

# Mensurando valores morais: uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

## Measuring moral values: a survey with students from 6th to 9th Grades Of K-12

Maria Suzana De Stefano MENIN<sup>1</sup>  
Marialva Rossi TAVARES<sup>2</sup>  
Adriano MORO<sup>3</sup>

### Resumo

Apresentamos uma pesquisa sobre mensuração de valores de Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática em alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Aplicamos 16 histórias sobre os valores em 182 estudantes, utilizando questões com alternativas em níveis crescentes de perspectivas sociais, e em outros 86 alunos em questões abertas. Mostramos uma análise geral das respostas. Os resultados apontam que os valores de Justiça e Convivência Democrática, que envolvem diálogo, foram os mais difíceis. As afirmações espontâneas mostraram tipos de respostas compostas e mais diversificadas que as esperadas nas alternativas fechadas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento moral. Medidas de valores. Valores morais.

### Abstract

We present a survey-type research measuring values of respect, justice, solidarity and democratic coexistence in students from 6th to 9th grades of K-12. We presented 16 stories about values to 182 students using questions with alternatives in increasing levels of social perspectives and presented open questions to other 86 students. We show an overview of responses. The results show that the values of justice and democratic coexistence, involving dialogue, were the most difficult. The spontaneous statements showed composed and more diverse response types than the ones expected in closed alternatives.

**Keywords:** Moral development. Measures of values. Moral values.

- 
- 1 Professora Titular em Psicologia da Educação da UNESP, campus de Presidente Prudente; Pesquisadora PQ II do CNPQ. Endereço institucional: Rua Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, CEP: 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: <menin@fct.unesp.br>.
  - 2 Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas no Grupo de Avaliação Educacional. Endereço institucional: Rua Quitanduba, 363. CEP: 05516-030 São Paulo/SP. E-mail: <mtavares@fcc.org.br>.
  - 3 Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Assistente Técnico de Pesquisas e Avaliações Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Endereço institucional: Rua Quitanduba, 363, Caxingui. CEP: 05516-030 São Paulo/SP. E-mail: <amorom@fcc.org.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 49/2	p. 525-549	maio/ago. 2013
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Vazquez (1993) define valores como atribuições, positivas ou negativas, feitas por sujeitos sociais sobre propriedades existentes nos objetos, acontecimentos, ou ações, sejam estes naturais ou produtos humanos. Valores são sempre o resultado da interação dos homens com os objetos e dependem, portanto, de quem faz as atribuições, de quando, como, e em que contexto isto é feito.

Para Piaget (1920/1994), valor é um investimento afetivo que move nossas ações numa direção. Valores morais são, portanto, motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos, ações. Diferentemente de Vazquez (1993), a posição piagetiana não é relativista, pois a autonomia, entendida como a capacidade de uma pessoa escolher, por si própria, agir pensando num bem maior para si e para qualquer outro ser, é tida como um valor maior. Piaget (1932/1977) segue a tradição kantiana e afirma a existência de duas tendências morais - heteronomia e autonomia.

Tendo definido brevemente valores, é questão relevante nos perguntarmos se na atualidade estamos passando por uma *crise de valores* no sentido de falência ou perda de valores, ou se há transformação dos valores antes consagrados e substituição por outros novos, ou diferentes; o que chamaríamos de *valores em crise* (LA TAILLE; MENIN, 2009).

Autores que estudam a pós-modernidade, tais como: Lipovetsky (2010), Bauman (1998) e Jares (2005), falam sobre a crise de valores citando o *crepúsculo do dever*, ou a *liquidez* dos valores, ou a necessidade do *resgate de valores*, como esperança, paz, verdade, tolerância. No Brasil essa discussão não é diferente e a crise de valores, ou fenômenos entendidos como transformação de valores, também são apontados por autores que estudam desenvolvimento e educação moral (tais como: ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; ARAÚJO; ARANTES, 2009; D'AUREA-TARDELI, 2003, 2006, 2011; LA TAILLE; MENIN, 2009; LA TAILLE, 2006, 2009; MARTINS; SILVA, 2009; MENIN, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2007; TOGNETTA, 2006; VINHA, 2000, 2003). Pode-se constatar nesses estudos que a falta de valores das crianças e jovens tem sido uma das maiores queixas de professores da educação básica sobre seus alunos e a família, e é apontada como uma das grandes vilãs da história (LEME, 2006; TOGNETTA et al., 2010). Há, ainda, estudiosos mostrando a adoção de valores não morais predominando nas relações das crianças com os objetos de uso cotidiano e intermediando as relações entre si (MOMO; COSTA, 2010).

Assim, perguntas como as seguintes são relevantes e justificam nossa pesquisa: Que valores crianças e jovens vêm assumindo? Que valores predominam em suas representações ou percepções sobre si ou sobre os outros que as levam a apontar algo como bom, correto, justo?

## 1. Mensuração de valores na Psicologia - breve revisão

Na Psicologia existem formas científicas de mensurar valores morais desde Piaget (1932/1977), em sua obra *O Juízo moral na Criança*. Este autor usou entrevistas clínicas com crianças, nas quais apresentava histórias que exigiam uma reflexão sobre valores e lhes provocavam julgamentos morais. Seguindo a perspectiva piagetiana, mas inovando em método, Kohlberg (1992) inaugurou o uso de dilemas morais que contrapunham dois valores morais, ou um valor moral se opondo a uma obrigação legal. Após o uso de dilemas em entrevistas abertas, criaram-se outros procedimentos em testes mais fechados para avaliação de julgamentos morais, mantendo-se histórias baseadas em dilemas. Surgiram os testes, como: o *Moral Judgement Interview* (MIJ), derivado das entrevistas iniciais de Kohlberg (1992); *Socio Moral Reflection Objective Measure* (SRM), de Gibbs e colaboradores (1984); e *Defining Issues Test* (DIT), de Rest (1986), todos descritos em Koller et al. (1994). Esses testes são instrumentos úteis, que foram validados e têm sido utilizados nos dias de hoje; mas eles não respondem a certas necessidades atuais da pesquisa em crianças e jovens brasileiros.

As histórias criadas por Piaget (1932/1977) no *Julgamento Moral da Criança*, por exemplo, se centram, em sua maioria, numa situação familiar nuclear e tradicional, caracterizada pelo poder centrado na figura paterna; são poucas as situações em escola e entre crianças, não há mídia, internet, ou TV. As histórias de julgamento moral em Kohlberg (1992), mesmo mais modernas que as de Piaget, datadas da década de sessenta, se baseiam em dilemas que dificilmente ocorrem na vida real cotidiana, sendo, muitas vezes, sentidos pelos respondentes como artificiais. Shimizu (2004) e Shimizu e Urano (2004), que tem estudado testes derivados de Kohlberg, como o DIT (*Defining Issues Test*) de Rest (1986), adaptado para o Brasil, tem evidenciado que esses testes não se aplicam a crianças, há problemas com interpretação dos textos, dificuldades de assimilação de conteúdos não adaptados à cultura brasileira e ao formato das questões propostas. Há, ainda, probabilidade de idealizações e respostas adaptáveis às expectativas e a mensuração de valores específicos.

No Brasil vários pesquisadores já vêm buscando avaliar valores; são exemplos: Tognetta (2003), que mensurou a Solidariedade em crianças, considerando *contravalores*<sup>4</sup>, como autoridade e individualismo; a mesma autora (TOGNETTA, 2006, 2009) também mensurou a generosidade,

---

4 Estaremos usando o termo *contravalor* no sentido de um valor que compete e se opõe à escolha do valor colocado numa situação, história ou questão. Os contravalores podem ser múltiplos e variados para um mesmo valor.

considerando como contravalor o individualismo, e relacionou esses valores e contravalores à imagem que os sujeitos fazem de si e dos outros, ou seja, o que mais admiram em si e nos outros; Vinha (2003) e Tognetta e Vinha (2007) têm mensurado habilidades para o diálogo e a cooperação em ambientes coercitivos e cooperativos; D'Aurea-Tardeli (2006) estudou a Solidariedade em jovens, relacionando-a a seus projetos de vida, e a manifestação do Respeito nas projeções de professores; Menin (2005) tem investigado representações de injustiça em jovens e encontrado que as mesmas mostram uma progressão, tal como previsto em Piaget (1932/1997), nas noções de justiça legal, retributiva e distributiva, mas, ao mesmo tempo, está presente uma diversidade de representações fortemente marcada por classes sociais; La Taille (2006) pesquisou valores de adolescentes em três dimensões (indivíduo e sociedade; indivíduo e os outros; indivíduo em relação a si mesmo), em questões sobre a importância das instituições, sobre a importância das virtudes na vida dos jovens, e sobre o grau de confiança depositado nas instituições e outros. La Taille (2006) concluiu que, embora os jovens afirmem aderir a valores morais tradicionais, acreditam que os outros não o possuem.

O que vemos nessas investigações é que, em sua maioria, se dedicam ao estudo de valores específicos, um valor por vez, ou um valor e seus opostos, ou contravalores. O que pretendemos é avaliar os valores de Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática num só instrumento, juntando as contribuições desses estudos e de seus pesquisadores para a construção de um instrumento que possa fornecer comparações sobre o desempenho das crianças e jovens nas escolhas desses valores em comparações uns com os outros.

## 2. Metodologia para elaboração do instrumento de pesquisa

A proposta de construção de um instrumento que permita elaborar um diagnóstico sobre como as crianças aderem a valores implicou inicialmente em definir o âmbito de abrangência dos mesmos. Assim, considerando, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) que definiram a Ética como um tema transversal para a Educação Básica, escolhemos os valores referentes à Justiça, Respeito, Solidariedade e Convivência Democrática.

Definidos os valores, *o primeiro passo* para a elaboração do instrumento, foi a construção de uma *Matriz de referência*. Nessa matriz foi definido o que entendíamos pelos valores a serem investigados e foram detalhados alguns descritores. Por exemplo, baseando-nos nos PCN (BRASIL, 1997, p. 104), definimos Solidariedade como:

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 e responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas. (p. 104)

A solidariedade inclui a cooperação: há uma dimensão da solidariedade que se aproxima mais da generosidade e outra que se aproxima da cidadania em busca do bem comum.

E nela incluímos descritores, tais como:

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

Tal procedimento foi feito para os quatro valores selecionados e isto auxiliou o processo de construção das questões no instrumento de pesquisa.

O *segundo passo* na construção do instrumento foi a *elaboração das questões*. O instrumento está sendo composto com um número mínimo de 100 questões; mas, na pesquisa exposta neste texto, usamos 16. Para a elaboração das questões decidimos apresentar às crianças e jovens pequenas histórias na forma de situações problema, ou de dilemas morais. Procuramos escrever cenas que representassem o cotidiano de crianças e jovens com cerca de quatro linhas de enunciado. As histórias terminam com uma frase a completar ou uma questão sobre o que se deveria fazer ou o que seria melhor fazer na situação apresentada. O respondente deve ler a questão e escolher a alternativa que, segundo ele, indica a melhor conduta frente à situação descrita. São apresentadas como alternativas sempre cinco possibilidades, sendo: três delas favoráveis ao valor mais focalizado na questão (alternativas P, ou pró-valor) e duas contrárias a ele (alternativas C ou contravalor), ou seja, baseiam-se num *contravalor*. Cada valor focado neste projeto pode ser contraposto a *contravalores*. Ao Respeito, por exemplo, podem se opor desrespeito, descaso, individualismo, indiferença. À Justiça, podem se opor injustiças, na forma de autoritarismo, arbitrariedade, desigualdade, preconceito, favoritismo e assim por diante.

Além das posições pró ou contra os valores, as alternativas também apresentam níveis nos quais as pessoas podem se situar para mostrar a forma como aderem a favor ou contra um valor. Neste instrumento, estamos considerando esses níveis, principalmente em função da *perspectiva social* presente nos níveis sócio-morais de Kohlberg (1992):

pré-convencional, convencional, pós-convencional. De acordo com este autor, além de os níveis de raciocínio moral dependerem de um desenvolvimento cognitivo (relação necessária, mas não suficiente), dependem, também, de uma evolução na perspectiva social ou percepção social, ou ainda, habilidade de assunção de papéis (*roletaking*). Esse campo descreve a “[...] percepção do fato social” (KOHLBERG, 1992, p. 195), ou “[...] como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade” (KOHLBERG, 1992, p. 186). Há estágios de desenvolvimento de perspectiva social que seriam mais gerais que os de desenvolvimento moral, pois não tratam especificamente da justiça, nem de escolher entre o que é correto ou incorreto. Para Kohlberg (1992), fazer um juízo de justiça num certo nível é mais difícil do que simplesmente ver o mundo num desses níveis de perspectiva social. Tal como ocorre com a lógica, “[...] o desenvolvimento da percepção social de um estágio, ocorre antes, ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo de juízo moral” (KOHLBERG, 1992, p. 186).

Ainda falando sobre perspectiva social, Kohlberg (1992) correlaciona os três níveis de julgamento moral a três níveis de perspectivas sociais, que nomeia: perspectiva individual concreta (paralela ao nível pré-convencional); perspectiva de membro da sociedade (nível convencional); e perspectiva para além da sociedade (pós-convencional). E busca explicar o que une o nível de julgamento moral à perspectiva social.

No pré-convencional, o indivíduo pensa em seu próprio interesse e no de outros indivíduos isolados que lhe afetem. Resumidamente, dentro desse nível destaca-se o ponto de vista do indivíduo concreto e do sujeito que estaria consciente de certo número de indivíduos; cada um com seu ponto de vista e visando servir ao seu próprio interesse; haveria antecipação à reação de outras pessoas, tanto negativa como positivamente, e poder-se-ia pensar que outra pessoa se antecipa à própria reação. Pode-se fazer um trato. No nível convencional, o que une o indivíduo à perspectiva social é o ponto de vista compartilhado com o grupo. O indivíduo subordina os pontos de vista de uma pessoa aos do grupo ou às relações compartilhadas. Ressaltam-se relações compartilhadas entre pessoas; o sujeito se vê como participante desse tipo de relação. Podem-se destacar os papéis sociais; as totalidades sociais; a pessoa se vê como membro da sociedade. Em nível pós-convencional leva-se em conta, sobretudo, o ponto de vista possível de qualquer indivíduo moral racional. Leis e deveres devem ser tais que qualquer pessoa racional possa se comprometer com elas, em qualquer sociedade. Nesse caso, o indivíduo não se compromete com nenhum grupo ou sociedade, mas com um ponto de vista moral, mais que tudo. O indivíduo distingue um ponto de vista moral e um legal, acha difícil definir uma perspectiva moral independentemente dos direitos legais contratuais. Finalmente, a perspectiva social se destaca como um ponto de vista moral do qual derivam os acordos sociais.

É a de qualquer indivíduo racional que recorre à natureza da moralidade ou ao fato de que as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tal. O correto se refere aos princípios universalizáveis de moral para toda e qualquer pessoa racional, é sinônimo da Dignidade (KOHLEBERG, 1992)

Seguindo essas indicações de Kohlberg (1992) para as perspectivas sociais, buscamos construir as alternativas pró-valor e contravalor em níveis crescentes de descentração social. Assim, destacamos nos níveis, respectivamente, uma perspectiva individualista ou *egocentrada* (nível 1), outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais (nível 2), e, finalmente, outra perspectiva, mais descentrada socialmente, baseada em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados *universalizáveis* (nível 3). Na escala, em função dessas perspectivas sociais, correspondentes a níveis, colocamos cinco alternativas: três em que o valor focado é afirmado, sendo uma em cada um dos níveis de perspectiva social (nível 1, P1, nível 2, P2, e nível 3, P3), e duas alternativas que afirmam o *contravalor* correspondente, sendo uma delas no nível 1 (C1) e outra no nível 2 (C2).

O *terceiro passo* referiu-se à *validação das questões*, na qual se procurou investigar se as questões elaboradas apresentam histórias que correspondem ao valor que se propõe investigar, de acordo com o que foi descrito na matriz. Esse passo, e os demais, seguiram procedimentos descritos por Depresbiteris e Tavares (2009) e Tavares (2010). Após um reexame dos itens por especialistas em psicométrica e em Psicologia moral, iniciou-se a montagem dos cadernos de aplicação para o processo de *pré-testagem*. Estão sendo montados, a partir de 100 questões envolvendo os quatro valores, oito cadernos de aplicação para crianças de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental, jovens do 9º ano e Ensino Médio, e professores de Educação Básica. No momento em que se encontra esta pesquisa, estamos testando um caderno de 16 questões para crianças e jovens entre o 6º e o 9º anos; este é o foco da presente pesquisa.

## 4. Resultados

Selecionamos aleatoriamente 16 questões do caderno de histórias e aplicamos em 182 crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas, de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Em outras 86 crianças e jovens, com as mesmas características das anteriores, aplicamos o mesmo caderno com as mesmas 16 questões, das quais retiramos as alternativas e, em seu lugar, perguntamos, ao final das histórias, o que achavam que se deveria fazer dadas aquelas circunstâncias. As respostas aos 16 itens foram analisadas e apresentamos, para comparação do questionário aberto e fechado, também a análise de duas questões, uma a respeito do valor Convivência Democrática e outra no valor de Justiça.

## 5. As respostas às 16 histórias sobre os quatro valores

As Tabelas 1 e 2 mostram os resultados obtidos entre as 182 crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental. Como já dissemos, o caderno foi composto por 16 questões com as alternativas de respostas (questões fechadas) referentes aos valores de Justiça, Solidariedade, Respeito e Convivência Democrática. Nas tabelas, as respostas dos alunos são organizadas por idades, nas faixas entre 10 a 13 anos para a Tabela 1, e de 14 a 17 anos para a Tabela 2. Essas faixas correspondem, para a maioria dos participantes, respectivamente, aos 6º a 8º anos e 9º ano.

**Tabela 1—Número e porcentagem de respostas às alternativas em níveis de perspectiva social por questão. Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)**

Valores	Questão	C1		C2		P1		P2		P3	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Justiça	1	5	4%	36	31%	0	0%	4	3%	73	62%
	5	0	0%	6	5%	42	36%	41	35%	28	24%
	9	0	0%	1	1%	31	26%	56	47%	29	25%
	13	8	7%	22	19%	1	1%	13	11%	73	62%
Solidariedade	2	0	0%	0	0%	8	7%	37	31%	73	62%
	6	3	3%	5	4%	14	12%	15	13%	81	69%
	10	3	3%	2	2%	32	27%	23	19%	58	49%
	14	1	1%	2	2%	17	14%	12	10%	86	73%
Respeito	3	1	1%	0	0%	7	6%	29	25%	81	69%
	7	3	3%	0	0%	8	7%	13	11%	94	80%
	11	0	0%	2	2%	4	3%	14	12%	97	82%
	15	4	3%	1	1%	6	5%	40	34%	67	57%
Convivência Democrática	4	11	9%	8	7%	6	5%	47	40%	46	39%
	8	8	7%	3	3%	30	25%	13	11%	64	54%
	12	2	2%	13	11%	6	5%	15	13%	81	69%
	16	2	2%	0	0%	10	8%	51	43%	55	47%

Fonte: o próprio autor

**Tabela 2 - Número e porcentagem de respostas às alternativas em níveis de perspectiva social por questão. Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)**

Valores	Questão	C1		C2		P1		P2		P3	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Justiça	1	2	3%	17	29%	1	2%	1	2%	38	64%
	5	0	0%	1	2%	12	20%	14	24%	32	54%
	9	0	0%	0	0%	7	12%	31	53%	21	36%
	13	0	0%	3	5%	1	2%	6	10%	49	83%
Solidariedade	2	0	0%	0	0%	2	3%	22	37%	35	59%
	6	2	3%	0	0%	3	5%	8	14%	45	76%
	10	4	7%	0	0%	10	17%	10	17%	35	59%
	14	0	0%	1	2%	10	17%	2	3%	46	78%
Respeito	3	0	0%	0	0%	2	3%	16	27%	41	69%
	7	0	0%	1	2%	4	7%	6	10%	48	81%
	11	0	0%	0	0%	1	2%	5	8%	53	90%
	15	1	2%	1	2%	3	5%	18	31%	36	61%
Convivência Democrática	4	0	0%	3	5%	0	0%	33	56%	23	39%
	8	2	3%	3	5%	11	19%	7	12%	36	61%
	12	2	3%	3	5%	1	2%	8	14%	45	76%
	16	1	2%	0	0%	0	0%	22	37%	36	61%

Fonte: o próprio autor

Destacamos, em primeiro lugar, algumas tendências mais gerais de respostas. Dentre as 16 questões apresentadas, podemos notar que nove na Tabela 1 e onze na Tabela 2 obtiveram mais de 60% de respostas em P3; o que evidencia, em primeiro lugar, que os respondentes foram fortemente pró-valores e, em segundo lugar, que alcançaram um nível alto nessa posição. As alternativas que oferecemos em P3, enfatizavam posições do sujeito que responde em que o outro deveria ser considerado de forma a mais descentrada possível, isto é, considerado como sujeito digno de Respeito, de reconhecimento de direitos, alvo de Solidariedade e de entendimento pelo tratamento dialógico e cooperativo, independentemente de quem fosse. Ou seja, uma perspectiva social para além dos ditames dos interesses egocêntricos ou individuais, ou das pressões grupais, das autoridades ou de regras convencionais (KOHLBERG, 1992).

Outro modo de demonstrar a adesão forte de nossos participantes aos valores a que foram expostos nas histórias é ilustrar a pequena porcentagem de adesão que mostraram aos contravalores C1 e C2; com poucas exceções que logo comentaremos. Entre as crianças (Tabela 1) tivemos 13 histórias com menos de 5% em C1 e 11 histórias com menos de 5% em C2. Entre os maiores (Tabela 2) tivemos 15 histórias com C1 menor que 5% e 11 histórias com C2 também menor que 5%. Assim, raramente nossos estudantes adotaram posições nas histórias em que se revelassem claramente contra a Justiça, o Respeito, a Solidariedade ou a Convivência Democrática, em função de posições egocêntricas em que o interesse próprio predominasse no sentido da busca de premiações, ou por esquiva de punições, ou em função de forças coercitivas maiores vindas de um grupo ou de uma autoridade, ou ainda, de uma regra convencional ou lei.

As Tabelas 1 e 2 evidenciam outra tendência geral: nas porcentagens alcançadas de respostas em P3, pudemos observar que em 12 histórias esta alternativa se mostra com porcentagens maiores entre os adolescentes (Tabela 2). Esse é um dado bastante esperado numa perspectiva psicogenética. Desde Piaget (1920/1994), temos visto que o desenvolvimento da autonomia moral, mais próxima dos níveis de descentração da perspectiva social evidenciados em nossas alternativas P3, é uma construção gradual. Uma construção paralela ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, fortemente dependente das formas de relação social vividas entre iguais e entre os mais velhos, e das oportunidades de trocas e de vivências dos valores que aqui avaliamos. Assim, é de se esperar que, quanto maior a criança, mais provável que alcance os níveis mais altos nas alternativas que oferecemos nas histórias.

É interessante observar que o valor em que a diferença entre crianças e jovens se mostra mais forte é em relação ao valor Justiça onde, 4 em 3 questões apresentam diferenças maiores que 10% (na questão 5 a diferença entre as tabelas é de 30%; na questão 9 a diferença é de 11%, e na questão 13 a diferença é de 21% para os jovens). Nos demais valores, como Respeito, são mínimas as questões que apresentam diferenças maiores que 10% (para Solidariedade, só a questão 10, e para Convivência Democrática, só a questão 16). Verificamos, ainda, que os índices mais altos em P3 foram obtidos tanto entre as crianças, como entre os adolescentes, nas histórias de Solidariedade e de Respeito. Este resultado nos faz supor que as crianças menores se apropriam mais cedo destes valores, sendo que os valores de Justiça e Convivência Democrática, tal como os apresentamos aqui, exigem um desenvolvimento mais amadurecido para serem reconhecidos como valores e defendidos por elas em perspectivas sociais mais avançadas moralmente. Essa observação sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada dos conteúdos das histórias onde P3 não foi a resposta mais frequente entre as alternativas oferecidas. O que faremos brevemente.

Chamamos atenção para outro destaque que, por motivos de espaço, não pudemos expor em tabelas neste texto. Comparando meninos e meninas, vimos que as meninas obtiveram maiores porcentagens em P3 que os meninos em cerca de 70% das histórias. Esse dado reproduz o que outras pesquisas vêm encontrando sobre o desempenho de mulheres em avaliações de valores (LA TAILLE, 2009; MIZUSAKI, 2007; MIZUSAKI; MENIN, 2011) e que mostram o que Gilligan (1982) tem chamado de moral do cuidado. A autora desenvolveu a tese de que as mulheres, em função do tipo de socialização voltada para a preocupação e os cuidados com os outros desenvolvem uma moral da responsabilidade onde se busca mais evitar o mal às pessoas que uma solução baseada na Justiça. Dessa forma, a mulher consideraria, mais que os homens, as necessidades dos outros e as próprias reconciliando egoísmo e reciprocidade.

Ainda nas Tabelas 1 e 2 podemos mostrar as histórias que foram mais difíceis no sentido de nelas serem obtidas porcentagens menores em P3. Vemos, por exemplo, entre as crianças de 10 a 14 anos, que em duas histórias sobre Justiça (questões 5 e 9), uma sobre Solidariedade (questão 10), uma sobre Respeito (questão 15) e outras três sobre Convivência Democrática (questões 4, 8 e 16) ou não houve predominância de P3 em relação aos demais níveis, ou se houve, a porcentagem foi menor que 57%. Ainda sobre Justiça, é curioso notar que na história 1 obtivemos 31% de respostas em C2, o que foi uma exceção à regra. Entre os adolescentes (14 a 17 anos) duas questões de Justiça nos chamam atenção pela porcentagem baixa de P3 (5 e 9) e uma sobre Convivência Democrática (questão 4). Brevemente comentamos algumas das histórias difíceis.

Começando pelas histórias de Justiça, em duas notamos que houve distribuição das respostas em P1, P2 e P3, ou seja, os alunos se dividiram entre os pró-valores usando as justificativas nas três perspectivas sociais. Na história 5 um professor usa o celular em sala de aula quebrando uma regra que proíbe seu uso; na história 9 um professor deixa apenas uma estudante ouvir música no celular quando acaba a lição, por que é boa aluna. Em ambas, as alternativas pró-valor clamam pela igualdade; mas em P1, a justificativa é baseada em se evitar punições ou confusões; em P2, a Justiça é determinada pela regra em si ou pela regra ter vindo da direção, e, em P3 propõe-se que a regra deveria ser combinada ou recombinaada entre alunos e professores, para que fosse boa para todos. Justamente esse P3 não foi o mais marcado nessas duas histórias, pois a ênfase do mesmo não foi na aplicação da igualdade ligada estritamente à Justiça distributiva, mas ao modo democrático de construção da regra. Dessa forma, podemos levantar a hipótese de que dificultamos as histórias colocando, para além do valor de Justiça em seu aspecto de Justiça distributiva com base no princípio de igualdade, outro valor, o da cooperação ou diálogo para a elaboração de uma regra justa. Se, por um lado, o

princípio da Justiça igualitária é bem reconhecido pelas crianças precocemente, tal como nos mostra Piaget (1920/1994), o uso do diálogo para a elaboração de uma regra, ou mesmo para a resolução de um conflito é muito pouco desenvolvido em nossas crianças, como algumas pesquisas vêm mostrando (VINHA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007; LEME, 2006). Ainda devemos notar que nas duas histórias de Justiça com P3 mais baixo, e na história 1, com C2 marcado por 31% das crianças (Tabela 1) e C2 marcado por 29% dos jovens (Tabela 2, as maiores porcentagens em C2 obtidas em todo o questionário), foram marcadas alternativas em que sobressai o poder da autoridade, como cumprir o dever esperado pela autoridade, ou evitar o castigo, ou seguir a regra que vem dela.

As dificuldades em reconhecer o diálogo entre iguais como um valor maior nas histórias de Convivência Democrática também podem explicar porque nossas crianças tiveram, na história 4 e na 16, baixas porcentagens em P3 - a história 4 tem a mais baixa porcentagem na alternativa P3 (39%, Tabelas 1 e 2). Nessas histórias era preciso achar uma solução para problemas em que alguém é prejudicado em função de um outro, como por exemplo, uma amiga vizinha que faz uma festa barulhenta à noite quando a protagonista da história precisa dormir; ou uma quadra esportiva que é usada só por alguns alunos quando outros também a querem. O que dividiu as escolhas das crianças foi o recurso às alternativas P1 e P2, e mesmo C2. Na história da quadra (questão 16, Tabelas 1 e 2), por exemplo, 43% das crianças e 37% dos adolescentes recorrem à diretora, esperando que ela faça uma regra que regulamente seu uso, o que caracteriza a alternativa P2. De modo semelhante, com relação à história da vizinha que faz festa (questão 4, Tabelas 1 e 2), 40% das crianças e 56% dos adolescentes escolhem a alternativa que afirma que se deveria conversar com ela, pedindo que abaixasse o som porque há uma lei de silêncio que impede as pessoas de fazerem barulho após as 22 horas – alternativa P2. Na história da mãe que precisa dividir os serviços de casa com os filhos (questão 12, Tabelas 1 e 2), além de marcarem P2 (13%), as crianças marcaram C2 (11%), que afirmava que a mãe é quem sabe e tem autoridade para mandar nos filhos. Assim, o que impediu um número maior de respostas em P3 foi o peso dado, pelas crianças, à autoridade como quem deve resolver problemas ao invés do uso do diálogo entre iguais.

Outras exceções à predominância de P3 aconteceram na história da questão 10 sobre o valor Solidariedade e na história da questão 15 sobre o valor Respeito. Nelas, a alternativa P3 alcançou entre as crianças, respectivamente 49% e 57% (Tabela 1). A história 15, sobre o valor Respeito, versava sobre um garoto que fura uma fila. Nela, o que enfraqueceu a escolha por P3 foi a busca da alternativa P2 (34%), que justificava: uma criança não deveria furar uma fila pois há uma regra que diz que devemos respeitar as filas. Na história 10, de Solidariedade, uma aluna poderia ou não ajudar outra, uma boliviana a aprender português, embora

a professora não deixasse. Nela, embora P3 obtivesse 49% das escolhas, a segunda maior porcentagem apareceu em P1 (27%) que explicitava uma reciprocidade instrumental numa perspectiva social egocêntrica: uma criança deveria ajudar outra porque quando ela precisasse poderia contar com a ajuda da menina. Assim, nesse caso, o egocentrismo foi maior que o convencionalismo da regra, mais explícito em P2 (19%), que justificava a ação de ajudar ao outro porque é isso que as mães nos ensinam. Entre os mais velhos essas alternativas também enfraqueceram P3, mas em menor proporção (P1 e P2 com 17%, em Solidariedade), ou seja, essa alternativa aparece com cerca de 60% das escolhas em ambas as histórias.

Assim, de modo geral, podemos dizer que P3, representando a alternativa em que a perspectiva social oferecida para os julgamentos baseados nos valores de Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática é a mais ampla e descentrada, foi a mais escolhida pelas crianças em geral. Mas ela se mostrou mais difícil em questões, principalmente, de Convivência Democrática e de Justiça que solicitavam, nas alternativas, o diálogo ou formas cooperativas de combinação de regras ou normas de conduta para a ação coletiva. Mais um dado confirma essa tendência: a comparação das respostas fechadas com as abertas.

## 6. Comparações entre o questionário fechado e o questionário aberto

Aplicamos os mesmos cadernos, com o questionário contendo as 16 questões com as histórias com questões sobre Justiça, Respeito, Convivência Democrática e Solidariedade, para 86 crianças do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares. A diferença desta aplicação é que o caderno continha as mesmas questões na forma aberta, ou seja, não foram apresentadas alternativas. O enunciado de cada história terminava apenas com uma questão do tipo: O que você acha que deve ser feito? Por quê? O objetivo desta aplicação foi verificar o quanto as respostas espontâneas das crianças poderiam corresponder, ou não, às alternativas que oferecemos no questionário fechado, e se poderíamos, em futuros aperfeiçoamentos do instrumento, utilizar argumentos espontâneos dos respondentes para transformar nossas alternativas.

Analisaremos semelhanças e diferenças das respostas fechadas com as abertas dos estudantes apenas para duas questões, neste texto: a história 4, de Convivência Democrática, e a 5, de Justiça. Essas histórias foram as escolhidas porque tiveram uma distribuição maior de porcentagens de respostas entre as alternativas, não mostrando uma concentração excessiva em P3.

Para comparar com as respostas espontâneas das crianças fizemos, primeiramente, uma leitura das mesmas, verificando como poderiam organizar-se em categorias e se essas poderiam classificar-se, primeiramente como pró ou contravalores, e, em

segundo lugar, dentro dos mesmos três níveis de perspectivas sociais definidos neste estudo: centrados em relações individualistas e egocêntricas (P1); centrados em relações grupais, familiares ou ligados a relações autoritárias ou de instituições e regras convencionais (P2) e baseados em relações de contratos sociais mais amplos e democráticos, ou em princípios morais universalizáveis (P3). Procedemos à tabulação e quantificação das respostas abertas nos níveis, e criamos novas categorias, também quantificáveis, quando a categoria das respostas abertas não correspondia, exatamente, às mesmas categorias oferecidas pelas nossas alternativas de C1 a P3 usadas nas histórias. Nosso objetivo foi verificar se as crianças inventariam outros argumentos, dentro dos níveis previstos, para justificar suas perspectivas de julgamento na adesão aos valores, ou mesmo, categorias que não se encaixariam em nenhum nível.

As Tabelas seguintes mostram comparações entre as respostas das crianças do 6º ao 8º ano e 9º ano nas três histórias, nos questionário fechado e aberto. Começamos pela Tabela 3 que compara as respostas das crianças nos dois questionários *na história da questão 4*, sobre Convivência Democrática.

## 5.1 Uma história de Convivência Democrática

A história da questão 4 é sobre Gabriela, que resolveu fazer uma festa quando seus pais estavam viajando. Aline, sua vizinha e amiga, vai prestar vestibular no dia seguinte e não está conseguindo dormir com o barulho excessivo da festa. Pergunta-se o que Aline deve fazer. Na versão em questionário fechado, oferecemos as seguintes alternativas:

*Aline deve*

- a. *ir até à casa de Gabriela e pedir para baixar o volume do som, porque há uma lei de silêncio que impede as pessoas de fazerem barulho após as 22 horas. (P2)*
- b. *ir até a casa de Gabriela e pedir para baixar o volume do som, pois ela e os demais vizinhos precisam dormir. (P3)*
- c. *esperar os pais da garota retornarem e contar tudo o que a filha fez quando viajaram. (C2)*
- d. *ir dormir em outro lugar, assim resolveria seu problema e não precisaria brigar com Aline. (P1)*
- e. *pedir que o outro vizinho chame a polícia e assim resolve o problema. (C1)*

**Tabela 3 - Comparação do questionário fechado e aberto na história da questão 4 - Convivência Democrática**

Respostas	Fechado				Aberto			
	Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)		Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)	
<b>C1</b>	11	10%	0	-	3	6%	2	5%
<b>C2</b>	8	7%	3	4%	5	11%	4	10%
<b>P1</b>	4	4%	2	3%	0	-	3	8%
<b>P2</b>	49	43%	33	48%	12	26%	8	21%
<b>P3</b>	41	36%	31	45%	7	15%	10	26%
<b>PV</b>	0	-	0	-	8	17%	11	28%
<b>Nulo</b>	0	-	0	-	12	26%	1	3%
<b>Total Geral</b>	113	100%	69	100%	47	100%	39	100%

Fonte: o próprio autor

A Tabela 3 apresenta os dados referentes às respostas obtidas na questão 4. Tais dados estão organizados separadamente, em questionário fechado e aberto e, na sequência, as respostas de crianças do 6º ao 8º ano e jovens do 9º ano do Ensino Fundamental.

Como resultados, conforme ilustrado na Tabela 3, podemos verificar que as alternativas mais escolhidas foram “A” – P2 (43% e 48%, respectivamente crianças e jovens) e “B” – P3 (35% e 45%). A alternativa “D” – P1 contou com apenas 4% e 3%, respectivamente. Em relação às alternativas que representam os contravalores, elas apresentaram percentual pequeno; entretanto, nas respostas das crianças, os valores são superiores aos de P1. Por exemplo, a alternativa “E”, que se refere ao C1, contou com 10% das respostas e a alternativa “C” – C2 obteve 7% das respostas das crianças do 6º ao 8º ano. Quanto às respostas dos jovens do 9º ano, esta alternativa contou com 4%. Não houve opção pela alternativa “E” (C1), por parte destes jovens.

Na análise do questionário aberto, de respostas livres dadas a essa questão 4, procedeu-se de maneira a identificar os Prós e Contravalores, e categorias outras que se manifestassem. Cabe ressaltar que, por não terem uma referência de alternativas para a resolução do dilema proposto, algumas respostas não apresentaram sentido, ou seja, em algumas delas, a criança ou jovem respondeu de modo a se colocar no lugar de Gabriela e não de Aline, assim, classificamos como *resposta nula*.

No que compreende os Pró-Valores, além dos três níveis de descentração (P1, P2 e P3), classificamos também algumas respostas como simplesmente “PV” – Pró-Valor. Ou seja, tais respostas sugeriam o diálogo como solução, mas não apresentavam nenhuma argumentação, não propunham nenhum tipo de negociação, nem tão pouco justificativas para uma possível intervenção, por exemplo: *Ir lá e pedir para fazer menos barulho*. É uma resposta simples, sem perspectiva de sucesso no tal pedido, ou sem pretensão de negociação. Tais respostas contaram com 17% (crianças) e 28% para (jovens).

Diferentemente do questionário fechado, nas análises do questionário aberto verificamos que as respostas dos jovens consideradas P3, apresentaram, ainda que muito timidamente, um percentual maior que a P2, isto é, 26% (P3) e 21% (P2). Todavia, nas análises das respostas de crianças o percentual se inverte: 15% (P3) e 26% (P2).

As respostas classificadas como P2 apresentam, primeiramente, uma tentativa de negociação, levando em conta que Gabriela é amiga de Aline e que são vizinhas. Enfim, em tais respostas Aline deveria falar com Gabriela, pedir para diminuir o som, explicar que não consegue dormir e que tem compromisso no outro dia. Entretanto, se não resolver, solicita-se o auxílio das autoridades, baseado principalmente na *Lei do Silêncio*. É importante notar que neste tipo de argumentação os sujeitos apresentam uma postura que considera o outro como realmente próximo (o certo é ser simpático, leal, reconhece a importância da reciprocidade e, mesmo numa situação dessa natureza, busca tratar o outro bem, propondo negociação, explicando seus motivos por estar ali pedindo para que interrompa ou diminua o barulho e, certamente, espera que a recíproca seja verdadeira). Podemos levantar duas hipóteses. Ou estamos frente a uma postura do *bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais*, conforme o nível 2 e estágio 3 de Kohlberg (1992) e, caso essa aproximação e possível negociação não se efetive, o estágio 4 de Kohlberg (1992) vem à tona, isto é, o sujeito busca a *manutenção da lei e da ordem* solicitando a interferência da autoridade (os pais ou a polícia) para que se efetive a ordem social e se faça cumprir a *Lei do Silêncio*, ambos numa perspectiva social de nível dois, P2, tal como a usamos. Ou estamos num resposta composta, ou em transição deste nível 2 para o 3, pois o sujeito busca o diálogo, numa perspectiva social mais descentrada, mas ainda se ancora na lei para qualquer eventualidade deste diálogo falhar.

*Deveria conversar com Gabriela para ela abaixar o volume, e se ela não fizesse isso, deveria ligar para os pais dela e relatar o que estava acontecendo. (8º ano, feminino, 13 anos).*

*Ir até a casa de Gabriela e, já que elas são amigas, explicar o que estava se passando e, se ela não desligar ou abaixasse o som, chamar a polícia. (9º ano, feminino, 16 anos)*

Essa tendência de respostas, dupla ou composta, pode nos evidenciar que os níveis em que as crianças se posicionam, quando oferecemos alternativas fechadas, não são tão definidos quando respondem de forma aberta, e podem conter, na verdade, várias opções de representações possíveis sobre como lidar com um conflito, mostrando, do ponto de vista da Psicologia Genética, possíveis fases de transição e, do ponto de vista da Psicologia Social, polifasia de pensamento (MOSCOVICI, 1978; CASTORINA, 2005; MENIN, 2005), na qual estariam disponíveis à criança formas alternativas de pensar que podem ser acionadas em função da pressão da situação ou do contexto social, ou do objeto de representação.

As respostas classificadas em nível P3 - 15% das respostas em crianças e 26% em jovens - demonstram uma posição: ao considerar os motivos pelos quais sua amiga promove tal festa, procura estabelecer com ela uma negociação empenhada no uso do diálogo, considerando sempre a melhor maneira de solucionar o problema. Citamos abaixo alguns exemplos:

*Ir até a casa de Gabriela e pedir com educação para que abaixe o som porque tinha que fazer vestibular no dia seguinte e precisava dormir. Porque com conversa tudo se acontece. (6º ano, feminino, 12 anos).*

*Aline deveria ir até a casa de Gabriela e conversar, porque se resolve um problema a base de conversa e não de grosseria. (9º ano, feminino, 14 anos).*

Nos chamou a atenção, também, o número maior de afirmações em C e C1 nas respostas espontâneas do que no questionário fechado. O que pode evidenciar um possível efeito de indução de respostas no questionário fechado, que já tem sido notado por pesquisadores que trabalham com testes de julgamento moral (SHIMIZU, 2004; SHIMIZU; URANO, 2004). As respostas caracterizadas como C1 evidenciaram um apelo direto às autoridades para resolver o problema, desconsiderando o vínculo de amizade e proximidade que há entre os personagens do enunciado, indicando comportamento egocêntrico, no qual o indivíduo pensa somente nele próprio, não reconhece os interesses do outro, ainda que este outro seja a amiga de Aline. As respostas partem direto para a delação: ligar para a polícia. Não há, portanto, nenhuma tentativa de estabelecer diálogo ou qualquer tipo de negociação. São respostas breves e objetivas, como apresentamos abaixo:

*Deveria ligar pra polícia e fazer o Boletim de Ocorrências.* (6º ano, feminino, 12 anos).

*Ligar para a polícia.* (6º ano, feminino, 13 anos).

O contra-valor C2 foi identificado nas respostas que também optam por delatar a amiga às autoridades, neste caso aparece a autoridade familiar (os pais) para resolver o caso. Inicialmente os indivíduos respondem que devem chamar a polícia ou os pais da amiga de Aline *ou* tentar resolver o problema conversando com sua amiga. Seguem exemplos abaixo:

Chamar a polícia ou então tentar resolver só na conversa, pois elas são amigas. (6º ano, feminino, 12 anos)

Chamar a polícia ou ligar para os pais de Gabriela ou tentar falar com a Gabriela. (9º ano, feminino, 15 anos)

## 5.2 Uma história de Justiça

A história referente à questão 5, sobre Justiça, descrevia um professor que atendeu seu celular durante uma aula, numa escola que tinha uma regra que proíbe o seu uso. Os alunos reclamaram, mas o professor disse que era urgente. Perguntava-se o que o respondente pensava sobre a ação do professor. No questionário fechado, foram dadas as seguintes alternativas:

- a. Ele pode usar o celular porque é professor. (C2)
- b. Ele pode usar o celular porque não liga para reclamações. (C1)
- c. Os professores também deveriam respeitar a regra para evitar punições da escola. (P1)
- d. Alunos e professores deveriam seguir a mesma regra, pois ela veio da direção. (P2)
- e. Alguns alunos e professores podem combinar sobre o uso do celular em sala de aula. (P3)

**Tabela 4 - Comparação do questionário fechado e aberto na história da questão 5 – Justiça**

Respostas	Fechado				Aberto			
	Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)		Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)	
C1	0	-	0	-	0	-	0	-
C2	7	6%	1	1%	5	11%	2	5%
P1	43	38%	13	19%	1	2%	1	3%
P2	38	34%	18	26%	3	7%	1	3%
P3	24	21%	37	54%	0	-	0	-
P3 - direitos iguais	0	-	0	-	14	28%	20	53%
P3 - revolta	0	-	0	-	8	17%	3	8%
P3 - urgência	0	-	0	-	6	13%	4	10%
PV	0	-	0	-	1	2%	1	3%
P só de urgência	0	-	0	-	7	15%	7	18%
Nulo	1	1%	0	-	2	4%	0	-
Total Geral	113	100%	69	100%	47	100%	39	100%

Fonte: o próprio autor

Na Tabela 4 podemos ver uma distribuição diferente nas porcentagens de respostas nas alternativas fechadas em P1, P2 e P3, quando comparadas com categorias diversas de P3, como, P3 direitos iguais, P2 revolta, e P3 urgência nas respostas abertas. Vemos, também, uma porcentagem maior de respostas em C2, principalmente nas crianças, nas respostas abertas.

As respostas abertas em P3, que chamamos de P3-direitos iguais, sugerem que os respondentes consideraram fortemente a Justiça distributiva e o valor de igualdade como o valor mais essencial, e enfatizaram isso quando colocaram que a regra é válida para todos, sejam alunos ou professores: *a lei é igual para todos, se um tem direitos todos têm direito.* (6º ano, feminino, 13 anos).

Por outro lado, reconheceram que exceções a essa aplicação da regra podem ser abertas e, nesse caso, seriam válidas, também a todos, o que não previmos nas alternativas fechadas; foi o que chamamos de P3 urgência: *professores e alunos devem atender telefone quando souberem que deve ser urgente.* (6º ano, feminino, 12 anos).

Finalmente, ainda como P3 revolta, consideramos respostas em que o aluno afirma que a regra deveria ser igual para todos, mas infelizmente, os professores, por serem autoridades, cometem injustiças ao não respeitá-las: *É a lei da vida. O celular do professor pode tocar, mas o seu não. Às vezes a sua ligação também é urgente.* (6º ano, feminino, 12 anos).

Há outras respostas em que não fica claro se o aluno está ou não defendendo o valor da Justiça, pela igualdade, pois apenas afirma a questão da urgência (P só de urgência): *Ele tinha que atender.*

Destacamos, ainda, duas comparações entre os resultados do questionário fechado e o aberto: não há respostas análogas ao P3 fechado na alternativa que oferecemos, e também, foram muito poucas as respostas abertas em P2 análogas às da alternativa do questionário fechado.

A alternativa P3 do questionário fechado sugeria que a regra do celular deveria ser combinada entre alunos e professores, ou seja, uma atitude democrática sobre a construção e o Respeito às regras da escola. Ora, já comentamos anteriormente, nas histórias com P3 baixo, o quanto essa atitude de diálogo frente às regras ou situações de resolução de conflito são raras e estranhas às crianças e adolescentes em geral. A ausência de respostas abertas, espontâneas, que as citem, só comprova que a busca do diálogo como forma de resolução de problemas na escola é um recurso desconhecido pelos alunos, tal como temos visto nas pesquisas de autores, como: Vinha (2003), Tognetta et al. (2010), Tognetta e Vinha (2007) ou Leme (2006).

A alternativa P2, no questionário fechado, foi numerosa, pois era pela igualdade, valor fortemente reconhecido pelas crianças e jovens, embora dessem como justificativa a autoridade: a regra deve ser seguida por todos, pois veio da direção. Também tivemos poucas respostas análogas a essa quando as respostas são abertas, ou espontâneas. Em seu lugar, apareceu um P2 do tipo: *Quando é urgente ele pode atender, mas avisando o diretor ou a diretora.* (6º ano, masculino, 13 anos). Ou seja, a criança reconhece a urgência como exceção à regra, mas, ainda assim, a permissão da autoridade se faz necessária.

Finalmente, comentamos que em C2 apareceram respostas abertas que enfatizaram que, de fato, o professor pode *furar* a regra por ser uma autoridade, portanto, o valor de igualdade não é respeitado e, em seu lugar, o contravalor autoritarismo se sobrepõe: *O celular é proibido só para os alunos, o professor pode usar.* (6º ano, feminino, 12 anos).

É curioso notar que houve poucas respostas em P1, na qual os sujeitos enfatizam o valor da história, mas destacando as vantagens pessoais em segui-lo. Um de seus exemplos foi:

*Depende da situação, pois pode ser um caso de urgência realmente, se não tivesse sido um caso de urgência, os alunos deveriam ir até a direção e falar com a diretoria. Pois é uma regra e normalmente na escola quem não cumpre regras é punido. (8º ano, feminino, 13 anos).*

## 6. Considerações Finais

O trabalho que relatamos, ainda uma pesquisa piloto, indica uma série de resultados que anunciam futuras investigações.

Em primeiro lugar vimos que, dentre os quatro valores que mensuramos, em dois deles, Solidariedade e Respeito, as crianças e os jovens alcançaram maiores porcentagens em respostas próximas de P3, ou seja, respostas que indicaram níveis de perspectivas sociais relacionadas a círculos sociais mais amplos, descentradas, que podem considerar um sujeito moral digno de considerações de valor de modo incondicional. Por outro lado, as histórias de Justiça, ou de Convivência Democrática, que incluíam em P3 alternativas que envolviam o diálogo como forma de resolução de conflito, ou de combinação de regras justas, se mostram mais difíceis e nelas se obteve respostas em níveis mais centrados em perspectivas interpessoais marcadas, principalmente, pela coerção de uma autoridade. A moral da heteronomia se fez aparecer, portanto, frequentemente, quando a condição do diálogo era a alternativa mais avançada (PIAGET, 1932/1977). Isso mostra que o diálogo é, ainda, um recurso pouco conhecido e usado por nossas crianças e jovens, principalmente em situações escolares, como foi o caso das histórias utilizadas.

Em segundo lugar, na comparação dos questionários fechados com os abertos, notamos, por um lado, uma diversidade rica de respostas abertas e espontâneas das crianças que, por vezes, fugiam das alternativas que oferecemos nos três níveis. Tal fato mostra que as crianças podem dar respostas compostas de mais de uma perspectiva, o que pode evidenciar uma polifasia de pensamento, onde há simultaneidade de níveis e não apenas sucessão (MOSCOVICI, 1978). Por outro lado, essas respostas abertas, por vezes, evidenciaram melhores opções de respostas nos níveis de perspectivas sociais pró ou contravalores (C1, C2, P1, P2, P3) que aqueles que usamos nas alternativas fechadas, o que nos aponta caminhos de aperfeiçoamentos. Ainda em relação às alternativas fechadas, vimos que elas provocam um aumento nos níveis de perspectivas sociais em relação às respostas abertas nas mesmas questões, o que pode ser efeito de indução das alternativas quando elas aparecem aos sujeitos.

Finalmente, as poucas respostas em C1 e C2 nos mostram que, ao menos no nível dos julgamentos morais, nossas crianças e jovens estão longe de uma anomia moral, ou de uma adesão *pós-moderna* aos contravalores que apregoam o individualismo, a indiferença, ou a adesão desmedida a vantagens pessoais. Seja por respostas de complacência, ou por convicção, os respondentes sabem e escolhem aderir a respostas pró-valores. O que mostra variações são os níveis de perspectiva social, P1, P2 e P3 dessa adesão aos pró-valores. Nesse sentido, nossa investigação continua.

## Referências

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.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Brasília, DF: Ministério de Educação e do Desporto – MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

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, USP, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Respeito na Sala de Aula**. Petropólis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Solidariedade e Projeto de Vida**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CASTORINA, J. A. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. In: CASTORINA J. A. (Coord.). **Construcción conceptual y representaciones sociales**. Buenos Aires: Minó y Dávila srl, 2005. p. 19-44.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. **Diversificar é preciso**. Instrumentos e Técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

GILLIGAN, C. **In a different voice: Psychological theory and women’s development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

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

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.

KOLLER, S. H. et al. 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. **Formação Ética**. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

LEME, Maria Isabel da Silva. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LIPOVETSKY, G. **O Crepúsculo do Dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. 4. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2010.

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.

MENIN, M. S. S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 2005.

MIZUSAKI, R. A. C. **Injustiça na escola e gênero**: representações de alunos(as) de escolas particulares e públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Presidente Prudente – SP. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2007.

MIZUSAKI, R. A. C. MENIN, M. S. S. Conflitos na escola a partir das percepções e representações de injustiça de alunos de escolas públicas e particulares. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na Instituição Educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 35-56. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

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

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

\_\_\_\_\_. **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

REST, J. **DIT Manual: manual for the Defining Issues Test**. Minneapolis: University of Minnesota, 1986.

SHIMIZU, A. M. 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 acerca 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.

TAVARES, M. **Os desafios de uma proposta de avaliação em valores para o “Programa a união faz a vida”**. Um estudo piloto. Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC, 2010. 17 f.

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 das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

\_\_\_\_\_. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2006.

TOGNETTA, L. R. P. et al. **Um panorama geral da violência na escola e o que se tem feito para combatê-la**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Coleção: Desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

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.

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

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

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

Recebimento em: 13/12/2012

Aceite em: 31/01/2013