que permite ao sujeito construir critérios, para que no momento necessário tome decisões com responsabilidade e autonomia. Em segundo, desenvolver sensibilidade moral, para quando estiver diante de situações consideradas inaceitáveis, posicionar-se, indignar-se e ainda motivar-se para provocar mudanças. Em

terceiro, construir em si capacidades de regulação de suas próprias condutas, ou seja, à vontade e a autorregulação. Em quarto seria a atitude e a capacidade de auto-observação, dessa forma potencializando o trabalho sobre si mesmo. E em quinto desenvolver a vida espiritual, de modo a incrementar a consciência de si mesmo e a harmonia com o mundo (PUIG, 2007).

Aprender a conviver tem como base a superação do individualismo, está para estabelecer vínculos, compreender os demais. “Aprender a conviver é edificar a ética da alteridade, uma ética relacional preocupada em criar vínculos entre as pessoas: uma alter-ética” (PUIG, 2007, p. 70). Aprender a conviver também está incluso o comprometimento em colaborar para projetos comuns, não apenas compreender o outro cognitivamente, mas também se aproximar dele pelo caminho da ação conjunta, no compromisso do trabalho compartilhado. Nos nossos dias, trabalhar em conjunto, colaborar em projetos, tornou-se um valor ético, educativo e econômico de grande magnitude (PUIG, 2007).

Aprender a participar indica que o jovem faz parte de uma coletividade. Dentro desse meio esse sujeito tem direitos e deveres, podendo manifestar virtudes cívicas, visando uma democrática vivência. “Aprender a participar é trabalhar por uma ética cívica que nos torne cidadãos: uma socioética – a arte sem receitas que vale a pena praticar, conscientes de que os outros podem estar com a razão” (PUIG, 2007, p. 72).

Aprender a habitar o mundo visa construir em cada jovem de maneira reflexiva, uma ética universal de responsabilidade pelo presente e pelo futuro (PUIG, 2007). “Aprender a habitar o mundo é adotar uma ética global e ecológica: uma ecoética. A ética da responsabilidade

pressupõe implantar a preocupação com as condições futuras da vida humana” (PUIG, 2007, p. 75).

Nestas perspectivas mencionadas, a educação moral e a formação de hábitos virtuosos, estes que são epígrafes desde o tempo de Aristóteles, continuam entre nós, porém, tomando formas diferentes. Entretanto, ainda nos direcionam a manter o diálogo com as posições cognitivo-evolucionista do desenvolvimento moral.

A melhor forma de descrever uma pessoa é pelas suas condutas. O sujeito não pode ser considerado moral apenas por conhecer o bem. Para ser moral, é necessário que haja uma linha de conduta virtuosa, seguida de preceitos e atitudes habitualmente virtuosos. Como vimos, a moral pressupõe ação, esforço complexo de elaboração das formas de vida. Entendemos a educação moral como construção dialógica com a personalidade moral.

Discordando da moral como algo dado de antemão, passamos juntamente com Puig (1998) a alternativa de compreendê-la como tarefa de construção ou reconstrução pessoal e coletiva de formas morais virtuosas. Enfim, a moral é uma construção que depende de cada sujeito.

Falando em construção Puig (2007) apresenta vias educativas que nos permitem deixar manifestos os valores. Veremos as ações em três níveis: via interpessoal, via curricular e via institucional.

A primeira trata da formação dos valores focalizando a atenção aos vínculos interpessoais estabelecidos entre os educadores e os educandos. As relações interpessoais aparecem e fazem parte de qualquer momento educativo. Essas relações têm efeitos insubstituíveis na formação moral. A relação educativa pressupõe uma responsabilidade ética vindo do adulto para com o jovem, quando esse jovem se vê apreciado pelo adulto,

valorizado, acaba por ter apreço por ele. Estamos diante de uma dupla obrigação moral onde o afeto é recíproco (PUIG, 2007).

O segundo, que é a via curricular, refere-se ao modelo de formação em valores, numa localização temporal variável. As tarefas curriculares destinadas aos valores morais, precisa tratar de tudo que preocupa o grupo. Dessa forma, estamos elucidando capacidades morais, como o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a autorregulação. Tudo isso fora da dimensão doutrinária de transmissão de conhecimento. Esses conteúdos serão trazidos pra reflexões, seções de deliberação, cooperando, debatendo, ajudando-se mutuamente (PUIG, 2007).

No terceiro nível, a via institucional, temos um modelo de formação em valores no qual o foco está voltado para o formato das instituições escolares, para o clima nela estabelecido. Sabemos que a instituição exerce certa pressão formativa nos sujeitos, considerando de forma demasiada conteúdos acadêmicos e acabando por trabalhar a moral com fundamentações no acaso, e ao contrário disso, precisa ser consciente e minuciosa. Pensar em propostas que atendem as necessidades formativas dos alunos aponta para a reconstrução do mundo, da vida, da escola. A colaboração para um espaço educativo por si mesmo, passando por planejar, construir e praticar meios. Todos os esforços para dar novos contornos às instituições escolares nos parecem essenciais para se atingir uma formação moral (PUIG, 2007).

As práticas propostas por Puig (2007) ao encontro dos objetivos e indicativos de capacidades que os alunos devem ser contemplados dentro da escola. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, está selecionado um conjunto de valores morais para que sejam implementados na prática de construção de valores no ambiente educativo. Visto que “[...] sem moral, uma sociedade democrática, pluralista, por definição é totalmente

impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido” (BRASIL, 1997, p. 102). E ainda com caráter legalista, reforçamos, pois “[...] os conteúdos apresentados aqui estão referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição Brasileira” (BRASIL, 1997, p. 101).

Os PCNs, especialmente nos temas transversais abordam a ética, com a pergunta ética por excelência, “como agir perante os outros?” A reflexão sobre as variadas condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania e o desenvolvimento da autonomia moral (BRASIL, 1997).

Diante dos referenciais teóricos apresentados até o momento e ainda suas discussões, compreendemos como fator essencial para que as sociedades sejam construídas, de forma a vivermos de maneira solidária, justa, pacífica e respeitosa, precisamos considerar aspectos cognitivos, morais, afetivos, ambos necessários para a construção dos valores. Portanto, iniciaremos o tópico seguinte com os temas, justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática, que são valores morais que iremos buscar compreender e medir sua adesão junto aos jovens participantes desta pesquisa.

Os valores morais: o plano moral e o plano ético

Antes de adentrarmos nos conceitos e nos estudos das virtudes, reconhecemos a pertinência de falarmos sobre o plano moral e o plano ético. Conforme La Taille (2010b), para haver uma compreensão psicológica dos comportamentos morais de uma pessoa, há que se conhecer a perspectiva ética que esses indivíduos adotam. Desta forma, ao falarmos de perspectiva ética, precisamos diferenciar os conceitos de moral e ética.

Mesmo que algumas vezes encontramos os dois conceitos empregados como sinônimos, acreditamos ser importante fazer a diferenciação.

Para este mesmo autor, a preocupação com o outro é uma dentre tantas outras variedades das tendências humanas, para a Psicologia do desenvolvimento humano e em especial a formação da personalidade moral (LA TAILLE, 2006).

As palavras moral e ética nos remetem a costumes, a condutas sociais, condutas essas referenciadas em valores, em apreciações do que seria desejável, bom, obrigatório. Ressaltamos o fato da palavra ética, estar sendo mais utilizada ultimamente devido ao fato, “[...] que sua irmã, “a moral”, tem sido frequentada por sistemas autoritários, coercitivos, e por pessoas cuja grande finalidade de vida é controlar a dos outros” (LA TAILLE, 2010a, p. 68). Este autor ainda diz do perigo de nos enganarmos no refúgio da palavra ética, pois isso nada garante contra abusos de poder ou concepções extremamente controladoras pois, no seu afã normatizador, confunde humor com humilhação, respeito com contenção verbal e princípios com regras (LA TAILLE, 2010a).

Apesar de moral e ética, serem na base, sinônimas, juntamente com La Taille (2010a) atribuímos significados diferentes e complementares a elas. Para este mesmo autor, podemos chamar de moral, diversas regras e valores dos homens. Ética, o estudo dessas regras e valores (seja filosófico, seja psicológico, sociológico e outros). A ética é para a moral, como a epistemologia é para a ciência. La Taille propõe a seguinte diferenciação: “Moral refere-se às leis que normatizam as condutas humanas, e a ética corresponde aos ideais que dão sentido à vida” (LA TAILLE, 2010a, p. 68).

A ética sendo um conjunto de ideias e ações bem sucedidas que aspiram uma vida boa, uma busca de felicidade, tendo como orientação a pergunta, que vida quero viver? Enfim, no plano ético está à busca de sentido para a vida. La Taille toma emprestada, as palavras de Paul Ricoeur, para dizer que “[...] perspectiva ética é a perspectiva de uma vida boa, para e com o outrem, em instituições justas.” (LA TAILLE, 2013, p. 35). Para o referido autor, estamos diante de um programa completo: a perspectiva de uma vida boa, em que o outro comparece de duas formas – com o outro – seria a ideia de grupo, da cooperação – mas também para o outro – que é a ideia da benevolência, da generosidade (LA TAILLE, 2013).

No plano moral temos um sujeito que conhece os fins de seus atos, conhece os fins morais e pensam como eles afetam as pessoas. La Taille (2010a) utiliza as palavras de Comte-Sponville (1995), para dizer que a moral visa responder à pergunta “[...] como devo agir?” (LA TAILLE, 2010a, p. 69).

Do ponto de vista psicológico, precisamos acreditar na existência psicológica do plano moral, pois se não o fizermos, voltaríamos ao princípio de que o homem age conforme o dever, ao passo que esperaríamos numa moral autônoma, que ele agisse por dever. Se assim não for, a moral não passa de um discurso. Moral e hipocrisia seriam sinônimos (LA TAILLE, 2006).

Quando se age de modo livre, segundo os costumes e valores da cultura, estes estão interiorizados de tal forma que parecem pertencer a nossa própria vontade, temos o dever moral (TUGENDHAT, 2012). O conjunto de valores, normas, fins e leis estabelecidas pela cultura que pressupõem o acordo pleno entre a vontade subjetiva e a objetiva, diante

daquilo que é orientado para aquilo que deve ser (D'AUREA-TARDELI, 2008).

Tugendhat (2012) problematiza o conceito formal de moralidade apontando três perspectivas orientadoras. A primeira diz respeito às normas legais, seu descumprimento acarreta uma sanção, um castigo externo, vindo da jurisdição. Em segundo lugar está o fato de a moralidade estar vinculada a concepções sociológicas com pouca distinção, como o caso das convenções e normas morais, portanto variáveis, dependentes da cultura em questão. E em terceiro a norma moral, que está no fato de uma conduta ser rejeitada em simples análise, ou seja, não se deve agir assim. “Essa rejeição já é a fundamentação, e não tem a pretensão de, por sua vez, ainda ser fundamentada.” (TUGHENDHAT, 2012, p. 47). Essa rejeição está na instância e no julgamento de acharmos mau, um certo modo de agir.

Para Tognetta (2009) a moral é inspirada por um dever agir bem e pela consciência desse dever agir bem que guiamos nossas ações. E ainda ressalta que nesse agir bem há algo que o move, ou seja, faz-se necessário que o sujeito queira agir bem, “[...] se agimos bem é porque somos movidos por uma força interior que busca satisfação de um querer.” (TOGNETTA, 2009, p. 22).

Sobre essa força interior que move o sujeito a uma determinada ação, nos faz pensar sobre os elementos que podem estar contidos no tema da afetividade. Sobre essa temática, La Taille, (2010b), afirma que Piaget e Kohlberg nos ficaram devendo. Porém, logo explica que essa constatação não equivale a uma crítica, pois “[...] o objetivo das investigações desses dois autores foi o de observar e analisar a dimensão racional da moralidade, não sua dimensão afetiva.” (LA TAILLE, 2010b, p. 108).

Sobre isso Tognetta (2009), afirma que por mais que Piaget não tenha uma teoria sobre afetividade, não significa que o autor não a tenha estudado. Esta mesma autora completa, dizendo que “[...] apesar de não termos no Brasil muito acesso aos textos de Piaget escritos sobre afetividade, eles existem.” (TOGNETTA, 2009, p. 32).

Todavia, sabe-se que as virtudes não podem ser ensinadas, mas pode-se oferecer ao sujeito possibilidades de participação ativa em práticas de valor, próprias de uma comunidade. Garcia e Puig (2010) chamam nossa atenção ao dizer sobre as virtudes morais e diferenciam a capacidade de um agir moral, do querer e estar disposto a esse agir. “As capacidades e disposições só se transformam em valores vitais quando alguém, ao aprendê-las, passa a apreciá-las e compromete-se a utilizá-las corretamente” (GARCIA; PUIG, 2010, p. 21).

Dessa forma, o filósofo francês Comte-Sponville (2009) compreende nas palavras de Aristóteles que a virtude nada mais é que o próprio bem, e sendo bem, não para se contemplar a sua beleza, mas para conhecê-lo e ainda aplicá-lo.

Conforme Tognetta (2003), a relevância de se estudar as virtudes, atende uma condição atual, vivemos uma necessidade e objetivo único, claro, preciso, que é a formação de cidadãos conscientes, pessoas respeitadas e solidárias. Entretanto, não é simples, sabemos. Falar em virtudes implica construção e consideração de aspectos do psiquismo humano. Dessa forma, há que se considerar afetos, sentimentos, pois estes influenciam no desenvolvimento moral das pessoas. “[...] Talvez essa seja uma das razões pelas quais a educação não entendeu, ainda, o que fazer para “disciplinar” seus alunos: falta considerar o que sentem.” (TOGNETTA, 2003, p. 23).

Comte-Sponville (2009) fala das virtudes, pois há várias, e não se pode reduzi-las a uma só, nem nos contentar com apenas uma, da mesma forma os nossos valores morais, há que se vivê-los e não somente conhecê-los. Nesse sentido, Kawashima e Martins (2013), quando se referem a Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco*, compreendem que a prática das virtudes é a forma mais plena da excelência moral, sendo o modo de agir perante os outros, perante si, perante a humanidade de forma virtuosa.

Das várias virtudes que se contempla no âmbito da psicologia moral, existe uma que está dada como mais importante para Piaget (1932/1994a) e em Kohlberg (1992), a justiça.

Justiça

Para Piaget (1932/1994a), a justiça é a mais racional de todas as virtudes. Para Comte-Sponville (2009), a justiça é a mais admirável e perfeita das virtudes, virtude geral, completa. “A justiça, lemos em Spinoza, é uma disposição constante da alma, a atribuir a cada qual o que lhe cabe, em outras palavras, é chamado justo quem tem vontade constante de atribuir a cada um o que lhe cabe;” (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 83).

Como um valor moral, a justiça também passa por uma construção até que possa num dado momento se constituir no sujeito em formas mais completas e ser utilizada em todos os seus atributos (MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013).

O tema justiça une os princípios éticos e políticos na procura da equidade e articula-se com outros valores morais, como a dignidade, o respeito, o diálogo. Fazer justiça deve derivar de cálculo de proporcionalidade, como por exemplo, uma pena proporcional ao crime cometido. Nesse sentido, o critério para tal é o da equidade que restabelece

a igualdade respeitando as diferenças: o símbolo da justiça é, precisamente, uma balança. “Uma sociedade democrática tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade.” (BRASIL, 1997).

Num primeiro princípio a justiça se inspira na igualdade, todos os seres humanos são iguais, dessa forma, é injusto privilegiar um aluno porque é filho de uma pessoa socialmente prestigiada. Outro princípio é o de equidade, que faz tornar iguais os diferentes. Para exemplificar, é injusto cobrar impostos do mesmo montante a ricos e pobres, devendo o justo optar por uma forma de proporcionalidade para buscar o equilíbrio das diferentes posições socioeconômicas. A justiça é compreendida, como virtude moral necessária para toda ética. Enfim, sem justiça não há sociedade possível, não há ética legítima (LA TAILLE, 2006).

Desde cedo as crianças são sensíveis às manifestações de justiça e injustiça, mesmo que não saibam se expressar abertamente existe sua aceitação ou repúdio. Se elas forem submetidas a situações de autoritarismo, tenderão a heteronomia. E ao contrário, “[...] vivendo situações nas quais os critérios de justiça sejam aplicados, tomam consciência deles, assimilam-nos e os tornam seus.” (BRASIL, 1997, p. 126).

A generosidade é a virtude do dom, diferentemente da justiça que dá ao sujeito o que lhe é de direito, a justiça guarda em si algo mais específico, objetivo, universal, mais intelectual ou mais refletido, a justiça parece estar temperada com a razão (COMTE-SPONVILLE, 2009). Este mesmo autor compreende Chamfort, (na obra, Máximas e Pensamentos) quando este diz que é preciso ser justo antes de ser generoso. Justiça e generosidade se dizem respeito, porém a generosidade é mais afetiva, mais espontânea, mais subjetiva. Solidariedade é de fato um estado antes de ser

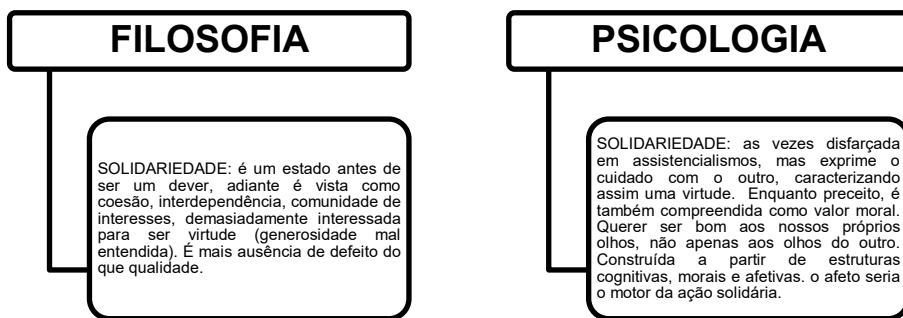
um dever, um estado da alma, antes de ser um valor ou mesmo uma virtude (COMTE-SPONVILLE, 2009).

Solidariedade

“A solidariedade é, antes de mais nada, o fato de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunidade de interesses ou de destino. Ser solidário, nesse sentido é pertencer a um mesmo conjunto e partilhar” (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 98).

A generosidade e a solidariedade são, por vezes, compreendidas como sinônimas. Sendo assim, decidimos por bem clarificar os conceitos e diferenciá-los.

FIGURA 7 - SOLIDARIEDADE DO PONTO DE VISTA DA FILOSOFIA E DA PSICOLOGIA



Fonte: A autora baseada em (TOGNETTA, 2003; TOGNETTA, 2007; COMTE-SPONVILLE, 2009).

A generosidade para La Taille (2006), não está relacionada a um direito, quando agimos generosamente damos ao outro o que corresponde

a uma necessidade singular, e não o que lhe é de direito, não existe o dever de fazer. O exercício dessa virtude é uma decisão livre do sujeito, sendo assim, ninguém pode exigir ser tratado de forma generosa, pode tão somente desejar ser. “O ato de generosidade favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. E por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo” (LA TAILLE, 2006, p. 62).

Comte-Sponville (2009) refere-se à solidariedade partindo de sua definição etimológica, acreditando numa estreita ligação entre a solidariedade e o dever. Segundo Tognetta (2003), compreendendo desta forma, a solidariedade passa a conter certo egoísmo, partindo de uma ideia que o sujeito solidário, somente faz algo partindo da ideia do agir para receber reconhecimento ou outro ganho.

Além disso, Tognetta (2007) propõe a compreensão da solidariedade do ponto de vista psicológico, tomando como princípios as lições da psicologia moral, que estuda entre outros temas, a gênese das virtudes morais. Uma ação virtuosa, e para exemplo também solidária, é resultante de um juízo equilibrado, que conseguiu no embate com outros pontos de vistas, considerar a si e ao outro. Dessa forma, revelando um sentimento de autodomínio.

Para La Taille (2002), a solidariedade em seu sentido mais global é a de um elo que envolve todos os seres humanos em uma grande comunidade. A solidariedade no âmbito da moral tem função de apontar cada indivíduo como responsável pelas ações, desejos, lutas, méritos de outros sujeitos.

Para Tognetta (2007), há que se tomar certo cuidado para que a solidariedade não seja confundida com assistencialismo, pois dessa forma

não se caracterizaria como virtude. “Enquanto preceito, a solidariedade é também chamada de valor moral” (TOGNETTA, 2003, p. 58). Esta autora ainda caracteriza dois tipos de solidariedade, uma externa e outra interna. Na primeira, há limitação de um pensamento heterônomo, num preceito de obediência. Na segunda, que é a solidariedade propriamente dita, não existe a obediência cega às regras, impera a capacidade do sujeito de pensar com controle recíproco, regular afetividades, compreender o ponto de vista do outro e agir acima da ordem do dever e do direito, inclinado pelo desejo de ser solidário (TOGNETTA, 2003).

Inspirados em Tognetta (2007) compreendemos que a ação solidária é movida por um sujeito que é capaz de pensar de forma recíproca, que consegue regular a sua carga afetiva a ponto de compreender o ponto de vista do outro, e de agir acima do dever, pela força de vontade, com disposição a ser solidário. Para Piaget (1932/1994a), a virtude da solidariedade vai ao encontro ao conceito de autonomia.

A virtude mais pesquisada é a justiça, por conferir a ela grande valia. Entretanto, vimos que outras virtudes não devem ser rejeitadas, uma vez que, algumas virtudes se originam de outras, sob esses argumentos, Kawashima e Martins (2013) optaram por contemplar as duas virtudes, generosidade e justiça, investigando os juízos a respeito da virtude generosidade e da justiça entre os professores da educação infantil e comparam os resultados com os das crianças. Ao analisarem os achados nas entrevistas clínicas piagetianas, a história-estímulo, que aborda um dilema moral, em que o sujeito da entrevista emite uma decisão final, eles concluíram que para as professoras, parece mais importante cumprir regras, e assim estaria, agindo com justiça, ou seja, no cumprimento do combinado. Diante das respostas dadas, parece que o afeto e o particular deveriam ficar fora da escola. Em relação às crianças, verificou-se o

contrário, a maioria das crianças valoriza a virtude da generosidade em suas respostas, concordando com a professora da “história-estímulo”, que age com generosidade.

Nas considerações finais os pesquisadores concluem que para as crianças, a generosidade está lado a lado com o cuidado que elas requerem nessa etapa da vida. Mostrando que mais importante que o combinado é o cuidado. Enfim, espera-se mais generosidade dos adultos ao cuidar de crianças.

Feitos os devidos acertos conceituais, desejamos deixar registrado que o termo utilizado por nós nesta pesquisa será o de solidariedade. Sendo compreendida como uma virtude, como um valor, numa dimensão que não permite ao sujeito voltar-se para o autointeresse. Nessa perspectiva, a virtude é uma capacidade humana de domínio moral (D’AUREA-TARDELI, 2008).

Respeito

Respeito é tema central na moralidade. Segundo o dicionário Houaiss (2009), respeito é o sentimento que leva a tratar alguém ou algo com grande atenção, com consideração e reverência. Conforme Piaget (1932/1994a), a criança pequena relaciona-se com o outro pela via de respeito unilateral, essa relação tende a evoluir para a reciprocidade, em que se deve respeitar e ser respeitado.

O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo (BRASIL, 1997, p. 104).

A dignidade do ser humano deve ser compreendida como um ideal democrático de convívio social pressupondo, respeito mútuo e não o respeito unilateral (BRASIL, 1997). Piaget (1932/1994a) pontua que há duas maneiras de socialização dos homens, a primeira exercida pelo respeito unilateral. É necessário, mas tem forte limitação, dificulta a construção da autonomia, as trocas são menos equilibradas, não há crítica mútua. A segunda é pelo respeito mútuo, na qual há uma cooperação possível, e conseqüentemente o favorecimento da autonomia intelectual e moral (TOGNETTA; VINHA, 2012). Nesse sentido,

[...] a cooperação é fruto do sentimento de respeito mútuo, só possível em posições de igualdade entre os sujeitos. Piaget deixou-nos clara a pertinência da relação entre pares, dizendo o quanto são privilegiadas em possibilidades de evolução moral. Entre iguais, entre as próprias crianças, elas experimentam resolver seus conflitos e suas dúvidas sem o peso de qualquer espécie de obediência (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p. 55).

Conforme Tugendhat (2012), ao contrário do respeito não é o ódio, mas sim a humilhação e a indiferença. Alencar e La Taille (2007) concordam e dizem que não há nada mais inverso ao respeito que a própria humilhação, sendo esta nas suas mais variadas formas. Para esses autores, no quesito humilhação, a humanidade sabe ser criativa. É necessário que saibamos colocar limites, não só nas crianças, mas nas pessoas.

Entretanto, o como fazer, é uma grande questão, precisamos primeiramente respeitar as crianças, se não o fizermos, tornaremos inviável a construção do autorrespeito e do respeito mútuo. A humilhação pode destruir o autorrespeito, gerando conseqüências graves, prejudiciais ao desenvolvimento das crianças e jovens no âmbito dos relacionamentos

interindividuais e sociais. “Alguns pesquisadores têm considerado a prática da humilhação como nefasta ao desenvolvimento infantil, uma vez que ela conduz às consequências psíquicas danosas.” (ALENCAR; LA TAILLE, 2007, p. 220). Sendo esse aspecto ainda mais atenuante, quando o desrespeito e as humilhações são feitos em público, gerando entre outras coisas o abalo na estrutura afetiva, expressos como na timidez, na revolta e outros (ALENCAR; LA TAILLE, 2007).

Ao propor o respeito mútuo, Piaget também se referia às relações com os adultos. O respeito mútuo entre uma criança e um adulto pressupondo uma diminuição de qualquer autoridade. Dessa forma, a relação com a autoridade deixa de ser uma relação de subserviência; ou, em seu extremo, uma relação de paternalismo para atingir seu caráter de confiança. Sem dúvida, se a cooperação proposta por Piaget se baseia num sentimento de respeito, é também elucidado seu lado afetivo (TOGNETTA; ASSIS, 2006).

Todo esse conteúdo moral e ético, presente nas relações de cooperação, não deve ser separado do convívio, pois, se bem observado teremos oportunidades a todo o momento para se discutir e refletir fazendo conexões com fatos rotineiros. Não convém e não funciona falar de virtude e de generosidade quando se vive num ambiente de desrespeito, intolerância, indiferença. La Taille (2006) aponta que existe uma ponte entre a vida e a reflexão sobre a vida, então dessa forma faz sentido discutir justiça e generosidade num ambiente fundamentado nestes princípios.

Convivência democrática

A convivência democrática pressupõe a participação ativa dos sujeitos, por meios de trocas dialógicas, nas decisões que são escolhidas,

nas discussões e elaborações de regras, de leis que propõem certa regulação de comportamento. Um ambiente democrático aceita a participação dos envolvidos, não funciona de forma autoritária (BRASIL, 1997). Isto posto, faz-se necessário discutir sobre os ambientes escolares. Sabemos que há ambientes escolares coercitivos, onde as relações são unilaterais e o professor é autoritário e baseia suas ações em mecanismos coercitivos, favorece a prática das mais diferentes formas de violência entre os estudantes. Entretanto, se os sujeitos convivem numa sala de aula onde as relações são cooperativas, as regras são estabelecidas em conjunto, com alunos e professores dialogando a fim de resolver possíveis conflitos, baseando-se em relações de respeito mútuo, todos se favorecem (TOGNETTA; VINHA, 2012).

Para Garcia e Puig (2010), participar da vida escolar, junto com os iguais e ainda obtendo a colaboração dos adultos, é uma experiência de educação moral insubstituível, pois permite que os escolares se comprometam e assumam responsabilidades na dinâmica coletiva. Portanto, a melhor maneira de aprender a conviver democraticamente é envolver-se de verdade na regulação das relações, dos conflitos, dos dinamismos grupais.

Conforme Tognetta e Vinha (2007), muitos estudos nos legitimam a afirmar da importância de um ambiente sociomoral cooperativo para a formação de cidadãos. Ambientes onde o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade são incentivados, experienciados e refletidos, favorecem a qualidade das relações sociais harmoniosas e recíprocas. Enfim, o ambiente e as relações nele estabelecidas influenciam na formação de crianças e de jovens. Portanto, a prática pedagógica que não propicia a convivência democrática há de ser reformulada, repensada. Como bem ressalta a autora citada, não queremos

simplificar as coisas, nem esgotar um assunto tão importante, mas que o professor saiba que ele não é um simples intermediário, ele possui papel central, cada vez mais significativo, o de estimular e criar um ambiente propício para que os sujeitos possam se desenvolver plenamente, em todos os aspectos.

Segundo Beluci e Shimizu (2007), as complicações e problemas sociais que vivemos em nossa sociedade, tem refletido no contexto educativo sob vários tipos de representações, como violência, indisciplina e desinteresse. Concorde-se aqui, que são necessárias novas propostas escolares, desde a educação básica até o meio acadêmico. Neste âmbito iremos destacar juntamente com as autoras dois aspectos:

[...] Por um lado, as novas propostas que têm como principais representantes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1997, 1998) – assim como diferentes pesquisadores (Araújo, 2002, 2003, 2004; Buxarrais, 1997; Menin, 2000, 2002a, 2002b; Puig, 1998; Shimizu, 1998; Shimizu e cols., 2003) defendem que cabe à escola participar da formação moral de seus alunos, atuando dentro dos princípios democráticos visto que é mais um meio social na vida dos indivíduos. Por outro lado, constata-se que a implantação dessas propostas é, ainda, um grande desafio e envolve uma diversidade de fatores que, segundo Araújo (2002), perpassam desde os conteúdos escolares e a metodologia das aulas até os valores dos membros da comunidade escolar e a maneira como as relações interpessoais se dão, dentre outros fatores (BELUCI; SHIMIZU, 2007, p. 354).

A teoria piagetiana leva-nos a crer que oportunidades educativas, em que se cultivem valores e permitam que os sujeitos reflitam suas condutas são essenciais para a construção de sujeitos morais. Diante dessas evidências, Oliveira; Caminha; Freitas (2010), propuseram-se a pesquisar,

e revisitar a literatura em torno da moralidade permeadas pelas relações de convivência, buscando estabelecer relações entre o saber conviver, a apropriação de valores e a compreensão de justiça no espaço escolar entre os períodos de janeiro de 2000 a maio de 2009. O método foi uma revisão de literatura sistemática, onde os textos considerados próprios para a análise deveriam ser completos, com coleta de dados e análise de dados feitos no Brasil. O primeiro grupo, como descritores “criança e moral” totalizaram 1413 artigos. O segundo, pelos descritores valores sociais e moral, resultaram em 25 artigos. Foram excluídos artigos repetidos, e outros que não contemplavam os critérios de inclusão para estudo, considerados nesta pesquisa. Finalizando com o total de 21 artigos selecionados. Foi observado que nesse período houve 57,2% de artigos de cunho teórico, e 42,8% em pesquisas de campo, sem desmerecer a pesquisa teórica, os autores citam a importância de mais ações efetivas na formação de sujeitos morais.

Houve também disparidade nas regiões brasileiras, a maior concentração de estudos foi registrada na região sudeste, 66,7%, a região sul 19%, centro-oeste 9,5%, nordeste 4,8%. Nenhum artigo foi selecionado na região norte (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

Na pesquisa mencionada, os artigos foram encontrados em periódicos da mesma natureza. Nos estudos pesquisados foi comum a preocupação quanto a urgência em problematizar a educação moral na escola, evidenciou-se também a importância de efetivar práticas de educação moral no cenário escolar, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante e justo (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

Concluindo sobre os achados nessa pesquisa, sobre convivência e educação moral, as interações sociais são essenciais por contribuírem para

o descentramento do sujeito, por considerar a partir dessa descentração os pontos de vistas das outras pessoas. Compreendendo Estevão (2008), os autores registram que a escola precisa ser potencializadora da convivência democrática. Os fundamentos epistemológicos que nutrem a educação moral precisam ser estudados, compreendidos e considerados dentro da escola, abrindo espaços para reflexões e discussões, por meio de práticas educativas. Sobre o tema justiça e educação moral, o processo de formação moral do sujeito requer o envolvimento num ambiente social cooperativo. Sendo necessário ainda, instigar formas superiores de justiça, conduzindo a criança a perceber a intenção em que o ato foi presidido e contribuindo dessa forma, na formação de sujeitos cooperativos, justos, respeitosos com o semelhante. “No entanto, parece contraditório defender projetos escolares que visem à formação do juízo moral das crianças, já que identificam-se diversas ocorrências de injustiça no cotidiano da escola por parte dos gestores” (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010, p. 268).

No que se refere ao processo de educação moral, percebemos e desejamos registrar que a escola precisa passar por constantes reflexões, valorizar autonomia, convivência, respeito mútuo, relações justas, enfim, é necessária uma revisão crítica dos modelos tradicionais que andam em vigor até hoje.

No âmbito escolar parece-nos importante a qualidade das relações, portanto, os agentes educativos devem fomentar os valores contidos nas relações de boa convivência, porém, sabendo que os grandes protagonistas são os próprios educandos, estes devem fazer parte da solução e da resolução dos conflitos que eles mesmos vivem e padecem cotidianamente. Construir ferramentas e formas coletivas que incidem sobre as questões relacionais e institucionais, nessa medida, os fará autores participantes e responsáveis pelas soluções que eles possam por si mesmos alcançarem.

Pensamos na escola como lugar de experiências compartilhadas, com convivência digna e justa. Neste viés a escola é local privilegiado de relações constantes, podendo oferecer oportunidades aos educandos, espaços reais de vida em sociedade, convívio com diferenças, sistema de regras e condutas desejáveis a vida em grupo, são tantas as possibilidades de construção e experiências possíveis de se partilhar, que necessariamente estariam contribuindo para formação humana do sujeito. Seria um espaço de transpor o saber fazer acadêmico. Nesta perspectiva, estamos nos referindo aos valores morais, às condutas morais, contribuindo para a formação de um sujeito crítico, reflexivo, e que nessa reflexão perceba e contemple o outro numa convivência compartilhada, solidária, respeitosa e justa.

RELATO DE UM ESTUDO SOBRE A ADESÃO A VALORES MORAIS DE JOVENS ESTUDANTES

Contextualizando o estudo e os participantes

Esse livro é um estudo fruto da dissertação de Mestrado em Educação, realizado com jovens dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esse relato se apoia nas abordagens quali-quantitativas compreendendo a aplicação de uma escala de valores morais em uma amostra de 276 alunos, com o objetivo de avaliar a presença e o modo de adesão aos valores morais.

Com a utilização da escala mencionada, conhecemos o perfil da amostra estudada e relacionamos com os valores morais investigados (justiça, solidariedade, respeito e diálogo/convivência democrática) com as seguintes variáveis: escola, ano escolar, sexo dos respondentes, convivência familiar, atitudes e convivência com os pares e professores no espaço escolar, regras na escola e outros.

Para alcançarmos estas pessoas realizamos contatos com a rede de escolas particulares e públicas de um município de médio porte, visando o desenvolvimento da pesquisa. O tema pesquisado, bem como a proposta de pesquisa foi aceito somente pelas escolas particulares.

Participaram da pesquisa 276 alunos, distribuídos por três escolas (Tabela 1), que não serão identificadas por questões éticas.

TABELA 1 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ALUNOS POR ESCOLA, CADERNO RESPONDIDO E NÍVEL/ANO DE ENSINO.

	Escola 1		Escola 2		Escola 3		Total
	Cad. 8	Cad. 9	Cad. 8	Cad. 9	Cad. 8	Cad. 9	
9º ano EF	9	9	26	22	17	17	100
1º ano EM	15	16	0	0	13	12	56
2º ano EM	17	18	13	16	15	17	96
3º ano EM	11	13	0	0	0	0	24
Totais	52	56	39	38	45	46	276
	108		77		91		

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao sexo dos participantes da pesquisa somam um total de 134 pessoas do sexo masculino e 141 pessoas do sexo feminino, temos um respondente que não marcou o tipo de sexo. Nestes dados numéricos podemos constatar que há um número equiparado de respondentes entre ambos os sexos.

Instrumento e forma de análise dos dados

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa é uma Escala de Valores Morais, no qual os respondentes não precisam se identificar. O referido instrumento foi construído por uma equipe de pesquisadores especialistas em Psicologia da Moralidade, reunidos pela Fundação Carlos Chagas que durante os anos de 2012 a 2014, desenvolveram um instrumento capaz de auxiliar professores e pesquisadores a avaliar e investigar como crianças, adolescentes e adultos pensam determinados valores, e para então posteriormente, poder orientá-los em ações de intervenção (TAVARES, 2013, TAVARES *et al.*, 2016).

O instrumento é composto de vários cadernos com as questões sobre valores morais, cadernos (1 ao 5 para crianças e adolescentes do 5º até o 8º ano do Ensino Fundamental), cadernos (6 ao 10 para jovens do 9º ano do E.F. II até o Ensino Médio) e cadernos (11 ao 15 para professores, coordenadores, diretores).

Os itens foram construídos no formato de múltipla escolha, as quais são compostas por pequenas histórias sobre valores, passadas em diferentes espaços: família, escola, internet ou ambientes sociais diversos.

As alternativas representam formas de se comportar diante de um suposto problema apresentado. Foram elaboradas respostas em níveis nos quais o sujeito pode se situar para mostrar como adere ou não a um valor.

A segunda parte do caderno contém questões gerais sobre o perfil dos escolares respondentes. Nesta etapa contém perguntas que visam a compreensão das características sociodemográficas dos participantes e ainda deseja contemplar as relações sociais por eles experimentadas na escola e na família (TAVARES, 2013).

Nas histórias contêm cinco alternativas de respostas, sendo três opções pró-valor e duas contravalor. Como por exemplo, o valor respeito, justiça, solidariedade, convivência democrática pode ser contraposto por contravalores como, desrespeito, descaso, individualismo, indiferença.

Cada participante deve escolher apenas uma alternativa. Além das situações das respostas apresentarem pró e contravalores, as alternativas apresentam níveis de perspectivas sociais, que visam evidenciar modos diferentes das pessoas aderirem aos valores (TAVARES, 2013).

Conforme as respostas é possível observar e compreender a posição social na qual o indivíduo encontra-se. O sujeito pode partir de uma posição autocentrada ao aderir a um valor, fazendo-o apenas para atender suas próprias necessidades e pontos de vistas, estando numa perspectiva social egocêntrica.

Outro nível é a perspectiva social sociocêntrica, nesta posição os sujeitos estendem suas considerações aos outros, compreende o próximo como importante, sejam eles, figuras afetivas como familiares e amigos ou as autoridades, as regras e convenções sociais.

Num terceiro nível, finalmente as pessoas passam a aderir aos valores reconhecendo-os como necessários, bons, justos, para quaisquer pessoas, ligando-os a um princípio maior referente à dignidade humana como meio e fim de qualquer princípio moral, numa perspectiva para além da sociedade ou propriamente moral (TAVARES *et al.*, 2015)

Tavares (2013, p. 257-258) ao descrever a construção da escala apresenta o seguinte exemplo de item:

Matriz – Valor Solidariedade

Descritor: Compreender que o nosso papel nas relações interpessoais deve ser o de cooperar para o bem de todos e de cada um.

Lócus: social

Público: adolescente / professor

Item: Rosana volta todos os dias do trabalho muito cansada e no ônibus sempre vem em pé, sendo jogada de um lugar para o outro. Na última sexta feira, ao subir no ônibus, viu um lugar onde poderia vir sentada sem ser empurrada; assim, tratou de sentar-se rapidamente. No ponto seguinte entrou uma senhora idosa que a cada movimento do ônibus ameaçava cair. Então ela deveria

- (A) dar o seu lugar, que é o que se espera das pessoas mais jovens. (nível 2/pró-valor – P2)
- (B) deixar outra pessoa ceder o lugar, para não ficar mais cansada do que já estava. (nível 1/contravalor – C1)
- (C) deixar outra pessoa ceder o lugar, já que há muitas pessoas jovens no ônibus. (nível 2/contravalor – C2)
- (D) dar o seu lugar, pois é preciso garantir a segurança da senhora. (nível 3/pró-valor – P3)
- (E) dar o seu lugar serviria de exemplo para as outras pessoas. (nível 1/pró-valor – P1) (TAVARES, 2013, p. 257-258)

Como vimos na descrição do item acima, trabalha-se o valor solidariedade, dentro dessa ideia a solidariedade tem como descritor a identificação e a busca pela realização do ideal de solidariedade, o fato de cooperar, de forma generosa com os outros, independente do benefício próprio, partilhando de um sentimento de interdependência, tomando para si questões comuns do dia a dia, responsabilizando-se pessoal e coletivamente, indo ao encontro do sentimento de repúdio por situações

egoísticas, individualistas, competitivas e outras que acabam por extrair benefícios para si em função de prejuízos alheios.

No presente estudo apresentamos os resultados encontrados nos cadernos 8 e 9. Os temas expostos nos quadros 2 e 3 mostram os assuntos tratados nas seis histórias de cada item por valor moral.

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS DO CADERNO 8 POR VALOR MORAL

Valor	Item	Tema
Convivência democrática	1	Organização de uma festa.
	7	Limpar um terreno para construir uma quadra de vôlei.
	10	Divisão da classe para um trabalho em grupo.
	13	Amigos retiram de um site os dados confidenciais de pessoas para utilizar comercialmente.
	16	Moradores de um condomínio se acusam de estragarem os guarda-sóis.
	19	Dois amigos em viagem, recebem uma nota falsa de troco do taxista.
Solidariedade	6	Três amigos encontram um cãozinho abandonado e decidem o que fazer.
	9	Dois irmãos, um deles ganha dois ovos de páscoa e o outro apenas um. Aquele que ganhou o segundo ovo, deve ou não dividir com o irmão?
	12	Mesmo atrasada para o trabalho, Rosana deve ou não ajudar o deficiente visual atravessar a rua?
	15	Um cachorro que incomoda os vizinhos com seus latidos, some. O proprietário do cão pede ajuda aos vizinhos para

		compartilharem com conhecidos a notícia do sumiço do cachorro.
	18	Oferecer ou não carona para uma colega que mora perto de casa, pois ela sempre chega atrasada ao trabalho, que é distante de sua casa.
	21	Uma assistente social inicia uma campanha para arrecadar brinquedos. Os funcionários do hospital que ela trabalha dizem que ganham pouco para ter que ajudar o hospital.

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS DO CADERNO 9 POR VALOR MORAL

Valor	Item	Tema
Respeito	2	Um cachorro que late durante todo o dia e incomoda os vizinhos do prédio.
	8	Olavo descobre a senha do email de seu irmão.
	11	Alunos zombando de um garoto que viveu no Japão.
	14	Contar o segredo de uma pessoa que pediu que não revelasse.
	17	Professora católica que está habituada a rezar com os alunos recebe uma aluna mulçumana e fica confusa sobre o que fazer.
	20	No Twitter uma pessoa vê que seu amigo postou uma mensagem zoando um garoto de sua classe.
Justiça	4	Postura da professora diante das dúvidas de alunos que atrapalham as aulas com mau comportamento.
	7	Um cadeirante que encontra dificuldades de locomoção para chegar em um auditório, onde haverá apresentação de sua turma.

	10	Diretor dá os melhores horários de aula para professores que seus alunos têm melhores notas.
	13	Uma senhora furta uma bandeja de carne, após ser flagrada diz que seus filhos estão passando fome.
	16	Caio é desafiado por um amigo a dirigir o carro de seus pais mesmo não tendo habilitação.
	19	Jovens se reúnem e conseguem arrecadar fundos para reformar o salão de jogos. Após ver a quantidade de dinheiro arrecadado, a diretoria quer usar o dinheiro para outras coisas.

Fonte: Dados da pesquisa.

O perfil dos jovens participantes foi considerado a partir da aplicação de questionários nas três escolas que aderiram a pesquisa. O questionário foi aplicado em cadernos compostos de duas partes: a primeira trata das pequenas histórias sobre os valores, passadas nos variados espaços vivenciados pelos jovens, como família, escola, internet, ou outros ambientes sociais, a segunda parte, trata do perfil dos participantes e inquerimos sobre algumas situações vividas dentro do ambiente escolar e familiar.

Descrevendo os resultados

Os valores constituintes dessa pesquisa foram considerados pelos pontos de vistas teóricos dos conceitos da Psicologia da moralidade de Piaget (1994a) e Kohlberg (1992) e do ponto de vista da legislação educacional brasileira, a partir dos referenciais utilizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pontualmente no volume 8 (BRASIL, 1997), o qual pauta a ética como um dos temas transversais. Ao fazer essa

associação, elegem os valores de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo como os mais relevantes a serem trabalhados com os jovens. Sobre o diálogo, desejamos registrar que este foi substituído nesta escala de valores por convivência democrática, por se compreender o diálogo como um operador, mais do que um valor (TAVARES *et al.*, 2016).

Neste primeiro momento, apresentamos os resultados dos alunos nos cinco níveis investigados, para os quatro valores. Num segundo momento, apresentaremos os resultados encontrados na segunda parte do caderno, que são relativos ao perfil dos respondentes e suas percepções do ambiente escolar e familiar.

As alternativas de respostas apresentam posições pró ou contra os valores. Além disso, as alternativas apresentam níveis de perspectivas sociais que trazem para o sujeito modos diferentes de adesão aos valores.

Sendo assim, os indivíduos podem partir de uma posição muito autocentrada, a qual chamamos de perspectiva social egocêntrica (Nível Pró-Valor 1).

Adiante, passam por um período em que suas posturas consideram o próximo, as figuras de autoridade, as regras, as convenções sociais, denominada por perspectiva social sociocêntrica (Nível Pró-Valor 2).

Por fim, as pessoas passam a aderir aos valores reconhecendo suas necessidades, por serem bons, justos, para qualquer pessoa, em consonância com um princípio maior referente à dignidade do ser humano como meio e fim de qualquer princípio moral, sendo então a perspectiva para além da sociedade ou propriamente moral (Nível Pró-Valor 3) (TAVARES *et. al.*, 2015).

Os contravalores apresentam dois níveis, o nível 1, em uma perspectiva egocêntrica e, o nível 2, sociocêntrica.

Estes cinco níveis, para fins de análise e exposição dos resultados, foram identificados com números de 1 a 5, em que o 1 representa o contravalor egocêntrico, o 2, o contravalor sociocêntrico, o 3, o pró-valor egocêntrico, o 4, o pró-valor sociocêntrico e, o 5, o pró-valor moral.

Fizemos uma tabela para cada valor. Iniciamos pela escala de “Convivência Democrática”, em seguida a escala de “Solidariedade”, na terceira tabela faremos da escala de “Respeito” e por fim a escala da “Justiça”. Após esta apresentação, são trazidas as características do perfil e os cruzamentos dos quatro valores por característica correspondente do perfil.

Apresentação das escalas de valores morais

ESCALA DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A convivência democrática tem como descritores as situações de conflitos, e a busca de soluções dialógicas. Em situações de atribuições de tarefas, considerar e priorizar formas democráticas e participativas para a construção autônoma de saídas dos conflitos. Coordenar as próprias ações com as dos outros, visando o alcance de ganhos comuns e coletivos. Compreender que o espaço social é um bem de todos e sendo assim é dever comum o zelo desse espaço. Os contra valores nessa situação seriam a violência, o individualismo, a indiferença, a omissão, a postura autoritária, a submissão à autoridade e a arbitrariedade (TAVARES *et al.*, 2015).

Nesta escala temos a apresentação dos níveis que vão desde uma atitude contrária ao valor (os contra valores nível 1 e 2), prosseguindo na busca de uma solução dialógica para resolver os conflitos, porém fazendo para evitar problemas e consequências para si (nível 3 - egocêntrico).

Em outro nível mais elaborado, busca soluções envolvendo o coletivo, mas se utiliza de regras, de regimentos, recorrendo à autoridade e buscando aprovação social (nível 4 - sociocêntrico).

No nível 5, propriamente moral, encontramos a busca de soluções para situações conflituosas envolvendo o grupo através do diálogo, participação de todos, garantindo o bem estar comum, havendo repúdio a manipulação, a desonestidade e a violência.

TABELA 2 - FREQUÊNCIA RELATIVA DAS RESPOSTAS DOS NÍVEIS DE PERSPECTIVA SOCIAL DOS ALUNOS POR ITENS DO VALOR CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Item	Tema do item	1	2	3	4	5
1	Organização de uma festa.	4,4	7,4	47,8	11,8	28,7
7	Limpar um terreno para construir uma quadra de vôlei.	5,9	13,3	35,3	42,6	2,9
10	Divisão da classe para um trabalho em grupo.	2,2	5,9	44,9	44,1	2,9
13	Amigos retiram de um site os dados confidenciais de pessoas para utilizar comercialmente.	7,4	16,2	45,6	24,3	6,6
16	Moradores de um condomínio se acusam de estragarem os guarda-sóis.	17,6	19,1	29,4	27,9	5,9
19	Dois amigos em viagem recebem uma nota falsa de troco do taxista.	7,4	5,9	52,2	7,4	27,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 2, sobre a Convivência Democrática, vemos a predominância do nível 3 ou seja, na perspectiva social egocêntrica. No nível 4 temos um percentual próximo ao nível 3 nas questões 10 e 16. Encontramos registros de respostas em nível 5 em porcentagens baixas como nas questões 7 e 10, onde o tema da história se refere a “limpar um terreno para construir uma quadra de vôlei (questão 7) e a “divisão da classe para um trabalho em grupo” (questão 10). Percebemos a presença de contra valores principalmente na questão 16, onde somados C1 e C2 temos 36,7%, onde os contra valores são violência, individualismo, indiferença, omissão.

Descrição dos níveis de convivência democrática

NÍVEL I E NÍVEL II

Nestes níveis, uma pessoa pode se omitir em qualquer atitude, sobrepõe o interesse individual ao coletivo, procura evitar consequências negativas para si. Pode-se igualmente omitir-se, ignorando a situação por não haver regras que orientem sua conduta, acomodando-se em condutas sociais ou delegando a responsabilidade a outrem que por hora o compreende competente (TAVARES *et al.*, 2015).

A pessoa nesse nível pode optar por uma solução imposta pela autoridade que a beneficie ou que seja tendenciosa, que se utiliza de estratégias de vigilância e punição; ou ainda buscar soluções por reciprocidade simples “toma lá, dá cá”. Como contravalores podemos encontrar atitudes de violência, individualismo, autoritarismo e outros como já citamos (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL III

Neste nível a pessoa tentará buscar alguma forma de solução mais dialógica para resolver conflitos coletivos, mas fará para evitar consequências negativas para si, ou ainda visando uma boa imagem, a manutenção de vínculos pessoais, ou qualquer favorecimento, buscará soluções pautadas em obediência, exemplo de boa conduta, e aplicará punições previstas por lei (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL IV

Neste nível, a pessoa opta por buscar soluções envolvendo o grupo, mas fará pautando-se em regras, em regimentos, recorrendo às autoridades competentes para se resguardar. Mesmo usando o diálogo, busca ainda a aprovação social e deseja estar cumprindo com as convenções sociais (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL V

Neste nível, uma pessoa busca soluções para situações conflituosas através de diálogo, priorizando a participação de todos e garantindo o bem estar coletivo. Visa à justiça, à equidade e à reparação sendo respeitosa. Não aceita a omissão, a manipulação, o uso de prestígio ou condição financeira para alcance de benevolências, repudia desonestidade e violência. Em situação de conflito envolvendo o meio ambiente, busca soluções e assume seu papel ativo, visa o bem coletivo e toma consciência que é dever de todos e de cada qual a busca do bem comum e da preservação do meio ambiente (TAVARES *et al.*, 2015).

ESCALA DE SOLIDARIEDADE

Seguimos agora na tabela 3 com a frequência dos resultados obtidos no valor Solidariedade.

TABELA 3 - FREQUÊNCIA RELATIVA DAS RESPOSTAS DOS NÍVEIS DE PERSPECTIVA SOCIAL DOS ALUNOS POR ITENS DO VALOR SOLIDARIEDADE

Item	Tema do item	1	2	3	4	5
6	Decisão sobre destino de cachorro abandonado.	5,1	0,7	64	22,1	8,1
9	Dois irmãos dividirem um segundo chocolate após terem recebido um.	5,1	4,4	41,2	36	13,2
12	Ajudar pessoa deficiente em detrimento do seu tempo.	2,9	2,9	37,5	41,2	15,4
15	Procura de cachorro desaparecido.	1,5	8,1	64,7	19,9	5,9
18	Oferecer carona para alguém fora do seu percurso.	5,9	1,5	26,5	20,6	45,6
21	Campanha arrecadação brinquedos.	4,4	0,7	47,1	18,4	29,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escala de solidariedade também há o predomínio do nível 3, na perspectiva social egocêntrica. Em nível 4, que seria a perspectiva social sociocêntrica obtivemos nas questões 9 e 12 porcentagens próximas, ou

seja, condutas divididas entre nível 3 e nível 4. No nível 5 encontramos números consideráveis nas questões 18 e 21, com porcentagens altas.

Neste descritor encontramos maior adesão ao valor, sugerindo a integração desses níveis.

Descrição dos níveis de solidariedade

NÍVEL I E NÍVEL II

Nestes níveis, a pessoa opta por não reconhecer o outro. Não solidária por não conformidade a uma regra ou à autoridade. Pode também não ser solidária por entender que o outro tem culpa do seu infortúnio e acredita que cada qual deve arcar por si. Os contravalores predominantes nesse descritor solidariedade são: individualismo, a competição, a omissão, o corporativismo, o cepticismo ou descrédito na busca do bem, submissão a autoridades ou autoritarismo, indiferença (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL III

Neste nível a opção pela solidariedade pode ocorrer por interesse próprio, sendo possível a necessidade de manter uma boa relação com o próximo, por reciprocidade simples onde se paga o bem, com o bem ou para evitar reações contrárias, vinganças, ser mal visto, ou ainda para receber algo em troca (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL IV

Neste nível, ocorre a adesão ao valor na maioria das vezes, movida por atender às convenções sociais, por obediência e manutenção de regras. Mesmo sendo a favor da solidariedade o sujeito encaminha a questão às autoridades ao invés de agir por si. Podendo ser solidário em situações onde há ausência de ações da autoridade competente (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL V

Neste nível, a pessoa opta mais veemente pela solidariedade, para atender ao outro ou ao coletivo, buscando igualdade ou bem comum. O sujeito se sente sensibilizado pela necessidade do outro, ou deseja compartilhar sentimentos e perspectivas (TAVARES *et al.*, 2015).

ESCALA DE RESPEITO

Apresentaremos na tabela 4 os resultados encontrados no valor Respeito nos cinco níveis que irão desde a postura contrária ao valor até sua adoção na perspectiva propriamente moral.

TABELA 4 - FREQUÊNCIA RELATIVA DAS RESPOSTAS DOS NÍVEIS DE PERSPECTIVA SOCIAL DOS ALUNOS POR ITENS DO VALOR RESPEITO

Item	Tema do item	1	2	3	4	5
2	Um cachorro que late durante todo o dia e incomoda os vizinhos do prédio.	13,6	7,1	35,7	25	18,6

8	Olavo descobre a senha do <i>email</i> de seu irmão.	5	3,6	45,7	34,3	11,4
11	Alunos zombando de um garoto que viveu no Japão e fala diferente.	12,1	8,6	52,9	19,3	7,1
14	Contar o segredo de uma pessoa que pediu que não revelasse.	4,3	5	61,4	25,7	3,6
17	Professora católica que esta habituada a rezar com os alunos recebe uma aluna muçumana e fica confusa sobre o que fazer.	12,9	20	31,4	32,9	2,9
20	No Twiter uma pessoa vê que seu amigo postou uma mensagem zoando um garoto de sua classe.	8,6	2,9	17,1	61,4	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escala do respeito também se repete a maior adesão ao valor concentrada em respostas de Nível 3. No nível 3 a pessoa respeita objetivando evitar consequências negativas ou desejando obter consequências positivas, identificamos nesse nível a intenção do benefício próprio. Também encontramos situações onde o sujeito age por reciprocidade simples, onde se faz ao outro o que ele fez.

No nível 4, especialmente na questão 20, encontramos isoladamente uma melhor adesão ao valor com 61,4% neste caso, o respondente opta pelo respeito, por simples conformidade, pela

manutenção das convenções sociais, por obediência. Também se localiza nesse nível a reciprocidade advinda da regra de ouro.

No Nível 5 verificamos pouca adesão como ocorrido anteriormente com os outros valores pesquisados e expostos nas tabelas anteriores. Na escala do respeito, queremos registrar os números notáveis nos níveis 1 e 2 (contravalores) que somando-os teríamos uma concentração grande nas questões dois, com o tema: “Um cachorro que late durante todo o dia e incomoda os vizinhos do prédio”, na questão onze com o tema: “Alunos zombando de um garoto que viveu no Japão e fala diferente” e na questão dezessete, com o tema: “Professora católica que está habituada a rezar com os alunos recebe uma aluna mulçumana e fica confusa sobre o que fazer”.

Descrição dos níveis de respeito

NÍVEL I E NÍVEL II

Neste nível a pessoa opta na maioria das vezes pelo desrespeito ao outro na forma de indiferença, descaso e até exclusão. Essas atitudes ocorrem para manter um acordo com o seu grupo e manter-se fiel a ele. Desto dessa escala os contravalores (nível 1 e nível 2) são o desrespeito, a humilhação, o preconceito, a exclusão, o descaso, a deprecação e a discriminação (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL III

Neste nível, o sujeito opta mais frequentemente, pelo respeito, porém para evitar consequências negativas ou obter benefícios. Pode optar

por respeitar, mas transfere a responsabilidade para a autoridade (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL IV

Neste nível, o indivíduo opta pelo respeito por conformidade, transmissão de convenções sociais, obediência a regras, ou ainda por reciprocidade “não faça ao outro o que não queres que te façam” (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL V

No nível 5, o indivíduo opta pelo respeito considerando os princípios que envolvem a dignidade, a integridade de todos os seres humanos. Desta forma, há o respeito pelo ambiente, pelo bem público, meio ambiente e outros (TAVARES *et al.*, 2015).

ESCALA DE JUSTIÇA

Na tabela 5 mostramos os níveis de adesão ao valor justiça. Nesta escala destacamos três aspectos de justiça: justiça retributiva, que trata da atribuição de consequências aos atos considerados como infrações, a justiça distributiva, que está relacionada a deveres, direitos onde os valores maiores são a igualdade e a equidade, e por último a justiça processual que vem fazer relações às formas de julgamento estabelecidas entre as pessoas daquele grupo (TAVARES *et al.*, 2015).

TABELA 5 - FREQUÊNCIA RELATIVA DAS RESPOSTAS DOS NÍVEIS DE PERSPECTIVA SOCIAL DOS ALUNOS POR ITENS DO VALOR JUSTIÇA

Item	Tema do item	1	2	3	4	5
4	Postura da professora diante das dúvidas de alunos que atrapalham as aulas com mau comportamento.	5,7	12,9	52,9	15	13,6
7	Um cadeirante que encontra dificuldades de locomoção para chegar num auditório, onde haverá apresentação de sua turma.	2,9	2,1	82,9	5,7	6,4
10	Diretor que dá os melhores horários de aula para professores que seus alunos têm melhores notas.	0	3,6	71,4	18,6	6,4
13	Uma senhora furta uma bandeja de carne, após ser flagrada diz que seus filhos estão passando fome.	2,1	17,1	65	9,3	6,4
16	Caio é desafiado pelo amigo a dirigir o carro de seus pais, mesmo não tendo habilitação.	4,3	7,1	51,4	29,3	7,9
19	Jovens se reúnem e arrecadam fundos para reformar o salão de jogos. Após ver a quantidade de dinheiro arrecadado, a diretoria quer usar o dinheiro para outros fins.	4,3	6,4	47,9	28,6	12,9

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 5, percebemos a adesão ao valor justiça predominantemente em Nível 3, com porcentagens bem marcantes em todas as três escolas para esse nível. No Nível 4 temos uma menor expressão de resposta em comparação as outras escalas neste mesmo nível. No Nível 5 obtivemos pouco alcance de jovens.

Descrição dos níveis de justiça

NÍVEL I E NÍVEL II

Neste nível, no campo da justiça distributiva, a pessoa opta na maioria das vezes pela desigualdade, em função de poder e de autoridade, ou ainda quando não há regras delimitando as ações não há obrigações com a justiça e a com a igualdade. Quanto à justiça distributiva, a pessoa nos momentos conflituosos opta pela sanção expiatória apelando à autoridade familiar. Podemos encontrar nesses níveis, contravalores a justiça distributiva tais como: discriminação, individualismo, desigualdade, autoritarismo. Em situações nas quais se veja necessário avaliar, a pessoa avaliará conforme a autoridade (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL III

No Nível 3, a pessoa opta na maioria das vezes por um tipo de tratamento pautado na igualdade para evitar conflitos por conveniência pessoal ou institucional, também para manter o apoio do grupo. Nas situações conflituosas no ambiente escolar opta pela imposição, pela autoridade, acredita na justiça vinda da reparação proporcional a infração (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL IV

No Nível 4, na maioria das situações a pessoa opta pela igualdade com base no respeito ao desempenho de papéis convencionais e na obediência à lei. Em situações escolares de quebra de regras ou com conflitos com autoridade, a pessoa opta pela conversa e não mais por uma sanção expiatória, embora ainda possa fazê-lo para evitar conflitos pessoais (TAVARES *et al.*, 2015).

NÍVEL V

Em Nível 5, onde seria o campo da justiça distributiva, a pessoa opta com mais frequência pela igualdade entre indivíduos em função do respeito a dignidade e dos direitos e deveres iguais a todos quando em mesmas condições. A pessoa busca o diálogo ao invés de sanções. Ainda é capaz de identificar erros e injustiças em pessoas de autoridade. No descritor justiça os contravalores são a desigualdade, a discriminação, o individualismo, o autoritarismo e a deslealdade (TAVARES *et al.*, 2015).

Perfil dos sujeitos e suas percepções do ambiente escolar e familiar

Descrevemos os resultados encontrados dentro da temática da família e na convivência familiar: desobediência e punição, como por exemplo, ao solicitar aos respondentes que marcassem sim ou não, para frases que traziam afirmativas: “Quando desobedeço sou punido”, como a combinação de tarefas familiares, “Temos o costume de combinar as tarefas de cada um” ter ou não apoio familiar, “Sempre tem alguém para me apoiar” como são as regras dentro da família, se os pais dão regras,

“Quem dá as regras são meus pais”, faz o que se quer fazer ou, o que os pais permitem, “Cada um costuma fazer o que quer”.

No *lôcus* da escola investigamos o interesse do jovem sobre a escola. Se gosta de ir à escola, se gosta de frequentar as aulas, se deseja mudar de escola. Iremos tratar da percepção que os sujeitos têm de si, dentro da família e no espaço escolar. Como se percebem e/ou são tratados pelos professores. Inquirimos se na escola existem situações ou vivências com professores gritando, colegas e/ou professores proferindo apelidos, alunos se agredindo, questões de homofobia, professores colocando alunos para fora da sala de aula, professores chamando pais para conversar e tratar de problemas ocorridos na escola.

Analisamos o entendimento dos sujeitos sobre as regras, ao perguntar: As regras são justas para todos? Há favorecimento de alguns alunos por parte dos professores? Todos os alunos conhecem a regras? Ocorrem punições sem que se ouçam os envolvidos? Ainda inquerimos se os sujeitos tinham dentro da escola o conselho de classe, se sabiam do que tratava.

Na tabela 6, apresentamos os dados junto ao tema convivência na família, na qual se evidencia que as relações nas famílias dos sujeitos são vistas como punitivas (88%) e autoritárias (93,5%), ao mesmo tempo, protetoras (apoio com 84%).

O fato de existirem ou não combinados de tarefas nestas famílias, pois 61,8% consideram a existência desta situação, pode sugerir certa polêmica sobre o tema e reforçando o fato de autoritarismo onde não há combinados e contratos e sim imposições de regras e obediências.

TABELA 6 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA E RELATIVA DAS RESPOSTAS POSITIVAS EM RELAÇÃO AOS MODOS DE CONVIVÊNCIA DOS ALUNOS NA FAMÍLIA

	<i>f</i>	%
Quando desobedeço sou repreendido ou punido	242	88,0
Temos o costume de combinar as tarefas de cada um	170	61,8
Sempre tem alguém para me apoiar (ajudar)	231	84,0
Quem dá as regras em casa são meus pais	257	93,5
Cada um costuma fazer o que quer	57	20,7
Só posso fazer o que meus pais deixam	197	71,6

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 7, que expõe sobre a relação do aluno com a escola, mostra que os jovens avaliam a escola positivamente, pois identificamos porcentagens altas para as respostas positivas sobre gostar da escola, e ainda ficaria triste se mudasse de escola e negativa sobre mudar de escola, na qual 80% não gostariam de mudar de escola.

Sobre a questão de gostar ou não de frequentar as aulas, as opiniões foram divididas. O número encontrado para os que gostam de frequentar as aulas foi o 58, 3% equivalente 161 alunos. Subtraindo o número total de alunos, temos um percentual de 41,7%, equivalente a 115 alunos, que não gostam de frequentar as aulas.

**TABELA 7 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA E DAS RESPOSTAS POSITIVAS
SOBRE GOSTAR OU DE IR À ESCOLA**

	<i>f</i>	%
Gosta de ir à escola	196	71,0
Gosta de frequentar as aulas	161	58,3
Ficaria triste se tivesse de mudar de escola	204	73,9
Se pudesse mudaria de escola	51	20,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 8 mostramos como os alunos avaliaram certas relações na escola, em alternativas que indicaram frequências de ocorrência como: Nunca – Raramente – Às vezes e Sempre. Mostraremos as porcentagens representando a junção das escolhas de: Muitas vezes e Sempre que, em parte das questões foram mais acentuadas que o seu contrário: Nunca e Raramente.

**TABELA 8 - FREQUÊNCIA RELATIVA DE RESPOSTAS SOBRE COMO
PERCEBEM AS RELAÇÕES NA ESCOLA**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Alunos fazendo brincadeiras ou gozações que aborrecem ou deixam o colega constrangido.	4,0	18,5	48,0	29,5
Alunos agredindo, gritando, ameaçando outros alunos.	45,5	33,1	16,4	5,1
Alunos humilhando alguém por causa da condição sexual e/ou trejeitos.	47,3	26,9	20,0	5,8

Alunos trazendo drogas para a escola.	66,2	21,5	9,5	2,9
Alunos trazendo armas para a escola.	85,1	9,5	4,4	1,1
Professores ou funcionários colocando apelidos.	40,4	31,3	22,2	6,2
Professores ou funcionários gritando com alunos.	30,2	39,6	24,0	6,2
Professores ameaçando chamar pais dos alunos para resolver um problema de briga.	28,2	39,6	21,2	11,0
Professores colocando para fora aqueles que “bagunçam”.	2,5	14,5	45,1	37,8

Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira linha da tabela 8 no item “Alunos fazendo brincadeiras ou gozações que aborrecem e constroem”, temos as porcentagens de Muitas vezes e sempre predominantes, 77,5%.

Na segunda linha, que trata das relações entre alunos, que se refere a “Alunos agredindo, gritando ou ameaçando”, ou seja, situações de violências físicas ou morais. Temos o número de 22% para as respostas de Sempre e Muitas vezes e 78% para as respostas Nunca e Raramente, o que mostra a existência de violência, mas ainda assim não é um número predominante.

As demais situações descrevem cenas em que: “Professores ou funcionários imprimem apelidos”, “Professores ou funcionários gritam com os alunos”, “Professores ameaçam chamar os pais dos alunos para tratar de problemas de brigas” e “Professores colocando alunos para fora

da sala de aula por mau comportamento”. Nestas questões, mostraremos as porcentagens representando a junção das escolhas de: Muitas vezes e Sempre que, em parte das questões foram mais acentuadas que o seu contrário: Nunca e Raramente.

De forma geral os alunos se percebem bem tratados. Nas situações de: “Professores ou funcionários colocando apelidos” temos 71,7% para nunca/raramente. “Professores ou funcionários gritando com os alunos” com 69,8% para nunca/raramente. “Professores ameaçam chamar os pais dos alunos para tratar de problemas de brigas” com 67,8% para nunca/raramente.

Encontramos resultados semelhantes, esses itens tiveram a frequência percentual de 70% para as opções nunca/raramente e 30% para sempre/muitas vezes. Denotando que 70% dos jovens dessa amostra se percebem tratados de forma positiva.

Porém, ao tratar da variável “Violência”, qualquer número por sua vez, pode ser interpretado como expressivo.

Na terceira linha desse mesmo quadro, descrevemos uma situação em que “Alunos humilham alguém por causa da sua condição sexual ou trejeitos”. Neste caso tratamos sobre o preconceito em relação à homossexualidade, sugerindo de modo amplo, situações de intimidação ou *bullying*. Para este item os jovens não marcaram como sendo frequente, o número para esse caso foi o de 26%, concomitantemente com o número de 30,2% de “Professores e funcionários gritando com alunos” e 28,4% dos alunos recebendo apelidos de professores e funcionários, são números importantes que não podemos deixar de registrar.

Na última linha, na questão: “Professores colocando para fora da sala de aula, alunos que bagunçam” tivemos um número expressivo e

muito frequente desse ocorrido, marcando 83% sempre/muitas vezes, contra 17% de menor frequência, nunca/raramente.

Estes números relacionados ao parágrafo anterior nos fazem pensar que na dificuldade das relações dentro de sala de aula, o mais utilizado pelos professores de todas as escolas pesquisadas é banir o sujeito do grupo.

A tabela 9 traz as apreciações dos alunos sobre Autoimagem. A partir dos enunciados temos as alternativas muito bem/bem e nem bem/nem mal.

TABELA 9 - FREQUÊNCIA RELATIVA DA PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE COMO É VISTO NA ESCOLA, FAMÍLIA E ENTRE AMIGOS

	Muito bem	Bem	Nem bem nem mal	Mal	Muito mal
Na escola	28	41,5	26,2	2,5	1,8
Na família	52	34,5	10,9	2,2	0,4
Com os amigos	65,1	28,7	4,0	1,5	0,7

Fonte: Dados da pesquisa.

As alternativas muito bem/bem, são altas, evidenciando autoimagens positivas, especialmente entre amigos e na família. Ressaltamos que a porcentagem de perceber-se bem vistos pelas pessoas, obteve resultados positivos a partir de 70%.

Na tabela 10 apresentamos os resultados encontrados a respeito da percepção dos jovens sobre as regras dentro do espaço escolar. As questões apresentam enunciados com as seguintes opções escolhas de: Sempre,

Muitas vezes, e o contrário Nunca e Raramente. Mostraremos no quadro a junção das escolhas sempre/ muitas vezes e nunca/ raramente.

TABELA 10 - FREQUÊNCIA RELATIVA AS REGRAS NA ESCOLA

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
As regras são justas e valem para todos.	3,3	12,0	33,0	51,8
Todos conhecem as regras da escola.	2,9	13,1	40,1	43,8
As punições são impostas sem que os alunos sejam ouvidos.	36,6	30,1	21,7	11,6
Os professores favorecem alguns alunos mais que outros.	30,4	35,9	23,2	10,5
Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	5,1	15,6	36,6	42,8

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme registrado na tabela 10, as regras são percebidas como justas por 85% dos jovens, também aparece como sendo do conhecimento da maioria, onde 84% dos participantes conhecem as regras da escola. O fato de receber punição sem ser ouvido e a questão de favorecimento de alguns alunos pelos professores tiveram porcentagens bem parecidas, 33% marcaram que as punições são impostas sem que os alunos sejam ouvidos e 34% disseram que os professores favorecem alguns alunos mais que outros.

Ainda sobre o perfil dos respondentes apresentamos mais três questões, sobre as quais decidimos não fazer o uso de tabelas ou quadros.

A primeira se refere ao conselho de grupo, com a seguinte pergunta: “Sua turma possui conselho de grupo?” Para essa pergunta, temos o resultado que nos mostra que a maioria dos respondentes, somando 84% não possui e não sabe do que trata o “conselho de grupo”. Um número bem pequeno, 15,8% dos sujeitos respondeu que a turma possuía o “conselho de grupo”. Estes números nos chama a atenção para o fato desses jovens não possuírem um espaço permanente para tratar das questões da turma, visto que 28,9% desconheciam do que se tratava o termo.

Em seguida temos a pergunta: “Geralmente como seus professores tratam você? Apresentam-se as opções, bem, nem bem/nem mal e mal. Temos como resposta em 80% a alternativa bem. Para nem bem/nem mal encontramos 20% das respostas, demonstrando que os jovens se percebem bem tratados pelos professores.

A terceira questão se refere à repetência: “Quantas vezes você já repetiu de ano?” Sobre repetir de ano, 92% dos respondentes nunca foi reprovado, e 8% já repetiu de ano uma única vez.

As relações entre os valores morais pesquisados, com o perfil dos jovens no contexto escolar e familiar

A partir dos dados apresentados e algumas considerações já elaboradas, podemos observar que certas variáveis de perfil dos participantes estão relacionadas com maior ou menor adesão aos valores morais elencados nesta pesquisa. Nesta seção trazemos algumas relações e reflexões para adiante discutirmos algumas implicações no âmbito educacional.

RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Perceber-se bem quisto, bem tratado, com 80% de respostas positivas, se relaciona diretamente com maior adesão aos quatro valores pesquisados. Em oposição estariam sentir-se mal tratado ou ser nem bem/nem mal tratado, com 20%, mais compreendido por indiferença, refletem como uma menor adesão aos valores.

Temos resultados positivos para situações em os jovens relatam que professores e/ou funcionários gritando (30%), professores e funcionários pondo apelido (28%) e ainda professores ameaçando de chamar pais para resolver problemas que ocorreram no colégio (32%), nestes casos, como já dissemos, qualquer número é de registro pertinente, pois nessas situações contribuem veemente a baixa adesão aos valores morais tratados nessa pesquisa.

USO DE SANÇÕES PELOS PROFESSORES

O fato de 83% dos jovens responderem positivamente sobre professores colocarem frequentemente alunos para fora da sala de aula está relacionado com menor adesão aos valores justiça, respeito e solidariedade. O tratamento dado ao aluno, o tipo de sanção utilizada, tal como percebida é uma variável importante para a construção dos valores morais.

REGRAS NA ESCOLA

O fato de as regras serem justas e do conhecimento de todos para a maioria dos alunos (85%), nos sugere uma maior adesão aos valores justiça, convivência democrática, respeito. Em consonância, temos a resposta positiva ao fato dos conflitos serem percebidos como resolvidos de

forma justa por 81% dos sujeitos favorecendo a adesão ao valor justiça e convivência democrática.

Entretanto, vamos registrar o resultado negativo percebido por 33% dos alunos que acreditam haver favorecimento de alguns alunos por parte dos professores, fato que registra uma adesão menor a todos os valores. Esta situação ou percepção dos alunos é preocupante, pois são atitudes pautadas em desigualdade, em função do poder de autoridade desse professor.

RELAÇÃO ENTRE ALUNOS

A variável nunca ou quase nunca ter presenciado alunos se agredindo ou gritando (78%) é um sinal de maior adesão a todos os valores. Entretanto, temos respostas positivas de até 78% dos jovens que marcaram as vezes/sempre para alunos fazendo brincadeiras ou gozações que aborrecem e constroem. Registramos aqui o oposto, ou seja, uma menor adesão a todos os valores.

GOSTAR E SENTIR-SE BEM NA ESCOLA

A variável gostar de ir à escola, obtendo 71% de resposta positiva, está relacionada à maior adesão aos valores solidariedade, convivência democrática e respeito. Do mesmo modo, entristecer-se por mudar de escola (74%), relaciona-se com maior adesão aos valores justiça e respeito. De modo contrário, temos resultados importantes que revelam que 58% dos alunos não gostam de frequentar as aulas, relacionando a menor adesão ao respeito e convivência democrática.

BOA IMAGEM DE SI

Sentir-se bem visto pelos pares (90%) e pelas pessoas ao redor, neste caso os professores/funcionários (70%) e familiares (86%), está relacionado a um aumento na adesão e na construção de todos os valores pesquisados. E ao contrário, perceber-se mal visto, temos uma relação negativa e se relaciona com menor adesão a esses valores. Sabemos que as variáveis ligadas às relações sociais na escola, estão fortemente ligadas a adesão aos valores sociomorais numa relação direta, nos autorizando a dizer que quanto melhor a qualidade das relações e das interações sociais, seja na escola, família ou outros locais, maior é a adesão aos valores.

RELAÇÃO FAMILIAR

A afirmativa dos jovens sobre o não emprego de sanções humilhantes e sem agressões físicas, porém com presença de punição (88%), estão diretamente relacionadas à maior adesão aos valores de justiça, solidariedade e convivência democrática. Para o resultado positivo para as perguntas sobre receber apoio com 84%, confere a maior evolução aos valores respeito e justiça. No emprego de combinados na família, que temos o resultado positivo de 62% e negativo de 38%, apontando certo cuidado neste referencial, pois positivamente sugere aumento na adesão a justiça. Em consonância com o fato de haver nestas famílias a imposição de regras com 93,5% em resposta positiva a afirmação: “quem dá as regras são meus pais”. Considerando que os combinados não são imperativos e há uma imposição de regras, podemos dizer de uma baixa adesão ao valor justiça, convivência democrática e respeito.

Após os registros das relações observadas nesta pesquisa, desejamos encaminhar para as considerações finais, na quais faremos discussões sobre a educação em valores.

Ampliando discussões e análises conjuntas

Os dados apresentados nessa pesquisa sobre a adesão de valores justiça, respeito, convivência democrática e solidariedade por jovens do Ensino Fundamental II (9º ano) e Ensino Médio, nos possibilita a fazer algumas considerações sobre as tendências observadas de forma geral e ampliar o olhar sobre a educação em valores na sociedade e nas escolas pesquisadas.

Inicialmente falaremos sobre a adesão aos valores mensurados, tratamos separadamente e ao mesmo tempo iremos integrá-los, pois pensamos que os valores morais são complementares entre si. Juntamente trataremos das implicações educacionais e apontaremos algumas possibilidades para a evolução do desenvolvimento moral nos jovens e para os profissionais atuantes dentro das escolas podem e devem colaborar nesse sentido.

Como dissemos anteriormente, a Escala de Valores Morais foi motivada por um fenômeno global compreendido por “crise de valores”. Esta afirmativa para La Taille e Menin (2009) significa dizer que os valores morais estariam doentes. Por isso, sugerem a alternância do termo para “valores em crise”, que por sua vez implica-nos a refletir num processo de transformação. Desta forma, nestas considerações finais desejamos que fique clarificada nossa aceitação e concordância dessa diferenciação.

Os resultados desse estudo e pesquisa nos possibilita identificar níveis de desenvolvimento moral em cada valor, se referindo as perspectivas

sociais do modo aos quais os jovens aderem aos valores (egocêntrico – sociocêntrico – e moral), são níveis crescentes, entretanto, estão relacionados e se integram.

Sendo assim, podemos encontrar situações nas quais o indivíduo (criança mais velha, adolescente ou adulto) faça escolhas mais elementares num tema, e em outra ocasião pode apresentar escolhas mais evoluídas. Outro fator comum e que influencia nos resultados, é o próprio ambiente pesquisado, que por uma busca de adaptação a esse ambiente, o sujeito faça opções por julgamentos menos evoluídos do que teria condições de fazer. Diante dessa afirmativa, os níveis que apresentamos são predominantes, podendo ocorrer avanços e recuos (TAVARES *et al.*, 2013).

Na escala da convivência democrática, indica o predomínio no nível III. O valor convivência democrática nos chama atenção ao concentrar altas porcentagens de contra valores, ou seja, temos histórias com porcentagens importantes de níveis I e II. Como nas histórias 7 (19,2%), 13 (23%) e 16 (36%). As três histórias mencionadas ocorrem em diferentes *lôcuos* sociais. Demonstrando a dificuldade dos sujeitos de resolverem situações conflituosas por meio de trocas dialógicas e participações coletivas. Acabando por preferir ações de ordem arbitrária, havendo presença de comportamentos de individualismo, indiferença e até mesmo saídas violentas dos conflitos. No predomínio de nível III, na perspectiva social egocêntrica, temos sujeitos com poucas habilidades dialógicas e quando as utilizam, buscam algo para se beneficiarem.

Nos PCNs, temos de forma clara o conceito de diálogo, de democracia, trazendo a luz ideias de que onde há pessoas, há conflitos. E ainda, a democracia tem em seu seio o consenso e o dissenso. Portanto, o conflito entre sujeitos é constituinte da democracia. Nesse emaranhado de termos, de ideias, onde fica o diálogo? O diálogo é o principal instrumento

desse sistema relacional complexo. Dessa forma, [...] “dialogar pede capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender” (BRASIL, 1997, p. 110). Diante do exposto, inquirimos: Como fomentar a capacidade dialógica nas pessoas, nos jovens, nas crianças? Para responder recorreremos à dimensão moral.

A dimensão moral transcende a escola. Mas com essa afirmativa, não se deseja eximir dela seu papel e sim reafirmá-lo nessa pesquisa. A escola deve promover a formação moral de seus alunos. Para que isso aconteça, depende das relações sociais nas quais os jovens são submetidos. Não sendo, única e exclusivamente da escola a responsabilidade, nem por isso ela precisa deixar de dar sua contribuição. A família tem muito peso e os valores que estão presentes podem contribuir ou atrapalhar. Mesmo atrapalhando, não deve ter a capacidade de impedir, ou melhor, afirmamos, não impede. Aceitamos essa ideia e seguimos com ela.

Afirmamos que essa educação moral a qual nos referimos não é aleatória, é legítima, está nos Parâmetros Curriculares Nacionais, então não por em prática significa algo mais que não querer fazer. Ao negar essa dimensão pedagógica da formação moral dos educandos, a instituição educativa não está legitimamente, nem eticamente no lugar de se queixar de incivildades, de conflitos, de desrespeito e violência (LA TAILLE, 2013).

Nesse sentido, Oliveira, Morais e Carvalho (2013), na pesquisa “Resolução de conflitos e agressividade: escala sobre a percepção de educadores”, os conflitos interpessoais são compreendidos como inerentes às condições de interações sociais e nem sempre devem ser vistos como prejudiciais, pois podem ser decorrentes de divergências de ideias, gerando desequilíbrio interindividual ou intraindividual. Dessa forma, para haver uma nova equilibração, os sujeitos precisam descentrar-se, colocar-se no

lugar do outro, coordenar diferentes perspectivas, ou seja, esse exercício exige trabalho cognitivo e por ser assim, faz-se necessário a presença de um adulto preparado, no caso o professor, um mediador desse conflito. Por fim, os pesquisadores citados concluem importantes implicações educacionais, as quais desejamos trazer para presente tese o fato de a escola fundamentar e instrumentalizar o planejamento de programas de cunho preventivo e de intervenção, voltados para a construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral do ser humano.

De acordo, D'Aurea-Tardeli (2013), na pesquisa "Avaliação dos valores de professores: possibilidades para uma escola democrática" nos afirma que para professores formarem eticamente seus alunos, precisam ter desenvolvido algumas competências, e a autonomia moral é uma delas. Somente assim, uma pessoa poderá escolher o princípio adequando para cada caso e procurar uma interpretação mais justa para as situações conflitivas. Escolas que colaboram para uma conduta ética e justa, que discutem questões sobre desigualdade, inclusão, injustiça, desrespeito, estão desenvolvendo o senso ético de seus professores, pois a prática reflexiva é elemento fundamental na tomada de consciência e construção de valores democráticos. Seguimos nossas reflexões trazendo para discussão a escala de solidariedade.

Na escala da solidariedade, temos novamente o predomínio do nível 3 (perspectiva social egocêntrica) em todas as questões. Porém, existe a marca de algumas evoluções para nível 4, onde percebemos que houve perspectivas sociais sociocêntricas marcando evoluções em algumas situações.

Nos resultados encontrados concluímos algo que Piaget (1998) já havia chamado a reflexão que é o fato de os indivíduos serem solidários entre si, por obedecerem juntos a uma regra exterior, chamado por ele de

solidariedade externa. O segundo tipo dominado como solidariedade interna que vem a transpor os limites das regras sagradas, elaborando coletivamente as leis, portanto são internas passíveis de revisões contínuas, baseadas em respeito mútuo. O primeiro tipo de solidariedade é comumente observado em crianças de até 11 anos em média. O esperado dentro da faixa de idade pesquisada por nós seria o segundo tipo, onde haveria um espírito democrático, longe de uma solidariedade imposta ou pregada por adultos. A solidariedade externa é estranha à personalidade do sujeito, vem de fora, de métodos verbais. Piaget salienta que a experiência da solidariedade só pode resultar de relações internas estabelecidas entre as crianças.

Com efeito, voltamos a pensar sobre o dilema generosidade ou justiça, pesquisado por Kawashima e Martins (2013), que encontraram como resultado de pesquisa, a virtude generosidade sendo pouco valorizada pelos professores, que preferiram a justiça. O fato de os professores considerarem pouco a virtude da generosidade, darem pouca importância, deixam de proporcionar o desenvolvimento de sentimentos morais, sociais no respeito ao outro. Os professores precisam trabalhar a virtude da generosidade com vistas a abrir horizontes para a construção de novas virtudes, como a solidariedade, a cooperação e até mesmo a justiça. O cuidado que inspira a generosidade, inspirará e ensinará que para ser ético, o outro faz parte desse contexto, sentir simpatia pelo outro, se comover com a dor do outro, permitirá ao homem ser capaz de condutas generosas e solidárias.

A solidariedade envolve um compromisso pelo bem individual e coletivo, reconhecendo o outro como pessoa, respeitando sua dignidade. Trata-se de aceitar todo ser humano com lealdade, superando as diferenças

ideológicas, raciais, econômicas, religiosas, enfim reconhecer que todos pertencemos a mesma humanidade.

Dessa forma, torna-se possível a superação de atitudes individualistas, egocêntricas, percebendo como sua, a dor do outro, o sofrimento do outro, a injustiça do outro. A verdadeira convicção que fazemos parte da mesma humanidade faz possível a participação na construção de uma sociedade mais justa. Todos esses pontos trazidos estão na base da convivência ética, numa base orientada no bem comum (D'AUREA-TARDELI, 2009).

Com os dados obtidos nas escalas de valores morais, observamos inúmeras informações que darão sentido, farão articulações de ideias, conferindo as mesmas, significados importantes que trazemos em seguida pela escala do valor respeito. Pois, “[...] a educação moral não deve ser trazida de fora para dentro da criança, mas deve ser consequência natural de uma vivência moral” (PESTALOZZI *in*, PACHECO, 2012, p. 54).

Na escala do respeito, temos o registro de predominância do nível III. Entretanto, os níveis de contravalores são notáveis, nos chama atenção especialmente em três histórias, obtendo 20,7% de adesão na questão número dois, 20,7% de adesão na história de número onze e 32,9% de adesão na história número 20. Temos algumas evoluções em nível IV, porém se comparadas aos números encontrados nos contravalores são similares. Ocorre pouca adesão em nível V, sendo sempre porcentagens menores do que aquelas registradas nas mesmas histórias com adesão maior nos contravalores.

O termo respeito é central na moralidade, portanto muito complexo, pois pode levar a várias dimensões de relações humanas. O respeito significa valorização de toda e qualquer pessoa, seja no aspecto

cultural, sexual, político, social, étnico, religioso e outros. O respeito mútuo como condição necessária para o convívio democrático, o respeito ao direito seu e do outro ao dissenso, o respeito à privacidade, o repúdio a humilhação ou violência, enfim o exercício da cidadania pressupõe íntima relação entre respeitar e ser respeitado (BRASIL, 1997).

Na escala de valor respeito os descritores estão ligados aos elementos citados no parágrafo anterior como: assumir o respeito à dignidade humana, independentemente de sua origem, etnia, religião, opinião, cultura; reconhecer a diferença entre as pessoas, respeitar regras morais, sociais, convencionais que visem ao bem comum; respeitar a privacidade como direito de cada pessoa, respeitar o bem público, o bem privado, o meio ambiente e outros. Como contra valor temos desrespeito, humilhação, preconceito, exclusão, discriminação, indiferença, descaso, depredação (TAVARES, *et al.*, 2015).

La Taille (2002) compreende que as representações de si positivas, e o autorrespeito são valores morais importantes. Dessa forma, acrescenta dizendo que “[...] o autorrespeito é condição necessária para se respeitar moralmente o outro.” (LA TAILLE, 2002, p. 147).

Na contramão do respeito, temos a humilhação e variados contra valores como expusemos. La Taille (2002) vem caracterizar a humilhação em três categorias: a domesticada que são as brincadeiras, zombarias e piadas feitas entre as pessoas, as quais, embora constituam agressão, são suportáveis pela forma e pelo tempo em que são praticadas. A ritualizada que está ligada ao rebaixamento da pessoa em situações específicas como no “trote”, por exemplo, na qual existe o uso da força e ultrapassa o limite do suportável e, por fim, a violentadora, que “expressa à intenção de rebaixar pessoas ou grupos e de mantê-los, se possível para sempre, na posição humilde que lhes é reservada” (LA TAILLE, 2002, p. 245).

Parece-nos pertinente e muito importante considerar uma das relações entre a humilhação e a vergonha, sobretudo em se tratando das observações dos dados encontrados na presente pesquisa. Encontramos nos perfis dos sujeitos pesquisados que constantemente os alunos são colocados para fora de sala, número importante, 83% dos respondentes marcam essa variável com recorrente, como sendo uma rotina escolar. Seja por desrespeito ao professor, por desrespeito aos colegas, por incivildades, o recurso utilizado pelo professor e banir o sujeito do grupo, temos muitas considerações e suposições sobre essa conduta, mas vamos ficar somente com o que está explícito nessa situação. Existe falta de habilidade em gerir o conflito, ficando mais fácil “colocar o conflito para fora da sala, por o problema pra fora”, por ser muito mais fácil e rápida a solução.

Outro fator que queremos relacionar a baixa adesão ao valor respeito são as respostas positivas de 78% dos sujeitos sobre presenciar ou encontrar-se em situações de brincadeiras e gozações que aborrecem e constroem. Pois, Segundo La Taille (2002), o fato de ser humilhado repetidas vezes pode fazer com que a vítima passe a aceitar-se como inferior, mudando o juízo que tem de si, de sua boa imagem. É esse o risco que se corre quando não se investe na reflexão sobre formação moral com os professores em geral, no sentido de fazer da escola espaço favorecedor da construção de imagens negativas pelas crianças, que passariam a verem-se como incapazes.

Ainda sobre o valor respeito e suas relações com o perfil dos respondentes, temos números marcantes de professores pondo apelidos 28,4%, gritando 30%, ameaçando de chamar os pais para resolverem conflitos na escola 32%. Esses números tornam-se expressivos, pois, em se tratando de desse tipo de conduta vinda de professores e de instituições educativas podemos considerá-los inaceitáveis, da mesma forma que

devemos igualmente abominar qualquer espécie de violência entre os jovens, também o fazemos com os adultos.

Nesse sentido, Pedro-Silva (2013) sugere ao professor a substituição da cultura da culpa, pela cultura da responsabilidade. Para esse autor os professores têm preferido culpabilizar às famílias pela indisciplina dos jovens, se atendo apenas a acusar. Fazendo isso, os professores não estão contribuindo em nada para resolver os problemas. Problematizar as situações de conflito também significa ser autoridade e não ao contrário, como muitos professores pensam estar cedendo aos caprichos dos alunos, não é se subordinar. É fazer valer seu papel de educador, utilizar de sua autoridade e não de autoritarismo, para haver autoridade não é necessário ser uma figura autoritária.

Queremos de fato, pela via da educação escolar, formar sujeitos éticos? Sim, queremos. Para tanto, parece-nos legítimo dizer que é preciso investir na formação moral, a começar pela formação dos professores e pela reflexão sobre as interações que viabilizem a construção/manutenção de valores para a constituição de uma vida mais digna, dos sujeitos que habitam o espaço escolar. Entendemos que, da perspectiva do autorrespeito, a resposta à pergunta "o que sou?" levará à resposta da pergunta "o que quero ser?" (LA TAILLE, 2002). Desta forma, a escola deve estar preparada para receber o aluno e não o contrário. Pois, a função precípua da instituição que se nomeia educativa é promover a educação, contribuindo para a transformação dos indivíduos (PEDRO-SILVA, 2013).

Passaremos a escala do valor justiça e seguimos com nossas considerações sobre os dados encontrados. Em relação ao valor justiça, temos como descritores os princípios de justiça, como igualdade e equidade, para aplicar regras e normas. Na sociedade em geral, repudiar

situações de discriminação, desigualdade. Na aplicação de sanção, priorizar sanções por reciprocidade, onde visa à restauração das relações sociais e não utilizar de sanções expiatórias que visam humilhação e castigo. Compreender e se responsabilizar pelas decisões resultantes de contratos firmados democraticamente pelas partes (TAVARES, *et al.*, 2013).

Quando falamos em justiça, já temos em mente as regras, as punições, as sanções, portanto vamos falar um pouco sobre isso. As regras, desde muito tempo é objeto de estudo de Piaget (1932/1994a) e em seguida de outros autores, entre eles Lino de Macedo (1996), que conferem a estas, grande valor e muito cuidado. Os gestores, os professores, precisam compreender que existem as regras negociáveis e aquelas não negociáveis.

Na escola, podemos situar algumas situações e rotinas como, lavar as mãos antes de tomar o lanche, respeitar qualquer pessoa com quem se conviva, trabalhar enquanto se está na classe em vez de fazer bagunça, não agredir, são exemplos de regras não negociáveis. As regras negociáveis são construídas com base no acordo entre os constituintes do grupo, objetivando organizar os trabalhos e garantir a justiça. Isso não significa que os gestores e professores devem acatar tudo. Mesmo porque, as crianças na fase heterônoma ou jovens ainda, criam e sugerem regras muito punitivas, cruéis, que eles próprios não têm condições de seguir. Por isso e para isso, existe o professor, o adulto mediador, mostrando o problema e colocando questões que levem a reflexão, até elaborarem regras que possam ser de fato cumpridas.

Há regras que alguns autores comentam, entre eles, Vinha (2000), que precisam ser questionadas sobre suas validades, sobre sua verdadeira função e contribuição para o desenvolvimento da autonomia. A exemplo, temos o controle do uso do banheiro, não usar boné, fazer fila. Nessas ocasiões o aluno é privado de tomar uma decisão de desenvolver seu

autocontrole. Temos também o registro nas agendas escolares, que ameaçam, que punem ao invés de sancionar. A autora comenta que nas primeiras semanas é até complicado ver os alunos saindo a todo o momento. Mas na semana seguinte isso irá diminuir, porque perceberão como foi bom para todos os benefícios dessa mudança.

Vimos nessa pesquisa, que as regras nas escolas eram de conhecimento de todos. Uma grande maioria respondeu positivamente sobre esse tema (85%), nesse sentido dissemos anteriormente e que de fato deveria sugerir uma maior adesão aos valores justiça, convivência democrática e respeito. Outro fator que nos intriga é a ideia e percepção dos jovens de que os conflitos estão sendo resolvidos de forma justa (81%). Mesmo havendo o resultado negativo de 33% dos alunos que responderam que as punições são dadas sem que os alunos sejam ouvidos. Na tabela 6, temos os registros de famílias protetoras (apoio familiar 84%), punitivas (88%) e autoritárias (93,5%), o que nos faz pensar e traçar um paralelo importante sobre os dados que iremos discutir na adesão ao valor justiça.

Nos resultados sobre a adesão ao valor justiça há forte predomínio do nível III, com porcentagens bem mais altas que as outras escalas nesse nível. Optando pela justiça distributiva, na maioria das vezes deseja evitar conflitos para si, quer manter a boa imagem, ou manter o apoio do grupo. No campo da justiça retributiva que também pode ser encontrada nesse nível, o sujeito opta pela reparação proporcional ao dano causado, afirmando sua escolha pela autoridade.

Contudo, a evolução para o nível IV ocorre de forma discreta com porcentagens menores que as encontradas nas somas dos contravalores, onde o sujeito opta pela desigualdade em função do poder da autoridade. Junto à justiça retributiva irá recorrer à sanção expiatória, apelando à intervenção da família junto aos jovens, fato comum nas escolas

pesquisadas que ameaçam chamar os responsáveis para resolver conflitos ocorridos no espaço escolar. Também identificamos junto aos contravalores as posturas autoritárias dos professores, como ao colocar alunos para fora de sala rotineiramente. Como vimos, em nível V, nível de adesão ao valor propriamente moral, os números de adesão foram os mais baixos encontrados nessa pesquisa. Os dados obtidos nesta pesquisa nos permitem evidenciar, que o valor mais difícil de ser alcançado pelos jovens numa perspectiva social descentrada foi o valor justiça.

Diante dos estudos dos dados apresentados na escala de adesão ao valor justiça e os dados registrados no perfil dos sujeitos, temos perguntas importantes e algumas hipóteses sobre o ocorrido, vamos a elas: que regras justas são essas? Justas para quem? Os jovens, inseridos em famílias autoritárias e ainda em escolas com professores demonstrando perfis autoritários, serão sujeitos capazes de dizer o que é justo? Será que o justo nessas ideias de justiça, está para uma moral autônoma ou moral heterônoma?

Kamii (2005), nos fala que a autonomia significa ser governado por si próprio. É o contrário da heteronomia, que implica ser governado por outrem. As pesquisas piagetianas mostram que uma educação baseada na recompensa, nos castigos, nas punições, nas ameaças – mantém crianças, jovens obedientes e heterônomos. Ao contrário a educação baseada no intercâmbio, no diálogo, na reflexão, nos diferentes pontos de vista, estimula decisões construídas pautadas em valores éticos, e, por conseguinte há a construção da autonomia moral.

Desejamos analisar mesmo que rapidamente sobre as consequências da punição. Em toda e qualquer situação está incluída nessa punição um sentimento negativo do sujeito com ele mesmo, provenientes dessa punição e humilhação efetuada pelo adulto, uma vez que imposta de

forma autoritária, seja na família, ou na escola. E ainda nessa situação, a criança, o jovem, nenhum deles reflete sua ação, gerando espaços para ressentimentos, raiva, mágoas e mais adiante esses mesmos sujeitos podem optar por algumas saídas já reveladas por Piaget (1932/1994a), cálculo de riscos, o sujeito tomará mais cuidado para não ser flagrado, pois não refletiu sobre sua ação, e com certeza não gostou do castigo. A conformidade, onde o sujeito opta por obedecer sempre, para se livrar das consequências. Revolta, onde há o prazer de desobedecer, sem refletir sobre as consequências de seus atos, como sendo uma agressão para si e para o outro. Enfim, evitar a consequência torna-se mais importante do que evitar o ato em si.

De acordo com os elementos trazidos nos dados dessa escala, situamos a presente pesquisa com a perspectiva social individualista ou egocêntrica adotada por grande maioria dos respondentes, novamente ressaltamos que os níveis não representam estágios fixos e duros propriamente, e sim orientações morais e tendências afetivas.

No entanto, as respostas de nível I, II e III, sendo tão marcantes e frequentes indicam pesos de autoridades, de sanções expiatórias.

[...] Desde Piaget (1994b [1932]) essa influência já era mostrada. Esse autor explicou que, por vezes, a autoridade, com seu poder demonstrado pelo uso das sanções expiatórias, atrapalha o desenvolvimento do sentimento de justiça (MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013, p. 44).

Piaget (1932/1994a), já chamava o valor justiça, de a mais racional de todas as virtudes, a inspiradora da igualdade. E concordamos com muitos pesquisadores que já disseram que as escolas são locais privilegiados de fomentar relações mais justas e respeitadas. Cuidar para que as relações

nesse espaço educativo sejam de qualidade, que as interações sejam mais justas, mais respeitosas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As considerações sobre os resultados encontrados nesse estudo nos levam a pensar alguns pontos. O primeiro, se o ambiente escolar favorece ou não o desenvolvimento moral de seus alunos. Desejávamos conhecer a forma como os professores e outros funcionários trabalhavam as situações conflituosas, como os conflitos eram compreendidos, qual perspectiva era adotada pelos educadores, enfim desejávamos compreender como eram as relações interpessoais nesses ambientes pesquisados e como estas influenciam na adesão aos valores.

Por conseguinte, as escolas influenciam na formação moral das crianças e jovens. O problema é que nem sempre fazem na direção da autonomia. Ao contrário na maioria das vezes encontramos como nessa pesquisa, condutas favorecedoras de heteronomia. Para que o desenvolvimento de todos os valores morais ocorra, é necessário absolutamente que os sujeitos possam fazer experiências morais. Visto que essa ideia cabe para todos os valores citados, “não se aprende apenas com lições ou teorias sobre o assunto, mas experimentando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça pautadas na igualdade e na equidade” (TAVARES, *et al.*, 2016, p. 207).

Em segundo, que seria alcançar o objetivo de mensurar a forma de adesão aos valores trazidos nos cadernos da escala de valores morais.

Constatamos que os valores mais difíceis de serem alcançados pelos adolescentes numa perspectiva social descentrada foram à justiça, o

respeito e a convivência democrática. Em todos os valores mensurados houve predominância de nível III, perspectiva social egocêntrica, mas a justiça e o respeito mostraram-se bem concentrados neste nível, ocorrendo pouca evolução em nível IV, que seria compreendido aqui como adesão ao valor de modo sociocêntrico. Por outro lado, nestes valores já citados, também apareceram porcentagens não desprezíveis, assumindo posturas não democráticas, desrespeitosas, desiguais e etc.

Outra constatação é que as respostas pró-valor em níveis mais elaborados foram apresentadas no valor solidariedade, com predomínio de perspectiva social egocêntrica, mas ocorrendo evoluções importantes em nível, IV e nível V, que seria a adesão propriamente moral.

Contudo, afirmamos que os resultados da nossa pesquisa mostram os jovens aderindo aos valores de modo egocêntrico ou no máximo, sociocêntrico, pois para isso acaba dependendo da imposição, da presença de uma autoridade para legitimar sua escolha, depende de regras rígidas, são acometidos por pouco diálogo com os adultos e entre os pares, uma vez que a maioria dos respondentes não tem em sua escola ou nem sabe o que é “conselho de grupo”. A difícil adesão aos valores justiça, convivência democrática e respeito, reforçando que são pouco vivenciados seja na escola ou fora dela.

Reafirmamos juntamente com Tavares e colegas (2016), que os valores solidariedade, justiça, respeito, convivência democrática estão sempre presentes nos projetos político-pedagógicos e na fala de diretores, coordenadores e professores. Entretanto, não basta um projeto para a autonomia, é preciso oferecer um ambiente escolar efetivamente propício a esta conquista.

Além das vivências em ambientes sociomoraes, para que o sujeito seja impulsionado a valorar em suas ações físicas ou mentais, é necessário algo que o motive. Ao tratar da adesão aos valores nesta pesquisa, precisamos trazer a reflexão mais uma vez um pressuposto piagetiano muito significativo neste contexto que é o afeto. O percurso de Piaget no tema afetividade traz a emoção, o afeto como os motores da ação. Com efeito, deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem a esse agir, ao que já dissemos em outro momento, quando Piaget (2014) aponta o afeto como o motor da ação moral.

Podemos ainda, afirmar, com Vinha e Tognetta (2009) que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade. Para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer aos educandos oportunidades frequentes de atividades planejadas, sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais entre outros. Estes procedimentos favorecem a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, consequentemente, o desenvolvimento da autonomia.

É necessário refletir sobre as ações vividas, se sentir respeitado no ambiente em que se vive, a moralidade precisa sair do papel, ser objeto de apropriação dos profissionais da educação, das crianças, dos jovens, de

todos nós. É preciso ser valorizado para querer agir bem, para então conviver de forma justa, respeitosa e solidária.

O que diremos as escolas? Diremos: a sua, a nossa vocação é cooperar, ser corresponsável. Devemos tolerar a incoerência entre pensar e o fazer, entre o projeto político-pedagógico e o que se tem feito? É comum atualmente ouvir educação construtivista, educação democrática, mas o que é isso mesmo? Vamos nos capacitar? E sobre isso, as decisões devem ser pautadas na tolerância ou na aceitação?

Sabemos que a educação em valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional. Assim aconteceu certa vez com Maicon, filho de um pai que não chegou a conhecer. Que viu a mãe ser assassinada por um traficante. Que presenciou a estupros e outras violências. Naquela manhã, chegou cheirando mal. E não tardou a reincidir no xingamento e na agressão aos colegas (PACHECO, 2012).

O professor aproximou-se e abraçou-o... com firmeza. O Maicon tentou libertar-se, gritou. Quando acalmou, o professor ficou a fitá-lo, em silêncio. Quando Maicon tirou os olhos do chão, falou:

-Tio, posso fazer uma pergunta?

-Pode – respondeu o professor.

-Posso te dar um abraço? – aquele corpo franzino colocou-se ao peito do professor. E o inusitado questionamento repetiu-se:

-Tio, posso fazer só mais uma pergunta? Posso?

Antes que o professor, visivelmente emocionado, pudesse responder, o Maicon acrescentou:

-Por que foi que o tio chorou quando eu o abracei?

Bastou um momento de carinho e firmeza para que a reciclagem dos afetos acontecesse.

Não há tarefa impossível, quando ao desejo do coração se soma a verdade da intenção (PACHECO, 2012, p. 55).

A mudança que se deseja na sociedade, nas famílias e é claro nas escolas, tem seu início nos sujeitos que povoam estes lugares. A partir da transformação das pessoas que mantêm e compõem estes *lócuos* a teoria converte-se em ação. A ação moral do professor, o exemplo, a atitude de escutar a criança, de dialogar com o jovem, com o colega professor.

Urge a necessidade de cuidar das relações. Estejamos atentos aos modos de trabalho, ao que temos feito de nós, do outro, das crianças, e dos jovens. É preciso trabalhar o florescer de um feliz encontro, um fraterno encontro que ultrapasse o nível das intenções, traduzindo-se em atitudes, em valores, completando e orientando a ação humana na convivência nossa de cada dia. Queremos que o professor compreenda que o desenvolvimento da cognição não ocorre separado do desenvolvimento da afetividade. Enfim, realizamos ao findar esse estudo, um convite à reflexão, isso nos autoriza a pensar uma educação em valores que saia do campo da retórica e marque fortemente as práticas educativas, que sejam então traduzidas em ações e inspirações. Pois comecemos a caminhar!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M de; LA TAILLE, Y. de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 217-231, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v59n2/v59n2a11.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo de relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgado moral na criança**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 1993.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-106. (Coleção pontos e contrapontos).

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. *The ethics and citizenships program: the Brazilian experience in moral education*. *Journal of Moral Education*, Abingdon, v. 38, n. 4, p. 489-511, 2009.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BATAGLIA, O. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2016.

BATAGLIA, P.U.R. Projeto T.E.S.E. e diretor de turma: a experiência de Camocim. *In*: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BELUCI, T.; SHIMIZU, A. M. Escola Democrática: uma realidade brasileira? **Revista Eletrônica Científica de Psicologia**, Ano IV, n. 7, nov. 2006. Disponível em:
http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/R7PwooHtdYcNyV4_2013-5-10-15-26-21.pdf. Acesso em: 7 jul. 2016.

BELUCI, T.; SHIMIZU, A. M. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. **Revista Psicologia Escolar**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 353-364, dez. 2007. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200013>. Acesso em: 7 ago. 2016.

BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento moral: análise psicológica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 7-40, 1972.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 maio 2015.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BLATT; KOHLBERG, Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). **The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment.** *Journal of Moral Education*, 4, 129-161. 1975.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC, 1997.

CAMINO, C.P.S. Educação moral: Doutrinação ou debate? *In: MOURA, M. L. S. De; CORREA, J.; SPINILLO, A. (Ed.). Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 111-140.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. *Invariant sequence and internal considering in moral judgment stages.* *In: KURTINES, W.; GERWITZ, J. (Ed.). Morality, moral behavior, and moral development.* New York: Wiley, 1984.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

COSTA, F. A. B. S. A importância da virtude do amor e da vontade nas representações de si de professores. *In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.) Virtudes e educação: o desafio da modernidade.* Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 61-93.

D'AUREA-TARDELI, D. **A manifestação da solidariedade em adolescentes:** um estudo sobre a personalidade moral. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia do Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

D'AUREA-TARDELI, D. A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n2/v28n2a06.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

D'AUREA-TARDELI, D. **Solidariedade e projeto de vida:** a construção da personalidade moral do adolescente. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2011. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

D'AUREA-TARDELI, D. A avaliação dos valores de professores: possibilidades para uma escola democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 24, n. 56, p. 220-251, set./dez. 2013.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. *et al.* Pesquisa sobre desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 342-351, jul./set. 2013.

DURKHEIM, E. O ensino moral na escola primária. **Novos Estudos**. v. 79, p. 59-75, 2007.

ESTEVÃO, C. V. Educação, conflito e convivência democrática. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a02.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2016.

FELTRAN, G. de S. **Margens da política, fronteiras da violência: uma ação coletiva das periferias de São Paulo**. *Lua Nova* [online]. 2010, n.79, pp.201-233. ISSN 0102-6445. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000100009>.1990

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget. **ANDE**, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 55-68, 1990.

FREITAS, L. B. L. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo, Brasil: Cortez, 2003.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo. Summus, 2010.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 66, p. 147-174, 2001.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Número especial.

GOUVEIA, V. V. *et al.* A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 133-142, 2001.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200002. Acesso em: 7 jun. 2016.

HARE, R. M. *Ethical theory and utilitarianism*. In: SEN, A.; WILLIAMS, B. (Org.). *Utilitarianism and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 23-38.

HERSH, R. H.; PAOLITTO, D. P.; REIMER, J. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. 4. ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones Madrid, 1998.

HÖFFE, O. Valores em instituições democráticas de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2004.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança**: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KAMII, C. A autonomia a meta da educação para Piaget. *In*: KAMII, C.; JOSEPH, L. L. **Crianças pequenas continuam inventando a aritmética (séries iniciais)**: implicações da Teoria de Piaget. Trad. Vinicius Figueira. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KAWASHIMA, R. A.; MARTINS, R. A. Dilema moral na educação Infantil: generosidade ou justiça? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 48-74, set./dez. 2013.

KOLHBERG, L. *Psicología del desarrollo moral. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer*, 1992.

KOLHBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. *La educacion moral segun Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa*, 1997.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, jul./dez., 2000.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. *In*: DEMO, P. **Grandes pensadores em educação**: desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2010a. p. 67-98.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. *In*: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; SILVA, N. P. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 07-28.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26 n. especial, p.105-114, 2010b. Número especial. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf> . Acesso em: 7 mar. 2016.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 13-25. 2002a. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf> . Acesso em: 7 mar. 2016.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y.; CORTELLA, M. S. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2013.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia: um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, set. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n3/v24n3a03.pdf> . Acesso em: 7 maio 2015.

LIND, G. **An introduction to the moral judgment test, MJT**. 1999. Disponível em: www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm. Acesso em: 7 maio 2015.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever:** a ética indolor dos novos tempos democráticos. 4. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Org.). **Ética e educação:** reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOURENÇO, O. M. **Psicologia de Desenvolvimento Moral:** teoria, dados e implicações. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Almedina, Coimbra, 2006.

LUKJANENKO, M. de F. S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de educação moral/Jean Piaget.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Entrevista. **Revista Eletrônica Schème,** Marília, v. 5, n. 1, p. 1-3, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/>. Acesso em: 7 ago. 2016.

MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 185-198.

MALRIEU, Philippe. **Les Émotions et la Personnalité de l'Enfant.** Paris, Vrin, 1952.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MORO, A. Adesão ao valor justiça em crianças e adolescente. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Avaliações de valores: dimensões metodológicas, São Paulo, v. 24, n. 56 set./dez. p. 18-47, 2013.

MENIN, M. S. S.; ARAÚJO, U.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. Escola e educação moral. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org.). **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. (Coleção Psicologia e Educação em Debate).

MENIN, M. S. S. Representações sociais de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 239-264, jan./dez. 2002.

MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (Org.) **Virtudes e educação: o desafio da modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 17-36.

MENIN, M. S. S.; TAVARES, M. R. Por que eleger o tema sobre avaliação de valores. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Avaliações de valores: dimensões metodológicas, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 12-17, set./dez. 2013.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, p. 965-991, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, F. C. de; MORAIS, A. de; CARVALHO, S. M. R. de. Resolução de conflitos e agressividade: escala sobre percepção de educadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 76-104, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a08v14n2.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PEDRO-SILVA, N. Moral e diferença em Piaget. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2011.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. *In*: LA TAILLE, Y.; STERZA, J.; SILVA, N. P. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 69-120.

PEGORARO, O. **Ética dos maiores mestres através da história**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1994a.

PIAGET, J. *El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño*. *In*: DELAHANTY, G. P. (Comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autónoma Metropolitana, 1920/1994b. p. 181-290.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 01-36.

PIAGET, J. *L'Éducation Morale à L'École: De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Édition de Constantin. XYPAS. Anthropos, 1931/1997.

PIAGET, J. **Sobre pedagogia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. SALTINI, C. J. P.; CAVENAGHI, D. B. (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 1954/2014.

PORTO, J. B.; TAMAYO, A. Estrutura dos valores pessoais: a relação entre valores gerais e laborais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 63-70, jan./mar. 2007.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos).

PUIG, J. M. Aprender a viver. *In*: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus, 2007. p. 65-106.

ROKEACH, M. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, D. J. Ética, educação e desafios contemporâneos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu - MG, 2010. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt17> Acesso em: 8 ago. 2011.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência**: dos projetos às representações docentes. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, E. de F., PAVANI, R. A. B., MORAES, M. S. e CHIARAVALLOTI NETO, F. *Drug abuse prevalence among secondary school students in São José do Rio Preto, São Paulo State, Brazil*. **Cadernos de Saúde Pública**. 22(6):1151-1158. 2006.

SILVA, D. J. Ética, educação e desafios contemporâneos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu - MG, 2010. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt17> Acessado em: 8 ago. 2011.

SIROTA, A. Humilhação social: uma reflexão sob o ponto de vista psicanalítico. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 4, p. 557-565, 2008.

SNAREY, J. R. **Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research**. *Psychological Bulletin*, 97(2), 202–232, 1985. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.2.202>

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 47-59, 2003.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TAMAYO, A.; SCHWARTZ, S. H. Estrutura motivacional dos valores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 329-48, maio/ago. 1993.

TAVARES, M. R. Avaliação de valores sociomoraís: procedimentos para a construção de uma escala. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 252-272, 2013.

TAVARES, M. R. *et al.* **Avaliando valores em escolares e seus professores:** proposta de construção de uma escala. TAVARES, M. R.; MENIN, M. S de S. (Coord.). Textos FCC, São Paulo, v. 46, p. 1-85, out. 2015.

TAVARES, M. R. *et al.* A. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 186-210 jan./mar. 2016.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. (Org.) **Virtudes e educação:** o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética:** estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. de. 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.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA T. P. **É possível superar a violência na escola? construindo caminhos pela educação moral.** São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. *In: LA TAILLE, Y.; TUGENDHAT, E. Lições sobre ética*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 152-184.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TURIEL, E. *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

YOUNISS, J.; DAMON, W. *Social constructuion in Piaget's theory*. *In: BEILIN, H.; PUFALL, B. (Ed.). Piaget's theory: prospects and possibilities*. Hillsdale: LEA, 1992. p. 267-286.

ZECHI, J. A. M. **Violência e Indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena

Alessandra Arce Hai

Alexandre Filordi de Carvalho

Amanda Valiengo

Ana Crelia Dias

Ana Maria Esteves Bortolanza

Ana Maria Klein

Angélica Pall Oriani

Eliana Marques Zanata

Eliane Maria Vani Ortega

Fabiana de Cássia Rodrigues

Fernando Rodrigues de Oliveira

Francisco José Brabo Bezerra

Genivaldo de Souza Santos

Igor de Moraes Paim

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

José Derivaldo Gomes dos Santos

Jussara Cristina Barboza Tortella

Lenir Maristela Silva

Livia Maria Turra Bassetto

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Márcia Lopes Reis

**Maria Rosa Rodrigues Martins de
Camargo**

Marilene Proença Rebelo de Souza

Mauro Castilho Gonçalves

Monica Abrantes Galindo

Nadja Hermann

Pedro Laudinor Goergen

Tânia Barbosa Martins

Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Capa e diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 80g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250g/m² (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

100

Esta obra aborda a Educação em Valores em jovens estudantes, mensurando sua presença e a forma de adesão no ambiente escolar. Apresenta teorias e conceitos de Educação Moral. Discorre sobre os valores morais: Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática. Trabalha o plano moral e o plano ético, propõe caminhos para uma educação democrática, relacionando os valores morais com o perfil dos jovens e o contexto escolar estudado; colabora com a reflexão de estudantes de Graduação em Pedagogia, de Psicologia, de docentes, de gestores, bem como, de instituições educacionais interessadas em ofertar uma Educação Integral para nossos jovens e crianças.



Graziella Diniz Borges é psicóloga, pedagoga, psicopedagoga, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília. Atualmente, é docente na Educação Básica e no Ensino Superior. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89