

A ADESÃO AOS VALORES DE JUSTIÇA, RESPEITO, SOLIDARIEDADE E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Marialva Rossi **Tavares** – FCC

Raul Aragão **Martins** – UNESP

Maria Suzana de Stefano **Menin** – UNESP

Telma P. **Vinha** – UNICAMP

Luciene R. P. **Tognetta** – UNESP

Patrícia U. R. **Bataglia** – UNESP

Adriano **Moro** – UNICAMP

Agência ou Instituição Financiadora: FCC e FAPESP

Resumo

Neste texto apresentamos uma pesquisa que teve como objetivo construir, aplicar e validar uma escala para mensurar a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em escolares do Ensino Fundamental e Médio e professores de Educação Básica, em escolas públicas e privadas. O estudo foi inspirado em autores da Psicologia do Desenvolvimento Moral como Piaget, Kohlberg e Selman. A metodologia envolveu: a construção de uma matriz para definição dos valores com seus descritores; a elaboração de itens sobre cada valor que consistia em apresentar histórias de situações-problema com alternativas pró e contravaler e, finalmente, o processamento dos dados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) (ARAÚJO, 2009) que permitiu a criação da escala e a classificação dos participantes em quatro níveis de adesão aos valores. Os dados, aqui apresentados, correspondem às respostas dos 1.310 professores que responderam ao questionário. Os professores, em sua maioria, alcançaram o maior nível de adesão no valor solidariedade e menor no de justiça. Estes resultados são discutidos em relação às interações professor-aluno nas escolas.

Palavras-chave: Valores Morais. Escala de Valores. Teoria das Respostas ao Item (TRI). Educação Moral.

A ADESÃO AOS VALORES DE JUSTIÇA, RESPEITO, SOLIDARIEDADE ECONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

INTRODUÇÃO:

Tem sido uma afirmação comum, em vários espaços da sociedade brasileira e em outros países, que estamos passando por uma “crise de valores”. Essa crise pode ser sentida como ausência, ou falência, de valores antes amplamente reconhecidos. No entanto, pode-se entender a crise como transformação de valores já existentes. Nela, valores tradicionais passam a ser vistos de outros modos e novos valores, ou novas formas de interpretá-los, passam a se tornar mais importantes para as gerações atuais (LA TAILLE; MENIN, 2009). De uma forma ou outra, é recorrente a queixa de que as crianças e 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. 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, tal como Lipovetsky (2010), Bauman (1998) e Jares (2005).

A escola, por sua vez, aparece como uma instituição importante para a manutenção ou mudança de valores. Mesmo que de forma contraditória e arbitrária, ela assume um papel tão importante quanto à família na construção de valores, pois promove a convivência diária entre crianças e jovens, impõe uma vida coletiva e normas comuns e passa valores considerados importantes para a cultura em que se vive. No entanto, sem considerar a educação moral como função básica também da escola, professores têm apontado (TREVISOL, 2009) que esta instituição somente passou a se ocupar da educação moral ou em valores porque consideram que a família não cumpre mais esse dever. Por outro lado, e piorando esse quadro, não é de agora que se sabe que a maior dificuldade apontada por professores e agentes escolares no exercício de suas práticas é a indisciplina, a incivilidade e a violência dos alunos, num ambiente onde o desrespeito parece imperar e poucos sabem como agir na direção de uma educação moral bem sucedida (ZECHI, 2008; SILVA, 2004; SPÓSITO, 2001; MENIN, et al 2010).

Diante destas questões nos deparamos com o seguinte fato: que valores investigar? Como professores se colocam diante de tais valores? De acordo com

Vazquez (1993) valores são atribuições realizadas por sujeitos sociais sobre propriedades de objetos, sejam estes naturais ou produtos humanos. Os valores morais, por sua vez, se relacionam aos atos ou produtos humanos e incluem ações realizadas consciente e livremente, ou seja, às quais se pode atribuir uma responsabilidade moral. Como em todo ato de apreciação, na avaliação moral também há três componentes: o valor atribuível, o objeto avaliado (atos ou normas morais) e o sujeito que avalia. Assim, o que se valoriza pode variar em função de quem o faz, onde e quando; nesse sentido, tal como pode se afirmar no relativismo antropológico, valores morais são relativos às sociedades e aos momentos históricos. Por outro lado, não aderimos aqui a um ponto de vista de relativismo axiológico, como explica La Taille (2006). Este relativismo resultaria na conclusão de que não há valores melhores ou piores entre si. Seguindo a tradição kantiana, que inspira a posição de Piaget (1932/1977) sobre as duas tendências morais - heteronomia e autonomia - partimos do pressuposto de que são melhores aqueles valores que mais garantem a dignidade de todas pessoas no sentido de poderem obedecer a regras, leis ou princípios, que por si próprias fariam e que reconheceriam como válidas para si e para qualquer pessoa.

Essa discussão sobre quais valores são os mais importantes para os seres humanos em geral, ou para nossas crianças brasileiras, é inevitável se queremos uma escola que atue para além da mera transmissão de conhecimentos e para a superação de formas de desrespeito. Não se trata de uma escolha arbitrária ou momentânea. Há valores morais que se mostram importantes pelo reconhecimento, quase universal, dos benefícios que trazem aos homens.

No Brasil, após um período de ditadura militar, e de um vazio em termos de educação moral ou em valores na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 ou 1998?) colocaram a Ética como um dos temas transversais na Educação. Ao fazer isso, os valores de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo foram escolhidos como as mais importantes para o desenvolvimento moral e ético de crianças e adolescentes.

A partir de tais valores, nos propusemos a elaborar um instrumento que permitisse verificá-los, que não ficasse apenas restrito ao nosso foco de investigação, o professor, mas pudesse, também, poder ser aplicado aos alunos e que permitisse a comparação entre as duas populações ou outras que se queira investigar como a família e assim por diante.

Sabemos que existem, há décadas, formas de avaliação do julgamento moral e que são consagradas como instrumentos competentes, como os testes baseados nos dilemas morais e originados nas entrevistas de Kohlberg (1992) e seus seguidores (KOLLER, 1994; LIND, 2000; REST et. al., 1974). No entanto, trata-se de criar um instrumento voltado a questões da atualidade, aos contextos brasileiros, que englobe a investigação dos quatro valores simultaneamente (justiça, respeito, solidariedade, convivência democrática).

A construção desse instrumento visa possibilitar não só a investigação sobre como se dá a adesão, em escolares e professores, dos valores citados, como de variáveis (sociais e situacionais) que influenciam essa construção, tais como: nível educacional dos pais, classe sócio econômica, série escolar, idade e gênero dos alunos e características das relações sociais na escola e na família. Essa investigação possibilitará mais discussões sobre caminhos para a Educação Moral ou em Valores.

A pesquisa sobre a presença de valores nos julgamentos de crianças e sobre atos relacionados a pequenas infrações, com ou sem a intenção de causar ou fazer algo errado, moralmente falando, vem acontecendo desde Piaget (1932/1977). Esse autor, através do uso de histórias fictícias que envolviam ações de crianças, investigou as formas de julgamento de atos por responsabilidade objetiva ou subjetiva. Neste sentido, levou em consideração: as noções de justiça imanente, distributiva e retributiva; a importância do princípio de igualdade da justiça distributiva quando comparada à obediência a autoridades; a presença e contraposição de dois tipos de justiça, a retributiva e a distributiva; a escolha por sanções expiatórias ou de reciprocidade e outras noções infantis que envolviam o uso de valores tais como a igualdade, a justiça, a reciprocidade, a cooperação, solidariedade e outros.

Kohlberg (1992), dando prosseguimento aos estudos de Piaget, usou dilemas morais para investigar os níveis de raciocínio moral. Os dilemas constavam de histórias fictícias nas quais dois ou mais valores morais, ou um valor moral e outro legal, se contrapunham e era necessário decidir por um deles. Além da presença mais ou menos forte de valores diversos que se confrontavam (amor X justiça; obediência à lei X respeito à vida; obediência à autoridade X liberdade de expressão, e outros), e da presença e intensidade de diversas operações de justiça (justiça retributiva, distributiva, processual), os níveis revelavam a perspectiva social a partir da qual o sujeito construía seus argumentos. Kohlberg descreveu três níveis de julgamento, o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Esses níveis correspondem, respectivamente, a uma

perspectiva individualista ou *egocentrada*; em seguida, a outra centrada nas normas familiares e sociais ou sociocentricas e, finalmente, à perspectiva mais avançada, baseada em contratos e procedimentos justos e princípios *universalizantes*.

Muitas foram as aplicações dos trabalhos de Kohlberg e as formas de medida de raciocínio desenvolvidas após suas descobertas. Os testes “Moral Judgement Interview (MIJ)”, derivado das entrevistas de Kohlberg (1958), o “Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM)” (GIBBS e colaboradores, 1984) e o “Defining Issues Test (DIT)” (REST, 1986), todos descritos em Koller e colaboradores (1994), propõem situações de dilema seguidas de respostas variadas que representam os diferentes níveis descritos por Kohlberg (1992). Esses testes têm sido utilizados no Brasil e correlacionados com variáveis como classe social, escolas públicas e particulares, idades, gênero, regiões de pertinência (BIAGGIO, 1997, 2002).

Mais recentemente, Shimizu (2002, 2004a, 2004b) aplicou os testes DIT e DIT-2, em sua versão brasileira, a jovens de 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A autora encontrou níveis mais avançados de julgamento moral nos alunos do Ensino Médio, de escolas particulares, e das regiões sul e sudeste do Brasil quando comparados a jovens de um dos estados do nordeste. A autora, analisando a validação dos testes no Brasil (SHIMIZU, 2004) discutiu que o desempenho dos respondentes pode ter sido influenciado por aspectos relacionados à habilidade de leitura, à dificuldade de assimilação de certos conteúdos dos testes não adaptados à cultura brasileira e ao formato não familiar das questões propostas. Assim, seria necessária, ainda, uma adaptação maior dos testes à cultura brasileira.

Apesar do reconhecimento da validade desses testes no Brasil e nos mais diversos países, é preciso adequá-los a nossa realidade, transformando os dilemas em situações mais próximas dos brasileiros, senão mais próximas do cotidiano e dos problemas e conflitos que enfrentamos na atualidade. É necessário, também, que os testes não possibilitem aos respondentes que se adequem ao que é percebido como a melhor resposta, ou a mais esperada pelos aplicadores.

La Taille (2006) também realizou uma mensuração de valores em adolescentes e nas várias dimensões analisadas (valores na relação do indivíduo com instituições da sociedade, na relação com os outros, com si mesmo), eles foram questionados a respeito da importância dessas instituições em suas vidas, do grau de confiança, ou a respeito do quanto essas dimensões e seus componentes influenciavam seus valores. Os principais resultados mostraram, entre outros dados gerais, que os jovens atribuem grande

confiança apenas às pessoas de seu círculo privado e se sentem mais influenciados por eles que pela escola, mídia ou religião; eles veem o espaço público como ameaçador e nutrem desconfiança para com as instituições públicas; elegem a moral como essencial para a sociedade, destacando a justiça, a honestidade e a humildade; acreditam que os pobres e negros sofrem preconceito; dão importância à escola, onde dizem aprender coisas importantes para a vida e tendem a confiar em seus professores. Quanto às variáveis examinadas relativas a classe social, gênero, e o fato de ser mal ou bom aluno, a que mais diferenciou a posição dos respondentes foi o fato de se classificarem como bons ou maus alunos. Os que se disseram maus alunos mostraram um maior pessimismo em relação ao desenvolvimento pessoal e maior crítica às instituições sociais, maior isolamento e demanda de um sentido de vida. La Taille (2006) finalizou a pesquisa dizendo que não podemos apontar um “vazio de sentido” nos adolescentes, uma vez que mostram valores, principalmente ligados ao espaço privado; mas há certo “mal estar” em relação ao espaço público.

Assim, podemos dizer que certos estudos brasileiros sobre a mensuração de valores vêm mostrando a importância que variáveis de diferentes dimensões têm sobre a construção de valores. Essas dimensões podem ser culturais e ideológicas ou podem ser relacionais e interpessoais – como a vivência em ambientes coercitivos ou cooperativos; e, ainda, subjetivas ou intrapessoais, como as ligadas às representações de si, como considerar-se bom ou mau aluno, ou admirar valores mais individualistas que altruístas.

Propostas construtivistas de identificação de valores também têm sido mescladas com preocupações a respeito da força do contexto em sua determinação. Como exemplo, destacamos a construção teórica de Selman (1980) e Selman et al. (1986). As perspectivas sociais descritas por esse autor e equipe foram estudadas a partir das respostas que crianças e jovens dão a situações em histórias tiradas da literatura infantil, ou do cotidiano social, nas quais os personagens sofrem e agem em função de questões sócio morais. Selman (1986) identificou cinco estágios de entendimento interpessoal que descrevem como as crianças formam juízos dos outros e agem; eles envolvem estratégias de negociação e de experiências compartilhadas e vão do egocentrismo acentuado, passam por níveis de descentração de perspectiva social e chegam a um sistema social e convencional de perspectivas. Essas estratégias contam com aspectos cognitivos, sociais, afetivos e situacionais. Para Selman, uma criança pode mostrar uma estratégia mais evoluída numa situação e outra, menos avançada, em outro momento, em função das possibilidades e exigências do contexto.

Ao mesurar valores, também é preciso considerar como a adesão aos mesmos pode ser influenciada pela forma como eles são percebidos pelos sujeitos frente ao contexto em que vivem; por exemplo, quando confrontados com valores oponentes – ou contravalores, ou quando apresentados em diferentes espaços (*locus*) como família, escola, ou internet, ambientes sociais diversos.

Considerando a extensão e complexidade desse tema sobre a mensuração de valores, foi proposta a pesquisa que relatamos e que teve como objetivo a construção de um instrumento capaz de avaliar a presença e o modo de adesão de crianças, jovens, e seus professores, aos valores sociomoraes de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. Especificamente, este relato, apresenta as respostas dos professores do Ensino Fundamental e Médio que responderam o instrumento de pesquisa.

METODOLOGIA:

Descrevemos a construção da escala, que foi iniciada pela definição de uma matriz teórica, o que, por sua vez subsidiou a elaboração dos itens. O modelo final foi gerado a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI) (ARAÚJO, 2009).

Construção da base de referencia:

Como primeira etapa da pesquisa, considerando o que se tem discutido sobre a educação em valores sociomoraes no contexto brasileiro e das prioridades apresentadas nos PCN (1997), construímos uma matriz de referencia na qual definimos os valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática e construímos descritores para os seus vários aspectos. Esse trabalho orientou a construção de itens para o questionário utilizado junto a professores e, também, outros que pudessem ser aplicados às crianças, os adolescentes.

Construção dos itens:

Foram redigidos 120 itens, tendo cerca de 30 itens para cada um dos quatro valores eleitos. Eles foram construídos na forma de situações problema e se basearam em cenas do cotidiano que ocorrem em quatro diferentes *locus* (família, ambientes sociais diversos, escola e internet). As histórias terminavam com uma frase a completar ou uma questão sobre o que se deveria fazer e foram oferecidas cinco alternativas. O respondente deveria ler o item e escolher uma dentre as alternativas. Três delas

apresentavam-se favoráveis ao valor focalizado no item e duas apresentavam-se contrárias a ele; ou seja, basearam-se num *contravalor*. Ao respeito, por exemplo, poderiam se opor desrespeito, descaso, individualismo, indiferença. À justiça, poderiam se opor injustiças na forma de autoritarismo, arbitrariedade, desigualdade, preconceito, favoritismo. E assim por diante.

Além das posições pró ou contra os valores, as alternativas também apresentaram níveis nos quais as pessoas poderiam se situar para mostrar o modo como aderiam a favor ou contra um valor. Para a construção das alternativas de respostas, nos fundamentamos, principalmente, na perspectiva social presente nos níveis de julgamento sociomoral de Kohlberg (1992): pré-convencional, convencional, pós-convencional. Neste trabalho, enfatizamos nesses três níveis *kohlbergianos*, principalmente, a perspectiva social em que o indivíduo se coloca em relação a si mesmo, às expectativas dos outros, às normas, à sociedade, ou frente aos princípios universais mais amplos.

Como *perspectiva social*, ou *percepção social*, Kohlberg (1992) define “[...] como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade.” (p.186). O autor ainda sublinha que “[...] o desenvolvimento da percepção social de um estágio, ocorre antes, ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo de juízo moral.” (p.186).

Assim, destacamos nos níveis, respectivamente, uma perspectiva individualista ou *egocentrada* (*nível 1*), outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais (*nível 2*), e, finalmente outra perspectiva, mais descentrada socialmente, baseada em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados “universalizáveis” (*nível 3*).

Como dissemos, no item, em função dessas perspectivas sociais correspondentes a níveis, colocamos sempre cinco alternativas; três em que o valor focado foi afirmado, sendo uma em cada um dos níveis de perspectiva social (P1, P2 e P3), e duas alternativas que afirmavam o *contravalor* correspondente sendo uma delas no nível 1 e outra no nível 2 (C1 e C2), mostrado no exemplo abaixo:

Eugênio é o melhor aluno de Biologia da sala. Há, em sua classe, um aluno que acabara de ser transferido e que tem dificuldade nesta disciplina. Como os exames estão próximos, ele pediu ajuda para Eugênio, mas este havia sido convidado pelos amigos para ir jogar futebol, como sempre faz nas tardes de quinta-feira com a turma. O problema é que era justamente quinta-feira. Você acha que Eugênio deveria...

C1 - ir para o futebol com seus amigos; era quinta-feira e estava acostumado a fazer isso.

C2 - ir ao futebol, porque ele já havia combinado com a turma.

P1 - ajudar o aluno novo com os estudos em troca de ele o ajudar em outra matéria.

P2 - ajudar o aluno novo com os estudos, porque sabe que é o que se deve fazer.

P3 - ajudar o aluno novo com os estudos, pois ele precisa de explicações nesta disciplina.

Modelo estatístico para gerar a escala:

Ao escolhermos o modelo estatístico para gerar a escala levamos em conta que cada um dos valores investigados (justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática) deveria ser avaliado separadamente, uma vez que cada um deles representou uma dimensão específica do conjunto de valores que caracterizam o indivíduo. Assim, é prevista a criação de uma escala para cada um deles. Essas escalas são importantes, pois são elas que servirão de referência para compararmos resultados e/ou estimarmos o quanto os sujeitos investigados se apropriaram dos valores pesquisados.

Para o processamento das escalas optamos pela utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) (ARAÚJO, 2009). Esta teoria parte do princípio de que as variáveis investigadas pela Psicologia ou pela Educação na maioria das vezes não são observáveis diretamente como é o caso da adesão a valores. A psicometria denomina tais variáveis de **traços latentes**. Embora essas variáveis possam ser descritas pelos especialistas, não podem ser medidas diretamente. A necessidade de avaliar tais variáveis (traço latente) levou muitos pesquisadores a desenvolverem modelos estatísticos que pudessem estimar suas propriedades. Neste sentido, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) trouxe muitos benefícios, principalmente nos casos em que as respostas não são dicotômicas (certo x errado) e sim politômicas, como é o caso de nossos itens em valores que apresentam cinco possibilidades de respostas (C1, C2, P1, P2, P3). Especificamente neste estudo, o modelo a ser utilizado é o Modelo de Resposta Gradual de Samejima (ARAÚJO, 2009).

É importante ressaltar que o emprego dessa metodologia pouco tem acontecido em pesquisas no Brasil, pois, até o momento, a TRI tem sido usada em seu modelo dicotômico, em testes cognitivos nos exames nacionais de avaliação como SAEB, ENEM e outros, o que revela um caráter de originalidade a esta investigação (ARAÚJO, 2009).

Processada a TRI foi possível identificar os níveis de desenvolvimento em cada valor que se referem à adesão ou não ao valor (ser pró ou contra o valor) e às três perspectivas sociais consideradas como modos de adesão a cada valor (*perspectiva*

egocêntrica – sociocêntrica – moral). O primeiro nível I corresponde ao contravalor, o nível II ao pró-valor na perspectiva egocêntrica, o nível III pró-valor na perspectiva socicêntrica e o nível IV o pró-valor na perspectiva moral (refazer).

Participantes e procedimentos

Os itens construídos foram submetidos a um especialista em psicometria e, também, a pesquisadores em desenvolvimento moral, que os revisaram. Após esse trabalho foi realizada uma pré-testagem dos itens com cerca de 900 participantes, entre alunos do Ensino Fundamental (segundo ciclo), do Ensino Médio e professores da Educação Básica. Nessa testagem foi também aplicada em 300 alunos uma versão do questionário com questões abertas, isto é, sem as cinco alternativas a serem assinaladas. As respostas espontâneas dos participantes serviram para verificação da qualidade das alternativas propostas nas questões fechadas e nova revisão das mesmas.

Finalmente, os itens revisados foram aplicados em 10.006 pessoas, distribuídas em 4.503 crianças, 4.193 jovens e 1.310 professores. O grupo estava distribuído em 75 escolas públicas e privadas, a maioria do estado de São Paulo. Os resultados aqui apresentados referem-se apenas às respostas dos professores.

O instrumento foi impresso no formato de um pequeno caderno, composto de duas partes: uma contendo questões caracterizando o perfil dos respondentes (características gerais dos participantes e questões sobre relações sociais na escola e na família) e outra com as questões na forma de pequenas histórias sobre os valores. Os cadernos para os professores continham 25 questões e focaram três valores por vez. Esta forma de aplicação permitiu que tivéssemos cadernos pequenos, em que os participantes gastaram em média 30 minutos para respondê-los. A TRI permite este tipo de organização do instrumento de coleta dos dados.

RESULTADOS:

O gráfico 1 apresenta a distribuição dos professores pelos níveis das escalas dos quatro valores estudados (solidariedade, justiça, respeito, e convivência democrática) estimados a partir dos níveis de corte que montamos com o processamento da escala pela TRI.

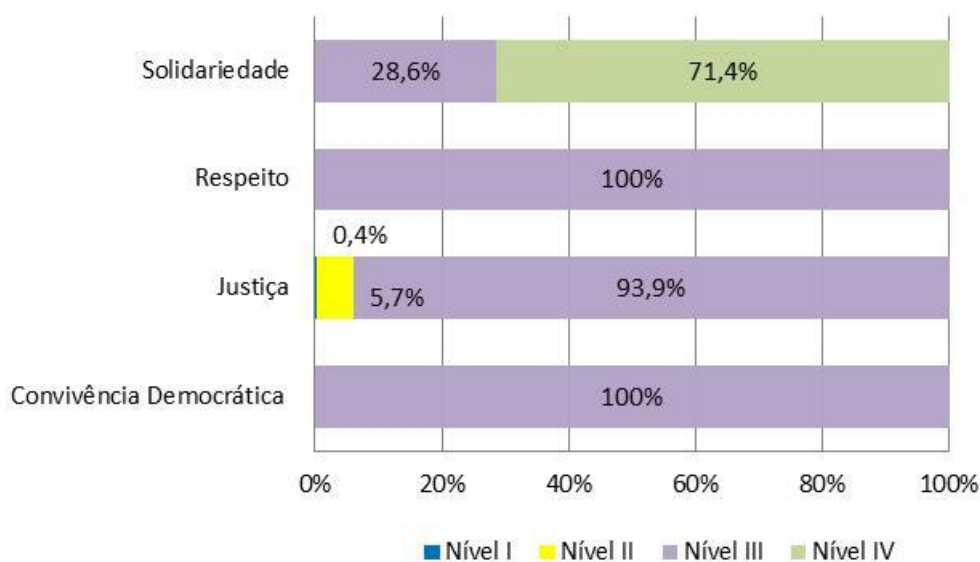


Gráfico 1 – Distribuição dos resultados dos professores por níveis da escala e valores

A aquisição dos valores, entendida nesse estudo pelo modo de adesão a eles em diferentes perspectivas sociais (*egocêntrica (nível II) – sociocêntrica (nível III) e propriamente moral (nível IV)*) (ver a descrição dos níveis no anexo I), mostrou uma progressão diferente para cada valor, sendo o de mais fácil adesão o valor de solidariedade, seguindo-se os valores de respeito e de convivência democrática. O mais difícil foi o valor justiça. Ou seja, no valor de solidariedade, os professores concentraram-se no Nível IV (71,4%), o que não aconteceu nos outros valores.

O valor mais difícil de ser alcançado numa perspectiva social descentrada, isto é, relacionada aos contratos sociais ou aos princípios morais, foi o de justiça. Foi nele que os professores mostraram-se ainda que em porcentagem pequenas contra o valor (0,4%) e favor ao valor na perspectiva egocêntrica (5,7%), a maioria (93,9%) aderiram ao valor de modo convencional.

Considerando esses resultados, podemos dizer que os professores tenderam a maior adesão a um dos valores numa perspectiva sociocêntrica; isto é, neste nível, o indivíduo opta, frequentemente, pelo respeito, por conformidade, manutenção ou transmissão de convenções sociais ou obediência a regras e leis (ditado: erre dentro das

regras); ou ainda por reciprocidade (regra de ouro: *não faças ao outro o que não queres que te façam*).

Apenas em relação ao valor de solidariedade os professores encontram-se numa perspectiva moral (71,4%), isto é quando se adota um valor por uma motivação acima das normas sociais e que reside no reconhecimento da dignidade de todo e qualquer ser humano. Nesse caso, se diz que uma pessoa tende a **autonomia moral**: assume valores que por si mesma reconhece como bons para si e para qualquer outra pessoa. Os professores investigados podem ainda não ter atingido o nível de autonomia moral, embora tenhamos visto que há vários fatores que influenciam esse desenvolvimento.

CONCLUSÕES:

A construção de relações mais justas e respeitosas e dos valores sociomorais nelas inseridos, são, sem dúvida, metas importantes para a educação e, a escola, dependendo da qualidade das interações estabelecidas em seu interior, constitui-se num local propício para que esse desenvolvimento ocorra. É nesse ambiente que o sujeito irá conviver com o âmbito público (no sentido de coletivo), estabelecer relações de igualdade e conviver com a diversidade.

Sabemos que as escolas, queiram ou não, influenciam de maneira significativa na formação moral das crianças e jovens; todavia, nem todas o fazem na direção da autonomia. É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações intraescolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado.

A formação de personalidades éticas não ocorre por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas, sim, de um processo de construção, da interação do sujeito com o meio. Para que este desenvolvimento ocorra é necessário que a criança possa fazer experiências morais. A justiça, por exemplo, não se aprende apenas com lições ou teorias sobre o assunto, mas experienciando 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. O mesmo é válido para o respeito mútuo, o diálogo e solidariedade.

É neste sentido que podemos afirmar que o trabalho dos professores se faz extremamente necessário, pois a formação ética do aluno se faz no processo da ação. Necessariamente, a ação pedagógica realizada pelo professor estará relacionada às suas convicções e à maneira pela qual ele adere aos valores morais.

Vimos, pelos resultados, que os professores possuem uma prática normativa, evidenciando o quanto ainda esses profissionais são presos às convenções sociais, principalmente em relação aos valores de justiça, respeito e convivência democrática, sendo estes, os mais difíceis de serem atingidos pelos professores no nível IV. Isso reforça a necessidade dos cursos de formação focarem este tema, no intuito de provocar a reflexão sobre os próprios valores de cada professor na busca de uma educação igualitária e justa, pois é no cotidiano da vida escolar, que se formam os alunos e os professores devem buscar desenvolver uma interação na sala de aula que propicie um clima ético na convivência entre ele e seus alunos e entre os seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARAUJO, E; ANDRADE, D; BORTOLOTTI, S. Teroria de resposta ao Item. Ver. ESC. Enfermagem USP 2009; 43 (Esp): 1000-8. www.ee.usp.br/reeusp.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC, 1997.
- FRICK, L. T. *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas*. 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2011.
- KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicologia, Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MENIN, M.S.S. Representações sociais de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares. *Psicologia da Educação*, PUC-SP, n. 14/15, p.239-264, 1 e 2 semestre, 2002.
- PIAGET, J. (1932) *O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- SELMAN, R.L.; BEARDSLEE, W.; SCHULTZ, L; KRUPA, M.; PODOREFSKY, D. Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of

structural and functional models. *Developmental Psychology*, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.

SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding: developmental understanding*. Nova Iorque, EUA: Séries Editor, 1980.

SHIMIZU, A. M. *Representações sociais e julgamentos morais de jovens: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas*. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília - SP, 2002.

TOGNETTA, L.R.P. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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.

VICENTIM, V. F. *Condições de vida e estilos de resolução de conflitos em adolescentes*. 2009, 223f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

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

ANEXO: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DAS ESCALAS DOS VALORES DE SOLIDARIEDADE, RESPEITO, JUSTIÇA E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA.

Adesão aos valores	Solidariedade	Respeito	Justiça	Convivência Democrática
Nível I	<p>Observamos neste nível o predomínio de uma tendência em não reconhecer o outro, omitindo-se ou não sendo solidário por conformidade a uma regra ou à autoridade. Pode-se, também, escolher não ser solidário por culpabilizar o outro pelo seu infortúnio ou porque se acredita que cada um é responsável por si. Contravalores relativos à solidariedade podem predominar, tais como: individualismo; competição; omissão; indiferença ou descrédito em relação à busca do bem comum; ou ainda, submissão à autoridade ou autoritarismo.</p>	<p>Neste nível, a pessoa opta, na maioria das vezes, pelo desrespeito ao outro (indiferença, descaso, exclusão etc.) mantendo um acordo com o seu grupo, ou considerando o que é normal para o seu grupo; ou ainda, isentando-se de responsabilidade, recorrendo ou submetendo-se à autoridade. Contravalores podem predominar, tais como: desrespeito, humilhação, preconceito, exclusão, discriminação, indiferença, descaso ou depredação.</p>	<p>Neste nível, no campo da justiça distributiva, uma pessoa opta, na maioria das vezes, pela desigualdade, em função do poder da autoridade, por conformidade às regras convencionais, ou ainda, quando não há regras que a obrigue a optar pela igualdade. Quanto à justiça retributiva, em situações de conflito, a pessoa opta pela sanção expiatória apelando à autoridade familiar. Podem sobressair-se contravalores à justiça distributiva ou retributiva, tais como: desigualdade, discriminação, individualismo, autoritarismo. Numa situação em que é preciso avaliar um julgamento de uma autoridade, a pessoa avalia em prol do poder da autoridade.</p>	<p>Nesse nível, na maioria das vezes, a pessoa omitir-se em tomar qualquer atitude para resolver situações de conflito envolvendo o coletivo, sobrepondo o interesse individual ao coletivo ou evitando consequências negativas para si. Pode ignorar o problema por falta de regras que orientem sua conduta, acomodando-se a convenções sociais ou delegando o problema à autoridade competente. As vezes assume uma solução imposta pela autoridade que a beneficia ou que é tendenciosa, que usa estratégias como a vigilância ou a punição; ou ainda, impor uma solução do problema por reciprocidade simples (“toma lá, dá cá”). Como contravalores, observa-se violência, individualismo, indiferença, autoritarismo, submissão à autoridade externa.</p>
Nível II	<p>No nível II é mais frequente a opção da pessoa pela solidariedade, principalmente por interesse próprio, como a obtenção de consequências positivas ou a fuga de consequências negativas, ou para manter uma boa relação com o próximo, por reciprocidade simples.</p>	<p>Neste nível, o indivíduo opta, de forma mais frequente, pelo respeito, para evitar consequências negativas para si, ou obter consequências positivas (benefício próprio); ou age por reciprocidade simples (fazer ao outro o que ele fez), ou ainda, por proximidade com as pessoas envolvidas. Pode, também, optar pelo respeito, mas transferindo a responsabilidade para a autoridade.</p>	<p>Quanto à justiça distributiva, opta, na maioria das vezes, por um tratamento de igualdade para evitar conflitos por conveniência pessoal (benefício próprio, manter a boa imagem), ou para manter o apoio de um grupo. No campo da justiça retributiva, opta pela imposição, pela autoridade, de uma reparação proporcional à infração cometida, ou pela afirmação de comportamento desejável pela autoridade por meio de conversas. Pode, também, ser capaz de avaliar o julgamento de uma autoridade identificando algum erro (justiça processual), mas mantém o papel desta em aplicar sanções indiscriminadamente.</p>	<p>Neste Nível, uma pessoa tende a buscar alguma forma de solução mais dialógica para resolver conflitos coletivos; mas, basicamente, o faz para evitar consequências negativas para si (punição) ou visando uma consequência positiva, como: a manutenção da boa imagem, a manutenção de vínculos pessoais, ou o favorecimento dos que julga merecedores. A pessoa pode basear-se na obediência às regras para evitar consequências negativas (punição) ou buscar solução através da aplicação de punição prevista por lei.</p>

ANEXO DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DAS ESCALAS DOS VALORES DE SOLIDARIEDADE, RESPEITO, JUSTIÇA E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Adesão aos valores	Solidariedade	Respeito	Justiça	Convivência Democrática
Nível III	A pessoa escolhe a solidariedade movida por atender às convenções sociais e por obediência ou manutenção das regras. Pode ser a favor da solidariedade embora encaminhe a questão às autoridades ao invés de agir por si própria ou diante da ausência de ações da autoridade competente.	Neste nível, o indivíduo opta, frequentemente, pelo respeito, por conformidade, manutenção ou transmissão de convenções sociais ou obediência a regras e leis; ou ainda por reciprocidade (regra de ouro: <i>não faças ao outro o que não queres que te façam</i>).	Neste nível, quanto à justiça distributiva, a pessoa opta pela igualdade com base no respeito ao desempenho de papéis convencionais e na obediência à lei. Em situações de justiça retributiva, como situações escolares de quebra de regras ou situações de conflito com autoridade, a pessoa pode optar pela conversa e não mais pela atribuição de sanção expiatória, embora possa fazê-lo para evitar conflitos por conveniência pessoal. Nesse nível, a pessoa é capaz de avaliar o julgamento de uma autoridade limitando-se a apontar o desempenho dos papéis convencionais.	Neste Nível, a pessoa opta, frequentemente, por buscar soluções para conflitos envolvendo um coletivo, mas fazendo uso de regras, de regimentos, recorrendo à intervenção de autoridades competentes, mesmo que use o diálogo ou envolva a participação de todos. Busca a aprovação social ou estar conforme as convenções sociais. Pode repudiar, em função de convenções sociais, certas situações de manipulação.
Nível IV	a adesão à solidariedade, tem como motivação maior o reconhecimento da necessidade do outro ou do coletivo, a busca da igualdade ou do bem comum e o compartilhamento de sentimentos e perspectivas.	Na maioria das vezes, neste nível, o indivíduo opta pelo respeito considerando princípios que envolvem o reconhecimento da dignidade e da integridade de todo ser humano, do direito à privacidade, da honestidade como valor. Do mesmo modo, há o respeito ao meio ambiente e ao bem público e a sua preservação.	Neste nível, no campo da justiça distributiva, um indivíduo opta, com mais frequência, pela igualdade entre as pessoas em função do respeito à dignidade e/ou reconhecimento dos direitos e deveres iguais a todos quando em mesmas condições. No campo da justiça retributiva, a pessoa busca o diálogo procurando soluções com todos os envolvidos ao invés do uso de sanções. Quando os campos da justiça distributiva e retributiva se apresentam conjuntamente, uma pessoa opta pelo diálogo entre iguais, considerando que todos têm as mesmas condições, direitos e capacidade de resolução de conflitos através do diálogo. No campo da justiça aplicada a julgamentos (processual), uma pessoa nesse nível se mostra capaz de apontar injustiças ou erros nos processos de julgamento de uma autoridade.	Neste nível, uma pessoa busca soluções para uma situação de conflito envolvendo um coletivo através do diálogo, priorizando ou favorecendo a participação dos envolvidos e garantindo o bem-estar comum. Visa à justiça, à equidade e à reparação respeitosa. Repudia a omissão e o uso de estratégias que envolvam a manipulação, o abuso de prestígio ou da condição financeira, a desonestidade e a violência. Em situações de conflito envolvendo o meio ambiente, busca solução assumindo seu papel ativo na preservação do lugar (cujo zelo é dever de todos) visando o bem estar coletivo. Toma posição ativa no reconhecimento do que é dever de todos e de cada um na busca do bem comum e na preservação do meio ambiente.