



VOLUME 46 OUT. 2015

ISSN 1984-6002 e-ISSN 1984-6010

AVALIANDO VALORES EM ESCOLARES E SEUS PROFESSORES:

proposta de construção de uma escala

COORDENADORAS **MARIALVA ROSSI TAVARES • MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN**

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



Copyright @ by Fundação Carlos Chagas

T231a TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Coord.)
Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de
construção de uma escala. / Marialva Rossi Tavares; Maria Suzana de
Stefano Menin (Coord.). - São Paulo : FCC/DPE, 2015.

85 p. (Textos FCC, 46)
ISSN: 1984-6002
e-ISSN: 1984-6010

1. Valores Morais. 2. Alunos. 3. Professores. 4. Psicologia do
Desenvolvimento.
I. Título II. Série.

CDU: 37.015.32

Ficha catalográfica elaborada
pela Biblioteca Ana Maria Poppovic - Bamp

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país.

DIRETORIA

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Presidente

Bernardete Angelina Gatti

Diretora Vice-Presidente

Maria Helena Bottura (interina)

Diretora Administrativa

Ricardo Iglesias

Diretor de Operações Externas

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE EDITORIAL

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Terracota Editora - Claudio Brites

REVISÃO

Vânia Regina Fontanesi

APRESENTAÇÃO

A PESQUISA APRESENTADA NESTE NÚMERO DA COLEÇÃO *TEXTOS FCC* TEVE POR objetivo a construção, testagem e validação de uma escala para avaliar a adesão de escolares e professores aos valores sociomoraes de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. Iniciou-se com uma breve revisão da literatura nas áreas da psicologia do desenvolvimento e da educação em valores sobre outras medidas já existentes de adesão a valores morais. Posteriormente, construiu-se uma matriz dos valores foco de análise e foram criados itens na forma de situações-problema, que compuseram os questionários utilizados. Os participantes da pesquisa foram crianças (alunos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental), adolescentes¹ (9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio) e professores da educação básica, de escolas públicas e privadas, em sua maioria do estado de São Paulo, resultando em cerca de 10.000 participantes. A escala foi construída e analisada de acordo com a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os resultados da aplicação da escala foram analisados de acordo com as classificações dos participantes em níveis de adesão a cada um dos valores mensurados e foram relacionados a diversas variáveis de perfil dos participantes e de características dos contextos vividos na escola e na família. As implicações da pesquisa são discutidas considerando-se dimensões de educação em valores de crianças e adolescentes e, também, de formação de professores.

¹ Segundo Corti e Souza (2005), embora a distinção entre os termos *adolescência* e *juventude* exista, ainda que superpostos, é muito frequente, principalmente em reportagens, conversas informais e até mesmo textos teóricos, a utilização das duas expressões como sinônimas. No Estatuto da Criança e do Adolescente, contudo, a ênfase recai sobre o termo *adolescência*, delimitação aqui também aceita.

EQUIPE

COORDENADORAS

MARIALVA ROSSI TAVARES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (SP), Brasil
mtavares@fcc.org.br

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Presidente Prudente (SP), Brasil, e pesquisadora visitante da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (SP), Brasil
menin@fct.unesp.br

PESQUISADORES

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA

Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara (SP), Brasil
lrpaulino@uol.com.br

PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Marília (SP), Brasil
patriciaurbataglia@gmail.com

RAUL ARAGÃO MARTINS

Pesquisador da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, São José do Rio Preto (SP), Brasil
raul@ibilce.unesp.br

TELMA PILEGGI VINHA

Pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas (SP), Brasil
telmavinha@uol.com.br

ESTATÍSTICOS

DALTON FRANCISCO DE ANDRADE

Pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis (SC), Brasil
andrade@inf.ufsc.br

MIRIAM BIZZOCCHI

Estatística da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (SP), Brasil
mbizzocchi@fcc.org.br

RAQUEL DA CUNHA VALLE

Estatística da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (SP), Brasil
rvalle@fcc.org.br

ASSISTENTE DE PESQUISA

ADRIANO MORO

Fundação Carlos Chagas, São Paulo (SP), Brasil, e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas (SP), Brasil
amoro@fcc.org.br

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. Por que mensurar valores?	9
1.2. Definindo e mensurando valores morais – breve revisão da literatura e desafios científicos	11
2. METODOLOGIA	17
2.1. A elaboração de itens para o questionário	17
2.2. O modelo estatístico para gerar a escala	19
3. RESULTADOS	25
3.1. Características dos participantes da pesquisa	25
3.1.1. Perfil das crianças e dos adolescentes	25
3.1.2. Perfil dos professores	29
3.2. Adesão aos valores segundo as escalas de solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática	33
a. Solidariedade	33
b. Respeito	36
c. Justiça	39
d. Convivência democrática	43
3.3. Relações entre os valores sociomorais e as variáveis de perfil e de contexto pesquisadas	46
3.3.1. Árvores de classificação dos alunos	48
a. Solidariedade	48
b. Respeito	51
c. Justiça	54
d. Convivência democrática	57
3.3.2. Árvores de classificação dos professores	60
a. Solidariedade	60
b. Respeito	62
c. Justiça	64
d. Convivência democrática	66
3.4. Síntese das relações entre valores sociomorais e variáveis de perfil e contexto	68
3.4.1. Avanço nas séries escolares	68
3.4.2. Variáveis escolares	68
3.4.3. Uso da internet	70
3.4.4. Relação familiar	70
3.4.5. Características da formação e profissão docente	70
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	83

1

INTRODUÇÃO

1.1. POR QUE MENSURAR VALORES?

De acordo com Piaget (1994 [1920], 1977[1932]), um valor é um investimento afetivo que nos faz agir; que nos move em uma direção. Valores morais são, portanto, os investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, sentimentos, ou ações consideradas, na maioria das culturas, boas ou justas, nos guiando para os chamados bons costumes. Partindo dessa definição inicial, poderíamos nos perguntar se, no mundo atual – tido por muitos como violento, ameaçador e injusto –, nossas crianças e adolescentes estão perdendo valores morais, antes consagrados.

Tem sido uma afirmação comum, em vários espaços da sociedade brasileira e em outros países, que estamos passando por uma “crise de valores”, na maior parte das vezes, sentida como ausência, ou falência, de valores antes amplamente reconhecidos, tais como justiça, respeito, cooperação, solidariedade, honestidade, honra, bondade. No entanto, tem-se discutido (LA TAILLE; MENIN, 2009) se realmente existe essa “crise de valores”, caracterizando uma situação de anomia, em que os interesses pessoais constituem os critérios de ação, ou se há “valores em crise”, no sentido da

transformação de valores já existentes. Nessa segunda situação, valores antes consagrados 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.

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 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).

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

A escola, por sua vez, aparece como instituição importante para manutenção ou mudança de valores. Mesmo que de forma contraditória e arbitrária, ela assume papel tão importante quanto a família na construção de valores, pois promove a convivência diária entre jovens, impõe uma vida coletiva e normas comuns e passa valores considerados importantes para a cultura em que se vive. No entanto, professores têm apontado (MARTINS; SILVA, 2009; TREVISOL, 2009) que a escola passou a ter que exercer a educação moral ou em valores, pois, segundo eles, a família não cumpre mais esse dever. Por outro lado, e piorando esse quadro, não é de agora que se sabe que as maiores dificuldades apontadas por professores e agentes escolares no exercício de suas práticas são a indisciplina, a incivildade e a violência dos alunos, em um ambiente em que o desrespeito parece imperar (ZECHI, 2008; SILVA, 2004; SPOSITO, 2001).

Temos estudado (MENIN et al., 2010) como as escolas públicas brasileiras têm buscado realizar educação moral, ou em valores, junto a seus alunos.² Entre mais de mil projetos de educação nessa área, obtidos por meio de questionários enviados a escolas de várias regiões brasileiras, menos de 2% foram considerados projetos bem estruturados. A maioria das escolas que descreveram seus projetos mostrou tentativas de educação em valores que se confundiram com processos disciplinares, utilizou métodos inadequados ligados à imposição ou transmissão de valores, ou exibiu iniciativas isoladas e temporárias.

Diante de tal situação que demonstra grande dificuldade de educação moral, ou em valores morais, pelas escolas, somada à queixa frequente de professores de que a família não está mais educando seus filhos, nos cabe novamente perguntar: que valores têm sido assumidos pelas crianças? Que valores predominam em suas representações ou percepções sobre si ou sobre os outros, que as levam a apontar algo como bom? Ou como correto, ou justo?

Nesse contexto, propusemos esta pesquisa, que tem como objetivo investigar a construção de um instrumento capaz de avaliar a presença e a forma de adesão de crianças, adolescentes e seus professores a valores morais.

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 (REST, 1986; KOLLER et al., 1994; LIND, 2015). No entanto, trata-se de criar um instrumento voltado para questões da atualidade, em contextos brasileiros, que englobe a investigação de

2 CNPq-Processo 470607/2008-4. Equipe: Maria Suzana de Stefano Menin (coordenadora da pesquisa); Maria Teresa C. Trevisol (vice-coordenadora); Alessandra de Moraes Shimizu; Denise Tardeli; Heloisa M. Alencar; Juliana Ap. M. Zechi; Leonardo Lemos de Souza; Luciana S. Borges; Márcia Simão; Patrícia Unger Raphael Bataglia; Raul Aragão Martins; Solange Mezzaroba; Ulisses Ferreira Araújo; Valéria Amorim Arantes de Araújo.

diversos valores simultaneamente e possa adequar-se à aplicação em crianças do segundo ciclo do ensino fundamental e em adolescentes dos ensinos fundamental e médio.

A construção desse instrumento visa possibilitar a identificação não só dos valores mais presentes em escolares, mas também de variáveis (sociais e situacionais) que influenciam essa construção, como características sociais e pedagógicas das escolas e dos professores, nível educacional e socioeconômico dos participantes, série escolar, idade, gênero dos alunos, entre outras.

1.2. DEFININDO E MENSURANDO VALORES MORAIS - BREVE REVISÃO DA LITERATURA E DESAFIOS CIENTÍFICOS

De acordo com Vazquez (1993), valores são atribuições realizadas por sujeitos sociais sobre propriedades de objetos, sejam estes naturais ou produtos humanos. Nesse sentido, valores não são realidades concretas residentes nos próprios objetos ou na natureza – como se propõe em visões *objetivistas* –, nem resultados de avaliações pessoais de um sujeito individual – como se pensa em visões *subjetivistas*. Ao valorizar algo, o sujeito o faz a partir de elementos de sua cultura, de saberes coletivos a que está imerso e que podem se relacionar, mais ou menos fortemente, a seu grupo de pertença. Por isso, toda a ação de avaliar ou de valorizar algo reproduz, ou modifica e/ou reconstrói valores anteriores aos próprios sujeitos sociais.

Os valores morais existem somente em relação aos atos ou produtos humanos, incluindo os atos realizados consciente e livremente, ou seja, aos quais se pode atribuir uma responsabilidade moral (VAZQUEZ, 1993). Na constituição dos valores, destacam-se três componentes: o valor atribuível, o objeto avaliado (atos ou normas morais) e o sujeito que avalia. A avaliação é sempre um ato humano de atribuição de valor a um objeto por um sujeito social e histórico. Dessa forma, o que se valoriza pode variar em função de quem o faz e de quando se faz.

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, mas sim valores referentes a um momento histórico ou de uma cultura particular. Embora possamos reconhecer um relativismo antropológico (em diferentes épocas e culturas podem se valorizar diferentemente os mesmos objetos), acreditamos que há valores mais universalizáveis do que outros, no sentido de serem demandados pela maioria das culturas e de garantirem a autonomia como um valor maior. Seguindo a tradição kantiana, que inspira a posição de Piaget (1977 [1932]) sobre as duas tendências morais – heteronomia e autonomia –, partimos do pressuposto de que serão melhores aqueles valores que mais garantirem a dignidade de todas as pessoas, no sentido de poderem obedecer a regras, leis ou princípios, que por si próprias fariam e reconheceriam como válidos para si e para qualquer pessoa.

Essa discussão sobre quais valores são os mais importantes para os seres humanos em geral, ou para as crianças brasileiras, é inevitável, se devemos escolher o que avaliar em crianças e adolescentes nesse tema. Não se trata de uma escolha totalmente 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, 1998) colocaram a ética como um dos temas transversais na educação. Ao se fazer isso, os valores de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo foram escolhidos como os mais importantes para o desenvolvimento moral e ético de crianças e adolescentes.

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 (1977 [1932]). Esse autor, por meio do uso de histórias fictícias que envolviam ações de crianças, investigou as formas de julgamento de atos por responsabilidade objetiva ou subjetiva. Nesse sentido, ele 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, a solidariedade e outros. Para mensurar a construção desses valores, Piaget estudou, portanto, o julgamento moral, ou seja, as formas como as crianças raciocinam, explicam e resolvem situações que envolvem ações morais com diferentes intenções. Nessas histórias, Piaget sempre contrapunha uma ação baseada em um valor à outra baseada em um valor contrário ou competitivo.

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, sendo necessário decidir por um deles. Além da presença mais ou menos forte de valores diversos que se confrontavam (amor \times justiça; obediência à lei \times respeito à vida; obediência à autoridade \times liberdade de expressão, entre 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 –, que correspondem, respectivamente, a uma perspectiva individualista ou *egocentrada*, a outra centrada nas normas familiares e sociais e, finalmente, a uma 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 de Moral Judgment Interview (MIJ), derivados das entrevistas de Kohlberg (1981), o Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de Gibbs e colaboradores (1984), e o Defining Issues Test (DIT), de Rest (1986), todos descritos em Koller *et al.* (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 as variáveis classe social, escolas públicas e particulares, idades, gênero, regiões de pertinência, etc. (BIAGGIO, 1997, 2002).

Mais recentemente, Shimizu (2002, 2004) e Shimizu e Urano (2004) aplicaram os testes DIT e DIT₂, em sua versão brasileira, em adolescentes do 8º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Foram encontrados níveis mais avançados de julgamento moral nos alunos do ensino médio, de escolas particulares das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, quando comparados a jovens de um dos estados do Nordeste. Analisando a validação dos testes no Brasil, Shimizu e Urano (2004) discutiram 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 à 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 que respondentes se adéquam ao que é percebido como a melhor resposta, ou a mais esperada pelos aplicadores.

Outros estudiosos no Brasil têm identificado o desenvolvimento de determinados valores morais, como a justiça, a solidariedade, o diálogo e a generosidade. Tognetta (2003, 2009) investigou as noções de solidariedade em crianças entre seis e sete anos de idade, que frequentavam a educação infantil, em duas salas de aula: uma com ambiente cooperativo e outra com ambiente mais coercitivo. A autora entrevistou as crianças a partir de histórias que contrapunham a solidariedade ao sucesso ou ao prazer momentâneos, ou a obediência à autoridade. A solidariedade mostrou-se um valor incorporado à personalidade da criança muito mais em alunos que viviam na sala de aula de um ambiente cooperativo do que entre aqueles cuja professora caracterizava, com várias de suas práticas, um ambiente coercitivo.

De modo semelhante, outras autoras (VINHA, 2000, 2003; VICENTIN, 2009; FRICK, 2011; TOGNETTA; VINHA, 2007) têm mostrado como em ambientes coercitivos as crianças desenvolvem menor habilidade para o diálogo e para a cooperação. Essas autoras também utilizaram situações hipotéticas, histórias e entrevistas com crianças e jovens, evidenciando como valores como solidariedade, tolerância, não violência, respeito e diálogo podem, ou não, ser desenvolvidos nos ambientes escolares e familiares.

Em outro trabalho, Tognetta (2009) pesquisou a construção da generosidade em crianças, buscando verificar sua correlação com a imagem que os sujeitos fazem de si e dos outros. A autora conclui que imagens de si compostas por valores individualistas ou desejos de sucesso e de poder sobre os outros podem levar a julgamentos, ou até a ações, em que o outro não é considerado (TOGNETTA, 2009).

La Taille (2006) também realizou uma mensuração de valores em adolescentes. Em várias dimensões analisadas (valores na relação do indivíduo com instituições da sociedade, na relação com os outros e com si mesmo), jovens foram questionados a respeito da importância dessas instituições em suas vidas (por exemplo, o quão importante é a escola em sua vida), do grau de confiança, ou a respeito do quanto essas dimensões e seus componentes influenciavam seus valores. O autor analisou os dados em função da idade dos entrevistados, do gênero, da classe social e de como se classificavam entre os bons ou maus alunos. Revelaram-se, entre outros, resultados, tais como: os jovens são otimistas em relação ao progresso da sociedade e às chances de se realizarem na vida; atribuem grande confiança apenas às pessoas de seu círculo privado e se sentem mais influenciados por eles do que pela escola, mídia ou religião; veem o espaço público como ameaçador e nutrem desconfiança quanto às 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 aos seus desejos, eles apontam a importância de serem tratados de forma justa e de viver uma vida que vale a pena; ter emprego e amigos se mostrou mais relevante do que ter filhos ou reconhecimento social. No que se refere às variáveis examinadas, a que mais diferenciou a posição dos respondentes foi o fato de se classificarem como bons ou maus alunos. Os que afirmaram ser maus alunos mostraram 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) finaliza dizendo que não podemos apontar um “vazio de sentido” nos adolescentes, mas há certo “mal estar” em relação ao espaço público.

Como mais um exemplo de mensuração de valores, entre outros que poderiam ser citados, destacamos trabalhos realizados sobre a noção de injustiça em adolescentes (MENIN, 2007, 2002). De forma geral, por meio de questões abertas ou de associações livres sobre a palavra injustiça, ou sobre relatos de casos de injustiça em geral e na escola, tem-se visto que a noção de injustiça ligada à justiça retributiva é mais frequente do que a de justiça distributiva (MENIN, 2007, 2002). Crianças e jovens têm dificuldade de dar exemplos espontâneos de injustiça na escola, mas os identificam facilmente quando uma lista de situações de injustiça lhes é proposta e são capazes de apontar a frequência das mesmas (MENIN, 2007). Entre os exemplos de injustiças, o preconceito é uma das formas mais frequentemente apontada e, dentro dela, sobressai o racismo (MENIN; BAUGNET, 2008). Investigamos, nesses estudos, variáveis relativas a idade, gênero, classe social ou tipo de escola (pública e particular). O fato de os jovens serem de escolas públicas ou de classes sociais baixas parece influir em suas respostas no sentido de mostrarem representações de injustiça mais ligadas à retribuição e terem mais dificuldades em dar exemplos espontâneos.

De forma semelhante, Shimizu (2002) encontrou uma correlação importante entre o desempenho dos jovens nos testes (DIT e DIT2) e suas representações de justiça e lei. Quanto menor o nível de julgamento moral encontrado nos testes, mais as representações dos jovens enfatizaram o âmbito pessoal da moral, conceberam a lei como uma obrigação a ser cumprida e a justiça como responsável à garantia do respeito à lei. 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 pelos autores 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 sociomorais. Selman (1980) identificou cinco estágios de entendimento interpessoal que descrevem como as crianças formam juízos dos outros e agem. Os estágios 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.

O poder do contexto na escolha de valores tem sido mostrado por outra linha de investigação: a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978 [1961]). Doise (2002) tem realizado vários trabalhos em que mostra como o entendimento da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e dos direitos que são mais destacados ou reconhecidos pode variar em países diferentes, religiões, classes sociais ou *status* profissional. O autor mostrou, também, como o reconhecimento de um direito da Declaração é diferente quando se trata de pensar sua validade de forma genérica, em princípio, ou quando se deve aplicá-lo em uma situação concreta específica. Nesse último caso, a análise dos sujeitos é marcada socialmente por seus interesses econômicos ou da comunidade em que vivem.

Vemos, portanto, que estudos sobre a mensuração de valores vêm mostrando a importância que variáveis de diferentes dimensões têm sobre a construção dos valores.

Essas dimensões podem ser culturais e ideológicas – como a pertença a culturas, etnias diversas, ou grupos distintos e específicos, com a adoção de ideologias específicas (religiosa ou partidária) –, podem ser relacionais e interpessoais – como a vivência em ambientes coercitivos ou cooperativos – e, ainda, podem ser subjetivas ou intrapessoais – como aquelas ligadas às representações de si, como considerar-se bom ou mau aluno, ou admirar valores mais individualistas do que altruístas.

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

Considerando a extensão e complexidade desse tema sobre a mensuração de valores, é que propusemos esta pesquisa.

2

METODOLOGIA

2.1. A ELABORAÇÃO DE ITENS PARA O QUESTIONÁRIO

A primeira etapa para construção do instrumento utilizado nesta investigação, um questionário com questões na forma de histórias, foi a definição dos valores e seus descritores. Isso se deu por meio da elaboração de uma matriz dos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática (Anexo I), em que foram utilizados, como referenciais principais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – em seus cadernos sobre Ética – e conceitos da Psicologia da moralidade de Piaget (1977 [1932]) e de Kohlberg (1992).

Ilustramos, a seguir, uma parte da matriz produzida para o valor de solidariedade.

Conceito

Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns; responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas (BRASIL, 1998, p. 104).

Exemplos de descritores

1. Identificar que a busca pela realização do ideal de solidariedade é de todos.
2. Cooperar, de forma generosa, com outros, próximos ou não, buscando o bem deles, independentemente do benefício próprio.
3. Compartilhar sentimentos e conhecimentos com outros, visando ao benefício de todos e de si mesmo.

Exemplos de contravalores

Individualismo; competição/corporativismo; omissão/indiferença; cepticismo ou descrédito em relação à busca do bem comum.

Como *contravalores*, entendemos atitudes que se opõem à adoção dos valores e, também na matriz, procuramos destacar aqueles mais específicos para cada valor entre os quatro estudados.

A elaboração dos descritores dos valores e de seus contravalores auxiliou na construção dos itens em pequenas histórias que compuseram o questionário. Escrevemos cerca de 35 itens para cada um dos quatro valores eleitos. Eles foram construídos na forma de situações-problema, baseando-se em cenas do cotidiano das pessoas (crianças, adolescentes ou professor) e que poderiam ocorrer em diferentes espaços, tais como família, escola, internet e ambientes sociais diversos. As histórias terminavam com uma frase a ser completada ou uma questão sobre o que se deveria fazer, seguidas de cinco alternativas de resposta. O participante da pesquisa deveria ler o item e escolher uma das alternativas. Três delas apresentavam-se favoráveis ao valor focalizado no item e duas eram contrárias a ele, ou seja, basearam-se em um contravalor.

Além de apresentarem posições pró ou contra os valores, as alternativas dos itens também foram constituídas em níveis, que evidenciavam o modo de adesão ao valor, entendido, nesta pesquisa, como a *perspectiva social* na qual o valor é usado.

Desse modo, entre as cinco alternativas oferecidas para cada item, três afirmavam o valor focado na história em perspectivas sociomoraes de níveis crescentes de descentração (P1 *egocêntrica*, P2 *sociocêntrica* e P3 *moral*) e duas afirmavam um *contravalor*, também num nível *egocêntrico* (C1) ou *sociocêntrico* (C2).

Ilustramos, a seguir, um item do questionário que contém uma história sobre solidariedade. Para facilitar a identificação da natureza das alternativas, elas estão aqui dispostas em uma ordem que vai dos contravalores até a afirmação dos valores em níveis crescentes de perspectiva social. No questionário, todas as alternativas foram sempre randomizadas.

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 ele 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 ao 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.

Nesse exemplo, C1 e C2 são respostas que indicam contravalores nos níveis de perspectiva social *egocêntrica* e *sociocêntrica*, respectivamente. Já as alternativas P1, P2, P3 são respostas pró-valor *egocêntrica*, *sociocêntrica* e *moral*.³

Os itens construídos foram submetidos a especialistas em psicometria e em desenvolvimento moral, que realizaram novas análises do material, para ajuste final de seu conteúdo. Após essa revisão, foi realizada uma pré-testagem da escala em cerca de 900 participantes, entre alunos do ensino fundamental (segundo ciclo) e do ensino médio e professores da educação básica. Nessa testagem, foi também aplicada uma versão do questionário com questões abertas. As respostas espontâneas dos participantes, cerca de 300, serviram para verificação da qualidade das alternativas propostas nas questões fechadas, principalmente quanto à expressão dos níveis de perspectiva social.

Finalmente, os itens construídos compuseram questionários que foram aplicados em alunos do ensino fundamental de 5º ao 9º ano, do ensino médio e em professores da educação básica, em 75 escolas públicas e privadas, a maioria do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 4.503 crianças (do 5º ao 8º ano do ensino fundamental), 4.193 adolescentes (do 9º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio) e 1.315 professores, totalizando 10.011 pessoas. O questionário sobre os quatro valores foi aplicado em cadernos compostos de duas partes: uma com 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 as crianças continham 16 questões e focaram dois valores em cada caderno. Os cadernos para adolescentes tinham 20 questões, também com dois valores em cada caderno, e os para professores continham 25 questões e focaram três valores por vez.

2.2. O MODELO ESTATÍSTICO PARA GERAR A ESCALA

Nessa pesquisa, um dos modelos da Teoria da Resposta ao Item (TRI) (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000) foi escolhido para a construção das escalas por meio das quais os participantes poderiam ser classificados em níveis de adesão aos valores. Cada valor foi considerado uma dimensão única e tratado separadamente, de maneira que foram construídas quatro escalas, uma para cada valor: justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática.

A TRI permite o estudo de variáveis latentes ou, como costumamos chamar, traços latentes, isto é, que não podem ser diretamente observados ou medidos. Tal como certas formas de conhecimento ou características de personalidade, entendemos que a adesão a valores também pode ser medida indiretamente, como um traço latente. Para a medida desse traço, usamos a escolha dos participantes em relação às alternativas das histórias sobre valores que perguntavam o que se deveria fazer. Foi utilizado o Modelo de Resposta Gradual de Samejima apropriado para respostas polîtômicas (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009), como é o caso dos itens que continham cinco possibilidades de respostas (as alternativas C1, C2, P1, P2, P3) e não apenas uma resposta certa e outra errada.

³ Mais exemplos de histórias se encontram em Tavares (2013) ou Menin, Bataglia e Moro (2013).

Essa metodologia estatística se tornou mais conhecida entre nós e é utilizada em seu modelo dicotômico nos exames nacionais de avaliação (Saeb, Enem). Como explicam Andrade, Tavares e Valle (2000), Karino e Andrade (2011) e Tavares (2013), a opção pela TRI deve-se à possibilidade de um instrumento de investigação ser usado várias vezes, modificando-se parte de seus itens, sem que os mesmos percam sua validade, desde que os itens estejam mensurando as mesmas dimensões. Como explicamos anteriormente, os participantes desta pesquisa (crianças, adolescentes e professores) responderam a cadernos com um número diferente de itens de cada valor e, entre esses grupos, houve itens comuns, ou itens de ligação, que permitiram a colocação desses grupos nas mesmas escalas de valores (VALLE, 2001).

A TRI parte do princípio de que, quanto maior a proficiência do respondente em relação ao traço latente que está sendo avaliado, maior é sua probabilidade de atingir níveis mais altos na escala. Fazendo-se um paralelo com nossa pesquisa e considerando o “nível de adesão a valores” como traço latente, podemos afirmar que, quanto melhor for a formação ética/moral do respondente em relação aos valores que foram avaliados, maior será a probabilidade de ele atingir o nível da escala de valores que corresponde à perspectiva social propriamente *moral*.

Para a construção da escala, o processamento da TRI levou em conta a categorização das alternativas nos níveis de perspectiva social (C1, C2, P1, P2, P3). Neste estudo, inicialmente fixou-se como 100 a média do grau de adesão ao valor do grupo de crianças e em 25 o desvio padrão. Assim, as probabilidades de escolha dos respondentes em relação às alternativas de cada item foram calculadas em intervalos de 25 em 25 pontos, ou seja, em intervalos correspondentes a um desvio padrão, como é ilustrado na Tabela 1 a seguir.

TABELA 1: NÍVEIS (1) DA ESCALA TRI PARA AS ALTERNATIVAS DO ITEM “I042”

CARACTERÍSTICA DO ITEM				NÍVEIS DA ESCALA												
ORDEM	ITEM	A	BJ	-50	-25	0	25	50	75	100	125	150	175	200	225	250
3	I042	0,02	-51,93	0,51	0,64	0,76	0,85	0,91	0,94	0,97	0,98	0,99	0,99	1,00	1,00	1,00
3	I042	0,02	5,17	0,23	0,34	0,47	0,61	0,73	0,82	0,89	0,93	0,96	0,98	0,99	0,99	1,00
3	I042	0,02	29,56	0,15	0,23	0,34	0,47	0,61	0,73	0,83	0,89	0,93	0,96	0,98	0,99	0,99
3	I042	0,02	155,79	0,01	0,02	0,03	0,05	0,09	0,14	0,23	0,34	0,47	0,60	0,73	0,82	0,89

Fonte: Dados da pesquisa.

(1) No estudo os níveis da escala correspondem aos pontos que variam de -50 a +250.

Nota: A cor preta representa, probabilisticamente, o ponto em que os sujeitos deixam de marcar a alternativa C1 e passam a marcar a alternativa C2. A cor cinza-escuro indica, da mesma forma, o ponto em que eles deixam de marcar a alternativa C2 para passar a marcar a alternativa P1. E assim, a célula contornada em destaque por uma linha indica o ponto em que provavelmente eles passam a marcar P2 e a contornada por duas linhas o ponto em que passam a marcar P3.

A segunda etapa na construção da escala foi o estabelecimento de critérios a partir dos quais se pudessem identificar os pontos em que um indivíduo deixaria de pertencer a um modo de adesão ao valor e passaria para outro modo; por exemplo, o ponto em que diminuiria a probabilidade de ser pró-valor na perspectiva egocêntrica (P1) e aumentaria a probabilidade de ser pró-valor na perspectiva sociocêntrica (P2).

Para definição desses níveis de adesão ao valor, foi estabelecido o critério de tomar como ponto de partida a posição mais alta da perspectiva sociomoral que denominamos de nível IV (modo de adesão em perspectiva moral propriamente dita). Convençamos, para esse nível IV de adesão (escolhas das alternativas P3), que seu intervalo seria aquele em que 100% dos itens tivessem uma alta probabilidade de adesão ao valor na perspectiva sociocêntrica (escolhas em P2) e pelo menos 75% deles tivessem

alta probabilidade de adesão ao valor em perspectiva propriamente moral (escolhas em P₃). Ou seja, pessoas em nível IV seriam aquelas que escolheriam alternativas, no mínimo, em P₂ (perspectiva sociocêntrica), e não em nível menor que este, e que teriam, também, 75% de suas escolhas de alternativas em P₃ (nível de perspectiva moral propriamente dita).

Esse mesmo critério estendeu-se para as demais alternativas relativas às perspectivas sociomorais estudadas na pesquisa (C₁, C₂, P₁, P₂).

O Quadro 1 ilustra os critérios estabelecidos para cada um dos quatro níveis, que foram assim definidos.

QUADRO 1: CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DOS NÍVEIS DE ADESÃO AOS VALORES

NÍVEL DE ADESÃO AO VALOR	CRITÉRIOS PARA DETERMINAÇÃO DOS NÍVEIS
IV (P ₃) - Perspectiva moral	Todos os itens devem atingir P ₂ e, pelo menos, 75% deles atingir P ₃
III (P ₂) - Perspectiva sociocêntrica	Todos os itens devem atingir P ₁ e, pelo menos, 75% deles atingir P ₂
II (P ₁) - Perspectiva egocêntrica	Todos os itens devem atingir C ₂ e, pelo menos, 75% deles atingir P ₁
I (C ₂) - Contravalor	Todos os itens devem atingir C ₁ e, pelo menos, 75% deles atingir C ₂

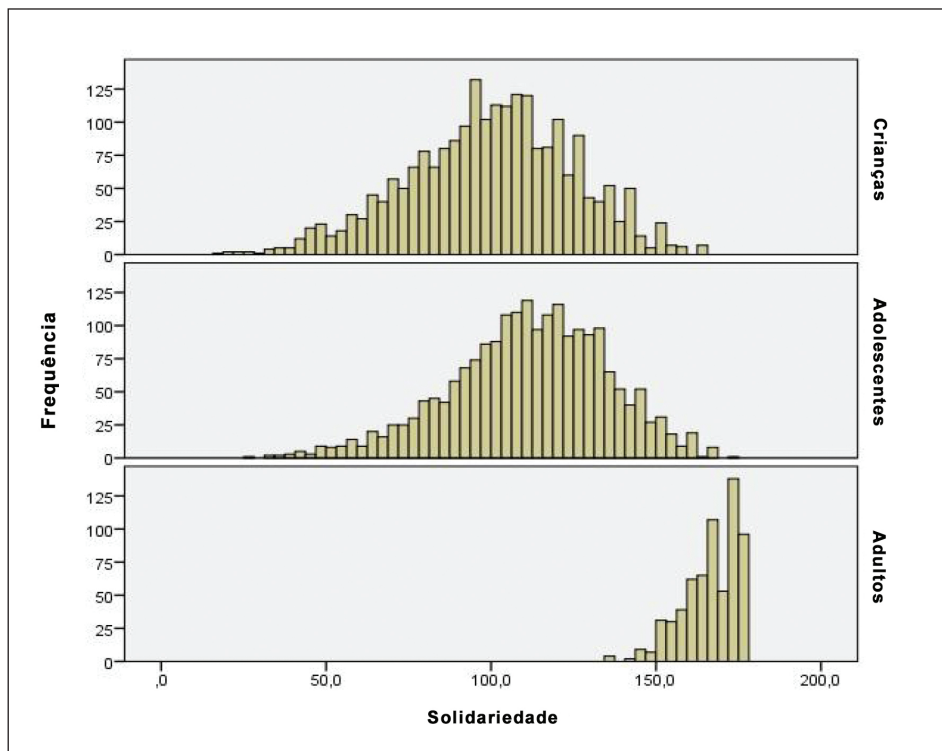
Fonte: Dados da pesquisa.

Do ponto de vista do desenvolvimento do raciocínio moral, Colby e Kohlberg (1987) sugerem, a partir de pesquisas em diversas populações e interculturais, que, no mínimo, 67% das respostas de uma pessoa devem estar em determinado estágio de desenvolvimento (entre os seis estabelecidos pelo autor nos três níveis: pré-convenção, convencional e pós-convenção) para que se possa afirmar que esta pessoa estaria nesse estágio. Nossa pesquisa mensura, no entanto, não propriamente o raciocínio moral,⁴ mas a perspectiva social em que uma escolha sobre valores é feita, ou seja, o posicionamento em relação a si e aos outros utilizado pela pessoa ao fazer uma escolha entre possíveis atitudes morais. Para Kohlberg (1992), como explicado anteriormente, essa perspectiva social nos julgamentos morais é mais fácil e obtida mais cedo que o raciocínio moral propriamente dito. Assim, decidimos por uma porcentagem mais alta, ou seja, 75% como critério de definição do nível de adesão ao valor. Com esse critério, como já mencionado, uma pessoa necessitaria ter 75% de suas escolhas em alternativas P₃ para ser considerada em nível IV.

Estabelecidos os critérios, o próximo passo seria aplicá-los aos resultados obtidos para, finalmente, definirmos os intervalos da escala TRI, que correspondessem aos níveis determinados no Quadro 1. Neste momento, analisando os gráficos de distribuição dos respondentes (crianças, adolescentes e professores), pelos níveis da escala TRI, percebemos, para os quatro valores, que as distribuições das crianças e adolescentes eram semelhantes, mas a dos professores se diferenciava muito, indicando que esses últimos estavam em momentos diferentes do desenvolvimento moral. Um exemplo do que foi observado encontra-se no Gráfico 1, que traz a distribuição dos participantes pelos níveis da escala de solidariedade.

⁴ Fazem parte da definição do estágio de raciocínio moral o que a pessoa considera certo (o que pode incluir: leis e normas, consciência, papéis dos afetos pessoais, autoridade, direitos civis, contrato, confiança, valor da vida, direitos e valores de propriedade, verdade, amor e sexo), as razões que há para atuar corretamente e que compõem os juízos de justiça e a perspectiva social do estágio (KOHLEBERG, 1992).

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES NA ESCALA DE SOLIDARIEDADE



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico de distribuição usado como exemplo indica que o desempenho das crianças/adolescentes é bem diferente daquele referente aos professores e, portanto, não seria correto estabelecer os mesmos intervalos para classificação de todos. Nesse sentido, na definição dos intervalos dos professores, considerou-se **o conjunto completo dos itens** que compunham determinado valor. Porém, para as crianças e adolescentes, **foram excluídos os itens respondidos pelos professores**, visando eliminar a influência dos mesmos. O Quadro 2 apresenta um resumo dos intervalos dos níveis de adesão moral do valor de justiça para os adultos e crianças/adolescentes.

QUADRO 2: INTERVALOS DOS NÍVEIS DE ADESÃO MORAL DO VALOR DE JUSTIÇA PARA OS ADULTOS E CRIANÇAS/ADOLESCENTES

NÍVEL DE ADESÃO AO VALOR	CRITÉRIO PARA DETERMINAÇÃO DOS NÍVEIS	INTERVALOS NA ESCALA DE JUSTIÇA	
		CRIANÇAS E ADOLESCENTES	PROFESSORES
IV	Todos os itens devem atingir P2 e, pelo menos, 75% deles atingir P3	Maior ou igual a 200	Maior ou igual a 200
III	Todos os itens devem atingir P1 e, pelo menos, 75% deles atingir P2	125 --- 200	150 --- 200
II	Todos os itens devem atingir C2 e, pelo menos, 75% deles atingir P1	50 --- 125	125 --- 150
I	Todos os itens devem atingir C1 e, pelo menos, 75% deles atingir C2	Menor do que 50	Menor que 150

Fonte: Dados da pesquisa.

Aplicados os intervalos nas escalas dos quatro valores, obtivemos diferentes níveis, como indicam os quadros 3 e 4.

QUADRO 3: INTERVALOS DOS NÍVEIS DE ADESÃO A VALORES PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

VALORES	0	25	50	75	100	125	150	175	200	225	250
Solidariedade	Nível I		Nível II		Nível III			Nível IV			
Respeito	Nível I		Nível II			Nível III			Nível IV		
Justiça	Nível I		Nível II			Nível III			Nível IV		
Convivência democrática	Nível I		Nível II			Nível III			Nível IV		

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 4: INTERVALOS DOS NÍVEIS DE ADESÃO A VALORES PARA ADULTOS

VALORES	0	25	50	75	100	125	150	175	200	225	250	
Solidariedade	Nível I			Nível II		Nível III			Nível IV			
Respeito	Nível I				Nível II	Nível III				Nível IV		
Justiça	Nível I					Nível II	Nível III			Nível IV		
Convivência democrática	Nível I							Nível II	Nível III		Nível IV	

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, com o processamento da TRI, tornaram-se possíveis tanto a identificação dos níveis de adesão a cada valor relativos a ser pró ou contra o valor nas três perspectivas sociais (*egocêntrica, sociocêntrica e moral*) quanto a distribuição dos participantes da pesquisa em cada nível. O nível I correspondeu ao posicionamento de contravalor, que agrupou as maiores probabilidades de escolhas de alternativas dos itens em C1 e C2; o nível II compreendeu o modo de adesão ao pró-valor na perspectiva social egocêntrica, agrupando as probabilidades maiores de escolhas de alternativas P1; o nível III de adesão, em uma perspectiva social sociocêntrica, agrupou as alternativas P2; e o nível IV, de adesão ao valor numa perspectiva moral propriamente dita, agrupou as alternativas P3.

Construídas as escalas a partir da análise das alternativas dos itens em cada nível estabelecido, elaboramos uma descrição das respostas nele predominantes e que caracterizavam suas escolhas.

Todo esse procedimento foi adotado para a construção das quatro escalas, sendo uma para cada valor investigado: justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática.

Para facilitar a compreensão do leitor, a descrição dos níveis da escala para cada valor será apresentada juntamente com os resultados.

3

RESULTADOS

3.1. CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como resultados principais, descrevemos e analisamos a identificação dos níveis de adesão a cada valor nas três perspectivas sociais (*egocêntrica, sociocêntrica e moral*) e a resultante distribuição dos participantes em seus três grupos – crianças, adolescentes e professores –, em cada nível. No entanto, antes de exibir tais dados, são apresentadas algumas características do perfil dos participantes.

3.1.1. PERFIL DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

Foram considerados **crianças** os estudantes do 5º ao 8º ano do ensino fundamental e **adolescentes** os estudantes do 9º ano do EF e os do 1º ao 3º do ensino médio das escolas pesquisadas.

As crianças e adolescentes participantes da pesquisa assemelharam-se em muitos aspectos. Descrevemos, a seguir, suas principais características:

- dividem-se meio a meio entre meninas e meninos;

- são, em sua grande maioria, de escolas públicas (cerca de 80% de escolas públicas e 20% de escolas particulares);
- são católicos (45%), mas também, em grande parte, evangélicos (33%);
- em sua maioria, moram com pai e mãe (família completa, 64% para as crianças e 67% para os adolescentes), mas não são poucos os que moram com a mãe como chefe da família (29% entre as crianças e 25% entre os adolescentes);
- a maioria das crianças não trabalha fora, mas há adolescentes que dizem trabalhar (25%);
- os respondentes apontaram, na maioria, que não repetiram de ano, sendo poucos os que repetiram uma ou mais vezes (cerca de 15%).

As tabelas 2 e 3 apresentam as classes socioeconômicas dos alunos representadas pelas letras de A a E, tal como utilizadas pelo critério Brasil (2014).⁵ As letras A1 e A2 representam classes socioeconômicas mais altas, enquanto D e E correspondem às mais baixas.

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, SEGUNDO CLASSES SOCIOECONÔMICAS - 2014

CLASSE ECONÔMICA	N	%
E	39	1
D	118	3
C2	412	10
C1	1.026	26
B2	1.349	34
B1	633	16
A2	328	8
A1	95	2
Total	4.000	100

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS ADOLESCENTES, SEGUNDO CLASSES SOCIOECONÔMICAS - 2014

CLASSE ECONÔMICA	N	%
E	26	1
D	99	3
C2	397	10
C1	1.031	27
B2	1.242	33
B1	594	16
A2	316	8
A1	100	3
Total	3.805	100

Fonte: Dados da pesquisa.

As tabelas 4 e 5 mostram os níveis de escolaridades do responsável na família para as crianças e os adolescentes, respectivamente.

⁵ O critério Brasil considera bens materiais e nível de instrução do chefe da família para classificar as famílias em classes socioeconômicas. Em 2014, a população da Região Metropolitana de São Paulo ficou distribuída nas seguintes classes: A1 (0,3%); A2 (4,7%); B1 (11,2%); B2 (25,5%); C1 (29,0%); C2 (19,8%); D e E (9,5%).

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONSÁVEIS NA FAMÍLIA DAS CRIANÇAS, SEGUNDO NÍVEIS DE ESCOLARIDADE - 2014

ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL	N	%
Analfabeto/EF 1 incompleto	475	11
EF 1 incompleto/EF 2 incompleto	812	19
EF 2 incompleto/EM incompleto	843	19
EM incompleto/ES incompleto	1.258	29
ES completo	946	22
Total	4.334	100

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONSÁVEIS NA FAMÍLIA DOS ADOLESCENTES, SEGUNDO NÍVEIS DE ESCOLARIDADES - 2014

ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL	N	%
Analfabeto/EF 1 incompleto	475	12
EF 1 incompleto/EF 2 incompleto	651	16
EF 2 incompleto/EM incompleto	894	22
EM incompleto/ES incompleto	1.319	33
ES completo	709	18
Total	4.048	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, nas tabelas 4 e 5, que a escolaridade do responsável na família variou bastante, desde analfabetos até os que têm ensino superior completo, com maior concentração na categoria ensino médio completo/superior incompleto (29% para as crianças e 33% entre os adolescentes).

Os quadros 5, 6 e 7 apresentam uma síntese das respostas das crianças e dos adolescentes sobre questões que lhes demandavam avaliar como sentiam ou percebiam a escola e como percebiam a ocorrência de certas relações com seus colegas e professores.

QUADRO 5: SENTIMENTOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA

ENUNCIADO	CRIANÇAS	ADOLESCENTES
Gosta de ir à escola	79%	82%
Gosta de frequentar as aulas	76%	76%
Ficaria triste se mudasse de escola	73%	68%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, no Quadro 5, que tanto as crianças como os adolescentes avaliaram a escola positivamente, registrando porcentagens altas para as respostas sobre gostar da escola, das aulas e ficar triste se tivessem que mudar de escola.

O Quadro 6 mostra como os alunos avaliaram certas relações entre pares, a partir de alternativas que indicavam frequências de ocorrência: *nunca* – *raramente* – *às vezes* – *muitas vezes*. São apresentadas as porcentagens correspondendo à junção das escolhas *às vezes* e *muitas vezes*, que, em parte das questões, foram mais acentuadas do que o seu contrário: *nunca* e *raramente*.

QUADRO 6: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE RELAÇÕES ENTRE PARES

ENUNCIADO	CRIANÇAS	ADOLESCENTES
Alunos que aborrecem ou constroem	Às vezes/Muitas vezes: 77%	Às vezes/Muitas vezes: 72%
Alunos agredindo/gritando	Às vezes/Muitas vezes: 48%	Às vezes/Muitas vezes: 36%
Alunos humilhando por diferença sexual	Às vezes/Muitas vezes: 32%	Às vezes/Muitas vezes: 27%

Fonte: Dados da pesquisa.

Há três linhas, no Quadro 6, que mostram relações entre alunos. Na primeira, a situação descrevia “Alunos fazendo brincadeiras ou gozações que aborrecem ou deixam o colega constrangido”. As porcentagens de *às vezes/muitas vezes* foram predominantes, tanto entre crianças como entre adolescentes. Na segunda linha, sobre relações entre alunos, a situação referia-se a “Alunos agredindo, gritando e ameaçando outros alunos”. Observa-se, para essa questão, que 48% das crianças e 36% dos adolescentes assinalaram *às vezes/muitas vezes*, o que mostra um leve aumento da percepção de violência entre as crianças quando comparadas aos adolescentes. Na terceira linha é descrita uma situação em que “Alunos humilham alguém por causa de sua condição sexual ou de trejeitos”, sugerindo o preconceito em relação à homossexualidade. Verifica-se que tanto as crianças quanto os adolescentes não marcaram essa situação como muito frequente, mas ela foi mais acentuada entre os menores (32% e 27%). Destaca-se que tais relações podem indicar, de modo amplo, situações de intimidação ou *bullying*.

O Quadro 7 traz as respostas referentes às relações entre professores ou funcionários e alunos. Observa-se que a maioria dos alunos indicou que os professores os tratam *bem*, entre as demais alternativas (*nem bem, nem mal; e mal*), sendo isso um pouco mais acentuado entre as crianças. As demais situações descrevem cenas em que “professores ou funcionários colocam apelidos”, “professores ou funcionários gritam com alunos”, “professores ameaçam chamar os pais dos alunos para resolver um problema de briga” e “professores colocam para fora da sala aqueles que ‘bagunçam’”.

QUADRO 7: PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE MODOS DE TRATAMENTO DOS PROFESSORES AOS ALUNOS

ENUNCIADO	CRIANÇAS	ADOLESCENTES
Como os professores o tratam	Bem: 72%; nem bem, nem mal: 25%	Bem: 68%; nem bem nem mal: 30%.
Professores e funcionários colocam apelidos	Às vezes/Muitas vezes: 9%	Às vezes/Muitas vezes: 13%
Professores e funcionários gritam com alunos	Às vezes/Muitas vezes: 54%	Às vezes/Muitas vezes: 50%
Professores chamam os pais	Às vezes/Muitas vezes: 64%	Às vezes/Muitas vezes: 55%
Professores põem para fora da sala os alunos que “bagunçam”	Às vezes/Muitas vezes: 74%	Às vezes/Muitas vezes: 69%

Fonte: Dados da pesquisa.

Chamamos novamente a atenção, no Quadro 7, para a semelhança de respostas entre crianças e adolescentes, com exceção da situação referente a “professores ameaçando chamar os pais dos alunos para resolver um problema de briga”, indicada como mais frequente entre as crianças (64%) do que entre os adolescentes (55%). A situação “professores põem os alunos para fora da sala” foi aquela assinalada como mais frequente tanto pelas crianças (74%) como pelos adolescentes (69%), enquanto a menos frequente foi a de “professores e funcionários colocarem apelidos nos alunos” (9% e 13%, respectivamente).

O Quadro 8 apresenta apreciações das crianças e adolescentes sobre como as pessoas os consideram na escola, na família ou entre amigos. Observa-se que, em todas as

situações, são altas as porcentagens de respostas para as alternativas *muito bem/bem* (sempre superiores a 70%), evidenciando autoimagens positivas, especialmente entre amigos e na família. Novamente, destaca-se a semelhança de respostas entre os adolescentes e as crianças.

QUADRO 8: APRECIÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AUTOIMAGEM

COMO AS PESSOAS O VEEM	CRIANÇAS	ADOLESCENTES
Na escola	Muito bem/bem: 75%; nem bem, nem mal: 19%	Muito bem/bem: 74%; nem bem, nem mal: 22%
Na família	Muito bem/bem: 89%; nem bem, nem mal: 6%	Muito bem/bem: 88%; nem bem, nem mal: 8%
Entre amigos	Muito bem/bem: 87%; nem bem, nem mal: 9%	Muito bem/bem: 91%; nem bem, nem mal: 6%

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 9, é tratado o tema sobre convivência na família. São apresentadas as porcentagens de respostas a questões nas quais solicitou-se aos respondentes que marcassem *sim* ou *não* para frases que afirmavam: “quando desobedeço sou punido” (resumida aqui como punição); “temos o costume de combinar as tarefas de cada um” (contrato); “sempre tem alguém para me apoiar” (apoio); “quem dá as regras em casa são meus pais” (autoridade); “Cada um costuma fazer o que quer” (ausência de autoridade).

QUADRO 9: MODOS DE CONVIVÊNCIA NA FAMÍLIA

MODOS DE CONVIVÊNCIA NA FAMÍLIA	CRIANÇAS	ADOLESCENTES
Punição	Sim: 74%; não: 21%	Sim: 76%; não: 21%
Contrato	Sim: 60%; não: 36%	Sim: 57%; não: 40%
Apoio	Sim: 84%; não: 11%	Sim: 84%; não: 13%
Autoridade	Sim: 91%; não: 5%	Sim: 90%; não: 7%
Ausência de autoridade	Sim: 12%; não: 83%	Sim: 15%; não: 82%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, como mostram as porcentagens do Quadro 9, que as relações na família são vistas como punitivas e autoritárias e, ao mesmo tempo, protetoras (dão apoio). O fato de existir ou não contrato na família foi o que mais dividiu os respondentes entre si dentro dos dois grupos, mostrando que o tema é polêmico.

3.1.2. PERFIL DOS PROFESSORES

O levantamento de informações para compor o perfil dos professores seguiu um questionário semelhante ao utilizado para as crianças e adolescentes. Em resumo, as características mais acentuadas entre os professores foram as seguintes:

- a maioria dos professores foi composta por mulheres (82%) e a faixa etária predominante foi a de 26 a 45 anos, embora 22% dos professores possuíssem entre 46 e 55 anos, como pode ser observado na Tabela 6;
- a religião mais comum foi a católica (54%), seguida pela evangélica (25%);
- a maioria dos professores indicou morar com o cônjuge (60%), sendo

que outros 13% mencionaram que permanecem em suas famílias de origem e 12% apontaram morar sozinhos;

- os professores frequentaram na sua educação básica predominantemente a escola pública (76%);
- quanto à formação superior, os professores a fizeram, em sua maioria, na escola particular (77%);
- ainda relacionado à formação superior dos professores, quase a metade possui, além da formação superior, especialização em nível de pós-graduação (*lato sensu*);
- quanto a outras funções exercidas pelo professor, além da docência, 63% não atuaram em outra função, enquanto 21% foram coordenadores pedagógicos ou diretores e 15% professores tutores ou mediadores;
- apenas 13% dos professores não fizeram nenhum curso de formação continuada, 52% o fizeram direcionados ao estudo de metodologias de ensino, 12% ao trabalho com atitudes e valores e 23% em ambos.

As tabelas 6 e 7 apresentam a distribuição dos professores segundo as faixas etárias e as classes socioeconômicas em que foram classificados, de acordo com o critério Brasil.

TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, SEGUNDO FAIXAS ETÁRIAS - 2014

FAIXA ETÁRIA	N	%
Até 25 anos	60	5
26 a 35 anos	392	31
26 a 45 anos	466	36
46 a 55 anos	279	22
56 anos ou mais	78	6
Total	1.275	100

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, SEGUNDO CLASSIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE ACORDO COM O CRITÉRIO BRASIL - 2014

CLASSES	N	%
E	1	0,1
D	5	0,4
C2	2	0,2
C1	54	4
B2	316	26
B1	556	45
A2	267	22
A1	22	2
Total	1.223	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, na Tabela 7, que as classes socioeconômicas mais frequentes foram B2, B1 e A2, com predomínio da segunda.

A Tabela 8 apresenta o tempo de exercício na profissão docente. Foram categorizados sete períodos em relação ao tempo de exercício da profissão docente, sendo que

a maior parte correspondeu a professores iniciantes (25%). Seguem-se outras quatro classes de professores entre 6 e 25 anos de exercício e duas últimas classes com 6% de professores com mais de 26 anos de tempo de serviço.

TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, SEGUNDO TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA - 2014

TEMPO	N	%
5 anos ou menos	324	25
6 a 10 anos	248	19
11 a 15 anos	251	19
16 a 20 anos	240	18
21 a 25 anos	168	13
26 a 30 anos	57	4
31 anos ou mais	27	2
Total	1.315	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Outra dimensão investigada referiu-se a como os professores se sentem nas instituições, como lidam com os conflitos e como acreditam ser tratados pelos alunos. Tratamos dessas questões no Quadro 10.

QUADRO 10: SENTIMENTOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÕES À ESCOLA E AOS ALUNOS E MODOS DE REAÇÃO AOS CONFLITOS

ENUNCIADO	PROFESSORES
Como se sente quando leciona	Alegre: 31%; realizado: 47%; frustrado 14%
Como age com conflitos	Resolve na hora c/ alunos: 87%; encaminha para orientação: 9%; encaminha para a direção: 4%
Como alunos o tratam	Bem: 88%; nem bem nem mal: 11%.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira questão mostrada no Quadro 10, oferecemos alternativas de emoções e sentimentos (*alegre, triste, com medo, realizado, indiferente, valorizado, frustrado*) para que os professores marcassem apenas a que mais expressasse o que predomina quando leciona. Dois sentimentos positivos compareceram de maneira mais acentuada: *alegre* (31%) e *realizado* (47%) e apenas um sentimento negativo, *frustrado*, apareceu em 14% das respostas. As demais alternativas tiveram porcentagens menores que 3%.

Na questão “Quando ocorre algum conflito entre alunos, durante a sua aula, o que você costuma fazer na maioria das vezes?”, 87% dos professores assinalaram que “resolvem o caso na hora com os alunos” e 13% indicaram que encaminham para a autoridade da escola resolver. Destaca-se que 88% dos professores consideram que são bem tratados pelos seus alunos.

Os quadros 11 e 12 apresentam como os professores percebem a ocorrência de atitudes tanto de alunos entre si, como de colegas e funcionários da escola.

QUADRO 11: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ATITUDES DOS ALUNOS ENTRE PARES

ENUNCIADO	PROFESSORES
Alunos aborrecem/constrangem	Às vezes/muitas vezes: 79%
Alunos agredindo/gritando	Às vezes/muitas vezes: 60%
Alunos humilhando por diferença sexual	Às vezes/muitas vezes: 28%

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 12: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ATITUDES DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS

ENUNCIADO	PROFESSORES
Professores e funcionários põem apelidos	Às vezes/muitas vezes: 15%
Professores e funcionários gritam com alunos	Às vezes/muitas vezes: 50%
Professores chamam os pais	Às vezes/muitas vezes: 60%
Professores põem para fora da sala de aula os alunos que “bagunçam”	Às vezes/muitas vezes: 51%

Fonte: Dados da pesquisa.

As situações apresentadas nos Quadros 11 e 12 foram as mesmas questionadas aos alunos e resumem formas de relações dos alunos entre si e entre professores ou funcionários e alunos. Os respondentes deveriam marcar, numa escala de quatro pontos, com que frequência elas ocorrem na escola, desde *nunca* até *muitas vezes*. Nota-se que os professores indicam haver situações frequentes de humilhações e constrangimento entre alunos, o que pode sugerir a presença de maus tratos entre os alunos ou *bullying*. Foram menos apontadas discriminações de gênero. Aparecem com frequência alta algumas atitudes presenciadas na relação dos professores e funcionários com os alunos, tais como chamar os pais (60%), gritar (50%) ou colocar estudantes para fora da classe (51%). Isso indica que tais atitudes ainda estão presentes em muitas escolas.

O Quadro 13 traz as porcentagens de respostas dos professores com relação à variável autoestima.

QUADRO 13: APRECIÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AUTOESTIMA

COMO AS PESSOAS O VEEM	PROFESSORES
Na escola	Muito bem/bem: 95%; nem bem, nem mal: 5%
Na família	Muito bem/bem: 99%; nem bem, nem mal: 1%
Entre amigos	Muito bem/bem: 98%; nem bem, nem mal: 2%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores foram ainda mais otimistas do que os alunos ao apontarem, em no mínimo 95% das vezes, que são vistos de forma positiva pela família, na escola e entre amigos.

QUADRO 14: USO DA INTERNET PELOS PROFESSORES

ENUNCIADO	PROFESSORES
Uso a internet para fazer pesquisa escolar	Muitas vezes: 82%; às vezes: 16%
Uso a internet para ler notícia	Muitas vezes: 66%; às vezes: 29%
Uso a internet para participar de comunidades	Muitas vezes: 45%; às vezes: 31%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao uso da internet, a alternativa *muitas vezes* foi assinalada por 82% dos professores para realizar pesquisas para a escola, 66% para ler notícias e 45% para participar de comunidades.

3.2. ADESÃO AOS VALORES SEGUNDO AS ESCALAS DE SOLIDARIEDADE, JUSTIÇA, RESPEITO E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Apresentamos, a seguir, os resultados em gráficos referentes a cada valor mensurado, com a distribuição dos participantes da pesquisa nos níveis de adesão aos valores de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática, com descrição de cada um. Cada gráfico é antecedido por uma tabela, que indica as estimativas das médias de adesão ao valor e as pontuações mínimas e máximas obtidas, assim como o desvio padrão para cada grupo de participantes.

Incluimos, antes da apresentação dos resultados em gráficos e tabelas, a descrição dos quatro níveis que compõem cada escala: nível I – contravalor; nível II – pró-valor em perspectiva egocêntrica; nível III – pró-valor em perspectiva sociocêntrica; e nível IV – pró-valor em perspectiva moral. Essa descrição inclui as respostas mais características de cada nível, que são ilustradas por meio de itens com uma história sobre cada valor utilizado no questionário aplicado nos alunos e nos professores (Anexo II – Síntese da descrição dos níveis nos quatro valores).

Na leitura e interpretação desses níveis em cada valor, é importante levar em conta que, apesar de estarem relacionados a um processo de construção progressivo, eles também se integram. Assim, crianças mais velhas, adolescentes ou mesmo adultos podem apresentar, em determinados momentos, escolhas mais elementares, mesmo tendo condições de fazerem outras, mais evoluídas. Todavia, o contrário não ocorre, ou seja, uma criança é incapaz de apresentar um juízo mais evoluído do que o seu desenvolvimento permite.

Destacamos que, muitas vezes, o tipo de situação ou a busca pela adaptação às características do ambiente pode fazer com que o indivíduo utilize julgamentos ou escolhas menos evoluídas do que teria condições. Por isso, em todos os níveis, descrevemos as características predominantes, o que não impede que existam avanços e recuos.

A. SOLIDARIEDADE

A escala de solidariedade, como as demais escalas desta pesquisa, apresenta quatro níveis, que vão desde uma atitude contrária ao valor até sua adoção numa perspectiva social propriamente moral, isto é, aquela em que uma pessoa adota fortemente o valor de solidariedade considerando-o, por si própria, um bem para si e para qualquer outra pessoa.

Vejamos um exemplo de história que focaliza o valor de solidariedade.

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.

Legendas: C1 e C2 são respostas contravalor nos níveis de perspectivas sociais *egocêntrica* e *sociocêntrica*, respectivamente. P1, P2 e P3 são respostas pró-valor nos níveis de perspectivas sociais *egocêntrica*, *sociocêntrica* e *moral*, respectivamente.

Descrevemos, a seguir, os quatro níveis que definem a progressão da adesão a este valor entre os participantes da pesquisa.

Nível I

- Neste nível, a pessoa opta, na maioria das vezes, por não reconhecer o outro, omitindo-se ou não sendo solidária por conformidade a uma regra ou à autoridade. Pode, também, escolher não ser solidário por culpabilizar o outro pelo seu infortúnio e porque acredita que cada um é responsável por si.
- Contravalores relativos à solidariedade podem predominar, tais como: individualismo; competição; corporativismo; omissão; indiferença; cepticismo ou descrédito em relação à busca do bem comum; submissão à autoridade ou autoritarismo.

Para a história de Eugênio, respostas típicas desse nível seriam:

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.

Nível II

- Neste nível, é mais frequente a opção da pessoa pela solidariedade, principalmente por interesse próprio, para manter uma boa relação com o próximo, por reciprocidade simples (pagar o bem com o bem), para evitar consequências negativas (reação contrária do outro, conflitos, vinganças ou não ser mal visto), ou, ainda, para obter consequências positivas.

Retomando a história de Eugênio, um exemplo de resposta nesse nível seria:

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

Nível III

- Neste nível, a pessoa escolhe a solidariedade, na maioria das vezes, movida por atender às convenções sociais e por obediência ou manutenção das regras. Em algumas situações é a favor da solidariedade, embora encaminhe a questão às autoridades em vez de agir por si própria. Pode ser solidária diante da ausência de ações da autoridade competente.

Um exemplo de resposta neste nível para a história de Eugênio seria:

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

Nível IV

- Neste nível a pessoa opta, mais fortemente, pela solidariedade para atender ao outro ou ao coletivo, por buscar a igualdade ou o bem comum, por sensibilizar-se pela necessidade do outro, ou, ainda, por compartilhar sentimentos e perspectivas.

Exemplo de resposta para a história de Eugênio seria:

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

Definidos esses níveis, passamos a apresentar a tabela e o gráfico do valor de solidariedade.

A Tabela 9 mostra estatísticas (média, mínimo, máximo e desvio padrão) da escala de adesão ao valor de solidariedade para crianças, adolescentes e professores que participaram da pesquisa. Observam-se diferenças entre as médias da escala de adesão ao valor de solidariedade entre crianças, adolescentes e professores. Por outro lado, o desvio padrão reduzido em relação aos do grupo de crianças e de adolescentes indica maior homogeneidade na forma de adesão ao valor no grupo de professores.

TABELA 9: ESTATÍSTICAS DA ESCALA DE ADESÃO AO VALOR DE SOLIDARIEDADE PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

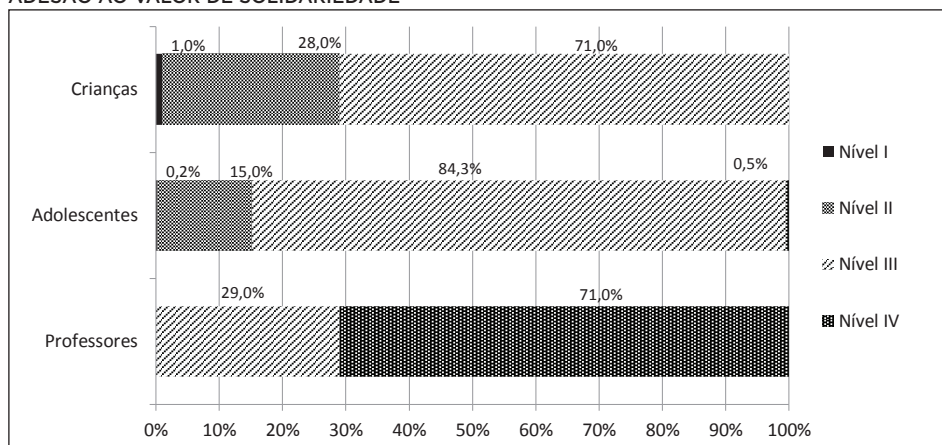
GRUPO	N (1)	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2.217	100,0	18,0	164,1	25,0
Adolescentes	2.046	111,4	27,2	172,7	23,8
Professores	643	166,7	135,2	177,4	8,4
Total	4.906				

Fonte: Dados da pesquisa.

(1) Corresponde ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

Observa-se, também, um aumento da estimativa média de adesão ao valor de solidariedade desde as crianças até os professores. Mesmo assim, o desempenho das crianças e adolescentes foi bastante semelhante. Considerando que as crianças desta pesquisa eram alunos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental e os adolescentes eram alunos do 9º ano e das três séries do ensino médio, essa semelhança nas médias de adesão ao valor não seria esperada dentro do que se conceitua como evolução de estágios no desenvolvimento moral (PIAGET, 1977 [1932]; KOHLBERG, 1992).

GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADESÃO AO VALOR DE SOLIDARIEDADE



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 2, que traz a distribuição das crianças, adolescentes e professores pelos níveis de adesão ao valor de solidariedade, nota-se que, embora as médias entre esses grupos tenham sido semelhantes, existem diferenças na forma como eles se distribuíram nos níveis do valor. Os adolescentes registram maior desenvolvimento no modo de adesão ao valor em nível III, correspondente à perspectiva sociocêntrica (84,3%), enquanto 71% das crianças estão nesse nível, mas 28% delas permanecem no nível II, que se refere ao modo de adesão ao valor em perspectiva egocêntrica. Apenas 0,5% dos adolescentes alcançam o nível IV (modo de adesão ao valor em perspectiva propriamente moral). Por outro lado, há 1% das crianças no nível I, ou seja, posicionando-se contra o valor de solidariedade. No caso desta pesquisa, os professores de educação básica distribuíram-se, predominantemente, no nível IV, de perspectiva propriamente moral, e, em segundo lugar, no nível III, de perspectiva sociocêntrica. Veremos que apenas no valor de solidariedade tivemos participantes em nível IV.

B. RESPEITO

A escala de respeito apresenta quatro níveis que vão de uma atitude contrária ao valor até sua adoção numa perspectiva social propriamente moral, isto é, a pessoa adota fortemente o valor do respeito, relacionando-o, por si mesma, ao reconhecimento da dignidade de todo ser humano, independentemente de qualquer condição social, cultural, étnica ou ideológica.

Vejamos um exemplo de história que focaliza o valor de respeito.

A mãe de Gabriel pediu algumas vezes que ele separasse quais brinquedos poderia doar, mas ele acabou se esquecendo. Então, quando Gabriel estava na escola, ela doou alguns brinquedos que ele não brincava mais sem a permissão dele, e isso o deixou triste. A mãe de Gabriel deveria ter...
 C1 - doado porque ele não brincava com os brinquedos que ficavam largados ocupando espaço.

C2 - doado porque ela tinha pedido para que ele separasse os brinquedos, mas ele não obedeceu.

P1 - mostrado ao filho os brinquedos que iria doar, pois com esta atitude ele não brigaria com ela.

P2 - separado os brinquedos junto com o filho, pois o ensinaria a ser generoso com os pobres.

P3 - separado os brinquedos, mostrado ao filho e, como eram dele, ele decidiria o que doar.

Descrevemos, a seguir, os quatro níveis que definem a progressão da adesão ao valor de respeito entre os participantes da pesquisa.

Nível I

- 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.

Exemplos de respostas na história da mãe de Gabriel podem ser:

C1 - doado porque ele não brincava com os brinquedos que ficavam largados ocupando espaço.

C2 - doado porque ela tinha pedido para que ele separasse os brinquedos, mas ele não obedeceu.

Nível II

- 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.

Um exemplo de resposta na história da mãe de Gabriel pode ser:

P1 - mostrado ao filho os brinquedos que iria doar, pois com esta atitude ele não brigaria com ela.

Nível III

- 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: *não faças ao outro o que não queres que te façam*).

Um exemplo de resposta na história da mãe de Gabriel pode ser:

P2 - separado os brinquedos junto com o filho, pois o ensinaria a ser generoso com os pobres.

Nível IV

- 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 à sua preservação.

Na história da mãe de Gabriel, um exemplo de resposta pode ser:

P3 - separado os brinquedos, mostrado ao filho e, como eram dele, ele decidiria o que doar.

Definidos esses níveis, passamos a apresentar a tabela e o gráfico do valor de respeito. A Tabela 10 mostra estatísticas (média, mínimo, máximo e desvio padrão) da escala de adesão ao valor de respeito para crianças, adolescentes e professores que participaram da pesquisa. Notam-se, novamente, diferenças entre as médias dos grupos.

TABELA 10: ESTATÍSTICAS DA ESCALA DE ADESÃO AO VALOR DE RESPEITO PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

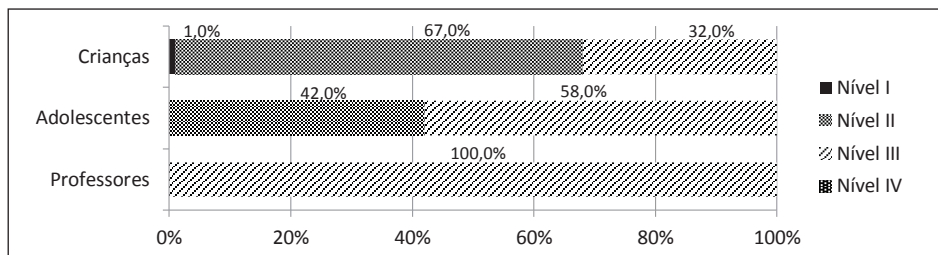
GRUPO	N (1)	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2.266	100,0	13,0	163,9	25,0
Adolescentes	2.133	117,2	39,1	176,7	24,2
Professores	667	168,9	159,1	173,4	2,4
Total	5.066				

Fonte: Elaboração dos autores.

(1) Corresponde ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

Observam-se uma evolução crescente entre crianças e adolescentes e desses para os professores nas médias de adesão ao valor de respeito e uma maior homogeneidade na distribuição das pontuações dos professores.

GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADESÃO AO VALOR DE RESPEITO



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 3, com a distribuição dos respondentes nos níveis de respeito, observamos que, entre as crianças, há o predomínio da adesão ao valor em nível II (67%), perspectiva social egocêntrica, enquanto para os adolescentes essa predominância se dá no nível III (58%), do modo de adesão ao valor em perspectiva sociocêntrica. Já os professores mostram-se, em sua totalidade, no nível III (100%) de adesão em perspectiva social sociocêntrica. Assim, nem crianças, nem adolescentes, nem

professores atingem o nível IV de adesão ao valor de respeito em perspectiva propriamente moral. Há, ainda, 1% das crianças permanecendo em nível I, caracterizado pela escolha de resposta contra o valor de respeito.

C. JUSTIÇA

A escala de justiça apresenta quatro níveis, que vão de uma atitude contrária ao valor até sua adoção numa perspectiva social propriamente moral. Destacamos, nesta pesquisa, três aspectos da justiça: a justiça retributiva, que trata da atribuição de consequências aos atos considerados infrações (penalidades); a justiça distributiva, que lida com a distribuição de bens, deveres, direitos entre as pessoas e cujos valores maiores são a igualdade e a equidade; e a justiça processual relacionada às formas de julgamento estabelecidas entre as pessoas. As histórias que compuseram os itens desse valor contemplaram esses três aspectos do conceito. Os resultados, no entanto, apresentam a distribuição dos participantes em relação a todas as questões de justiça, sem separar o tipo de noção mensurado, embora saibamos que essas noções podem se desenvolver de modo diferente e provocar resultados diversos na evolução das etapas do desenvolvimento (PIAGET, 1977 [1932]; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013).

Assim, para a investigação sobre o valor de justiça, utilizamos as histórias apresentadas a seguir.

Justiça retributiva

Durante o intervalo, na fila da cantina, Manoel esbarra sem querer em um colega de classe e derruba o lanche dele. O colega começa a xingá-lo, dizendo que ele é um “nerd” desastrado, desengonçado e só atrapalha. Sua professora viu o que ocorreu. O que ela deveria fazer?

C1 - Repreender o que derrubou o lanche e dar uma advertência ao que xingou.

C2 - Mandar um bilhete aos pais para mostrar o problema e pedir que tomem providências sobre seus filhos.

P1 - Conversar com os dois alunos e pedir que resolvam entre eles, afinal não são mais crianças.

P2 - Conversar com os dois alunos, dizendo que não devem brigar, e deixar claro que não é esta atitude esperada dos alunos da escola.

P3 - Conversar com os dois, ajudando-os a encontrar uma solução para o conflito.

Justiça distributiva

Uma mãe tem uma filha, Lúcia, de 12 anos, e um filho, Daniel, de 10 anos. A mãe sempre pede mais ajuda para Lúcia nos serviços de casa, e em tarefas como: lavar louça, varrer o chão, colocar o lixo para fora; pois ela é mulher. Para Daniel, a mãe pede, às vezes, para fazer alguma compra no supermercado ou levar o cachorro para passear. Lúcia anda reclamando dessa divisão de tarefas. Então a mãe deveria...

C1 - deixar as tarefas de casa mais com Lúcia, pois fica mais fácil para a mãe ter a ajuda de uma mulher.

C2 - deixar as tarefas de casa com Lúcia, pois é quase uma regra que as mulheres façam essas coisas.

P1 - dividir igualmente as tarefas entre os filhos, evitando que alguém fique bravo com ela.

P2 - dividir igualmente as tarefas entre os filhos, porque uma boa mãe deve ser justa.

P3 - dividir igualmente as tarefas entre eles, porque todos moram juntos e têm os mesmos deveres.

Justiça aplicada à forma de julgamento

Miriam e Fernanda estão brincando na sala de sua casa com uma bola; a mãe delas não está em casa. Quando sua mãe chega, encontra um vaso quebrado e faz Miriam limpar a sujeira, porque ela é sempre a mais bagunceira. A mãe agiu...

C1 - bem, porque a Miriam é sempre a mais bagunceira.

C2 - bem, porque os pais sabem sempre como agir.

P1 - mal, pois a mãe devia ter dado um castigo para as duas.

P2 - mal, pois como mãe, ela deveria saber o que aconteceu.

P3 - mal, porque não viu o que aconteceu e as meninas deveriam ser ouvidas.

Descrevemos, a seguir, os quatro níveis que definem a progressão da adesão a este valor entre os participantes da pesquisa.

Nível I

- 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 obriguem a optar pela igualdade.
- Quanto à justiça retributiva, em situações de conflito, a pessoa opta pela sanção expiatória, apelando à autoridade familiar.
- Podem sobressair contravalores à justiça distributiva ou retributiva, tais como desigualdade, discriminação, individualismo, autoritarismo.
- Em uma situação em que é preciso avaliar um julgamento de uma autoridade, a pessoa avalia em prol do poder da autoridade.

Exemplos de respostas na história de Manuel podem ser:

C1 - Repreender o que derrubou o lanche e dar uma advertência ao que xingou.

C2 - Mandar um bilhete aos pais para mostrar o problema e pedir que tomem providências sobre seus filhos.

Exemplos de respostas na história da mãe de Lucia e Daniel podem ser:

C1 - deixar as tarefas de casa mais com Lúcia, pois fica mais fácil para a mãe ter a ajuda de uma mulher.

C2 - deixar as tarefas de casa com Lúcia, pois é quase uma regra que as mulheres façam essas coisas.

Exemplos da respostas na história de Miriam e Fernanda podem ser:

C1- bem, porque a Miriam é sempre a mais bagunceira.

C2 - bem, porque os pais sabem sempre como agir.

Nível II

- Neste nível, quanto à justiça distributiva, a pessoa opta, na maioria das vezes, por um tratamento de igualdade para evitar conflitos por conveniência pessoal ou institucional (benefício próprio, manter a boa imagem), ou, ainda, para manter o apoio de um grupo.
- Também em situações de conflito na escola, no campo da justiça retributiva, a pessoa opta pela imposição, pela autoridade, de uma reparação proporcional à infração cometida, ou, ainda, pela afirmação de comportamento desejável pela autoridade por meio de conversas (manutenção de convenções sociais).
- O indivíduo 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.

Exemplo de resposta na história de Manuel pode ser:

P1 - Conversar com os dois alunos e pedir que resolvam entre eles, afinal não são mais crianças.

Exemplo de resposta na história da mãe de Lúcia e Daniel pode ser:

P1 - Dividir igualmente as tarefas entre os filhos, evitando que alguém fique bravo com ela.

Exemplo da resposta na história de Miriam e Fernanda pode ser:

P1 - mal, pois a mãe devia ter dado um castigo para as duas.

Nível III

- Neste nível, na maioria das situações 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 nos casos escolares de quebra de regras ou de conflito com autoridade, uma pessoa desse nível pode optar pela conversa e não mais pela atribuição de sanção expiatória, embora possa fazê-lo para evitar conflitos por conveniência pessoal.
- Neste nível, uma pessoa é capaz de avaliar o julgamento de uma autoridade limitando-se a apontar o desempenho dos papéis convencionais.

Exemplo de resposta na história de Manuel pode ser:

P2 - Conversar com os dois alunos, dizendo que não devem brigar, e deixar claro que não é esta atitude esperada dos alunos da escola.

Exemplo de resposta na história da mãe de Lúcia e Daniel pode ser:

P2 - dividir igualmente as tarefas entre os filhos, porque uma boa mãe deve ser justa.

Exemplo de resposta na história de Miriam e Fernanda pode ser:

P2 - mal, pois como mãe, ela deveria saber o que aconteceu.

Nível IV

- 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, em vez 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 por meio 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.

Exemplo de resposta na história de Manuel seria:

P3 - Conversar com os dois, ajudando-os a encontrar uma solução para o conflito.

Exemplo de resposta na história da mãe de Lúcia e Daniel seria:

P3 - dividir igualmente as tarefas entre eles, porque todos moram juntos e têm os mesmos deveres.

Exemplo da resposta na história de Miriam e Fernanda seria:

P3 - mal, porque não viu o que aconteceu e as meninas deveriam ser ouvidas.

Definidos esses níveis, passamos a apresentar a tabela e o gráfico do valor de justiça.

TABELA 11: ESTATÍSTICAS DA ESCALA DE ADESÃO AO VALOR DE JUSTIÇA PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

GRUPO	N (1)	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2.266	100,0	20,4	151,1	25,0
Adolescentes	2.131	108,6	39,6	155,9	20,9
Professores	1.313	157,8	107,0	173,3	12,2
Total	5.710				

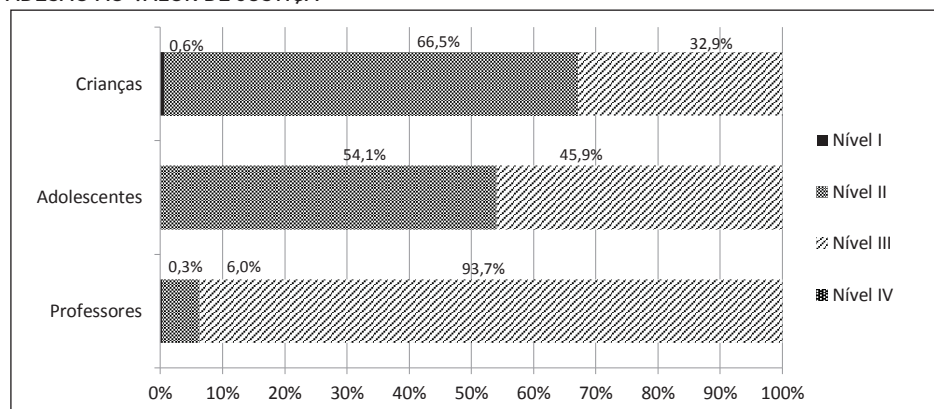
Fonte: Dados da pesquisa.

(1) Corresponde ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

Na Tabela 11, notam-se, novamente, diferenças entre as médias dos grupos, sendo mais acentuada nos modos de adesão ao valor de justiça dos grupos de crianças e adolescente em relação aos adultos. Aqui os professores apresentaram um desvio

padrão superior aos observados nos demais valores analisados, indicando que, neste caso, houve maior diversidade em suas respostas.

GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADESÃO AO VALOR DE JUSTIÇA



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 4, que ilustra a distribuição dos respondentes nos níveis de adesão ao valor de justiça, pode-se observar que há um predomínio de crianças e adolescentes no nível II, de perspectiva social egocêntrica. Os adolescentes apresentam um maior desenvolvimento na adesão a este valor do que as crianças, uma vez que 54,1% deles estão no nível II e 45,9% no nível III, de perspectiva sociocêntrica, enquanto 0,6% das crianças encontram-se no nível I, referente a contravalor de justiça, 66,5% estão no nível II e apenas 32,9% no nível III.

Nem crianças, nem adolescentes alcançaram o nível IV de adesão ao valor de justiça em perspectiva propriamente moral. Os professores estão, em sua maioria, no nível III (93,7%), de modo de adesão ao valor em perspectiva sociocêntrica. Na comparação com os gráficos anteriores e com o Gráfico 5, podemos notar que o valor de justiça se mostrou como o de adesão mais difícil para os professores, ou seja, foi o valor em que eles se posicionaram em perspectivas sociais menos descentradas, chegando a ter 6% de professores em nível II, de perspectiva social egocêntrica, e 0,3% em contravalor.

D. CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A escala de convivência democrática apresenta quatro níveis, que vão de uma atitude contrária ao valor até sua adoção numa perspectiva social mais avançada, na qual, em situações de conflito, a pessoa busca o diálogo como a melhor forma de solução, priorizando a participação dos envolvidos e os valores de respeito, justiça, igualdade/equidade e solidariedade.

Vejamos um exemplo de história focalizando o valor de convivência democrática.

A mãe de João contou à diretora da escola que há tempos seu filho é perseguido no horário de saída por colegas de turma. Informou também que foi criada uma comunidade numa rede social da internet intitulada "Eu odeio o João Bobão", na qual são postadas fotos de seu filho acompanhadas de ofensas. Desde então, João não quer mais ir à escola e sair de casa. A diretora, refletindo sobre o papel da escola, deve...

C1 - orientar a mãe de João para que investigue com o filho por que isso está ocorrendo.

C2 - orientar a mãe de João para fazer um boletim de ocorrência na delegacia porque isso é bullying.

P1 - Punir os principais envolvidos, evitando que a escola possa ser mal vista pela comunidade.

P2 - Convidar uma advogada para ministrar palestras aos alunos sobre as leis da Internet e suas penalidades.

P3 - Reunir todos os envolvidos e seus pais, após autorização do João, buscando formas de reparar os danos.

Descrevemos, a seguir, os quatro níveis que definem a progressão da adesão a este valor entre os participantes da pesquisa.

Nível I

- No nível I, uma pessoa pode, na maioria das vezes, 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, igualmente, omitir-se, ignorando o problema por falta de regras que orientem sua conduta, acomodando-se a convenções sociais ou delegando o problema à autoridade competente.
- A pessoa pode, também, optar por 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 (no sentido do “toma lá, dá cá”).
- Como contravalores, podem comparecer atitudes, tais como violência, individualismo, indiferença/omissão, autoritarismo, submissão à autoridade externa.

Exemplos de respostas na história da mãe de João podem ser:

C1 - orientar a mãe de João para que investigue com o filho por que isso está ocorrendo.

C2 - orientar a mãe de João para fazer um boletim de ocorrência na delegacia porque isso é bullying.

Nível II

- 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 mercedores. A pessoa pode basear-se na obediência às regras para evitar consequências negativas (punição), ou buscar solução por meio da aplicação de punição prevista por lei.

Exemplo de resposta na história da mãe de João seria:

P1 – punir os principais envolvidos, evitando que a escola possa ser mal vista pela comunidade.

Nível III

- 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. A pessoa busca a aprovação social ou estar conforme as convenções sociais. Pode repudiar, em função de convenções sociais, certas situações de manipulação.

Exemplo de resposta na história da mãe de João seria:

P2 – convidar uma advogada para ministrar palestras aos alunos sobre as leis da Internet e suas penalidades.

Nível IV

- Neste nível, uma pessoa busca soluções para uma situação de conflito envolvendo um coletivo por meio 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, a pessoa busca solução assumindo seu papel ativo na preservação do lugar (cujo zelo é dever de todos), visando ao 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.

Exemplo de resposta na história da mãe de João seria:

P3 – reunir todos os envolvidos e seus pais, após autorização do João, buscando formas de reparar os danos.

Definidos esses níveis, passamos a apresentar a tabela e o gráfico do valor de convivência democrática.

TABELA 12: ESTATÍSTICAS DA ESCALA DE ADESÃO AO VALOR DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

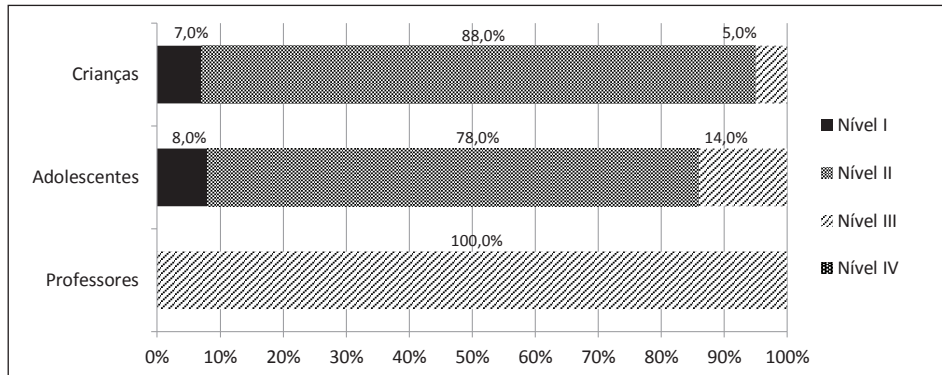
GRUPO	N (1)	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2.214	100,0	20,2	155,8	25,0
Adolescentes	2.046	105,2	11,7	178,3	29,4
Professores	1.310	197,2	166,1	207,7	6,9
Total	5.570				

Fonte: Dados da pesquisa.

(1) Corresponde ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

A Tabela 12 mostra médias de adesão ao valor de convivência democrática. É curioso notar que neste valor a variabilidade entre as pontuações de adesão ao valor foi maior para os adolescentes do que para as crianças. Também nesse valor de convivência democrática houve uma diferença acentuada nas médias dos modos de adesão entre as crianças e os adolescentes, por um lado, e os professores, por outro.

GRÁFICO 5: DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADESÃO AO VALOR DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 5, sobre o valor de convivência democrática, mostra que há predomínio tanto das crianças como dos adolescentes no nível II (88% e 78%, respectivamente), correspondente ao modo de adesão ao valor em perspectiva egocêntrica. Há porcentagens semelhantes de crianças e adolescentes no nível I (7% e 8%), contravale, e mais adolescentes no nível III (14%), referente ao modo de adesão ao valor em perspectiva sociocêntrica, quando comparados às crianças (5%). Esse valor de convivência democrática mostrou-se, tanto para crianças quanto para adolescentes, como o valor mais difícil, ou seja, com nenhum indivíduo em nível IV e com a menor distribuição de pessoas em nível III.

Os professores, por sua vez, encontram-se todos no nível III, de perspectiva sociocêntrica, também não havendo nenhuma pessoa entre os adultos em nível IV.

Como mencionado anteriormente, os valores foram tratados como dimensões independentes. Foram calculadas as correlações entre eles e essas não se mostraram elevadas, sendo que as maiores correlações ocorreram entre os valores de solidariedade e convivência democrática, para adolescentes (0,432), justiça e solidariedade, para adultos (0,416), e justiça e respeito, para crianças (0,330).

3.3. RELAÇÕES ENTRE OS VALORES SOCIOMORAIS E AS VARIÁVEIS DE PERFIL E DE CONTEXTO PESQUISADAS

Este estudo teve também como objetivo verificar a existência de relações entre características de perfil e de contexto dos participantes da pesquisa e os modos de adesão aos valores, aqui estudados. As variáveis de perfil e de contexto foram levantadas por meio de perguntas sobre uma série de temas que são representados a seguir.

QUADRO 15: CARACTERÍSTICAS DE PERFIL E DE CONTEXTO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

VARIÁVEIS	INDICADORES
Características pessoais	Sexo; idade; religião; condição de trabalho
Relação familiar	Composição familiar: família completa (pai, mãe e irmãos); família incompleta (pai ou mãe e irmão); não mora com a família
Regras de convivência na família	Punição; autoridade; contrato; apoio.
Nível socioeconômico	Escolaridade do responsável pelo sustento da família; bens de consumo
Relação com a escola	Se repetiu de ano; se gosta da escola; se gosta de frequentar as aulas; como é tratado pelo professor
Autoestima	Como acha que as pessoas o veem: na escola, na família e entre amigos
Situações de convivência na escola	Observação de maus tratos por parte de colegas e professores
Uso da internet	Fazer pesquisa; ler notícias; participar de comunidades

Fonte: Dados da pesquisa.

Para investigar possíveis relações entre variáveis de perfil e de contexto e os modos de adesão aos valores, utilizamos um método nomeado AID – Automatic Iteration Detector –, que se baseia na análise de variância para segmentar as observações em grupos distintos para os quais podem ser desenvolvidos modelos de previsão causais (RODRIGUES, 2004-2005).

Segundo Caraciolo (2009), as árvores de classificação produzidas no AID são representações do conhecimento e um meio eficiente de construir classificadores que revelam classes ou informações úteis baseadas nos valores de atributos de um conjunto de dados. São úteis nos processos de extração de informações previamente desconhecidas, a partir de grandes bases de dados.

Seguindo essa técnica do AID, assumimos a adesão ao valor como variável dependente (variável contínua indicada pela pontuação dos respondentes na escala de valor) e, como variáveis independentes ou preditivas, aquelas referentes ao perfil e ao contexto, descritas no Quadro 15, que podem ser qualitativas ou categóricas.

O método AID, que produz árvores de classificação, é baseado em testes de associação entre as variáveis e parte o conjunto de dados em subconjuntos mutuamente exclusivos. Isto é, inicialmente o grupo investigado é dividido em dois ou mais grupos distintos, agrupados a partir da pontuação obtida em relação à adesão ao valor (variável dependente), segundo as variáveis preditivas (de perfil ou de contexto). Em seguida, cada um desses grupos é dividido em subgrupos menores sucessivamente. Este processo de divisão dos grupos finaliza quando não se encontram mais variáveis preditivas para produzir segmentos significativos.

De modo geral, para o processamento da árvore de classificação, o AID necessita da identificação de dois tipos de variáveis: uma dependente, que é o critério para construir o modelo; e uma ou mais variáveis preditoras para definir os segmentos e um método de análise que poderá ser nominal ou ordinal e que deve fornecer um critério para a definição da divisão do grupo estudado em subgrupos.

Em cada etapa de divisão do grupo investigado, o AID oferece o valor da probabilidade em que a relação entre a variável preditiva e a variável dependente é significativa. Este procedimento funde automaticamente os níveis das variáveis preditoras que não são significativamente distintos. Isso significa que os casos do mesmo segmento são homogêneos em relação ao critério de segmentação, enquanto os casos de diferentes segmentos tornam-se relativamente heterogêneos aos critérios anteriormente referidos de segmentação (CARACIOLO, 2009; SANTOS, 2002; RODRIGUES, 2004-2005).

Importante reforçar que os grupos e/ou subgrupos formados pelo processamento do AID são mutuamente exclusivos, ou seja, um indivíduo não pode pertencer a dois segmentos.

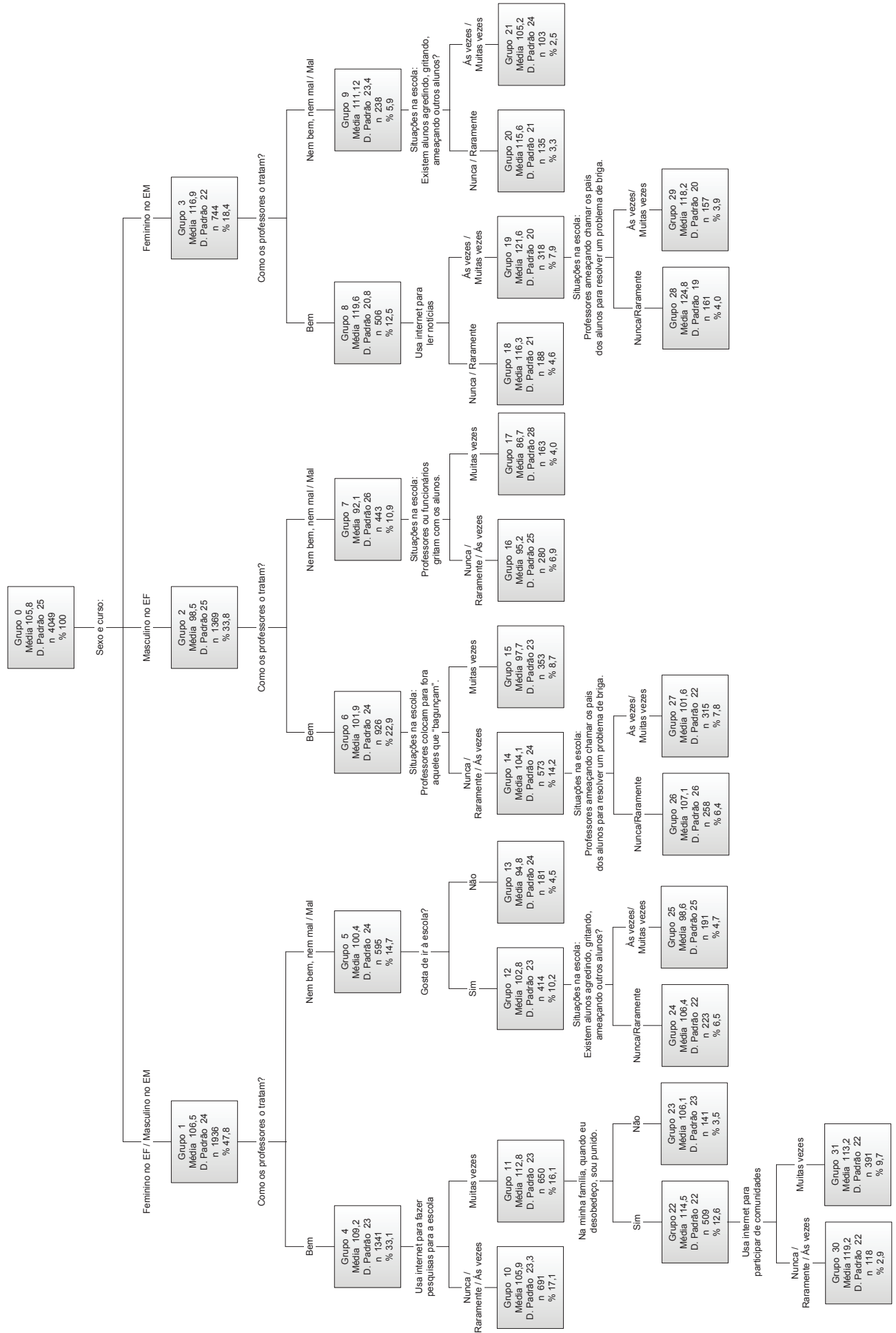
No presente estudo, para cada valor investigado, foi processada uma árvore de classificação pelo método AID e que apresentamos a seguir.

3.3.1. ÁRVORES DE CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS

A. SOLIDARIEDADE

Na Figura 1 tem-se a árvore de classificação para o valor de solidariedade, formada a partir das respostas de 4.049 alunos participantes da pesquisa, tanto crianças como adolescentes. Tal como nas demais árvores que serão apresentadas a seguir, nesta, sobre solidariedade, as variáveis ligadas ao perfil dos alunos sobre sexo e curso, assim como as variáveis de contexto referentes a relações na escola e na família, foram as escolhidas para se buscar evidências de relações das mesmas com os modos de adesão ao valor.

FIGURA 1: ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE SOLIDARIEDADE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, nas primeiras ramificações da árvore, que as variáveis ligadas ao curso (ensino fundamental ou médio) e sexo foram as primeiras a produzir segmentações. As meninas do ensino médio mostram média mais alta de adesão ao valor do que outro grupo de meninas do ensino fundamental e de meninos do ensino médio e do grupo só de meninos do ensino fundamental.

Em seguida, marcar que se *é bem; nem bem, nem mal; ou mal* tratado pelos professores produziu outras ramificações na árvore. Em todos os grupos que se seguiram, aqueles que informaram que se sentem *bem* tratados pelos professores tiveram médias maiores de adesão ao valor. Mesmo os grupos mais numerosos de alunos, grupos 10 (com 691 alunos e média de 105,9) e grupo 31 (com 391 alunos e média de 113,3), representando 17% e 10% do total de estudantes, assinalaram esse bom tratamento pelos professores.

Seguiram-se outras variáveis independentes que também evidenciaram relações com o valor de solidariedade, produzindo novas ramificações. As variáveis foram: uso da internet para ler notícias; situações percebidas na escola de alunos agredindo, gritando e ameaçando outros colegas; uso da internet para fazer pesquisa; situações percebidas na escola de professores colocando para fora os alunos que “bagunçam”; gostar de ir à escola; e situações percebidas na escola de professores e/ou funcionários gritando com os alunos. Em todas as variáveis relacionadas às situações percebidas na escola, verifica-se que as médias dos grupos formados são maiores quando estes apontam uma melhor qualidade nas relações entre professores e alunos ou entre alunos. O uso da internet para fazer pesquisas ou ler notícias, associando-se com as variáveis anteriores (sexo, curso, forma como os professores tratam os alunos), também marcou positivamente as médias do valor de solidariedade.

Em uma quarta ramificação da árvore, observam-se outras variáveis que continuaram a dividir os grupos de alunos: situações percebidas na escola de professores ameaçando chamar pais dos alunos para resolver problema de briga; e existência de punição na família (“Quando desobedeço sou punido”). Finalmente, um último grupo se formou, em associação com a variável uso da internet para participar de comunidades. Novamente, respostas que indicaram melhor qualidade nas relações professor-aluno e uso mais frequente da internet foram acompanhadas de médias maiores de adesão ao valor de solidariedade. Curioso notar que a existência de punição na família também marcou positivamente essa adesão. Entendemos que, ao assinalarem *sim*, em vez do não, para a frase *Quando desobedeço, sou punido*, os alunos poderiam estar indicando famílias com pais presentes e atentos aos comportamentos de seus filhos.

O Quadro 16 apresenta os grupos formados na árvore de classificação por meio das associações entre as variáveis consideradas e as médias do valor de solidariedade correspondentes a cada um dos grupos. São mostradas as últimas ramificações da árvore e que resultaram de diferentes elencos de perfis. Nota-se que a maior média do valor de solidariedade foi de 124,8, no grupo 28, e a menor correspondeu a 86,7, no grupo 17. Esses dois grupos evidenciam perfis de alunos bastante diferentes entre si.

QUADRO 16: CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE ALUNOS FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE SOLIDARIEDADE

GRUPOS	N	%	MÉDIA
28	161	4,0	124,8
30	118	3,0	119,3
29	157	4,0	118,3
18	188	5,0	116,3
20	135	3,0	115,6
31	391	10,0	113,3
26	258	6,0	107,1
24	223	6,0	106,5
23	141	3,0	106,2
10	691	17,0	105,9
21	103	3,0	105,2
27	315	8,0	101,6
25	191	5,0	98,6
15	353	9,0	97,7
16	280	7,0	95,2
13	181	4,0	94,9
17	163	4,0	86,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Na árvore de classificação para o valor de solidariedade, podemos notar que o grupo 28, de maior média de adesão (124,8), é composto por 161 meninas do ensino médio (4% do total de alunos), que marcaram ser bem tratadas pelos professores, que usam a internet para ler notícias *muitas vezes ou às vezes* e que apontaram que *nunca ou raramente* veem professores ameaçando chamar os pais de alunos que brigam.

Destacamos outro perfil, bastante diferente do anterior, identificado no grupo 17 (86,7), de menor média para a adesão ao valor de solidariedade. Esse grupo é formado por 163 meninos do ensino fundamental (4% do total de alunos) que apontaram ser tratados pelos professores *nem bem, nem mal ou mal* e que *muitas vezes* veem professores gritando com os alunos.

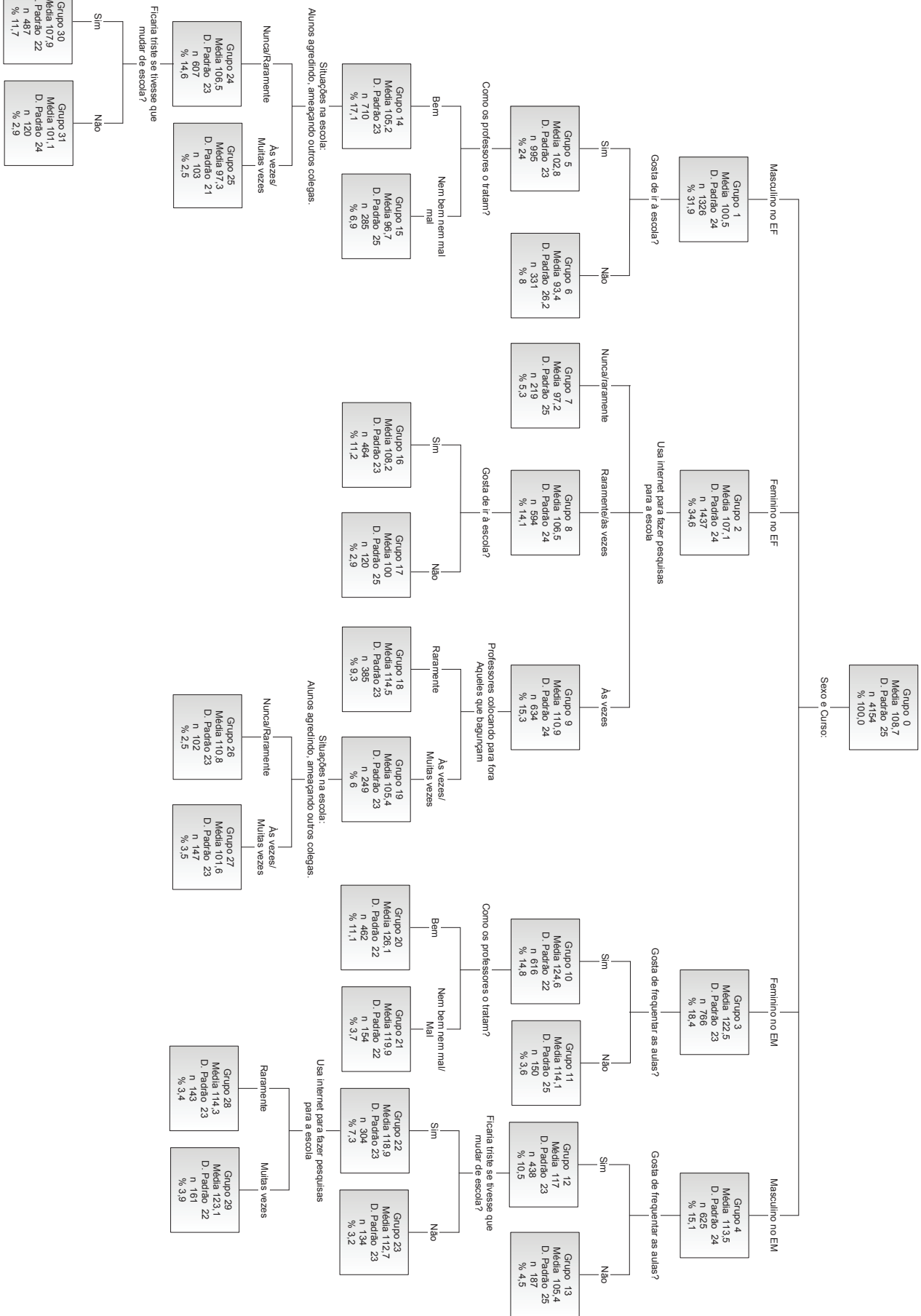
Em síntese, observa-se que as variáveis relacionadas à maior adesão ao valor de solidariedade foram: sexo feminino; nível médio de ensino; sentir-se bem tratado pelos professores; e usar frequentemente a internet para ler notícias. Discutiremos, posteriormente, os significados dessas associações considerando, também, os resultados relacionados às árvores dos demais valores.

B. RESPEITO

A Figura 2 representa a árvore de classificação relativa ao valor de respeito, formada a partir das respostas de 4.154 alunos participantes da pesquisa, tanto crianças como adolescentes.

Entre as variáveis de perfil consideradas nessa árvore, as que mais parecem evidenciar relações com as médias de valores, dividindo a população nos primeiros grupos, são, novamente, o sexo do aluno e o curso. As meninas do ensino médio têm a média mais alta entre os demais grupos, seguindo-se os meninos do ensino médio, as meninas do ensino fundamental e, com a menor média, os meninos do ensino fundamental.

FIGURA 2: ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE RESPEITO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, ainda, que variáveis de contexto ligadas à escola – gostar da escola e de frequentar as aulas – e ao uso da internet para fazer pesquisas para a escola mostraram relações com a adesão a esse valor. Aqueles que marcaram respostas positivas para essas variáveis tiveram médias maiores de adesão a esse valor.

As ramificações dessa árvore de respeito continuaram a se suceder, considerando mais variáveis de contexto ligadas às relações escolares: como os professores tratam os alunos; sentir-se triste se tivesse que mudar de escola; situação percebida na escola relativa a professores colocando para fora os alunos que “bagunçam”. Repete-se a tendência já mostrada para o valor de solidariedade, ou seja, as relações escolares apontadas como de melhor qualidade parecem associar-se mais fortemente às médias maiores de adesão ao valor.

Finalmente, alguns perfis de alunos continuam a se dividir considerando-se outras associações de variáveis escolares: situação percebida na escola sobre alunos agredindo, gritando e ameaçando outros colegas; ficar triste se tivesse de mudar de escola – sempre tendo tendência à maior média quem pontua melhor qualidade nas relações escolares –; e uso da internet para fazer pesquisas para a escola.

O Quadro 17 apresenta os grupos formados na árvore de classificação de respeito por meio das associações entre as variáveis consideradas e as médias desse valor correspondentes a cada um. São mostradas as últimas ramificações da árvore e que resultaram de diferentes elencos de perfis. Nota-se que a maior média do valor de respeito foi de 126,1, no grupo 20, e a menor correspondeu a 93,4, no grupo 6. Esses dois grupos evidenciam perfis de alunos bastante diferentes entre si.

QUADRO 17 - CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE ALUNOS FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE RESPEITO

GRUPOS	N	%	MÉDIA
20	462	11,0	126,1
29	161	4,0	123,0
21	154	4,0	120,0
18	385	9,0	114,5
28	143	3,0	114,3
11	150	4,0	114,1
23	134	3,0	112,7
26	102	2,0	110,9
16	464	11,0	108,2
30	487	12,0	107,9
13	187	5,0	105,4
27	147	4,0	101,7
31	120	3,0	101,1
17	120	3,0	100,0
25	103	2,0	97,3
7	219	5,0	97,2
15	285	7,0	96,7
6	331	8,0	93,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Na árvore de classificação para o valor de respeito, observa-se que o grupo 20, de maior média (126,1), é formado por meninas do ensino médio que apontaram gostar de frequentar as aulas e que se consideraram bem tratadas pelos professores. Esse foi um grupo grande, com 462 alunas, representando cerca de 11% dos estudantes.

O grupo de menor média que aparece na árvore de classificação de respeito, formando outro perfil de alunos, é composto por 331 meninos do ensino fundamental (representando 8% do total de alunos), que apontaram não gostar de ir à escola (grupo 6, média 93,4). Nota-se, portanto, que a negativa nessa variável relacionou-se com médias mais baixas de adesão ao valor.

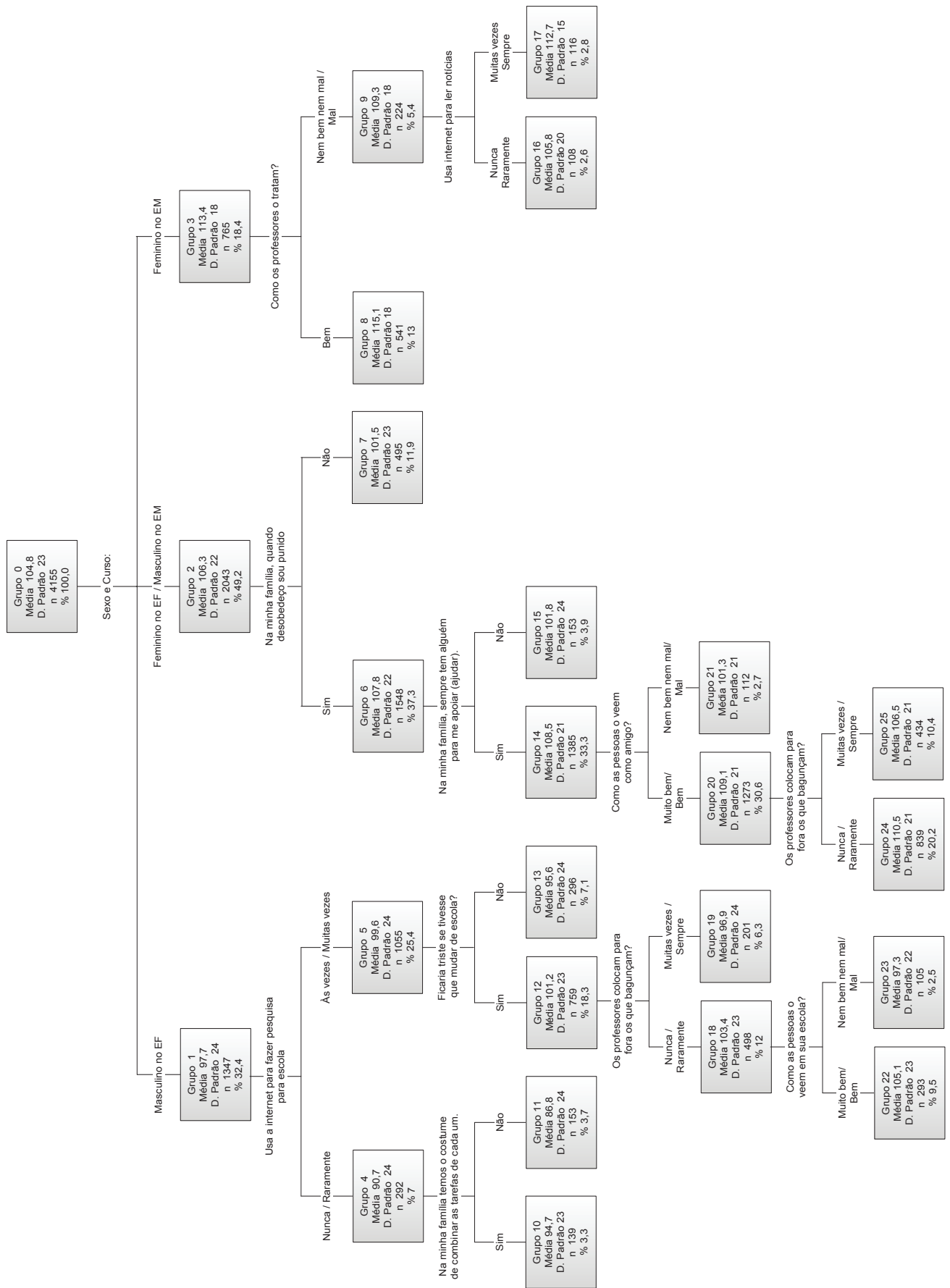
Assim, embora a tendência positiva para as variáveis relativas a gostar da escola ou de frequentar as aulas esteja presente em vários grupos dessa árvore de respeito, sua tendência negativa foi fortemente associada a médias baixas de adesão ao valor.

Em síntese, para o valor de respeito, constatamos que as variáveis ligadas a pertencer ao ensino médio, sexo feminino, gostar de frequentar as aulas, além de sentir-se bem tratado por professores, evidenciaram relações com médias mais altas de adesão.

C. JUSTIÇA

A Figura 3 representa a árvore de classificação relativa ao valor de justiça, formada a partir das respostas de 4.155 alunos participantes da pesquisa, tanto crianças como adolescentes. As variáveis de perfil relativas a sexo e curso evidenciam as primeiras ramificações, mostrando, novamente, o grupo das meninas do ensino médio destacando-se dos demais, com média de adesão ao valor de justiça maior do que o grupo formado pelas meninas do ensino fundamental e meninos do ensino médio e do grupo dos meninos do ensino fundamental.

FIGURA 3: ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE JUSTIÇA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, variáveis ligadas à escola, à família e ao uso da internet provocam novas subdivisões na árvore de justiça. Os alunos que marcaram positivamente as variáveis ligadas ao modo como os professores os tratam, haver punição na família (*Quando desobedeço sou punido*) e usar a internet *muitas vezes* ou *às vezes* para fazer pesquisas na escola registraram médias de adesão ao valor maiores do que os grupos contrários.

A seguir, novas ramificações aparecem na árvore de justiça, formando outros grupos de alunos. Usar a internet para ler notícias, haver apoio na família, ficar triste por mudar de escola e haver contrato na família (*Temos o costume de combinar as tarefas de cada um*) formam novos perfis de alunos e, quando essas variáveis são marcadas como positivas, mostram grupos com maiores médias de adesão ao valor de justiça.

Mais duas ramificações aparecem na árvore, considerando-se variáveis de contexto ligadas às relações entre professores e alunos e à autoestima entre amigos e na escola. Perceber *nunca* ou *raramente* professores colocando para fora alunos que “bagunçam” e autoestima positiva entre amigos ou na escola (*Como as pessoas o veem entre amigos, Como as pessoas o veem na escola*) apresentam relação com médias maiores de adesão ao valor de justiça.

No Quadro 18 podemos notar grupos formados na árvore de classificação de justiça por meio das associações entre as variáveis consideradas e as médias desse valor correspondentes a cada um dos grupos. São apresentadas as últimas ramificações da árvore e que resultaram de diferentes elencos de perfis. Verifica-se que a maior média obtida nessa árvore foi de 115,1 para o grupo 8, e a menor foi de 86,8, para o grupo 11. Esses dois grupos evidenciam perfis de alunos bastante diferentes entre si.

QUADRO 18: CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE ALUNOS FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE JUSTIÇA

GRUPOS	N	%	MÉDIA
8	541	13,0	115,1
17	116	3,0	112,7
24	839	20,0	110,5
25	434	10,0	106,5
16	108	3,0	105,8
22	393	9,0	105,1
15	163	4,0	101,8
7	495	12,0	101,5
21	112	3,0	101,3
25	105	3,0	97,3
19	261	6,0	96,9
13	296	7,0	95,7
10	139	3,0	95,0
11	153	4,0	86,8

Fonte: Dados da pesquisa.

Na árvore de classificação para o valor de justiça, vemos que o grupo 8, de maior média (115,1), é composto por meninas do ensino médio que apontaram ser bem tratadas pelos professores. Interessante destacar que esse foi o segundo maior grupo entre todos os estudantes, com 541 alunas, representando 13% do total.

O grupo 11, que registrou a menor média (86,8) na árvore de classificação de justiça, é formado por meninos do ensino fundamental que disseram que *nunca ou raramente* usam a internet para fazer pesquisas da escola e apontaram não ocorrer combinados/

contratos na família. Esse foi um grupo pequeno, com 153 meninos, correspondendo a cerca de 4% do total de estudantes.

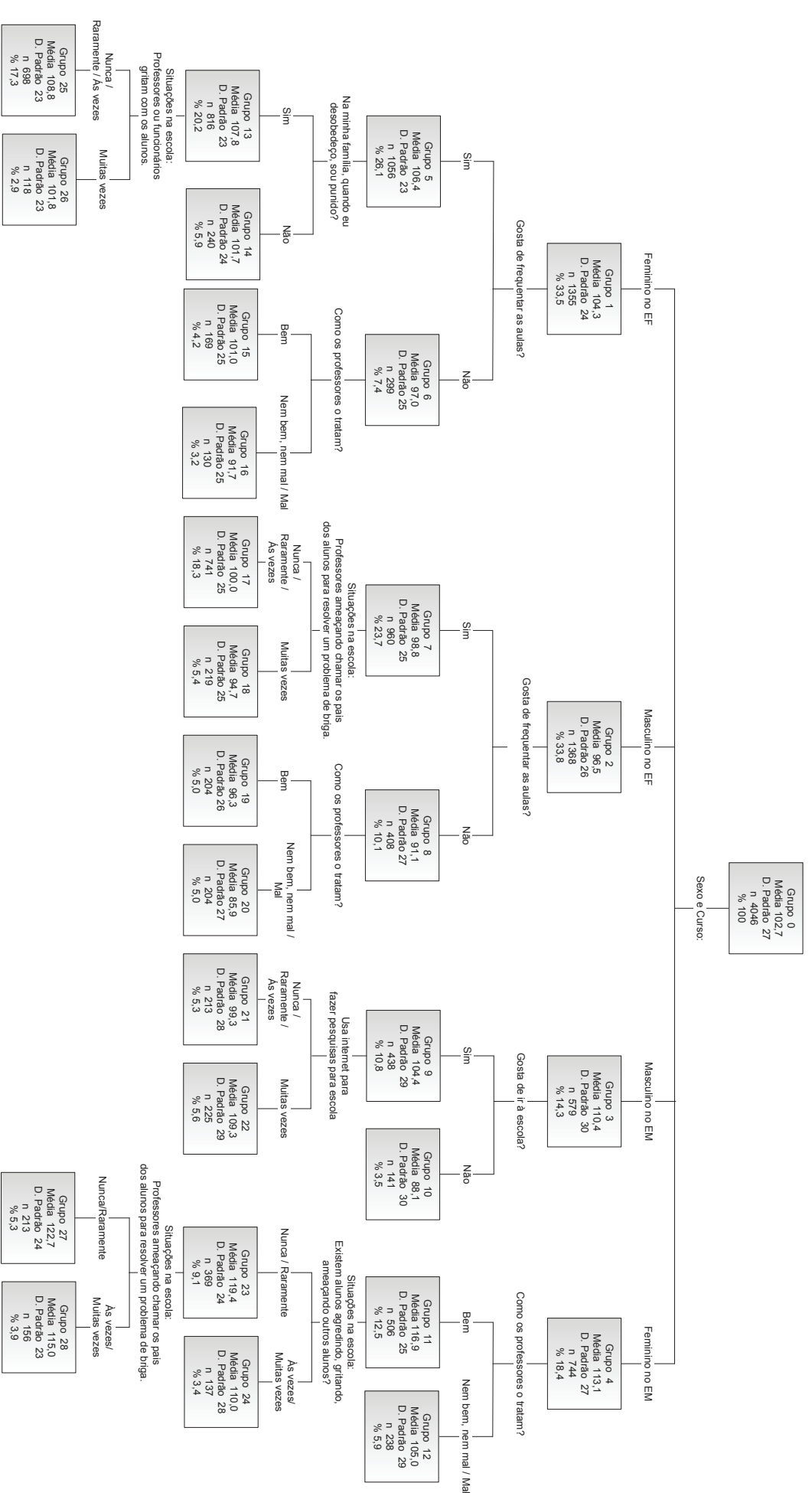
Em síntese, para o valor de justiça, constatamos que as variáveis ligadas a sexo feminino, ensino médio e professores tratarem bem na escola foram as mais relacionadas à maior adesão ao valor.

D. CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A Figura 4 representa a árvore de classificação relativa ao valor de convivência democrática, formada a partir das respostas de 4.046 alunos participantes da pesquisa, tanto crianças como adolescentes.

As variáveis ligadas a sexo e curso provocaram uma primeira ramificação nessa árvore de convivência democrática, sendo que o grupo com a maior média de adesão ao valor foi novamente o de meninas do ensino médio, seguidas pelos grupos de meninos do ensino médio, meninas do ensino fundamental e meninos do ensino fundamental.

FIGURA 4: ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, variáveis do contexto da escola provocaram outras ramificações. Alunos que consideraram que os professores os tratam bem e que gostam da escola e de frequentar as aulas tiveram médias maiores do que seus grupos contrários.

Outras ramificações se seguiram na árvore de convivência democrática, ligadas às associações de variáveis sobre as formas de relação entre alunos, entre professor e aluno, existência de punição na família e uso de internet para fazer pesquisa escolar. Novamente, vemos que, entre os novos grupos formados, aqueles em que foram assinaladas relações de melhor qualidade na escola (ver *nunca* ou *raramente* alunos se agredindo ou professores ameaçando por alunos para fora da classe) tiveram médias maiores de adesão ao valor. Mais uma vez, haver punição na família e o uso da internet para fazer pesquisa também se associaram à maior média de adesão.

Finalmente, variáveis sobre outras situações percebidas na escola formaram os grupos finais, definindo outros perfis. Aqueles que marcaram *nunca* ou *raramente* perceber professores ameaçando chamar os pais dos alunos para resolver problemas de briga, ou professores e funcionários gritando com alunos tiveram médias maiores de adesão ao valor de convivência democrática.

O Quadro 19 traz os grupos formados na árvore de classificação de convivência democrática por meio das associações entre as variáveis consideradas e as médias desse valor correspondentes a cada um dos grupos. São apresentadas as últimas ramificações da árvore e que resultaram de diferentes elencos de perfis. O grupo 27 alcançou a média mais alta (122,7) e o grupo 20 ficou com a menor (86,0).

QUADRO 19 – CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE ALUNOS FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

GRUPOS	N	%	MÉDIA
27	213	5,0	122,7
28	156	4,0	115,1
24	137	3,0	110,0
22	225	6,0	109,3
25	698	17,0	108,8
12	238	6,0	105,0
26	118	3,0	101,8
14	240	6,0	101,8
15	169	4,0	101,0
17	741	18,0	100,0
21	213	5,0	99,3
19	204	5,0	96,3
18	219	5,0	94,7
16	130	3,0	91,8
10	141	3,0	88,1
20	204	5,0	86,0

Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo 27, de maior média de adesão ao valor de convivência democrática, constitui-se de um perfil de alunos em que meninas do ensino médio marcaram que seus professores as tratam bem, que *nunca* ou *raramente* percebem alunos gritando, agredindo ou ameaçando colegas e *nunca* ou *raramente* veem professores chamando os pais dos alunos para resolverem problemas de briga.

Um perfil muito diferente formou-se até o grupo 20, de menor média (86,0), composto por meninos do ensino fundamental que marcaram não gostar de frequentar as aulas e que sentiram seus professores como os tratando *nem bem, nem mal, ou mal*.

Tanto o grupo de maior média de adesão ao valor de convivência democrática como o de menor média foram pequenos, representando, cada um, aproximadamente 5% do total de estudantes.

Sintetizando os dados mostrados na árvore de classificação de convivência democrática, podemos destacar que as variáveis que evidenciaram relacionar-se positivamente à maior adesão ao valor foram, de novo, sexo feminino, ensino médio, professores tratarem bem e perceber poucas situações escolares de alunos se agredindo e de professores chamando pais de alunos para resolverem problemas de brigas entre alunos.

3.3.2. AS ÁRVORES DE CLASSIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

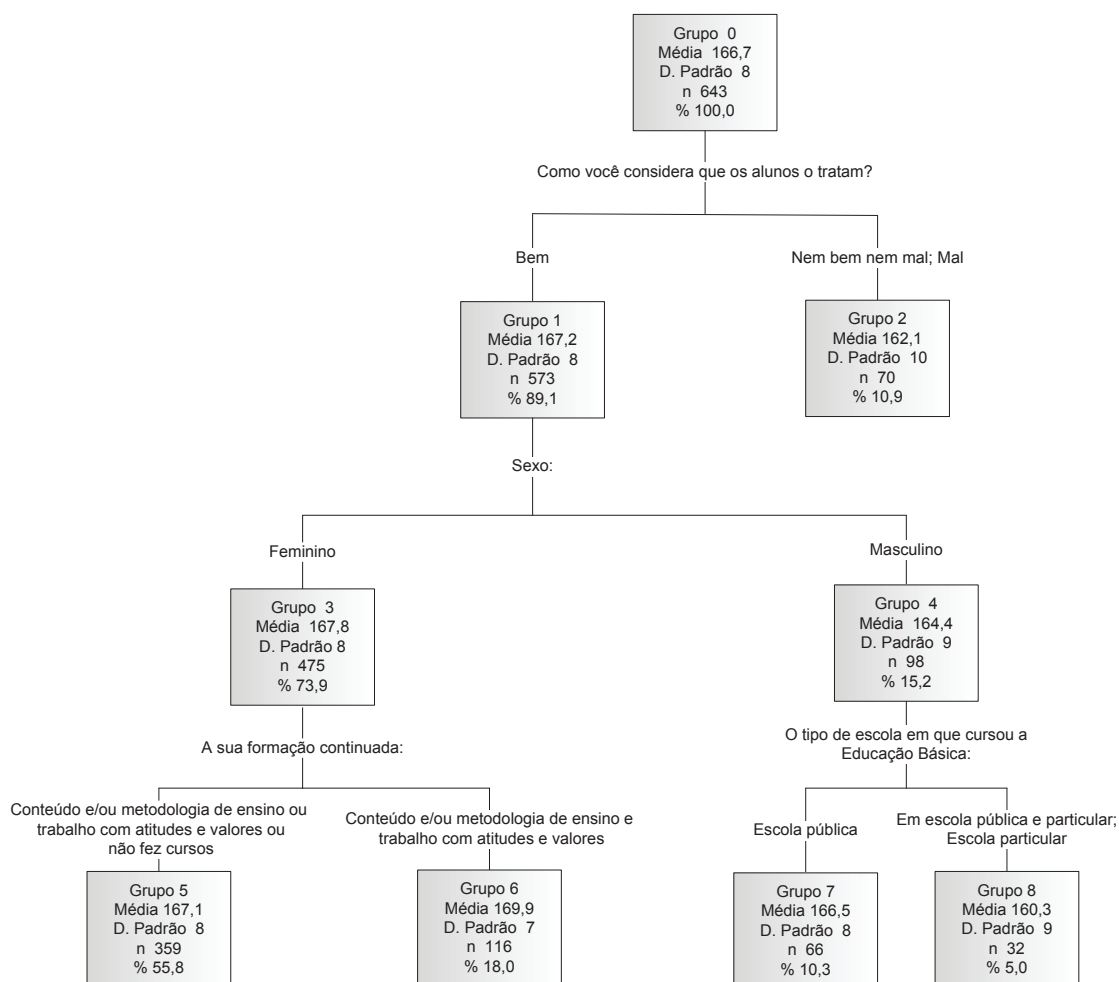
As árvores de classificação sobre as médias dos valores de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática construídas para os professores (total de 1.315 participantes) também foram elaboradas a partir de variáveis de perfil e de contexto investigadas junto a esse grupo. No entanto, essas árvores são bem menores do que as dos alunos, uma vez que esse grupo mostrou-se muito mais homogêneo em seus resultados e com um número menor de variáveis influenciando na formação de diferentes perfis ou subgrupos.

Expomos e descrevemos, a seguir, as quatro árvores de classificação relativas ao grupo dos professores para os valores de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática.

A. SOLIDARIEDADE

Na árvore classificatória sobre o valor de solidariedade para os professores participantes (Figura 5) desta pesquisa, entre as variáveis investigadas, as que evidenciaram relações mais fortes com os modos de adesão ao valor foram as referentes a como os professores consideram que os alunos os tratam, sexo, tipos de cursos realizados na formação continuada e tipo de escola em que o professor cursou a educação básica.

FIGURA 5: ÁRVORE CLASSIFICATÓRIA DE SOLIDARIEDADE PARA PROFESSORES



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, numa primeira ramificação da árvore, que os professores que apontaram que os alunos os tratam bem tiveram média maior de adesão ao valor de solidariedade do que o grupo contrário.

Em seguida, em uma segunda ramificação, as mulheres registraram média superior à dos homens na adesão a esse valor. Finalmente, em uma última ramificação, professores que realizaram cursos de educação continuada tanto sobre metodologias de ensino como sobre atitudes e valores e aqueles que frequentaram, em sua formação básica, escolas públicas tiveram médias maiores do que seus grupos contrários.

No Quadro 20, relativo à constituição de grupos de professores formados na árvore de classificação sobre o valor de solidariedade, nota-se que o grupo 6 obteve a maior média (169,9) e o grupo 8 a menor (160,0). São apresentadas as últimas ramificações da árvore e que resultaram de diferentes elencos de perfis. As médias entre os grupos são muito mais semelhantes entre os professores do que para os alunos.

QUADRO 20: CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE PROFESSORES FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE SOLIDARIEDADE

GRUPOS	N	%	MÉDIA
6	116	18,0	169,916
5	359	55,8	167,137
7	66	10,3	166,521
2	70	10,9	162,137
8	32	5,0	160,262

Fonte: Dados da pesquisa.

Na árvore de classificação sobre solidariedade, nota-se que o grupo 6, com maior média de adesão (169,9), é formado por professores que apontaram que os alunos os tratam bem, são do sexo feminino e fizeram cursos de formação continuada tanto sobre trabalhos com atitudes e valores como sobre metodologias de ensino.

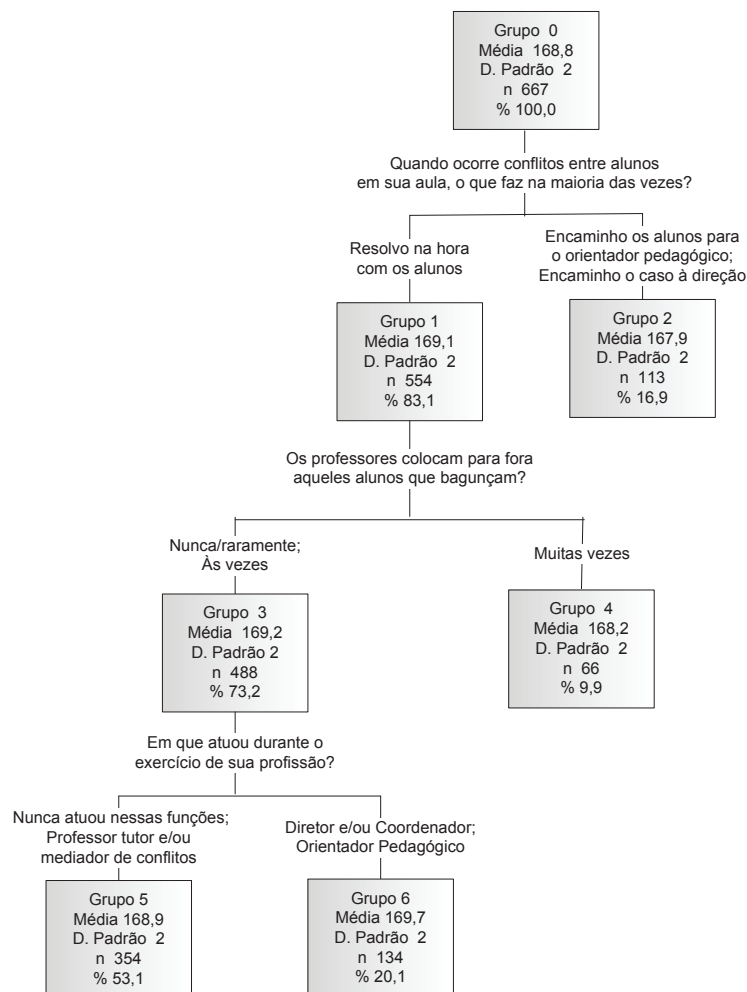
Entre os professores com menor média de adesão ao valor de solidariedade, formando outro perfil, destaca-se o grupo 8 (160,0), constituído por aqueles que também apontaram que os alunos os tratam bem, mas são do sexo masculino e cursaram a educação básica tanto em escolas públicas como em particulares.

Assim, novamente, as variáveis ligadas a se sentir bem tratado na escola – agora pelos alunos –, ser do sexo feminino e ter feito, em sua formação continuada, cursos tanto sobre metodologias como sobre atitudes e valores evidenciaram, mais fortemente que outras, relações com a adesão ao valor de solidariedade.

B. RESPEITO

A árvore de classificação sobre o valor de respeito para professores mostra que as variáveis independentes mais importantes foram: o modo como eles resolvem conflitos entre os alunos em sala de aula; perceber situações na escola sobre professores mandando para fora alunos que “bagunçam”; e função que atuou durante o exercício da profissão docente.

FIGURA 6: ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE RESPEITO PARA PROFESSORES



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, numa primeira ramificação da árvore, que os professores que apontaram que resolvem os conflitos na hora com seus alunos tiveram média maior de adesão ao valor de respeito do que o grupo que encaminha os alunos para orientador pedagógico ou para a direção.

Em seguida, em uma segunda ramificação, aqueles que marcaram que *nunca, raramente* ou *às vezes* veem professores colocando para fora alunos que “bagunçam” registraram média de adesão maior do que seu grupo contrário. Finalmente, em uma última ramificação, professores que apontaram ter atuado como diretor ou coordenador pedagógico apresentaram média de adesão ao valor de respeito maior do que os que nunca atuaram nessas funções ou que atuaram como professores tutores ou mediadores de conflito.

Vale ressaltar que os valores das médias entre os grupos formados nessa árvore de respeito são muito semelhantes entre si, tal como aconteceu para a solidariedade.

O Quadro 21 apresenta os grupos formados entre os professores em função das associações das variáveis independentes consideradas.

QUADRO 21: CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE PROFESSORES FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE RESPEITO

GRUPOS	N	%	MÉDIA
6	134	20,1	169,663
5	354	53,1	168,985
4	66	9,9	168,186
2	113	16,9	167,919

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, no Quadro 21, que o grupo 6 apresentou a maior média (169,6) e o grupo 2 a menor (167,9), formando diferentes perfis entre os professores.

O grupo 6, de maior média (169,6), é formado por professores que apontaram resolver na hora seus conflitos com os alunos, *nunca* ou *raramente* percebem professores mandando para fora da sala alunos que “bagunçam” e que também atuaram como diretores, coordenadores ou orientadores pedagógicos, além da docência.

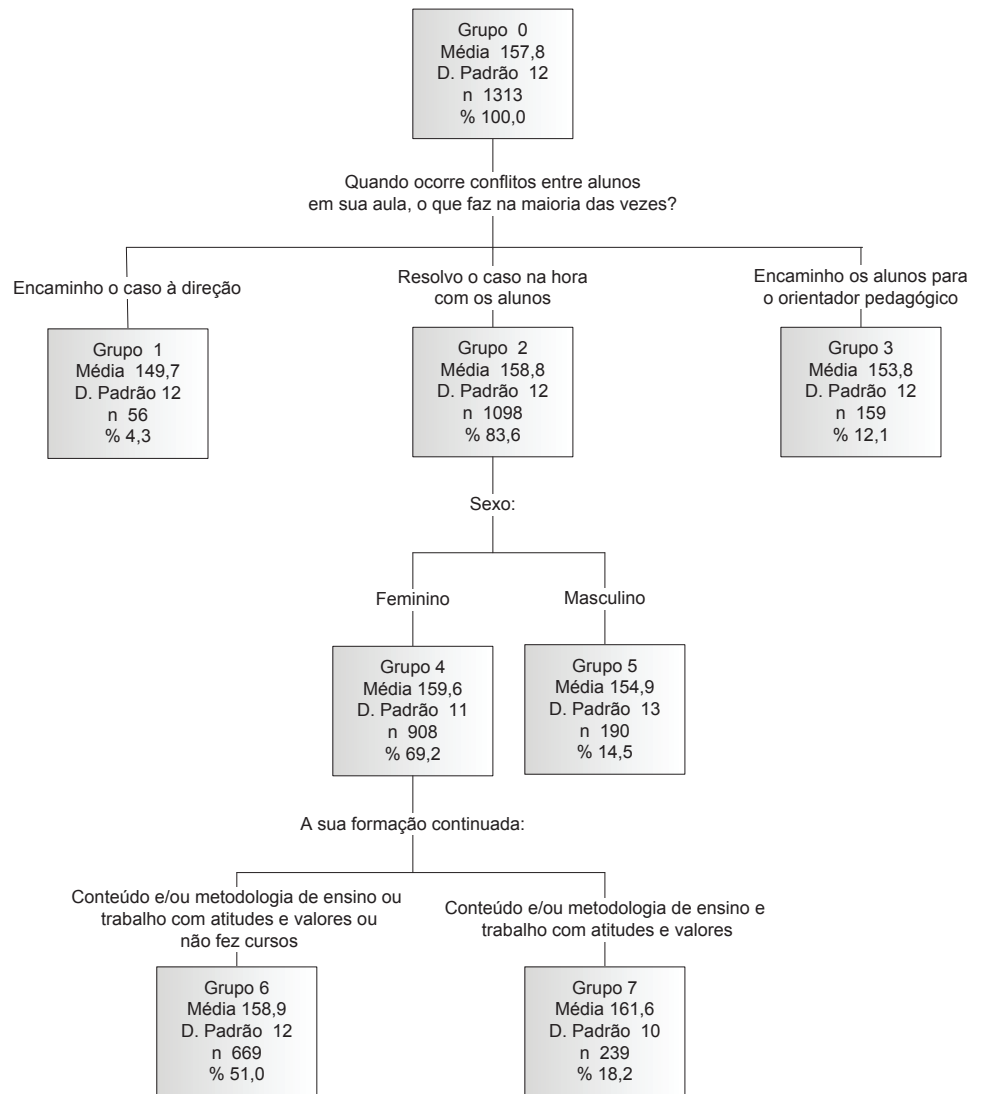
Já o grupo 2, de menor média (167,9), é composto por professores que marcaram resolver os conflitos com os alunos encaminhando-os para o orientador pedagógico ou para o diretor.

Novamente, a qualidade das relações sociais entre professores e alunos mostrou-se uma variável importante, relacionando-se positivamente à adesão ao valor de respeito. Dessa vez, destacaram-se os professores que disseram resolver os conflitos com os próprios alunos e que raramente percebem outros professores mandando alunos para fora da sala. Além disso, são professores que exerceram funções de gestor, além da docência.

C. JUSTIÇA

Na árvore de classificação sobre o valor de justiça para professores, destacaram-se como variáveis independentes mais importantes: como os professores resolvem conflitos entre seus alunos; sexo; e tipo de curso realizado em formação continuada.

FIGURA 7: ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE JUSTIÇA PARA PROFESSORES



Fonte: Dados da pesquisa.

Em uma primeira ramificação, dividindo o total de professores, o grupo que apontou que resolve na hora os conflitos com os alunos teve média superior àquela obtida pelo grupo que marcou encaminhar os alunos para orientador pedagógico e à do grupo que indicou encaminhar os casos de conflito para a direção.

Na segunda ramificação, nota-se, novamente, que as professoras registraram médias maiores de adesão do que os professores. Finalmente, em uma última ramificação, ter realizado tanto cursos sobre metodologia de ensino como sobre atitudes e valores relacionou-se positivamente à adesão ao valor de justiça.

O Quadro 22 traz os grupos de professores formados na árvore de classificação e suas médias no valor de justiça.

QUADRO 22: CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE PROFESSORES FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE JUSTIÇA

GRUPOS	N	%	MÉDIA
7	239	18,2	161,60
6	669	51,0	158,95
5	190	14,5	154,91
3	159	12,1	153,85
1	56	4,3	149,70

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, no Quadro 22, uma distância maior entre as médias no valor de justiça do que nos valores anteriores. O grupo 7 apresentou a maior média de adesão (161,6) e o grupo 1 a menor (149,7), ilustrando dois diferentes perfis de professores.

O grupo 7, com maior média (161,6), é constituído por professores que apontaram resolver na hora seus conflitos com os alunos, são do sexo feminino e fizeram cursos de formação continuada tanto sobre metodologias como sobre atitudes e valores.

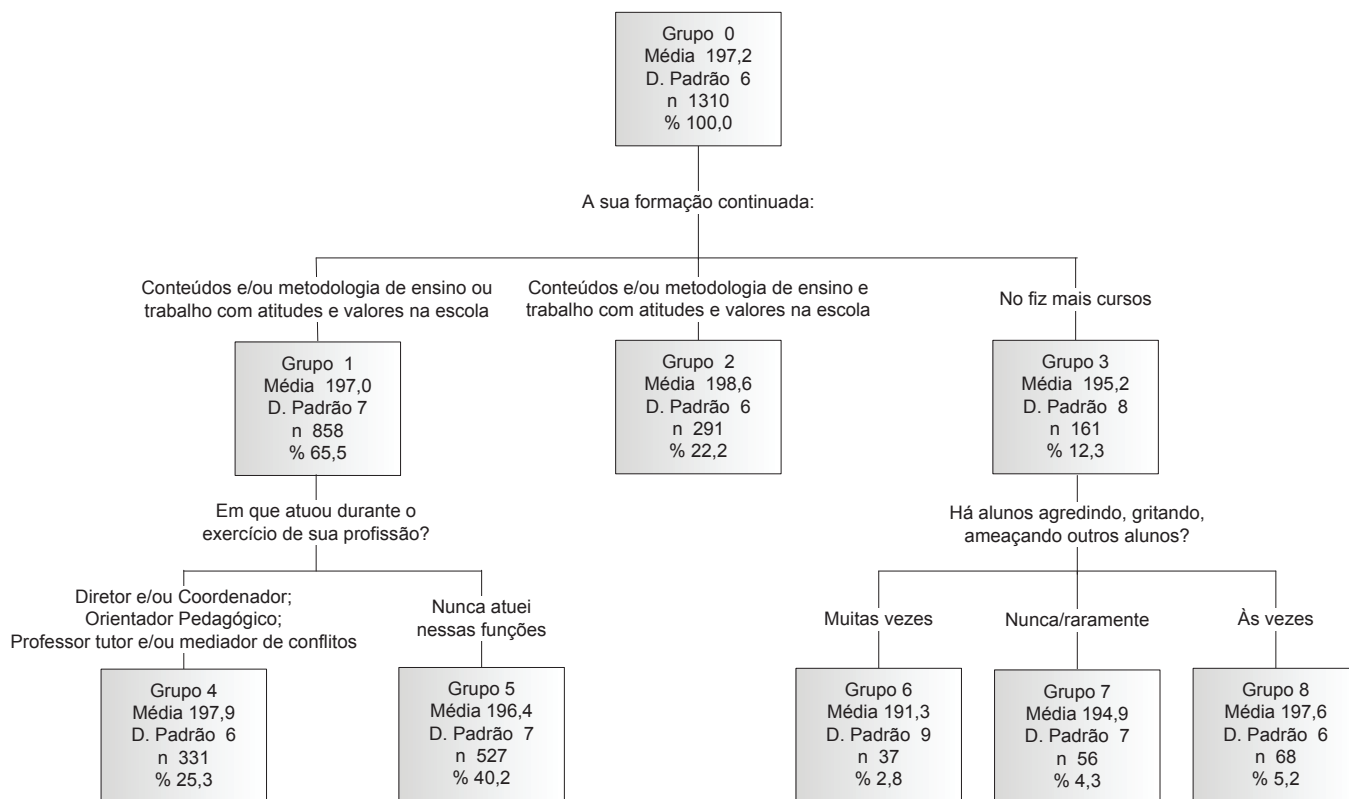
O grupo 1, em um perfil bastante distinto do anterior, foi o de menor média de adesão ao valor de Justiça (149,7), sendo composto por professores que apontaram encaminhar seus alunos para direção quando há conflitos entre eles. Esse foi um grupo bastante pequeno (56 pessoas), representando 4,3% o total de professores.

Em síntese, parece haver evidências de que a média de adesão ao valor de justiça relaciona-se positivamente a variáveis referentes à forma de resolver os conflitos de alunos – sendo média maior para quem apontou resolvê-los na hora, com os próprios alunos –, ser do sexo feminino e ter feito cursos de formação continuada tanto em metodologias de ensino como sobre atitudes e valores. Este resultado é semelhante àqueles encontrados para os valores de solidariedade e respeito.

D. CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A árvore de classificação sobre o valor de convivência democrática para professores considerou como variáveis independentes mais importantes: tipo de curso realizado em formação continuada; funções que o professor exerceu em sua profissão; e situações escolares em que perceberam alunos agredindo, gritando e ameaçando colegas.

FIGURA 8: ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA PARA PROFESSORES



Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira ramificação, destaca-se que os professores que apontaram ter feito ambos os cursos de formação continuada (metodologia de ensino e atitudes e valores) tiveram média maior do que o grupo que fez um ou outro curso e do grupo que não fez nenhum dos dois cursos. Na segunda ramificação, duas variáveis dividiram os grupos. Novamente, os que exerceram alguma função de gestor, além da docência, registraram média superior à daqueles que só atuaram como professor. Além disso, os que indicaram perceber às vezes alunos agredindo, gritando ou ameaçando outros colegas tiveram, curiosamente, média maior de adesão do que o grupo que assinalou *nunca* ou *raramente*. E este último, por sua vez, obteve média superior à do grupo que apontou perceber essa situação *muitas vezes*.

O Quadro 23 evidencia os grupos de professores que se formaram a partir das associações das variáveis independentes consideradas na árvore de classificação de convivência democrática, resultando em diferentes perfis. Observa-se que o grupo 2 registrou a maior média de adesão ao valor (198,6) e o grupo 6, a menor (191,3).

QUADRO 23: CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE PROFESSORES FORMADOS NAS ÚLTIMAS RAMIFICAÇÕES DA ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

GRUPOS	N	%	MÉDIA
2	291	22,2	198,657
4	331	25,3	197,981
8	68	5,2	197,584
5	527	40,2	196,403
7	56	4,3	194,933
6	37	2,8	191,305

Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo 2, com a maior média (198,6), é formado por professores que marcaram ter feito formação continuada tanto em cursos de metodologias como em atitudes e valores. O grupo 6, com a menor média (191,3), constitui-se de professores que apontaram não ter feito cursos de formação continuada e perceberam *muitas vezes* alunos agredindo, gritando ou ameaçando colegas.

Em síntese, para o valor de convivência democrática, observa-se que a variável que se mostrou mais relacionada à maior adesão ao valor é a formação dos professores: aqueles com uma formação mais rica, tanto em metodologias como em cursos sobre atitudes e valores, foram os mais aderentes ao valor. Tal resultado foi semelhante nos valores anteriores (solidariedade, respeito e justiça).

3.4. SÍNTESE DAS RELAÇÕES ENTRE VALORES SOCIOMORAIS E VARIÁVEIS DE PERFIL E CONTEXTO

A partir de análises estatísticas realizadas sobre os resultados desta pesquisa nas árvores de classificação, pudemos observar que certas variáveis de perfil dos participantes, tanto relativas às características gerais como as do contexto em que vivem (relacionamentos na escola, na família e com a internet), se relacionaram mais fortemente com os quatro valores mensurados – justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática –, demonstrando maior adesão aos valores em níveis crescentes de perspectivas sociais. A seguir, apresentamos essas relações e, posteriormente, discutimos suas implicações educacionais.

3.4.1. AVANÇO NAS SÉRIES ESCOLARES

Em geral, quanto mais os alunos progredem nas séries escolares, mais sua adesão aos valores cresce em direção a uma perspectiva social propriamente moral. Desse modo, alunos do ensino médio apresentaram maior adesão aos valores do que os do ensino fundamental. Acreditamos que o avanço no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social durante os anos e as vivências positivas de valores nas interações entre pares e com os adultos podem explicar esse resultado.

SER DO SEXO FEMININO

As meninas tiveram médias de adesão aos valores maiores do que os meninos em praticamente todas as séries escolares e em todos os valores. Mesmo com o incremento da igualdade entre homens e mulheres, supomos que o modo como meninas são educadas ainda lhes oferece uma ênfase para o cuidado com os outros nas relações sociais e uma permissão maior para a expressão de sentimentos e compreensão destes, do que em relação à educação de meninos.

Entre os professores, essa tendência se reproduziu para os valores de solidariedade e justiça.

3.4.2. VARIÁVEIS ESCOLARES

RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS COM OS ALUNOS

Sentir-se *bem tratado* pelos professores se relacionou diretamente com maior adesão a todos os valores. Ao contrário, as duas alternativas relativas a não ser *nem bem, nem mal tratado* ou ser *mal tratado* associaram-se com menor adesão.

Ainda pertinente ao bom tratamento, observamos que, quando os participantes da pesquisa marcaram que professores e/ou funcionários gritam *muitas vezes* com os alunos, houve menor adesão a todos os valores. Quando eles indicaram que professores e/ou funcionários *nunca* ou somente às vezes gritam com alunos, verificamos maior adesão aos valores.

Por sua vez, entre os professores, sentir-se bem tratado pelos alunos esteve mais fortemente associado ao valor de solidariedade.

USO DE SANÇÕES POR PROFESSORES

Houve relação entre *não ver ou ver poucas vezes* os professores colocando alunos para fora da sala de aula com maior adesão aos valores de justiça, respeito e solidariedade; o contrário sempre relacionou-se a uma menor adesão a esses valores.

Ter professores que *raramente ou poucas vezes* chamam os pais de alunos para resolver os conflitos associou-se com maior adesão aos valores de solidariedade e convivência democrática; e vice-versa.

Dessa forma, o tratamento dado pelos professores aos alunos, assim como o tipo de sanção empregada, tal como sentido por estes, foi uma variável muito importante para a construção de valores sociomoraes nos alunos.

Entre os professores, apontar *nunca* perceber algum professor colocar alunos para fora da sala de aula relacionou-se positivamente o valor de respeito.

RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS

A variável *nunca* ou *quase nunca* ter presenciado colegas se agredindo ou gritando relacionou-se a uma maior adesão aos valores de respeito, convivência democrática e solidariedade; e vice-versa.

Entre os professores, perceber muitas vezes os alunos se agredindo marcou negativamente a média de adesão ao valor de convivência democrática.

GOSTAR E SENTIR-SE BEM NA ESCOLA

A variável *gostar de ir à escola* relacionou-se à maior adesão aos valores de solidariedade, respeito e convivência democrática. De modo semelhante, *gostar de frequentar as aulas* associou-se com respeito e convivência democrática. Ainda sobre essa dimensão, *se entristecer se tivesse que mudar de escola* relacionou-se com maior adesão aos valores de justiça e respeito. Ao contrário, não ficar triste por mudar de escola foi acompanhado de uma menor adesão a esses dois valores.

BOA IMAGEM DE SI

Perceber-se bem visto pelos amigos e pelas pessoas na escola esteve diretamente relacionado a um aumento na adesão à justiça; por outro lado, perceber-se mal visto nessas situações associou-se negativamente com esse valor.

Nota-se, portanto, que um conjunto de variáveis ligadas às relações sociais na escola parece ter forte relação com a adesão aos valores sociomoraes: quanto melhor a qualidade das interações sociais na escola, maior é a adesão aos valores.

3.4.3. USO DA INTERNET

A utilização da internet para fazer pesquisas *muitas vezes e às vezes* se mostrou uma variável importante para adesão a todos os valores. O uso para ler notícias às vezes e muitas vezes relacionou-se com o aumento de justiça e solidariedade. Já a participação de comunidades *on-line* (às vezes e muitas vezes) foi uma variável relacionada à maior da adesão à solidariedade. Parece-nos que ter acesso à internet e usá-la de modo aliado às atividades de pesquisa e leitura pode estar associado ao desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e sociais, além de poder revelar melhor qualidade de ensino. Essas variáveis podem relacionar-se positivamente à construção dos valores sociomoraes.

3.4.4. RELAÇÃO FAMILIAR

Crianças e adolescentes que afirmam que seus pais empregam sanções (*não físicas ou humilhantes*) apresentam maior adesão aos valores de justiça, solidariedade e convivência democrática. O apoio dos pais parece, portanto, estar relacionado à maior evolução da justiça. Já o emprego de contratos/combinados nas tarefas de cada um é uma variável relacionada ao aumento da justiça. É importante ressaltar que, provavelmente, a sanção, tal como tratada nesta pesquisa, pode ter sido associada à ideia de uma família cuidadosa e atenta, cujos limites sobre o que pode ou não ser feito estão mais delimitados, agindo de forma a revalidar os valores quando as ações dos filhos os ferem, indicando coerência ou legitimação destes valores pela autoridade.

3.4.5. CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

A variável que mais influenciou a média de adesão dos valores entre professores relacionou-se aos cursos de formação continuada frequentados. Professores que apontaram ter feito cursos tanto de metodologia como sobre atitudes e valores tiveram médias maiores nos valores de solidariedade, justiça e convivência democrática. Os que afirmaram ter exercido funções de gestão, além da docência – coordenação e orientação pedagógica ou direção –, registraram médias maiores de adesão aos valores de respeito e convivência democrática. Portanto, percebe-se que uma formação continuada mais rica e experiências variadas na profissão docente podem ter importância no desenvolvimento de adesão aos valores.

4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a construção desse instrumento, busca-se contribuir para o uso em pesquisas, inclusive em larga escala, que pretendam, mais do que identificar a presença do valor, constatar o grau de adesão. Espera-se, também, contribuir para a avaliação dos efeitos do emprego de programas e intervenções que visem favorecer a construção de valores sociomoraes, apontando se houve ou não progressos nesse sentido e em que medida.

Os dados obtidos nesta pesquisa sobre a mensuração dos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em crianças, adolescentes e professores de educação básica permitem evidenciar algumas tendências mais gerais dos resultados.

Em primeiro lugar, e como é esperado pela Psicologia do Desenvolvimento aplicada à área da moralidade, os professores mostraram-se em níveis mais avançados de adesão aos valores do que os adolescentes e estes, por sua vez, mais do que as crianças. As diferenças entre professores, de um lado, e crianças e adolescentes, de outro, foram muito mais acentuadas do que entre esses dois últimos grupos.

Outra constatação que pode ser feita é que a aquisição dos valores, entendida nesse estudo pelo modo de adesão a eles em diferentes perspectivas sociais (*egocêntrica*,

sociocêntrica e propriamente moral), mostrou uma progressão diferente para cada valor, sendo mais avançada para solidariedade, seguida por respeito e justiça, tendo menor progressão para o valor de convivência democrática. Ou seja, no valor de solidariedade, crianças e adolescentes alcançaram mais frequentemente o nível III em perspectiva social do que nos demais valores, enquanto os professores concentraram-se no nível IV, o que não aconteceu nos outros valores.

O valor mais difícil de ser alcançado pelas crianças e adolescentes em uma perspectiva social descentrada, isto é, relacionada aos contratos sociais ou aos princípios morais, foi o de convivência democrática. Foi nele que, por um lado, crianças e adolescentes mostraram-se concentrados em nível II, aderindo ao valor ainda de modo egocêntrico, e professores mostraram-se em nível III, aderindo ao valor de modo sociocêntrico. Por outro lado, nesse valor, apareceu uma porcentagem não desprezível de crianças e adolescentes em contravalores, ou seja, assumindo posições não democráticas.

Para os professores, o valor com menor progressão, ou seja, cujos níveis de adesão foram mais baixos, considerando-se as perspectivas sociais, foi o de justiça. Neste valor, houve predominância do nível III, sociocêntrico, mas 6% de professores ficaram no nível II, adesão em perspectiva egocêntrica, e ainda observaram-se professores em contravalor, o que não aconteceu nos outros três valores. Essa dificuldade nos itens sobre justiça pode estar relacionada às histórias localizadas na escola, cujos conteúdos versavam sobre a aplicação de penalidades e sobre o uso de regras escolares em alunos. Nessas situações, raramente as escolhas foram por alternativas que indicavam soluções pautadas nos valores de igualdade e equidade, ou mesmo o emprego de sanções por reciprocidade.

Finalmente, como tendência geral, destacamos que o nível IV de adesão aos valores, definido como aquele no qual estariam concentradas as respostas pró-valor em perspectivas propriamente morais, foi muito ausente nos três grupos de participantes da pesquisa, sendo alcançado somente em um valor – solidariedade – e por professores. Considerando-se esses resultados, podemos dizer que somente os professores tenderam à maior adesão **a um dos valores** numa perspectiva propriamente moral; 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, diz-se que uma pessoa tende à **autonomia moral**, assumindo valores que, por si mesma, reconhece como bons para si e para qualquer outra pessoa. Nossas crianças e adolescentes demonstram, nos valores avaliados, estar ainda longe da autonomia moral, o que indica a necessidade de interação com ambientes em que tais valores estejam presentes e sejam efetivamente vivenciados.

As relações entre as variáveis de perfil e de contexto investigadas pelas árvores de classificação demonstraram que: ser do sexo feminino, estar no ensino médio e viver relações interpessoais de qualidade, especialmente na escola, influenciaram positivamente a média de adesão aos valores. Destacamos que foi na escola que um conjunto de variáveis sobre relações interpessoais e qualidade de ensino – especialmente o uso da internet para se fazer pesquisas –, mais se mostrou importante para a adesão aos valores.

A construção de relações mais justas e respeitadas e dos valores sociomorais nelas inseridos é, sem dúvida, meta importante para a educação, sendo que a escola, dependendo da qualidade das interações estabelecidas em seu interior, constitui um local propício para que esse desenvolvimento ocorra. Nesse sentido, não se desconsidera o papel formativo da família, porém, sabemos que é no ambiente escolar que o sujeito

irá conviver com o âmbito público (referindo-se ao coletivo), estabelecer relações de igualdade e conviver com a diversidade.

As escolas, quer queiram ou não, influenciam de maneira significativa na formação moral das crianças e adolescentes, mas 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.

Constatamos que valores como solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática estão sempre presentes nos objetivos dos projetos político-pedagógicos e nas falas dos professores. Contudo, não basta um projeto para autonomia, é preciso oferecer um ambiente escolar que seja, efetivamente, propício para tal conquista.

A formação de personalidades éticas não ocorre por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas sim de um processo de construção nas interações do sujeito com o meio. Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que a criança possa fazer experiências morais. Por exemplo, não se aprende justiça 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 a solidariedade. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa, que mostram as crianças e os adolescentes aderindo aos valores de modo egocêntrico ou, no máximo, sociocêntrico, dependente da imposição da autoridade e de regras rígidas, evidenciam que os valores sociomorais precisam estar presentes e vivenciados nas relações sociais cotidianas para que sua necessidade seja legitimada pelas próprias crianças.

Vimos, nesse sentido, que os valores de justiça e convivência democrática foram mais difíceis de serem desenvolvidos na população estudada, mostrando quão pouco são *experienciados* no cotidiano da vida, seja na escola ou fora dela.

Além da vivência nos valores, é necessário refletir sobre as ações vividas e se sentir respeitado no ambiente em que se vive, ou seja, a moralidade deve ser objeto de apropriação racional pelos estudantes e profissionais da escola, bem como é preciso se sentir valorizado para querer agir bem.

A educação moral não se limita apenas à socialização, ou seja, não se restringe a um processo no qual se adotam formas sociais estabelecidas, mas é, também, concebida como um processo no qual se criticam algumas normas e, por isso, novas formas de conviver são pensadas e discutidas. Nessa perspectiva, a educação moral deve apreender o significado das normas que definem a vida social e, também, construir novos sentidos de vida. Contudo, para que isso efetivamente ocorra, é preciso que haja a vivência da cidadania no cotidiano das relações, que se desenvolvam o pensar crítico, o julgar, a coordenação das perspectivas, a análise dos princípios e das ações, a reflexão sobre “como viver”, ou seja, quem se quer ser.

Tudo isso é um trabalho sistemático, difícil de se realizar fora da escola e que, em todo caso, deveria constituir uma de suas principais funções. Esse é o nosso convite e o desafio que lançamos às escolas que participaram desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA – SINAPE, 14., 2000, Caxambu. *Anais...* São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/LivroTRI.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- ARAUJO, E. A. C. de; ANDRADE, D. F. de; BORTOLOTTI, S. L. V. Teoria de resposta ao item. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 43, n. Esp. 1, p. 1000-1008, 2009. Disponível em: <www.ee.usp.br/reeusp>.
- ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. The ethics and citizenships program: the Brazilian experience in moral education. *Journal of Moral Education*, v. 38, n. 4, p. 489-511, 2009.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, A. A. (Org.). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. Kohlberg e a comunidade justa: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARACIOLO, M. P. Introdução a árvores de decisão para classificação e mineração de dados. *Artificial Intelligence in Motion*. Monday, April 6, 2009. Disponível em: <<http://aimotion.blogspot.com.br/2009/04/artigo-introducao-arvores-de-decisao.html>>. Acesso em: 11 ago. 2015.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. *The measurement of moral judgment*. Nova York: Cambridge University Press, 1987.
- CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- 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.
- _____. *Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente*. Campinas-SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2011 (Educação e Psicologia em Debate).
- DOISE, W. *Direitos humanos e força das idéias*. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 2002.
- 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. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Presidente Prudente, 2011.
- GIBBS, J. C.; ARNOLD, K. D. E.; BURKHART, J. E. Sex differences in the expression of moral judgment. *Child Development*, v. 55, n. 3, p. 1040-1043, 1984.
- GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 147-174, out. 2001.

- _____. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.
- JARES, X. R. *Educar para a verdade e para a esperança*. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. *Entenda a teoria de respostas ao item (TRI)*. Nota técnica. Brasília: Inep, 2011.
- KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- _____. *Essays on moral development: the Philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco, Harper & Row, 1981. v. 1.
- KOLLER, S. H.; BIAGGIO, A. M. B.; LOPES, S.; RIQUE, J. N.; CAMINO, C.; DIAS, M. G.; COSTA, A. E. Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade de julgamento moral em uso no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 5-14, 1994.
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. M. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.
- LIND, G. Moral competence test. June 2015. Disponível em: <<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>>. Acesso em: 29 jun. 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. *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- 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.
- 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, 2002.
- _____. 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.; BATALIA, P. U. R.; MORO, A. Adesão ao valor de justiça entre crianças e adolescentes. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 18-47, set./dez. 2013.
- MENIN, M. S. S.; BAUGNET, L. Representações de injustiça na escola entre adolescentes brasileiros e franceses: influência do gênero, tipo de escola e do desempenho escolar. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 149-179.
- MENIN, M. S. S. et al. Educação moral ou em valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: Anped, 2010. p.1-12.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 [1961].

- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm#01>>. Acesso em: 3 ago. 2011.
- PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. P. (Comp.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidade Autônoma Metropolitana, 1994 [1920]. p. 181-290.
- _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977 [1932].
- REST, J. *DIT manual: manual for the defining issues test*. Minneapolis: University of Minnesota, 1986.
- RODRIGUES, M. A. S. Árvores de *classificação*. 32f. Monografia. Departamento de Matemática, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2004-2005.
- SANTOS, S. K. Y. Aplicação de árvores de decisão à análise de concessão de crédito. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.
- SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding: developmental understanding*. Nova Iorque: Academic Press, 1980.
- SELMAN, R. L. et al. Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.
- 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 “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP, 2002.
- _____. Defining issues test: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 5-14, 2004.
- SHIMIZU, A. M.; URANO, M. M. Defining issues testes 1 y 2: cálculo de confiabilidad de las versiones castellanas y consideraciones a cerca de su uso en estudios sobre moralidad. *Investigaciones en Psicología: Revista del Instituto de Investigaciones*, Buenos Aires, v. 9, n. 2, p. 41-57, 2004.
- SILVA, D. J. Ética, educação e desafios contemporâneos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu-MG, 2010. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt17>>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- SILVA, J. B. *A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes*. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2004.
- 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.
- TAVARES, M. R. Avaliação de valores sociomoraes: procedimentos para a construção de uma escala. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 252-272, set./dez. 2013.
- 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.

_____. *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.

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.; MENIN, M. S. M. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

VALLE, R. Construção e interpretação de escalas de conhecimento: um estudo de caso. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 23, p. 71-92, 2001.

VAZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

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

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

_____. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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 “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

ANEXO I - MATRIZ DE REFERÊNCIA - DESCRITORES

JUSTIÇA		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
<p>A justiça é composta dos princípios de igualdade e equidade e articula-se com outros valores morais, como a dignidade, o respeito, o diálogo.</p> <p>O princípio da igualdade é fundamental na justiça distributiva, para estabelecer critérios de atribuição de direitos e de deveres entre todas as pessoas. O mesmo ocorre na justiça retributiva em relação à atribuição de penalidades aos atos injustos, desrespeitosos e relativos às infrações.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afirmar e valorizar os princípios de justiça, tanto de igualdade como de equidade, para refletir, compreender, construir e aplicar regras, normas ou leis. 2. Identificar e repudiar situações (na família, na escola, nas mídias, na sociedade em geral e no meio ambiente) em que ocorram desigualdades, discriminações, preconceitos, incluídas ou não em situações de diversidade social. 3. Identificar e repudiar situações em que haja favorecimento de uns em função do prejuízo de outros resultantes de desrespeito a direitos ou de tratamento desigual. 4. Na aplicação de penalidades a ações desrespeitosas, ou mesmo infrações às regras, normas e leis consideradas justas, priorizar sanções por reciprocidade que busque restaurar as relações sociais e não sanções expiatórias que só almejam o castigo. 5. Compreender e responsabilizar-se por decisões resultantes de contratos firmados democraticamente pelas partes. 	<p>Desigualdade</p> <p>Discriminação</p> <p>Individualismo</p> <p>Autoritarismo</p>

SOLIDARIEDADE		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
<p>Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas. (PCN, p. 104)</p> <p>Há uma dimensão da solidariedade que se aproxima mais da generosidade e outra que se aproxima da cidadania em busca do bem comum. Em ambos os casos, a solidariedade inclui a cooperação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar que a busca pela realização do ideal de solidariedade é de todos. 2. Cooperar, de forma generosa, com outros, próximos ou não, buscando o bem deles, e independentemente do benefício próprio. 3. Compartilhar sentimentos e conhecimentos com outros visando o benefício de todos e de si mesmo. 4. Sensibilizar-se com situações em que outros, próximos ou não, estejam em dificuldades repudiando reações de omissão e/ou indiferença. 5. Repudiar situações de egoísmo e/ou individualismo nas quais o benefício de uns é obtidos em função do prejuízo dos demais. 	<p>Individualismo</p> <p>Competição/ Corporativismo.</p> <p>Omissão/ indiferença</p> <p>Cepticismo ou descrédito em relação à busca do bem comum</p> <p>Submissão à autoridade ou autoritarismo</p>

RESPEITO		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
<p>O respeito significa a valorização de toda e qualquer pessoa considerada em sua singularidade.</p> <p>Toda e qualquer ação que fira a dignidade de uma pessoa, como a violência, a humilhação, a exploração, a manipulação, e várias formas de discriminação devem ser repudiadas como desrespeito.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o valor do respeito à dignidade de todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura, repudiando situações de desrespeito que firam a dignidade do ser humano. 2. Reconhecer a diferença entre as pessoas como inerente à condição humana. 3. Respeitar regras morais, sociais, convencionais que visem o bem comum, reconhecendo-as como produções humanas, culturais e históricas, assim como as manifestações culturais, étnicas e religiosas. 4. Respeitar a privacidade como direito de cada pessoa. 5. Respeitar o bem público, o bem privado e o meio ambiente não provocando danos e repudiando situações que os ameacem. 	<p>Desrespeito</p> <p>Humilhação</p> <p>Preconceito/ Exclusão/ discriminação</p> <p>Indiferença/ descaso</p> <p>Depredação</p>

CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA, DIÁLOGO		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
<p>Em situações de conflito, discórdia, ou de tomadas de decisão coletivas em que há diversas posições, favorecer soluções baseadas em diálogo, participação cooperativa e democrática, repudiando soluções tomadas de forma autoritária ou submissa ou individualista. A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na sua vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulem. Uma pessoa democrática é a que aceita e incentiva a participação de todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em situações de conflito, buscar soluções por meio do diálogo, priorizando a participação dos envolvidos e os valores morais de respeito, justiça, igualdade/ equidade, solidariedade. 2. Em situações-problema ou de conflito que envolva um coletivo, identificar e repudiar a busca de soluções baseadas em atitudes de violência em suas diversas manifestações: física, moral (desrespeito e/ou humilhação), abuso de poder, uso do prestígio ou de <i>status</i> social ou ainda de condição econômica. 3. Em situações de tomada de decisão relativas à atribuição de direitos e deveres, priorizar formas democráticas e participativas para a construção autônoma, repudiando imposições individualistas, arbitrarias, ou baseadas no uso do autoritarismo. 4. Coordenar as próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo visando o alcance de benefícios comuns e coletivos. 5. Compreender o seu papel de agente ativo na preservação do lugar público e o meio ambiente como patrimônio de todos e cujo zelo é dever de todos. 	<p>Violência</p> <p>Individualismo</p> <p>Indiferença/ omissão</p> <p>Autoritarismo</p> <p>Submissão à autoridade externa</p>

ANEXO II: 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. Contratadores 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, descaço, 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. Contratadores podem predominar, tais como: desrespeito, humilhação, preconceito, exclusão, discriminação, indiferença, descaço ou depreciação.</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.</p> <p>Quanto à justiça retributiva, em situações de conflito, a pessoa opta pela sanção expiatória apelando à autoridade familiar.</p> <p>Podem sobressair-se contratadores à justiça distributiva ou retributiva, tais como: desigualdade, discriminação, individualismo, autoritarismo.</p> <p>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 se omite 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.</p> <p>Às 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 impõe uma solução do problema por reciprocidade simples ("toma lá, dá cá").</p> <p>Como contratadores, 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, a pessoa 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.</p> <p>No campo da justiça retributiva, a pessoa opta pela imposição, pela autoridade, de uma reparação proporcional à infração cometida, ou pela afirmação de comportamento desejável pela autoridade por meio de conversas.</p> <p>Podem, também, ser capazes de avaliar o julgamento de uma autoridade identificando algum erro (justiça processual), mas mantêm o papel desta em aplicar sanções indiscriminadamente.</p>	<p>Neste nível, a 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 a 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 por meio da aplicação de punição prevista por lei.</p>

<p>NÍVEL III</p>	<p>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 encamine a questão às autoridades em vez de agir por si própria ou diante da ausência de ações da autoridade competente.</p>	<p>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>).</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>NÍVEL IV</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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 em vez 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 por meio 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.</p>	<p>Neste nível, uma pessoa busca soluções para uma situação de conflito envolvendo um coletivo por meio 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 ao 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.</p>

