ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ISSN **0103-6831**

AVALIAÇÃO DE VALORES: DIMENSÕES E METODOLOGIAS

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS **V.24 N.56 SETEMBRO | DEZEMBRO 2013**

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO
Semestral
A partir de 2006 passa a ser QUADRIMESTRAL

ISSN 0103-6831
e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino
I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM
BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic (*Brasil, FCC*)
www.fcc.org.br

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação *(Brasil, Cibec/Inep/MEC)*
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades *(México, Unam)*
http://biblat.unam.mx/

EDUBASE – *Faculdade de Educação (Brasil, Unicamp)*
http://143.106.58.49/fae/default.htm

EDUC@ – Publicações on-line de Educação (*Brasil, FCC*)
http://educa.fcc.org.br/scielo.php

IRESIE – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (*México, Cesu-Unam*)
http://www.iisue.unam.mx/iresie/

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)
http://www.latindex.unam.mx

VERSÃO ELETRÔNICA
www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA
Dezembro de 2013
Tiragem: 400 exemplares

E-MAILS
eae@fcc.org.br *(envio de artigos)*
publicacoesfcc@fcc.org.br *(aquisição e assinaturas)*

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo *Educação e Seleção* (1980-1989). Publica trabalhos originais relacionados à educação, com perspectiva avaliativa, apresentados sob forma de relatos de pesquisa, ensaios teóricos, revisões críticas, artigos e resenhas.

As normas para a publicação de artigos e resenhas estão no final do volume.
A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matérias assinadas.

COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES
Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

ASSISTENTES DE EDIÇÕES
Áurea Maria Corsi
Camila Maria Camargo de Oliveira
Fátima Murad
Meire Blanche Lungaretti

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES
Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA
Miriam Bizzocchi
Raquel da Cunha Valle

PROJETO GRÁFICO
Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO
Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO
Nova Letra Gráfica e Editora

SUMÁRIO

OUTROS TEMAS

EDITORIAL

O número 56 de *Estudos em Avaliação Educacional* é dedicado quase que exclusivamente à avaliação de valores por meio de textos selecionados e organizados por Maria Suzana De S. Menin e Marialva R. Tavares. A relevância da introdução da avaliação de valores no cenário educacional é discutida de forma mais contundente no texto de apresentação das organizadoras. Em seguida, nove artigos oferecem bases conceituais, metodologias e debates a respeito da investigação e mensuração no desenvolvimento de valores.

No texto "Adesão ao valor justiça em crianças e adolescentes", de Menin, Bataglia e Moro, são debatidos resultados de pesquisa que teve como objetivo construir uma escala para avaliação da adesão a valores morais entre alunos da educação básica e seus professores no município de São Paulo. Participaram estudantes e docentes de escolas públicas e privadas. O artigo apresenta os resultados de parte específica da investigação, a qual incide sobre questões envolvendo os conceitos de justiça distributiva, retributiva e comutativa.

"Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça?", de Kawashima e Martins, debate a metodologia e os resultados de pesquisa sobre os juízos da virtude generosidade ou justiça entre docentes e alunos no início da escolarização básica. A utilização de dilemas morais relativos aos valores selecionados para investigação permitiu perceber as diferenças na sua valorização entre os estudantes e seus professores.

Oliveira, Morais e Carvalho, em "Resolução de conflitos e agressividade: escala sobre a percepção de educadores", relatam investigação sobre estratégias de resolução de conflitos realizada com educadoras e educandos em uma instituição socioeducativa. Os dados coletados permitiram a elaboração

de uma escala de percepção de professores quanto aos comportamentos agressivos de crianças na escola. Os resultados também proporcionaram análises quanto às diferenças de gênero quando se fala em agressividade na escola.

"Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral", de Tognetta e Rosário, pretende debater e avaliar os mecanismos psicológicos atuantes em ações de violência de forma a contribuir para as intervenções educacionais que promovam a formação moral desejada entre alunos. Nesse sentido, aborda representações que os alunos fazem de si e como se autorregulam em situações hipotéticas que envolvem o *bullying*, para desvelar seus engajamentos morais.

Ainda sobre o mesmo tema, o texto "Herramientas para la evaluación del bullying", de Avilés Martínez, discute diferentes formas de avaliação do problema e as dimensões que devem ser consideradas para promover intervenções educativas mais apropriadas.

Tostain, Lebreuilly e Lebreuilly são os autores de "Avaliação das violências e valores morais", em que são debatidas as tendências sobre como os atos delituosos têm sido tratados no campo da ciência social. O texto analisa trabalhos recentes na área da psicologia experimental e psicossocial, bem como no campo sociojurídico, que versam sobre processos de julgamento de responsabilidade realizados no âmbito da avaliação das violências comuns.

Pedro e Pires estudaram tolerância e discriminação entre graduandos portugueses. Os resultados são apresentados no texto "Tolerância versus discriminação junto dos estudantes universitários portugueses". O texto oferece, também, análises quanto a estudos realizados com dados do *European Values Survey*, de 2008.

D' Aurea-Tardeli analisa a identidade profissional de professores relacionada aos valores que estabelecem como prioritários. O artigo, denominado "Avaliação dos valores de professores: possibilidades para uma escola democrática", relata resultado de investigação com três centenas de professores do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio a respeito de valores como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, relacionando esses dados com

variáveis identitárias dos professores. As análises permitem à autora propor alguns caminhos de intervenção no campo educacional.

O último texto relativo ao tema valores é de Tavares, "Avaliação de valores sociomorais: procedimentos para a construção de uma escala". É um relato de pesquisa sobre a fase inicial da construção de uma escala de avaliação envolvendo valores morais como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. O instrumento para coleta de dados foi elaborado a partir da teoria de Kohlberg e aplicado em crianças do segundo ciclo da escola fundamental, em jovens do ensino médio e em professores de educação básica. Para análise dos resultados foi utilizada a Teoria da Resposta ao Item.

Com esse conjunto de artigos, esperamos contribuir para as reflexões sobre avaliação de valores no campo educacional e dar destaque a trabalhos que vêm sendo realizados com essa temática.

Na seção Outros Temas, o número 56 de *Estudos em Avaliação Educacional* ainda apresenta o texto de Martins, "O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura", em que são analisadas as origens e problemas na construção do campo disciplinar das políticas públicas, especialmente, as fragilidades e potencialidades de estudos na área educacional, sobretudo pela ausência de articulação entre as diferentes dimensões envolvidas nas políticas educacionais.

Para finalizar, o Comitê Editorial da revista gostaria de homenagear o fundador deste periódico, Heraldo Marelim Vianna, que nos deixou no final de 2013. Ressaltamos seu protagonismo na apresentação e discussão de conceitos, modelos e autores relevantes na área de avaliação educacional, bem como sua preocupação constante com a formação de especialistas nesse campo de atuação. Anunciamos que, no ano de 2014, faremos um número especial de *Estudos em Avaliação Educacional*, com um conjunto de artigos mais centrais da obra desse importante pesquisador, anteriormente publicados nos periódicos da Fundação Carlos Chagas. Com isso, esperamos ampliar o acesso a sua obra, de peso fundamental para o avaliador educacional.

Nossa revista perdeu, também em 2013, Isolina Rodriguez, importante colaboradora que atuou na editoria de *Estudos em Avaliação Educacional* por muitos anos, realizando revisões e gerenciando as atividades para publicação da revista. Sua atuação sempre impecável com certeza proporcionou, em demasia, o crescente padrão de qualidade da revista, que hoje é avaliada de forma muito favorável pela comunidade acadêmica nacional e internacional. À Isolina, nossos eternos agradecimentos.

Boa leitura!

Comitê Editorial

TEMA EM DESTAQUE

APRESENTAÇÃO

POR QUE ELEGER O TEMA SOBRE AVALIAÇÃO DE VALORES

O Tema em Destaque deste número de *Estudos em Avaliação Educacional* é "Avaliação de valores: dimensões e metodologia". Nos artigos que o compõem, são foco de análise valores como justiça, generosidade, respeito, tolerância, democracia e relações dialógicas.

Inspirados em Vasquez (1993), entendemos valores como atribuições de qualidade feitas por sujeitos históricos e sociais a certas propriedades dos objetos e que dependem sempre das relações estabelecidas entre os homens e os objetos. Dessa forma, valores não existem como propriedades concretas dos objetos e independentes dos homens que as apreciam (objetivismo), nem como criações humanas independentes de uma realização concreta no mundo real (subjetivismo). Pensando nessa questão, e trazendo-a para o âmbito dos valores morais, o autor se pergunta:

> [...] que sentido teria a solidariedade, a lealdade ou a amizade como valores se não existissem os sujeitos humanos que podem ser solidários, leais, ou amigos? Que solidariedade poderia existir – ainda que idealmente – se não existissem os sujeitos que devem praticá-la e os seus atos solidários? [...] Todos os valores que conhecemos têm – ou tiveram – sentido em relação ao homem, e somente o tiveram nessa relação. Não conhecemos nada valioso que não o seja - ou tenha sido – para o homem. (VASQUEZ, 1993, p. 125)

Valores morais envolvem atribuições de qualidade a objetos especiais – as ações humanas intencionais – que podem aparecer na forma de princípios, normas, regras, julgamentos, comportamentos. Considerando os valores morais, as pessoas fazem escolhas, mostram suas preferências pelo que entendem como melhor ou pior, bom ou mau, e que, em função dessas

avaliações morais, podem ou não legitimar como correto. Há diferentes perspectivas filosóficas que buscam discutir, dentro da ética, o critério para julgar o bem moral, e que poderiam ajudar a se pensar em formas de classificação das escolhas morais das pessoas (eudemonismo, hedonismo, boa vontade, tal como entendida em Kant, utilitarismo). Dentro da psicologia, concebe-se, por um lado, que as escolhas morais podem ser fortemente marcadas por pertencimentos sociais, contextos e momentos sócio-históricos; a Psicologia Social tem investigado essas relações. Por outro lado, a Psicologia da Moralidade, baseada numa visão construtivista, vem mostrando, há décadas, modos de construção do desenvolvimento e das capacidades de julgamento e raciocínio moral no indivíduo. As pesquisas apresentadas aqui passam por perspectivas teóricas que põem em discussão essas esferas de influência na construção dos valores.

Trabalhar com valores nos leva a considerar outras questões pungentes na realidade atual. Se passamos por uma "crise de valores", o quanto isso afeta nossas instituições educadoras – como a família e a escola – e, em decorrência, a construção dos valores morais nas crianças e nos adolescentes?

Nomeia-se, geralmente, "crise de valores" a falência – perda ou ausência – dos valores morais. Por outro lado, é comum, também, a expressão "valores em crise", vista como a transformação dos valores morais, antes ditos tradicionais, e sua substituição, ou mesmo deturpação, por outros novos valores, momentâneos e fragmentados (LA TAILLE; MENIN, 2009). Ambos os termos referem-se a certos fatos sociais ditos característicos da pós-modernidade tanto pelo senso comum, a mídia ou educadores, como por autores que estudam a contemporaneidade, como Lipovetsky (2010), Bauman (1998) e Jares (2005).

La Taille (2009), sintetizando alguns dos estudiosos da pós-modernidade, descreve as culturas do tédio e da vaidade. Na cultura do tédio, ao contrário dos peregrinos que viajam para se transformar, seríamos como turistas na vida e, portanto, na adoção de valores. Viveríamos fragmentos do tempo, do espaço, do conhecimento, das relações sociais e da comunicação. Estaríamos num eterno presente, pois o passado é desprezado e o futuro não nos apresentaria utopias.

Haveria o desencanto com o progresso que nos trouxe mais violência, desemprego, destruição do meio ambiente. Sem passado e sem perspectivas de futuro, não se teria como fixar valores, ou como hierarquizá-los. Não haveria critérios para se decidir o que é o melhor. A vida se tornaria sem sentido, e daí o tédio. Por outro lado, na cultura da vaidade consideram-se apenas competências individuais e os vencedores são aqueles mais relacionados à fama, ao espetáculo, que ao domínio do saber erudito, pois, como diz Jurandir Freire Costa (2004), o lugar da autoridade foi tomado pela celebridade. Ainda nessa cultura, existiria o excesso de regras ocupando o lugar dos princípios éticos e a violência se tornaria um valor – estaria naturalizada e tornada, também, espetáculo.

Considerando essas colocações, pode-se supor que a sociedade atual está defronte de um desafio que lhe impõe nova reflexão sobre que cidadãos deseja formar e para que tipo de sociedade. Se o que se busca é formar pessoas capazes de conviver democraticamente em uma sociedade plural nas formas de pensar e viver, de modo que possam compartilhar a responsabilidade de construir um mundo mais tolerante e justo, meios apropriados terão de ser pensados e formas de avaliação dos valores terão de ser investigadas e postas em prática.

Nesse sentido, vemos surgir um discurso apontando para a necessidade de as escolas se voltarem para a formação de valores morais como um grande problema de nossos dias, como se este fosse novo – o que não é verdade. Essa é uma preocupação que aparece na maioria das propostas curriculares das escolas. No entanto, o currículo dessas instituições não privilegia o trabalho com valores. A ênfase recai somente no ensino das matérias tradicionais e a metodologia das aulas segue um processo de transmissão de conhecimento, como é o ensino de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, educação física e artes. Nessas disciplinas, o professor tem o domínio do conteúdo e deve transmiti-lo ao aluno de forma que este possa se apropriar da escrita culta, dos procedimentos de cálculos e dos demais conteúdos valorizados tradicionalmente na cultura. Não há como negar que o domínio dessas disciplinas dá ao aluno ferramentas importantíssimas para que possa ler o mundo e interagir no mesmo, mas não são as únicas que existem.

Da mesma forma, quando discutimos o problema da avaliação em sala de aula ou quando abrimos uma revista especializada em avaliação escolar, sempre nos deparamos com a avaliação da aprendizagem das disciplinas tradicionais do currículo, com os procedimentos formais de provas e exercícios, segundo os quais os professores, por meio de critérios objetivos, podem atribuir uma nota ao aluno. Pouco se tem discutido a questão da avaliação em valores sociomorais; pouco se discutem seus possíveis instrumentos ou métodos avaliativos, pois existe uma dificuldade grande de construir parâmetros ou critérios para avaliação de valores e, assim, o trabalho com a formação integral do aluno passa a ser tratado como fator secundário.

É importante perceber que, diferentemente da língua portuguesa, matemática, ciências e demais matérias escolares, a ética e os valores morais não constituem disciplinas especializadas que exigem um professor formado e capacitado para ministrá-los. Trata-se, segundo Araújo (2007), de uma construção que se faz em função de toda vida social dentro e fora da escola. A formação moral se dá a partir da inserção social dos indivíduos por meio da família, do grupo de amigos, da televisão, da igreja, da escola. Valores se constroem por vivências em práticas sociais, e essa formação é, portanto, uma tarefa comum a todos os indivíduos em relações. Na escola, essa formação passa a ser tarefa do professor, do diretor, da merendeira, da secretaria e dos alunos entre si. Por isso, é importante tratar o tema como transversal, e não como uma disciplina encerrada em si mesma (BRASIL, 1997).

Como tema transversal, a formação em valores não se separa de conteúdos de língua portuguesa, matemática, ou outras disciplinas escolares. É na sala de aula, ao ministrar essas matérias, que o professor ensina ética por meio de seu comportamento, pela relação que mantém com os alunos, pelas discussões que gera. Valores são mais bem construídos pela formação de hábitos do que por transmissão de conteúdos. Os membros de uma escola devem, por meio de suas ações, dar exemplos de respeito, justiça, solidariedade, diálogo, cooperação, mais do que fazer discursos ou agir de forma não condizente com os valores que querem ensinar. A escola

e suas formas de gestão devem dar espaço e prioridade para que as vivências dos valores morais possam acontecer de modo coerente entre todos os agentes. Além disso, o aluno deve ter um papel ativo na construção de seus valores, em situações que envolvam o diálogo, compreendendo a necessidade de respeitar os colegas e demais agentes escolares, e usando a justiça e demais valores sociomorais para compreender, discutir e utilizar de forma consciente as regras e normas escolares.

A avaliação em valores, mais do que buscar formas de avaliar o aluno para aprová-lo ou reprová-lo, deve procurar entender que valores os alunos trazem para escola, como eles se percebem agindo em relação aos colegas, como sentem as relações sociais dentro da escola e, principalmente, como acreditam que deve ser a conduta de uma pessoa diante dos problemas vividos no cotidiano da escola, da família, da sociedade. Esses dados devem servir para que a escola se organize em seu cotidiano a fim de debater e tratar de tais questões na busca de uma formação cidadã. É o que os artigos aqui apresentados se propõem a fazer.

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
menin@fct.unesp.br

MARIALVA ROSSI TAVARES
mtavares@fcc.org.br

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: temas transversais: ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, J. F. *O Vestígio e a áurea:* corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

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

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

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

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

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

ADESÃO AO VALOR JUSTIÇA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA
ADRIANO MORO

RESUMO

Esta pesquisa é parte de um trabalho maior que tem como objetivo a construção de uma escala para avaliar a adesão a valores morais em alunos de educação básica e seus professores, realizado na Fundação Carlos Chagas (SP). Neste texto, trata-se somente do valor de justiça. Houve comparação das respostas de 111 crianças de 10 a 13 anos e de 121 adolescentes entre 14 e 17 anos, de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo. Realizou-se a seleção de algumas questões de justiça distributiva, retributiva e comutativa dentre as várias utilizadas. No questionário, as alternativas oferecidas foram construídas em níveis crescentes de descentração de perspectiva social inspirados em Kohlberg. Os resultados confirmam as duas hipóteses levantadas: ocorreu uma progressão na escolha das respostas em relação aos níveis entre crianças e adolescentes e houve diferenças entre as três formas de justiça consideradas, no que se referiu ao alcance de níveis mais elevados.

PALAVRAS-CHAVE JUSTIÇA • VALORES MORAIS • ESCALA DE AVALIAÇÃO • KOHLBERG.

RESUMEN

Esta investigación forma parte de un trabajo mayor realizado en la Fundación Carlos Chagas (San Pablo, Brasil), que tiene como objetivo la construcción de una escala para evaluar la adhesión de alumnos de educación básica y de sus profesores a valores morales. En este texto se aborda solamente el valor de justicia. Se realizó una comparación de las respuestas de 111 niños de entre 10 y 13 años y de 121 adolescentes con edades entre los 14 y los 17 años, de escuelas públicas y privadas de la ciudad de San Pablo (SP, Brasil). Se seleccionaron algunas cuestiones de justicia distributiva, retributiva y conmutativa entre las varias utilizadas. En el cuestionario, las alternativas ofrecidas se construyeron en niveles crecientes de descentración de perspectiva social inspirados en Kohlberg. Los resultados confirman las dos hipótesis formuladas: ocurrió una progresión en la elección de las respuestas con relación a los niveles entre niños y adolescentes y existieron diferencias entre las tres formas de justicia consideradas, en lo que se refirió al alcance de niveles más elevados.

PALABRAS CLAVE JUSTICIA • VALORES MORALES • ESCALA DE EVALUACIÓN • KOHLBERG.

ABSTRACT

This search is part of a larger study conducted at the Carlos Chagas Foundation (SP-Brazil), which aims to build a scale to assess adhesion to moral values by basic education students and their teachers. This text addresses only the value of justice. The responses of 111 10-13 year old children and 121 teenagers between 14 and 17 years of age at public and private schools in the city of São Paulo (SP-Brazil) were compared. Among the various topics addressed, some issues of distributive, retributive and commutative justice were selected. In the questionnaire, the alternatives offered were built in increasing stages of decentration from a social perspective inspired by Kohlberg. The results confirmed the two hypotheses that had been raised: there was a progression in the choice of the answers concerning the stages between children and teenagers and there were differences between the three forms of justice considered, in relation to the achievement of higher levels.

KEYWORDS JUSTICE • MORAL VALUES • RATING SCALE • KOHLBERG.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte de uma pesquisa elaborada por uma equipe de pesquisadores[1] e coordenada pela Fundação Carlos Chagas (SP). Tem como objetivo construir, validar teórica e empiricamente e aplicar em crianças, adolescentes e professores de educação básica, uma escala de mensuração da presença e modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática desses indivíduos. A escala foi aplicada em 2012, a uma amostra de cerca de 900 participantes, com o objetivo de testar os itens já construídos e prover as primeiras análises de dados. Apresentamos, neste artigo, resultados e análises de uma parte dessa amostra, relativos a dados levantados com crianças e adolescentes, e sobre um dos valores, o de justiça, considerado, desde Aristóteles (2000), como um valor central e referência para todos os demais.

Valores podem ser definidos como atribuições positivas ou negativas feitas por sujeitos sociais sobre propriedades existentes nos objetos, acontecimentos ou ações, sejam estes naturais ou produtos humanos (VAZQUEZ, 1993). Os valores são sempre resultado da interação dos homens com os obje-

1 Os seguintes pesquisadores fazem parte da equipe: Marialva Tavares (Fundação Carlos Chagas – coordenação) Maria Suzana S. Menin (Unesp – coordenação); Adriano Moro (Fundação Carlos Chagas – assistente); Denise D'Aurea Tardeli (Umesp); Luciene P. Tognetta (Unesp); Patricia U. Bataglia (Unesp); Raul Aragão Martins (Unesp); Telma P. Vinha (Unicamp).

tos e dependem, portanto, de quem faz as atribuições, quando, como e em qual contexto são feitas.

Para Piaget (1994a [1920]), valor é um investimento afetivo que move nossas ações numa direção. Os valores morais são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos e ações. Tal como no desenvolvimento cognitivo e, de modo paralelo a ele, há uma construção psicogenética dos valores que percorre o caminho da heteronomia à autonomia. Heteronomia significa sujeição a regras externas por medo, interesse ou obediência acrítica; autonomia é entendida como a capacidade de uma pessoa sujeitar-se, por sua vontade, a regras que regulam o seu agir em função de um bem maior para si e para qualquer outro ser.

A justiça, como um valor moral, segundo Piaget (1994b [1932]) também passa por uma construção nos sujeitos até se constituir em suas formas mais completas e poder ser utilizada em todos os seus atributos.

Neste trabalho, para a definição do valor justiça, partimos, principalmente, dos conceitos de Piaget (1994b [1932]) e de Kohlberg (1992) e, por meio desses autores e da parte dedicada à ética como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais,[2] construímos uma matriz que conteve, além de uma conceituação geral, definições sobre os diferentes aspectos ou constituintes da justiça e maneiras de aplicá-los em variadas situações.

A matriz definiu a justiça como composta por princípios de igualdade e equidade e articula-se com outros valores morais, como a dignidade, o respeito, o diálogo. 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.

Incluímos descritores nessa matriz, que explicitavam mais detalhadamente os diversos constituintes do valor da justiça, tais como:

- Afirmar e valorizar os princípios de justiça, tanto de igualdade como de equidade, para refletir, compreender, construir e aplicar regras, normas ou leis.

2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) são referenciais para a educação brasileira que definem e explicam vários temas para a educação básica. Um dos conjuntos de temas são os chamados temas transversais que incluem a ética e que apontam os valores de respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática como os mais importantes de serem trabalhados em vários espaços da escola, sejam dentro de disciplinas pedagógicas, como espaços relacionais.

- Identificar e repudiar situações (na família, na escola, nas mídias, na sociedade em geral e no meio ambiente) onde ocorram desigualdades, discriminações, preconceitos, incluídas ou não em situações de diversidade social.
- Na aplicação de penalidades a ações desrespeitosas, ou mesmo infrações às regras, normas e leis consideradas justas, priorizar sanções por reciprocidade que busquem restaurar as relações sociais e não sanções expiatórias que só visem ao castigo.
- Compreender e responsabilizar-se por decisões resultantes de contratos firmados democraticamente pelas partes.

Consideramos, neste trabalho, três acepções ou tipos de justiça: retributiva, distributiva e comutativa.

A justiça retributiva liga-se intimamente à ideia de sanção. Entende-se que há injustiça quando se pune um inocente ou se recompensa um culpado; ou, ainda, quando a dose da consequência atribuída ao ato não parece correta.

No desenvolvimento psicológico desse conceito, a justiça retributiva está ligada à coação adulta. A criança acredita que quanto mais severa for a sanção, mais eficaz ela será para que alguém cumpra seu dever.

Podem existir dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade, sendo que as segundas tendem a substituir as primeiras na progressão da heteronomia para a autonomia moral. Três ideias definem a sanção como expiatória: o castigo deve ser arbitrário e não necessariamente ligado à infração, deve oferecer sofrimento ao infrator, e deve ser forte o suficiente para prevenir novas infrações. São exemplos dessas sanções: os castigos corporais, a retirada de atividades prazerosas, a retirada de afeto, e outras. As sanções por reciprocidade, por outro lado, estão ligadas às consequências sociais ou "naturais" do ato, devem ser diretamente proporcionais à infração cometida e ligadas a esta, não sendo, portanto, arbitrárias. São exemplos destas sanções: consertar algo que foi estragado, pagar um prejuízo causado a outro, ficar temporariamente privado do que

usou mal, não ganhar a confiança de alguém para quem se mentiu, e assim por diante.

Na justiça distributiva, por outro lado, uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros (PIAGET, 1994b [1932]). Tal justiça se baseia nos princípios de igualdade e equidade e se desenvolve à medida que a autonomia vai se construindo nas relações de respeito mútuo. O princípio de igualdade apregoa que o justo é a distribuição dos recursos de modo idêntico entre as partes, enquanto o princípio da equidade ressalta a distribuição proporcional dos recursos de acordo com as necessidades ou possibilidades dos envolvidos.

As duas formas de justiça (retributiva e distributiva) se inter-relacionam no caminho do desenvolvimento, sendo que, de início, a justiça se confunde com a autoridade adulta, podendo a sanção prevalecer sobre a noção de igualdade. Em seguida, o igualitarismo se desenvolve de modo absoluto e prevalece sobre qualquer outra noção. Por fim, há o refinamento da justiça com a ideia de equidade.

A justiça comutativa se centra num acordo voluntário, no contrato e no intercâmbio entre iguais. Kohlberg (1992) propõe seis estágios de desenvolvimento de raciocínio moral e explica como a justiça pode evoluir em cada um deles. No estágio cinco, que está no nível pós-convencional, por exemplo, o autor propõe que a justiça comutativa se centra no contrato como uma forma necessária do acordo social, com base nas relações humanas: "ser capaz de depender do acordo e a base das relações sociais é uma fonte de obrigação moral; a sociedade é a inter-relação com outros indivíduos. Não haveria uma base para essa relação se não houvesse confiança e se ninguém atuasse com boa fé" (KOHLBERG, 1992, p. 584, tradução nossa).

O autor explica que a importância de se manter um contrato deriva do fato de que as pessoas garantem o respeito aos seus próprios direitos como indivíduos que têm dignidade e valor intrínsecos. Isso se constitui numa moral autônoma. Romper um acordo é considerado uma violação da dignidade e do valor intrínsecos de cada um.

Na moral heterônoma, os contratos se quebram por motivos individualistas, arbitrários ou autoritários, que não respeitam acordos sociais e, fundamentalmente, a dignidade das pessoas.

No questionário da pesquisa, elaborado para crianças, adolescentes e professores, as três acepções de justiça foram usadas em questões na forma de pequenas situações-problema ou de histórias que terminam sempre com uma questão sobre o que se deveria fazer diante daquela situação.

Nessas histórias, para cada tipo de justiça foram pensadas alternativas que apresentam níveis crescentes de perspectiva social. As alternativas foram inspiradas nos níveis de juízo moral nomeados por Kohlberg (1992) como pré-convencional, convencional e pós-convencional e cada um deles se subdivide em dois estágios.

De acordo com esse autor, além de os níveis de raciocínio moral estarem atrelados à necessidade de um desenvolvimento cognitivo – relação necessária, mas não suficiente –, dependem também de uma evolução na perspectiva social ou na percepção social, ou ainda, da habilidade de assunção de papéis (*roletaking*) por parte do indivíduo. Essa habilidade 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" (p. 186).

Há estágios de desenvolvimento de perspectiva social que seriam mais gerais do que os de desenvolvimento moral, pois não tratam especificamente da justiça e 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 tratando de perspectiva social, Kohlberg (1992) correlaciona os três níveis de juízo 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 (nível pós-convencional).

Na perspectiva individual concreta, o indivíduo considera seu próprio interesse e o de outros indivíduos isolados

que lhe afetem. Na perspectiva de membro da sociedade, o que une o indivíduo à perspectiva social é o ponto de vista compartilhado com o grupo. A pessoa subordina os próprios pontos de vista aos do grupo ou às relações compartilhadas. E na perspectiva para além da sociedade, 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 comprometer-se com eles, em qualquer sociedade. Nesse caso, o indivíduo não se compromete com nenhum grupo ou sociedade, mas com um ponto de vista moral, acima de qualquer outro. O correto refere-se aos princípios universalizáveis de moral para toda e qualquer pessoa racional e é sinônimo da dignidade (KOHLBERG, 1992).

Seguindo essas indicações para as perspectivas sociais, buscamos construir alternativas pró-valor em níveis crescentes de descentração social: 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 por meio de procedimentos justos e em princípios considerados "universalizáveis" (nível 3).

Nas histórias que propunham as situações-problema, devido às perspectivas sociais correspondentes a níveis, colocamos cinco alternativas: três em que o valor focado é afirmado (alternativas pró-valor, ou alternativas P), 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 (alternativas C), sendo uma delas no nível 1 (C1) e outra no nível 2 (C2).

A seguir, apresentamos exemplos das histórias utilizadas no questionário.

JUSTIÇA RETRIBUTIVA

No final do ano, a Escola Primavera sempre faz uma exposição de trabalhos. Cada sala é dividida em grupos e cada grupo fica responsável por uma atividade. Nesse ano, o grupo responsável

pela decoração não fez sua parte prejudicando o resultado final de sua sala. Em relação ao grupo de decoração, os professores devem... ***(C6_15)***

Essa história tem como foco principal o valor de justiça retributiva, pois solicita do respondente que escolha o tipo de consequência que deve atribuir ao grupo que não cumpriu a tarefa combinada. Na história, são oferecidas duas alternativas como contravalores que defendem sanções expiatórias envolvendo punição severa (C1) ou ministrada pelos pais dos alunos (C2) e três alternativas em que se busca uma sanção mais justa, por reciprocidade, mas num crescente de perspectivas sociais: da mais baseada num ponto de vista egocêntrico (P1, deixar sem nota, evitando reclamação da sala), passando pela referente a aprovação do grupo ou aceitação de regras e autoridades convencionais (P2, deixa a classe decidir de acordo com regras da escola), até aquela mais descentrada e baseada em princípios morais (P3, conversar com o grupo para que pensem em como podem reparar o dano).

JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

Uma mãe tinha duas filhas, Júlia e Lara, a quem pedia ajuda nos serviços de casa, como varrer o chão, lavar louça, arrumar cama, colocar o lixo para fora. Júlia sempre reclamava. Lara, que também não gostava desses serviços, fazia sem reclamar. Então a mãe devia pedir... ***(C4_01)***

Essa história focaliza o valor de justiça distributiva. Nele, a igualdade é o valor principal, pois se trata de atribuir um dever a duas pessoas que estão em iguais condições. Duas alternativas oferecidas ao respondente colocam contravalores defendendo a desigualdade nas solicitações da mãe que se justificaria pela facilidade de contar com a boa vontade da filha mais prestativa (C1) ou para ensinar obediência a uma delas (C2); outras três alternativas defendem a igualdade da solicitação da mãe com base, novamente, nas três diferentes perspectivas sociais: egocêntrica, centrada no grupo ou em convenções, descentrada socialmente

ou centrada em princípios (P1, para evitar problemas; P2, por dever; P3, pela igualdade de condição das duas irmãs).

JUSTIÇA COMUTATIVA

> *O prefeito de uma cidade prometeu na campanha eleitoral que faria um parque em determinada área da cidade. Após ser eleito, recebeu uma proposta muito lucrativa de um grupo que queria a área para fazer casas. O prefeito deveria...* ***(C4_11)***

Essa história refere-se à justiça comutativa, na medida em que focaliza o valor de se manter um compromisso assumido, no caso, uma promessa feita em campanha eleitoral. Também como nas demais histórias, as duas alternativas de contravalor defendiam a quebra da promessa por motivos egocêntricos, por exemplo, o lucro (C1); ou convencional, a autoridade do prefeito (C2). As três alternativas pró-valor defendem a manutenção da promessa, abrangendo o egocentrismo (ter o apoio da comunidade em eleições, P1), a convenção ou aprovação do grupo (buscar a satisfação da comunidade, P2), ou uma perspectiva descentrada socialmente e priorizando o princípio moral (o empenho da palavra, P3).

Tendo em vista as três formas de justiça abordadas no questionário, o modo de avaliá-las utilizando-se histórias, as alternativas pró e contravalores em níveis de perspectivas sociais, e as crianças e adolescentes como respondentes, os objetivos da pesquisa apresentada neste artigo foram:

- Comparar crianças e adolescentes em relação à escolha das alternativas pró e contravalores em seus diferentes níveis.
- Identificar entre as três formas de justiça qual delas provoca maiores diferenças tanto em crianças como nos adolescentes em relação à adesão ou não a pró-valores (alternativas P) ou contravalores (alternativas C);
- Identificar os índices de dificuldade e de discriminação dos itens construídos para o valor de justiça em seus três tipos – retributiva, distributiva e comutativa, através do ITEMAN® (*Conventional Item Analysis Program*).[3]

3 ITEMAN: um programa de análise estatística projetado para avaliar a qualidade dos itens de um instrumento de avaliação (ASSESSMENT SYSTEM CORPORATION, 1998).

Como hipóteses a serem verificadas, propomos:

1. Há uma progressão na escolha das respostas em relação aos níveis entre crianças e adolescentes; ou seja, estes terão mais respostas em P3 do que aquelas. Além disso, supomos que, em geral, o nível P3 será mais escolhido do que o P2 e este mais do que o P1. O mesmo se aplica aos contravalores, isto é, o nível C2 será mais escolhido do que o C1.
2. Há diferenças entre as três formas de justiça distributiva, retributiva e comutativa no alcance dos níveis P3, tanto para crianças, como para adolescentes, sendo provável que, na justiça distributiva, mais precocemente as crianças alcancem níveis P3, e que perspectivas sociais baseadas em instituições ou autoridades influam mais nas duas últimas formas de justiça, atrasando o alcance de respostas em P3.

MÉTODO

Consideramos, neste estudo, as respostas de 111 crianças, de idades entre 10 e 13 anos, do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, e de 121 adolescentes, de idades entre 14 e 17 anos, do 9º ano do ensino fundamental e de ensino médio, de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo (SP – Brasil). Utilizamos nove questões referentes à justiça para crianças, sendo três em cada caderno (Cadernos 1, 2, e 3) e, para adolescentes, tivemos 18 itens, também em três cadernos (seis em cada caderno, Cadernos 4, 5, e 6).

A construção das questões na escala seguiu sempre um mesmo padrão, como mostramos anteriormente com exemplos: foram apresentadas pequenas histórias com cerca de quatro linhas de enunciado, na forma de situações-problema, com cenas que representam o cotidiano de crianças e jovens. As histórias terminavam com uma frase a completar ou uma questão sobre o que se deveria ou seria mais adequado fazer na situação apresentada.

O respondente deveria ler a questão e escolher a alternativa que, segundo ele, indicasse a conduta mais correta, moralmente considerando, para a situação descrita.

Sempre havia como alternativas cinco possibilidades: três favoráveis ao valor focalizado na questão (alternativas P, ou pró-valor) e duas contrárias a ele (alternativas C ou contra-valor). No que se refere especificamente ao valor de justiça, as histórias continham: alternativas pró-justiça, como igualdade ou equidade (justiça distributiva); sanções por reciprocidade (justiça retributiva); contratos realizados de forma dialógica e democrática (justiça comutativa); contra-valores, tais como desigualdades, preconceitos, favoritismo (justiça distributiva); sanções expiatórias, arbitrárias, ou injustas (justiça retributiva); ou procedimentos ou processos de julgamento autoritários e incorretos, e quebra de contratos (justiça comutativa).

Além das posições pró ou contra os valores, as alternativas foram construídas de acordo com uma abordagem teórica construtivista, de forma que apresentam níveis nos quais as pessoas podem se situar para mostrar o modo como aderem a favor ou contra um valor.

A qualidade técnica dos questionários aplicados foi verificada por meio dos procedimentos estatísticos indicados pela Teoria Clássica do Teste, comumente chamada apenas de análise clássica. Para a mensuração estatística, utilizamos o processamento das análises por meio do *software* ITEMAN.

A análise clássica fundamenta-se em parâmetros descritivos que auxiliam na interpretação da distribuição das respostas em cada alternativa e em cada item, permitindo analisar, portanto, o caderno de questões como um todo.

As características psicométricas dos itens de um questionário correspondem aos seguintes parâmetros: índice de dificuldade (proporção de participantes que responderam ao item corretamente)[4]; e índice de discriminação, que avalia a capacidade do item de diferenciar os participantes de maior habilidade ou desempenho (27% dos respondentes com pontuações mais altas) daqueles de menor habilidade (27% dos respondentes com pontuações mais baixas), correspondendo à diferença entre a proporção de acertos entre estes dois grupos[5] (VIANNA, 1982).

O índice de dificuldade verifica o grau de dificuldade ou facilidade de cada item por meio da porcentagem de acerto.

4 A alternativa considerada correta para o processamento é a classificada como P3 (Pró-valor de nível 3).

5 Para o cálculo dos grupos (superior e inferior) a proporção de acerto centra-se na alternativa P3 (Pró-valor de nível 3) de cada item.

Isto é, quanto menor a porcentagem de acerto maior será o grau de dificuldade.

Por outro lado, como destacamos, o índice de discriminação analisa, para determinado item, as porcentagens de acertos dos grupos de estudantes com melhor e com pior desempenho. O esperado é que, para um item com boa qualidade, a porcentagem de acerto seja maior para o grupo com melhor desempenho, e quanto maior for a diferença entre as porcentagens de acertos dos dois grupos, maior será a discriminação do item.

RESULTADOS

Apresentamos, a seguir, os resultados percentuais obtidos com base na análise clássica, para cada tipo de justiça. Na sequência, tecemos considerações sobre as respostas relacionadas a cada uma das justiças consideradas: retributiva, distributiva e comutativa.

RESULTADOS DA ANÁLISE DE ITENS PELA TEORIA CLÁSSICA DO TESTE

Apresentamos a seguir as respostas dos participantes sempre separadas entre crianças e adolescentes e organizadas pelos três tipos de justiça investigados. Identificamos no Quadro 1 e nas tabelas 1 e 2 os cadernos e os números dos itens com as histórias. Os itens estão organizados nos cadernos C1, C2 e C3 para crianças e C4, C5 e C6 para adolescentes; o número de cada item de justiça vem após a identificação do caderno; C1_01, por exemplo, ilustra no conjunto de itens de justiça, o Caderno 1 e o item 1.

Com base nas análises do ITEMAN, construímos o Quadro 1 e as tabelas 1 e 2, que ilustram, respectivamente, os índices de dificuldade, de discriminação e os percentuais de respostas fornecidas a cada alternativa dos itens de justiça.

Podemos verificar, no Quadro 1, os itens de justiça respondidos por crianças e adolescentes segundo o índice de dificuldade. Os dados indicam que sete itens foram difíceis (entre 16% e 40% de acertos), seis de média dificuldade (entre 41% e 60% de acertos), dez foram fáceis (entre 61% e 85% de acertos)

e quatro muito fáceis (mais de 86% de acertos). Nenhum item foi classificado como muito difícil (tendo menos de 15% de acertos).

Quadro 1 – Classificação dos itens de justiça para crianças e adolescentes, segundo o índice de dificuldade

ÍNDICE DE DIFICULDADE	CLASSIFICAÇÃO	ITENS
≥ 0,86	Muito fácil	C3-01; C4-05; C4-16; C5-09
0,61 a 0,85	Fácil	C1-05; C2-09; C4-14; C5-01; C5-05; C5-12; C5-15; C5-16; C6-07; C6-11
0,41 a 0,60	Mediano	C2-05; C3-05; C4-01; C4-11; C6-01; C6-16
0,16 a 0,40	Difícil	C1-01; C1-09; C2-01; C3-09; C4-08; C6-04; C6-15
≤ 0,15	Muito Difícil	

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 1 exibe os percentuais de respostas oferecidas por crianças aos itens de justiça retributiva, distributiva e comutativa – em cada nível de contra e pró-valores – e seus respectivos índices de dificuldade e de discriminação. Considerando-se que os valores recomendados como referência para itens que conseguem atingir boa discriminação estão entre 0,30 e 0,39 pontos, concluímos que todos os tipos de justiça apresentaram bons índices.

Tabela 1 – Distribuição de respostas aos itens de justiça para crianças nas alternativas contra e pró-valores e índices de dificuldade e discriminação

JUSTIÇA	ITENS	C1	C2	P1	P2	P3	ÍNDICE	
							DIFICULDADE	DISCRIMI-NAÇÃO
RETRIBUTIVA	C1_01	5	60	11	2	33	0,30	0,34
		5%	54%	10%	2%	30%		
	C2_01	13	19	40	11	26	0,24	0,30
		12%	17%	37%	10%	24%		
	C3_09	12	32	3	24	35	0,33	0,46
		11%	30%	3%	23%	33%		
COMUTATIVA	C1_09	2	1	35	30	43	0,39	0,41
		2%	1%	32%	27%	39%		
	C2_05	4	18	2	35	50	0,46	0,41
		4%	17%	2%	32%	46%		
DISTRIBUTIVA	C3_05	12	8	20	13	53	0,50	0,48
		11%	8%	19%	12%	50%		
	C1_05	3	10	2	10	86	0,77	0,30
		3%	9%	2%	9%	77%		
	C2_09	3	7	13	6	80	0,73	0,37
		3%	6%	12%	6%	73%		
	C3_01	0	0	8	6	91	0,86	0,12
		0%	0%	8%	6%	87%		

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 1, a maior parte dos itens avaliados em crianças (seis dentre os nove itens) tem sua porcentagem de respostas distribuídas nos prós e contra valores, sem que haja uma quantidade de respostas muito acentuada em uma determinada alternativa. Entretanto, vale destacar três itens de justiça distributiva que alcançaram percentuais na alternativa P3 acima de 70% (C1_05, C2_09 e C3_1). Ou seja, estes itens foram muito fáceis para crianças, considerados por isso, itens óbvios.

Na Tabela 2, para respostas de adolescentes, temos o mesmo arranjo de itens que realizamos para a Tabela 1, de crianças: primeiro, os tipos de justiça; em seguida, os cadernos e os números dos itens; nas colunas finais, apresentamos os índices de dificuldade e de discriminação.

Tabela 2 – Distribuição de respostas aos itens de justiça para adolescentes nas alternativas contra e pró-valores e índices de dificuldade e discriminação

JUSTIÇA	ITENS	C1	C2	P1	P2	P3	ÍNDICE	
							DIFICULDADE	DISCRIMI-NAÇÃO
RETRIBUTIVA	C4_08	4	73	2	18	24	0,20	0,27
		3%	60%	2%	15%	20%		
	C5_05	7	3	17	9	84	0,70	0,39
		6%	3%	14%	8%	70%		
	C5_16	8	6	12	7	87	0,72	0,53
		7%	5%	10%	6%	73%		
	C6_15	4	2	57	11	39	0,34	0,33
		4%	2%	50%	10%	35%		
COMUTATIVA	C4_11	1	4	16	31	69	0,56	0,50
		1%	3%	13%	26%	57%		
	C5_12	2	14	5	10	87	0,73	0,28
		2%	12%	4%	8%	74%		
	C6_16	2	45	6	4	58	0,50	0,53
		2%	39%	5%	3%	50%		
DISTRIBUTIVA	C4_01	4	9	10	40	57	0,47	0,26
		3%	8%	8%	33%	48%		
	C4_05	6	1	9	0	105	0,86	0,27
		5%	1%	7%	0%	87%		
	C4_14	2	3	5	12	98	0,80	0,40
		2%	3%	4%	10%	82%		
	C4_16	4	2	2	2	110	0,90	0,26
		3%	2%	2%	2%	92%		
	C5_01	1	1	3	25	90	0,75	0,35
		1%	1%	3%	21%	75%		
	C5_09	1	2	4	4	108	0,90	0,20
		1%	2%	3%	3%	91%		
	C5_15	12	6	23	2	77	0,63	0,62
		10%	5%	19%	2%	64%		
	C6_01	1	4	14	45	49	0,43	0,39
		1%	4%	12%	40%	43%		
	C6_04	1	4	20	54	36	0,31	0,22
		1%	3%	17%	47%	31%		
	C6_07	7	5	6	13	83	0,72	0,51
		6%	4%	5%	11%	73%		
	C6_11	6	5	3	5	96	0,83	0,38
		5%	4%	3%	4%	83%		

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar que, diferentemente dos itens avaliados nas respostas dadas pelas crianças, a Tabela 2 mostra que as questões aplicadas para adolescentes apresentaram, de modo geral, percentuais bastante elevados nas alternativas P3. Isto é, no total de 18 itens avaliados, 10 deles obtiveram 70% ou mais de respostas em P3. Cabe destacar que as questões para as diferentes acepções de justiça apresentaram essa característica, ou seja, dos quatro itens de justiça retributiva, dois deles obtiveram 70% ou mais para a alternativa P3. Para justiça distributiva dos 11 itens, sete obtiveram porcentagens de respostas maiores de 70%. As histórias de justiça comutativa se mostraram mais difíceis, sendo que, dentre as três aplicadas, somente em uma aconteceram mais de 70% de respostas em P3.

Esses dados demonstram que as questões de justiça distributiva foram as mais fáceis para crianças e adolescentes respondentes desta pesquisa quando comparadas com as questões de justiça retributiva e comutativa.

AS RESPOSTAS SOBRE JUSTIÇA RETRIBUTIVA

As histórias sobre justiça retributiva dizem respeito às situações que envolvem as consequências atribuídas às infrações, como penas ou castigos aos faltosos. Desse modo, abordam casos em que é viável examinar as possibilidades de aplicação de sanções (expiatórias ou por reciprocidade), assim como as possíveis negociações e o estabelecimento de regras mediante as faltas cometidas.

Nos enunciados ou histórias elaboradas para as crianças, verificamos no C1_01 (Item 01 do Caderno 1), por exemplo, um caso em que um determinado aluno insiste em usar boné na escola, ainda que haja uma regra explícita proibindo tal ação. No C2_01 (Item 01 do Caderno 2), a narrativa explicita que, por diversão, os alunos picham as paredes da escola e, neste caso, pergunta-se qual a atitude possível da diretoria. No C3_09 (Item 09 do Caderno 3), uma mãe enfrenta problemas com seus filhos, pois, apesar de ter combinado muitas vezes com eles a necessidade de colaboração nos afazeres domésticos, sempre que ela chega em casa encontra muita desordem; pergunta-se, então, o que ela deveria fazer para minimizar o problema.

As alternativas propostas para as histórias contaram com três níveis em pró-valor: P1- perspectiva egocentrada; P2- perspectiva no grupo, na instituição, ou imposta por regras; e P3- há o reconhecimento de interesses mútuos e a necessidade de acordos para que se estabeleça o respeito, os direitos e os deveres de todos os envolvidos num contrato. As duas alternativas contravalor, que refletem antivalores como arbitrariedade, autoritarismos, foram apresentadas como C1e C2.

As histórias elaboradas para adolescentes seguem o mesmo padrão, no entanto, com mais elementos no desenvolver dos enunciados.

Ao analisarmos os dados das Tabelas 1 e 2, os itens que mais nos chamaram a atenção foram os considerados difíceis, variando entre 20% e 35% de respostas em P3. Não foram, portanto, itens óbvios, o que permitiu variação pelos níveis de respostas distribuídas nas alternativas. Para crianças, esses itens são C1_01; C2_01; C3_09; e, para adolescentes, são C4_08; C6_15. Tais itens são os selecionados para a análise que expomos nos próximos parágrafos.

No que diz respeito às questões para crianças, notamos, na Tabela 1, quanto aos dados referentes à justiça retributiva, que o percentual de respostas nas alternativas apresentou variações para os três itens avaliados. No C1_01, o percentual mais elevado foi para o contravalor C2, com 54% das respostas. No C3_09, ainda que o maior percentual tenha sido o P3, com 33% das respostas, o C2 ficou muito próximo, com 30% delas. Somente no C2_01 o contravalor C2 foi baixo, apresentando-se em 17% das respostas. Neste caso, o pró-valor P1 se sobressaiu, com 37% das respostas.

Verificamos também que os três itens de justiça retributiva foram difíceis, ou seja, tendo o percentual de respostas em P3 baixo.

Cabe apontar que o C3_09 foi classificado como sendo muito discriminativo, sendo capaz de separar nitidamente os grupos superiores e inferiores em relação ao P3. Assim, 33% das crianças optaram pela alternativa P3 e, por outro lado, 30% optaram pelo contravalor C2. Essas são respostas que se opõem e identificam os grupos. As alternativas para esta

pergunta sugeriram: deixar os filhos de castigo (C1); deixá-los de castigo para reconhecerem a importância das regras (C2); fazer bagunça no quarto deles também (P1); não fazer algo que pedissem, para sentirem a importância de cumprirem com os combinados (P2); e combinar com eles o que cada um deveria fazer e o que deveria acontecer se não cumprissem com o combinado (P3).

Verificamos, na Tabela 1, que a alternativa P3 neste item obteve o maior percentual das respostas (33%). Conforme explica Kohlberg (1992), as crianças desse nível de perspectiva social apresentam uma expectativa que ultrapassa os interesses egocêntricos, individuais ou das pressões grupais, de autoridades e de regras convencionais; elas veem a possibilidade de negociação, que pode ser entendida como o estabelecimento de regras em que os direitos e deveres são acordados entre as pessoas que fazem parte de um contrato, no caso, a mãe e seus filhos.

Por outro lado, o contravalor C2 obteve 30% das respostas. Essa alternativa está baseada no nível 2 da perspectiva social de Kohlberg (1992), centrada nas relações familiares e em normas mais convencionais. Ela evidencia uma opção por sanção expiatória, ancorada na ideia de castigo como atribuição de pena para que os filhos não mais descumpram as regras ou desrespeitem o que a mãe havia combinado. Na justiça retributiva, e, em específico, nas sanções por expiação, as crianças entendem que quanto maior é o castigo atribuído, mais eficiente será a prevenção ao ato proibido. Tal castigo é arbitrário e consolidado por meio da autoridade do sancionador. Para tais crianças essa é a opção mais acertada para resolver a situação (PIAGET, 1994b [1932]).

A alternativa C1 também traz implícita a sanção por expiação em que se evidencia o castigo como forma de atribuir pena e fazer valer a autoridade da mãe. As crianças que optaram por essa alternativa estão no nível 1 da perspectiva social de Kohlberg (1992), que se configura como egocêntrica e individualista. Ou seja, deixar os filhos de castigo, sem que eles possam questionar tal decisão. Essa alternativa contou com 11% das respostas.

O nível P2 contou com 23% das respostas das crianças. A alternativa correspondente a ele traz uma solução baseada

numa sanção por reciprocidade, ou seja, diretamente proporcional à infração cometida. Se as crianças não cumprem sua parte em um combinado, então, em resposta, a mãe também deixa de cumprir a parte que lhe cabe, para que, assim, as crianças possam compreender como o outro se sente. A alternativa pró-valor (P1) contou com apenas 3% das respostas.

Ao analisarmos os itens selecionados para adolescentes, verificamos, na Tabela 2, que o percentual de respostas nas alternativas P3 não foi o mais elevado. Podemos observar que nos item C4_08, o percentual superior foi para o contravalor C2, com 60% das respostas. Neste item, questiona-se como deveria ser a atitude de um professor após colocar um aluno para fora da sala quando este o desrespeita. A resposta mais escolhida tem como solução transferir a responsabilidade para a direção para livrar-se do "problema" e possivelmente proporcionar uma pena maior vinda da autoridade. Esta alternativa, baseada no nível 2 da perspectiva social de Kohlberg (1992), situada nas normas mais convencionais, ratifica também uma opção por sanção expiatória.

No item C6_15, o contravalor C2 foi baixo (2%); neste caso, o que sobressaiu foi o pró-valor P1, com 50% das respostas. Ainda que a maior parte dos adolescentes tenha optado por um pró-valor, o nível de raciocínio manteve-se em uma perspectiva social baseada num ponto de vista egocêntrico. Assim, numa situação em que um grupo de alunos ficou responsável por uma atividade em sala e, por não ter feito a mesma, prejudicou o resultado final da turma, a alternativa mais escolhida pelos adolescentes foi deixar esse grupo sem nota, como forma de punição, para se evitar reclamações do restante da sala.

De modo geral, podemos observar que as histórias de justiça retributiva foram mais fáceis quanto à atribuição de sanções por reciprocidade por parte dos adolescentes do que para as crianças.

A maioria dos itens foi apresentada no lócus escola e quando os respondentes preferiram alternativas contravalor, isso se deu por uma aplicação de sanção expiatória, refletindo um posicionamento rígido da autoridade, bastante comum nas escolas, como o uso da suspensão ou o apelo ao controle da direção.

AS RESPOSTAS SOBRE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

No conjunto de questões sobre justiça distributiva foram colocadas quatro pequenas histórias nos cadernos de crianças. Uma no C1_05, outra no C2_09, e duas no C3_01 e C3_05, como nos mostra a Tabela 1. Em todos esses itens foram alcançadas porcentagens mais altas nas alternativas P3 que ofereciam perspectivas sociais mais descentradas do sujeito que considera as situações de um ponto de vista moral, independentemente de um grupo social particular, ou vínculo a uma autoridade, instituição ou sociedade (KOHLBERG, 1992). As quatro histórias de justiça distributiva se referiram a situações semelhantes, nas quais se questiona se é um dever ou não dar igual tratamento ou atribuir os mesmos direitos a pessoas diferentes por classe social, aparência física, necessidades especiais, ou, ainda, por comportamento em sala de aula.

Na primeira história (C1_05), um guarda vê-se frente a três crianças de rua que querem entrar numa exposição de livros infantis; na segunda questão (C2_09), um diretor de clube deve escolher algumas crianças para aparecerem no *site* e, entre elas, há uma menina gorda que deseja muito participar; na terceira história (C3_01), questiona-se se um cadeirante deve ir ou não a um programa de TV a que uma escola foi convidada, considerando-se as dificuldades de locomoção e acesso desse estudante; finalmente, na última história (C3_05), pergunta-se se uma professora confere mais ou menos atenção, ou trata da mesma forma, os alunos de sua classe quando há os do "fundão" que conversam muito e atrapalham a aula.

Podemos notar, na Tabela 1, que as questões de justiça distributiva foram as que obtiveram os índices P3 maiores em comparação a todas as demais questões de justiça. Nas quatro histórias, três delas obtiveram porcentagens de respostas em P3 maiores ou iguais a 70%. Estes foram, também, os itens mais fáceis de serem respondidos (níveis mais altos que 0,60), ou seja, nos quais os níveis de P3 foram facilmente reconhecidos como a resposta mais correta ou adequada de ser escolhida. Há também, entre as respostas, itens que foram muito pouco discriminativos, como aponta a questão

sobre o cadeirante, com índice de discriminação 0,12, o mais fraco entre todas as histórias de justiça, e que, portanto, não provocou diferenças entre as crianças que tiveram altas ou baixas respostas em P3.

O C3_05 foi a única exceção em relação aos demais sobre justiça distributiva, pois mostrou 50% de respostas em P3, índice médio de dificuldade (0,50) e grau muito bom quanto à capacidade de ser discriminativo (0,48). Pensamos que isto se deveu à forma de elaborar a questão na história: em vez de perguntarmos o que a professora deveria fazer, questionamos o que ela faz. Assim, as crianças deram suas respostas pensado em várias possibilidades da realidade (de C1 a P3), mas não em obrigações do dever moral.

Quanto aos adolescentes, vemos, na Tabela 2 que dentre os 11 itens apresentados, em sete foram obtidas porcentagens superiores a 70%, mostrando, novamente, que a noção de justiça e, dentro dela, a adesão ao valor de igualdade em perspectiva descentrada, foi conquistada mais precocemente nesta acepção de justiça distributiva do que nas demais formas desse valor.

No entanto, alguns itens mostraram-se mais difíceis, com porcentagens de respostas distribuídas entre P2 e P3: C4_1, C6_1 (itens medianos: 0,47 e 0,43 pontos respectivamente) e C6_4 (item difícil: 0,31 pontos). O item C4_1 tratou de uma história em que uma mãe deveria dividir as tarefas de casa com duas filhas, sendo que uma delas sempre reclamava do que tinha que fazer. As alternativas pró-valor apresentaram argumentos a favor da igualdade de divisão de tarefas sendo que a alternativa P2 justificava esse posicionamento baseando-se no cumprimento de um papel social: "as filhas devem ajudar as mães"; e P3 defendia a igualdade de tratamento pela condição de igualdade de capacidade das irmãs: "elas têm as mesmas condições de ajudar".

Os itens C6_1 e C6_4 trataram de um mesmo objeto: regras da escola sendo usadas de modo diferente por uns e por outros. No C6_01, a professora deixa apenas a melhor aluna da classe ouvir música em seu celular quando acaba a lição. No item 4 do mesmo caderno, um professor usa seu celular na sala de aula, embora isso seja proibido

para todos. Em ambos os itens, os alunos foram a favor da igualdade, portanto, mais pró-valor do que contravalor, no entanto, as porcentagens grandes em P2 se explicam porque, em ambos, a alternativa P2 justificava a adesão ao valor da igualdade pela regra que vem da autoridade (a regra da escola ou da direção), enquanto P3 afirmava este valor argumentando pelo bem de todos ou pela elaboração de uma regra em comum.

Comparando crianças e adolescentes, vemos que em ambos a justiça distributiva foi mais fácil, em termos de maior quantidade de respostas P3, do que as obtidas em justiça retributiva ou em comutativa. Vemos, também, que quando esta porcentagem não foi tão alta, isso se deveu à presença de respostas em P2, que estão presas a uma perspectiva de membro de um grupo ou da sociedade paralela ao nível convencional, em que a criança ou o adolescente respondem ainda presos à figura de uma autoridade ou à regra rígida que dela demanda.

AS RESPOSTAS SOBRE JUSTIÇA COMUTATIVA

Foram aplicadas duas histórias sobre justiça comutativa para as crianças e três para o grupo de adolescentes. Analisaremos, a seguir, as respostas dos grupos a cada história e os índices de dificuldade e de discriminação.

A primeira história para crianças, constante do C2_05, diz respeito a uma situação familiar em que duas irmãs, brincando com bola em casa, quebram um vaso, e quando a mãe chega, exige que uma delas, a mais bagunceira, limpe a sujeira. As alternativas pró-valor da justiça comutativa variam entre: a perspectiva mais egocêntrica (a mãe agiu mal, pois uma das filhas, a mais bagunceira, vai brigar com ela – P1); a de membro da sociedade (a mãe agiu mal, pois como mãe, ela deveria saber o que aconteceu – P2); e a postura mais democrática (a mãe agiu mal, porque não viu o que aconteceu e as meninas deveriam ser ouvidas – P3). O contravalor autoridade também traz um argumento na perspectiva egocêntrica (a mãe agiu bem, porque a filha castigada é a mais bagunceira e sempre perturba sua mãe – C1) e outro legalista (a mãe agiu bem, porque os pais sabem sempre como agir – C2).

Essa história obteve um índice de dificuldade mediano e um índice de discriminação elevado do argumento P3, o que pode ser considerado como muito bom. Notamos que houve uma rejeição, não ao contravalor, mas ao nível 1 (egocêntrico) como um todo, tanto no pró-valor, quanto no contravalor. Apenas 6% das crianças escolheram os argumentos P1 e C1. Isso quer dizer que as crianças admitiriam que a autoridade prevalecesse à forma democrática, desde que a justificativa fosse legalista (nível 2) ou baseada na coordenação de perspectivas (nível 3).

A questão do C1_09, também aplicada para crianças, conta a história de um pai que combinou com seus filhos que lhes daria um computador no Natal; entretanto, decidiu usar o dinheiro para ir com os amigos numa pescaria.

As alternativas propostas se mostram no sentido do dever do pai em cumprir sua promessa, por motivos que variam da perspectiva egocêntrica (deveria cumprir a promessa que fez para os filhos, porque caso contrário iria deixá-los tristes – P1), legalista (deveria cumprir a promessa que fez para os filhos, pois é assim que a sociedade espera que ele faça como pai – P2) e contratual (deveria cumprir a promessa que fez para os filhos, porque, eles haviam combinado desta forma – P3). As alternativas apresentam também o contravalor da autoridade, seja por motivo individualista (o pai pode modificar a regra, porque assim ele terá a oportunidade de ir para um passeio que ele gosta muito de fazer – C1), ou pela questão da autoridade convencional (pode modificar a regra porque ele é o pai – C2).

De acordo com as porcentagens apresentadas na Tabela 2, essa história se mostrou difícil e com um índice de discriminação de escolha da alternativa P3 bastante alto, o que pode ser considerado como muito bom. As análises dos índices de escolha mostram também que as opções que as crianças fizeram nesse item foram em direção ao pró-valor. O contravalor teve uma rejeição bastante intensa, tendo sido escolhido apenas por 3% das crianças, tanto no nível 1 quando no nível 2. O valor de cumprir a promessa foi privilegiado pelas crianças em detrimento das alternativas ligadas à autoridade. A motivação para o não cumprimento da promessa parece ter sido fundamental no caso das escolhas

pelo contravalor, apontando como justificativa que o pai não cumpriu a promessa por um motivo arbitrário. Veremos, nas histórias para adolescentes, que outras motivações podem gerar respostas mais tendentes ao contravalor.

As três histórias para adolescentes tratam do tema promessa. O item C4_11 versa sobre um prefeito que fez uma promessa, durante a campanha eleitoral, de que faria um parque na cidade, mas após ser eleito recebeu uma proposta muito lucrativa de um grupo que queria a área para fazer casas. No C5_12 há uma situação semelhante a essa, porém ocorrida no contexto familiar: a promessa é feita por um pai aos seus filhos. O pai promete uma viagem, mas como também precisa fazer uma reforma na casa, não cumpre o prometido. Por fim, o C6_16 trata de uma promessa feita por uma mãe aos seus filhos. Ela descumpre o combinado de dar a eles, de Natal, um jogo eletrônico, porque as notas escolares das crianças estavam muito baixas, o que a mãe pensa ser decorrente do fato de eles passarem muito tempo jogando no computador, em vez de estudar.

Com relação à dificuldade e ao índice de discriminação das respostas P3, a primeira e a terceira histórias apresentaram-se como medianas e muito discriminativas, e a segunda como fácil e discriminativa.

Analisando o conteúdo dos três itens sobre quebra de promessa, vemos que as situações que envolvem o social, e a regra familiar bastante compartilhada culturalmente, que é a valorização dos estudos, dividiram melhor as respostas entre os níveis 2 e 3. No item em que o prefeito quebra a promessa para obter mais lucro, os adolescentes claramente optaram pelo valor da manutenção do contrato (contra a autoridade), mas alegaram níveis de respostas diferentes; a distribuição entre níveis P1, P2 e P3 é bastante homogênea, ainda que respeitando a uma hierarquia; P3 mais escolhido do que P2 e, este, do que P1.

No item em que a mãe quebra a promessa porque os filhos não tiraram notas boas na escola (C6_16), a autoridade da mãe com o argumento legalista (contravalor 2 – não dar o jogo prometido, pois seus filhos não cumpriram com o seu dever de estudar) foi bastante escolhida em contraposição

à necessidade de manutenção da promessa (P3 – cumprir o que havia prometido, dando o jogo no Natal, mas combinando com os filhos como poderiam melhorar na escola), evidenciando que há uma rejeição pelos argumentos de nível 1, tanto no valor quanto no contravalor. A valorização do estudo como convenção social foi suficiente para permitir que a promessa da mãe aos filhos pudesse ser quebrada. Esse resultado também evidencia uma hierarquia entre as escolhas por nível de tomada de perspectiva social.

Já a história em que o pai quebra a promessa para realizar uma reforma na casa (C5_12), despertou mais respostas P3, sugerindo que essa motivação não é suficiente para uma quebra de promessa. Ainda assim, a hierarquia na escolha dos níveis de raciocínio é mantida.

Comparando as respostas dadas por crianças e adolescentes aos itens de justiça comutativa, vemos que esses itens se mostraram difíceis para ambos os grupos. Os índices de discriminação estão acima de 0,41, com exceção do C5_12, que teve um índice de 0,28 e foi considerado fácil para os adolescentes.

O fato de a quebra de promessa ter sido proposta em quatro itens diferentes permitiu que visualizássemos como as motivações para esse tema influenciam na escolha do valor ou na aceitação ou até submissão à autoridade. Surge, então, uma hipótese a ser investigada, que se relaciona a como o social e as regras culturais se sobrepõem a motivações arbitrárias nessa escolha pela autoridade, ou ao valor da palavra empenhada, no caso dos adolescentes. No que tange às crianças, o oposto ocorreu: o valor da regra cultural se alia à autoridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossas hipóteses para essa pesquisa, podemos afirmar que confirmamos as duas sugeridas.

Em relação à primeira hipótese, vimos que houve uma progressão na escolha das respostas em relação aos níveis entre crianças e adolescentes.

De fato, os adolescentes tiveram mais respostas em P3 do que as crianças, nas três formas de justiça; e, em geral, o

nível P3 foi o mais escolhido do que o P2 e, este, mais do que o P1. E o mesmo se aplicou aos contravalores, nos quais o nível C2 foi o mais escolhido do que o C1.

Tal resultado era o esperado no que se refere à perspectiva teórica construtivista, que descreve a possível conquista de uma moral mais autônoma nos adolescentes que consideram o outro dentro de uma perspectiva social descentrada, baseada no princípio da reciprocidade e que pode ocorrer em relações sociais de cooperação e respeito mútuo (PIAGET, 1994b [1932]).

Esse movimento ascendente em termos de mudanças graduais no uso e preferência por pensamentos morais mais desenvolvidos, paralelos à descentração das perspectivas sociais, também é afirmado por outros autores como Rest (1973) e Lind (1989), cujas afirmações são mais recentes.

Enfim, os achados deste estudo confirmam uma preferência de acordo com a hierarquia dos níveis de juízo moral propostos por Kohlberg (1976; 1984), o que efetiva a primeira hipótese proposta neste estudo. Vale ressaltar que tais níveis não constituem estágios duros propriamente ditos, mas orientações morais e tendências afetivas que se sucedem na psicogênese.

No entanto, nas três formas de justiça chamamos atenção para o desempenho das crianças e adolescentes em certos itens nos quais apareceram respostas presas em níveis de perspectiva social de "membro da sociedade" (paralelas ao nível convencional): ao grupo, à autoridade e à regra rígida da instituição. Respostas em nível C2 ou P2, bastante frequentes, indicaram que há um peso relacionado à autoridade nas decisões sobre a justiça. Desde Piaget (1994b [1932]) essa influência já era mostrada. Esse autor explicou que, por vezes, a autoridade, com seu poder demonstrado pelo uso das sanções expiatórias, atrapalha o desenvolvimento do sentimento de justiça que, entre crianças, poderia favorecer a construção da noção de igualdade.

Quanto à segunda hipótese, houve, de fato, diferenças entre as três formas de justiça consideradas, no que se refere ao alcance do nível P3 de perspectiva social. A justiça distributiva alcançou o nível P3 de modo mais fácil do que

as demais formas. O que esse desempenho nas histórias de justiça distributiva pode nos mostrar é que o valor de igualdade entre os respondentes foi apoiado muito fortemente por uma perspectiva moral, tornando-se uma escolha quase óbvia entre as crianças.

De certa forma, esse resultado corrobora a teoria piagetiana, segundo a qual crianças na faixa etária dos 10 anos, em média, já se posicionariam firmemente em relação à igualdade nos tratamentos, principalmente à igualdade absoluta (PIAGET, 1994b [1932]; SAMPAIO, 2004).

La Taille (2006) também comenta sobre a precocidade da adesão à igualdade por crianças pequenas como um dos primeiros sentimentos morais a se firmar.

Questionamos se nossas alternativas P3, nessas histórias de justiça distributiva, estão reproduzindo um discurso muito falado ultimamente, tanto na mídia, como dentro das escolas: as campanhas de inclusão dos estudantes com deficiências e *antibullying,* que têm repetido insistentemente sobre a necessidade do respeito ao diferente e do tratamento igualitário.

Assim, nossas alternativas P3 podem estar apenas repetindo esse discurso e serem, nesse sentindo, tão convencionais quanto alternativas P2. Nesses casos, nosso instrumento continua apresentando os mesmos problemas que outras formas de mensuração de julgamento moral de outros testes, como o *Defining Issues Test – DIT* (REST, 1986), por exemplo, adaptado para o Brasil por Shimizu (2004), que discutiu, entre outras questões do teste, a possibilidade de ele provocar idealizações e respostas adaptáveis.

Finalmente, seria preciso explicar a dificuldade maior, tanto das crianças, como dos adolescentes, com as questões sobre a justiça comutativa. Dentre as cinco histórias apresentadas, apenas em uma houve um P3 maior que 70%. Nossa hipótese é de que há um fator cultural influente nas respostas: a ausência da prática em estabelecer contratos no cotidiano das pessoas, particularmente entre indivíduos desiguais em poder, embora iguais em seus direitos, como é o caso de pais e filhos ou o prefeito e seus cidadãos, apresentados em nossas histórias.

REFERÊNCIAS

ASSESSMENT SYSTEM CORPORATION. *User's manual for the ITEMAN* – Conventional Item Analysis Program. 2. ed. Windows 3.x/95/NT version. St. Paul, MN: Author, 1998.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: temas transversais, ética: Apresentação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

KOHLBERG, Lawrence. Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: LICKONA, T. (Ed.) *Moral development and behavior*: theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976. p. 31-53.

_____. Essays on moral development, v. II. In: *The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row, 1984.

_____. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbau: Biblioteca de Psicologia, Desclée de Brouwer, 1992.

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

LIND, Georg. Measuring moral judgment: a review of 'The Measurement of Moral Judgment'. In: COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence et al. *Human development*. New York: Cambridge University Press, 1989. v. 32, p. 388-397.

PIAGET, Jean. El psicoanálisis y sus relaciones com la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. Perrës (Comp.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: UAM, 1994a. p. 181-290. (Publicação original de 1920).

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994b. (Publicação original de 1932).

REST, James R. The hierarchical pattern of moral judgment: a study of patterns of comprehension and preference of moral stages. *Journal of Personality*, v. 41, p. 86-109, 1973.

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

SAMPAIO, Leonardo. R. *O desenvolvimento da justiça distributiva em crianças*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SHIMIZU, Alessandra de 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.

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

VIANNA, Heraldo M. *Testes em educação*. São Paulo: Ibrasa, 1982.

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
Professora titular em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Presidente Prudente-SP
menin@fct.unesp.br

PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA
Mestre e doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília-SP.
patriciaurbataglia@gmail.com

ADRIANO MORO
Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assistente técnico de Pesquisas em Avaliações Educacionais da Fundação Carlos Chagas
amoro@fcc.org.br

Recebido em: SETEMBRO 2013
Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

DILEMA MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GENEROSIDADE OU JUSTIÇA?

ROSANA AKEMI KAWASHIMA
RAUL ARAGÃO MARTINS

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar os juízos a respeito da virtude generosidade ou justiça de professores da educação infantil e compará-los com os das crianças. Foram entrevistados 26 professores e 90 crianças de 4, 5 e 6 anos de idade desse nível de ensino. O instrumento utilizado foi um dilema moral em que a protagonista da história teria de optar entre dar um prêmio para a criança que fez o desenho mais bonito (justiça) ou para a criança que estava triste (generosidade). Os resultados indicam que a justiça é a virtude mais valorizada pelas professoras e que já é valorizada pelas crianças, podendo ser uma necessidade para elas. E a generosidade é mais valorizada pelas crianças do que pelas professoras.

PALAVRAS-CHAVE GENEROSIDADE • JUSTIÇA • EDUCAÇÃO INFANTIL • VALORES MORAIS.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es investigar los juicios sobre la virtud de generosidad o de justicia de profesores de educación infantil y compararlos con los juicios de los niños. Se realizaron entrevistas con 26 profesores y 90 niños de 4, 5 y 6 años de ese nivel de enseñanza. Se utilizó un instrumento que planteaba un dilema moral en el que la protagonista de la historia tenía que optar entre darle un premio al niño que hubiera hecho el dibujo más bonito (justicia) o al niño que estaba triste (generosidad). Los resultados indican que la justicia es la virtud más valorada por las profesoras, y también es valorada por los niños para quienes puede ser una necesidad. La generosidad, a su vez, es más valorada por los niños que por las profesoras.

PALABRAS CLAVE GENEROSIDAD • JUSTICIA • EDUCACIÓN INFANTIL • VALORES MORALES.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the judgments about the virtue of generosity or justice by teachers in early childhood education and compare their judgments with the children's judgments about generosity or justice. We interviewed 26 teachers and 90 children aged 4, 5 and 6 years at this level of education. The instrument used was a moral dilemma in which the protagonist of the story would have to choose between giving a prize to the child who drew the most beautiful picture (justice) or to the child who was sad (generosity). The results indicate that justice is the virtue most valued by teachers and that it is already valued by children and may be a need for them. And generosity is valued more by children than by teachers.

KEYWORDS GENEROSITY • JUSTICE • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • MORAL VALUES.

INTRODUÇÃO

A moral e a ética têm sido foco de muitos estudos na psicologia moral. Para Marilena Chauí (2004), moral denota "costume" ou comportamento estabelecido por uma sociedade, e ética significa "caráter de alguém" ou o conjunto de normas formado por uma sociedade para ajustar a conduta dos indivíduos. Assim, segundo a autora, as palavras moral e ética referem-se basicamente ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros. Pelos possíveis sentidos e usos atribuídos a esses conceitos, eles são frequentemente empregados como sinônimos.

Para La Taille (2006b), de modo geral, na literatura, as caracterizações da moral se referem aos valores, princípios e regras que uma determinada sociedade ou indivíduo legitima, e a palavra ética traz referência à reflexão sobre tais valores, princípios e regras, o que significa que não são necessariamente sinônimos. O que melhor caracteriza a moral, segundo esse autor, é a dimensão do dever, enquanto a ética diria respeito à dimensão da felicidade.

La Taille (2006b) associa a moral à pergunta: como devo agir? Esta se refere às nossas obrigações e aos nossos deveres como cidadãos que convivem e agem segundo certas leis. No entanto, surge outra questão: o que faz os sujeitos agirem por dever? Para ele, é o sentimento de obrigatoriedade que legitima a ordem; é se sentir obrigado a agir por dever que define agir moralmente. Todavia, o sentimento de obrigatoriedade tem relação com o querer, pois somente se sente obrigado a agir moralmente quem assim o quer. Mas como identificar quem quer ser moral? Ou ainda, por que algumas pessoas querem agir moralmente e outras não?

Os seres humanos querem muitas coisas ao mesmo tempo e têm muitas vontades, diz La Taille; há quereres conflitantes e diferentes, uns morais e outros não morais. Dentre todos esses quereres, somente se agirá moralmente se o querer ser moral for mais forte que os outros quereres, ou seja, esse querer agir por dever precisa ser mais forte do que qualquer outro querer para ser moral. Nesse contexto, as pessoas que agem por dever o fazem porque acreditam que agindo dessa forma fazem o bem (LA TAILLE, 2006b).

Esse querer agir bem é o que se chama de ética. Enquanto na moral prevalecem os deveres, a ética está ligada à qualidade de vida e às reflexões de "vida boa" ou "vida que vale a pena ser vivida", inspirada na felicidade. Para então responder à pergunta ligada à ética ("que vida eu quero viver?"), La Taille (2006b) explica que ela reside na busca de um sentido que faça as pessoas quererem ser melhores, na tomada de consciência de si e no desejo de superação de si, de seus próprios limites, e na necessidade de enxergarem a si próprios como de valor. Essa tendência de "expansão de si próprio" incide sobre o valor do eu (LA TAILLE, 2006b).

Para Tognetta (2009a, p. 23):

> [...] a moral representa um conjunto de regras que nos permite pensar como devemos agir para o bem alheio. A moral, portanto, funda um sentimento de obrigatoriedade que exige que busquemos não qualquer conteúdo, mas sim um conteúdo de justiça, de generosidade, de honestidade e tantos outros valores morais que poderíamos pretender. E quem orienta a moral? É sem dúvida a nossa capacidade

> de discernir entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, ou seja, a tomada de consciência. [...] Assim, se tomar consciência de um dever moral não é suficiente para que as nossas ações sejam justas, generosas, é porque assim é preciso que queiramos fazer o bem ao outro, mas se isso for o que nos fizer, também, nos sentirmos bem.

Portanto, para esse autor, as ações morais e o modo como estas se tornarão morais dependem da correspondência entre as imagens de si e os conteúdos morais elas associados; as imagens que alguém faz de si, que são os investimentos afetivos e os valores integrados à identidade, devem estar relacionadas aos valores morais para o sujeito querer agir moralmente. Desse modo, para que o sujeito respeite o outro e aja moralmente, é preciso que as representações de si tenham valor, ou seja, somente quando se dá valor a si mesmo se passa a valorizar o outro e a respeitá-lo. As representações de si são sempre valorativas e, portanto, são investimentos afetivos. Segundo La Taille (2006b), quando esses valores morais estão associados às representações de si, eles são denominados virtudes morais.

O filósofo francês André Comte-Sponville, na obra *Pequeno tratado das grandes virtudes*, explica que virtude "[...] é uma força que age, ou que pode agir [...], é poder, mas poder específico [...], a virtude do ser é o que constitui seu valor, em outras palavras, sua excelência própria" (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 8). Por exemplo, a virtude da faca é cortar, a do remédio é tratar e a do homem é querer e agir humanamente. Para o autor, todas as virtudes exercem suas funções específicas e isso basta para os objetos e animais, mas não para o homem, não para o homem virtuoso: "A virtude de um homem é o que o faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade" (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 8). Em suma, é o que faz um homem virtuoso.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2001) apresenta a virtude como uma prática que corresponde à forma mais plena da excelência moral; ela seria, antes de tudo, uma disposição de caráter. Para exercê-la, seria necessário conhecer, julgar

e discernir. Mas esse conhecimento não é necessariamente teórico; a virtude é construída pelo hábito, pela ação propositadamente exercitada e repetida. O modo de agir perante os outros, perante a si próprio, perante os que são próximos, perante a humanidade, de forma virtuosa, é próprio do homem que se preocupa com a ética.

Assim, o que Aristóteles quer dizer, na interpretação de Tognetta, é que a "virtude é a nossa própria condição humana, já que é desejo de superação, de chegar a uma perfeição que nos permite a excelência. São as virtudes, portanto, nossas excelências, aquelas que nos traduzem a nossa mais bela condição de homens" (TOGNETTA, 2007, p. 10). Logo, as virtudes dizem respeito às características do ser, que nos qualificam enquanto seres humanos, mas elas não somente se referem às qualidades de cada pessoa, como também apontam para qualidades apreciadas, admiradas e almejadas, como esclarece La Taille (2000). Comte-Sponville (1995, p. 9) acrescenta que, para Aristóteles, a virtude "é uma disposição adquirida de fazer o bem, [...] não o bem absoluto que bastaria conhecer, não o bem para se contemplar, mas para se fazer pelo próprio esforço".

Quando se fala que virtude é uma disposição e que exige esforço, isso significa que ela não é obrigatória e, portanto, não é dever buscar a excelência ou querer ser melhor; é preciso querer ser virtuoso. Assim, a pessoa virtuosa é uma pessoa boa que age e quer o bem para si e para os outros.

Das muitas virtudes, é consenso entre estudiosos, sobretudo na psicologia moral, como em Piaget (1994) e Kohlberg (1992), que o valor moral mais importante é a justiça. Para Comte-Sponville (1995), a justiça é a virtude mais completa, a mais geral; ele lembra Aristóteles, que a considera a mais perfeita das virtudes, pois supõe a igualdade dos direitos, sejam eles juridicamente estabelecidos ou moralmente exigidos. Para La Taille (2006b), os dois princípios que imperam na justiça são: a igualdade, que estabelece que todos devem ser tratados de forma igual e sem privilégios; e a equidade, que, reconhecendo as diferenças entre os seres humanos, exige que sejam tratados de forma diferente.

Mas, será que a justiça, vista como virtude cardeal norteadora das relações sociais, que considera o direito de ser

tratado e o dever de tratar os outros de forma justa, bastaria para agir moralmente? As virtudes que não implicam somente direitos e deveres não nos qualificariam como morais e éticos? A justiça é, com certeza, a virtude que toda sociedade almeja, mas, como diz Comte-Sponville (1995, p. 93), "a doçura e a compaixão não fazem as vezes da justiça, nem assinalam seu fim; elas são antes sua origem".

Assim, para ser virtuoso pode-se dar ao outro o que lhe falta ou, ainda, dar ou fazer algo que lhe dê prazer ou que lhe traga felicidade, ou seja, é preciso querer fazer algo para o bem e, para isso, é necessário estar bem consigo mesmo, do ponto de vista das disposições para ser solidário, tolerante, generoso, sem nenhuma exigência como retorno, e por isso as virtudes apontam para a excelência (TOGNETTA; ASSIS, 2006).

A inclusão do estudo de outras virtudes é fundamental para que a justiça deixe de ocupar um lugar privilegiado como virtude exclusiva para o estudo da moral. Segundo La Taille (2009), há alguns motivos para que outras virtudes não sejam rejeitadas: a) algumas virtudes originam outras e por isso participam da gênese da moralidade, como é o caso da polidez; b) outras virtudes que dizem respeito às relações interpessoais harmoniosas e respeitosas, embora não exigidas e não absolutamente boas, são consideradas um dever para quem as incorpora para si, e por isso pertencem ao plano moral, como é o caso da fidelidade; c) certas virtudes não são morais em si, mas participam da efetivação de outras, como é o caso da coragem; d) as crianças percebem as virtudes em seu meio social desde cedo e já fazem avaliações sobre as qualidades das pessoas.

Em presença desses argumentos, foi escolhida, além da justiça, a generosidade como virtude contemplada para este estudo. E os motivos serão explicados a seguir. Piaget (1994) postulou dois tipos de respeito entre as pessoas: respeito unilateral e respeito mútuo. O primeiro é regido pela moral da obediência e da autoridade; o segundo, pela moral da reciprocidade e da cooperação. Na educação infantil, na relação entre a criança e o adulto, o respeito pela autoridade tem primazia. Um dos objetivos da autoridade é cuidar da criança pequena em todas as suas dimensões: afetiva, intelectual,

moral, física, nutricional etc. Contudo, o cuidar é muitas vezes visto com preconceito e deixado em segundo plano na educação. Tem-se buscado cada vez mais a valorização do ato de cuidar na educação infantil, e foi em Montenegro (2001) que surgiu o sentido moral da palavra cuidar associado à virtude generosidade, o que, portanto, engrandece seu sentido como uma entre as virtudes morais. O primeiro argumento da escolha do tema é devido ao cuidar ser uma das principais funções do professor de educação infantil e, este, pertencendo ao campo moral, torna-se função nobre para o professor que trabalha com a criança pequena. Além disso, a generosidade compreende a função de cuidar e educar, tornando possível a justaposição entre a inteligência e a afetividade, pois, para ser generoso, é preciso sentir simpatia por uma pessoa, o que requer a descentração para poder avaliar (pensar, raciocinar) se a pessoa merece esse sentimento (de simpatia) e, assim, agir generosamente.

A esse respeito, La Taille comenta a seguinte frase extraída do livro *O juízo moral na criança*, de Piaget (1994): "É quando a criança habitua-se a agir do ponto de vista dos próximos, e preocupa-se mais em *agradá-los* do que a eles obedecer, que ela chega a julgar em função das intenções" (LA TAILLE, 2000, p. 105, grifo do autor). Para ele, essa frase, além de explicar a passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, fala mais de generosidade do que de justiça quando emprega o verbo agradar. La Taille levanta a hipótese de que a generosidade precede a justiça, moralmente falando, do ponto de vista cronológico. Em 2006, o autor realizou uma pesquisa para averiguar a gênese da generosidade na moralidade e concluiu que "a generosidade não somente é virtude presente no início da gênese da moralidade, como é mais bem assimilada e, portanto, integrada à consciência moral, do que a justiça nesta mesma fase do desenvolvimento" (LA TAILLE, 2006a, p. 16). Isso reforça nossa escolha por tratar da virtude generosidade na educação infantil, pois ela está presente na relação da autoridade com as crianças e também entre elas.

Mas o que é generosidade? Nas palavras de La Taille (2006b, p. 62): "O ato de generosidade favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a

generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo". É o que está em jogo na generosidade e o que a diferencia da justiça. Comte-Sponville (1995, p. 97) diferenciou justiça e generosidade dizendo que:

> [...] ambas se referem às nossas relações com outrem, mas a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. A generosidade parece dever mais ao coração ou ao temperamento; a justiça, ao espírito ou à razão.

Comte-Sponville (1995) afirma ainda que o indivíduo generoso é aquele que age não em conformidade com a lei, com alguma indicação estruturada e predeterminada, mas se refere à liberdade, bondade e magnanimidade. Acrescentam Tognetta e Assis (2006) que ser generoso requer uma disposição de caráter que não exige algo em troca, porque, a princípio, a ação já é disponível e pressupõe que, ao sujeito que age, não lhe causa mal algum. Mas o conceito de generosidade não poderia ser confundido com o de solidariedade? Alguma similaridade com a solidariedade pode ocorrer, contudo, explica Comte-Sponville (1995):

> [...] a solidariedade é, antes de mais nada, o fato de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunidade de interesses ou de destino. Ser solidário, nesse sentido, é pertencer a um mesmo conjunto e partilhar, consequentemente – quer se queira, quer não, quer se saiba, quer não –, uma mesma história. (p. 98)

Portanto, na solidariedade existe o autointeresse, como na justiça, já a generosidade vai além do interesse. La Taille (2000) afirma que uma pessoa não se beneficia materialmente ao ser generosa, mas pode experimentar prazer ou felicidade com seu ato. O que há de característico na generosidade é que a retribuição é inesperada, não é exigida, não é garantida quando se dá. Mas será que quando uma pessoa é generosa não se espera nada em troca? Não se espera retribuição por um ato de generosidade? La Taille (2000) afirma

que não há interesse próprio em ser generoso e, se houver, não haverá generosidade.

Além do não autointeresse envolvido, a generosidade também não pode ser confundida com o amor, pois, para Comte-Sponville (1995), a generosidade nasce exatamente pela falta de amor, e quando há amor, é fácil dar algo a quem se ama; contudo, a generosidade nos incita a dar algo justamente a quem não amamos por necessitarem, pois o amor não está em nosso poder, mas a generosidade, sim; ela depende da nossa vontade. "Portanto, não se trata de amar, mas de agir como se amássemos" (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 108). Assim, o amor não se comanda, a generosidade, sim; ela depende do que nós queremos, ela é definida pelo nosso desejo, desejo de amor, desejo de alegria, desejo de partilha, que nos eleva em direção aos outros, enfim, é a virtude do dom. La Taille (2001), por sua vez, afirma que a generosidade, muitas vezes, carece de esforço, sacrifício e reflexão, por isso essa virtude aponta para a excelência.

Em estudos sobre a generosidade, tem-se pesquisado principalmente sobre a gênese dessa virtude no universo moral das crianças e adolescentes (LIMA, 2000; DIAS, 2002; VALE, 2006; PINHEIRO, 2009; TOGNETTA, 2009b), da mesma maneira, há pesquisas (LUKJANENKO, 1995; COSTA, 2007; SOEJIMA, 2008; entre outros) que demonstraram a importância da participação dos educadores no desenvolvimento dos juízos morais e na construção da autonomia e do respeito mútuo entre os alunos.

Dessa forma, a ética do cuidado proposta por Gilligan (1982) abriu um novo horizonte para o estudo da moralidade, possibilitando a introdução do altruísmo como elemento significativo ao julgamento moral. Para La Taille (2006b), a compreensão do outro, levando em consideração suas necessidades e sentimentos, é denominada sensibilidade moral. Para o autor, "ela pressupõe a capacidade de ler nas entrelinhas, de interpretar sinais, de perceber a sensibilidade alheia, seus motivos de alegria e de sofrimento" (LA TAILLE, 2006b, p. 90). Assim, a sensibilidade moral fica mais localizada no contexto, nos detalhes, na singularidade das pessoas, o que nos faz pensar que à sensibilidade é necessária uma atitude generosa,

pois, segundo Lima (2004), o cuidar do outro quase sempre nos convoca a dar mais do que lhe é de direito, portanto, a sermos generosos. Montenegro (2001) encontrou na virtude generosidade o significado mais profundo da concepção de cuidado. Para ela, associar a generosidade à atividade do cuidado tornou possível vislumbrar um processo de educação moral não polarizada entre razão e emoção, incidindo na necessidade de incluir a formação moral na atividade de cuidar desenvolvida pelas educadoras infantis.

Portanto, inserindo tais reflexões na presente pesquisa, o objetivo deste trabalho é investigar os juízos a respeito da virtude generosidade ou justiça de professores da educação infantil, e comparar os juízos a respeito da generosidade ou da justiça dos professores com os das crianças.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram alunos e professores da educação infantil de quatro escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. O grupo de crianças selecionadas não poderia frequentar turmas integrais, pois elas interagem com dois professores, um no turno da manhã e outro no turno da tarde, dificultando a escolha e a identificação da criança com o professor, pois, inicialmente, pretendia-se investigar a identificação dos alunos em relação à virtude generosidade de seus professores. As crianças eleitas foram aquelas que obtiveram a autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa e elas têm idades entre quatro e seis anos, com amostra de 90 crianças, 30 crianças de cada idade, divididas igualmente por sexo (30 crianças de quatro anos, 15 meninas e 15 meninos; 30 crianças de cinco anos, 15 meninas e 15 meninos; e 30 crianças de seis anos, 15 meninas e 15 meninos). Os professores da pesquisa são todos aqueles que lecionam para as quatro escolas selecionadas e que aceitaram participar da pesquisa, correspondendo ao número de 26 participantes.

A seguir, apresentam-se as características das professoras da pesquisa, por idade, por tempo de serviço e por tipo de

contratação. Uma observação é necessária quanto ao 1º ano, série de nível fundamental, mas que consideramos como pertencente à educação infantil. No momento dos contatos iniciais com as escolas e com a Secretaria da Educação, o 1º ano era ainda considerado antiga pré-escola ou nomeado por algumas escolas como série inicial. Na mudança do ano letivo e, portanto, no início da coleta de dados, a denominação mudou em todas as escolas, mas elas continuaram sendo lecionadas em escolas de educação infantil, que, no momento em que optaram em permanecer com salas de 1º ano, foram consideradas escolas mistas: infantil e fundamental. Nessa ocasião, nomeamos nossos sujeitos como pertencentes à educação infantil, pois eles mesmos ainda se consideravam pertencentes a esse núcleo (BRASIL, 2006).

A pesquisa revela que 36% das professoras têm de 20 a 29 anos de idade, 28% delas têm de 30 a 39 anos, 28% têm de 40 a 49 anos, 4% têm de 50 a 59 anos e 4% têm idade acima de 60 anos. Quanto ao tempo de serviço, 26,9% delas trabalham de 1 a 5 anos como docentes, 3,8% trabalham de 5 a 10 anos, 26,9% trabalham de 10 a 15 anos, 15,4% trabalham de 15 a 20 anos e 26,9% trabalham há mais de 20 anos no magistério. Em relação à contratação, 57,7% delas são contratadas de forma efetiva e 42,3% são contratadas como temporária no magistério.

PROCEDIMENTOS

A entrevista clínica piagetiana foi utilizada como método para a coleta de dados (PIAGET, 1975, 1994; DELVAL, 2002). Como instrumento foi aplicada uma história-estímulo no formato de dilema moral, para ambos os grupos, professores e crianças, sendo que para as crianças foi necessária a construção de desenhos ilustrados. A história-estímulo foi construída com seu respectivo desenho ilustrado, um, com personagens femininos, para as meninas e outro, com personagens masculinos, para os meninos. O desenho ilustrado tem a finalidade de contrabalançar o efeito da memorização da história-estímulo, recurso utilizado principalmente com crianças pequenas (MARTINS, 1986; DELVAL, 2002).

A história-estímulo aborda um dilema moral e o sujeito da entrevista emite uma decisão acerca do que deveria fazer o personagem na situação dada e por que deveria fazer. Na história-estímulo é abordada a escolha da autoridade da sala de aula em agir com justiça ou generosidade com uma criança pequena no ambiente escolar. Esse dilema tem como objetivo investigar sobre o juízo da virtude generosidade de professores e se, quando posta lado a lado com a justiça, ela é valorizada. Eis a história apresentada, seguida das perguntas feitas aos participantes:

> Houve um concurso na escola que elegeria o desenho mais bonito. A criança ganhadora receberia um prêmio. O desenho mais bonito foi o do(a) André (Andreia), mas a professora sabia que havia um(a) outro(a) menino(a), o(a) Júlio (Júlia), que tinha perdido o cachorrinho na semana passada. Júlio(Júlia) estava muito triste e a professora ficou em dúvida se deveria dar o prêmio a André (Andreia) (justiça) ou a Júlio (Júlia) (generosidade). Ela resolveu dar o prêmio a Júlio (Júlia).
>
> 1. Você acha que a professora fez certo ou errado?
> 2. Por quê?
> 3. E se fosse a sua professora (você), ela ia dar o prêmio para quem?
> 4. Por quê?

Todas as entrevistas foram individuais e gravadas em áudio e, logo após, foram transformadas do material oral ao escrito. Assim, terminada a fase de transcrição, foi realizada a leitura desse material a fim de categorizar os dados para sua posterior análise. Para o levantamento dos dados da entrevista clínica piagetiana, foram elaboradas as categorias para as respostas dos participantes. Por fim, concluída a categorização dos dados da entrevista, estes foram inicialmente digitados em uma planilha eletrônica e exportados para um programa de análises estatísticas (SPSS, 2011). Por meio desse programa, foram realizados cálculos das frequências e porcentagens das variáveis; contudo, a análise quantitativa foi utilizada como referência para auxiliar na apresentação e na discussão dos resultados, pois foi priorizada a análise qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria das docentes (84,6%)[1] considera errada a atitude da professora da história e a maior parcela (53,8%) justificou sua resposta pela categoria "combinados", mas também foram representativas as categoria "merecimento" (23,1%) e "sem sentimento" (11,5%). Por outro lado, a minoria (27,8%) das crianças considera errada a atitude da professora da história e fundamentou[2] suas respostas em consonância com a categoria "merecimento" (16,7%).

1 Uma professora respondeu "não sei" e sua resposta não foi computada como resposta certa e nem errada, mas esta "tentou" justificar dentro da categoria "combinados". Se sua resposta fosse considerada errada, somaria 88,4%.

2 11,1% justificaram na categoria "não sei", "porque sim" ou "porque não" e foram descartadas.

Dentre as professoras que consideram errada a atitude da professora da história, 53,8% justificaram que as ações das professoras somente devem se basear no que foi "combinado", o que foi explicado por elas como "combinado é combinado", ou seja, o que elas decidem, dizem ou combinam com a classe não se altera, pensam elas, e se "voltam atrás", acham que sua autoridade ficará abalada, principalmente com crianças pequenas.

Tognetta e Vinha (2007) observaram que alguns educadores interpretam os "combinados" de forma reducionista e equivocada e evidenciaram que o processo de elaboração de normas é, muitas vezes, desprovido de fundamentação. Para as autoras, existem as regras negociáveis, em que são realizados os contratos ("combinados") e as regras não negociáveis, regidas quando estritamente necessário e que diz respeito aos princípios de justiça, saúde e segurança, por exemplo. Parece que o "combinado" que as professoras fazem com as crianças é, na verdade, estabelecer uma regra imutável e superior. Piaget (1994) explicou que a regra para a criança heterônoma provém da autoridade, ela é superior, inalterável e justa, e, pouco a pouco, torna-se alterável por consenso do grupo e não mais imposta pela autoridade. Observa-se que as professoras desta pesquisa mantêm e persistem no "combinado" imposto e inalterável, limitam-se em impor e defender a imutabilidade da regra, respostas de sujeitos heterônomos, de acordo com Piaget (1994).

Pertencente à categoria "merecimento" tem-se 23,1% das justificativas das professoras, e estas priorizam, além do combinado, a questão do merecimento, ou seja, não ficam restritas somente à regra, mas a ampliam valorizando

qualitativamente o desempenho de quem ganhou o concurso e, assim, agem com justiça. Para elas, é importante cumprir o dever (o combinado), mas também é importante respeitar o direito da criança. Para La Taille (2006b), valorizar e respeitar os direitos da criança é importantíssimo para a fase do despertar do senso moral da criança pequena, pois permitirá, mais tarde, consolidar o senso de justiça. Todavia, sem deixar de considerar essa virtude, concebida como a mais racional de todas, o autor diz que as crianças pequenas compreendem melhor a generosidade do que as regras atinentes à justiça (LA TAILLE, 2006b, p. 120). Por isso, foi assinalada a importância da virtude generosidade ao professor de educação infantil, pois, inclusive, ela é cronologicamente, do ponto de vista moral, antecessora à justiça para as crianças pequenas, segundo La Taille (2006a).

Tivemos também, entre o grupo de professores que consideram errada a atitude da professora da história, respostas na categoria "sem sentimento", envolvendo três tipos de argumentação que poderiam pertencer à categoria "combinados", mas ela foi categorizada separadamente, pois, além dessas justificativas priorizarem as regras e o combinado do concurso, elas se diferenciam em desconsiderar os sentimentos da criança que chora. Essas respostas são de professoras do Jardim I, que lecionam para crianças de quatro anos de idade e foram do gênero: "não agir pela emoção", "sem problemas pessoais" e "nada a ver que sumiu", totalizando 11,5%. "Não agir pela emoção" é um exemplo de resposta que a professora justifica ao julgar como errado a ação da professora da história. Para essa professora, as emoções não devem influenciar as decisões das professoras e agir racionalmente é a melhor forma e a mais justa para resolver os dilemas dentro da sala de aula. "Sem problemas pessoais" também é uma resposta dada para justificar que se as regras foram estipuladas, devem ser cumpridas. Essa professora se embasa em agir com coerência em sala de aula. "Nada a ver que sumiu" é outra resposta que justifica o julgamento da ação da professora. Essa resposta prioriza o que foi combinado sobre o concurso, justificando que as outras crianças não podem ficar prejudicadas com o cachorro que sumiu da

outra menina. Para esta professora, o grupo e a menina que fez o desenho mais bonito não se relacionam com o sumiço do cachorro e a tristeza da outra menina.

Nota-se que, diante dessas respostas, o afeto e o particular devem ficar fora da escola e, caso apareçam, devem ser ignorados. Visto por esse ângulo, essas professoras perdem a oportunidade da discussão e da reflexão em grupo. Um acontecimento que parece banal pode ser uma oportunidade de todos se colocarem no lugar da colega de classe; da menina que fez o desenho mais bonito não dar tanta importância a um prêmio e sim à dor de uma colega; da professora e das crianças aprenderem a escutar as histórias de perdas e superação de todos da sala de aula; de todos da sala de aula pensarem e se envolverem para achar o cachorro da menina triste; enfim, muitos poderiam ser os aprendizados de um simples fato que essas professoras não deram valor. Segundo Tognetta (2003), a escola centrou-se nos conteúdos do mundo e sobre os objetos da cultura, mas se esqueceu da dimensão afetiva. Explica a autora:

> Talvez, também, esse "esquecimento" aconteça devido à falta de consciência de causas que provocam os conflitos nas relações interpessoais, o desconhecimento dos mecanismos de construção psicológica dos sujeitos, intrapessoais e, ainda, o que temos como pior, o desconhecimento de formas adequadas de atuação. (Tognetta, 2003, p. 107)

O autor salienta que "falar de sentimentos favorece sua manifestação, bem como a reflexão sobre os estados de ânimo e as relações intrapessoais que podem provocá-los, amenizá-los ou acentuá-los" (TOGNETTA, 2003, p. 107). Segundo Tognetta e Vinha (2007), os professores dedicam grande parte da aula a problemas relacionados às relações interpessoais; portanto, ignorá-los não seria a melhor solução.

Em relação às justificativas das crianças que consideram a atitude da professora errada, na categoria "merecimento" foram constatadas 16,7% das justificativas das crianças explicando que o prêmio deve ir para quem fez o desenho mais bonito, ou seja, quem mereceu e ganhou o concurso, sendo direito seu. Verifica-se que as crianças do 1º ano, com idade

de seis anos, correspondem ao maior número de respostas, com 26,7% delas. Algumas respostas das crianças dessa categoria: "Porque ele fez o desenho mais bonito"; "Porque ela (a professora) gostou do seu desenho"; "Porque esse (André) aqui que fez o certo... Ele fez o desenho mais bonito". É importante mencionar o sentimento de indignação em crianças pequenas citado por La Taille (2006b), quando estas sentem que um direito seu foi violado. Parece que estas crianças já começaram a sentir que a criança da história tem o direito de receber o prêmio porque fez o desenho mais bonito, por isso ela merece ganhar o concurso.

A categoria "resposta difusa" engloba as respostas do tipo "não sei" ou "porque sim", "porque não" e a categoria "outras respostas" abrange as respostas que não tem correspondência com a história contada, como "porque ele tinha medo de bicho papão". Essas categorias foram descartadas, pois elas não representam e nem revelam a organização do pensamento da criança, como nas categorias que caracterizam as crenças desencadeadas, o que é explicado por Delval (2002), que são as respostas em que as crianças revelam sua organização de pensamento.

Em relação a outros julgamentos, somente uma professora do jardim II não quis se posicionar e respondeu que a professora da história não estava nem certa e nem errada. Das professoras que consideram a ação da professora certa, tem-se 11,5%, duas delas, justificando por meio da categoria "sentimento", decidem dar o prêmio para a Júlia pensando nos sentimentos da criança que chora, sem discutir com as crianças sobre sua decisão. E somente uma professora menciona que pensar nos sentimentos da criança que sofre e conversar com a que ganhou o concurso para doar seu prêmio poderia ser uma boa decisão, ou seja, ela acha importante incentivar e valorizar a criança a se colocar no lugar do colega que sofre, fazendo-a perceber que o prêmio é interessante, que ela mereceu e que a professora agiu com justiça, mas também considera importante agir com generosidade, pensando em seus pares, e fazer bem a eles pode ser melhor ainda. Parece que essa professora tenta trabalhar a simpatia entre as crianças, pois, segundo La Taille (2006b), a simpatia é a "capacidade

de sentir o que outrem sente [...] e que julgamos digno de despertá-la" (LA TAILLE, 2006b, p. 114-116). Entende-se que essa professora faz a criança que ganhou o prêmio superar, via autoridade, regras além das exigências e sanções, levando-a a entender que as regras não são somente proibitivas (como não bater e não xingar), mas também dizem respeito ao bem-estar alheio.

Em relação às crianças, verifica-se que 72,2% delas julgam certa a ação da professora da história. Diante desse resultado, perguntamos: pode-se concluir que a maioria das crianças dá mais valor à virtude generosidade do professor em vez da justiça, já que optam pela professora que agiu por generosidade? Acreditamos que sim. Por outro lado, por terem idade entre quatro e seis anos, portanto, bem pequenas, não seria muito difícil a elas falarem que a professora fez algo errado? Isso não poderia significar agir em oposição à obediência à autoridade? Não seria por conta disso que a maioria das crianças responde que a professora fez certo, independentemente de se ela agiu por generosidade ou por justiça? Cremos que sim, também, pois, segundo Piaget (1994), as crianças veem as professoras como superiores e, portanto, suas regras são consideradas sagradas, eternas e imutáveis, e julgar que a professora fez algo errado seria considerado uma transgressão às regras da autoridade. Mas, antes de mostrar a hipótese quanto a essas questões, é necessário verificar as justificativas das crianças. Foi constatado que, na categoria "perda", 14,4% das justificativas das crianças se referem à perda do cachorrinho, levando em conta somente a consequência do ocorrido, e não o que a criança sente. São exemplos de respostas: "Porque ela perdeu o cachorro"; "Porque ela perdeu o cachorrinho e ele era muito bonitinho". Piaget (1994) diferencia o julgamento por responsabilidade objetiva, que considera mais importante as consequências da conduta, do julgamento por responsabilidade subjetiva, que considera mais as intenções da ação. Assim, para este autor, a criança pequena ignora as intenções de uma ação e julga mais pelos resultados e pelas consequências materiais, o que é confirmado pelos dados desta pesquisa. Em outra categoria, 40% das respostas das crianças enfatizaram o

"sentimento" justificando que a professora agiu pelo sentimento que ela possui pela criança que estava chorando por estar triste. Alguns exemplos de respostas das crianças: "Porque ele tava triste"; "Pra ele não ficar triste"; "Porque ele tava muito triste"; "Porque ela tava chorando por causa do cachorrinho dela". Para La Taille (2006b), sensibilizar-se pela dor alheia, portanto, sentir compaixão por outrem, é um dos ingredientes que motiva ações generosas, sentimento experimentado por crianças bem pequenas.

O que esses dados mostram é que parece que a maioria das crianças sente compaixão pela criança da história, pois mencionam que o sofrimento da criança que perdeu seu cachorrinho é motivo para que a professora dê o prêmio a ela. Vale e Alencar (2008), em sua pesquisa sobre generosidade e interesse próprio, obtiveram 90% dos participantes de 7 anos, 60% de 10 anos e 90% de 13 anos decidindo pela virtude generosidade em relação ao interesse próprio. Para as autoras, o alto índice pela generosidade por crianças de 7 anos decorre do que elas imaginam que a autoridade gostaria que fizessem, ou seja, agem pela obediência à autoridade. Será que os nossos resultados dizem algo semelhante? A maioria das crianças optou pela generosidade por obediência à autoridade? Piaget (1994, p. 154) afirmou: "Certamente, as relações da criança com os pais não são apenas relações de coação. Há uma afeição espontânea que impele a criança, desde o princípio, a atos de generosidade e mesmo de sacrifício". E continuou, "parece haver alguma coisa que conduz a criança a considerar a generosidade recíproca como superior a qualquer sanção" (PIAGET, 1994, p. 172). Temos também La Taille (2006a), que considera que "a generosidade não somente é virtude presente no início da gênese da moralidade, como é mais bem assimilada e, portanto, integrada à consciência moral, do que a justiça nesta mesma fase do desenvolvimento" (LA TAILLE, 2006a, p. 16).

Diante desses argumentos, acredita-se que a maioria das crianças elegeu a generosidade do professor pelos dois motivos explanados: pode ser que elas ajam ainda por obediência à autoridade, mas também, pode haver algo a mais que a coação na relação das crianças com o professor, pois a crian-

ça pequena, em razão do realismo moral, ainda confunde o seu eu com o eu dos mais velhos, mas já começa a perceber outras necessidades (PIAGET, 1932/1994). Possivelmente, se poderia dizer que o sentimento de compaixão coexiste com a submissão à autoridade nos julgamentos da maioria das crianças desta pesquisa.

Por outro lado, e de modo geral, a maioria das professoras considera que a melhor maneira de agir com as crianças é seguir e "cumprir o combinado". Esse tipo de discurso pode significar que os adultos querem mostrar para as crianças que seguir as regras impostas por eles significa estabelecer uma relação de confiança com as crianças, pois, segundo La Taille (2006b, p. 113), "a confiança em outrem é sentimento importante no início do desenvolvimento moral". Algumas professoras também se preocuparam com o sentimento de confiança; S25, por exemplo, disse: "Não, de modo algum, a professora fez errado, porque ela tem que ser coerente com o que ela tá falando". Ainda segundo La Taille (2006b), a criança pequena está bem atenta às qualidades das pessoas, e confiar nas figuras de autoridade que pretendem ser sua referência moral implica pensar que a relação de confiança da criança com a autoridade é condição necessária, primeiro para confiar em alguém e, posteriormente, para merecer a confiança de outrem.

Dessa forma, parece-nos que as professoras estão mais preocupadas em cumprir regras para agir com justiça; mas esse limitado cumprimento à regra do concurso somente favorecerá, aos olhos das crianças, a relação de heteronomia existente e dificilmente as mesmas conseguirão agir com autonomia se essa relação de submissão à autoridade persistir. Por outro lado, a maioria das crianças justifica que agir pelo sentimento a alguém é certo; assim, elas apresentam os indícios da compaixão que são um dos ingredientes para se agir generosamente.

Nesta seção passamos a descrever os julgamentos e as justificativas das professoras e das crianças quando perguntamos às primeiras se fossem elas mesmas a agir e às crianças se fossem suas professoras (Perguntou-se: "E se fosse você?" – para as professoras; e "E se fosse a sua professora? Ela ia dar o prêmio para quem? Por quê?" – para as crianças).

Essas questões levantam representações de si, no caso das professoras, e das professoras, no caso das crianças. Foram usadas "representações" no plural, porque, segundo La Taille (2006b), são muitas as imagens e interpretações que temos de nós, e dos outros também, e podem ser até contraditórias.

Em relação às professoras, observa-se que 61,5% optaram pela protagonista que premia quem fez o desenho mais bonito, pretendendo, assim, agir com justiça; 26,9% acham que a melhor atitude é compartilhar o prêmio, ou seja, dividir ou conversar para as duas crianças dividirem o prêmio; e somente 7,7% delas acharam que deveriam agir conforme a protagonista da história, dando o prêmio para a menina que estava chorando e agir com generosidade.

Quanto à maioria das professoras que optou pela justiça, 53,8% justificaram que o prêmio deveria ir para quem ganhou o concurso por merecimento. Das que justificaram pela generosidade e por compartilhar, verificou-se que 23,1% das professoras dariam o prêmio para a menina que perdeu o cachorro por sentimento à criança que está triste, ou seja, acham importante perceber as necessidades da criança e se sensibilizam com essa situação.

Segundo as imagens que as crianças têm do professor, 77,8% acham que o professor dará o prêmio para quem fez o desenho mais bonito e agirá com justiça e 22,2% acham que o professor dará o prêmio para a menina que está chorando, por sentimento a ela, e agirá com generosidade. Das justificativas das crianças que acreditam que a professora agirá com justiça, 51,1% acham que a professora dará o prêmio para quem ganhou o concurso por merecimento, com a resposta: "Porque ela fez o desenho mais bonito". E das crianças que acreditam que a professora agirá com generosidade, somente 14,4% acham que por sentimento à criança, por ela estar triste é que a professora se sensibilizará a dar o prêmio à criança, com a resposta: "Porque ela estava triste e chorando"; "Porque ele perdeu o cachorrinho e estava chorando". Observa-se que entre as crianças não aparece a categoria "compartilhar", como nas respostas das professoras, talvez pela dificuldade em coordenar perspectivas, aquisição alcançada após a descentração da criança (PIAGET, 2011).

Em relação à primeira questão do dilema, a maioria das professoras (84,6%) se baseia na justiça e, nesta questão, 61,5% julgam que agiria segundo a justiça. Verifica-se que há mais professoras que julgam os atos do protagonista (primeira questão) que professoras que julgam seus próprios atos baseados na justiça. Provavelmente, essas professoras acham que agir segundo a justiça é a forma ideal de conduzir as situações em sala de aula e, dessa forma, também julgam que seus atos devem se basear pela justiça, mas em menor proporção. Para Tognetta (2009b), quando se remete a uma imagem ideal ao outro, projeta-se no outro a perfeição e, quando essa idealização acontece, procura-se agir semelhantemente para também ser admirado, disse a autora "pode-se aspirar a uma imagem ideal enquanto um valor no qual se projetam os esforços para atingi-lo e tê-lo na própria escala de valores. Em outro sentido, é uma imagem ideal exatamente porque preserva aqueles valores que se tem e que se conserva" (TOGNETTA, 2009b, p. 181).

E em relação à primeira questão do dilema a maioria das crianças julgou que a professora estava certa em agir por sentimento à criança que estava triste, entretanto, quando se pensa segundo as imagens que tem de seus professores (E se fosse a sua professora?), a maioria das crianças julga que estes darão o prêmio para quem fez o desenho mais bonito e agirão com justiça, pelo princípio do merecimento. Pode ser que esses dados mostrem uma típica resposta da relação entre as crianças pequenas e os adultos: as crianças, tendo idades entre quatro e seis anos, manifestam a relação heterônoma estabelecida entre eles, pois, quando perguntamos diretamente como seu professor agirá, sabem perfeitamente o que os adultos exigem como ação moral. Diz Piaget (1994, p. 154):

> A obrigação de dizer a verdade, de não roubar, etc. tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem é obedecer a vontade do adulto.

Assim, de forma geral, a maioria das professoras acha que agirá conforme a justiça e o mesmo acontece com a maioria das crianças segundo a imagem que têm de seus professores. Houve concordância entre as respostas das crianças e as das professoras em relação a dar o prêmio para quem ganhou o concurso por merecimento.

Dessa forma, os dados, segundo as professoras, estão de acordo com a primeira questão do dilema, mas os dados das crianças não. Na primeira parte da história, as crianças julgaram que a professora que agiu por generosidade era a certa; mas, na segunda parte, quando questionamos como se a protagonista da história fosse a professora delas, elas julgaram que esta daria o prêmio para quem fez o desenho mais bonito porque assim o mereceu – agindo, portanto, só pela justiça. Como analisar essas diferenças? Acreditamos que a forma das perguntas pode ter levado a essas diferenças de respostas. Na primeira pergunta, questionamos: Você acha certo ou errado? As opções foram dadas e as crianças julgaram a partir delas. Sabe-se que julgar uma professora é bem difícil para as crianças em razão da obediência à autoridade, e havia a coexistência do sentimento de compaixão da criança por outra que está triste. Na segunda questão (E se fosse a sua professora, ela daria o prêmio para quem?), tanto a justiça existe como necessidade para a criança (PIAGET, 1994), como a criança sabe que seus professores usam a justiça, e nela o mérito, em seus julgamentos, e, assim, julgam como acreditam que seus professores gostariam que fizessem.

Portanto, pode-se inferir que as imagens que a criança tem do professor lhes possibilita dizer algumas das ordens e das regras que este lhes dá e a forma como lhe impõe o valor de justiça. E, segundo as imagens que as professoras têm delas mesmas, também se pode verificar como o agir com justiça e ser justa com as crianças corresponde à imagem ideal que elas almejam. Dessa forma, pode-se dizer que as professoras veem a virtude de justiça como a forma mais correta e desejada de agir na sociedade; parece que é por meio desta virtude que elas sentem seu valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A generosidade, colocada lado a lado com a justiça numa história hipotética, não foi virtude valorizada pelas professoras tanto quanto o foi pelas crianças. Embora na história utilizada, como num dilema, os participantes tivessem que julgar pela escolha de uma entre as duas virtudes apenas, intrigou-nos o fato de os professores considerarem pouco espaço para a generosidade, ou o cuidado com os sentimentos dos envolvidos, e enfatizarem, sobremaneira, o cumprimento da regra ou do "combinado".

Acreditamos que, por a generosidade ter sido relacionada ao cuidar na educação infantil, essa virtude pode ajudar o professor de educação infantil a perceber as necessidades menos aparentes da criança que, muitas vezes, não consegue expor seus desejos e dificuldades com clareza. Como autoridade em sala de aula, pensamos que, por meio do ato do cuidado permeado pela virtude generosidade, o professor ajudará a criança a desenvolver sentimentos morais, sociais e intelectuais no respeito aos outros, bem como por si mesma. Diante disso, para cuidar é preciso um comprometimento do professor com a criança em todos os seus aspectos. Ele necessita compreender o que ela sente e pensa, o que traz consigo, a sua história e os seus desejos.

Dessa forma, trabalhar a generosidade na escola, virtude fruto do sentimento de simpatia, possibilitará à criança, primeiramente, sensibilizar-se perante seus pares e, em seguida, abrir-se para construção de outras virtudes, como a solidariedade, a cooperação e mesmo as formas mais elaboradas da justiça. Portanto, é função dos adultos cuidar das crianças e ensiná-las que o cuidado as engrandece como cidadãos capazes de se comover com a dor e as necessidades alheias; que o cuidado provoca o envolvimento afetivo com outrem e, assim, permite ao homem ser capaz de condutas generosas e solidárias. Ao contrário, agir com violência, competir incessantemente para ser "vencedor" ou cometer *bullying* e humilhar um colega, arruinará essa construção.

Enfim, o cuidado, tão próximo à generosidade, inspirará e ensinará que, para ser moral e ético, o outro faz parte desse crescimento; e agir com generosidade e sentir simpatia pelo

outro possibilitará a construção do nosso projeto de felicidade - com outrem, para outrem, em instituições justas (RICOEUR, 1990).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Mário Gama Kury. 4. ed. Brasília: UnB, 2001.

BRASIL. Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COSTA, Fernando Augusto Bentes de Souza. *Representações de si de professores do ensino fundamental*: um estudo sobre a virtude do amor. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico*: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, Andrea Cristina Félix. *Estudo psicológico sobre o lugar das virtudes no universo moral aos 07 anos de idade*: as crianças da 1ª série discutem coragem e generosidade. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Yves de. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 1, p. 109-121, 2000.

_____. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 89-119, 2001.

_____. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006a.

_____. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto alegre: Artmed, 2006b.

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

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. *A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia. Um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 3, p. 12-23, 2004.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARTINS, Raul Aragão. *Intenção e consequência no julgamento moral*. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2001.

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança.* Rio de Janeiro, Record, 1975. (Publicação original de 1926).

_____. *O juízo moral na criança.* São Paulo, Summus, 1994. (Publicação original de 1932).

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhaes D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2011. (Publicação original de 1964).

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. *A generosidade e os sentimentos morais*: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme um autre*. Paris: Édicion Du Seuil, 1990.

SOEJIMA, Fatima Mitie. *Educação e formação humana*: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SPSS. *IBM SPSS Statistics for Windows v.20.0.* Chicago: SPSS Inc., 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *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.

_____. As virtudes morais no cenário da modernidade. In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.) *Virtudes e educação*: o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-15.

_____. *A formação da personalidade ética*: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Quando a escola é democrática*: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VALE, Liana Gama. *Desenvolvimento moral*: a generosidade sob ótica de crianças e adolescentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humana e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

VALE, Liana Gama; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n. 4, p. 423-431, 2008.

ROSANA AKEMI KAWASHIMA
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Unesp)
rosana_akemi@hotmail.com

RAUL ARAGÃO MARTINS
Doutor em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ). Professor adjunto do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)
raul@ibilce.unesp.br

Recebido em: SETEMBRO 2013
Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E AGRESSIVIDADE: ESCALA SOBRE A PERCEPÇÃO DE EDUCADORES

FABRICIO COSTA DE OLIVEIRA
ALESSANDRA DE MORAIS
SEBASTIÃO MARCOS RIBEIRO DE CARVALHO

RESUMO

Este estudo tem como objetivo estimar as propriedades da Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *A pesquisa foi realizada em uma instituição socioeducativa em duas fases. Na primeira, participaram diferentes educadoras que preencheram a escala quanto a cada criança e adolescente que frequentava a instituição (N=100). Na segunda, as crianças e os adolescentes com as maiores ou as menores pontuações na escala supracitada (n=60) responderam à* Children's Action Tendency Scale, *que investiga estratégias de resolução de conflitos. Os resultados demonstraram a adequada confiabilidade da escala de percepção. No entanto, indicaram que a avaliação das educadoras não correspondeu à forma como as crianças e adolescentes julgaram os conflitos hipotéticos, uma vez que os meninos foram avaliados como mais agressivos que as meninas na escala de percepção.*

PALAVRAS-CHAVE CONFLITOS INTERPESSOAIS • COMPORTAMENTO AGRESSIVO • ESCALA DE PERCEPÇÃO • AMBIENTE EDUCATIVO.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo estimar las propiedades de la Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *La investigación se realizó en una institución socioeducativa en dos fases. En la primera, participaron diferentes educadores que completaron la escala en lo que se refiere a cada niño y adolescente que concurría a la institución (N=100). En la segunda, los niños y los adolescentes con las mayores o menores puntuaciones en la escala citada (n=60) respondieron a* Children's Action Tendency Scale, *que investiga estrategias de resolución de conflicto. Los resultados demostraron la adecuada confiabilidad de la escala de percepción. Sin embargo, señalaron que la evaluación de las educadoras no correspondió a la forma como los niños y adolescentes juzgaron los conflictos hipotéticos, una vez que los niños fueron evaluados como más agresivos que las niñas en la escala de percepción.*

PALABRAS CLAVE CONFLICTOS INTERPERSONALES • COMPORTAMIENTO AGRESIVO • ESCALA DE PERCEPCIÓN • AMBIENTE EDUCATIVO.

ABSTRACT

This study aime to estimate the properties of the Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *The research was conducted in a socio-educational institution in two phases. In the first one different educators completed the scale concerning the children and teenagers who attended the institution (N = 100). In the second, the children and teenagers with the highest or the lowest scores on the scale above (n = 60) responded to the* Children's Action Tendency Scale, *which investigates strategies of conflict resolution. The results demonstrated adequate reliability of the scale of perception. However, they indicated that the educators' evaluation did not correspond to how children and teenagers judged the hypothetical conflicts since the boys were rated as more aggressive than girls on the perception scale.*

KEYWORDS INTERPERSONAL CONFLICT • AGGRESSIVE BEHAVIOR • PERCEPTION SCALE • EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

INTRODUÇÃO

Os conflitos interpessoais podem ocorrer cotidianamente em diversos ambientes e faixas etárias, sendo possível afirmar que sempre existirão conflitos nas situações de interação social. No entanto, de acordo com Vinha (2003), pode ser um equívoco concebê-los como predominantemente prejudiciais ao desenvolvimento humano ou considerar que devem ser eliminados das relações. Essa visão negativa dos conflitos estaria vinculada às suas consequências ou resultados, que, muitas vezes, podem acarretar problemas como brigas e agressões. Para Leme (2004), tal concepção se baseia no pensamento de que os conflitos estão relacionados apenas ao choque entre indivíduos, como uma condição não bem-vinda.

De acordo com Vicentin (2009), os conflitos têm lugar nas relações entre os indivíduos devido à oposição de ideias, gerando um desequilíbrio tanto interindividual quanto intraindividual, e sua resolução exige um trabalho cognitivo, visto que é preciso que o indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro e de coordenar as diferentes perspectivas. Conforme Tognetta e Vinha (2011), tais eventos estão presentes

nas interações e indicam algum tipo de desequilíbrio, sendo passíveis de resoluções pacíficas ou violentas, conforme aspectos cognitivos e afetivos inerentes aos envolvidos. Não obstante, as autoras destacam que os conflitos interpessoais podem ser potencializadores do desenvolvimento humano, dependendo de como são compreendidos e resolvidos.

Leme (2011) explica que o conflito interpessoal pode ser determinado por meio de duas estratégias: o enfrentamento da situação de conflito e a fuga. As situações de enfrentamento podem ser subdivididas em outras duas estratégias: as coercitivas, que utilizam ameaças e força física, e as situações que envolvem o diálogo e as negociações. Nas situações de fuga, a autora destaca que ocorre a interrupção do conflito por falta de oposição.

Os trabalhos de Deluty (1979, 1981, 1985) apresentam os estilos de resolução de conflitos agressivo, submisso e assertivo. E Vicentin (2009) indica também a existência dos estilos mistos: assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo--agressivo. Esses estilos são descritos como segue:

- agressivo: há o uso da coerção, violência, desrespeito ao direito, sentimento, ideias e opiniões alheias, expressando ações comportamentais de agressão física e/ou verbal, ameaça, provocação, humilhação, entre outras;

- submisso: leva em consideração as opiniões alheias, deixando de lado suas próprias opiniões; concorda com tudo sem questionar, não enfrentando diretamente a situação conflitante com o outro, usando a fuga ou a esquiva;

- assertivo: há o enfrentamento não violento de resolução de conflito, ou seja, de forma pacífica, sem apelar para ações coercitivas, tendo em vista os direitos, sentimentos, ideias e opiniões dos outros, bem como os próprios, e realizando ações como ouvir, entender, compartilhar, argumentar, compreender, negociar e escolher;

- assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo--agressivo: consistem em formas de enfrentamento combinadas, uma vez que possuem componentes de mais de uma tendência de resolução de conflitos.

O estilo agressivo de resolução de conflitos pode, segundo Vicentin (2011), acarretar uma série de consequências

danosas, tanto para o agressor quanto para os outros indivíduos do ambiente. Em relação ao contato com os outros indivíduos do grupo, ocorre o afastamento e, consequentemente, o isolamento da pessoa que expressa tais comportamentos. Além disso, com base em diversos estudos, a autora ressalta que um dos motivos pelos quais se encontra um alto índice de violência na sociedade é a prevalência de maneiras não pacíficas, e, por vezes, violentas, de se resolver as situações de conflito. Para a autora, esse estilo de resolução estaria relacionado, em um primeiro momento, na criança de 7 e 8 anos de idade, com as características do egocentrismo (PIAGET, 1994 [1932]), justificando-se tal comportamento na incapacidade cognitiva de coordenar outras perspectivas com a sua própria, o que a levaria a cometer ações sem as perceber. No adolescente e no adulto, mesmo que tenham essa capacidade de se colocar no lugar do outro, pode haver a dificuldade para empregar tais recursos. Nos indivíduos que não enfrentam as situações de conflitos, o que é uma característica da submissão, as consequências são menos visíveis, porém, bastante danosas. Para Vicentin (2011), as características da submissão como estilo de resolução de conflitos sugerem que o indivíduo ainda é governado pelos outros, não sendo capaz de tomar suas próprias decisões. E, por último, o estilo assertivo, em que o indivíduo leva em consideração as ideias do outro, porém, sem deixar de considerar a sua, estaria, na perspectiva de Vicentin (2011), relacionado à autonomia moral (PIAGET, 1994 [1932]). Essa tendência de resolução de conflito se baseia no diálogo e no respeito mútuo, já que, a fim de que haja uma resolução satisfatória, é preciso descentrar o próprio ponto de vista e, assim, possibilitar a compreensão de que existe o outro na relação, ou seja, pontos de vista diferentes, que às vezes são opostos, sendo necessárias operações de reciprocidade e síntese entre contrários.

Segundo Deluty (1981), as crianças não diferem na capacidade de gerar soluções alternativas na resolução de conflitos interpessoais, mas sim, e de forma significativa, no tipo de alternativas que apresentam. Embora aquelas crianças que apresentam predominantemente respostas submissas ou agressivas também sejam hábeis para gerar alternativas

assertivas, há um diferença importante no total de respostas em relação àquelas que apresentam mais respostas assertivas. Nessa mesma direção, Vicentin (2009) esclarece que não se devem usar classificações das pessoas, rotulando-as de agressivas, submissas ou assertivas. O que se está em pauta é "qual a forma mais frequente de uma pessoa se comportar em situações de conflito interpessoal" (VICENTIN, 2009, p. 40). Quer dizer, qual o estilo predominantemente utilizado nas diferentes circunstâncias.

Segundo Leme (2004), a agressividade é a tendência de resolução de conflitos interpessoais mais estudada na literatura, provavelmente por implicar maior risco para os envolvidos nos possíveis confrontos. É, ainda, a que apresenta maior dificuldade como objeto de investigação, porque o comportamento dela resultante, a agressão, é uma conduta que, além de episódica, não é facilmente definível; ela assume diferentes formas de manifestação, cuja evolução é diversificada e está sujeita à influência de variáveis tanto biológicas, como psicológicas e sociais. Assim, a agressividade humana, por estar em evidência, passa a ser bastante discutida em diversas áreas do conhecimento humano. A definição do termo varia de acordo com a corrente teórica do pesquisador, o que torna difícil a unanimidade (VINHA, 2000).

Lisboa (2005), apoiada na abordagem ecológica, concebe o comportamento agressivo como um processo proveniente da interação entre a pessoa e seu ambiente físico, social, cultural e histórico. Para a autora, é importante entender a agressividade de acordo com os diferentes contextos nos quais os indivíduos estão inseridos, indicando que, nessa perspectiva, "faz sentido afirmar que uma criança *está* agressiva e não que *é* agressiva" (LISBOA, 2005, p. 13).

Lisboa e Koller (2001) descrevem o comportamento agressivo como uma ação que causa e/ou implica danos ou prejuízos a outrem, podendo surgir de duas formas: a confrontativa e a não confrontativa. Nas formas confrontativas ocorrem ações diretas físicas, como chutar, bater, morder, destruir objetos pessoais e de outros, machucar outrem ou a si mesmo, ou verbais, como iniciar discussões, falar palavrões e xingamentos, fazer deboches, ameaças, ridicularizações

e/ou provocações. Já as formas não confrontativas estão relacionadas a atos hostis indiretos, como atacar a reputação, prejudicar o andamento das atividades, perturbar ambientes e provocar intrigas. A agressividade também pode se modificar quanto à direção e aos objetivos para os quais se destina, diversificando-se conforme os tipos de relações estabelecidos entre o agressor e o alvo da agressão, o que acontece, para as autoras, devido à percepção da autoridade e da posição de hierarquia que o outro ocupa. No caso da agressividade infantil, quando é voltada aos pares – colegas e grupos de iguais – geralmente se expressa em sua forma confrontativa. Quando direcionada aos adultos – pais, familiares e professores – aparece como não confrontativa.

Outro aspecto destacado por Lisboa (2005), atinente à perspectiva ecológica, é que o desenvolvimento humano é visto como um processo contínuo de adaptação entre o indivíduo e o contexto. Dependendo da forma ou função do comportamento agressivo e do contexto no qual se manifesta, ele pode ser considerado adaptativo, não tendo assim como intuito causar danos, mas propiciar a acomodação a um novo meio ou papel social. Esse aspecto tem causado polêmicas e criado dificuldades entre os estudiosos, o que evidencia, para a autora, a necessidade de se desenvolverem técnicas precisas para a identificação dos comportamentos agressivos e o reconhecimento de seus matizes e funções, a fim de se ter uma melhor compreensão desse fenômeno como um processo.

Um ponto comum encontrado nos estudos sobre a agressividade é que, com sua identificação, há maiores possibilidades de se compreender o que, por que e quando acontece, e quais suas consequências. De acordo com Lisboa e Koller (2001), vários métodos têm sido empregados com essa finalidade, como, por exemplo, a observação em ambientes naturais. Esse método tem demonstrado objetividade e confiabilidade, no entanto, demanda muito tempo, além de recursos financeiros e humanos. Por isso, outras estratégias têm sido utilizadas, como a consideração do relato de observadores ligados diretamente ao indivíduo focalizado (professores, colegas e familiares), na medida em que proporcionam informações sobre os comportamentos agressivos de forma mais eficaz e confiável.

Lisboa e Koller (2001) enfatizam a proficuidade do relato de professores que, segundo elas, podem apresentar aspectos positivos como: objetividade na diferenciação de comportamentos; maior tempo de convivência com as crianças avaliadas, o que possibilita melhor conhecimento de suas características; e habilidade para julgar aspectos qualitativos da interação infantil. Como aspecto negativo, está o fato de que esse tipo de avaliação requisita atenção, disposição e disponibilidade dos professores respondentes, motivo pelo qual têm sido desenvolvidas escalas objetivas, de rápido e fácil preenchimento.

Conforme as autoras, diversos instrumentos que objetivam coletar as informações de professores sobre os comportamentos infantis, como sociabilidade, liderança, atitudes, hiperatividade, dentre outros, podem ser encontrados na literatura internacional, e sobre agressividade, principalmente, em trabalhos norte-americanos. No Brasil, porém, há carência de escalas de avaliação de comportamentos agressivos de crianças (LISBOA; KOLLER, 2001) e não há registros de estudos que diferenciem as formas de classificação, expressão e funções da agressividade, durante os diferentes tempos do ciclo da vida (LISBOA, 2005).

Os estudos de Lisboa (2001, 2005) vêm preencher essa lacuna, com a adoção da *Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola* (LISBOA; KOLLER, 2001), em que foi possível investigar, no primeiro trabalho, a percepção de comportamentos agressivos em crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, o uso de estratégias de *coping* – mudanças cognitivas e emocionais, usadas para gerenciar demandas internas e externas, consideradas estressoras – por essas crianças, no ambiente escolar, além dos problemas, relatados por elas, com professores e colegas (LISBOA, 2001); enquanto, no segundo trabalho, as associações entre diferentes processos que ocorrem na esfera interpessoal, como vitimização, amizade e agressividades (LISBOA, 2005).

Este artigo trata do instrumento em pauta, focalizando seus alcances, limites e possíveis contribuições. O objetivo é investigar as avaliações de diferentes educadoras sobre a manifestação de comportamentos agressivos de crianças e adolescentes e relacioná-las com os estilos de resolução de

conflitos apresentados mediante o julgamento de situações hipotéticas, de forma a estimar as propriedades da *Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola* (LISBOA; KOLLER, 2001).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que desenvolve, por meio da Secretaria de Assistência Social, um programa destinado ao atendimento de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de ambos os sexos. Além da idade, outros critérios para estar no programa se referem à renda *per capita*, ao risco social (criminalidade, prostituição, trabalho infantil, violência familiar etc.) e à frequência na educação básica. O programa acontece de segunda a sexta-feira, no período da manhã e da tarde, e o comparecimento das crianças e adolescentes em um dos dois períodos depende do horário em que frequentam a escola. As atividades (refeições, atividades socioeducativas e esportivas) são organizadas durante todo o tempo em que permanecem na instituição.

Cada período tem três turmas: a turma das crianças menores, com idade de 7 a 10 anos; a turma das crianças maiores e/ou pré-adolescentes, com idade de 11 a 12 anos; e a turma dos adolescentes, com idade de 13 a 17 anos. Na época da realização deste estudo, final de 2010 e início de 2011, havia 100 crianças e adolescentes inscritos no programa.

A investigação recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual se vincula (protocolo n. 0555/2010) e foi realizada em duas fases, cujos procedimentos metodológicos relativos a cada uma delas são descritos na sequência.

PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

PARTICIPANTES

Nessa etapa, diferentes profissionais preencheram individualmente a *Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola* (LISBOA; KOLLER, 2001) referente a cada criança e adolescente que frequentava a instituição

(N=100). As profissionais participantes foram: uma coordenadora, de 46 anos de idade, com formação superior em serviço social, há 11 anos no programa, e que exercia funções administrativas, organizacionais, disciplinares, além de auxiliar nos horários das refeições, em eventos e apresentações; três educadoras sociais, todas com formação superior em pedagogia, cada uma sendo responsável por uma turma, em cada período, além de desenvolver atividades culturais, recreativas, de cidadania, entre outras. A educadora da turma 1 (crianças menores) tinha 63 anos e trabalhava há quatro anos no programa; a educadora da turma 2 (crianças maiores e pré-adolescentes), de 47 anos, trabalhava há quatro anos e sete meses no programa; e a educadora da turma 3 (adolescentes) de 34 anos de idade, estava há 11 anos no programa. Completava a equipe uma professora com licenciatura em educação física, de 27 anos de idade, que trabalhava há dois anos no programa, desenvolvendo atividades físicas, de lazer, recreação, competições, festivais, dentre outras. A coordenadora e a educadora física preencheram a escala para cada uma das 100 crianças e adolescentes, uma vez que trabalhavam com todas as turmas. No caso das três educadoras sociais, o preenchimento da escala deu-se apenas para as turmas nas quais atuavam.

Do total de crianças e adolescentes que preencheram a escala de percepção (N=100), 56% frequentavam a instituição onde o estudo foi feito no período da manhã, e 44% no período da tarde. A maior parte eram meninos (60%). No que diz respeito à distribuição nas diferentes turmas/idade, 36% estavam na turma 1, 36%, na turma 2 e 28% na turma 3. Foi aplicado o teste qui-quadrado a fim de verificar se a distribuição das crianças e adolescentes segundo as turmas/idade e o gênero apresentava diferenças importantes. O valor encontrado não foi significativo, e com base nisso se considerou a distribuição satisfatória.

INSTRUMENTO

Utilizou-se, na primeira fase da pesquisa, a *Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola*, elaborada por Lisboa e Koller (2001), que passou pelo

processo de validação de conteúdo por 40 juízes – 20 professores e 20 psicólogos (LISBOA, 2001; LISBOA; KOLLER, 2001). A escala foi construída de modo a permitir aos professores informarem, em cada uma de suas 41 afirmações, a percepção que têm de seus alunos no ambiente escolar. O procedimento de avaliação prevê o cálculo de sete escores, a partir da soma dos pontos marcados pelo professor em cada afirmativa, que variam de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo plenamente) nas seguintes subescalas:

a) escore sobre formas confrontativas de expressão da agressividade percebidas pelo professor, com 20 itens;
b) escore sobre formas não confrontativas, 6 itens;
c) escore sobre a agressão dirigida a professores, com 10 itens;
d) escore sobre a agressão dirigida aos colegas, com 10 itens;
e) escore sobre a agressão dirigida ao âmbito geral, com 6 itens;
f) escore total, o qual será doravante denominado Escala Agressivo Total, abrangendo todos os cinco escores anteriores relacionados à agressividade, com 26 itens;
g) escore dos itens positivos ou pró-sociais, com 15 itens.

Nota-se que a somatória dos itens das subescalas de "a" a "e" é superior a 26, pelo fato de cada item contemplar, ao mesmo tempo, o tipo de agressividade (confrontativo ou não confrontativo) e o alvo para o qual é dirigida (professores, pares ou indeterminado).

De acordo com as autoras da escala, os itens do tipo pró-social foram inseridos aleatoriamente no instrumento, de maneira a mesclá-los com aqueles que descreviam comportamentos agressivos. Essa estratégia teve dois objetivos: não permitir que o respondente percebesse que o constructo medido pela escala era a agressividade das crianças, evitando-se viés no estudo, e possibilitar um bem-estar aos mesmos, uma vez que os itens sobre agressividade assumem um caráter negativo e podem provocar sentimentos desagradáveis e mal-estar, enquanto os positivos favorecem que os professores indiquem comportamentos mais adaptativos.

A pontuação da escala de percepção da agressividade vai de 26 (mínima pontuação) a 130 pontos (máxima pontuação). Levando em conta os objetivos deste estudo, serão apresentados somente os dados relativos aos itens de comportamentos agressivos.

SEGUNDA FASE DA PESQUISA

PARTICIPANTES

Com a finalidade de identificar os indivíduos percebidos pelas educadoras como manifestando mais ou menos comportamentos agressivos, foram selecionados aqueles que obtiveram as maiores e as menores pontuações na Escala de Percepção dos Comportamentos Agressivos. Para a composição da amostra dessa etapa da pesquisa, com 60 indivíduos (n=60), foram levadas em consideração três variáveis: idade (20 indivíduos de cada grupo etário), comportamento agressivo e gênero. Dessa amostra, foram selecionados dez indivíduos com maior pontuação na escala de agressividade e dez com menor pontuação para cada grupo de idade. Quanto à variável gênero, para que a amostra fosse proporcionalmente homogênea em relação à população total (N=100), uma vez que nesta a quantidade de meninos (n= 60) era maior do que a de meninas (n=40), foram considerados seis meninos e quatro meninas para as categorias de maior e menor pontuação na escala de agressividade, somando-se, então, doze meninos e oito meninas em cada uma das faixas etárias. A distribuição da amostra pode ser visualizada no Quadro 1.

QUADRO 1 – Composição da amostra de crianças e adolescentes participantes da segunda fase da pesquisa

TURMA (IDADE)	PONTUAÇÃO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NA ESCALA DE PERCEPÇÃO	GÊNERO	TOTAL DE PARTICIPANTES
TURMA 1 **(07 a 10 anos)**	10 indivíduos com **menor** pontuação	06 meninos	20
		04 meninas	
	10 indivíduos com **maior** pontuação	06 meninos	
		04 meninas	
TURMA 2 **(11 e 12 anos)**	10 indivíduos com **menor** pontuação	06 meninos	20
		04 meninas	
	10 indivíduos com **maior** pontuação	06 meninos	
		04 meninas	
TURMA 3 **(13 a 17 anos)**	10 indivíduos com **menor** pontuação	06 meninos	20
		04 meninas	
	10 indivíduos com **maior** pontuação	06 meninos	
		04 meninas	
Tamanho da amostra			**60**

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pelos autores, 2013).

INSTRUMENTO

O instrumento utilizado na segunda fase da pesquisa foi a *Children's Action Tendency Scale* – CATS, desenvolvido por Deluty (1979), cuja avaliação se dá mediante a forma como os sujeitos indicam a resolução dos conflitos interpessoais fictícios, com conteúdos de provocações, perdas, frustrações, dentre outros. Na versão original da escala, para cada situação de conflito apresentada seguem-se três alternativas objetivas de respostas (submissa, agressiva e assertiva), dispostas de forma que possam ser comparadas entre si, duas a duas, possibilitando três pares de escolha para cada situação. De acordo com Deluty (1985), a CATS demonstra alta correlação com relatos de pares e professores, e com uma variedade de índices comportamentais, observados em ambientes naturais. Neste estudo, foi empregado o instrumento em sua forma aberta, tal como realizado por Leme (2004) e Vicentin (2009), uma vez que, nesse formato, a interferência nos resultados é menor, já que não limita as respostas a afirmações previamente elaboradas, e permite que o participante expresse com mais liberdade o que faria provavelmente na

situação apresentada. A versão utilizada foi a apresentada no trabalho de Vicentin (2009). Não obstante foram realizadas adaptações com o propósito de aproximar ao máximo as situações de conflitos que compõem o instrumento da realidade dos participantes.

A CATS foi aplicada individualmente, em forma de entrevista. O procedimento foi filmado e, posteriormente, os dados foram transcritos para a categorização das respostas.

FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

O programa estatístico usado para a análise dos dados foi o *software* IBM© SPSS© Statistics Version 19,0.

Com o propósito de verificar a fidedignidade da escala de percepção, utilizou-se o coeficiente alfa de Cronbach, que busca averiguar a consistência interna do teste mediante a análise da consistência interna dos itens que o compõem, observando a congruência de cada item do teste com os demais itens do mesmo teste (PASQUALI, 1997). Para se estimar a concordância entre as indicações dos diferentes profissionais participantes no que tange à percepção dos comportamentos agressivos das crianças e dos adolescentes investigados, empregou-se o Coeficiente de Correlação Intraclasses (PESTANA; GAGEIRO, 2005).

Na verificação da normalidade dos dados, observou-se que, para aquelas variáveis em estudo, os resultados no teste de Shapiro-Wilk foram significativos para $p<0,01$, decidindo-se, assim, pelo emprego dos testes não paramétricos.

Como medida de tendência central dos escores relativos à Escala de Percepção dos Comportamentos Agressivos, no conjunto dos diferentes profissionais, foi calculada a mediana.

Na análise das respostas relativas à CATS (DELUTY, 1979), as categorias foram identificadas com base nas tendências e/ou estilos de resolução de conflitos descritos por Deluty (1979, 1981, 1985), em relação aos estilos puros – agressivo, submisso, assertivo – e Vicentin (2009), no que diz respeito, especialmente, aos estilos mistos – agressivo/submisso, agressivo/assertivo e submisso/assertivo. Além das categorias já apresentadas pelos autores, foi proposta, neste trabalho,

a categoria agressivo/submisso/assertivo, visto que se pôde observar a presença dos três estilos de resolução interindividual de conflitos em uma única resposta. A verificação da pertinência das categorias foi feita com o auxílio de um juiz com conhecimento na área, sendo então calculado o Índice de Concordância entre o juiz e o pesquisador, que alcançou o valor de 78%, considerado por estar dentro dos critérios para determinar a significância da análise (FAGUNDES, 1999). Em seguida, foram examinadas a frequência e a porcentagem com que os diferentes estilos compareceram e, por esses dados, adotou-se como medida de tendência central a sua mediana.

Para verificar as variações dos dados obtidos nos dois instrumentos empregados, conforme o gênero e a idade, optou-se, respectivamente, pelo emprego dos testes de Mann-Whitney (Prova U) e de Kruskal-Wallis. Para a verificação da significância da diferença entre amostras dependentes foi empregado o Teste de Wilcoxon. O nível de significância (α) considerado foi igual a 0,05.

RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE: A CONFIABILIDADE DA ESCALA DE PERCEPÇÃO E A CONSISTÊNCIA ENTRE AS AVALIAÇÕES DAS EDUCADORAS

Quanto à fidedignidade da escala de percepção empregada, os coeficientes obtidos se revelaram fortes, no que se relaciona a todas as profissionais respondentes e ao conjunto delas, o que confirma a sua confiabilidade (Tabela 1).

TABELA 1 - Coeficientes alfa de *Cronbach* da Escala Agressivo Total

ESCALA	EDUCADORAS SOCIAIS	EDUCADORA FÍSICA	COORDENADORA	CONJUNTO DOS PROFISSIONAIS
Agressivo Total	$\alpha = 0{,}908$	$\alpha = 0{,}898$	$\alpha = 0{,}963$	$\alpha = 0{,}941$

Fonte: Dados da pesquisa (elaborada pelos autores, 2013).

Esses dados reiteram aqueles encontrados por Lisboa (2005), em que essa mesma escala foi preenchida por professores para uma amostra de 253 crianças, quando o alfa de Cronbach obtido foi de 0,968.

No que concerne à concordância entre as indicações das respondentes, no preenchimento da escala, para a dimensão agressivo total, obteve-se um Coeficiente de Correlação Intraclasses de 0,789, com intervalo de confiança de 95% entre 0,706 e 0,852; com isso, pode-se concluir que existe uma adequada consistência entre as diferentes profissionais respondentes.

Destaca-se a relevância desses resultados, os quais apontam para a coerência das avaliações das diferentes profissionais que preencheram a escala, em relação à percepção que têm dos comportamentos manifestados pelas crianças e adolescentes. Isso evidencia a importância de se levar em conta os relatos dos educadores e, também, as diferentes fontes, na análise de um mesmo fenômeno, assim como a eficácia da escala para tal fim.

RESULTADOS DA SEGUNDA FASE: PERCEPÇÃO DA MANIFESTAÇÃO DA AGRESSIVIDADE E ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Em relação às pontuações – em valores medianos – indicadas às crianças e adolescentes pelo conjunto das profissionais, relativas à escala de percepção, observa-se na Tabela 2 que as variações dos valores referentes à percepção da manifestação dos comportamentos agressivos, conforme a idade, não foram significativas, ao se aplicar o Teste de Kruskal-Wallis.

TABELA 2 - Estatísticas dos dados da aplicação da Escala de Percepção dos Comportamentos Agressivos, segundo a faixa etária

COMPORTAMENTO AGRESSIVO	IDADE	MEDIANA	$(Q_1 - Q_3)^a$	MÉDIA DOS POSTOS[b]	χ^2_{KW} [c] / p[d]
AGRESSIVO TOTAL	7 a 10 anos	45,0	(30-56)	30,1	0,52
	11 e 12 anos	44,0	(31-63)	31,2	0,974
	13 a 17 anos	41,0	(33-67)	30,2	
DIRIGIDO À AUTORIDADE	7 a 10 anos	14,0	(11-17)	27,5	1,14
	11 e 12 anos	15,5	(12-22)	33,4	0,564
	13 a 17 anos	14,0	(11-26)	30,5	
DIRIGIDO AOS PARES	7 a 10 anos	20,0	(13-26)	32,3	0,36
	11 e 12 anos	18,5	(12-28)	30,0	0,835
	13 a 17 anos	17,0	(13-27)	29,1	
DIRIGIDO AO AMBIENTE EM GERAL	7 a 10 anos	12,0	(7-15)	29,9	0,32
	11 e 12 anos	11,5	(7-17)	32,2	0,849
	13 a 17 anos	10,0	(8-17)	29,2	
CONFRONTATIVO	7 a 10 anos	34,0	(23-42)	29,8	0,5
	11 e 12 anos	32,0	(24-48)	30,9	0,975
	13 a 17 anos	32,0	(25-51)	30,7	
NÃO CONFRONTATIVO	7 a 10 anos	11,5	(8-16)	30,4	0,22
	11 e 12 anos	12,0	(7-15)	31,8	0,893
	13 a 17 anos	11,0	(7-16)	29,2	

[a] (Q1-Q3) = Intervalo interquartílico.

[b] Posto = Num conjunto de "n" dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído.

[c] χ^2_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis.

[d] p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Fonte: Dados da pesquisa (elaborada pelos autores, 2013).

Investigou-se ainda se as diferenças entre os escores relacionados com a direção dos comportamentos agressivos eram significativas, uma vez que as medianas apresentadas quando os alvos eram os pares foram superiores às concernentes aos professores. Aos aplicar o Teste de Wilcoxon, dentro de cada grupo de idade, a significância da diferença da direção da agressividade foi confirmada. Contudo, a tendência mais forte foi verificada na turma das crianças de menos idade (turma 1: $z=3,92$; $p<0,01$), quando realizada a equiparação dos resultados com a turma 2 ($z=2,05$; $p<0,01$) e a turma 3 ($z=2,15$; $p<0,01$).

Os resultados expostos não são suficientes para confirmar o achado na literatura de que as formas de manifestação da agressividade podem se diferenciar pela idade, sendo as agressões do tipo físico mais frequentes em crianças de menor idade e as do tipo verbal ou social em crianças mais velhas (BEE, 2003; BERGER, 2003; SHAFFER, 2005). Além disso, ao se levar em conta que houve uma maior percepção da agressividade dirigida aos pares, em detrimento daquela direcionada aos professores, verifica-se que, quanto menor a idade, maior foi essa diferença, o que indica que, em relação às crianças menores, há mais a agressividade dirigida aos pares do que aos professores.

No que se refere ao gênero, os dados obtidos são apresentados na Tabela 3.

TABELA 3 - Estatísticas dos dados da aplicação da Escala de Percepção dos Comportamentos Agressivos, conforme o gênero

COMPORTAMENTO AGRESSIVO	GÊNERO	MEDIANA	$(Q_1 - Q_3)^a$	MÉDIA DOS POSTOS[b]	MW(U)[c] / P[d]
AGRESSIVO TOTAL	Meninos	48,0	(38-60)	35,0	257
	Meninas	31,0	(27-52)	23,0	0,008
DIRIGIDO À AUTORIDADE	Meninos	16,0	(13-21)	35,0	263,5
	Meninas	11,0	(10-16)	23,0	0,011
DIRIGIDO AOS PARES	Meninos	20,0	(10-24)	35,0	256,5
	Meninas	13,0	(10-24)	23,0	0,008
DIRIGIDO AO AMBIENTE EM GERAL	Meninos	13,0	(9-16)	35,0	271,5
	Meninas	8,0	(6-14)	24,0	0,015
CONFRONTATIVO	Meninos	36,0	(29-46)	36,0	245,5
	Meninas	24,0	(21-38)	23,0	0,005
NÃO CONFRONTATIVO	Meninos	12,0	(9-15)	24,0	277
	Meninas	8,0	(6-13)	35,0	0,02

[a] (Q1-Q3) = Intervalo interquartílico.

[b] Posto = Num conjunto de "n" dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado obsWervado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído.

[c] = valor da estatística de Mann-Whitney (Prova U).

[d] p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Fonte: Dados da pesquisa (elaborada pelos autores, 2013).

Observa-se que os meninos obtiveram maiores pontuações, em comparação àquelas alcançadas pelas meninas. Ressalte-se que, no emprego do Teste de Mann-Whitney, essas diferenças foram tidas como estatisticamente significativas.

Pode-se afirmar, com base nesses resultados, que as educadoras participantes consideraram que os meninos manifestam mais comportamentos agressivos que as meninas. Esses resultados confirmam aqueles encontrados por Lisboa (2001, 2005), em que as meninas são percebidas pelos professores (LISBOA, 2001) e pelos professores e colegas (LISBOA, 2005) como menos agressivas que os meninos.

Em relação aos resultados dos estilos de resolução de conflitos, verificou-se que o estilo que apresentou a maior pontuação foi o agressivo (mediana=25,00) e, em seguida, o estilo submisso (mediana=22,22). Em terceira posição, apareceram os estilos mistos agressivo/submisso (mediana=11,11) e submisso/assertivo (mediana=11,11). Pelo fato de as medianas dos estilos agressivo e submisso estarem próximas, pode-se afirmar que houve uma predominância dessas duas tendências nas respostas dos participantes. Além disso, essa marca dos estilos agressivo e submisso também se fez presente por meio do estilo misto agressivo/submisso, o qual apareceu com a terceira pontuação nas medianas, ao lado do submisso/assertivo. Os valores obtidos nas respostas do tipo assertivo e do tipo misto agressivo/submisso/assertivo com medianas zero expressam que pelo menos 50% dos participantes não demonstraram essas tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados. Com base nesses casos, conclui-se que, em quase todos os estilos em que a assertividade esteve presente, a quantidade de respostas foi muito baixa.

No que diz respeito à variação dos valores obtidos nos diferentes estilos conforme a idade, as medianas com maior variação foram aquelas relativas ao estilo submisso/assertivo, em que os valores diminuíram à medida que as idades aumentaram. Essas variações foram significativas no Teste de Kruskal-Wallis (Tabela 4), diferentemente dos demais estilos, em que as diferenças não foram significativas.

TABELA 4 - Estatísticas dos dados da segunda fase da pesquisa, referentes aos estilos de resolução de conflitos, segundo a faixa etária

ESTILO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	IDADE	MEDIANA	Q_1-Q_3[a]	MÉDIA DOS POSTOS[b]	χ^2_{KW}[c] / p[d]
AGRESSIVO	7 a 10 anos	12,0	(0-42)	24,3	3,84
	11 e 12 anos	29,0	(11-53)	33,1	0,147
	13 a 17 anos	33,0	(22-44)	34,1	
SUBMISSO	7 a 10 anos	22,0	(11-33)	31,3	2,88
	11 e 12 anos	12,0	(3-24)	25,6	0,237
	13 a 17 anos	24,0	(11-42)	34,7	
ASSERTIVO	7 a 10 anos	0,0	(0-11)	28,9	0,56
	11 e 12 anos	0,0	(0-13)	32,5	0,757
	13 a 17 anos	0,0	(0-11)	30,2	
AGRESSIVO/SUBMISSO	7 a 10 anos	11,0	(3-22)	26,6	2,74
	11 e 12 anos	24,0	(0-33)	35,3	0,255
	13 a 17 anos	11,0	(0-31)	29,6	
AGRESSIVO/ASSERTIVO	7 a 10 anos	0,0	(0-11)	26,9	1,76
	11 e 12 anos	11,0	(0-11)	33,5	0,415
	13 a 17 anos	5,5	(0-11)	31,1	
SUBMISSO/ASSERTIVO	7 a 10 anos	28,0	(11-38)	41,4	13,59
	11 e 12 anos	11,0	(0-20)	28,0	0,001
	13 a 17 anos	5,5	(0-11)	22,1	
AGRESSIVO/SUBMISSO/ ASSERTIVO	7 a 10 anos	0,0	(0-11)	35,0	5,2
	11 e 12 anos	0,0	(0-0)	27,7	0,074
	13 a 17 anos	0,0	(0-0)	28,9	

[a] (Q1-Q3) = Intervalo interquartílico.

[b] Posto = Num conjunto de "n" dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído.

[c] χ^2_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis

[d] p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Fonte: Dados da pesquisa (elaborada pelos autores, 2013).

Neste estudo não foram encontradas, assim como em Leme (2004) e Vicentin (2009), diferenças marcantes relativas à idade das crianças e adolescentes participantes, com exceção de um dos estilos, no caso o estilo misto submisso/assertivo, cuja diminuição também pôde ser identificada nesta pesquisa, conforme o aumento da faixa etária. Na categorização dos dados, foi possível reconhecer que a resposta

majoritária desse estilo nas crianças de menor faixa etária foi aquela em que as mesmas, para resolverem o conflito proposto, recorriam à ajuda de um adulto. Essa estratégia foi considerada como mista assertiva/submissa por se tratar de indivíduos com repertório reduzido de estratégias de resolução de conflitos e menor capacidade cognitiva. Entende-se como assertivo solicitar ajuda ao adulto, porém, a estratégia não deixa de ser também submissa, já que busca a ação da autoridade. Quando a autoridade era requisitada com o intuito de aplicar algum tipo de sanção a outrem, no sentido de vingança, a tendência de resolução foi igualmente considerada agressiva. Sobretudo nessas situações foi possível encontrar o novo estilo misto: submisso/agressivo/assertivo.

Ao assinalar os constantes conflitos com que a criança se depara ao longo da vida, Menin (1996) ressalta que nem sempre as ações da autoridade para lidar com eles partem na direção da construção da autonomia e, contrariamente, fortalecem situações de submissão e coação, intensificando eventos de agressividade na criança e entre as crianças, causando danos a ela e ao grupo ao qual pertence. Vicentin (2011) enfatiza que a criança só conseguirá resolver seus conflitos de forma satisfatória quando ocorrer a diminuição das características da tendência egocêntrica, ou seja, quando a criança passar a apresentar relações de reciprocidade com o outro. Sobre as necessidades cognitivas e afetivas para resoluções de conflitos interindividuais satisfatórias, Vicentin (2011) alude à necessidade da intervenção do adulto com as crianças com menos de dez anos de idade, justamente por disporem de menos recursos cognitivos e afetivos. Contudo, todas as ações devem estar embasadas em formas construtivas de resolver os conflitos, buscando com isso a autonomia da criança (VINHA, 2000).

Em relação ao gênero, não foram verificadas variações significativas entre os valores dos diferentes estilos investigados, tal se observa na Tabela 5.

TABELA 5 - Estatísticas dos dados da segunda fase da pesquisa, referentes aos estilos de resolução de conflitos, segundo o gênero

ESTILO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO	GÊNERO	MEDIANA	$(Q_1 - Q_3)^a$	MÉDIA DOS POSTOS[b]	MW(U)[c] / P[d]
AGRESSIVO	Menino	22,0	(11-44)	29,0	386
	Menina	29,0	(11-44)	32,0	0,484
SUBMISSO	Menino	22,0	(11-33)	30,0	416
	Menina	22,0	(0-33)	31,0	0,081
ASSERTIVO	Menino	0,0	(0-11)	32,0	384
	Menina	0,0	(0-11)	28,5	0,411
AGRESSIVO/SUBMISSO	Menino	11,0	(0-31)	30,0	408
	Menina	12,0	(3-24)	31,5	0,71
AGRESSIVO/ASSERTIVO	Menino	0,0	(0-11)	29,0	380
	Menina	5,5	(0-12)	33,0	0,393
SUBMISSO/ASSERTIVO	Menino	11,0	(0-31)	32,0	388
	Menina	11,0	(0-12)	29,0	0,494
AGRESSIVO/SUBMISSO/ ASSERTIVO	Menino	0,0	(0-0)	28,0	357
	Menina	0,0	(0-8)	34,0	0,068

[a] (Q1-Q3) = Intervalo interquartílico.

[b] Posto = Num conjunto de "n" dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído.

[c] = valor da estatística de *Mann-Whitney* (Prova U)

[d] p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Fonte: Dados da pesquisa (elaborada pelos autores, 2013).

Novamente, é possível comparar os resultados sobre os estilos de resolução de conflitos com aqueles salientados nas pesquisas de Leme e Vicentin. Leme (2004) realizou dois estudos em que investigou os estilos de resolução de conflitos de alunos de escolas públicas e privadas. No primeiro, aplicou a CATS em sua forma objetiva, com situações de conflitos e alternativas de estratégias de resolução. No segundo, a CATS foi utilizada na versão aberta, em que o próprio indivíduo deveria propor formas de resolução às situações apresentadas, assim como a presente investigação. O primeiro estudo mostrou que os meninos revelaram uma maior tendência ao estilo agressivo, e as meninas, ao assertivo. No segundo

estudo, tanto os meninos como as meninas apresentaram a submissão e a agressividade como as duas tendências dominantes, sendo que, entre ambas as tendências, os meninos apresentaram escores médios superiores na agressividade e as meninas na submissão. Quanto às demais tendências, as meninas apontaram mais as assertivas e os meninos, as submisso-agressivas. Vicentin (2009), por sua vez, pesquisou se sujeitos com histórico de dependência química na família resolveriam os conflitos de forma diferente dos indivíduos sem esse histórico familiar. A investigação foi realizada com adolescentes que tinham problemas de alcoolismo na família e adolescentes que não tinham. Os resultados indicaram que a predominância de estratégias submissas nesses adolescentes, seguidas das agressivas. Em uma análise mais apurada, não foram encontradas diferenças significativas entre faixa etária, gênero e filhos de pais com e sem problemas de alcoolismo. Embora o resultado referente ao gênero não tenha sido significativo, ele mostrou que os sujeitos do sexo masculino tendiam a utilizar estratégias agressivas, os do sexo feminino, as estratégias submissas.

Os resultados da presente pesquisa se aproximam daqueles dos estudos de mencionados de Leme e Vicentin, nos quais os estilos com maior predominância foram os agressivos e submissos. Contudo, em relação às variações de acordo com o gênero, não se confirmou o verificado por Leme, já que não foram encontradas diferenças significativas, na amostra investigada, entre os meninos e as meninas no modo de resolução de conflitos.

Não obstante, é intrigante notar que, diferentemente dos resultados referentes à resolução de conflitos, na escala de percepção houve diferença significativa na percepção das profissionais quanto à manifestação da agressividade, na qual os meninos foram avaliados como apresentando mais comportamentos agressivos que as meninas. Essa propensão foi confirmada por Lisboa (2001, 2005).

Valendo-se das diferenças entre os dados coletados pelos dois instrumentos, nesta pesquisa, podem ser formuladas duas suposições, não necessariamente excludentes entre si. A primeira seria a de que a percepção das educadoras em

relação à manifestação da agressividade, de acordo com o gênero, não correspondeu à forma como as meninas e os meninos julgaram os conflitos hipotéticos, pelo fato de haver uma predisposição por parte das educadoras a considerar, ou a esperar, que os meninos apresentem mais comportamentos agressivos que as meninas. A segunda conjetura seria a de que, no ambiente estudado, os meninos manifestam mais comportamentos agressivos que as meninas, mas, na forma de julgarem situações de conflitos, tais inclinações não aparecem. Em relação a ambas as formulações, é possível, por conseguinte, apontar para as influências das expectativas sociais e culturais sobre a percepção e manifestação do comportamento agressivo no contexto educativo.

De acordo com Vicentin (2009), as diferenças dessa natureza podem estar relacionadas a aspectos culturais, sendo até mesmo adotadas sanções diferentes para cada um dos gêneros. Leme (2004), ao destacar o papel dos pais, professores e da cultura na aprendizagem de modelos, frisa que os meninos gozam de maior liberdade para expressar agressividade, enquanto as meninas costumam sofrer a retirada de aprovação quando agem de modo não submisso. Segundo Lisboa (2005), a literatura, de forma geral, indica que culturalmente se tem a expectativa de que as meninas sejam mais dóceis, tolerantes e atenciosas. Além disso, para a autora, os meninos têm sido reconhecidos nas pesquisas como mais agressivos que as meninas, em tipos de agressividade externalizada, definida como todo comportamento físico e/ou verbal que tem a intenção de causar dano a outrem. Já as meninas mostram mais a agressividade relacional, tida como uma forma indireta e intencional de agressividade voltada para a exclusão social e o prejuízo das relações de amizade. No estudo de Lisboa (2005), tal como relatado anteriormente, os meninos foram percebidos pelos professores como mais agressivos que as meninas, assim como por seus colegas. Entretanto, quando aplicada uma escala de autopercepção, os meninos não foram considerados mais agressivos que as meninas. Diante desses resultados, a autora apresenta duas possibilidades: a de que os meninos realmente apresentam mais formas externalizadas de agressividade, visivelmente

identificadas pelos professores e colegas, ou de que pode haver estereótipos culturais de que os meninos são mais agressivos, que influenciariam a visão dos professores e colegas.

Esses levantamentos demonstram como a dimensão do gênero deve ser avaliada com cautela, tal como advertem Koller e Bernardes (1997) ao discorrer sobre as inconsistências nos achados a esse respeito. Essa é uma preocupação da psicologia do desenvolvimento e indica a necessidade de mais estudos sobre a questão, que levem em conta avaliações aguçadas e contextuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação permitiu verificar a confiabilidade da escala de percepção no que diz respeito à sua consistência interna, assim como a adequada concordância entre as diferentes educadoras respondentes a propósito dos mesmos comportamentos. Apontou-se para a relevância de levar em consideração a perspectiva de diferentes profissionais que trabalham diretamente com as crianças e adolescentes pesquisados quanto à percepção de eventos de condutas agressivas e, dessa maneira, reconhecer a concordância nas indicações, mesmo em se tratando de atuações distintas.

Os resultados confirmaram ainda aqueles encontrados em outros trabalhos, mostrando que o emprego da escala de percepção pode conduzir ou confirmar formulações que reiteram a existência de uma diferença importante entre o gênero na percepção da manifestação da agressividade. Esse aspecto é igualmente corroborado na literatura mediante explicações, principalmente, sociais e culturais, o que representa mais um indicativo da eficácia do instrumento. Não obstante, devem ser consideradas as advertências sobre as inconsistências nos achados a respeito das diferenças de gêneros, que preocupam os pesquisadores e indicam a necessidade de mais estudos a respeito. Essas inconsistências foram reveladas mediante o emprego da escala de resolução de conflitos, visto que houve diferenças entre os resultados desta investigação e os de outros estudos. Além disso, evidenciou-se a discrepância entre a percepção das educadoras e as

formas de resolução de conflitos apresentadas pelas crianças e adolescentes participantes.

Quanto aos estilos de resolução de conflitos, corroboraram-se os resultados de pesquisas atuais brasileiras ao se demonstrar que as principais estratégias utilizadas pelas crianças e adolescentes na resolução de conflitos fictícios, independentemente da idade e do gênero, são as agressivas e as submissas. No que concerne ao estilo assertivo, este aparece de forma quase irrisória dentre as demais tendências, o que também vai ao encontro de pesquisas citadas neste estudo. Questiona-se a baixa incidência de respostas nesse estilo, já que a assertividade estaria relacionada ao respeito mútuo, às ações de falar e ouvir, às estratégias de negociação, à generosidade e à solidariedade, que são de suma importância para a convivência nos diferentes contextos.

Por fim, é possível afirmar que a utilização da escala de percepção denota importantes implicações educacionais, ao possibilitar a investigação da manifestação da agressividade em ambientes educativos, podendo fundamentar e instrumentalizar o planejamento de programas preventivos e de intervenções, voltados para a construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral do ser humano. Apesar dos alcances e contribuições desse instrumento, faz-se necessário advertir que as proposições éticas concernentes ao seu uso devem ser levadas em conta, já que estão diretamente relacionadas com o reconhecimento de seus limites. No que se refere aos fins que devem motivar seu emprego, estes devem ser, prioritariamente, voltados para o desenvolvimento de pesquisas e para a fundamentação de estratégias educativas, evitando-se rotulações, discriminações ou o emprego de medidas coercitivas e punitivas. Questões de validação também devem ser averiguadas e pontuadas. Reitera-se, ainda, que o uso exclusivo de um único instrumento dessa natureza pode incorrer em riscos e julgamentos apressados, além de instaurar limitações importantes, sendo recomendável sua combinação com outros recursos ou instrumentos, dentro de uma constante postura crítica.

REFERÊNCIAS

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BERGER, K.S. *O Desenvolvimento da Pessoa:* da infância à adolescência. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

DELUTY, R. H. Children's Action Tendency Scale: a self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* v. 47, n. 6, p. 1061-1071, 1979.

_____. Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, v. 5, n. 3, p. 309-312, 1981.

_____. Cognitive mediation of aggressive, assertive and submissive behavior in children. *International Journal of Behavior Development,* v. 8, p. 355-369, 1985.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento.* São Paulo: Edicon, 1999.

IBM© SPSS© Statistics, Version 19,0. An IBM Company, 2010. 1 Cd-Rom.

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 2, p. 223-262, dez. 1997.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

_____. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *Conflitos na instituição educativa:* perigo ou oportunidade? Contribuição da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.161-190.

LISBOA, C. S. M. *Estratégias de coping e agressividade*: um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. *Comportamento agressivo, vitimização, e relações de amizade de crianças em idade escolar:* fatores de risco e proteção. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 59-69, 2001.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e educadores. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

PASQUALI, L. *Psicometria:* teoria e aplicações. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para as Ciências Sociais:* a complementaridade do SPSS. 4. ed. Lisboa: Sílabo, 2005.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

SHAFFER, D. R. *Psicologia do desenvolvimento*: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Apresentação. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *Conflitos na instituição educativa*: perigo ou oportunidade? Contribuição da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 11-19.

VICENTIN, V. F. *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes.* 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *Conflitos na instituição educativa*: perigo ou oportunidade? Contribuição da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 229-264.

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

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

FABRICIO COSTA DE OLIVEIRA

Educador físico, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, SP. Professor técnico de Esporte e Lazer do Serviço Social da Indústria (Sesi). Professor mestre do Curso de Educação Física da Universidade de Marília (Unimar)
professor_fabricioco@yahoo.com.br

ALESSANDRA DE MORAIS

Psicóloga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Professora doutora assistente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, SP
alemorais.shimizu@gmail.com

SEBASTIÃO MARCOS RIBEIRO DE CARVALHO
Matemático e pedagogo. Professor doutor assistente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, SP
smrc60@gmail.com

Recebido em: SETEMBRO 2013
Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

BULLYING: DIMENSÕES PSICOLÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO MORAL

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA
PEDRO ROSÁRIO

RESUMO

Compreender e avaliar a dimensão que tomam os mecanismos psicológicos atuantes em ações de uma violência específica como o bullying *pode contribuir para a discussão das intervenções educacionais que promovam a formação moral desejada pelas instituições de ensino. A pesquisa atual objetivou relacionar tal forma de violência chamada* bullying *às representações de si e ainda às formas pelas quais os sujeitos se autorregulam em situações hipotéticas que apresentem o problema, constatando assim seus engajamentos ou desengajamentos morais. Os procedimentos realizados para verificar a presença dessas relações apontam que sujeitos cujas representações de si são individualistas também se apresentam mais desengajados moralmente e mais propensos a serem autores em situações de* bullying, *mostrando assim que mais do que um problema social, as questões de convivência devem ser tratadas do ponto de vista moral.*

PALAVRAS-CHAVE BULLYING • QUESTÕES MORAIS • ÉTICA • VIOLÊNCIA NA ESCOLA.

RESUMEN

Comprender y evaluar las dimensiones que toman los mecanismos psicológicos actuantes en acciones de violencia específica como el bullying *puede contribuir a una discusión sobre intervenciones educativas que promuevan la formación moral deseada por las instituciones de enseñanza. La investigación actual tuvo como objetivo relacionar tal forma de violencia llamada* bullying *con las representaciones de sí y, también, con las formas por las cuales los sujetos se autorregulan en situaciones hipotéticas que presenten el problema, constatando así su compromiso o falta de compromiso moral. Los procedimientos realizados para verificar la presencia de dichas relaciones señalan que los sujetos cuyas representaciones de sí son individualistas también se muestran menos comprometidos moralmente y más propensos a ser autores de situaciones de* bullying, *lo que revela que más que un problema social, las cuestiones de convivencia deben ser tratadas desde un punto de vista moral.*

PALABRAS CLAVE BULLYING • CUESTIONES MORALES • ÉTICA • VIOLENCIA EN LA ESCUELA.

ABSTRACT

Understanding and assessing the extent of psychological mechanisms that operate in actions of specific violence acts such as bullying can contribute to the discussion of educational interventions that promote moral education as desired by educational institutions. The current research aimed to correlate this form of violence called bullying to representations of the self and even to the ways in which the subjects self-regulate themselves in hypothetical situations which pose the problem, thus identifying their moral commitments or non-commitments. The procedures followed to check the presence of these correlations indicate that subjects whose self-representations are individualistic are less morally committed and more likely to be perpetrators in bullying situations. This shows that more than a social problem, the issues of coexistence should be treated from a moral perspective.

KEYWORDS BULLYING • MORAL ISSUES • ETHICS • VIOLENCE IN SCHOOL.

INTRODUÇÃO

Entre os fenômenos da violência humana que vêm chamando a atenção de pesquisadores no mundo inteiro, o *bullying* tem sido alvo de investigações constantes. As características que o diferenciam de outros tipos de conflitos são, entre outras, o fato de que a violência é escondida aos olhos das autoridades e fundada na repetição. Isso significa que aquele que sofre *bullying* só gostaria de ter na vida um dia comum, visto que todos os dias experimenta o sabor do desprezo, da diminuição aos olhos dos outros. No ato repetido se encontra uma escolha, ainda que inconsciente, de a quem atacar; no ataque, uma vítima que se vê com menos valor e consente, ainda que de forma inconsciente, no pouco valor que lhe atribuem as ações de seus algozes.

Tanto quem ataca quanto quem sofre o ataque está sob os olhos dos seus iguais, daqueles que participam da constituição de sua identidade, do modo como são e como se veem diante do outro (TOGNETTA, 2012). É exatamente nessa trama de relações constituídas que se busca entender por que agem assim aqueles que submetem os outros e, ao mesmo tempo,

por que se deixam submeter aqueles que se vitimizam; e, ainda, por que não se indignam aqueles que apenas assistem às cenas de menosprezo que acontecem no seu cotidiano.

Se concordarmos que o ato de menosprezar, diminuir ou agredir, como um substrato de violência, é uma forma de desrespeito, podemos dizer que *bullying* é um problema moral. E se a moral é uma construção do sujeito, como confirmam os pressupostos interacionistas, podemos nos indagar: que valores são integrados à identidade de sujeitos que agem mal ou agem bem em suas interações com os outros? Que escolhas fazem esses sujeitos para engajarem-se ou desengajarem-se moralmente em uma situação de violência? Essas escolhas explicariam por que meninos e meninas se colocam em situações de *bullying*? Em uma palavra: existirá uma correspondência entre as representações que os sujeitos têm de si, sua participação em situação de *bullying* e as formas como se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de violência? São exatamente essas perguntas que nos desafiam a apresentar o estudo que agora introduzimos. As respostas, utilizadas no tratamento estatístico dos dados, nos permitirão compreender que a avaliação do fenômeno pode ser conseguida pelas diferentes relações a serem identificadas.

O FENÔMENO *BULLYING*

Pretendemos, neste estudo, ampliar as discussões que já existem sobre os mecanismos psicológicos que estão presentes nesses atos de intimidação e menosprezo caracterizados como *bullying*. Tal fenômeno é entendido como uma subcategoria da violência ou do comportamento considerado agressivo, que se caracteriza pela repetição dessas ações, ou definido como um comportamento por "várias vezes e ao longo do tempo" (OLWEUS, 1999, p. 11). Olweus foi pioneiro nas pesquisas sobre *bullying* (1993, 1994, 1997, 1999) e suas investigações repercutiram por todo o mundo (SMITH et al., 1999; WHITNEY; SMITH, 1993).

Certamente, mais do que a avaliação psicológica do fenômeno, seu diagnóstico tem levado diferentes governos a instituírem políticas públicas que possibilitem sua intervenção em

ambientes escolares. Contudo, apenas diagnosticar o problema é, no mínimo, condição insuficiente, tendo em vista a necessidade de compreender o que está por trás dessas ações agressivas que acometem tantos jovens e crianças.

Algumas questões são atualmente enfocadas quando se pensa o problema do *bullying*, como a influência do corpo docente que, muitas vezes, potencializa o menosprezo com piadas e brincadeiras de mau gosto, como elucidou Lahelma (2002), na Finlândia; Avilés (2006) e Avilés e Alonso (2008), na Espanha; Tognetta e Vinha (2010), no Brasil, entre outros. Há também as diferenças de gênero que apontam características típicas das provocações (BESAG, 2006; NANSEL et al., 2001; OLWEUS, 1993, 1994, 1997, 1999; RINGROSE; RENOLD, 2009; STEIN; DUKES; WARREN, 2006).

Estudos recentes apontam características marcantes para os envolvidos. Jansen *et al.* (2012) investigaram 6.539 crianças na Holanda e concluíram que fatores de risco como baixa situação econômica e má escola estão associados a maior risco de ser autor e alvo de *bullying*. Entre os autores de *bullying*, encontram-se aqueles que são mais populares (TOGNETTA, 2012) e entre as vítimas, aqueles que são geralmente os últimos a ser procurados para os agrupamentos na escola.

Estudos comprovam que autores de *bullying* estão mais propensos ao uso de drogas, álcool e transtornos psiquiátricos (FEKKES; PIJPERS; VERLOOVE-VANHORICK, 2005) e que têm grandes dificuldades de se adaptar à escola e de obedecer às regras – fato que denota a possibilidade de agirem mal como única alternativa ou legítima resposta para se verem livres de problemas nas relações sociais com os pares (OLWEUS, 1997; BENTLEY; LI, 1995; BOSWORTH; ESPELAGE; SIMON, 1999), haja vista as poucas habilidades sociais que têm (AVILÉS, 2006). São esses que mais precisam ser o centro das atenções, o que talvez seja um modo de esconder o medo de não serem aceitos.

Do ponto de vista daqueles que são alvo de violência, constatam-se também as dificuldades em fazer amigos. Eles apresentam características como a solidão, o sofrimento físico e/ou psicológico, a submissão, a depressão, a ansiedade social

e uma autoestima negativa (ESLEA et al., 2004; NANSEL et al., 2001; OLWEUS, 1993; SCHWARTZ, 2000). Fisher *et al.* (2012), numa investigação recente com autorrelatos de 2.141 crianças, encontraram que 2,9% delas praticavam a automutilação e que mais de metade era vítima de assédio moral frequente.

Trata-se, portanto, como mostram diferentes investigações de um alvo fragilizado que, inconscientemente, como já dissemos, consente o fato de ser menosprezado pelos outros por acreditar que não merece respeito (TOGNETTA, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2009; AVILÉS, 2013). Contudo, estudos de Ortega, Del Rey e Mora-Merchán (2001) apontam a dificuldade que temos de reconhecer que o próprio autor de *bullying* raramente tem consciência da sua intenção de prejudicar outra pessoa. Esse é um dos pontos que torna difícil o consenso na comunidade acadêmica (BANSEL et al. 2009; SMITH, 2004) e nos demanda mais uma indagação: será apenas um problema de consciência que falta a autores de *bullying*?

Antes, porém, de pensarmos em respostas para tal pergunta, há algo nas investigações atuais a dizer sobre o terceiro personagem dessas manifestações: os espectadores. Thornberg e Jungert (2012) realizaram um estudo com 30 estudantes de 9 a 15 anos de idade e investigaram as razões das decisões das crianças para ajudar ou não ajudar a vítima ao presenciar uma cena de *bullying*. Concluíram que a decisão de ajudar ou não uma vítima depende de como os espectadores avaliam a situação e sua própria ação na situação em relação aos alvos.

Não seria, então, a falta de uma avaliação moral algo a se considerar quando meninos e meninas se colocam como autores ou não se colocam indignados diante da violência? Não estaria essa mesma violência sendo incorporada como um valor para esses sujeitos? É o que tanto Sánchez, Ortega, e Menesini (2012) como Thornberg e Jungert (2012) apontam como perspectiva para novos estudos. Há os que cumprem essa tarefa percorrendo um caminho que é entender como se engajam ou desengajam os sujeitos em situações de violência, ou seja, o quanto os sujeitos que participam do problema do *bullying* consideram a violência como um valor positivo ou algo errado. Passemos a incorporar as pesquisas que trazem tais discussões.

ENGAJAMENTOS E DESENGAJAMENTOS MORAIS

Obras de Piaget (1932) e Bandura (1999, 2002), embora contempladas por construções teóricas diferentes, do ponto de vista moral, concordam com o papel de "atividade" ou de "agência" (respectivamente) do sujeito para suas escolhas morais. Dessa forma, ambos acreditam que é por um processo de autorregulação (guardadas as peculiaridades de compreensão deste termo em cada uma das teorias) que um sujeito age moralmente e não por simples internalização.

Para Bandura, a autorregulação se caracteriza como uma autorreação de natureza avaliativa às intervenções que o meio impõe: como são observados e compreendidos os acontecimentos externos e como se reagirá no momento atual e futuro. Para Piaget, essa força regulatória viria da vontade: um poder de escolha em agir bem ou agir mal movido por uma hierarquia de valores. Diríamos que é um poder de escolha, um árbitro moral que avalia uma determinada situação, ativando mecanismos que operam no sujeito para que ele possa agir pelo dever moral ou não. Para Piaget, quando operado por reciprocidade e tomado pela comoção ao estado afetivo do outro, o sujeito é movido por culpa, vergonha, arrependimento, indignação e outros tantos sentimentos morais que intervêm para o resgate do dever moral que está em jogo. Quando falta a moral, explicaria Bandura, haveria uma espécie de desinibição ou a "liberação" do sujeito de autocensura ou desses mesmos sentimentos. Age assim, com potencial desapego ao problema do outro. Seria o que o autor chamou de "*disinhibitory power of moral disengagement*", ou poder desinibitório de desengajamento moral (BANDURA et al., 2001, p. 126).

O mesmo autor revisou uma grande quantidade de pesquisas, demonstrando a presença do que chamou de "desengajamentos morais" e o que seriam, para Piaget, julgamentos heterônomos nos quais o sujeito não consegue se colocar no lugar do outro e se comover com sua dor. Bandura apresenta oito grandes formas de como "pessoas boas podem fazer coisas más" (BANDURA, 1999, 2002). Seriam oito justificativas ou formas de autoproteção e centração em si mesmos que impedem os sujeitos de agirem bem. Oito "poses", portanto, como se as ações cuja moral é ausente pudessem ser fotografadas:

1) minimizam, ignoram ou distorcem o impacto do prejuízo causado; 2) culpabilizam a vítima pelo dano; 3) consideram uma causa digna de um propósito moral o desatino da vítima; 4) usam uma linguagem que soa menos negativamente (linguagem eufemística); 5) comparam o problema a outros mais negativos, como sendo uma vantagem da vítima; 6) minimizam e difundem a responsabilidade de quem age mal; 7) transferem ou deslocam tal responsabilidade a uma autoridade; 8) finalmente, apresentam a vítima como merecedora desses atos desumanos (desumanização da vítima).

Assim, estudos como os de Menesini e Camodeca (2008) e de Almeida, Correia e Marinho (2010) apontam para a necessidade de entender como se engajam ou desengajam moralmente os sujeitos a fim de compreender o comportamento agressivo. Menesini *et al.* (2003) investigaram o grau em que, por exemplo, autores, vítimas e espectadores demonstravam emoções associadas à responsabilidade moral (culpa e vergonha) e desengajamento moral (orgulho, indiferença) entre estudantes da Espanha e da Itália. Seus resultados indicam que as emoções de desengajamento moral estão muito mais próximas dos autores de *bullying* e mais distantes das vítimas.

Uma pesquisa realizada por Thornberg e Jungert (2012) com 347 adolescentes aponta para uma relação entre menor sensibilidade moral e o autor "valentão" que também apresenta mais desengajamentos morais em suas ações. Wachs (2012) investigou as semelhanças e diferenças entre os papéis de quem participa de *bullying* tradicional e de *cyberbullying*, em termos de desengajamento moral, e constatou que entre os 517 estudantes alemães, aqueles que participam de *cyberbullying* apresentam maior desengajamento moral do que aqueles que o fazem apenas de maneira tradicional. Esse fato denota que, virtualmente, a desinibição pode ser ainda maior. Todavia, outras pesquisas contestam tal fato: Perren e Gutzwiller-Helfenfinger (2012) realizaram uma pesquisa *online* com estudantes de 12 a 19 anos e encontraram, predominantemente entre aqueles que se autorrelataram participantes desse tipo de agressão, a falta de valores morais e a falta de remorso ou arrependimento para o *bullying* tradicional e

para o *cyber*, porém os desengajamentos morais apareceram muito mais para o *bullying* tradicional.

Em relação aos espectadores de *bullying* e desengajamentos morais, Obermann (2011) dividiu 660 adolescentes dinamarqueses em quatro grupos: 1) os que são apenas espectadores; 2) os que são espectadores, mas são propensos a ajudar as vítimas. 3) os espectadores culpados que nada fazem, mas assim se sentem. 4) os indiferentes que tudo testemunham, mas nada sentem. Os resultados foram promissores: os indiferentes tiveram desengajamentos morais significativamente maiores do que os culpados ou defensores.

A mesma autora (OBERMANN, 2011), em outro estudo, investigou se haveria relação entre desengajamento moral e as diferentes posições que assumem as crianças em autorrelatos sobre *bullying*: quando são nomeadas como valentões ou alvos ou quando se autorreferem dessa forma. Os resultados dessa pesquisa, que envolveu 739 crianças dinamarquesas com 12 anos de idade, demonstraram que tanto as que se autorreferiram como valentões como as que foram assim indicadas apresentaram maior desengajamento moral.

Turner (2009) buscou compreender as relações entre gênero e desengajamentos morais e participação em situações de *bullying*. Numa amostra com 930 estudantes, constatou que os meninos apresentaram mais desengajamentos morais do que as meninas. Além disso, também constatou que quanto mais desengajamentos morais apresentavam maior participação em *bullying* tinham esses sujeitos.

Almeida, Correia e Marinho (2010), em uma pesquisa com 292 sujeitos, examinaram como o desengajamento moral, a empatia e as crenças morais sobre os papéis de agressor e defensor da vítima estavam relacionados com as atitudes tomadas por eles. Os resultados apontaram para uma relação entre mais desengajamento moral e mais exercer o papel de valentão; menor desengajamento moral e exercer o papel de defensor da vítima.

Almeida, Correio e Marinho (2010), Obermann (2011), Sagone e Licata (2009) e Turner (2009) destacam a preocupação com outras investigações que possam dar conta de aprofundar dimensões psicológicas relacionadas com a regulação

interpessoal no contexto escolar. Sagone e Licata (2009), numa amostra de pré-adolescentes, buscaram investigar a relação entre o ajuste interpessoal, o uso de mecanismos de desengajamento moral, assédio moral e comportamentos pró-sociais. Os resultados mostraram haver uma relação entre a impulsividade, menor competência nas habilidades sociais, desengajamento moral e o envolvimento em *bullying*. Mas há um dado relevante nessa investigação: aqueles que mais participavam de situações de *bullying* sofrendo as agressões de seus pares eram os mais preocupados com a autoimagem que tinham diante dos outros.

Nesse sentido, não haveria, além da forma como se engajam moralmente ou não nessas situações, uma relação também com as formas pelas quais meninos e meninas se veem? Passemos, então, a mais um aspecto que pode ser avaliado para pensar o problema em questão.

AS REPRESENTAÇÕES DE SI

Temos insistido no fato de que nossa identidade consiste no conjunto de "representações de si", ou seja, sentimentos, representações, conhecimentos, sonhos e projetos relacionados ao si mesmo, que é definido como "um sistema onde todas as referências pessoais e personalizadas se encontram organizadas" (BARIAUD, 1997). Podemos compreender esse "si mesmo" pela análise de suas referências identificatórias e que, portanto, formam a personalidade.

Dessa forma, quando perguntamos a alguém o que é preciso que se faça para merecer sua admiração, podemos pensar que tratar do que é admirável no outro remeta a uma imagem ideal. Podemos almejar uma imagem ideal enquanto um valor que pretendemos atingir ou que temos na própria escala de valores. O que a faz ser ideal é exatamente o fato de preservar aqueles valores que se tem e que se conserva. Uma duplicidade desse ideal, diríamos, é que pode nos indicar os valores associados a essa identidade.

Diria ainda Smith (1999) que "o amor e admiração que dedicamos àquele cujo caráter e conduta aprovamos predispõem-nos a desejar nos convertermos em objetos dos mesmos sentimentos agradáveis, e a sermos tanto quanto amá-

veis e admiráveis" (p. 143). Nesse sentido, identificar quais são as representações que sujeitos têm de si permite-nos compreender os valores que estão associados à sua identidade: se são valores individualistas que não consideram o outro; se são valores muitas vezes caracterizados por estereótipos, cuja finalidade é apenas de serem bem vistos aos olhos dos outros, e mesmo que estão apenas associados a pequenas convenções sociais; ou se, realmente, são valores que incluem a si e ao outro como desejantes de um conteúdo moral: se há justiça, generosidade, tolerância sendo destacada como um objeto a ser admirado.

No Brasil, várias investigações têm sido realizadas visando conhecer as representações que diferentes sujeitos têm de si e que tipo de valores estaria integrado em cada uma das formas pelas quais as pessoas se apresentam (TOGNETTA; BOZZA, 2012; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA; MARCOM; VINHA, 2012). A primeira delas, em 2006, reiterou a correspondência entre representações de si que integram valores éticos e o fato de se sensibilizar com a dor do outro. Numa amostra de 150 adolescentes brasileiros e suíços, observou-se que o reconhecimento do dever moral é sentido por quaisquer pessoas, não importando as representações que elas tenham de si; contudo, reconhecer os sentimentos das pessoas que são acometidas pela injustiça ou pela falta de generosidade é possível muito mais para aqueles cujas imagens se admire ou aspire por esses mesmos valores. Em outra investigação, (TOGNETTA; BOZZA, 2012) pôde-se constatar uma correspondência entre estar envolvido em situações de *cyberbullying* e representações de si individualistas em que o outro não é considerado. Esses estudos, juntamente com os de Bariaud, na França, trazem a possibilidade de, pelas representações de si, compreendermos as hierarquias de valores que são integradas à identidade de um sujeito.

A PRESENTE INVESTIGAÇÃO: O MÉTODO

Haveria uma correspondência entre a participação em situações de *bullying*, as suas representações de si e como se autorregulam para compreender um conteúdo moral em jogo, desengajando-se ou engajando-se moralmente? Para respon-

der a essa questão investigamos os julgamentos de 2.600 adolescentes, cuja média de idade é de 15 anos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, advindos de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo. Numa amostra por conveniência, os sujeitos responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas.

De caráter descritivo, a atual pesquisa de campo foi dividida em quatro estudos cujo grande objetivo foi verificar a presença de relação entre dois construtos que podem trazer explicações ao fenômeno *bullying*: como os sujeitos envolvidos em situações de *bullying* se veem – suas representações de si e como os sujeitos envolvidos em situações de *bullying* se autorregulam para a compreensão de uma situação em que um conteúdo moral esteja em jogo – por desengajamentos morais ou engajando-se moralmente. As escolas foram contatadas pelos pesquisadores e foi solicitado o termo de consentimento livre e esclarecido para a participação dos alunos neste estudo. Apresentou-se a carta-convite, descrevendo e assegurando os critérios éticos de acordo com a Universidade do Minho – Portugal, onde a investigação foi organizada em parceria entre grupos de pesquisas brasileiro (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM) e português (Grupo Universitário de Pesquisa em Autorregulação – GUIA).

1º ESTUDO

Para constatar se os estudantes já haviam participado de situações de *bullying*, foram feitas as seguintes perguntas, baseadas nos instrumentos desenvolvidos por Avilés (2013):

1- Assinale uma das alternativas para responder à pergunta: você já foi agredido, maltratado, humilhado na frente dos outros, ameaçado ou caçoado por algum(a) colega na escola? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido neste ano?

2- Assinale uma das alternativas para responder à pergunta: você já intimidou, tirou sarro de alguém para irritá-lo, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido no ano?

3- Assinale uma das alternativas para responder à pergunta: você já viu alguém que é ou que tenha sido insultado, agredido, ameaçado, maltratado, intimidado, caçoado com apelidos pejorativos em sua escola? Com que frequência você presenciou essas cenas no ano?

Aos três itens formulados, as alternativas dadas eram: não, nunca; sim, uma única vez isso aconteceu; sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido; sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido; ou, finalmente, sim, todos os dias tem acontecido.

2º ESTUDO

Utilizando-se o instrumento validado por Tognetta e La Taille (2008) para reconhecer as representações que os sujeitos têm de si, perguntamos aos sujeitos: o que uma pessoa faz que você admira e o que as pessoas podem admirar em você?

3º ESTUDO

Para conhecer as formas pelas quais os sujeitos se engajam ou desengajam diante de uma situação de *bullying*, utilizamos um instrumento composto por duas histórias: na primeira delas, o personagem principal era alvo constante de *bullying* dos colegas que o ameaçavam, agrediam verbalmente, mas ele não reagia. Nessa história, havia uma consequência material da intimidação: os agressores o faziam pagar refrigerantes. Na segunda história, as intimidações e agressões eram a uma vítima considerada "provocadora" por suas reações bruscas e constantes ataques aos demais. A consequência desses atos, nesse caso, não era material, e sim a exclusão do grupo. Para cada história foram formuladas 14 alternativas. Dentre elas, oito correspondiam exatamente às oito formas de desengajamento moral propostas por Bandura (1999, 2002), descritas por nós anteriormente. Como exemplos, temos para a primeira história as seguintes alternativas: "Ele mesmo (Japinha) se excluía do grupo de meninos" ou " Se todo mundo zoa com ele, por que os outros também não podem aproveitar e tomar a coca-cola?" e ainda: "Os colegas agiam assim porque seguiam a ordem de Jorge. Ele é que

comandava as brincadeiras". Na história de Joana, temos as seguintes alternativas como exemplos de desengajamentos morais: "Carol e as meninas não gostam do fato de Thereza querer ser o centro das atenções e também de Thereza atrapalhar o grupo por não ter habilidades esportivas" ou "Isso é só brincadeira, não vale a pena ficar tão preocupado". Ou ainda "Todo mundo sabe que Thereza se comporta diferente das outras meninas, então não é só o grupo de Carol que zoa, todo mundo faz isso".

As demais respostas implicavam numa decisão pelo engajamento moral, ou seja, nessas alternativas os sujeitos reconheciam o desrespeito e a falta de ética nas provocações realizadas com os personagens das histórias. Na história de "Japinha", são exemplos: "Ninguém pode passar por isso. O que esses meninos fazem com japinha é um desrespeito"; ou "É mais errado o que Jorge fez com Japinha. Chega a ser desumano". E na história de Thereza, os exemplos são: "Não deveria ter xingamentos na escola e em nenhum lugar" ou "Cada um tem o direito de ser como quer e o mais importante é tratar bem as pessoas".

Quanto à validação do instrumento, com a aplicação de análise fatorial pelo método de extração por componentes principais – pela rotação varimax – vimos os agrupamentos que as alternativas assinaladas pelos sujeitos construíram num certo domínio. Com a análise fatorial realizada, constatamos a pertinência desses fatores criados. Pudemos notar que as alternativas se encontraram em dois domínios: os engajamentos morais e os desengajamentos morais. Pela medida KMO, vimos que o modelo formado era adequado (0,818); e aplicando o teste de Bartlett, constatamos também que tais diferenças eram significativas ($p<0,001$) entre os domínios.

Tínhamos 14 itens no instrumento em cada uma das histórias, sendo que deles 13 itens explicavam o construto "desengaja ou engaja". Com a análise fatorial, para compor cada domínio, o peso de cada componente precisava ser maior ou igual a 0,40. Para confirmar a consistência interna do instrumento total nos dois domínios, foi aplicada a medida estatística Alfa de Cronbach. Valores acima de 0,60 indicaram a consistência. Não houve nenhum item que, se

excluído, aumentasse a consistência interna. Todos os itens assim foram bem interpretados. Validado o instrumento utilizado, apresentaremos as formas de desengajamento mais utilizadas por nossos sujeitos nos resultados do 3º estudo.

4º ESTUDO

O quarto estudo trata da verificação de existência de relação entre os três estudos anteriores. Passemos, então, à apresentação dos resultados.

RESULTADOS

1º ESTUDO

Para analisar as respostas dadas às três perguntas realizadas em nosso instrumento sobre a participação em situações de vitimização foi preciso criar um critério que correspondesse às possíveis indicações de que haveria, de fato, uma situação de *bullying*. Assim, as alternativas criadas foram divididas em categorias para serem analisadas: "autor total"; "vítima total" e "espectador total" correspondem a quando há a indicação da repetição das ações (mais de uma vez) – citados a partir daqui como "1"; e quando não há a repetição como "0".

Dessa forma, quando questionados sobre o envolvimento em situações de vitimização, menosprezo, humilhação ou agressão entre pares, foi possível constatar que 15,9% dos participantes dessa investigação já foram vitimizados. Dos estudantes, 19,5% disseram também já ter intimidado, menosprezado ou agredido seus pares repetidamente e 62,8% já foram espectadores desse tipo de violência. A Tabela 1 apresenta tais resultados.

TABELA 1 – Vitimização entre escolares

PARTICIPANTE	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA	TOTAL
Vítima	14,4%	17,2%	15,9%
Autor	17,7%	21,0%	19,5%
Espectador	63,2%	62,4%	62,8%

Fonte: Dados da pesquisa.

Como explicar as características que tomam esses participantes do *bullying*? Haveria relações com as imagens que esses meninos e meninas têm de si? Estariam eles engajados ou desengajados moralmente para assim se apresentarem envolvidos nessas situações de violência? Tais perguntas, objeto de nossa investigação, serão respondidas. Contudo, é preciso antes apresentar os dados dos dois estudos seguintes que nos trazem as indicações de como são as representações de si desses mesmos sujeitos e como se engajam ou desengajam moralmente para então proceder à verificação da existência de relações.

2º ESTUDO

As respostas encontradas para as duas perguntas "O que uma pessoa faz que mereça sua admiração?" e "O que as pessoas podem admirar em você" foram organizadas a partir das categorias formuladas por Tognetta e La Taille (2008) e consistiam basicamente em três: na primeira, encontram-se as repostas que trazem conteúdos individualistas, ou seja, em que os sujeitos não fazem menção a nenhum valor moral e sim a conteúdos do tipo "meus cabelos" ou "admiro um sujeito que jogue bem futebol". Portanto, nessas respostas, o "outro" não é incluído e nem está em jogo um conteúdo moral. Na segunda categoria, as respostas já apresentam conteúdos morais, porém, ainda estereotipados ou ligados a relações próximas como: "admiro a beleza e a inteligência das pessoas" ou ainda "admiro a simpatia e a bondade da minha mãe". Nessas respostas, não fica clara a intenção de incluir o sujeito universal como acontece nas da terceira categoria, nas quais se encontram conteúdos éticos, já que tanto contêm valores morais – como a generosidade, a honestidade – como apresentam um "outro generalizado", como, por exemplo: "É preciso que seja bem honesto e que saiba respeitar as pessoas do jeito que elas são". Com base em tais análises, o método consistiu em encontrar uma categoria em que as duas respostas dadas pelos sujeitos fossem conservadas na mesma categoria, de modo a termos as possibilidades descritas no Quadro 1.

QUADRO 1 – Categorias para as representações de si

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
CA	Respostas que conservam em A, com conteúdos individualistas.
CB	Respostas que conservam em B, com conteúdos de caráter estereotipado.
CC	Respostas que conservam em C, com conteúdos de caráter moral.
NC	Respostas que não conservam a mesma categoria nas duas perguntas sobre admiração.

Fonte: Dados da pesquisa.

Obteve-se como resultados que somente 8,8% das respostas apresentadas correspondem a conteúdos éticos. Chama-nos a atenção o fato de que 17,9% das respostas são de caráter individualista e 33,9% dos sujeitos não conservam a mesma categoria nas duas respostas sobre o valor a ser admirado. Das respostas dos sujeitos, 39,4% pertencem à categoria dos estereótipos sociais.

3º ESTUDO

Como se autorregulam esses sujeitos para responder a situações em que haja um conteúdo moral em jogo – engajam-se ou se desengajam moralmente? Para responder a essa questão, elaboramos um instrumento que pudesse mensurar os desengajamentos e engajamentos morais para uma situação em que o conteúdo de violência como *bullying* estivesse presente. Esse instrumento, conforme vimos, foi validado.

Na primeira história, havia uma situação de menosprezo em que a agressão se remetia a uma consequência material: o sujeito agredido deveria pagar refrigerantes aos outros meninos. Notou-se que 29,1% dos sujeitos acreditam que havia alguém no comando e, portanto, quem agiu mal só obedeceu (descolamento de responsabilidade). Ao mesmo tempo, 16,5% comparam a ação agressiva à outra que poderia ser bem pior: não houve agressão física, o que faz com que essa ação de menosprezo e de intimidação seja considerada menos grave. É interessante notar que 13,6% dos respondentes assinalaram a alternativa cuja explicação para não se engajar moralmente foi a desumanização, e 13,5% culpabilizaram a vítima.

Passemos para o caso 2, em que a situação de *bullying* acontece com uma vítima de certa forma provocadora. Vejamos as formas de desengajamento mais comuns encontradas entre nossos sujeitos.

Da mesma forma que no caso anterior, os sujeitos respondentes acreditam que a responsabilidade é sempre de outros e não sua (29,7%). Chama-nos a atenção, nesse caso, a difusão da responsabilidade: se todo mundo faz isso, não é tão ruim (28,1%). E ainda, 27,4 foram respostas cuja atribuição de culpa é feita à própria vítima. Já 23,7% justificaram seu não engajamento negando as características humanas da vítima.

A pergunta que se faz agora é: quem seriam aqueles que mais apresentam as formas de desengajamento moral? Quais seriam as representações de si desses sujeitos? Que relações podem contribuir para explicar as características dessa forma de violência, o *bullying*, que acomete jovens e crianças? Passemos, então, às relações que encontramos entre esses três construtos: a participação em situações de *bullying*, as representações que esses sujeitos têm de si e sua forma de engajar-se ou desengajar-se moralmente.

REPRESENTAÇÕES DE SI E PARTICIPAÇÃO NA VITIMIZAÇÃO

Quando examinamos as relações entre as representações de si ao fato de os sujeitos serem vítimas totais ou espectadores totais nas situações de *bullying*, não encontramos diferenças significativas ($p>0,79$ para vítimas e $p>0,74$ para espectadores). Isso significa que tanto vítimas como espectadores de *bullying* podem se apresentar com imagens de si individualistas, estereotipadas ou com valores éticos. Ou, dito de outra forma, para ser espectador ou vítima de *bullying*, não importa que tipo de representações os sujeitos possam ter de si. Contudo, é na comparação das distribuições de frequência quanto à autoria de *bullying* por categoria de representação de si que encontramos diferenças estatisticamente significantes ($p<0,01$), como podemos constatar na Tabela 2.

TABELA 2 - Representações de si e autoria de *bullying*

REPRESENTAÇÃO DE SI		AUTORIA DE *BULLYING**								
	NÚMERO DE RESPONDENTES				PORCENTAGEM SEGUNDO A CATEGORIA			PORCENTAGEM SEGUNDO A AUTORIA		
CATEGORIA	DESCRIÇÃO	0	1	TOTAL	0	1	TOTAL	0	1	TOTAL
CA	Conservam em A, com conteúdos individualistas.	317	123	440	72,0	28,0	100,0	15,9	26,3	17,9
CB	Conservam em B, com conteúdos de caráter estereotipado.	811	159	970	83,6	16,4	100,0	40,7	34,0	39,4
CC	Conservam em C, com conteúdos de caráter moral.	190	28	218	87,2	12,8	100,0	9,5	6,0	8,9
NC	Não conservam a mesma categoria nas duas perguntas sobre admiração	676	158	834	81,1	18,9	100,0	33,9	33,8	33,9
TOTAL		1994	468	2462	81,0	19,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Autor em mais de uma situação (1).

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela Tabela 2, constata-se que a distribuição dos autores de *bullying* (1) e dos demais (0) frente às categorias de representação de si apresenta uma diferença relevante. Enquanto 26,3% dos autores (1) mantêm suas representações de si conservadas em respostas de conteúdo individualista, no outro grupo (0), apenas 15,9% o fazem.

VITIMIZAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO MORAL

Quando relacionamos a participação em situações de vitimização do alvo de *bullying* (vítima total) com suas formas de engajar-se ou desengajar-se moralmente, constatamos que não há diferenças significativas (p=0,88). Tanto podem ser engajadas (fator 1) como desengajadas (fator 2). Contudo, o espectador de *bullying* é mais engajado (a média é positiva) e isso é significativo (p<0,01), porém não é menos desengajado (p>0,72).

Chama-nos a atenção, porém, o fato de que o autor de *bullying* é mais desengajado (sua média é positiva para o desengajamento) e menos engajado (a média é negativa para o engajamento) e essa diferença é significativa para os dois – engajamento (p<0,02) e desengajamento (p<0,01) em comparação com aqueles que não são autores de *bullying* (média positiva para o engajamento e negativa para o desengajamento).

REPRESENTAÇÕES DE SI E ENGAJAMENTO/ DESENGAJAMENTO MORAL

O último procedimento aplicado para verificar relações entre os dados entre o construto "engajamentos e desengajamentos morais" e "representações de si". Utilizando a medida de engajamento e desengajamento, obtida pela análise fatorial (cada questão que cosmpõe o domínio, multiplicada pelas cargas fatoriais), tem-se um número que é mais positivo possível: quanto mais positivo maior é o engajamento ou o desengajamento. Quanto mais negativo, menos engajado e menos desengajado. Assim, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 3, considerando Fator 1 – engajamento – e Fator 2 – desengajamentos.

TABELA 3 – Representações de si, engajamento e desengajamento moral

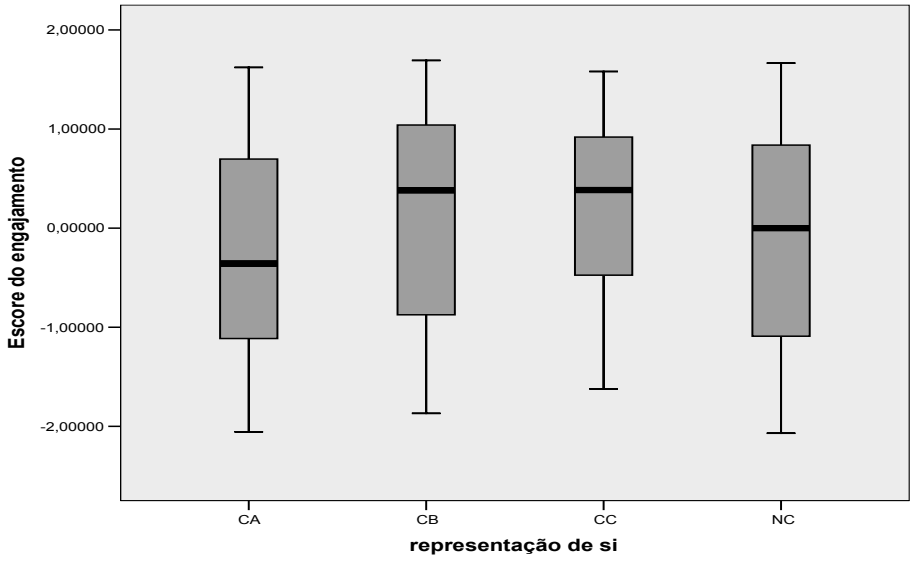
	FATOR 1 ENGAJAMENTO	FATOR 2 DESENGAJAMENTO
CA	-2213480	3423898
	153	153
CB	1627702	-1299678
	420	420
CC	1975642	-3835212
	74	74
NC	-0775581	0720215
	334	334

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 3, que os CAs (representações de si individualistas) são mais desengajados moralmente (0,34) e menos engajados (-0,22). Nota-se também que os CCs (representações de si éticas) são mais engajados (0,19) e menos desengajados (-0,38).

Para comparar se essas médias são diferentes entre as categorias de representações de si, foram realizadas análises com a ANOVA, seguidas do teste de Tukey para a localização das diferenças. Pela ANOVA, foi possível comprovar a diferença significativa para os dois componentes (p<0,001). Para localizar as diferenças – em quais representações de si estariam essas diferenças –, foi aplicado o teste *post hoc* de Tukey que comprovou que quanto aos engajamentos morais, os CAs ou aqueles cujas representações de si são individualistas são exatamente diferentes daqueles que são CBs (cujas representações de si são estereotipadas), mas não são diferentes significativamente das respostas daqueles que não conservam a mesma categoria de admiração (os NCs). Para melhor visualizar essas informações, vejamos a Figura 1 que trata dos engajamentos.

FIGURA 1 - Escore do engajamento para as representações de si



Fonte: Dados da pesquisa.

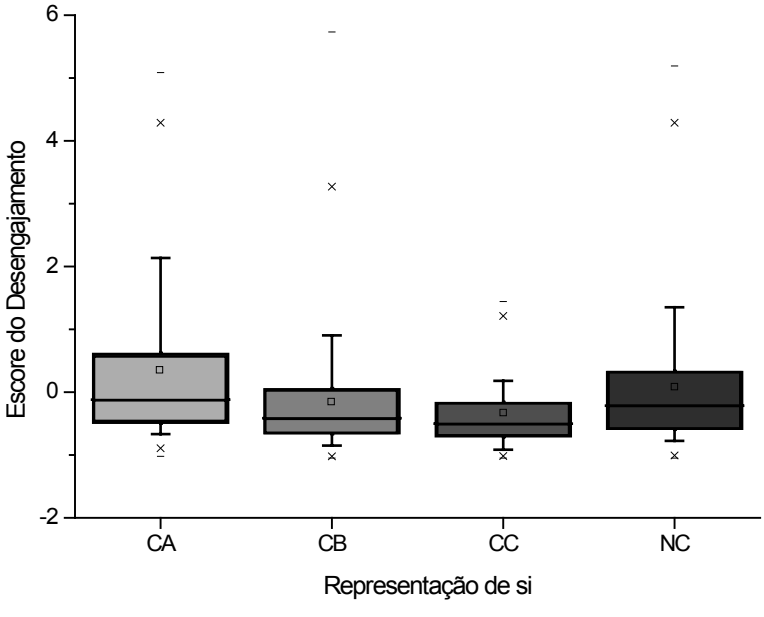
Observando a Figura 1, podemos constatar que os sujeitos cujas representações de si incluem valores éticos (CCs) possuem menos variabilidade no escore do engajamento; ou seja, são mais consistentes no grupo de respostas que mostram que se engajam moralmente. Além disso, vemos que se mantêm

acima de 0,00, o que significa mais engajamento (mais positivo, mais engajado).

Note-se que naqueles cujos estereótipos sociais são mais admirados (os CBs), a variabilidade é bem maior, demonstrando menos consistência na escolha das respostas mais engajadas. Aqueles que não conservam um valor admirado, os NCs, estão também abaixo de 0,00, o que significa que são menos engajados e, além disso, têm a maior variabilidade. Os CAs são diferentes do CCs e CBs e iguais aos NCs. Com o teste estatístico, os CAs são igualmente menos engajados como aqueles que não conservam um valor (NCs).

E quanto aos desengajamentos? Com a aplicação do teste *post hoc* de Tukey, obteve-se que os CAs, ou aqueles cujas representações de si são individualistas, são diferentes dos CBs – com conteúdos estereotipados: os CAs são mais desengajados (0,342) que os CBs (-0,13). Na Figura 2, é possível constatar tais resultados.

FIGURA 2 – Escore do desengajamento para as representações de si



Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode constatar, os CAs são diferentes de todos (ainda que mais próximos dos NCs). A variabilidade dos desengajamentos em seu interior é também maior entre os CAs. São mais desengajados (mais positivo), enquanto os CCs, cujas representações de si são éticas, são menos desengajados (negativo).

DISCUSSÃO

Os dados encontrados no presente estudo sobre o envolvimento em situações de *bullying* estão de acordo com a maioria dos diagnósticos feitos na atualidade em todo o mundo: em média 16% de meninos e meninas são agredidos, expostos a humilhações diante de um grupo que não se indigna e que, consequentemente, reitera que a violência cometida pelos valentões é um valor. No entanto, mais do que diagnosticar, nosso intuito é compreender, pela avaliação sistemática das relações existentes entre os construtos psicológicos que podem incidir sobre o problema, seu funcionamento psicológico. Certamente, diferentes pesquisadores como Sánchez, Ortega e Menesini (2012) já alertaram sobre a necessidade de aprofundar a dimensão emocional e moral dos implicados para conhecer a gênese e a evolução desse fenômeno. É exatamente esse o papel das relações encontradas que pretendemos mostrar neste estudo.

Pudemos constatar que os dois construtos – representações de si e os engajamentos e desengajamentos morais – podem explicar as dimensões afetivas e morais que estão em jogo quando os sujeitos se relacionam com outros. Primeiramente, sob a ótica das representações de si, os resultados demonstram que os conteúdos morais pouco são integrados à identidade dos estudantes pesquisados. Somente 8,8% de nossos sujeitos se referem à admiração a valores morais que incluam a si e ao outro, enquanto 17,9% se referem a conteúdos individualistas em que não se levam em consideração valores altruístas. Vimos que 39,4% dos participantes de nossa pesquisa conservam suas respostas na categoria CB, dos estereótipos sociais. Kohlberg (1989) poderia justificar tais dados quando alertou, na década de 1980, que dois terços

da humanidade permaneceriam em estágios intermediários de desenvolvimento moral. Além disso, quando sujeitos não conservam o mesmo valor admirado em suas representações de si tem-se outro problema, já que, como diria Piaget (1932), a moral é a conservação de valores, ou seja, esses sujeitos estão muito mais propensos aos desengajamentos morais.

Ao relacionarmos as representações de si com o envolvimento no fenômeno *bullying*, observamos que os autores dessa prática de violência apresentam mais representações de si individualistas. Falta-lhes, portanto, o que chamamos de "sensibilidade moral" (TOGNETTA, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2010), ou seja, são sujeitos que não incluem o outro em seu universo de valores e não conseguem sair de seu próprio ponto de vista. Tal dado comprova que o *bullying* é um problema moral ou exatamente de sua falta. Esses resultados corroboram os encontrados por Sánchez, Ortega e Menesini (2012), nos quais crianças agressoras fazem mais uso de desengajamentos morais, e ainda com Obermann (2011), na Dinamarca, que também encontrou uma correlação entre os autores de *bullying* e os desengajamentos morais.

Em relação aos alvos, nossos resultados apontam que tanto podem ser individualistas, como admirar conteúdos éticos, porque o que lhes falta está relacionado à imagem que têm de si diante do outro; eles se sentem inferiores ao que acreditam ser a determinação das qualidades do grupo ao qual pertencem, conforme alertou Olweus (1997). Chamou-nos a atenção o fato de se encontrar, entre aqueles que se distinguem como alvos em situações de *bullying*, formas de desengajamento moral que se destacam: a atribuição de culpa e a desumanização como justificativas para o fato de confirmar a violência como um valor.

Não encontramos diferenças significativas entre os autores, alvos e espectadores de *bullying*, o que significa que ainda que sofram a violência de seus pares, quando analisam uma situação em que há essa mesma forma de maltrato, as vítimas de *bullying* justificam tais ações culpabilizando quem sofre e emitindo certo desprezo por essa figura. Tais resultados não nos causam nenhum estranhamento, visto que é exatamente assim que a vítima se vê para perpetuar a sua

situação de vitimização (a saída da condição de vítima pode acontecer já que temos insistido nos "estados" de vitimização (TOGNETTA, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2010) por processos inconscientes, como merecedora de tais menosprezos (AVILÉS, 2013; TOGNETTA, 2012).

Contudo, os alvos de *bullying* se apresentam tanto engajados como desengajados moralmente, o que não acontece quando correlacionamos os autores de *bullying* aos desengajamentos morais. Eles são mais desengajados e menos engajados nas situações morais. Isso denota, novamente, que a vitimização é um problema moral. Meninos e meninas que são autores de *bullying* demonstram mais desativar seletivamente o controle de um mau comportamento moral e reconstroem assim o significado dessa conduta reprovável, justificando-a moralmente. Como lembram Sánchez, Ortega e Menesini (2012), as formas de desengajamento moral desinibem tais condutas que seriam moralmente incorretas, pois assim as pessoas se veem liberadas de autocensura e de culpa, o que é típico das situações de heteronomia.

Constata-se outra correlação interessante entre esses dados: desengajamentos morais e representações de si. Aqueles que admiram conteúdos individualistas apresentam diferenças significativas em relação àqueles que admiram conteúdos éticos, mas não são significativamente diferentes em relação àqueles que não conservam uma mesma forma de admiração em suas representações de si. Dessa forma, mostram-se desengajados moralmente, portanto, tanto os individualistas quanto aqueles que não conservam um valor.

Parece-nos relevante também ressaltar, no escore do engajamento moral (Figura 1), a maior variabilidade de respostas quanto ao engajamento dadas pelos CAs, cujas representações são individualistas, e pelos NCs, aqueles que não conservam um valor em comparação com aqueles cujas representações são éticas; e ainda o fato de estes últimos serem mais engajados (mais positivo), não variando tanto as respostas dadas. O mesmo acontece com os desengajamentos; como se observa na Figura 2, os CAs (conteúdos individualistas em suas representações de si) são mais desengajados que os CBs (conteúdos estereotipados), e os CCs (conteúdos

éticos) praticamente se igualam aos NCs (aqueles não conservam uma mesma categoria de respostas quanto ao que admiram). Novamente, a variabilidade do conteúdo das respostas daqueles cujos valores são éticos permanece menor.

Pornari e Wood (2010), num estudo com 339 crianças do ensino secundário, relacionando o desengajamento moral à agressão tradicional e virtual, constataram como formas de desengajamento moral mais utilizadas: a justificativa moral, a linguagem eufemística e o deslocamento de responsabilidade. Basicamente, seus dados são parecidos com os nossos, porém, destacamos uma resposta bastante encontrada entre nossos sujeitos para a segunda história: a desumanização. Nela, a garota que sofria *bullying*, na narrativa da história, atrapalhava as aulas e chorava muito quando participava de alguma situação de conflito. Meninos e meninas participantes desse estudo demonstram que não conseguem perceber o sofrimento da vítima por trás de suas ações e, assim, atribuem a culpa a ela própria, acreditando que é, de fato, merecedora do que lhe é predestinado.

Em uma palavra, todos esses elementos somados podem comprovar que o posicionamento moral ante um conflito pode explicar as formas como se atua numa situação de violência. Depois de associarmos os dois construtos à participação em formas de violência como o *bullying*, podemos afirmar seguramente que o problema da vitimização entre pares precisa ser visto como um problema que envolve a falta de ética, e que, para superá-lo, é preciso considerar que a moral (ou a ética) é uma construção do sujeito que age.

LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Num contexto educativo, por mais que se deseje que os estudantes sejam cidadãos éticos, a presença de *bullying* supõe, para a instituição que educa, um indicador de que tal objetivo não está sendo atingido. Isso certamente acontece porque entre os membros da comunidade escolar haverá aqueles para quem a violência é um valor.

Sabemos que em inúmeras instituições de ensino, principalmente no cenário brasileiro, como vimos numa recente

investigação com os diretores de escola (TOGNETTA; VINHA, 2013), poucos são aqueles que reconhecem o problema instaurado em suas relações. Poucos são aqueles que se preocupam com uma questão que é imprescindível para quem deseja formar pessoas melhores: a convivência na escola, que tem sido o "calcanhar de Aquiles" de muitas instituições, não somente pela presença do *bullying* escolar, mas, sobretudo, por tantas microviolências escondidas em seu interior que desafiam educadores a levar em consideração algo que já fora pensado desde há muito tempo no que concerne à educação moral dos jovens e crianças.

Em 1932, Piaget defendia que a cooperação é a única forma de superação da heteronomia vigente. Entretanto, o conceito de cooperação precisa ser bem entendido na perspectiva do epistemólogo suíço: cooperação significa "operar com" e, portanto, tornar o sujeito um agente de seu próprio desenvolvimento, dando-lhe oportunidades de pensar, de antecipar as consequências de seus atos, numa relação de confiança com aqueles que educam. Diz respeito, portanto, à necessidade de criar espaços para que meninos e meninas possam falar de seus problemas, possam pensar nas próprias soluções de seus problemas, possam aprender a reparar seus erros com quem de direito e não com punições enfadonhas que permitem ao sujeito estar livre somente depois de cumprido seu castigo, para novamente cometer outro delito.

Temos insistido, como nas pesquisas de autores espanhóis (AVILÉS, 2006; ORTEGA; DEL REY; MORA-MERCHÁN, 2001; entre outros) em cujo país há políticas públicas que apoiam essa iniciativa, em que as alternativas para vencer o *bullying* são aquelas que colocam os alunos como protagonistas – ou como agentes, como diria Bandura (2002) –, em que os alunos sejam a solução e não o problema – como lembraria Avilés (2013).

Em uma palavra, se o *bullying* é um problema basicamente grupal, não seria o grupo o espaço legítimo ao qual se deve voltar para a discussão de como se sentem as pessoas envolvidas, de como se devem tratar as pessoas, de como se gostaria de ser tratado pelos outros? Não seria essa uma forma adequada de educar moralmente?

E se, como vimos, falta a meninos e meninas autores de *bullying* a sensibilidade moral, é preciso dar a eles a

oportunidade de constatar os sentimentos daqueles que sofrem. O que acontece é que, muitas vezes, em seu repertório de aprendizagens não conheceram outras formas de relacionamento senão a agressão, a submissão e o menosprezo (HOOVER; OLIVER; HAZLER, 1992). Não seria, então, o caso de ajudá-los a confirmar que o outro a quem desprezam sente-se tão mal quanto eles se sentiriam na mesma situação?

Quanto à vítima, restam certezas de que, com frequência, seu pior inimigo é ela própria (AVILÉS, 2013), porque, como vimos, seus pensamentos e sentimentos se relacionam a certa autoculpabilização pelo que vive com seus pares. Cabe a nós, educadores, ajudar a superar essa condição. Meninos e meninas vítimas de *bullying* precisam de espaços em que, independentemente de como sejam, o respeito esteja presente. Precisam que os ajudemos a se indignar pelas injustiças que são cometidas.

Nossos dados nos mostram o quanto ainda é preciso fazer por nossos alunos nas escolas, pois eles não são espectadores que aguardam pelas nossas ações. Eles devem ser atuantes porque podem decidir, podem escolher, podem restaurar a paz, mediados por professores que entendam do desenvolvimento humano e permitam a expressão do que sentem e o que pensam.

Os resultados a que chegamos cumprem com nosso objetivo que era encontrar possíveis relações entre desengajamentos morais, participação em situações de *bullying* e as representações que os sujeitos têm de si como uma forma de avaliação do problema que se instaura entre nós. A partir deles, acreditamos que outras pesquisas devam ser realizadas, visando compreender um fenômeno que nos alerta sobre a necessidade de que mais do que leis que punam, é preciso sensibilidade para criar ambientes em que o respeito seja elemento presente no cotidiano daqueles que precisam de nossa ajuda. Assim, a avaliação do fenômeno implica, veementemente, a necessidade de se repensar as políticas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana; CORREIA, Isabel; MARINHO, Sylvie. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, v. 9, n. 1, p. 23-36, 2010.

AVILÉS, José María. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 4, n. 2, p. 136-148, 2006.

_____. *Bullying*: guia para educadores. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AVILÉS, José María; ALONSO, María Natividad. Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 7., 2008, *Actas*… Porto: ISPA, 2008. p. 119-129.

BANDURA, Albert. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, p. 193-209, 1999.

_____. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v. 31, p. 101-119, 2002.

BANDURA, Albert et al. Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 80, p. 125-135, 2001.

BANSEL, Peter et al. Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, v. 30, n. 1, p. 59-69, 2009.

BARIAUD, Françoise. Le développement des conceptions de soi. In: RODRIGUEZ-TOMÉ, Hector Julio; JACKSON, Sandy; BARIAUD, Françoise. (Org.). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: PUF, 1997. p. 49-78.

BENTLEY, Karen M.; LI, Anita K. F. Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, v. 11, p. 153-165, 1995.

BESAG, Valerie E. Bullying among girls: friends or foes? *School Psychology International*, v. 27, p. 535-551, 2006.

BOSWORTH, Kris; ESPELAGE, Dorothy L.; SIMON, Thomas R. Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, v. 19, p. 341-362, 1999.

ESLEA, Mike et al. Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, v. 30, p. 71–83, 2004.

FEKKES, Minne; PIJPERS, Frans I. M.; VERLOOVE-VANHORICK, S. Pauline. Bullying: who does what, when and where? Involvement of childrens, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, v. 20, n. 1, p. 81-91, 2005.

FISHER, Helen L. et al. Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ*, v. 344, p. 2683, 2012.

HOOVER, John H.; OLIVER, Ronald; HAZLER, Richard J. Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, v. 13, p. 516-525, 1992.

JANSEN, Pauline W. et al. Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighborhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, v. 12, p. 494-523, 2012.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, Elliot; ENESCO, Ileana; LINAZA, Josetxu (Comp.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

LAHELMA, Elina. Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, v. 1, n. 3, p. 295-306, 2002.

MENESINI, Ersilia; CAMODECA, Marina. Vergonha e culpa como reguladores de comportamento: as relações com o bullying, vitimização e comportamento pró-social. *Britsh Journal of Developmental Psychology*, v. 26, p. 183-196, 2008.

MENESINI, Ersilia et al. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, v. 29, p. 515-530, 2003.

NANSEL, Tonja R. et al. Bullying behaviors among U.S youth. *Journal of the American Medical Association*, v. 16, p. 2094-2100, 2001.

OBERMANN, Marie-Louise. Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, v. 10, n. 3, p. 239-257, 2011.

OLWEUS, Don. *Bullying at school*: what we know and what we can do. Blackwell: Oxford, 1993.

_____. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, p. 1171-1190, 1994.

_____. Bully/victim problems in school. *Irish Journal of Psychology*, v. 18, n. 2, p. 170-190, 1997.

_____. Norway. In: CATALANO, Richard et al. (Ed.). *The nature of school bullying*: a cross-national perspective. London: Routledge, 1999. p. 11-48.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario; MORA-MERCHÁN, Joaquín A. Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 41, p. 95–113, 2001.

PERREN, Sonja; GUTZWILLER-HELFENFINGER, Eveline. Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 9, n. 2, p. 195-209, 2012.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1932.

PORNARI, Chrisa D.; WOOD, Jane. Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive behavior*, v. 36, n. 2, p. 81-94, 2010.

RINGROSE, Jessica; RENOLD, Emma. Normative cruelties and gender deviants: The performativity effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal,* v. 4, p. 1–24, 2009.

SÁNCHEZ, Virginia; ORTEGA, Rosario; MENESINI, Ersilia. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, v. 28, n. 1, 2012.

SAGONE, Elisabetta; LICATA, Laura. Relazione tra adattamento interpersonale, disimpegno morale, bullismo e comportamento prosociale: una ricerca nella scuola media. *Giornale di Psicologia*, v. 3, n. 3, p. 247-254, 2009.

SCHWARTZ, David. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 28, p. 181-192, 2000.

SMITH, Adam. *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, Peter K. Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, v. 9, n. 3, p. 98–103, 2004.

SMITH, Peter K. et al. *The nature of school bullying*: a cross-national perspective. London: Routledge, 1999.

STEIN, Judith A.; DUKES, Richard L.; WARREN, Jasmin I. Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: a comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 32, n. 3, 2006.

THORNBERG, Robert; JUNGERT, Tomas. Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Vencer o *bullying* escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (Org.). É possível superar a violência na escola? São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 100-115.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Leite. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. *Nuances*, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves de. A formação da personalidade ética: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, p. 181-188, 2008.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MARCOM, Guilherme Stecca; VINHA, Telma Pileggi. Os valores admirados por jovens de universidades públicas e particulares paulistas: serão valores éticos? In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 25., 2012. Campinas. *Anais*... Campinas: Unicamp, 2012. p. 131-140, v. 2.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

_____. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010.

_____. Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas. In: LINARES, José Jesús Gázquez et al. *Investigación en el ámbito escolar*: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionales. Almeria, Espanha: Editorial GEU, 2013. p. 227-232.

TURNER, Rhonda McConnell. Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: are there gender differences? *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, v. 69, n. 7-A, 2009.

WACHS, Sebastian. Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional & Behavioral Difficulties*, v. 17, n. 3-4, p. 347-360, 2012.

WHITNEY, Irene; SMITH, Peter K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Researcher*, v. 35, p. 3-25, 1993.

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA
Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Gepem – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Brasil
lrpaulino@uol.com.br

PEDRO ROSÁRIO
Professor doutor da Escola de Psicologia da Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Coordenador do Guia – Grupo Universitário de Investigações em Autorregulação – da UMinho
prosario@psi.uminho.pt

Recebido em: SETEMBRO 2013
Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL BULLYING

JOSÉ MARÍA AVILÉS MARTÍNEZ

RESUMEN

El bullying *es un fenómeno que ha despertado interés educativo y social y una definición precisa para identificar sus componentes. El uso de autoinformes y heteroinformes es la forma preferente de evaluación, pero existen otras. La ubicación de las relaciones de maltrato en los espacios virtuales hace necesario explorar esos escenarios para medir sus peculiaridades, el impacto emocional que ocasionan y los valores que acaban poniendo en juego. La evaluación necesita ponderar el peso de los componentes que interactúan en las dinámicas individuales y grupales, que hacen surgir, mantener y/o cambiar o eliminar las conductas de acoso. Venimos reclamando un giro en ese sentido para mejorar la intervención. La funcionalidad de la evaluación del* bullying *radica en la identificación de las raíces que lo fundamentan y lo motivan, no solo en la explicación externa o contextual de la frecuencia e el modo como ocurre. Así no erraremos el objeto educativo de la intervención.*

PALABRAS-CLAVE BULLYING • EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA • CYBERBULLYING • INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

RESUMO

O bullying *é um fenômeno que tem despertado interesse educacional e social e uma definição precisa para identificar seus componentes. O uso de autoinformes e heteroinformes é a forma predominante de avaliação, mas existem outras. A constatação das relações de maus-tratos nos espaços virtuais torna necessária a exploração desses cenários para medir suas peculiaridades, o impacto emocional que ocasionam e os valores que acabam colocando em jogo. A avaliação precisa levar em consideração o peso dos componentes que interagem nas dinâmicas individuais e grupais e que fazem surgir, manter e/ou mudar ou eliminar as condutas de assédio. Temos exigido uma mudança nesse sentido para melhorar a intervenção. A funcionalidade da avaliação do* bullying *consiste não só na explicação externa ou contextual da frequência e do modo como acontece, mas também na identificação das raízes que o fundamentam e o motivam. Assim, não erraremos o objeto educativo da intervenção.*

PALAVRAS-CHAVE BULLYING • AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO • CYBERBULLYING • INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.

ABSTRACT

Bullying *is a phenomenon that has sparked social and educational interest as well as a precise definition to identify its components. The use of autoinforms and heteroinforms is the main assessment procedure, although others exist. Reports of maltreatment in virtual spaces make it necessary to explore those sceneries so as to measure its idiosyncrasies, the emotional impact they cause, and the values they jeopardize. The assessment must take into consideration the weight of the components that interact in the individual and group dynamics, which give rise to, maintain and/or change or eliminate harassment behaviors. We have demanded change in order to improve the intervention. The effectiveness of* bullying *assessment consists not only of the external or contextual explanation of how and when it takes place, but also of the identification of the roots on which it is based and is motivated by. Therefore, we will not miss the educational object of the intervention.*

KEYWORDS BULLYING • ASSESSMENT BEHAVIOR • CYBERBULLYING • ASSESSMENT TOOLS.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la evaluación del *bullying* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2002, 2006a, 2013b; OLWEUS, 1998; ORTEGA, 1992) tiene que ver con la recopilación de la información acerca del maltrato en el medio en que se produce. Esto se hace, por una parte, para establecer un diagnóstico que nos ayude a conocer qué está sucediendo en calidad y en cantidad y, por otra, para orientar la intervención más idónea, que a su vez será evaluada a través de los cambios en las dinámicas de los procesos en los que están involucrados los sujetos participantes en el *bullying* y/o el *cyberbullying*.

En este artículo, analizamos diversas formas de obtener información sobre el *bullying* y el *cyberbullying* y haremos mención especial a las elaboradas y utilizadas por el autor.

Hay muchas razones para interesarse por evaluar las dimensiones o componentes del fenómeno de la intimidación entre iguales. Sin embargo, aquí queremos recalcar aquellas que tienen que ver con motivos pedagógicos y de orientación de la intervención, dado el carácter educativo de esta publicación.

Por una parte, *se puede llegar a tener una idea bastante confusa* sobre lo que es el *bullying* en la comunidad educativa y sobre su extensión en un centro o grupo y a quién/es afecta.

- En primer lugar, conviene reivindicar y establecer un consenso sobre *lo que es bullying, lo que puede llegar a serlo y lo que no lo es,* en el grupo que consideremos, familias, alumnado o profesorado. En este caso, es crucial acercarse a la naturaleza de sus componentes para discriminar (AVILÉS MARTÍNEZ; ALONSO NATIVIDAD, 2008).
- En segundo lugar, es necesario determinar su extensión. Tan negativo es calcularlo por intuición y decir que "a mí me parece que no existe" o "hay muchísimo" o "eso no pasa", como vivir preocupado o sensibilizado por la presión de un hecho cercano conocido y terminar viendo *bullying* detrás de cada incidente. Emplear instrumentos precisos, válidos y fiables será clave (ARORA, 1989; AVILÉS MARTÍNEZ, 2010a; AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2007; CEREZO, 2000; FERNÁNDEZ; ORTEGA, 1998; OLWEUS, 1989; ORTEGA; MORA-MERCHÁN; MORA, 1995; RIGBY; SLEE, 1993).
- En tercer lugar, la evaluación puede facilitar el *acceso a información*, que de otra forma quedaría oculta. No cabe duda de que el silencio es el mayor aliado de los agresores/as y la mayor dificultad para que las fuentes de donde obtener información más cercana hablen y relaten lo que sucede de forma veraz. Además, conviene que la información que podamos obtener, provenga de fuentes diversas y cuanto más diferentes sean, más se complementará el resultado que obtengamos.

Por otra parte, *en cada centro suceden cosas diferentes y con prevalencia diversa.* Tenemos constancia de ello en investigaciones diversas. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2002; DÍAZ-AGUADO, 2008; FUNK, 1997; MARTÍN; MARTÍNEZ; DÍAZ-AGUADO, 2010; ROLAND, 2005; SMITH, 2005). Por tanto, la variable centro tomada globalmente parece decisiva. Cada Comunidad Educativa posee factores protectores y de riesgo que hacen variar, por ejemplo, la tipología de la intimidación (AVILÉS MARTÍNEZ; MASCARENHAS, 2007) o los datos de prevalencia en el tiempo de un mismo centro (OLWEUS, 1998).

Como, en general, el *bullying* aparece en todos los centros, conviene conocer cuánto *bullying* sucede y de qué tipo es éste en momentos determinados, para valorar las oscilaciones del mismo en el tiempo y poder así dirigir la intervención.

Además, está justificado evaluar el *bullying*, por las diferentes preconcepciones que tiene la comunidad educativa acerca de las situaciones de violencia y acoso. Con excesiva frecuencia *se confunde el bullying con otras conductas* de violencia o con simple conflictividad escolar. Actuar contra el *bullying* supone emplear métodos específicos de intervención. Por eso, conviene identificar las conductas *bullying* y separarlas de la conflictividad escolar u otras formas de violencia que exigen tratamientos diferentes.

Conviene conocer la situación real de *bullying* en el centro educativo para determinar la línea base (evaluación inicial del *bullying*) y a partir de ella planificar una intervención que nos permita saber *si estamos mejorando y obteniendo logros* en nuestro propósito. Estos datos servirán para evaluar la efectividad de las estrategias (LONDON, 1994, p.30), así como la necesidad o no de adaptar sus intervenciones.

Finalmente, saber sobre la situación de *bullying* en el contexto educativo, obtener datos rigurosos de la evaluación, nos *legitima* para proponer las actuaciones y nos permite *canalizar y reunir* lo que "conoce" cada sector de la Comunidad Educativa sobre el *bullying* en su entorno más cercano, permitiendo así *desarrollar un proyecto real,* el Proyecto *Antibullying*, herramienta preferente y compromiso real de lucha contra el maltrato en las escuelas. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2005, 2013b).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En estas dos últimas décadas se han utilizado diversas formas para establecer la evaluación del fenómeno del acoso escolar. Aquí haremos mención de algunas de las más significativas y frecuentes y marcaremos las luces y sombras que tiene cada una y que en la práctica, se han manifestado en la consideración y el tratamiento del acoso.

De forma esquemática señalamos a continuación las principales fuentes de donde se ha intentado obtener

información sobre el *bullying* y las representamos en lo Quadro 1 (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006a):

a) De agresores/as y víctimas. De quienes sufren o provocan los hechos. Estos sujetos aportan información propia sobre cómo se ven y cómo ven los hechos: a través de *autoinformes,* por ejemplo, cuando contestan sobre lo que les pasa en un cuestionario, a través de *entrevistas*, cuando comentan *historias* personales o *dibujan* experiencias vividas o, incluso, cuando *autorregistran* sus propias conductas.

b) También podemos obtener una visión más objetiva y complementaria de lo que sucede preguntando a quienes no participan directa y personalmente en los hechos, pero habitualmente los presencian, formando parte de ellos como testigos o, incluso, participando en otros diferentes eventos. Estos métodos nos conducen al uso de *heteroinformes*, entre los que se han reivindicado como más efectivos los procedimientos sociométricos extensivos a todo el grupo de iguales. En ellos, cada miembro del grupo se pronuncia sobre la participación del resto en la dinámica *bullying*. Igualmente, la opinión de los adultos que conviven con los chicos/as puede ser requerida como otra fuente de información interesante a tener en cuenta, que toma cuerpo, por ejemplo, en *escalas de apreciación*, *diarios de incidencias* o en *entrevistas* a familias.

c) También podemos obtener información recogiendo directamente la conducta manifestada ante nosotros a través de la *observación*. Los patios de recreo, las clases, el comedor, el transporte escolar, la calle, etc., y la existencia de personas entrenadas en la observación, nos aportarán datos fiables y objetivos sobre el terreno, de determinados rituales típicos del *bullying*, de las conductas de los sujetos, así como de las características de las acciones. Se trata de información no sólo cuantitativa, sino fundamentalmente cualitativa.

d) Por último, las redes de apoyo en la escuela, en el ejercicio intencional de su cometido, suponen

elementos preventivos y también de evaluación del clima escolar y de situaciones de *bullying* y/o *cyberbullying*, aunque respeten principios como la confidencialidad entre sus valores inherentes.

A partir del esquema citado en lo Quadro 1, indicamos la gama de métodos de evaluación para obtener información de la conducta específica de *bullying*:

QUADRO 1 – Posibles fuentes y métodos de obtención de la información en *bullying* y *cyberbullying*

AUTOINFORMACIÓN	HETEROINFORMACIÓN	OBSERVACIÓN DIRECTA
Entrevistas Autoinformes estructurados Cuestionarios Autobservación Autorregistro Autonarraciones Dibujos Mapas de riesgos *Planos del patio* *Murales* *Pegatinas* *Fotografías* Mensajes de texto o video	**Información obtenida de los iguales** Métodos sociométricos: ***Nominación de los iguales*** ***Puntuación de los iguales*** Dramatizaciones: *Asignación de roles en el bullying* Sistemas de apoyo entre iguales: *Equipos de Acogida* *Equipos de Ayuda* *Cybermentores* **Información obtenida de los adultos** Escalas de apreciación o valoración Diarios de incidencias *antibullying* Informes de profesorado anterior Entrevistas Hojas de observación Reuniones de valoración del equipo docente Nominación del alumnado por parte de adultos Informes de las familias	Natural Artificial *Hojas de recuento* *Hojas de estimación de frecuencias* *Informes técnicos* *Alumnado supervisor* *Ayudantes de recreo* *Equipos de acogida* *Equipos de ayuda* *Cybermentores* *Observación de Role Play* *Registro en audio y video* Análisis de sitios en la red: *Mensajes de texto y video* *Conversaciones en chats* *Interacción en redes sociales* *Blogs* *Páginas web*

Fuente: Elaboración del autor.

LA INFORMACIÓN QUE APORTAN LOS SUJETOS IMPLICADOS

La información que nos proporciona el sujeto en situaciones de *bullying* o de *cyberbullying* es tan subjetiva como fundamental. Desde muchos puntos de vista, tener en cuenta la opinión de los sujetos participantes, desde su propia visión, es definitiva a la hora de valorar la toma de decisiones de intervención. También es necesario ponderar los condicionantes que pueden sesgar la información que nos proporcionen.

Desde el punto de vista de la *información que aporta quien sufre el bullying*, señalamos algunas indicaciones que nos parecen importantes:

- Es necesario considerar el punto de vista de los sujetos que sufren el *bullying para determinar la gravedad de las situaciones*. Es oportuno considerar el

umbral de dolor de la víctima, cómo es de dañino un ataque para ella, para hacerse una idea de la magnitud del daño y, por tanto, modular los juicios externos que podamos hacer sobre la relevancia de la agresión. Agresiones que desde fuera nos pueden parecer poco fuertes, de baja intensidad o valoradas como menores, si preguntamos y conocemos lo que significan para la víctima y su dignidad en el contexto en que se producen, podremos valorarlas mejor en su significación adecuada.

- Es necesario considerar también la situación de los sujetos que *no tienen conciencia* de que son víctimas dentro de su grupo de iguales y que, por tanto, no proporcionan información "veraz" y consciente de su situación de victimización.
- Mucho más generalizada es la situación de las víctimas que *no proporcionan información de su situación* o niegan, por vergüenza, miedo o intimidación, cuando les intentamos preguntar a través de diversos métodos.
- El punto de vista del sujeto que sufre una situación de victimización también debe ser considerado o tenida en cuenta su opinión, *cuando establezcamos las estrategias de actuación* ante los hechos. Se ha mostrado muy conveniente para, incluso, no empeorar las situaciones del *bullying*, que siempre contemos con lo que nos dice el sujeto que está sufriendo el maltrato. Con buena intención, los adultos/as que pretendemos actuar ante una situación, una vez desvelado el maltrato, debemos contar con la opinión de la víctima (AVILÉS MARTÍNEZ; IRURTIA; ALONSO, 2009). Es la víctima quien mejor sabe en qué situación se encuentra. Cualquier información proporcionada por el propio sujeto debe ser considerada importante para guiar la actuación de los adultos/as. Por esta razón, porque la víctima no controla las consecuencias de la información que proporciona a los adultos/as ni las reacciones de estos, es por lo que muchos chicos/as que sufren *bullying* no lo cuentan ni siquiera a su propia familia.

Desde el punto de vista de la *información que puede aportar quien ejerce la intimidación* conviene puntualizar, también, alguna indicación:

- La información aportada por quien ejerce la agresión puede verse condicionada por una actitud bastante frecuente en los agresores/as como es *la exculpación* (OLWEUS, 1998). Sobre todo cuando son conscientes de sus actos o son descubiertos y "acusados" de ellos, suelen reaccionar exculpándose o ampliando su culpabilidad a la red de agresores/as. Esto minimiza la individualización de la culpa (AVILÉS MARTÍNEZ, 2012). No son pocos los agresores que plantean como atribución causal de lo que hacen, la provocación de los otros, que ellos no fueron los primeros o que a ellos les sucede también.
- Existen también agresores/as en quienes se produce *la no conciencia* de que sus actos afectan a los otros y a sus sentimientos y emociones, en definitiva, a su bienestar en el grupo. La información que facilitan no está ajustada ya que no son conscientes.
- Otros agresores cuando informan lo que hacen ven sesgada su información por *la justificación* o la *racionalización* que atribuyen a lo que hacen (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006b), normalmente en grupo y por el proceso grupal en que se produce, la pérdida de valor de la víctima, sus características, el gregarismo, etc.

La *información que aporta quien contempla la intimidación* puede también verse condicionada por:

- Las presiones de quienes ejercen el poder abusivo pueden hacer callar a los testigos de las agresiones por temor y por falta de apoyo.
- Los prejuicios grupales y la cultura imperante en el grupo sobre ser "chivato" o "delator" frente a una falta de cultura de derechos democráticos, independencia y de ayuda.
- Los déficits en el desarrollo moral de los sujetos y el grupo ante lo justo y lo injusto.

Sea en entrevistas, mediante cuestionarios o a partir de dibujos, narraciones o figuras y símbolos, la información que nos proporcionan los sujetos inmersos en la dinámica del *bullying* es fundamental y debe valorarse teniendo en cuenta todas las claves y con todas las precauciones, y, además, debe servir para orientar la intervención educativa.

A continuación destacamos algunos de los métodos más significativos que utilizamos para realizar la evaluación de situaciones de acoso y ciberacoso.

AUTOINFORMES Y HETEROINFORMES

Una de las formas más usuales que venimos usando para valorar la información que nos proporcionan los sujetos inmersos en situaciones de *bullying* y/o de *cyberbullying* son los autoinformes y los heteroinformes. En los primeros son los sujetos directamente implicados quienes aportan su visión, y en los segundos son los sujetos y adultos que contemplan o convienen con el grupo quienes se manifiestan. En general, los cuestionarios sobre el maltrato entre iguales tratan de clarificar ese concepto a las personas que los cumplimentan haciendo hincapié en sus características principales (OLWEUS, 1998). En sus ítems se suelen abordar diferentes aspectos del maltrato como su incidencia, sus formas, la victimización, la intimidación, la contemplación, las atribuciones causales desde cada posición, los sentimientos y emociones de los implicados, etc. (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2007; ORTEGA; MORA-MERCHÁN; MORA, 1995).

Una dificultad reconocida para comparar la incidencia en las distintas investigaciones ha sido no disponer de una misma escala de medida. Los términos utilizados para cuantificar la frecuencia de ocurrencia del *bullying* han variado desde establecerla con términos vagos como "frecuentemente" hasta concreciones como "más de una vez a la semana" (OLWEUS, 1989). En cualquier caso, es necesaria una diferenciación entre la ocurrencia ocasional de agresiones, que no supone repetición y persistencia, y el *bullying* sistemático y establecido (AVILÉS MARTÍNEZ, 2002). En nuestro caso, hemos tomado como referencia el criterio de las investigaciones de los profesores Smith en Inglaterra y de la profesora Ortega en España, y

separamos claramente lo que consideramos un maltrato ocasional y esporádico de lo que es un maltrato sistemático. Para que el *bullying* sea sistemático consideramos que tiene que tener una recurrencia de al menos una vez a la semana. Por otra parte, en nuestros instrumentos establecemos un tiempo de recuerdo básico para solicitarles esos juicios a los sujetos. El plazo entre dos y tres meses de recuerdo es el establecido para solicitar una valoración a los sujetos sobre la recurrencia y persistencia de la conducta a evaluar. Con ello, aseguramos los componentes de repetición y de duración y estabilidad en el tiempo como dimensiones reconocidas en el fenómeno del *bullying* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013a; BESAG, 1989; OLWEUS, 1999).

Por otra parte, otra dificultad reconocida a los cuestionarios referidos al acoso radica en la naturaleza del contenido que constituye los propios ítems respecto al constructo en cuestión. En los caso del *bullying* y el *cyberbullying* nos parece significativo y central que los instrumentos midan componentes básicos y complementarios que se ponen en juego en las dinámicas de acoso desde cualquiera de los perfiles o contextos, recurrencia, intencionalidad, desequilibrio de poder, focalización, indefensión, exculpación, gratuidad, etc. En el *cyberbullying* además, existe ausencia de claves socioemocionales, incapacidad de control sobre la situación, inseguridad extendida, imprevisibilidad, percepción de anonimato, audiencia agrandada, permanencia escénica de la agresión, etc. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013d, en prensa). Se medirá acoso si realmente consideramos las dimensiones inherentes al fenómeno y no sólo aspectos externos y situacionales. Y desde todos los perfiles y perspectivas para aportar mayor objetividad.

Los autoinformes más significativos que han venido usándose en la evaluación del *bullying* han explorado a través de ítems diversas dimensiones del maltrato. Unos de forma más estructurada y fija y otros de forma flexible como son las hojas de chequeo. Indicamos a continuación algunos de ellos para un análisis de forma más pormenorizado.

- Una *lista de chequeo* es un autoinforme de conductas operativizadas y modificables, tanto positivas como negativas, que chequea la situación respecto al *bullying* del grupo a explorar. Con ella se obtiene un índice de *bullying* y otro de agresión a partir de

determinados ítems, índices sobre los que se puede valorar su evolución con los sucesivos y periódicos pases de la lista. Una de las más conocida es la lista de chequeo *My life in school* (ARORA, 1989).

- Los *autoinformes* son cuestionarios que indagan los aspectos más relevantes del *bullying* o del *cyberbullying* vistos desde el punto de vista del sujeto implicado. Uno de los más representativos es el *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (OLWEUS, 1989) que ha servido de ejemplo a otros que en lengua castellana se han elaborado después como el *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995) o el *Cuestionario sobre abusos entre compañeros* de Fernández y Ortega (1998). También están inspirados en el cuestionario del autor nórdico los autoinformes Preconcimei (AVILÉS MARTÍNEZ, 2000) que analizan el fenómeno del *bullying* de forma abreviada en tres formas, una para el alumnado, otra para el profesorado y otra para las familias. Recientemente se han publicado en Brasil en lengua portuguesa (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013b). La aplicación de autoinformes y heteroinformes conjuntamente y relacionados en el mismo instrumento sucede en un instrumento como el *Insebull* (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2007). En este instrumento se triangula la información que proporcionan tanto los sujetos implicados en situaciones de *bullying* como la que dan quienes las contemplan. Con su aplicación se pueden valorar las situaciones en los grupos de convivencia desde esa triple perspectiva. Otros autoinformes significativos que merecen mención son el *Peer relations questionnaire – PRQ –* (RIGBY; SLEE, 1993) y el *Peer relations assessment questionnaires – PRAQ –* (RIGBY, 1997) en lengua inglesa y el *Cuestionario BULL* (CEREZO, 2000) también en castellano.
- Los *heteroinformes* facilitan información de lo que sucede en las situaciones de acoso desde una posición de mayor objetividad e independencia. Desde la escuela, al valorar las situaciones de acoso y establecer su intensidad y ocurrencia real, los iguales del grupo de convivencia, si son tomados en su totalidad y no

sólo parcialmente, ofrecen una imagen bastante aproximada de lo que ocurre en el ecosistema escolar (BRONFRENBRENER, 1987; BRONFRENBRENER; MORRIS, 1997). Aunque hay instrumentos que utilizan esta perspectiva (CEREZO, 2000), haciendo hincapié en el componente sociométrico, no lo ponderan en su totalidad como sí lo hacen otros (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2003, 2007). Incluso, hacen participar en esa ponderación no sólo a los pares sino a todos los adultos que conviven con el grupo clase, sean docentes o no, cerrando así la triangulación de la evaluación.

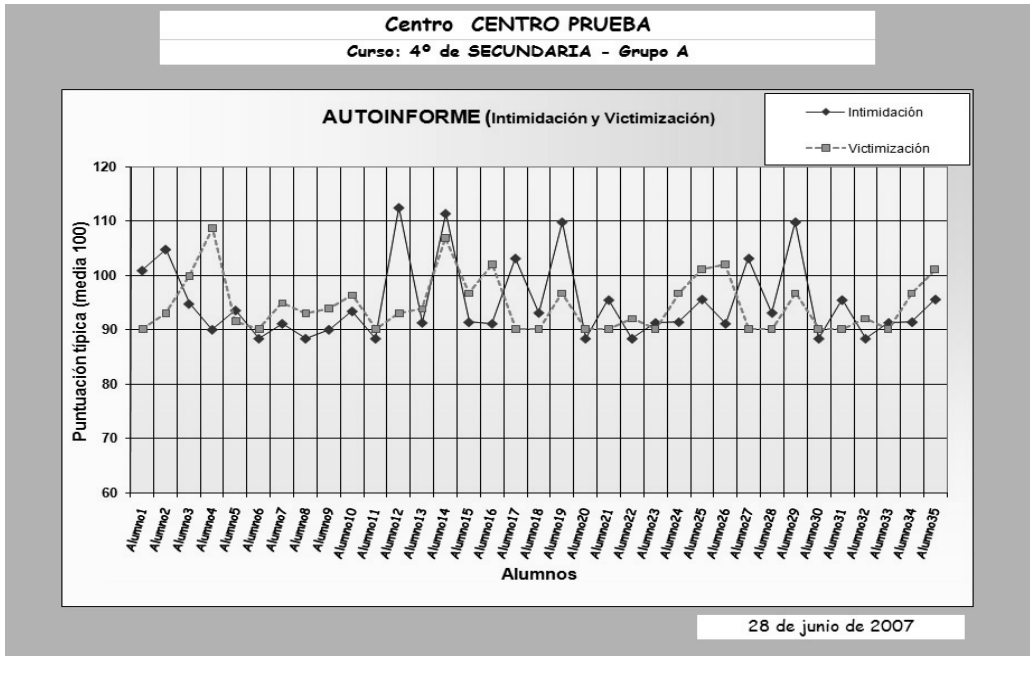
Un ejemplo de heteroinforme que explora la opinión del conjunto del grupo de convivencia es un subtest, *Sociobull* (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2003), dentro del instrumento *Insebull* (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2007). Este subtest hace participar a la totalidad del alumnado en la nominación de los iguales partiendo de la tesis de que en el contexto en que sucede el *bullying* todos los sujetos tienen responsabilidad por acción o por omisión. En este sentido, evalúa las actitudes, los apoyos, las defensas, las decantaciones morales, las oposiciones, los escraches, etc. En definitiva, el posicionamiento moral de cada miembro del grupo ante lo que sucede visto desde un punto de vista individual y sin la presión grupal pública al emitirse anónima y/o confidencialmente.

Análisis del Insebull (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2007), *Instrumentos para la Evaluación del Bullying*. Se trata de un instrumento que integra un autoinforme (ORTEGA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2005) y un heteroinforme (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES, 2003) complementarios y relacionados en los componentes del *bullying* que explora. Su análisis factorial identificó factores relevantes en el constructo maltrato entre iguales y estableció correlación entre ellos en cada una de las dimensiones de los cuestionarios que componen el instrumento. La composición de sus ítems va dirigida a la identificación de los componentes relevantes de situaciones de *bullying*: el desequilibrio de poder, la reiteración de las acciones, la permanencia en el tiempo, la focalización de las agresiones, la conciencia que los sujetos tienen de los hechos y su capacidad de reacción, el desarrollo

de su red social, su posicionamiento moral, las atribuciones causales que hacen o su estatus grupal. El heteroinforme incorpora además, esas dimensiones vistas desde los iguales, la posición sociométrica de los miembros del grupo respecto al maltrato y las actitudes que adoptan ante el acoso y ante los implicados.

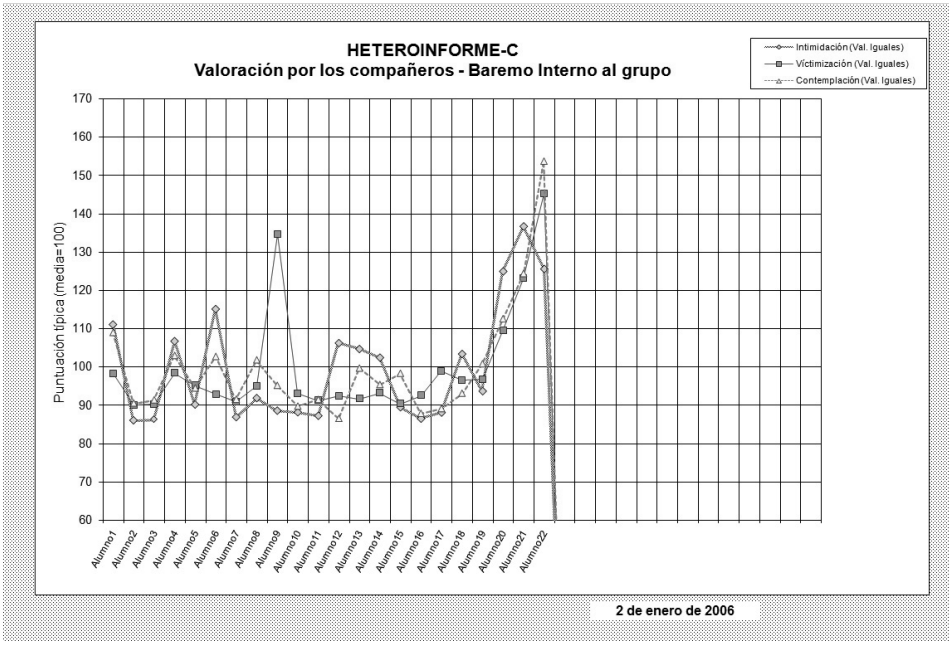
Autoinforme y heteroinforme representan individual y grupalmente mediante gráficos la posición de cada sujeto en las dimensiones del maltrato y en una escala total de previsión de maltrato. Además, permiten comparar la opinión que los adultos y los sujetos tienen sobre lo que pasa. Como puede verse en las Figuras 1, 2 y 3, escolarmente el instrumento aporta una fotografía real de lo que sucede en el grupo-clase, que sirve a los profesionales educativos para tener datos que orientan su intervención.

FIGURA 1 – Gráfico del autoinforme que refleja la situación de cada alumno/a en las variables intimidación y victimización



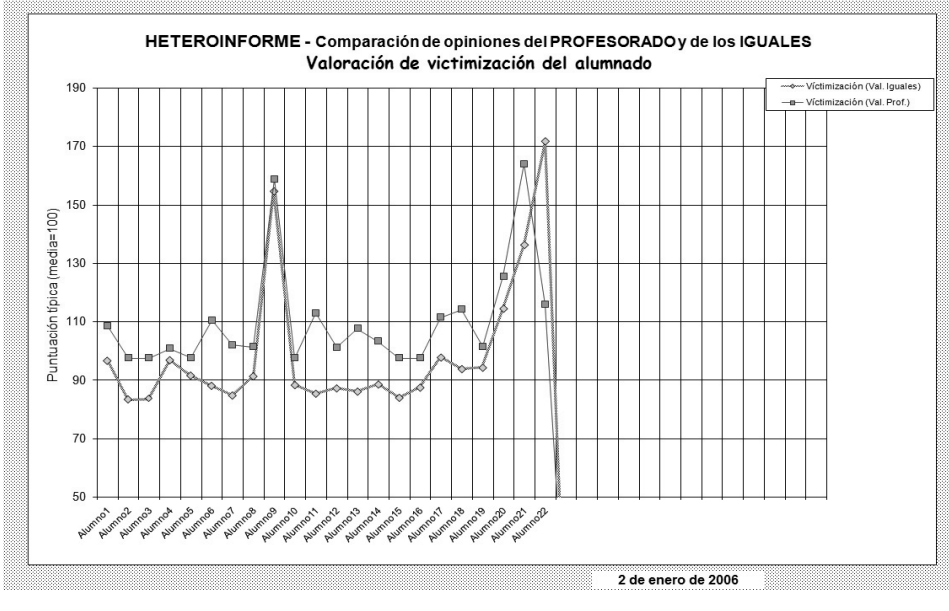
Fuente: Elaboración del autor.

FIGURA 2 – Gráfico del heteroinforme que refleja la opinión del grupo sobre todos sus miembros en los tres perfiles en el *bullying*



Fuente: Elaboración del autor.

FIGURA 3 – Gráfico que compara la opinión del grupo de iguales y el equipo de profesores para cada sujeto en la variable victimización



Fuente: Elaboración del autor.

EL CASO DEL *CYBERBULLYING*

A las clásicas formas de maltrato a través de las acciones verbales, físicas o sociales, en los últimos tiempos ha irrumpido con fuerza un maltrato desde los entornos virtuales y los dispositivos móviles, llamado *cyberbullying* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2009, 2010a, 2013b; SHARIFF, 2008; SMITH, 2010), que aporta características específicas, añadiendo al maltrato matices agravantes que lo hacen especialmente dañino y peligroso, tanto para las víctimas, obviamente, como para los agresores/as y espectadores/as.

El caso del *ciberbullying* ha tenido un menor desarrollo en cuanto a instrumentos. Merece la pena señalar algunos significativos en lengua castellana.

– *Cuestionario Ciberbullying* (ORTEGA; CALMAESTRA; MORA-MERCHÁN, 2008). Explora las conductas de los adolescentes en el uso de los teléfonos móviles y de internet en relación con el ciberacoso.

– *Cybullquest* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2010b). Ofrece tres formas, para el alumnado, profesorado y familias. En la de los chicos/as se exploran hábitos online, uso de móviles e internet, prevalencia, tipología y atribución causal del *ciberbullying*, comunicación de los hechos y el afrontamiento y las salidas que buscan. En la del profesorado, se trabaja con sus preconcepciones y en la gestión que hacen de esas situaciones, y las familias informan del conocimiento, acompañamiento y supervisión que tienen y hacen sobre sus hijos/as, así como de la colaboración que establecen con el centro escolar en la prevención e intervención de estas conductas.

– *Cuestionario sobre violencia social online* (VELÁZQUEZ, 2010). Es un cuestionario previo a las entrevistas con los sujetos implicados. Adaptado a la situación mejicana, plantea cuestiones de uso de móviles e internet y ocho preguntas abiertas que pretenden servir de guía para esas entrevistas individualizadas.

Como en el *bullying*, otros instrumentos también se han desarrollado online para la elaboración de diversas investigaciones, pero por una limitación de espacio no los mencionamos aquí.

TÉCNICAS NARRATIVAS Y/O GRÁFICAS

Otra forma de obtener información de los propios sujetos es a través de sus trabajos gráficos y/o literarios: un dibujo, una historia, un video, un texto escrito o una narración oral referida al maltrato entre iguales, complementado por la intervención exploratoria del educador/a sobre la producción del alumno/a. Estas técnicas de evaluación cualitativa suponen no sólo un aporte metodológico para acercarse y profundizar en el acoso sino una oportunidad para valorar las intenciones, actitudes, emociones y posicionamientos morales que adoptan los sujetos ante las situaciones de acoso. Desde la Teoría de la Mente (CRICK; DODGE, 1996; MENESINI, 1999; SMORTI, 1999; SUTTON; SMITH; SWETTENHAM, 1999), suele considerarse para explorar y valorar el conocimiento que tienen los sujetos de los procesos del *bullying*, su cognición social (SMORTI, 1999), y cómo los representan y organizan mentalmente, evaluando el significado que dan a las relaciones negativas del *bullying*. Así, los elementos narrativos facilitan a los sujetos la tarea que se les propone y que puede ser:

Representar o dibujar una situación, un lugar o un plano del sitio o de los hechos.

- Explicar o decir qué sugiere el dibujo.
- Atribuir significado a una intención o a una situación social.
- Terminar y proponer desenlaces de una secuencia de historias gráficas o escritas.
- Explicar y valorar la conducta de los personajes de una historia escrita, gráfica o visual que se les propone.

Contar por qué hacen eso los personajes, qué sentimientos y emociones les producen, qué posicionamiento moral adoptan en la historia o hecho, qué estrategias de salida proponen a la situación, etc.

Existen diversas vías narrativas y/o gráficas para obtener la información sobre el *bullying*. Una *forma espontánea y directa*, cuando el sujeto hace un dibujo o un texto escrito, redacción, carta, etc. En este caso expresa hechos

directamente, inventados o reales, cercanos a la realidad o proyectados en una historia ficticia. Ejemplo de ello son los textos autobiográficos u originales escritos por chicos/as que cuentan una historia de maltrato directamente o la expresan de forma delegada en personajes y sujetos inventados u ocultos. Otras veces la narración y el discurso explicativo se producen por el *uso de un elemento sugerente o sugerido*, que incita a hablar, compartir y debatir. Es una forma más planificada, dirigida, mediada, distante, menos comprometida y más delegada. Si queremos, más 'segura' para los sujetos vulnerables y/o con miedo o vergüenza (SMORTI; CIUCCI, 2000). Ejemplo de estas formas de abordaje las podemos encontrar en herramientas metodológicas de evaluación del *bullying* como el *análisis de casos* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2004), el uso de *fotografías*, las *tarjetas dibujadas* que secuencian una historia (DEL BARRIO et al., 2003), el *video* (CALLEJÓN et al., 1998) o el uso de *cuentos* (ALONSO NATIVIDAD, 2013; ALONSO NATIVIDAD; AVILÉS MARTÍNEZ, 2009, 2013). En todos los casos el objetivo del adulto que interviene es conocer las representaciones que se producen en los sujetos, la explicación que dan a los hechos, las emociones que les sugieren, las posturas morales que adoptan y valorar las salidas que plantean para orientar la intervención educativa.

Como el resto de las herramientas de evaluación, el uso de técnicas narrativas presenta ventajas y algún inconveniente. En el haber indicamos la cercanía en las historias contadas, su posibilidad para hacer aflorar situaciones reales y cercanas a los sujetos, la capacidad para expresar las representaciones de los individuos en esas situaciones que, en definitiva, les impulsarán a actuar en un sentido o en otro, la expresión de la cognición social sobre lo que pasa y la valoración de posibles estereotipos y preconcepciones sobre el maltrato, y también, la posibilidad de explorar el fenómeno en niveles de análisis diferentes, el informativo, el comportamental, el emocional y/o el moral. Por otra parte, entre las dificultades que encontramos están el gasto de tiempo para su abordaje individualizado, la posible falta de sinceridad o mediatización social cuando su empleo se haga a nivel grupal, la falta de anonimato que puede verse compensada por la distancia

de la historia cuando los hechos no son personales y reales, el nivel de competencia lingüística escrita exigida a los sujetos (SMORTI, 1999) o lo restringido de la validez cuando el instrumento se conforme como cerrado y formal (DEL BARRIO et al., 2003), dados los inconvenientes de inferencia de conclusiones, generalización a otras situaciones y las dificultades de identificación personal de los sujetos actores en los actos de maltrato.

En este último sentido, se ha conformado formalmente algún instrumento que explora el *bullying* desde técnicas narrativas manejando información emocional y de percepción cognitiva de las situaciones de maltrato. El más significativo en español es el SCAN-*Bullying* (DEL BARRIO et al., 2003). A partir de dibujos de situaciones de *bullying* trata de explorar en el sujeto lo que le sugieren, que proponga desenlaces a esas situaciones y explique y valore la conducta de los personajes. Ofrece una versión masculina y otra femenina en las historias que presenta.

EL USO DE LAS REDES DE APOYO EN LA ESCUELA

Sin duda, una herramienta más novedosa, entre las que vamos a analizar aquí, y que venimos utilizando como instrumento de valoración de situaciones de *bullying* y/o *cyberbullying*, es el uso de estructuras estables en la escuela, integradas por alumnado formado para intervenir en situaciones de conflicto y/o acoso.

La finalidad de estas redes en la escuela (AVILÉS MARTÍNEZ; IRURTIA; ALONSO, 2009) es fundamentalmente preventiva y de intervención en casos de conflicto y/o *bullying*, sin embargo también cumplen una función decisiva como herramientas de detección de casos de *bullying* y de valoración de su evolución en el contexto del grupo aula.

Estas redes pueden estar formadas por alumnado, que periódicamente es supervisado por adultos, perteneciente a estructuras como Equipos de Acogida (AVILÉS MARTÍNEZ, 2012, 2013b), Equipos de Ayuda (AVILÉS MARTÍNEZ; TORRES; VIÁN, 2008), Mediadores Escolares (BOQUÉ, 2005) o *e-support* (COWIE, 2009) o *cybermentores* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013a). Estos alumnos, en unos modelos son elegidos por los propios

pares y en otros por el profesorado. En cada caso reciben una formación específica y tienen un cometido definido por la naturaleza de cada modelo. Sin embargo, son estructuras que aportan, unas más que otras, determinados elementos que ayudan en los procesos de evaluación del *bullying* y el *cyberbullying*. Como son:

- La detección de situaciones de acoso presencial o en la red.
- La evolución de los casos ya detectados tras la gestión e intervención en los mismos.
- Datos cualitativos sobre la valoración de necesidades y/o intereses de las partes.
- Datos de cumplimiento de compromisos a que llegan los sujetos implicados.
- Datos sobre el afrontamiento de las situaciones que hacen los sujetos.
- Datos sobre su posición moral ante las salidas propuestas en la práctica restaurativa.
- Datos sobre las posturas frente a la norma o frente al régimen disciplinario escolar.

La aportación que hacen a la evaluación estas redes de apoyo en la escuela en ningún caso tienen un componte delator o acusador. Aunque en la naturaleza de algunos de los modelos se incorporan señas de identidad como la confidencialidad o la preservación de identidades de los beneficiarios de la red, eso no es óbice para que cumplan las funciones indicadas anteriormente. En otros modelos, sin embargo, se manejan identidades directas de los sujetos, por lo que los aportes a la evaluación son nominales e identificados.

La ventaja más evidente de una herramienta como los iguales para la evaluación de situaciones de *bullying* y/o *cyberbullying* es, por una parte la *inmediatez* que da la propia convivencia en el seno del grupo donde surgen los problemas, y por otra, la *presencia* con capacidad de percepción y registro en los tiempos y espacios en que esas situaciones acaecen. Abordar a tiempo los casos es, en sí mismo, una garantía de prevención y supone contar con la información precisa desde el primer instante para poder intervenir.

También por su propia naturaleza se trata de un método de evaluación eminentemente cualitativo que aporta mucha información de calidad y situacional de los casos y que puede ser usado en todos los momentos del proceso de los casos de *bullying*, en la detección, durante la gestión y evolución del caso y en el desenlace y toma de decisiones para buscar una salida.

Por otra parte, el hecho de que el alumnado democráticamente, en algún caso como en los Equipos de Ayuda, deposite su confianza en determinados alumnos/as de la clase para hacer ese trabajo, confiere a las aportaciones que hacen en los momentos de evaluación de los casos componentes de autenticidad, sinceridad y legitimidad que ayudan más a comprometer a las partes en la resolución y en la búsqueda de salidas. Así lo atestiguan ciertos datos de la evaluación de alguno de los modelos que hemos llevado a cabo (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013c; AVILÉS MARTÍNEZ; TORRES; VIÁN, 2008) y que respaldan otras en otros países (ELLIS; MARSH; CRAVEN, 2009; NAYLOR; COWIE, 1999; NAYLOR et al., 2009).

PERSPECTIVAS

El uso de instrumentos formales en los procesos de evaluación del *bullying* en los contextos escolares exige incorporar a ellos dimensiones que no solo los hagan prácticos para las tareas de evaluación, sino más funcionales y complementarios para tareas preventivas y de intervención sobre el acoso.

Esas dimensiones pasan, por ejemplo, por hacer en ellos cada vez más intencionales y visibles los rasgos o *componentes* característicos del acoso (AVILÉS MARTÍNEZ; ALONSO NATIVIDAD, 2008). Tanto desde un punto de vista general como en cada uno de los perfiles del *bullying* y del *cyberbullying*, se dan componentes que tienen que ser, primero objeto de medida y después tarea de intervención, si lo que queremos es valorar e incidir sobre lo que realmente constituye el acoso y no sobre aspectos externos, anecdóticos y/o coyunturales. Así, respecto a las dimensiones básicas, la evaluación ha de fijar su mirada sobre componentes como la intencionalidad, la recurrencia y el desequilibrio de poder (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006a, 2013a;

BESAG, 1989; OLWEUS, 1998; RIGBY, 1996) que cursan con situaciones de *bullying* y/o *cyberbullying*. Al mirar a la víctima hemos de considerar su indefensión propia y en el grupo, su miedo o vergüenza a hablar de lo que le sucede o su red social que marcará o no algunas vías de salida. En definitiva, su vulnerabilidad personal y social. El agresor/a nos debe aportar componentes de planificación, focalización, sentimientos de superioridad, inconsistencia de argumentación o exculpación de sus acciones. Los testigos nos hablan de componentes como la inhibición grupal para actuar ante los hechos, el silencio sobre los hechos que manifiestan con los adultos o el conocimiento cómplice que tienen. En el caso del *cyberbullying* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013a), la evaluación ha de fijarse especialmente en los desequilibrios respecto al poder, la seguridad y la capacidad de control sobre la situación que se establecen entre los implicados.

En relación con la propuesta anterior, también es necesario incorporar en los instrumentos de evaluación de forma intencional y planificada el conjunto de contenidos que se activan en cualquier relación interpersonal y que ponen en juego determinados valores en los contextos en que sucede el *bullying* o el *cyberbullying*: las *preconcepciones* que los sujetos tienen sobre la violencia y el ejercicio de poder abusivo, las *actitudes* ante las situaciones de maltrato, los *sentimientos y emociones* que les generan, la *postura moral* que les merece y/o las *acciones intencionales* que les incitan a tomar.

No en vano, cuando preguntamos a los diferentes miembros de la comunidad educativa, encontramos distintas posturas sobre lo que se considera abuso, lo que podría ser maltrato y/o lo que no lo es claramente. En ocasiones, lo que el profesorado considera inadmisible, por ejemplo, en las formas de una relación interpersonal, su propio alumnado lo ve como normalizado e irrelevante. No lo valora, ni lo considera. Se hace necesario tener presentes las preconcepciones que tienen los actores que interactúan sobre el *bullying* y/o el *cyberbullying*, no solo para entender lo que sucede ajustadamente, sino para enfocar las posibles salidas o planificar la intervención. Sucede de forma similar con las actitudes de los personajes involucrados en los casos.

Conocer a través de la evaluación una actitud determinada en un sujeto ante una propuesta de salida a un caso, puede modular la presión que los adultos hagan con la norma o con el régimen disciplinario de la escuela sobre él con el fin de conseguir una salida digna para todos, incluido el agresor/a. Esto es especialmente importante al llevar a cabo la práctica restaurativa (AVILÉS MARTÍNEZ, 2012, 2013b; COWIE; JENNIFER, 2007) o la puesta en práctica del Método Pikas (PIKAS, 1989) o el Método de No-Inculpación (ROBINSON; MAINES, 2003). La actitud del profesorado o de las familias ante los hechos, por ejemplo, puede informar sobre la trivialización social, la resistencia ante el abuso o sobre la implicación prevista en la resolución de los casos.

La información que nos da la evaluación sobre los sentimientos y las emociones que provocan en los sujetos estas situaciones ayuda a valorar el umbral del dolor o las dimensiones del daño (víctima); la consciencia de los hechos, el pensamiento consecuencial o la patologización de la conducta (agresores/as); la conexión moral o la capacidad empática (agresores/as y espectadores/as); el grado de interiorización social que el maltrato puede tener en un sector determinado (comunidad educativa); etc.

Sin duda, la evaluación de la historia escolar del maltrato entre iguales en el seno de una comunidad educativa, es decir, qué situaciones han sucedido, qué actitudes hemos adoptado y qué hemos hecho hasta ahora para resolverlas, también nos aportará un glosario de preconcepciones, argumentaciones, iniciativas, justificaciones, exculpaciones, etc., que en definitiva nos hablará del posicionamiento moral explícito e implícito que individual y colectivamente la comunidad ha ido construyendo ante los hechos. Posicionamiento que, sin duda, podemos deconstruir a partir de la reflexión y toma de decisiones individuales y colectivamente. Esa reflexión que nos aportan los datos de la evaluación histórica del maltrato entre iguales en nuestro contexto nos ayudará, sin duda, también a pensar y adoptar acciones nuevas y concretas que de forma consciente y colectiva nos impulsarán a luchar contra el abuso.

Preconcepciones, actitudes, sentimientos y emociones, postura moral y acciones intencionales son aspectos

relevantes, todos ellos ámbitos que mirar para una evaluación inicial del contexto escolar, cuando una comunidad educativa se propone dar pasos encaminados a construir herramientas estables para combatir el *bullying*, como es la elaboración del Proyecto *Antibullying* de la comunidad educativa (AVILÉS MARTÍNEZ, 2005).

Finalmente, es necesario intensificar en las dinámicas de evaluación del *bullying* y el *cyberbullying la* participación de las redes de iguales de las que hemos hablado más arriba. Desde una perspectiva cualitativa, aportan la información inmediata y directa de lo que sucede en los grupos, sirven de avanzadilla como medida preventiva no sólo de los conflictos, sino también de las situaciones de *bullying* y/o *cyberbullying* y son un canal directo de valoración de la efectividad y consistencia de las intervenciones para erradicar el acoso. Especialmente idóneo es contar con ellas en los contextos virtuales y en las redes sociales para la prevención del *cyberbullying*. Pueden aportar modulación, contrapeso y corrección de situaciones de comunicación y presión grupal, y además valores diferentes a los que en un momento determinado estén vigentes en el grupo. Además, pueden constituirse de forma estructurada y reconocida en el centro educativo como redes de ayuda, *e-support* (COWIE, 2009) o como *cybermentores* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013a). También pueden difundir prácticas saludables en Internet y en las redes sociales interviniendo en temas como la gestión de la imagen digital, la privacidad de la imagen y los datos personales, la comunicación interpersonal virtual o riesgos como el *sexting, cyberbullying* o *grooming*. Su papel puede ser importante tanto en los momentos iniciales de la evaluación, al detectar las situaciones, pero sobre todo, en momentos en que sea necesario una valoración de la efectividad de las medidas tomadas o como garantes de que los individuos inmersos en una situación de *cyberbullying* respetan los compromisos a que han llegado en la resolución de un caso.

CONCLUSIONES

Hemos querido destacar en este artículo la complejidad de la evaluación en las situaciones de *bullying* y de *cyberbullying*. Es necesario diversificar las fuentes de obtención de datos, triangulando, en la medida de lo posible, la información que tienen los sujetos directamente implicados con la que aportan tanto los que no lo están y aparecen como testigos, como con la opinión de los adultos/as que conviven con ellos.

Por otra parte, se hace necesario fijar la mirada de quienes participan en la evaluación más sobre los procesos, y en lo que hay detrás de ellos, que sobre los productos finales. Los datos son importantes y en el caso del *bullying* y el *cyberbullying* mucho más, pero es imprescindible identificar en los procesos evaluadores, los componentes relevantes del acoso, los argumentos que manejan los alumnos/as, las motivaciones que mueven a los sujetos a participar y/o posicionarse en uno y otro sentido, los sentimientos y la gestión de las emociones que hacen los implicados y la postura moral por la que se decantan los no implicados que son inmensa mayoría. Estos datos nos situarán la diana de la intervención nítidamente, permitiendo, en el marco de una educación en valores, poder intervenir educativa e intencionalmente en una suerte de programa de desarrollo moral, en el que a través del currículo de la escuela, podamos trabajar los valores que se ponen en juego en las dinámicas de abuso de poder con intervenciones específicas en el aula, y podamos ayudar al alumnado en su período formativo a construir relaciones afectivas, sociales y morales justas, equilibradas y saludables.

Sin duda, hemos resaltado que la evaluación y sus instrumentos no pueden quedarse en los momentos de detección y cuantificación de datos, sino que deben ir más allá. En el caso del *bullying* y el *cyberbullying*, deben ayudar a regular el desarrollo de la gestión de los casos y la efectividad de las medidas adoptadas para resolverlos. Debemos incorporar la evaluación sobre el propio Proyecto *Antibullying* como herramienta de supervisión y progreso.

Por otro lado, el caso del *cyberbullying* exige a la evaluación, por una parte un aumento de los focos de obtención de la información, dado el espacio en que se produce, incorporando a

perfiles entre los iguales como agentes de evaluación en el seno de los grupos, y por otra, redoblar la necesidad de evaluación sobre la toma de decisiones morales y el ejercicio de valores de los sujetos en los espacios virtuales, donde no hay otros ojos con autoridad moral que los propios y los de los iguales de la red. Por eso, la evaluación debe situarse en esos parámetros si queremos medir la coherencia de los sujetos entre lo que dicen y hacen cuando no hay agentes de autoridad mirando o su autenticidad, honestidad y sinceridad cuando están de por medio en la red componentes de ilusión de anonimato, posible suplantación de identidad o un contexto de desinhibición. En este sentido, el compromiso individual y colectivo y la observancia de un código común de buenas prácticas en la red serán decisivos.

En fin, en una tarea común como tiene que ser la elaboración del Proyecto *Antibullying* en la comunidad educativa, la evaluación tiene que estar incorporada de forma global sobre el propio proyecto, pero también de manera específica en varias de sus fases iniciales, especialmente cuando nos dispongamos a analizar la realidad del contexto en que se quiere llevar a cabo el proyecto y cuando determinemos la situación real del alumnado respecto al *bullying* y/o al *cyberbullying*. Utilizar herramientas adecuadas e idóneas a la realidad educativa concreta será tarea de los profesionales educativos que trabajen en ella, pero ha de hacerse con la mayor participación posible de los sectores que componen la comunidad educativa y utilizando todas las fuentes y perspectivas posibles que consigan arrojar luz sobre un fenómeno multicausado como es el maltrato entre iguales.

REFERENCIAS

ALONSO NATIVIDAD. La utilización de la literatura infantil para la convivencia. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Curso de formación, II, GEPEM. Campinas: Unicamp, 2013.

ALONSO NATIVIDAD; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Análisis del bullying a través de adaptación de un cuento infantil tradicional. Propuestas de trabajo en el aula. *Amazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, v.2, n. 1, p. 76-96, 2009.

_____. La prevención del abuso a través del trabajo de los cuentos tradicionales. In: CONGRESO INTERNACIONAL GALAICO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 22., 2013, Braga. *Anais*… Braga, 2013. p. 11-13.

ARORA, C. M. J. Bullying: action and intervention. *Pastoral Care*, p. 44-47, set. 1989.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *Cuestionario PRECONCIMEI para la evaluación del maltrato entre iguales.* Valladolid: Autor, 2000.

_____. *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria.* Validación del Cuestionario Cimpi y estudio de incidencia. 2002. Tese (Doctoral) – Universidad de Valladolid, 2002.

_____. ¿Cómo abordar un caso de bullying? In: *Curso de verano.* Prevención de riesgos laborales en la enseñanza, 4., Bilbao: Instituto Vasco de Ergonomía, 2004. p. 143-173.

_____. *Intervenir contra el bullying en la Comunidad Educativa*. 2005. Disponível em: <www.concejoeducativo.org>. Acesso em: 8 dez. 2005.

_____. *Bullying:* el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006a.

_____. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 4, n. 2, p. 136-148, 2006b.

_____. Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, n. 96, p. 79-96, 2009.

_____. Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología*, n. 98, p. 73-85, 2010a.

_____. *Cybullquest*. Cuestionario de ciberbullying. Valladolid: Autor, 2010b.

_____. *Manual contra el bullying*. Guía para el profesorado. Lima: Libro Amigo, 2012.

_____. Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, v. 34, n.1, p. 65-73, 2013a.

_____. *Bullying*. Guia para educadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2013b.

_____. *Evaluación de la red de Equipos de Ayuda del Instituto de Educación Secundaria Parquesol*. Valladolid: Memoria del Departamento de Orientación, 2013c.

_____. Diferencias entre bullying presencial y cyberbullying. In: CONGRESO INTERNACIONAL GALAICO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 22., 2013, *Anais*… Braga, 2013d.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ALONSO NATIVIDAD. Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGÍA DA SAÚDE, 7., 2008, *Anais*... Porto: ISPA Ediciones, 2008. p. 119 -129.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ELICES, J. A. *Sociobull*. Procedimiento sociométrico de evaluación del bullying. Valladolid: Autores, 2003.

_____. *Insebull*: instrumentos para la evaluación del bullying. Madrid: CEPE, 2007.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; IRURTIA, M. J.; ALONSO, M. N. Equipos de ayuda entre el alumnado y satisfacción de la comunidad educativa. *Amazônica: revista de psicopedagogia, psicologia escolar e educação*, v. 2, n. 1, p. 51-60, 2009.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; MASCARENHAS, S. A. *Diferencias de percepción en la tipología del maltrato entre iguales (bullying) entre sus participantes a partir de dos muestras de enseñanza secundaria obligatoria de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/ Humaitá)*. Presentación y Actas del IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía, 2007, p. 154-166. A Coruña: Universidad de A Coruña.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; TORRES, N.; VIAN, M.V. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

BESAG, V. *Bullies and victims in school*. Milton Keines: Open University, 1989.

BOQUÉ, M. C. *Tiempo de Mediación*. Barcelona: CEAC, 2005.

BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós, 1987.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental process. In: DAMON, W. (Org.). *Handbook of child psychology:* theoretical models of human development. 5. ed. Nueva York: Wiley, 1997. p. 993-1029.

CALLEJÓN, M. et al. *Un día más*. Madrid: El defensor del menor en la Comunidad de Madrid, 1998.

CEREZO, F. *BULL-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares.* Madrid: Grupo Albor-Cohs, 2000.

COWIE, H. *Cyberbullying and peer support*. Learning Science Forum. Graduate School of Education. Hiroshima: Hiroshima University, 2009.

COWIE, H.; JENNIFER, D. *Managing violence in schools*. A whole-school approach to best practice. London: PCP, 2007.

CRICK, N.R.; DODGE, K.A. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development,* v. 67, p. 993-1002, 1996.

DEL BARRIO, C. et al. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, n. 1, p. 63-78, 2003.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Manual de interpretación de indicadores de la calidad de la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria*, 2008. Disponible en: <http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/Manual.pdf>. Acceso en: 12 dic. 2011.

ELLIS, L.A.; MARSH, H.W.; CRAVEN, R.G. Addressing the challenges faced by early adolescents: a mixed-method evaluation of the benefits of peer support. *American Journal of Community Psychology*, v. 44, p. 54-75, 2009.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I.; ORTEGA, R. Cuestionario sobre abusos entre compañeros. In: FERNÁNDEZ, I. (Ed.) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos.* El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea, 1998.

FUNK, W. Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación,* v. 313, p. 53-78, 1997.

LONDON. Department for education. *Bullying:* don´t suffer in silence. An anti-bullying pack for schools. London: DfEE, 1994.

MARTÍN, J.; MARTÍNEZ, A. R.; DÍAZ-AGUADO, M. J. *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. 2010. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>. Acesso em: jan. 2011.

MENESINI, E. *Bullying and emotions*. 1999. Disponível em: <http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html>. Acesso em: fev. 2005.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school *bullying*: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, v. 22, p. 476-479, 1999.

NAYLOR, P. B. et al. The PEPE anti-bullying intervention in schools: cross-national evaluation in England & Spain. In: SYMPOSIUM "BULLYING, CHILDREN AT RISK, COPING STYLES, AND THE IMPACT OF ANTI-BULLYING INTERVENTIONS IN SCHOOL" AT EUROPEAN SOCIETY FOR DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, EUROPEAN CONFERENCE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 14., 2009. *Anais*...Vilnius, Lithuania, 2009.

OLWEUS, D. Prevalence and incidence in the study of antisocial behaviour: definition and measurements. In: Klein, M. (Org.): *Cross-national research in self-reported crime and delinquency.* Dordrecht, The Netherlands: Khiwer, 1989.

_____. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

OLWEUS, D. Sweden. In: SMITH, P. K. et al. (Org.). *The nature of school bullying*: a cross-national perspective. London: Routlegde, 1999. p. 7-27.

ORTEGA, R. Violence in schools. Bully–victims problems in Spain. *European Conference on Developmental Psycholog*, 5., 1992. Sevilla, p. 27.

ORTEGA, R.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *Autoinforme para la evaluación del bullying.* Valladolid: Autores, 2005.

ORTEGA, R.; CALMAESTRA, J.; MORA-MERCHÁN, J. Cyberbullying. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 8, n. 2, p. 183-192, 2008.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A.; MORA, J. *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla: Proyecto Sevilla Anti–Violencia Escolar. Universidad de Sevilla, 1995. Disponível em: <http://www.laecovi.es/documents/Alum_secundaria_maltrato(Ortega_Mora-Merchan_Mora)8p.pdf>.

PIKAS, A. The common concern method for the treatment of mobbing. In: ROLAND, E.; MUNTHE, E. (Org.). *Bullying:* An international perspective. London: David Fulton, 1989. p. 91-105.

RIGBY, K. *Bullying in schools.* And what to do about it. Londres: Jessica Kingsley, 1996.

_____. *The peer relations assessment questionnaires (PRAQ)*. Point Lonsdale, Victoria, Australia: The Professional Reading Guide, 1997.

RIGBY, K.; SLEE, P. T. *Peer relations questionnaire.* Adelaide: University of South Australia, 1993.

ROBINSON, G.; MAINES, B. *Crying for help*. The no blame approach to bullying. Bristol: Lucky Duck, 2003.

ROLAND, E. La respuesta al bullying en Noruega. In: CONGRESO LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS, PROBLEMAS Y SOLUCIONES. *Anais*… Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.

SHARIFF, S. *Cyber-bullying*. New York: Routledge, 2008.

SMITH, P. K. Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. In: SANMARTÍN, J. (Org.) *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005. p. 59-76.

SMITH, P.K. Cyberbullying: the European perspective. In: MORA-MERCHAN, J.; JÄGER, T. (Ed.). *Cyberbullying*: A cross-nationalcomparison. Landau: Verlag Emprische Padagogik, 2010.

SMORTI, A. *Theory of mind in bullying*: a methodological reassessment. 1999. Disponível em: <http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze1.html>. Acesso em: 22 set. 2005.

SMORTI, A.; CIUCCI, E. Narrative strategies in bullies and victims. *Aggressive Behaviour,* v. 26, p. 33-48, 2000.

SUTTON, J.; SMITH, P.K.; SWETTENHAM, J. Bullying and "theory of mind": a critique of the "social skills deficit" view of anti-social behavior. *Social developmental,* v. 8, p.117-127, 1999.

VELÁZQUEZ REYES, L. M. *Adolescentes en tiempos de oscuridad*. La violencia social online en estudiantes de secundaria. Toluca: e.ikon digital, 2010.

JOSÉ MARÍA AVILÉS MARTÍNEZ
Profesor y doctor en Psicología por la Universidad de Valladolid, España. Jefe del Departamento de Orientación del Instituto de Educación Parquesol de Valladolid, España
aviles@uva.es

Recebido em: SETEMBRO 2013
Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

AVALIAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E VALORES MORAIS

MANUEL TOSTAIN
JOËLLE LEBREUILLY
ROMAIN LEBREUILLY
TRADUÇÃO: Raphaël Maureau

RESUMO

Neste artigo, procuramos pôr em perspectiva os trabalhos de psicologia experimental, particularmente psicossociais, e as análises sociojurídicas recentes que tratam dos processos de julgamento de responsabilidade realizados no âmbito da avaliação das violências comuns. Investigamos as características e a significação da responsabilidade objetiva dos psicólogos e da objetivação penal dos juristas supondo que essas duas noções remetem, no contexto de segurança atual, a um aumento da vontade repressiva contra autores de atos delituosos.

PALAVRAS-CHAVE: RESPONSABILIDADE OBJETIVA • VIOLÊNCIA • DIREITO PENAL • PSICOLOGIA SOCIAL EXPERIMENTAL.

* Do original em francês "Évaluation des violences et valeurs morales: indications sociologiques et psychologie sociale expérimentale".

RESUMEN

En este artículo buscamos poner en perspectiva los trabajos de psicología experimental, particularmente los psicosociales, y los análisis socio jurídicos recientes sobre procesos de juicios de responsabilidad realizados en el ámbito de la evaluación de las violencias comunes. Investigamos las características y la significación de la responsabilidad objetiva de los psicólogos y de la objetivación penal de los juristas, suponiendo que esas dos nociones remiten, en el contexto actual de seguridad, a un aumento de la voluntad represiva contra autores de actos delictivos.

PALABRAS CLAVE RESPONSABILIDAD OBJETIVA • VIOLENCIA • DERECHO PENAL • PSICOLOGÍA SOCIAL EXPERIMENTAL.

ABSTRACT

We have tried to put into perspective experimental psychology works, particularly psychosocial ones, and recent socio-legal analyses dealing with responsibility trials regarding the assessment of common acts of violence. We investigated the characteristics and the significance of the psychologists' objective responsibility and the criminal lawyers' penal objectives assuming that these two notions refer, in the current security context, to an increased desire of repression of perpetrators of criminal acts.

KEYWORDS OBJECTIVE RESPONSIBILITY • VIOLENCE • CRIMINAL LOW • EXPERIMENTAL SOCIAL PSYCHOLOGY.

INTRODUÇÃO

Os últimos anos foram marcados por um aumento de sensibilidade em relação à violência social, e essa evolução veio acompanhada de uma política mais repressiva no nível penal (LAGRANGE, 2003). Este artigo tem como objetivo apresentar um programa de pesquisas experimentais realizadas com base em uma reflexão sobre as evoluções atuais do direito penal. Nesse contexto, trataremos de confrontar as abordagens cognitivas nos processos de julgamentos visando à atribuição de responsabilidade com as análises sociojurídicas que evidenciam um movimento em favor do que os juristas chamam de objetivação penal. Esse movimento de objetivação penal reflete um aumento, nas sociedades contemporâneas, incluindo a francesa, de valores morais centrados na punição, na retribuição.

A responsabilidade, isto é, o fato de ter de prestar contas, de responder a esses atos (FINCHAM; JASPARS, 1980; VILLEY, 1989) e, quando necessário, receber uma sanção (FOUCONNET, 1920), é um elemento fundamental do direito. Não se deve, no entanto, processar penalmente alguém considerado irresponsável.

Em psicologia, desde os trabalhos pioneiros de Piaget (1932) sobre o julgamento moral entre as crianças, é clássico distinguir, com base em uma perspectiva cognitiva, a responsabilidade objetiva da responsabilidade subjetiva, a primeira referindo-se aos julgamentos de responsabilidade e à sanção, relacionados principalmente à relevância das consequências objetivas (materiais ou humanas) dos delitos cometidos, a segunda referindo-se ao estado mental do autor do ato e suas intenções para determinar sua responsabilidade e sua sanção (BORDEL, 2002; TOSTAIN, 1999). De um ponto de vista objetivo da responsabilidade, a sanção é proporcional à gravidade das consequências, e não se leva muito em conta a intencionalidade do autor do ato (que ele o tenha cometido, por exemplo, propositalmente ou não). Já de um ponto de vista subjetivo da responsabilidade, a sanção é determinada em função do que fez voluntariamente o autor do ato e, nesse caso, a responsabilidade não leva tanto em conta a gravidade das consequências objetivas involuntárias do ato.

As pesquisas experimentais em psicologia social do desenvolvimento mostram que a responsabilidade objetiva é muito presente em crianças pequenas, de até 7, 8 anos de idade, que tendem a focalizar as consequências materiais e visíveis do ato; e que, com a idade, os indivíduos tendem a se referir principalmente à responsabilidade subjetiva, analisando o estado de espírito do autor no momento de seu ato, para determinar seu grau de responsabilidade e o nível da sanção (TOSTAIN; LEBREUILLY, 2005a; TURIEL, 1998).

Em um nível sociológico, autores como Durkheim (1900), Fauconnet (1920) ou Foucault (1975) destacarão uma evolução, com certas considerações similares, do direito penal, caracterizada por um fenômeno de subjetivação penal. E assim, quanto mais nos aproximamos do período moderno, mais a determinação da pena se baseia nas intenções dos transgressores. Para explicar tal fenômeno, esses autores evocarão, particularmente, o desenvolvimento do individualismo que leva a considerar cada vez mais as motivações e as condições psicológicas dos sujeitos infratores.

Em última análise, considera-se, geralmente, que a responsabilidade objetiva diminui com a idade e que essa diminuição se acentua em nossas sociedades contemporâneas.

No entanto, alguns juristas (ENGEL, 1995; GARAPON; GROS; PECH, 2001; MAYNAUD, 2003; VINEY, 2000) apontam, nos anos recentes, um fenômeno inverso de objetivação penal ou de diminuição da subjetivação penal. Daremos aqui dois exemplos dessa objetivação penal. No primeiro, constata-se um desenvolvimento, em relação ao código penal, do que chamamos de delitos não intencionais. Esses delitos minimizam os aspectos subjetivos da responsabilidade (capacidades mentais, caráter voluntário do ato) e estabelecem escalas de pena em função da relevância dos danos materiais ou corporais. Trata-se de infrações cometidas por negligência, por não cumprimento de uma norma de segurança, que provocam uma consequência negativa involuntária. Exemplo de delito não intencional: deixar solto um cachorro perigoso que causa ferimentos em uma pessoa, ou ultrapassar o sinal vermelho e atropelar um pedestre. Nesse último caso, se o fato de ultrapassar o sinal vermelho é intencional, trata-se de uma infração do código de trânsito, a consequência, ferir o transeunte, não é voluntária e constitui um delito não intencional: trata-se, portanto, de um delito involuntário contra a integridade física da pessoa. Segundo exemplo: de um ponto de vista objetivo, a questão da capacidade mental, do estado psicológico do autor do ato, é obviamente muito relevante, pois é com base nesse tipo de análise que se estabelece a responsabilidade penal ou, ao contrário, a irresponsabilidade penal do indivíduo acusado. No entanto, constatou-se nos últimos anos que a porcentagem de sujeitos considerados penalmente irresponsáveis caiu. O que isso significa? Não significa que o número de indivíduos acusados apresentando distúrbios psicológicos graves tenha diminuído. Nem que se tenha prestado menos atenção à questão da presença de distúrbios psicológicos ou de elementos subjetivos. Isso significa que os elementos subjetivos influem menos hoje do que anteriormente na responsabilidade penal e são cada vez menos considerados como motivos de irresponsabilidade penal. Em última análise, pode-se dizer resumidamente que há

um conjunto de fenômenos que fazem com que as sanções se tornem mais automáticas, e que estas estejam mais relacionadas à gravidade dos atos do que à intencionalidade dos autores acusados.

Para explicar esse fenômeno de objetivação penal, podemos adiantar que ele conduz a atitudes mais punitivas em relação aos delitos. De fato, enquanto a responsabilidade subjetiva possibilita a consideração de circunstâncias atenuantes mencionando a não intencionalidade infratora – o que representa um ponto problemático – do ponto de vista da responsabilidade objetiva, a punição é mais sistemática, pois se baseia na relevância do prejuízo material ou corporal.

Nesse contexto, gostaríamos de evocar aqui duas pesquisas envolvendo a questão da responsabilidade objetiva. A primeira tem o intuito de mostrar que, contrariamente ao que a literatura psicológica indica, a responsabilidade objetiva não se faz necessariamente menos presente entre os adultos do que entre as crianças. A segunda tem como objetivo evidenciar que os processos judiciais podem apresentar alterações profundas em função da relevância das consequências objetivas dos delitos.

ESTUDO 1

No primeiro estudo (para mais detalhes, ver TOSTAIN; LEBREUILLY, 2005b), apresentamos a 120 estudantes de 18 a 23 anos de idade e a 120 crianças de 7-8 anos duas séries de quatro delitos trazendo consequências não intencionais e que, em termos de responsabilidade, cruzavam dimensões subjetivas (com duas modalidades) e dimensões objetivas (também com duas modalidades). Na primeira série, manipulou-se a natureza intencional da ação inicial (aspecto subjetivo) e a importância de sua consequência (aspecto objetivo): tratava-se do caso de um automobilista que ultrapassou o sinal vermelho, seja propositalmente (intencionalidade forte) ou involuntariamente (intencionalidade fraca).[1] Na ocasião, um pedestre que atravessava a rua no mesmo momento, e que não foi visto pelo automobilista, ficou ferido levemente (consequência objetiva leve) ou

1 O motorista havia sido perturbado pelo passageiro e não percebeu que o sinal estava vermelho.

morreu (consequência objetiva grave). Na segunda série de delitos, manipulou-se novamente a relevância objetiva das consequências e variou-se a condição mental dos autores dos delitos (aspecto subjetivo). Concretamente, tratava-se de um incêndio causado, seja por um indivíduo cujos especialistas alegaram a presença de distúrbios psiquiátricos (um piromaníaco no sentido estrito, intencionalidade fraca), seja por um indivíduo considerado normal pelos especialistas (intencionalidade forte). Em função das versões, esse incêndio causou involuntariamente, seja ferimentos leves em um indivíduo (consequência objetiva leve), seja a morte desse indivíduo (consequência objetiva grave).

Em seguida, para cada uma das quatro histórias de cada série, os sujeitos tiveram de avaliar a gravidade do ato inicial, dizer se era o caso de punir ou não o autor do ato e avaliar a severidade (o rigor) da sanção. Para isso, os sujeitos utilizaram escalas de 8 pontos do tipo Lickert (indicando o grau de gravidade ou severidade: 1 nada grave ou nada severo; 8: muito grave ou muito severo).

Foram levantadas duas hipóteses: a primeira é que a sensibilidade à dimensão objetiva da responsabilidade seria tão considerável entre os adultos quanto entre as crianças; a segunda, que a responsabilidade objetiva estaria associada a atitudes mais punitivas do que a responsabilidade subjetiva.

RESULTADOS

Com relação à primeira série concernindo ao automobilista que ultrapassou o sinal vermelho, notou-se que o percentual de sujeitos que recomendaram uma sanção foi bastante elevado (entre 78 e 100%).

TABELA 1 – Porcentagem de crianças e adultos que se declararam favoráveis a uma sanção para cada uma das versões apresentadas (1ª série)

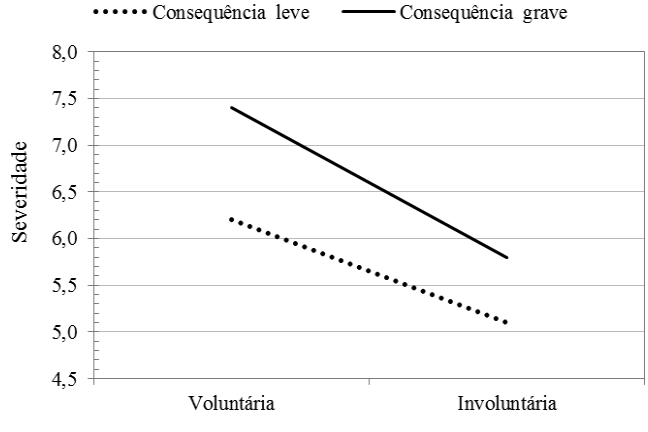
AUTOMOBILISTA ULTRAPASSA SINAL VERMELHO E ATROPELA PEDESTRE (1ª SÉRIE)			FAVORÁVEL A UMA SANÇÃO	
VERSÃO	INTENCIONALIDADE	CONSEQUÊNCIA OBJETIVA	CRIANÇAS	ADULTOS
1	Forte (voluntária)	Grave	98%	98%
2	Forte (voluntária)	Leve	95%	100%
3	Fraca (involuntária)	Grave	80%	95%
4	Fraca (involuntária)	Leve	78%	93%

Fonte: Elaboração dos autores.

Constatou-se também que para as versões que concerniam ao automobilista que havia ultrapassado involuntariamente o sinal vermelho (intencionalidade fraca) o número de adultos que se declararam favoráveis a uma sanção foi significativamente maior que o número de crianças (aplicação do teste estatístico qui-quadrado apontou diferença significativa).

Em relação à severidade da sanção, obtivemos os resultados esperados. Por um lado, o automobilista recebe punições mais severas quando ultrapassa o sinal propositalmente (intencionalidade forte) ou quando o delito causa a morte da vítima (consequência objetiva grave).

FIGURA 1 – Nota de severidade de acordo com a natureza voluntária ou involuntária da ação inicial e a relevância das consequências objetivas (1ª série)



Fonte: Elaboração dos autores.

Entretanto, e esse é um ponto importante, não houve diferença em relação à idade: as crianças se mostraram tão sensíveis quanto os adultos aos aspectos subjetivos e objetivos das diferentes versões. Os adultos, em particular, tendem a desconsiderar o fato de que, em certos casos, o automobilista havia ultrapassado involuntariamente o sinal vermelho, ou que foi atrapalhado pelo passageiro que o acompanhava. Em outras palavras, esses aspectos que, em termos subjetivos, podem ser associados a uma minimização da punição (intencionalidade leve) não foram mais diferenciados pelos adultos do que pelas crianças.

Para a segunda série de delitos (atos incendiários), a porcentagem de sujeitos que se declararam favoráveis à atribuição de uma sanção é igualmente muito elevada e gira em torno de 92%.

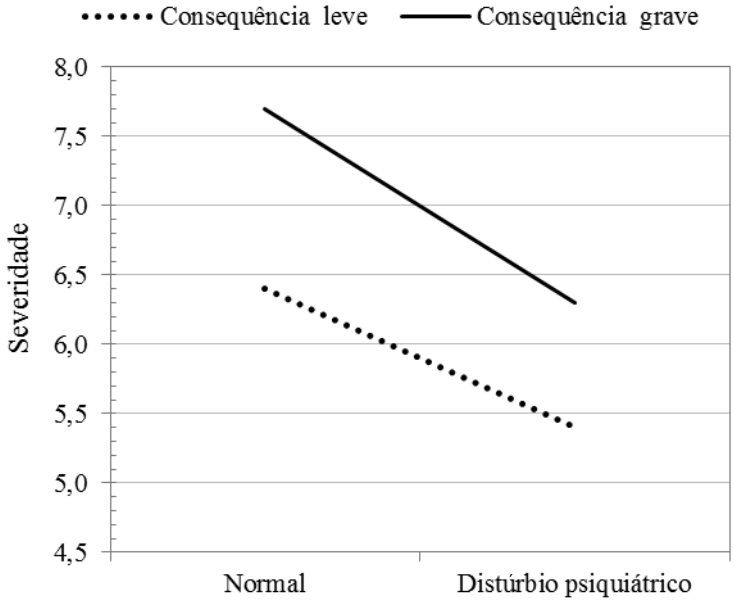
TABELA 2 – Porcentagem de crianças e adultos que se declararam favoráveis a uma sanção para cada versão apresentada (2ª série)

ATO INCENDIÁRIO (2ª SÉRIE)			FAVORÁVEL A UMA SANÇÃO	
VERSÃO	INTENCIONALIDADE	CONSEQUÊNCIA OBJETIVA	CRIANÇAS	ADULTOS
1	Fraca (distúrbio psiquiátrico)	Grave	80%	93%
2	Fraca (distúrbio psiquiátrico)	Leve	83%	91%
3	Forte (pessoa "normal")	Grave	98%	98%
4	Forte (pessoa "normal")	Leve	98%	91%

Fonte: Elaboração dos autores.

Com relação à severidade da sanção, foram constatados os mesmos efeitos esperados na 1ª série: mais severidade em caso de morte da vítima do que em caso de ferimento, mais severidade para o indivíduo declarado normal do que para o indivíduo com distúrbios psiquiátricos.

FIGURA 2 – Severidade da sanção de acordo com a condição mental do autor do delito e com a relevância das consequências objetivas (2ª série)



Fonte: Elaboração dos autores.

Ademais, e esse ponto é igualmente importante, não houve diferença em relação à idade: as crianças e os adultos mostraram-se igualmente sensíveis aos aspectos subjetivos e objetivos. Aqui, concretamente, percebe-se que os adultos dão pouca importância à presença de distúrbios psiquiátricos para reduzir a sanção.

Em seguida, procuramos investigar se a responsabilidade objetiva está associada a atitudes mais punitivas do que a responsabilidade subjetiva. Para tal, recorremos ao critério clássico de Piaget (1932) no qual um sujeito é pautado pela responsabilidade objetiva quando é mais severo com o autor de uma ação inicial involuntária provocando consequências graves do que com o autor de uma ação voluntária provocando consequências leves, ou então pela responsabilidade subjetiva, se procede da maneira inversa. Para cada série, definimos sujeitos RO (centrados na responsabilidade objetiva) e sujeitos RS (centrados na responsabilidade subjetiva). Por exemplo, para a 1ª série, um sujeito era considerado RO se havia dado uma sanção mais elevada para o motorista que,

perturbado pelo passageiro que o acompanhava, não percebeu o sinal vermelho e ocorreu o falecimento da vítima (intencionalidade leve, consequência objetiva grave) do que para o motorista que ultrapassou propositalmente o sinal vermelho e a vítima ficou ferida levemente (intencionalidade forte, consequência objetiva leve). Em seguida, calculamos a nota média de severidade atribuída por cada sujeito RO e RS nas quatro versões de cada série. Depois, analisamos a variância.

Duas coisas foram constatadas. Por um lado, que houve a mesma proporção de sujeitos declarados RO entre as crianças e os adultos. Por outro, que as notas médias de severidade de sujeitos RO foram significativamente maiores que as de sujeitos RS, tanto na 1ª como na 2ª série.

TABELA 3 – Nota média de severidade para cada série, segundo o perfil RO ou RS dos sujeitos

PERFIL DO SUJEITO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE
RO	6,9	6,5
RS	5,9	5,6

Fonte: Elaboração dos autores.

Em última análise, esses resultados mostram, em primeiro lugar, que os adultos e as crianças são, mesmo que por razões sem dúvida diferentes, igualmente sensíveis à dimensão objetiva da responsabilidade; e, em segundo lugar, que a responsabilidade objetiva corresponde a uma orientação mais punitiva do que a responsabilidade subjetiva.

ESTUDO 2

Vimos que os adultos são sensíveis à responsabilidade objetiva. Nesse segundo estudo (para mais detalhes, ver TOSTAIN; LEBREUILLY, 2008), nosso interesse eram os efeitos da relevância das consequências objetivas sobre os julgamentos de responsabilidade. De um ponto de vista racional, alguns trabalhos relacionados à psicologia social experimental (para uma síntese, ver ALICKE, 2000) mostram que a determinação

da responsabilidade e a atribuição de sanções a um indivíduo decorrem de um processo ordenado por etapas. Assim, procura-se identificar, em primeiro lugar, se existe uma ligação causal entre a ação do indivíduo e as consequências constatadas (a pessoa está materialmente na origem da consequência?). Se essa condição é confirmada, estima-se o grau de intencionalidade desse indivíduo (ele agiu propositalmente?), o que permite avaliar seu nível de responsabilidade. Em seguida, a decisão de considerar a ação condenável ou não e de atribuir sanções é modulada pela presença ou não de pedidos de desculpas e de justificativas aceitáveis. Para simplificar, o esquema parte da causalidade, vai em direção à responsabilidade e termina com a sanção. Supõe-se, portanto, a existência de ligações e correlações entre essas três dimensões. Isso sempre acontece, especialmente quando as consequências objetivas dos delitos e sua gravidade são fortes. Nesse caso, a emoção é forte e a vontade de sanção também. Não se pode imaginar, então, que não é a responsabilidade que orienta o processo, mas sim a sanção (FAUCONNET, 1920). Foi o que nós procuramos investigar apresentando fatos reais que trazem consequências objetivas mais ou menos graves.

Para isso, apresentamos a 250 estudantes do primeiro ano de ciências humanas dois casos variantes em termos de gravidade. O primeiro caso diz respeito a um episódio de excesso de velocidade que provocou a colisão de dois veículos ocasionando, numa primeira versão, o falecimento de duas crianças (consequência objetiva grave) e, numa segunda versão, somente ferimentos (consequência objetiva leve). O segundo caso diz respeito a um enfermeiro que, ao puxar com força um lençol do leito de um paciente, provocou, na primeira versão, ferimentos no paciente (consequência objetiva leve) e, na segunda versão, a queda do paciente e seu falecimento (consequência objetiva grave). No segundo caso, colocou-se em questão a intencionalidade: o enfermeiro quis ou não machucar o paciente?

Cada sujeito leu apenas um único caso em sua versão grave ou leve em relação às consequências objetivas. Em seguida, teve de avaliar a relação de causalidade entre a ação do autor do ato e a consequência (em que medida o ato

explica a consequência negativa constatada). Depois, teve de avaliar, no primeiro caso, o caráter negligente da conduta do condutor do veículo e, no segundo caso, o caráter intencional do ato (o enfermeiro quis ou não machucar?). Em seguida, para os dois casos, o sujeito estimou o grau de responsabilidade do autor do ato. Essas avaliações de causalidade, negligência (ou intencionalidade) foram feitas com base em uma escala do tipo Likert de 1 a 10 pontos (1: nada culpado e 10: totalmente culpado). Em seguida, o sujeito teve de atribuir uma sanção com base em uma escala: 0 meses a 10 anos de prisão. Para a metade dos sujeitos, as tarefas foram efetuadas em ordem inversa: a estimação da sanção ocorria em primeiro lugar, ou seja, antes das estimações de causa, negligência (ou intencionalidade) e de responsabilidade (ver OBERLÉ; GOSLING, 2004 para os detalhes e as hipóteses teóricas relacionadas a esse tipo de procedimento em que se manipula a ordem do processo de julgamento).

RESULTADOS

Quando as consequências objetivas são leves (apenas ferimentos), constata-se uma correlação entre os diferentes julgamentos e a sanção, e que a ordem das tarefas (atribuição de sanção no início ou no final) não modifica essa relação. Portanto, foram obtidos resultados que estão de acordo com um ponto de vista racional, no qual a sanção é determinada em função do nível de responsabilidade e a responsabilidade é determinada em função da intencionalidade. No entanto, quando as consequências objetivas são graves (falecimento das crianças ou do paciente), a ordem das tarefas intervém. Quando a sanção é determinada no final do julgamento (ordem normal), admitindo-se a correlação entre a causalidade, a intencionalidade e a responsabilidade, essas três dimensões não são nada correlatas com a sanção. Em outras palavras, no caso de consequências graves, a sanção não é determinada em função da responsabilidade, mas é independente. No entanto, quando a sanção foi determinada antes (ordem inversa), constatou-se correlação entre todas as dimensões. Nesse caso, já que na ordem normal (sanção determinada no final) não havia correlação, tem-se a impressão de que há um meca-

nismo de justificação da sanção: a sanção determinada previamente é justificada com base no ajuste do nível de sua casualidade, intencionalidade e responsabilidade. Em última análise, em caso de consequências graves, tudo se passa como se a sanção tivesse uma dinâmica própria (sem correlação na ordem normal), e os julgamentos de responsabilidade poderiam, contudo, ser correlatos se as situações tornassem possível a racionalização da sanção, o que ocorre no caso em que a ordem é invertida.

CONCLUSÃO

Segundo nosso ponto de vista, esses dois estudos mostram duas coisas. Por um lado, que os adultos são muito sensíveis à dimensão objetiva da responsabilidade. Por outro, que os processos de julgamento são alterados e modificados por essa dimensão objetiva (eles não são, necessariamente, os mesmos em caso de consequências leves e consequências graves. Cf. estudo 2). A pergunta final é a seguinte: o que significa essa sensibilidade à dimensão objetiva? Se entre as crianças isso revela, principalmente, um aspecto realista, a influência da materialidade dos fatos e a dificuldade em definir a intenção do autor do ato criminoso (cf. trabalhos de Piaget), entre os adultos podemos supor que essa sensibilidade à dimensão objetiva revela três dinâmicas: 1) ela revela valores morais mais punitivos: por um lado, de acordo com o primeiro estudo, os sujeitos centrados na dimensão objetiva (sujeitos RO) são mais severos que os sujeitos centrados na dimensão subjetiva (sujeitos RS); por outro lado, no segundo estudo, vimos que, no caso de consequências objetivas graves, o processo parece dar ênfase na sanção; 2) ela revela uma vontade de responsabilização dos atores sociais. De fato, contrariamente à responsabilidade subjetiva que autoriza uma minimização da pena (em função do grau de intencionalidade do autor do ato), e até mesmo uma anulação da pena (em caso de incapacidades mentais), na responsabilidade objetiva, quando se tem danos materiais ou humanos, a responsabilidade é atribuída e a sanção é automática (a intensidade da sanção é calcada

sobre a relevância dos danos constatados). Em outras palavras, não há escapatória em relação à responsabilidade objetiva; 3) ela revela igualmente uma maior consideração em relação às vítimas. De fato, evocar a dimensão objetiva é levar em consideração não o que aconteceu em decorrência do ato do autor (e nós nos perguntamos sobre a intencionalidade inicial do autor do ato, seu estado mental, ou seja, aspectos subjetivos), mas o que esse ato provocou, suas consequências, o dano causado à vítima, o sofrimento que o ato causou. Isso explica, aliás, no caso de consequências objetivas graves, que não há, necessariamente, uma ligação direta entre o nível de responsabilidade e a sanção. Nesse caso, a punição não é determinada apenas pela intencionalidade do autor do ato, mas também pelo o que ele provocou mais ou menos voluntariamente como dano para as vítimas.

Em última análise, a responsabilidade objetiva estudada por psicólogos com base em um ponto de vista experimental, sua versão social, e a objetivação penal dos juristas manifestam um mesmo fenômeno: a tendência a adotar valores morais repressivos. Nesse sentido, essa dimensão objetiva da responsabilidade está de acordo com as tendências de segurança atuais.[2]

2 Para uma explicação dessa orientação social das políticas de segurança, ver Castel (2003).

REFERÊNCIAS

ALICKE, M. D. Culpable control and the psychology of blame. *Psychological Bulletin*, v. 126, n. 4, p. 556-574, 2000.

BORDEL, S. *Les dimensions objectives et subjectives du jugement de responsabilité*. 2002. Thèse non publiée – University of Rennes 2, France, 2002.

CASTEL, R. *L'insécurité sociale.* Qu'est-ce qu'être protégé? Paris: Seuil, 2003.

DURKHEIM, E. Deux lois de l'évolution pénale. *L'Année Sociologique*, p. 65-95, 1900.

ENGEL, L. *La responsabilité en crise*. Paris: Hachette, 1995.

FAUCONNET, P. *La responsabilité*. Paris: Felix Alcan, 1920.

FINCHAM, F. D.; JASPARS, J. M. Attribution of responsibility: from man the scientist to man as lawyer. In: BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, v.13. New York: Academic, 1980. p. 81-138.

FOUCAULT, M. *Surveiller et puni: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.

GARAPON, A.; GROS, F.; PECH, T. *Et ce sera justice:* Punir en démocratie. Paris: Odile Jacob, 2001.

LAGRANGE, H. *Demandes de sécurité*. Paris: Seuil, 2003.

MAYNAUD, Y. *Violences involontaires et responsabilité pénale*. Paris: Dalloz, 2003.

OBERLÉ, D.; GOSLING, P. Intention, responsabilité, sanction : L'intention est-elle un préalable ou une justification de la sanction? In: BEAUVOIS, J. L.; JOULÉ, R. V.; MONTEIL, J. M. (Ed.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*, *v.* 9. Rennes: Universitaires de Rennes, 2004. p. 271-192.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Félix Alcan, 1932.

TOSTAIN, M. *Psychologie, morale et culture.* L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte. Grenoble: Universitaires de Grenoble, 1999.

TOSTAIN, M.; LEBREUILLY, J. Représentations de la délinquance chez des enfants de 5 à 10 ans. *Enfance*, v. 4, 2005a.

_____. Les adultes sont-ils réellement moins sensibles à la dimension objective de la responsabilité que les enfants? *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, v. 18, n. 4, p. 99-123, 2005b.

_____. Rational model and justification model in « outcome bias ». *European Journal of Social Psychology*, v. 38, n. 2, p. 272-279*,* 2008.

TURIEL, E. The development of morality. In: DAMON, W.; EISENBERG, N. (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, v. 3. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 863- 932.

VILLEY, M. Esquisse historique sur le mot responsable. In: BOULET-SAUTEL, M. et al. *La responsabilité à travers les âges.* Paris: Economica, 1989. p. 75-88.

VINEY, G. La responsabilité et ses transformations (responsabilités civile et pénale). In: MICHAUD, Y. (Ed.), *L'université de tous les savoir*: qu'est-ce que l'humain?, v. 2. Paris: Odile Jacob, 2000. p. 144-156.

MANUEL TOSTAIN

Professor de Psicologia Social do Centre d'Études et de Recherche sur les Risques et les Vulnérabilités da Université de Caen Basse-Normandie (UCBN), França

manuel.tostain@unicaen.fr

JOËLLE LEBREUILLY

Mestre de conferências em Psicologia Social. Professora assistente de Psicologia Social do Centre d'Études et de Recherche sur les Risques et les Vulnérabilités da Université de Caen Basse-Normandie (UCBN), França

joelle.lebreuilly@unicaen.fr

ROMAIN LEBREUILLY
Pesquisador associado à Université de Caen Basse-Normandie (UCBN), França
r.lebreuilly@free.fr

Recebido em: SETEMBRO 2013
Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

TOLERÂNCIA VERSUS DISCRIMINAÇÃO JUNTO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES

ANA PAULA PEDRO
LUCÍLIA PIRES

RESUMO

O trabalho de investigação que desenvolvemos centrou-se nas representações sociais dos valores dos estudantes universitários em Portugal. Para testar a questão da tolerância vs *discriminação, especialmente o traço de discriminação flagrante, colocamos os estudantes perante uma listagem de indivíduos pertencentes a grupos minoritários que, por caraterísticas diversas, poderiam ser alvo de intolerância e ostracismo social, e perguntámos quais destes indivíduos os universitários não queriam como vizinhos. Adicionalmente, inquirimos quais os comportamentos e atitudes sociais os jovens consideravam condenáveis ou aceitáveis. Procurámos também medir as perceções dos estudantes quanto à aceitação ou não aceitação desses comportamentos pela sociedade. Comparamos de seguida os dados obtidos com os recolhidos pelo* European Values Survey *(2008) junto de uma amostra representativa da população portuguesa e procuramos captar divergências e convergências.*

PALAVRAS-CHAVE VALORES MORAIS • COMPORTAMENTO SOCIAL • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • UNIVERSITÁRIOS.

RESUMEN

El trabajo de investigación desarrollado se centró en las representaciones sociales de los valores de los estudiantes universitarios en Portugal. Para testear la cuestión de la tolerancia versus *la discriminación, especialmente el rasgo de discriminación flagrante, colocamos a los estudiantes frente a una lista de individuos pertenecientes a grupos minoritarios que, por características diversas, podrían ser foco de intolerancia y ostracismo social, y les preguntamos a cuáles de esos individuos no querrían como vecinos. Además, inquirimos sobre los comportamientos y actitudes sociales que los jóvenes consideraban condenables o aceptables. También procuramos medir la percepción de los estudiantes con relación a la aceptación o no aceptación de esos comportamientos por parte de la sociedad. Luego, comparamos los datos obtenidos con los recolectados por el* European Values Survey *(2008) en una muestra representativa de la población portuguesa e intentamos captar las divergencias y convergencias.*

PALABRAS CLAVE VALORES MORALES • COMPORTAMIENTO SOCIAL • REPRESENTACIONES SOCIALES • UNIVERSITARIOS.

ABSTRACT

The research we developed focused on the social representations of the values of university students in Portugal. To investigate the issue of tolerance vs. *discrimination, especially the trait of blatant discrimination, we presented students with a list of individuals belonging to minority groups who, by various characteristics, might be the target of intolerance and social ostracism, and asked which of these individuals the college students did not want as neighbors. Additionally, we inquired what social behaviors and attitudes the youths considered objectionable or acceptable. We also sought to measure the perceptions of students as to the acceptance or rejection of such behaviors by society. We then compared the data with those collected by the European Values Survey (2008) regarding a representative sample of the Portuguese population and sought to capture differences and similarities.*

KEYWORDS MORAL VALUES • SOCIAL BEHAVIOR • SOCIAL REPRESENTATIONS • COLLEGE STUDENTS.

INTRODUÇÃO

Como sabemos, a perceção individual sobre uma determinada realidade varia em consonância com um conjunto de fatores, nomeadamente, a idade, o género, o nível educacional, a classe social de pertença, e mesmo a origem geográfica. Por outro lado, indivíduos que partilhem as características referidas tendem a apresentar as mesmas crenças, atitudes e valores, e obviamente, a agir em consonância. Esse tipo de comportamento distinto é aquilo que nos permite identificar diferentes grupos dentro de uma mesma sociedade. Rokeach (1968, p. 161) refere que os valores, e mais especificamente os sistemas organizadores dos valores, ou simplesmente sistemas de valores, são resultantes de dois fatores: as imposições da sociedade e as necessidades psicológicas do indivíduo. No campo das imposições societais, o autor inclui a questão da cultura, o sistema social, o género, a profissão, a educação, a religiosidade e a orientação política, ou seja, um conjunto de fatores sociais e institucionais que moldam a perceção do indivíduo e restringem o número de variações na hierarquia de valores de um indivíduo dentro de uma sociedade do teoricamente

infinito para um número razoável. Será expectável que indivíduos que partilhem similitudes de cultura, de estatuto socioeconómico, de género, de ocupação, de educação, de formação religiosa, de posicionamento político apresentem valores, ou sistemas de valores semelhantes. E mesmo que os traços de personalidade de um indivíduo possam conduzir a algumas variações em termos de sistemas de valores individuais, os fatores culturais, institucionais e sociais irão restringir essas variações a um número razoável de dimensões.

Na esteira de Rokeach (1968), outros cientistas sociais que centraram as suas investigações na temática dos valores (HOFSTEDE, 1997; INGLEHART, 1997; SCHWARTZ, 2008) são perentórios em afirmar que os valores derivam do social, da sociedade e da cultura de onde provêm, referindo mesmo que as ênfases colocadas sobre os valores numa sociedade podem mesmo ser a caraterística cultural mais central, uma vez que a enfatização de determinados valores em detrimento de outros expressa as conceções do que é bom e desejável nessa sociedade – os ideais culturais (SCHWARTZ, 2008, p. 4).

As variáveis demográficas parecem ser determinantes no estabelecimento de prioridades em termos de valores. Idade, género, nível educacional e posicionamento político são referidos quase unanimemente pela literatura das ciências sociais como as variáveis mais relevantes no estudo dos valores e das representações sociais. Donde terem sido estas as escolhidas como base para a nossa análise comparativa dos dados obtidos, e que potencialmente indicarão que os estudantes universitários, dadas as suas caraterísticas demográficas, apresentarão tendências claras para a abertura à mudança (autodireção e estimulação), para o hedonismo, para o autoengrandecimento (poder e ambição), e haverá uma correlação negativa com valores ligados ao conformismo e à tradição. Devemos, ainda, esperar maior hedonismo por parte dos estudantes do sexo masculino e maior benevolência por parte dos estudantes do sexo feminino. Quanto ao posicionamento político, será de esperar que os estudantes sejam mais liberais, isto é, se coloquem mais à esquerda, dadas as suas caraterísticas demográficas. Os estudantes universitários em Portugal, foco do nosso trabalho de investigação, espelham obviamente os valores

e as representações sociais da sociedade a que pertencem, mas de uma forma filtrada por valores individuais característicos de indivíduos mais jovens e com nível educacional mais elevado (MICHENER; DELAMETER; SCHWARTZ, 1990). Essa população de estudantes constitui um grupo minoritário em Portugal, visto fazerem parte da elite que frequenta ou que atingiu um nível de educação terciário, os tais 18,1% (14,2% homens e 22,4% mulheres) que refere o Instituto Nacional de Estatística (INE),[1] que poderá situar-se entre 20% e 25% nos próximos anos se o número de ingressos e saídas da universidade continuar a aumentar ao ritmo atual.

1 Dados relativos a 2011 retirados do quadro "Proporção da população activa (Série 2011 – %) por Local de residência (NUTS – 2002), Sexo e Nível de escolaridade mais elevado completo; Anual" Disponível em: <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3>. Acesso em: 12 mar. 2012.

Para o bem e para o mal, estamos num mundo em que as qualificações académicas ditam o acesso aos melhores e mais bem remunerados postos de trabalho, tais como os cargos de chefia e supervisão, que cada vez mais exigem a autonomia de pensamento e a flexibilidade intelectual, caraterísticas dos indivíduos com um nível de educação mais elevado. O que significa que dentro de 15, 20 anos serão esses jovens universitários que tomarão as decisões nas suas empresas, nos seus partidos, na sociedade em geral. Pelo que consideramos que estudar os valores que norteiam as suas vidas se reveste de particular importância.

Adicionalmente, sabemos que a inserção na vida académica fornece aos estudantes não só as competências e aptidões necessárias para o seu futuro profissional, mas também um estatuto de exceção, independentemente das suas origens sociais. Durante o percurso académico, dá-se um processo de adoção de novos valores, mais consentâneos com a sua condição de universitário e com as expetativas mais alargadas de inserção na vida social e profissional (ALMEIDA et al., 2003, p. 96).

Posto isso, e no que respeita à tolerância e à discriminação, esperávamos que a nossa população-alvo exibisse uma postura diferente da maioria da população portuguesa, visto os estudantes universitários serem mais novos, com maior abertura à mudança e à aceitação da diferença (SCHWARTZ, 2008); e igualmente mais escolarizados, revelando, consequentemente, maior flexibilidade e abertura mental que são comumente associadas com um nível educacional mais elevado (MICHENER; DELAMETER; SCHWARTZ, 1990). Seria, por isso,

legítimo esperar que um maior conhecimento do mundo se correlacionasse com uma maior abertura aos outros, e consequentemente a expressão de tolerância face aos outros fosse maior e a da discriminação menor.

Para analisarmos essa questão, entre outras, procedemos à preparação de um questionário que visava revelar quais os valores, ou seja, quais os princípios abstratos que guiam ou justificam as atitudes, as opiniões e os comportamentos dos estudantes universitários em Portugal. Baseamos o nosso questionário no *European Values Survey* (EVS), realizado desde 1990 em 32 países da Europa, um estudo que visa permitir a análise empírica dos padrões de valores nos países europeus e que foi recentemente (2008) aplicado a amostras da população dos países participantes.

A POPULAÇÃO-ALVO

A população universitária portuguesa era, no ano letivo 2009-2010, constituída por 389.851 indivíduos, segundo dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: 77% desses estudantes estavam inscritos em universidades e institutos superiores públicos; 63% de todos os estudantes universitários frequentavam cursos na universidade e os restantes 37% frequentavam cursos politécnicos em institutos superiores; 53% de todos os estudantes inscritos nesse ano eram do sexo feminino. Considerando especificamente as três universidades que participaram do nosso estudo, a Universidade de Aveiro (UA), uma instituição de ensino superior pública localizada na região norte do país que conta com um total de 12.419 estudantes inscritos, dos quais 51% são mulheres; a Universidade de Lisboa (UL), outra instituição de ensino pública localizada na capital, que fica na parte centro-sul do país, e apresenta um total de 20.830 estudantes inscritos, dos quais 61,5% são do sexo feminino; e a Universidade Católica Portuguesa (UCP), uma instituição de ensino superior privada, com polos universitários em Lisboa (sul) e no Porto (norte), com 11.017 estudantes inscritos, dos quais 60,7% são do sexo feminino. Estas três universidades contam-se, segundo o site *topstudylinks*,[2] entre as 10 universidades de topo em Portugal.

2 Disponível em: <http://www.topstudylinks.com/top-universities-in-portugal-c199.aspx>. Acesso em: out. 2009.

A nossa amostra é constituída por 405 estudantes, 39% da UCP (polos de Lisboa e Porto), 35% da UA e 26% da UL. Da amostra total, 94,3% são portugueses, e 70% são do sexo feminino. Apesar dos estudantes serem ligeiramente mais novos na universidade privada e na UA, a maioria – mais de 80% – pertence ao grupo etário 18-21. As estudantes são geralmente mais novas que os estudantes. Em termos de escalão socioeconômico de pertença, a maioria (59%) indica auferir um rendimento médio do agregado familiar (mensal, bruto, em euro) igual ou superior a 1.500 euros. Esses números revelam que a maioria da população estudantil pertence a agregados familiares com rendimentos superiores ao rendimento médio nacional, que ronda os 700 euros. De salientar ainda que os estudantes inscritos na UCP provêm de agregados familiares mais afluentes, visto que mais de 50% desses estudantes referem originar em agregados familiares com rendimentos superiores a 2850 euros. Das universidades públicas, apenas 7% dos estudantes relatam provir desses mesmos agregados. Em termos de ideologia política, a maioria dos estudantes refere um posicionamento central, com alguma tendência para a esquerda. Os estudantes das universidades públicas exibem uma maior tendência para a esquerda, enquanto os estudantes da UCP uma maior inclinação para a direita.

A FERRAMENTA DE MENSURAÇÃO DOS VALORES: *EUROPEAN VALUES SURVEY*

Baseamos o nosso questionário no *European Values Survey* (EVS).[3] O EVS, que podemos traduzir por Sondagem aos Valores Europeus, é um instrumento de medida de valores usado pelo Grupo de Investigação do Sistema Europeu de Valores (*European Values System Study Group*), criado em 1979. Esse instrumento visa identificar os valores morais e sociais que se encontram na base das instituições políticas e sociais europeias. Esse é um projeto de investigação singular que visa perceber o que os europeus pensam acerca da vida, da família, do trabalho, da religião, da política e da sociedade. O EVS, presentemente na sua 4ª edição (2008), conta com a participação de investigadores e amostras portuguesas desde a 2ª edição em 1990.

3 Disponível em: <www.europeanvaluesstudy.eu/>. Acesso em: out. 2013.

O EVS foi concebido por forma a permitir a análise empírica de padrões de valores nos países europeus, facilitando assim a comparação geográfica interpaíses e temporal intrapaís. A 4ª edição, cujos resultados preliminares começaram a ser publicados em maio de 2011, contou com a participação de amostras de 47 países. Em Portugal, o estudo está integrado num programa específico, chamado *European Social Survey* (ESS), e é parte integrante do projeto "Atitudes Sociais dos Portugueses", do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, coordenado pelos professores Jorge Vala e Manuel Villaverde Cabral.

O uso do EVS como base para a concessão do nosso questionário serviu um propósito triplo: 1) trata-se de um instrumento de investigação empírica que foi validado no tempo para a mensuração de valores, pois tem vindo a ser aplicado desde 1981; 2) a mensuração dos valores não é feita de forma direta, é feita através da identificação de uma hierarquia de valores pelos participantes (e.g. escala de valores de Rokeach), ou pela escolha de um determinado valor num conjunto dado (e.g. escala de valores político-sociais de Inglehart), ou pela medição do seu nível de concordância ou rejeição perante um dado valor (e.g. escala de valores pessoais de Schwartz). Com o EVS e, consequentemente, com o nosso questionário, os valores são inferidos pelas respostas a preposições atitudinais, perguntas solicitando opiniões e intenções comportamentais, o que, a nosso ver, poderá atenuar certa tendência para a autoilusão valorativa. Adicionalmente, o uso desse questionário como base permite-nos ainda tirar partido dos dados recolhidos da amostra da população portuguesa, que podemos comparar com os resultados da nossa amostra e assim detetar similitudes e variâncias na perceção e na representação dos valores entre os estudantes universitários e a população portuguesa em geral.

O nosso objetivo fundamental ao comparar estudantes de diferentes instituições de ensino superior, público e privado, do norte e do sul, era estabelecer um quadro de referência quanto aos valores que os estudantes universitários portugueses elegem como primários em termos de escolhas e atitudes perante a vida, e da forma como os referem e expressam, estu-

dando, assim, a representação social desses mesmos valores. Adicionalmente, tentamos discernir se diferentes variáveis, como o género, a localização geográfica, o estrato social de origem, o tipo de universidade etc., influenciariam as variações dentro do tal quadro de referência. Os dados foram submetidos a testes de hipótese (teste t paramétrico de Student; Levene; ANOVA; Qui-quadrado etc.) no sentido de detetar diferenças e/ou relações estatisticamente significantes.

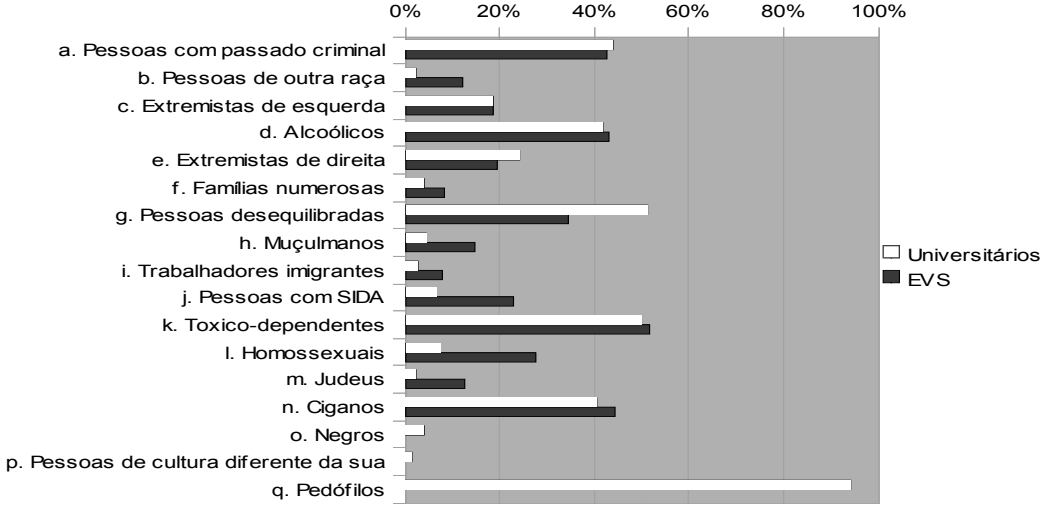
Para além do questionário, e por forma a obter uma melhor perceção das representações sociais dos valores, efetuaram-se entrevistas de aprofundamento com uma amostra de 20 estudantes. Na entrevista, usaram-se três instrumentos específicos para a recolha das representações sociais, nomeadamente a associação livre a 100 conceitos, a associação de 40 conceitos a uma conotação positiva, negativa ou neutra, e por último, a elaboração de um mapa mental – *mind map* (NOVAK, 2000) do conceito "valor". Os resultados foram analisados tendo em conta a frequência dos itens e o tempo de resposta, sendo que se recorreu à análise de conteúdo quando pertinente.

MENSURAÇÃO DO VALOR TOLERÂNCIA *VS* DISCRIMINAÇÃO

Quanto à questão da tolerância, colocavam-se os estudantes perante uma listagem de indivíduos pertencentes a grupos minoritários que, por características diversas, nomeadamente, a cor da pele, a orientação sexual, a orientação política etc., poderiam ser alvo de intolerância e ostracismo social. Pretendíamos saber quais dos indivíduos os universitários não queriam ter como vizinhos. O primeiro dado digno de registo é que todos os itens apareceram assinalados, sendo as respostas dos universitários bastante consentâneas com as da população em geral, uma vez que as respostas afirmativas são francamente superiores para as mesmas categorias, o que parece indiciar que o preconceito, apesar de todas as associações censórias feitas aquando da realização das entrevistas, que o caracterizam como errado, idiota, a não existir etc., continua efetivamente a manifestar-se enquanto estereótipo que reduz as caraterísticas do indivíduo aos traços comuns mais básicos do grupo minoritário que representa.

Ilustram-se graficamente as percentagens de respostas afirmativas, dadas pelas duas amostras, i.e. os universitários e os inquiridos do EVS 2008, exceção feita a "Negros", "Pessoas de cultura diferente da sua" e "Pedófilos", que não constam do questionário do EVS. A inclusão dessas três categorias não foi feita por acaso, antes visava contrastar as respostas por forma a obter dados mais fidedignos, pois, por exemplo, "Pessoas de outra raça" apresenta um valor na ordem dos 2,5%, mas a categoria "Negros" apresenta um valor na ordem dos 5%. Do mesmo modo, "Pessoas de cultura diferente da sua" apresenta um valor na ordem dos 1,5%, mas a categoria "Ciganos" recebe um valor de 40%. E ainda, no campo dos comportamentos sexuais considerados desviantes e promíscuos, a categoria "Homossexuais" apresenta uma percentagem de preconceito na ordem dos 7% e a categoria "Pedófilos" na ordem dos 94%.

FIGURA 1 – Comparação dos universitários com os portugueses em geral, quanto à intolerância face aos grupos minoritários



Fonte: European Social Servey (EVS, 2008). Dados da pesquisa (universitários, 2009-2010).

Se tomarmos em linha de conta a medida clássica da distância social, que pode ser encarada como uma medida do preconceito social face a um grupo, verificamos que os grupos mais assinalados pertencem a categorias de grupos de pessoas estigmatizadas, tais como, e por ordem decrescente, as pessoas desequilibradas, os toxicodependentes, as

pessoas com passado criminal e os alcoólicos; no caso dos universitários, e para a população em geral, aparecem os toxicodependentes em primeiro lugar, em seguida os alcoólicos, as pessoas com passado criminal e finalmente as pessoas desequilibradas, que são relegadas para a última posição.

Os dados sobre saúde mental em Portugal[4] referem que 27,6% da população residente em Portugal com 15 ou mais anos estava em provável sofrimento psicológico em 2005/2006, e que a maioria das patologias incide, sobretudo, nos indivíduos entre 35 e 65 anos, sendo as mulheres quase duas vezes mais afectadas que os homens. Enquanto o Estudo Epidemiológico Nacional de Saúde Mental, apresentado em março de 2010, revela que quase 23% dos portugueses tiveram uma doença mental no ano que antecedeu o estudo.

Há uma perceção generalizada de que as pessoas com desequilíbrios mentais ou emocionais podem comportar-se de forma violenta, imprevisível e perigosa, perceção esta criada pela exploração nos media da ligação entre crimes violentos e doença mental, especialmente quando referem casos de *serial killers*. Essa perceção é corroborada por filmes e livros (filmes como *The Silence of the Lambs* e séries de televisão como *Mentes Criminosas*, e livros como *Perfume* etc.), que exploram a relação entre a doença mental (psicose ou esquizofrenia, na maior parte dos casos) e homicídio.

Dados do NHS (www.nhsconfed.org) do Reino Unido (2010) indicam que as atitudes perante a doença mental continuam a ser francamente negativas, uma vez que só 40% dos empregadores considerariam contratar uma pessoa com um problema de saúde mental, enquanto 62% estariam dispostos a empregar uma pessoa que tivesse um problema de saúde físico e 57% da população britânica crê que o lugar dos doentes mentais é num hospital psiquiátrico, e não na comunidade. O EVS 2008 refere uma percentagem de discriminação na ordem dos 30% para a população britânica em geral, no que diz respeito a este grupo, o que permite traçar algum paralelismo com os dados da amostra portuguesa.

Perante esses dados a discriminação das pessoas desequilibradas assume contornos preocupantes, pois a percentagem de estudantes que afirma discriminar esse grupo (51%) é

4 Disponível em <www.eurotrials.com>. Acesso em: set. 2009.

francamente maior que a percentagem referida pela população em geral (35,5%). Alguns estudos (CRISP; GELDER; RIX, 2000; BYRNE, 2000) referem que a falta de conhecimento, como muitas vezes é sugerido pela comunicação social, não é a causa para a estigmatização dos doentes mentais, e que os jovens (18-24) apresentam atitudes discriminatórias com a mesma frequência que os adultos, contudo apresentam uma maior perceção, na ordem dos 7-8%, do risco associado à doença mental que os respondentes com idades superiores a 25 anos e especialmente junto dos jovens que afirmam não conhecer pessoas com doença mental, na ordem dos 12% (CRISP; GELDER; RIX, 2000, p. 5).

Os dados do EVS 2008 não parecem suportar esses dados, pois quando isoladas as respostas dos jovens portugueses (18-24), encontramos uma taxa de resposta afirmativa de 33%, ou seja, dentro do padrão normal da população. Quando isolamos a variável educação, por outro lado, deparamo-nos com valores ligeiramente superiores aos da amostra total, ou seja, na ordem dos 38% para indivíduos com nível de educação terciária. Apenas quando associamos a variável rendimento nos deparamos com números aproximados nas categorias de rendimento acima de 2500 euros (47%).

Um estudo sobre a perceção do estado de saúde da população ativa portuguesa (FERREIRA; SANTANA, 2003) refere que a perceção do estado de saúde pessoal aumenta na proporção do nível educacional, passando, em termos de saúde geral e mental, respetivamente, de 51,5% e 60,5% nos indivíduos com nível de instrução básica para 65,5% e 72% nos indivíduos com nível de educação terciária, e do tipo de ocupação, com os trabalhadores manuais a apresentar escores mais baixos nas duas categorias que os trabalhadores não manuais, e obviamente diminui com a idade. Esses dados poderão suportar a hipótese que a perceção pessoal de saúde mental junto dos estudantes universitários é superior à perceção da população em geral, visto não só serem mais jovens, e terem uma educação de nível superior, mas também serem maioritariamente provenientes de agregados familiares com rendimentos acima da média, o que poderá fazer aumentar a perceção de maior distância social face a esse grupo e consequentemente aumentar a expressão da discriminação.

Um estudo de Almeida, Campos e Palha (2009) intitulado "Perceções dos Estudantes Universitários face às Doenças Mentais Pré e Pós Movimento UPA08", que como o título indica foi feito em duas fases, antes e após campanha de fornecimento de informação sobre as doenças mentais, apresenta dados muito curiosos. São avaliadas as perceções face a 7 doenças mentais, nomeadamente a depressão, as fobias, a demência, a perturbação do comportamento alimentar, o alcoolismo, a toxicodependência e a esquizofrenia. Como seria de esperar, na primeira fase, o alcoolismo e a toxicodependência atingem os escores mais elevados de perceção negativa (64% e 61%, respetivamente), mas havendo ainda alguns estudantes (6% e 8%) a referir perceção positiva. Seguem-se a esquizofrenia com 32% e a depressão com 27% de perceções negativas. Na segunda fase, os escores do alcoolismo e da toxicodependência aumentam em termos de perceção negativa (77% e 73%, respetivamente) e desaparecem as perceções positivas, enquanto os escores da esquizofrenia e da depressão diminuem para 27% e 10%, respetivamente. De salientar que esse estudo foi feito junto de estudantes da área do Porto.

Os estudos sobre doenças mentais incluem, como vimos, a toxicodependência e o alcoolismo no rol das perturbações psíquicas, e os toxicodependentes, com um valor a rondar os 50% para as duas populações, são claramente uma minoria que sofre grande discriminação. A perceção da toxicodependência e de todas as consequências que acarreta, nomeadamente, a autoexclusão social (perda de hábitos de higiene, vivência alheada da realidade etc.) e o recurso a meios ilícitos (roubo, prostituição, tráfico etc.) para conseguir pagar a próxima dose, leva claramente à heteroexclusão, pois dá-se a perda dos vínculos relacionais e dos hábitos de socialização. A discriminação negativa dessa população é evidente nos discursos sociais comuns, e inclusivamente se atentarmos as associações com o conceito "dependência", aquando da realização das entrevistas, verificamos que a associação mais frequente é com as drogas, e essa dependência é considerada uma "tristeza". De notar aqui que o conceito-estímulo indicado não era "toxicodependência", mas simplesmente "dependência", que sugeria, como vimos, as mais

diversas interpretações; contudo nenhuma delas suscita nos estudantes uma valoração positiva, e é claramente a valoração negativa que mais se distingue pela frequência, pois é associada à toxicodependência.

Um fato interessante a reter aqui é a avaliação que é feita por parte dos estudantes ao consumo de marijuana e haxixe, quando os questionamos quanto a comportamentos e atitudes sociais que são ou não justificáveis para os estudantes. O fumar "drogas leves", aparentemente, não merece o mesmo tipo de condenação que o apropriar-se do carro de uma pessoa, sem permissão, para dar uma volta, ou mesmo que o não pagar impostos. E mesmo os números dos portugueses que parecem ter este comportamento são na opinião dos estudantes e da população em geral mais moderados que os que praticam todos os outros atos condenáveis. Pelo que esta discriminação tão flagrante face aos toxicodependentes nos parece um caso de duplo padrão, o que nos pode levar a considerar que, para os estudantes e a população em geral, a noção de toxicodependência surge associada ao consumo de "drogas duras" e não de drogas "recreacionais". As propostas de legalização das drogas leves multiplicam-se e, na opinião pública, especialmente nos mais jovens, fica cada vez mais presente a ideia de que as drogas leves são menos perigosas e mesmo menos viciantes que o álcool ou o tabaco.

Santana e Negreiros (2008) compararam duas amostras de jovens estudantes do secundário (283) e de universidade (199), possivelmente do norte de Portugal, e referem, no entanto, que apesar da maioria dos jovens (92%) testados apresentar abstinência ou consumo normal de álcool, dos 8% que apresentavam consumo de risco 61% eram universitários e 59% encontravam-se na faixa etária 20-24 anos. Adicionalmente, encontraram uma correlação significativa entre o género e o consumo de álcool, ou seja, o consumo de álcool normal e o consumo de risco é mais frequente nos estudantes do sexo masculino, sendo os estudantes universitários do sexo masculino que apresentam consumo prejudicial e dependência, fruto muitas vezes do *binge drinking*, ou seja, o consumo episódico de um número excessivo de bebidas alcoólicas fortes num curto espaço de tempo, com o objec-

tivo de ficar inebriado o mais rapidamente possível, popularizado por muitos filmes e séries televisivas sobre jovens estudantes.

Verificamos ainda que para a população em geral as personalidades aditivas são efetivamente as que merecem maior discriminação, pois aos toxicodependentes seguem-se os alcoólicos nos grupos minoritários mais merecedores de ostracismo social. Apesar de apresentar uma percentagem elevada de discriminação (42%) na amostra estudantil, a perceção do alcoolismo enquanto fator de discriminação é apenas ligeiramente maior (44%) para a população em geral. O caso contrário acontece para o terceiro grupo de excluídos – as pessoas com passado criminal, ou seja, aqui a percentagem é de 42% para a amostra da população portuguesa e ligeiramente maior para os estudantes (44%).

Dadas as diferenças não serem estatisticamente significativas, podemos considerar que a perceção destes três grupos minoritários junto dos estudantes reflete a posição da sociedade portuguesa. Podemos ainda observar que para esses três itens as percentagens são superiores para a universidade privada, ou seja, os alunos da universidade privada expressam maior sentimento de discriminação diante desses grupos de alunos das universidades públicas, o que poderá indiciar uma perceção de maior distância social perante esses grupos, que são normalmente conotados com posicionamento socioeconómico mais baixo, hipótese esta que parece ser suportada pelo facto dos alunos provenientes de agregados com rendimento superior a 2851 euros manifestarem maior discriminação face a pessoas com passado criminal, e os alunos provenientes de agregados com rendimentos entre 501 e 1250 euros manifestarem menor índice discriminatório.

No nosso estudo, encontrarmos, efetivamente, maior discriminação com relação ao grupo dos alcoólicos nos estudantes da Universidade do Norte, e com relação ao grupo das pessoas desequilibradas para os alunos da Universidade do Sul, o que poderá dever-se à maior presença ou visibilidade deste ou daquele grupo nos diferentes contextos regionais. Das pesquisas que efetuámos, não encontrámos nenhum estudo que pusesse em evidência a questão geográfica no

tratamento das hipóteses, quer no caso do alcoolismo, quer no caso da doença mental, apesar de haver um conjunto de autores que indicam a maior tendência para a discriminação das perturbações mentais nos meios urbanos em detrimento do meio rural, pelo que poderia ser interessante perceber realmente se a hipótese que avançamos é pertinente ou se as diferenças se devem a outros fatores. Também não encontramos estudos que comparassem perceções de estudantes universitários e da população em geral perante essa questão, pelo que as hipóteses que apresentamos precisavam de mais aprofundamento para poderem ser validadas.

Verifica-se também que outros grupos de pessoas estigmatizadas por comportamentos sexuais fora da norma padrão, ou seja, as pessoas com Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) (6,5%) e os homossexuais (7,4%), apresentam valores de preconceito relativamente reduzidos junto dos universitários quando comparados com os valores apresentados pela população portuguesa em geral (23% e 28%, respectivamente), possivelmente pela maior abertura à diferença e o maior nível de instrução, e especialmente pelo maior pendor pós-materialista das suas convicções, pois exibem um clima de tolerância face à diferença mais elevado. Esses valores apresentados pelos universitários contrastam, no entanto, com a quase unânime condenação da pedofilia, comportamento sexual desviante que foi adquirindo proeminência na comunicação social sensivelmente ao mesmo tempo em que os restantes comportamentos aqui apresentados foram sendo "normalizados". A SIDA, que inicialmente tinha sido estigmatizada por ser conotada com "grupos de risco", prostituição, promiscuidade sexual e toxicodependência, é hoje encarada como uma doença crónica que atinge todas as camadas da população e a perceção de desvio no comportamento reduziu-se, e, consequentemente, adotou-se o discurso da normalização, ou seja, o poder acontecer a qualquer pessoa, o que obviamente reduz o índice de preconceito que lhe está associado. Nos trinta anos que passaram desde a primeira identificação da doença, os números da mortalidade por causa do HIV reduziram-se drasticamente junto dos homossexuais, o grupo de risco conotado inicialmente com

a doença, e aumentaram drasticamente junto dos heterossexuais. Desmistificam-se as formas de contágio e identificam-se estratégias para evitá-lo, surgem medicamentos retrovirais que permitem controlar os sintomas e já não se fala de doentes de SIDA, mas de soropositivos, testam-se todas as mulheres grávidas ou que pretendam engravidar, e instala-se um clima de normalidade perante a questão. A própria comunicação social, que inicialmente tinha instigado o pânico e o preconceito diante dessa epidemia e aos infetados por ela, surge agora como desmistificadora e defensora dos direitos dos soropositivos, e como sabemos, o que já não gera polémica deixa de ser notícia.

A homossexualidade recebeu um tratamento semelhante por parte da opinião pública nos últimos anos. Inicialmente, os homossexuais eram ostracizados e condenados à ocultação, à duplicidade, e à mercê dos *lobbies gays* e das campanhas promotoras da tolerância face à diferença. A homossexualidade é agora aceite como comportamento sexual alternativo e em diversos países, Portugal incluído desde 2010. O casamento entre pessoas do mesmo sexo foi legalizado e fala-se atualmente na legalização da adoção por casais homossexuais. Tal grau de normalização poderia fazer crer que o número de homossexuais tinha grande expressão demográfica, mas segundo alguns estudos (FERREIRA; CABRAL, 2010) a percentagem de indivíduos com uma orientação sexual alternativa ronda os 2-2,5% da população, se considerarmos o conjunto dos homossexuais e bissexuais é de 4-5% da população mundial, ou seja, um grupo claramente minoritário, mas que consegue fazer valer os seus direitos.

A pedofilia não goza do mesmo beneplácito, pois a quase totalidade dos estudantes afirma uma notória discriminação contra a população que apresenta esse comportamento. As imagens chocantes de crianças prostituídas e abusadas sexualmente e do pedófilo-predador fazem com que não haja qualquer margem para dúvida quanto à indesejabilidade desses indivíduos como vizinhos. Convém, no entanto, lembrar que até o princípio do século passado na Europa, e ainda hoje em grande parte do resto do mundo, a prática do casamento com crianças era frequente. As legislações mais

estritas, até então, falavam da idade núbil mínima de 12 anos, e apesar das pressões para alterar esta idade para os 18, ou 16 anos, em muitos países europeus, Portugal incluído, a idade de consentimento é ainda 14 anos. Por outro lado, desde os anos 1990, em alguns países europeus (Bélgica, França, Holanda e Reino Unido) foram apresentadas petições que visavam a baixar a idade de consentimento para os 12 anos.

Verifica-se, ainda, que alguns grupos étnicos específicos, como é o caso dos ciganos, continuam a manter essa prática de casamento infantil, pois há muitas crianças ciganas, maioritariamente raparigas, que se "casam" com 9 ou 10 anos com outro membro do grupo, com a conivência dos pais e sem conhecimento oficial, pelo que a aplicação da lei é inviabilizada.

O grupo dos ciganos, por outro lado, apresenta uma percentagem de discriminação por parte dos estudantes que atinge os 40%. Esse grupo minoritário pertence a outra categoria, a das pessoas racializadas ou etnicizadas. Essa categoria tem por base uma "configuração multidimensionada, e tendencialmente articulada, de crenças e emoções negativas face a um exogrupo, ou a indivíduos membros de um exogrupo, categorizado e objectivado como um grupo 'racial' a partir da cor" (VALA, 1999, p. 32), ou, nesse caso concreto, a emoções e crenças negativas face a um exogrupo objetivado como um grupo "étnico" com padrões culturais e atitudes que não conseguem ser integradas na norma. Os restantes grupos dessa categoria (pessoas de outra raça, muçulmanos, trabalhadores imigrantes, judeus, negros e pessoas de cultura diferente da sua), por outro lado, apresentam para os universitários valores quase residuais (inferiores a 5%), o que de certa forma, com algumas variações, espelha o sentimento da população em geral que apresenta uma percentagem na ordem dos 46% para a categoria "ciganos" e os valores restantes, apesar de superiores aos registados pelos universitários, não ultrapassarem os 15%.

Poderemos aqui estar perante um exemplo daquilo que Vala (1999, p. 35) refere como:

> Teoria da ambivalência das atitudes raciais [...] que pressupões a coexistência de atitudes negativas (racistas) e positivas (anti-racistas) nos mesmos indivíduos. Assim não se

> trata propriamente da conceptualização de uma forma velada ou subtil de racismo, admitindo-se explicitamente que os indivíduos podem expressar abertamente tantas atitudes raciais positivas como negativas dependendo do contexto.

Contudo, não deixa de ser interessante que os mesmos indivíduos (estudantes) que apresentem valores de 2% quando se referem a pessoas de outra raça e 1,5% quando a indicação é pessoa de cultura diferente da sua apresentem uma reacção de discriminação tão flagrante em relação aos ciganos. Esse racismo flagrante em relação aos ciganos é uma constante na maior parte dos países europeus, por oposição aos restantes grupos, e Portugal e, mais concretamente, os universitários portugueses não fogem à regra. Estima-se que vivam na Europa há pelo menos 500 anos, e que apesar das tentativas de assimilação ou de perseguição, consoante os períodos históricos, sejam "entre sete e oito milhões de ciganos os que continuam a preservar o seu modo de vida, a sua forma de vestir, a sua atitude face à escola, à saúde, à habitação, ao habitat, à higiene. Numa palavra, a sua "identidade cultural" (MOSCOVICI; PEREZ, 1999, p. 104). Por um lado, a longevidade do cisma cultural, e por outro a indómita prevalência de valores culturais minoritários que enfatizam a diferença, poderão, na opinião dos autores, ser as razões pelas quais essa representação assaz negativa permanece, mesmo quando outros racismos se esbatem e subtilizam.

A manutenção inexorável dos costumes e tradições dessa população e a sua resistência à assimilação cultural poderão ser, então, os motivos pelos quais há esta discriminação em relação aos ciganos. E os 40% que discriminam essa população poderão ser os mesmos que apontam a assimilação cultural como sendo mais benéfica para a sociedade no caso dos imigrantes, contudo não temos forma de confirmar essa hipótese. Ao introduzirmos o conceito-estímulo "preconceito" nas entrevistas, no entanto, obtivemos duas associações a "racismo" e uma a "preto", e apesar da clara manifestação de ostracismo, não se verificou uma única referência a cigano, ou mesmo a associação de cigano a "imigrante", pelo que possivelmente não estaremos perante a mesma população.

Por outro lado, a representação do cigano e, por extensão, de toda a etnia cigana, como iletrado, não escolarizado, oportunista sem mérito etc., pode também contribuir para essa perceção negativa, visto essa etnia desvalorizar, por arrogância, tudo o que os estudantes e a sociedade em geral tendem a valorizar: a educação, o esforço, o mérito.

Quanto à distribuição por género, verifica-se que os estudantes do sexo masculino apresentam maior propensão para a discriminação, pois discriminam mais os extremistas, quer de esquerda quer de direita, os homossexuais, os ciganos e os negros, o que poderá dever-se a uma representação de ameaça percebida do exogrupo minoritário contra o endogrupo, contra a qual os indivíduos do sexo masculino, a quem são tradicionalmente atribuídos papéis de defesa, devem reagir mesmo inconscientemente. Dos diferentes estudos sobre a temática do racismo (VALA, 1999; PETTIGREW; MEERTENS, 1995; NUNES, 2010; GALEÃO-SILVA, 2007), só os dois últimos, feitos no Brasil, referiam o maior pendor para a discriminação racial por parte dos homens. O estudo de Galeão-Silva (2007) inclusivamente utilizou estudantes universitários de São Paulo. Quanto à intolerância face aos homossexuais, possivelmente por a homossexualidade se apresentar como uma representação alternativa da sexualidade que contraria o ideal da masculinidade percecionada enquanto virilidade, força, robustez física (AMÂNCIO, 1993) é encarada como uma ameaça aos valores heterossexuais da maioria, donde sofrer maior preconceito no masculino (HAREK, 1988).

Verifica-se ainda que os indivíduos com posicionamento político mais à direita (nota-se também aqui maior presença de indivíduos do sexo masculino) apresentam maior tendência para discriminar de forma flagrante os homossexuais e os negros (VALA, 1999), o que, de certa forma, espelha a ideologia mais conservadora que defendem, e que atualmente enfatiza a questão dos valores morais e sociais (família, educação, virtude) e a questão da soberania nacional, que, na sua perceção, um e outro grupo minoritário estão a ameaçar.

A opinião face aos trabalhadores imigrantes parece ser bastante positiva, como podemos ver, visto que apenas 2,7% dos estudantes revelam o seu desagrado diante dessa popula-

ção, sendo os valores do EVS 2008 relativamente superiores (7,9%), mas mesmo assim dos mais modestos. Esses valores são, contudo, infirmados quando se solicita a opinião dos estudantes face à ação governamental no caso dos imigrantes económicos, i.e., pessoas de países menos desenvolvidos. Só 13% manifestam uma posição de total abertura das fronteiras aos imigrantes, e, apesar de só 5% se manifestarem a favor da proibição – recordamos aqui que só 2,7% manifestava preconceito flagrante face a esse grupo –, mais de 80% consideram que a condição de entrada está dependente de haver empregos disponíveis, ou seja, quando os portugueses estiverem todos empregados ou não quiserem aquela função então o trabalhador imigrante poderá assumi-la. Podemos aqui estar perante aquilo que Vala (1999, p. 12) refere ser o "racismo subtil", ou seja, os estudantes universitários, que aliás se encaixam perfeitamente no perfil traçado pelo autor, sendo mais escolarizados, mais jovens, e politicamente não conservadores, rejeitam as expressões flagrantes de racismo, mas tendem a considerar as minorias, neste caso os trabalhadores migrantes, como "os outros", pertencentes a um grupo à parte pelo qual não nutrem particular simpatia, em especial se consideram que esses trabalhadores poderão ocupar postos de trabalho que são pertença prioritária dos portugueses na opinião de 51% dos inquiridos.

Se considerarmos que a situação económica em Portugal se deteriorou e as taxas de desemprego aumentaram, podemos inclusivamente extrapolar dizendo que o número dos que consideram o emprego ser prioridade dos portugueses tenderia a aumentar, considerando que havia mais de 20% indecisos. Estes valores encontram eco nas respostas dos inquiridos portugueses do EVS 2008, ou seja, os valores médios da expressão aberta de rejeição de imigrantes são, como verificámos, relativamente baixos (8%), mas a discriminação no emprego a favor dos nacionais é muito elevada – 73% dos inquiridos concordam que se deve dar prioridade aos portugueses. Como observámos nas representações sobre a imigração aquando da realização das entrevistas, enquanto país de imigração recente Portugal ainda está muito disponível para acolher, pois recorda-se da sua história recente de emigração, e inclusivamente muitos

dos estudantes contam com emigrados nas suas famílias, tendência que apresenta uma variação geográfica grande em termos norte-sul, com clara vantagem para o norte. No entanto, o estigma da ilegalidade, apesar de pouco referido, permanece associado a essa população.

No caso da manutenção das diferenças culturais ou da assimilação da cultura maioritária, verificamos, apesar de francamente maioritária, a posição de manutenção da sua cultura, pois quase 40% dos inquiridos creem ser melhor a assimilação cultural. Falta-nos aqui perceber se os inquiridos a favor da manutenção dos costumes e tradições dos imigrantes manifestam essa posição por considerarem que a diversidade cultural é benéfica para a sociedade portuguesa, ou se os costumes e tradições devem ser mantidos de forma a perpetuar a diferença do exogrupo face ao endogrupo.

INTOLERÂNCIA FACE À MAIORIA?

Há, no entanto, outro fator a considerar no que toca à questão da tolerância e da discriminação, nomeadamente as atribuições dos estudantes perante os supostos comportamentos prevaricadores da maioria da população. Verificamos que a perceção de sucesso e de mérito individual leva os universitários a considerarem-se membros de uma elite, e consequentemente colocarem-se à parte das atribuições que fazem para a maioria da população, que descriminam pela sua falta de cultura, conhecimento, civismo etc. Simultaneamente e dada a perceção do seu estatuto excecional, resultante do seu sucesso académico, do seu mérito, e muito especialmente das próprias representações sociais acerca dos universitários, numa sociedade que constantemente afirma que para ser alguém se tem de ter um curso, o estudante universitário acredita estar na universidade é ter prestígio, ter qualidade, é garante da felicidade, é ser extraordinário, melhor que os outros. Casanova (ALMEIDA et al., 2003, p. 114) reflete sobre a questão do *status* e das expetativas de *status* dos estudantes universitários e considera que a escolaridade é percecionada pelos estudantes como "o fundamento mais afirmado da sua importância social", e especialmente no caso dos estudantes

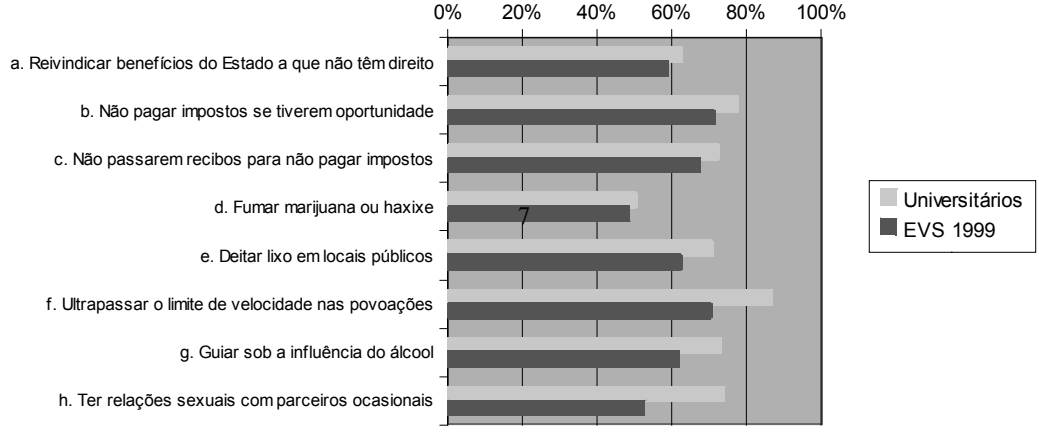
com agregados de origem pouco escolarizados, a perceção da distância social entre a situação anterior e a situação de estudante universitário e a condição socioprofissional futura aumentava consideravelmente. Adicionalmente, e por contraste com a imagem dourada e brilhante do universitário, vemos os "outros", os sem estatuto, os que não são o que eu sou, pois são ignorantes, preguiçosos e desrespeitadores. A construção da nossa autoimagem depende da imagem que temos do outro e a nossa é tanto melhor quanto a do outro for pior (LIPOVETSKY, 2006, p. 272).

Como teste prático a esta questão, perguntava-se o número de concidadãos que os estudantes consideram estar envolvidos em comportamentos que os estudantes consideravam "condenáveis", e verificamos que quase 90% dos universitários consideram que quase todos os portugueses ultrapassam o limite de velocidade nas povoações, que quase 80% consideram que todos ou quase todos os portugueses não pagam impostos se tiverem oportunidade, e que guiam sob influência do álcool, deitam lixo em locais públicos e têm relações com parceiros ocasionais etc. Todos esses comportamentos foram considerados, como veremos posteriormente, pouco ou nada justificáveis, o que significará que não deverão ser feitos pelos universitários, mas são aparentemente percebidos como feitos por quase todos os portugueses. Ora, "considerar que a maior parte dos cidadãos violam as leis, têm falta de civismo e transgridem em matéria sexual revela uma atitude de desconfiança perante os outros" (VALA; CABRAL; RAMOS, 2003, p. 110).

Ao compararmos os valores registados para os universitários com os observados no EVS 1999,[5] verificamos que a situação é preocupante, ou seja, as percentagens apresentadas pelos estudantes revelam um maior índice de desconfiança do que as percentagens indicadas para a generalidade da população em 1999, como podemos observar no gráfico. Em todos os itens, sem exceção, a percentagem de respostas que considera que muitos ou quase todos os portugueses têm comportamentos não aceitáveis é superior para os estudantes.

5 Esta questão não se colocava no EVS 2008.

Figura 2 – Comparação dos universitários com os portugueses em geral, quanto aos que consideram que muitos ou quase todos os portugueses têm comportamentos não aceitáveis



Fonte: European Social Servey (EVS, 1999). Dados da pesquisa (universitários, 2009-2010).

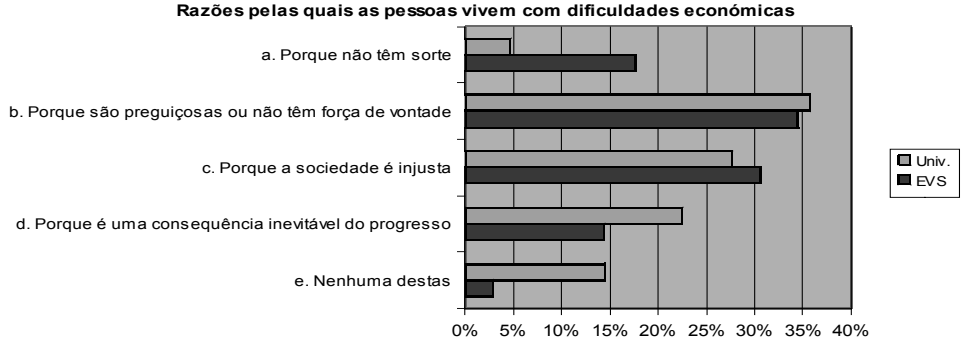
Esses dados, que indicam falta de confiança interpessoal, são contrários aos dados que recolhemos através de resposta direta à questão, onde 30% da amostra dos universitários, face a 17% da amostra da população em geral, indicava que se podia confiar na maior parte das pessoas, pelo que podemos aqui colocar a questão da distância social enquanto motivadora destes resultados. Ou seja, os universitários percecionam-se como um grupo de exceção na sociedade portuguesa e não se colocam no rol dos cidadãos ditos médios. Para procurar verificar essa questão de investigação, colocamos os estudantes perante a realidade da injustiça social e procurámos determinar as atribuições que estes fazem para explicar as razões para as pessoas viverem em dificuldades económicas. Foram apresentadas cinco opções: a primeira desresponsabilizando o indivíduo e culpabilizando o destino (falta de sorte); a segunda colocando todo o ónus da culpa sobre o indivíduo (preguiça ou falta de vontade); a terceira condenando a sociedade e as desigualdades sociais (injustiça social), a quarta sendo um misto de fatalismo e responsabilidade social (consequência inevitável do progresso) e a quinta, nenhuma das anteriores.

Verificamos que o mérito é mais uma vez a justificação por detrás da atribuição, pois a razão mais vezes considerada importante pela amostra é a preguiça ou a falta de força de vontade (35,8%), o que significa claramente que mais de um terço dos universitários considera que os outros, os que vivem com dificuldades económicas, os portugueses médios, são preguiçosos, não têm mérito, pois não se esforçam por conseguir o sucesso. A questão da sorte não chega sequer a atingir uma percentagem de 5% de respostas, o que claramente indicia esta perceção do sucesso associado ao *locus* de controlo interno. As questões circunstanciais, ligadas à injustiça social (27,7%) e ao progresso (22,5%) são relegadas para segundo plano nas atribuições de causalidade. Os dados do EVS 2008 confirmam essa tendência, sendo contudo os portugueses ligeiramente menos críticos da preguiça ou falta de vontade dos seus concidadãos mais desprivilegiados, com 34,5% e mais críticos para com a sociedade ou mais crentes no destino. Diz-nos Delicado (2003, p. 242), a propósito do EVS 1999, que

> Portugal é o único país da Europa em que as causas individuais se sobrepõem às causas societais na atribuição de uma justificação para as situações de carência: 41% dos inquiridos apontaram a preguiça e a falta de iniciativa como primeira razão para viverem em situação de necessidade, o que representa uma subida relativamente aos 24% registados em 1990 (altura em que o país seguia o padrão europeu, com quase 38% a optarem pelo postulado da injustiça da sociedade).

Como podemos verificar no gráfico, apesar da descida da percentagem registada no EVS 2008, a situação não se alterou.

Figura 3 – Comparação dos universitários com os portugueses em geral, quanto às razões pelas quais as pessoas vivem com dificuldades económicas



Fonte: European Social Servey (EVS, 2008). Dados da pesquisa (universitários, 2009-2010).

As atribuições de causa circunstancial, ou seja, a injustiça da sociedade e a consequência do progresso são, em média, mais importantes para os estudantes da universidade privada e para os alunos provenientes de agregados com rendimentos acima de 2851€, que são maioritariamente os mesmos. A atribuição da causa da pobreza à preguiça ou à falta de vontade é, em média, mais importante para os estudantes das universidades públicas especialmente na Universidade do Sul, enquanto na Universidade do Norte os estudantes consideram a injustiça social como fator mais importante para explicar a pobreza. Adicionalmente, os estudantes do sexo masculino postulam que a pobreza é uma consequência inevitável do progresso, enquanto a preguiça é o fator explicativo mais relevante para as estudantes. Estes dados parecem indiciar que quanto maior o esforço desenvolvido pelos estudantes para lutar contra condições adversas (baixo rendimento do agregado familiar, maior competição no acesso à universidade, questões de discriminação baseadas no género etc.) e, consequentemente, maior a perceção de sucesso, menor a propensão para a compaixão face àqueles que não conseguiram atingir esse mesmo sucesso: a responsabilidade perante o sucesso ou o fracasso é agora do indivíduo que tende cada vez mais a culpabilizar-se a si próprio e não ao sistema (LIPOVETSKY, 2006, p. 282).

Os nossos resultados contrariam o que foi indicado por Delicado (2003) a respeito da categoria social mais predisposta a explicações societais, nomeadamente "mais jovens, mais

escolarizados, estudantes, solteiros sem filhos, habitantes de grandes cidades, mais expostos aos meios de comunicação social, mais favoráveis a valores pós-materialistas e de fraca religiosidade" (DELICADO, 2003, p. 243). Esta descrição é exata e ao pormenor da nossa amostra, contudo os resultados não são os esperados. Do nosso estudo podemos verificar que os fatores de ordem económica são efetivamente mais importantes: quanto mais alto o rendimento maior a tendência para justificações societais. Poderá dar-se o caso de os indivíduos pertencentes às categorias de rendimento inferiores a 2850 euros façam o paralelo com a sua própria situação e experiência de vida, e, claro, esta com a da sua própria família e os exemplos e modelos passados, e considerem que, com esforço e dedicação ao trabalho, as pessoas conseguem ultrapassar as dificuldades económicas, donde atribuírem a causas individuais (a autorresponsabilização) e não societais a razão do sucesso ou fracasso em termos de subsistência económica.

Considerando, no entanto, a injustiça social como fator importante para justificar as situações de carência, procuramos então perceber qual seria o aspeto constituinte da justiça social a que os estudantes confeririam maior importância, considerando três posições bastante distintas no que concerne o posicionamento dos indivíduos face às desigualdades sociais. Em primeiro lugar, surge a questão dos valores igualitários – a justiça social obtém-se pelo nivelamento de salários, eliminando assim as desigualdades de rendimento e consequentemente as desigualdades sociais. Em segundo lugar, vem a posição sócio-caritativa, que visa satisfazer as necessidades básicas da população. A terceira posição prende-se ao individualismo meritocrático, ou seja, a crença em que, se o indivíduo se esforçar, atinge os seus objetivos e que a competição promove desenvolvimento.

Como verificámos, a posição sócio-caritativa é a que se assume como mais importante em termos de justiça social. A satisfação das necessidades básicas de todas as pessoas é claramente a posição mais frequente, o que faz sentido no nível mais elementar da justiça distributiva. O que procuramos realmente perceber é a dicotomia igualdade *vs* mérito, pois, como refere Paul Ricoeur (1995),

> A sociedade [é] considerada como uma vasta empresa de distribuição de bens, desde os bens mercantis, tais como remunerações, patrimónios e benefícios sociais, passando pelos bens não mercantis, tais como cidadania, segurança, saúde e educação, até às posições de comando, de autoridade e de responsabilidade exercidas no quadro de todo o tipo de instituições. Todos estes bens são para distribuir. Ora, uma tal distribuição levanta problemas, na medida em que consiste, no essencial, em partilhas aritmeticamente desiguais. A questão é então a de se saber se existem partilhas desiguais mais justas, ou menos injustas, do que outras. (RICOEUR, 1995, p. 18)

Verificamos ainda que, apesar de considerarem a injustiça social como causa de pobreza, quer a opção igualitária quer a opção meritocrática não são muito atrativas para os estudantes provenientes de agregados mais afluentes, pois eliminar as grandes desigualdades de rendimento entre os cidadãos e recompensar o esforço individual implicam que todos terão acesso ao mesmo tipo de regalias que até agora são apenas privilégio dos mais abastados, e, "quando todos se tornam iguais, o indivíduo pode comparar-se com os outros e tende a considerar intolerável o mínimo privilégio de que goza o outro" (LIPOVETSKY, 2006, p. 275), pelo que a manutenção do *status quo* em termos sociais, que é reforçado pela posição sócio-caritativa, é claramente o preferido desses estudantes, que, como já referimos, são maioritariamente provenientes da universidade privada.

O que verificamos na nossa amostra é que a meritocracia apresenta uma ligeira vantagem face à posição igualitária. São os indivíduos com posicionamento mais à esquerda que são mais favoráveis ao reconhecimento do mérito individual, o que não se coaduna em nada com o expectável, uma vez que o individualismo meritocrático está normalmente associado a posições mais à direita, e que a posição igualitária é mais relacionada a um ideário de esquerda. São ainda os indivíduos da Universidade do Sul que mais defendem essa posição, o que reflete a posição anterior face à pobreza, em que os alunos dessa universidade consideravam a pregui-

ça como causa principal. Esses resultados parecem indiciar que, para os estudantes da Universidade de Lisboa, o mérito é claramente uma questão essencial na distinção entre o endogrupo e o exogrupo, que é como quem diz entre os universitários e os outros.

Para concluir a nossa análise dos dados, referimos ainda que, aquando da realização das entrevistas, um dos conceitos para associação livre era "preconceito", para o qual encontrámos duas representações complementares: uma objetiva e uma subjetiva. A objetiva procura fornecer sinónimos do conceito-estímulo "preconceito" e à sua presença na "sociedade", dos quais considerámos "estereótipo" (quatro ocorrências), "juízo de valor" e "ideias feitas" como relativamente neutros quando comparados com "estigma" e "tabu", que revelam uma maior "dureza" de apreciação. Como exemplos de preconceito, encontramos as associações "racismo" (duas ocorrências) e "preto", o que parece indiciar que o racismo é ainda a forma de preconceito mais visível na sociedade portuguesa. Incidentalmente, encontramos ainda duas associações de "pele" a preconceito racial, nomeadamente, "cor" e "negro", e por entrevistados diferentes dos que tinham indicado "racismo" e "preto" como exemplos de preconceito, inclusivamente "negro" por um estudante que tinha indicado o preconceito como "errado". A representação subjetiva é clara na sua reação antipreconceito, afirmando que ser "preconceituoso" é "errado" (duas ocorrências), é "idiota" e deve "não existir", havendo inclusivamente um entrevistado que afirma "Não tenho!".

Os resultados obtidos, quer com o questionário quer com as entrevistas, vêm corroborar a nossa perceção de que a nossa escolha para a mensuração de valores através de inferências às respostas a preposições atitudinais, perguntas solicitando opiniões e intenções comportamentais, permite a recolha de dados mais fidedignos, pois, nesta questão aparentemente simples da intolerância, o que se verificou é que os estudantes tendem a construir uma autoilusão valorativa, ou seja, um conjunto de valores que consideram ideais e que creem seguir, quando na realidade as suas atitudes, opiniões e comportamentos revelam quase o oposto.

CONCLUSÕES

Os resultados do estudo parecem corroborar que há um conjunto de valores que constituem uma base comum aos universitários portugueses, nomeadamente uma orientação cultural para a autonomia intelectual e emocional, o que significa que enfatizam a liberdade de pensamento, a criatividade e a curiosidade, por um lado, e o prazer e a vida excitante e variada, por outro, e uma orientação cultural para o igualitarismo, ou seja, os estudantes valorizam a igualdade, a justiça social, a responsabilidade, a entreajuda e a honestidade (SCHWARTZ, 2008).

No caso da dicotomia tolerância *vs* discriminação, que situamos no escopo da orientação para a igualdade, nota-se nos estudantes universitários uma clara tendência para o reconhecimento dos outros enquanto pessoas com igual dignidade e direitos, nomeadamente no que diz respeito à questão da igualdade de género e de papéis sociais. Parece-nos, no entanto, que há alguma areia nessa engrenagem igualitária, nomeadamente no que diz respeito a duas questões essenciais: o individualismo meritocrático e a discriminação.

Dada a propensão para o autoengrandecimento, verificamos uma séria propensão para o individualismo meritocrático nos estudantes portugueses dada a (auto)perceção do seu estatuto excecional, o que a sociedade portuguesa tende a corroborar, pois à maior ou menor escolaridade ainda é associada maior ou menor importância social. Daí que verificamos a perceção de que os outros (os que não conseguiram sucesso académico, ou seja, quase todos os portugueses) se comportam, com frequência, de forma cívica e moralmente condenável, fugindo aos impostos, guiando sob influência de álcool, deitando lixo em locais públicos, ou tendo relações com parceiros ocasionais, e os que vivem com dificuldades económicas são considerados preguiçosos, contrariando o que foi indicado por Delicado (2003) a respeito da categoria social mais predisposta a explicações societais da pobreza, que parecia descrever ao pormenor a nossa amostra (mais jovens, mais escolarizados, estudantes, solteiros sem filhos, habitantes de grandes cidades, mais expostos aos meios de comunicação

social, mais favoráveis a valores pós-materialistas e de fraca religiosidade). No nosso estudo, observamos que os fatores de ordem económica são a variável mais importante: quanto mais alto o rendimento maior a tendência para justificações societais. Poderá dar-se o caso de que os indivíduos pertencentes às categorias de rendimento inferiores a 2.850 euros façam o paralelo com a sua própria situação e experiência de vida e considerem que com esforço e dedicação ao trabalho as pessoas conseguem ultrapassar as dificuldades económicas, donde atribuírem a causas individuais e não societais o sucesso ou o insucesso (o individualismo meritocrático).

Quanto à questão efetiva da tolerância e do preconceito, apesar de todas as associações censórias feitas aquando da realização das entrevistas, que o caraterizam como errado, idiota, a não existir etc., este continua efetivamente a manifestar-se na proporção direta da distância social percebida. No caso concreto dos estudantes, verificamos uma tendência para a discriminação das pessoas desequilibradas, dos toxicodependentes, das pessoas com passado criminal, e dos alcoólicos. No caso deste primeiro grupo, que constitui quase um quarto da população portuguesa, colocamos a pressuposição da perceção pessoal de saúde mental junto dos estudantes universitários ser superior à perceção da população em geral, uma vez que são mais jovens, têm uma educação de nível superior e são maioritariamente provenientes de agregados familiares com rendimentos acima da média, o que poderá fazer aumentar a perceção de maior distância social face a esse grupo e consequentemente aumentar a expressão da discriminação (FERREIRA; SANTANA, 2003). A questão que se nos afigura preocupante, e possivelmente digna de estudo posterior, é que esses indivíduos estarão dentro de alguns anos em posições de responsabilidade dentro de empresas e organizações profissionais. Será que conseguirão distanciar-se desse preconceito quando colocados numa situação de recrutamento de uma pessoa com historial de desequilíbrio mental? E dada a tendência para o aumento do número de casos que tem vindo a verificar-se, haverá um aumento ou uma diminuição dessa intolerância?

Uma outra questão interessante quanto aos grupos discriminados prende-se com a distinção entre toxicodependentes e consumidores de drogas leves, pois o último grupo merece inclusivamente pouca recriminação por parte dos estudantes, enquanto o grupo dos toxicodependentes e alcoólicos é encarado com particular intolerância. Essa discriminação tão flagrante face aos toxicodependentes parece-nos um caso de duplo padrão, uma vez que a noção de toxicodependência surge associada ao consumo de "drogas duras" e não de drogas "recreacionais", muitas vezes consideradas menos perigosas e mesmo menos viciantes que o álcool ou o tabaco.

Observamos ainda a coexistência de atitudes negativas (racistas) e positivas (antirracistas) nos estudantes, exemplo claro da "teoria da ambivalência das atitudes raciais" (VALA, 1999), na atitude claramente discriminatória face aos ciganos e virtualmente indiferente face aos outros grupos raciais. A representação da etnia cigana, como não escolarizada, oportunista e sem mérito, contribuirá seguramente para essa perceção negativa, visto essa etnia desvalorizar o que os estudantes tendem a sobrevalorizar: a educação, o esforço, o mérito. Notamos ainda a presença de algum racismo subtil, especialmente na abordagem aos trabalhadores imigrantes, que consideram um grupo à parte, e que será bem aceite se houver empregos disponíveis para eles, caso contrário deve deixar os empregos disponíveis para os portugueses, atitude certamente cimentada pela atual crise económica, devendo ainda, na perspetiva de 40% dos estudantes, submeter-se à assimilação cultural.

Em suma, quanto à orientação para a igualdade, os nossos dados sugerem duas questões distintas, se por um lado a igualdade enquanto abstração é considerada importante e consequentemente as posições expressas tendam a salientar esta postura, na medida em que se enfatiza o respeito, a tolerância, o diálogo etc., por outro lado verificamos que a propensão meritocrática tende a impor-se no campo das atitudes e comportamentos que levam a percecionar, possivelmente de forma inconsciente, os outros como inferiores, pois são mais pobres, mais ignorantes, mais incumpridores das leis e normas sociais, mais preguiçosos, em suma, mais "sem mérito".

Seria interessante poder estudar mais profundamente a questão da meritocracia que aflorou frequentemente neste trabalho, pois parece querer apontar para uma maior implacabilidade dos sujeitos que se consideram merecedores dado o seu sucesso académico e expetativa de sucesso profissional, que não se coaduna de todo com uma orientação para a igualdade e uma expressão clara da rejeição do preconceito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. et al. *Diversidade na universidade*. Oeiras: Celta, 2003.

ALMEIDA, M.; CAMPOS, L.; PALHA, F. Perceções dos estudantes universitários face às doenças mentais pré e pós movimento UPA08. In: CONGRESSO DE REABILITAÇÃO E INCLUSÃO NA SAÚDE MENTAL. 2., 2009. Coimbra. *Anais...* Coimbra: UCP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/2914/4/com-nac_2009_FEP_1581_Campos>. Acesso em: out. 2009.

AMÂNCIO, L. Género: representações e identidades. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n. 14, p. 127-140, 1993.

BYRNE, P. Stigma of mental illness and ways of diminishing it. *Advances in Psychiatric Treatment*, n. 6, p. 65-72, 2000.

CRISP, A. H.; GELDER, M. G.; RIX, S. Stigmatisation of people with mental illnesses. *British Journal of Psychiatry*, v. 177, p. 4-7, 2000.

DELICADO, A. A solidariedade como valor social no Portugal Contemporâneo. In: VALA, J.; CABRAL, M. V.; RAMOS, A. *Valores sociais*: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa. ICS, Lisboa: 2003. p. 199-256.

FERREIRA, P. L.; SANTANA, P. Percepção do estado de saúde e de qualidade de vida da população activa: contributo para a definição de normas portuguesas. *Qualidade de vida*, v. 21, n. 02, jul./dez. 2003.

FERREIRA, P. M.; CABRAL, M. V. (Org.). *Sexualidades em Portugal*: comportamentos e riscos. Lisboa: Bizâncio, 2010.

GALEÃO-SILVA, L. G. Adesão ao fascismo e preconceito contra negros. Um estudo com universitários na cidade de São Paulo. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

HAREK, G. M. "Heterosexuals" attitudes toward lesbian and gay men: correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, v. 25, n. 4, p. 451-477, nov. 1988.

HOFSTEDE, G. *Culturas e organizações*: compreender a nossa programação mental. Lisboa: Sílabo, 1997.

INGLEHART, R. *Modernization and postmodernization*. Njersey: Princeton University, 1997.

LIPOVETSKY, G. *A felicidade paradoxal:* ensaios sobre a sociedade do hiperconsumo, Lisboa: Edições 70, 2006.

MICHENER, H.A.; DELAMETER, J. D.; SCHWARTZ, S.H. *Social Psychology.* 2ed. New York: HBJ, 1990.

MOSCOVICI, S.; PÉREZ, J. A. A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: o caso dos ciganos. In: VALA, J. (Org.). *Novos racismos*: perspectivas comparativas. Oeiras: Celta, 1999. p. 103-119.

NOVAK, J. D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano, 2000.

NUNES, S. Racismo contra negros: estudo sobre o preconceito subtil. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PETTIGREW T. F.; MEERTENS R.W. Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, v. 25, p. 57-75, 1995.

RICOEUR, P. *O justo ou a essência da justiça.* Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes and values:* a theory of organization and change. San Francisco: Josey-Bass Publs., 1968.

SANTANA. S. M.; NEGREIROS, J. Consumo de álcool e depressão em jovens portugueses. *Revista Toxicodependências*, v. 14, n. 1, p. 17-24, 2008.

SCHWARTZ, S. H. *Basic human values*: an overview. The Hebrew University of Jerusalem, 2008. Disponível em: <http://segr-did2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>. Acesso em: out. 2013.

VALA, J. *Novos racismos*: perspectivas comparativas. Oeiras: Celta, 1999.

VALA, J.; CABRAL, M. V.; RAMOS, A. *Valores sociais*: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa. Lisboa: ICS, 2003.

ANA PAULA PEDRO
Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Portugal
ana.pedro@ua.pt

LUCÍLIA PIRES
Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal
lucilia.carmo.pires@gmail.com

Recebido em: SETEMBRO 2013
Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2013

AVALIAÇÃO DOS VALORES DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

DENISE D'AUREA-TARDELI

RESUMO

Estudo derivado da pesquisa Avaliando valores em escolares e seus professores: uma proposta de construção de uma escala, *desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. Pretende avaliar a identidade profissional de professores relacionada aos valores que estabelecem como prioritários. A metodologia envolve um questionário de valores e um questionário de perfil aplicados em aproximadamente 300 professores em exercício, do ensino fundamental (segundo ciclo) e ensino médio, em escolas públicas e privadas de São Paulo, para avaliar qual é o nível de presença e adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, para com isso envolver as variáveis identitárias dos professores e propor caminhos de intervenção. Os resultados apontam para professores com nível de adesão a valores correspondentes ao estágio pós-convencional da teoria kohlberguiana, possivelmente demonstrando que os valores são constructos centrais no exercício da sua profissão.*

PALAVRAS-CHAVE VALORES MORAIS • PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE • KOHLBERG • IDENTIDADE PROFISSIONAL.

RESUMEN

Un estudio derivado de la investigación Avaliando valores em escolares e seus professores: uma proposta de construção de uma escala (Evaluando valores en escolares y sus profesores: una propuesta de construcción de una escala). *Pretende evaluar la identidad profesional de profesores relacionada con los valores que establecen como prioritarios. La metodología abarca un cuestionario de valores y un cuestionario de perfil aplicados a cerca de 300 profesores en ejercicio, de la educación básica (segundo ciclo) y media, en escuelas públicas y privadas de São Paulo, para evaluar cuál es el nivel de presencia y adhesión a los valores de justicia, respeto, solidaridad y convivencia democrática, para con ello involucrar las variables de identidad de los profesores y proponer caminos de intervención. Los resultados ponen de manifiesto docentes con nivel de adhesión a valores correspondientes a la etapa post-convencional de la teoría kohlberguiana, lo que demuestra posiblemente que los valores son constructos centrales en el ejercicio de su profesión.*

PALABRAS CLAVE VALORES MORALES • PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE • KOHLBERG • IDENTIDAD PROFESSIONAL.

ABSTRACT

Study derived from the research Avaliando valores em escolares e seus professores: uma proposta de construção de uma escala. *It intends to evaluate teachers' professional identity insofar as the values they set as prioritary are concerned. The methodology comprises both a values form and a profile form filled in by approximately 300 working teachers of junior high schools and high schools, in public and private schools of Sao Paulo, in order to evaluate the level of presence and commitment to values of justice, respect, solidarity and democratic coexistence, thus involving teachers' identity variables and proposing possible interventions. The results show teachers to be committed to values at a level equivalent to the post-conventional stage of the Kohlbergian theory, possibly demonstrating that values are central constructs in their professional practice.*

KEYWORDS MORAL VALUES • FACULTY PROFESSIONALIZATION • KOHLBERG • PROFESSIONAL IDENTITY.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão é derivada do projeto *Avaliando valores em escolares e seus professores: uma proposta de construção de uma escala*, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, que tem como objetivo mensurar a presença e a adesão de valores – justiça, solidariedade, convivência democrática e respeito mútuo – nos julgamentos que escolares e seus professores fazem em histórias hipotéticas da vida cotidiana, em vários contextos, escritas na forma de situações-problema, por meio da construção de um instrumento que pretende não só mensurar se os respondentes se colocam a favor ou contra cada um desses valores, mas o quanto aderem a eles, dentre alternativas que expressam diferentes níveis de julgamento sociomoral.

Esta pesquisa pretende compreender a formação da identidade profissional de professores egressos de licenciaturas variadas, procurando identificar a construção das dimensões morais, discutir teoricamente limites, dificuldades e possibilidades de procedimentos de atividades com valores, pensar nas condutas da boa convivência escolar, baseando-se no instrumento mencionado acima.

De acordo com Piaget (1994), um valor é um investimento afetivo que nos faz agir, que nos move para uma direção. E os valores morais são, portanto, os investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, ideias e sentimentos, e que influem em julgamento e ações consideradas, na maioria das culturas, como boas ou justas. É o que nos guia para os chamados bons costumes. Com essas considerações é possível compreender o interesse no tema e em como implementar programas efetivos que promovam valores individuais e sociais nas escolas. Parte desse material se explica pela necessidade que as sociedades têm identificado de enfatizar valores éticos que permitam a convivência pacífica de seus cidadãos e a implementação de seus sistemas democráticos.

De acordo com Vazquez (1993), valores são atribuições realizadas por sujeitos sociais sobre propriedades de objetos, dos acontecimentos e de ações, 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 muito objetivas, nem são 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 em que está imerso e que podem se relacionar, mais fortemente ou menos intensamente, com o seu grupo de pertença. Por isso, toda a ação de avaliar ou de valorizar algo reproduz, modifica e/ou reconstrói valores que foram anteriormente construídos. Por outro lado, quem valoriza algo o faz também com base em certas propriedades que estão nos objetos e não apenas nos critérios dos próprios sujeitos. Um mesmo objeto pode ser valorizado em função de diferentes aspectos: estéticos, funcionais ou utilitários e morais, pois a valorização depende de quem a faz e para quê. Tal como nos explica Vazquez (1993, p. 121): "O valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas". Ou, ainda,

> É o homem – como ser histórico e social – e com a sua atividade prática, que cria os valores e os bens nos quais

> se encarnam, independentemente dos quais só existem como projetos ou objetos ideais. Os valores são, pois, criações humanas, e só existem e se realizam no homem e pelo homem. (VAZQUEZ, 1993, p. 126)

Soma-se ao tema dos valores a discussão sobre a identidade profissional do docente, que constitui o "mecanismo mediante o qual os professores se reconhecem a si mesmos e são reconhecidos por outros como membros de uma determinada categoria social, a categoria dos professores" (GYSLING, 1992, p. 12). Essa identidade não surge automaticamente como resultado da obtenção do título de professor, mas, ao contrário, é preciso construí-la. Essa construção requer um processo individual e coletivo, é de natureza complexa e dinâmica, e se mantém durante toda a vida profissional, o que permite ao sujeito a configuração de representações subjetivas e coletivas acerca da profissão docente.

A construção de uma identidade profissional é um processo contínuo sobre um todo social, familiar e, especialmente a partir da longa história escolar que marca a socialização básica, como mostram as histórias de vida profissionais. Como disse Tardif (2004), os saberes experimentais do docente profissional derivam, em grande parte, de preconcepções de ensino e aprendizagem herdadas da história da escola, porque já estão aprendendo o ofício antes de iniciá-lo.

A identidade profissional costuma ser um resultado de um longo processo de construção da maneira particular de se sentir professor, de atribuir sentido à experiência cotidiana. Segundo Bolívar (2006), é o resultado de um processo que integra diferentes experiências do indivíduo durante sua vida, marcada por rupturas e permanências. Além disso, é construída por meio de um conjunto de dinâmicas e estratégias identitárias que vão se constituindo em torno do exercício da profissão. As experiências escolares vivenciadas com os alunos desempenham um papel-chave nesse processo, o quanto é atrativa a docência, sua primeira formação, o início de sua prática profissional; tudo isso compreenderá de forma positiva ou negativa o futuro professor.

A identidade profissional se forma, então, por meio de um processo de socialização profissional no exercício da prática, com a aquisição de normas, regras e valores da profissão. A identidade apresenta duas dimensões segundo Barbier (1998) e Dubar (1997), que estão relacionadas dialeticamente entre si, que articulam o individual e o estrutural num duplo processo: as construções que o sujeito faz de si mesmo – identidade para si, projeto identitário – e representações que os outros fazem dele – identidade para o outro, reconhecimento identitário. A primeira se configura com base em um processo de apropriação subjetiva da identidade social, das categorias de pertencimento e das relações afetivas; a segunda é uma atribuição e um reconhecimento da identidade docente, baseados nas instituições e nas pessoas com as quais o professor interage.

A identidade profissional docente é, portanto, o resultado de um processo biográfico e social, dependente da formação inicial e da socialização profissional nas condições de exercício da prática profissional. É uma construção singular, ligada à história pessoal e aos múltiplos vínculos que carrega consigo – sociais, familiares, escolares e profissionais.

METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo geral avaliar a presença e a adesão de valores democráticos em professores em exercício docente egressos dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, envolvendo variáveis identitárias a serem discutidas e comparadas com base em categorias estabelecidas por instrumento específico de avaliação de valores. Tal proposta se insere numa perspectiva psicossocial de avaliação dos processos de formação do professor, tendo em vista a elaboração de indicadores preditivos de seu desempenho escolar, voltados para as práticas de convivência democrática.

A identidade profissional do professor tem sido confrontada, como salienta Day (2005a), como um conjunto de atribuições "que se centram na melhoria das escolas e do desempenho dos alunos no quadro de um conjunto restrito e mensurável de disciplinas, capacidades ou competências" (s/p), fazendo com

que sua identidade anterior – período da formação – entre em conflito com sua identidade profissional que é, em grande parte, determinada pelas atribuições que os outros definem para ela, e pelas próprias experiências, abalando os valores ético-morais anteriormente prevalecentes.

Assim, a pergunta que se estabelece é: qual é o nível de presença e a força da adesão de determinados valores no professor em exercício, para a compreensão de sua identidade profissional, no que se refere às práticas de convivência democrática?

Como hipótese, podemos pensar que o nível de adesão aos valores, sendo alto ou baixo, pode refletir algumas características construídas na formação do professor, características estas que são necessárias para um trabalho bem-sucedido na resolução de conflitos, no respeito às diferenças, no estabelecimento da boa convivência e na compreensão coerente das normas escolares. Professores com valores desejáveis universalmente constituídos podem ser mais inclinados a desenvolver uma prática escolar mais democrática e, consequentemente, proporcionar aos alunos um ambiente mais inclusivo e solidário. Já os professores que demonstram valores mais hedonistas ou materiais, que se preocupam primeiramente com suas necessidades e satisfações, podem estar mais voltados para uma prática escolar mais individualista, menos cooperativa e mais autoritária.

Para tal, os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- avaliação da presença e adesão de valores em professores, no julgamento que fazem de situações hipotéticas da vida cotidiana;
- compreender a identidade profissional de professores egressos dos cursos de pedagogia e licenciaturas, da rede pública e privada, procurando identificar a construção das dimensões morais de sua formação, com base nos elementos que permitem articular as habilidades e os conhecimentos construídos;
- investigar os valores referentes a justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática, e suas possibilidades de aplicação nas atividades cotidianas escolares;

- identificar e comparar categorias de desenvolvimento moral dos professores, baseadas nas respostas coletadas em instrumento de avaliação de valores específico.

Como procedimentos metodológicos, foram selecionados cerca de 300 sujeitos egressos de cursos de pedagogia e licenciaturas, em exercício da docência, de instituições escolares públicas e privadas. Os professores foram selecionados para a pesquisa por meio dos contatos dos pesquisadores do projeto-mãe, assim como dos contatos da própria Fundação Carlos Chagas. Os procedimentos éticos de pesquisar foram adotados para essa coleta.

Em relação aos instrumentos de coleta, foram utilizados os mesmos materiais que foram desenvolvidos pelo projeto-mãe:

- questionário de perfil para identificação do nível socioeconômico e cultural;
- questionário de valores para professores – material inédito, elaborado especialmente pela pesquisa. Entre os itens elaborados para este instrumento, 41 foram utilizados para os questionários dos professores, distribuídos em dois cadernos.

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 Kolhberg (1992) e seus seguidores (KOLLER et al., 1994; LIND, 2000; REST, 1986), no entanto, o instrumento utilizado na pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas é original, voltado às questões da atualidade, ao contexto brasileiro. Os itens foram construídos na forma de situações-problema, inspirados em cenas do cotidiano de crianças, adolescentes e professores, que ocorrem em diferentes lócus, como família, ambientes públicos diversos, escola e internet.

Nas alternativas, foram enfatizados os três níveis *kohlberguianos*, principalmente a perspectiva social em que o indivíduo se coloca em relação a si mesmo, às expectativas dos outros, às normas, à sociedade, ou frente

aos princípios universais mais amplos. 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 por meio de procedimentos justos e em princípios considerados "universalizáveis" (nível 3).

Em função dessas perspectivas sociais correspondentes aos níveis, foram colocadas cinco alternativas: três em que o valor focado é afirmado – "pró-valor" – sendo uma em cada um dos níveis de perspectiva social: nível 1, a alternativa foi denominada = P1; nível 2, a alternativa foi denominada = P2; e nível 3, a alternativa foi denominada = P3. E duas alternativas que afirmam o "contravalor" correspondente, sendo uma delas no nível 1, denominada = C1 e outra no nível 2, denominada = C2.

Chamamos a atenção para o fato de que neste instrumento não foram apresentadas alternativas com contravalor em nível 3 (equivalente ao pós-convencional), pois entendeu-se que elas seriam moralmente impossíveis, já que para serem pós-convencionais, envolveriam novos valores que não os contemplados na história.

RESULTADOS

A amostra proposta consistiu de 314 professores de perfis variados. Resumidamente, podemos identificar esses sujeitos como 88,9% do sexo feminino, sendo somente 11,1% do masculino; as faixas etárias predominantes são de 30 a 39 anos, com 32,5%, e de 40 a 49 anos, com 31,2%. A maioria é casada, 61,2% da amostra, e 62,3% têm filhos. A Tabela 1 é destacada porque interessa especificamente à pesquisa:

TABELA 1 – Percentual de professores quanto à formação e experiência profissional

		%
Escolaridade	Nível Superior	55,1%
	Especialização	38,3%
Onde cursou a graduação e a educação básica	Curso superior em instituição privada	79,7%
	Cursou a educação básica somente em escola pública	60,6%
Formação continuada	Após a graduação (para áreas variadas)	100,0%
	Metodologias de ensino	30,1%
	Temas sobre valores morais	9,4%
Experiência profissional	Até 5 anos	23,1%
	De 6 a 10 anos	21,0%
	De 11 a 15 anos	19,0%

Fonte: Elaboração da autora.

Outro dado é que 95,1% dos pesquisados afirmaram que se sentem muito bem nas escolas em que atuam e que são valorizados. São sujeitos que parecem priorizar a família, as amizades, o bem-estar, o respeito e as regras sociais.

DISCUSSÃO

Podemos tecer algumas conclusões e levantar algumas hipóteses para análise:

a) Os resultados da aplicação da escala de valores apontam para professores moralmente amadurecidos e com nível de adesão a valores correspondentes ao estágio pós-convencional, segundo Kohlberg (1992). Naquilo que podemos comparar, essa constatação cumpre os objetivos básicos da pesquisa sobre a verificação da adesão a valores e como isso corresponde aos níveis de amadurecimento moral.

De acordo com Kohlberg (1992), 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 da habilidade de assunção de papéis. 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). Selman (1980) define essa percepção social como a forma como o indivíduo diferencia e relaciona a sua perspectiva da de outros (SELMAN, 1980; KOHLBERG, 1992). Há estágios de desenvolvimento da perspectiva social que seriam mais gerais que os de desenvolvimento moral, pois não tratam especificamente de situações de justiça, nem de escolher entre o que é correto ou incorreto. Para Kohlberg (1984), fazer um juízo num certo nível é mais difícil do que simplesmente ver o mundo em um 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, 1984, p. 186).

O instrumento aplicado e os resultados coletados não dão conta de avaliar o raciocínio moral, o nível de juízo moral, mas, sim, a percepção da perspectiva social e como os sujeitos estão inclinados a aderirem aos valores sociais. Como já explicamos anteriormente, a alternativa P3 corresponde ao nível de desenvolvimento moral mais evoluído segundo Kohlberg (1984) e a escolha dessa alternativa projeta a percepção da perspectiva social pela adesão aos valores que corresponderia a esse nível de desenvolvimento moral. A ideia é avaliar a projeção do sujeito frente às suas escolhas.

A moralidade pós-convencional, segundo Kohlberg (1984), é o nível em que os valores morais são aceitos conscientemente. Esse nível inclui dois estágios (5 e 6) que explicam a perspectiva 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 estágio 5 se refere ao certo e ao errado, como dependentes de padrões aprovados pela sociedade como um todo. A pessoa sente que tem obrigação de obedecer à lei, mas entende que as leis não são absolutas, ou seja, podem ser mudadas se todos concordarem. Nos casos em que a lei não se pronuncia, o que é certo ou errado é decidido pela opinião pessoal ou por um acordo entre pessoas. Nesse estágio, impera a moralidade do contrato social e da

lei, democraticamente aceitos. O estágio 5, em suma, fala da preocupação com o respeito da comunidade e de si próprio.

Já o estágio 6 se refere ao certo e ao errado, decididos pela consciência de cada um, baseada em princípios éticos, abstratos, gerais e universais. Os princípios éticos referem-se a justiça, igualdade e dignidade de todos os seres humanos. Esses valores e princípios morais têm validade e aplicação independentes da autoridade.

Kohlberg (1984) afirma que o desenvolvimento do julgamento moral evolui de estágios em que predominam o medo da punição e o valor da recompensa, para o de conformismo ao grupo, até chegar ao da autonomia e de princípios de consciência individuais. Por isso, se os professores estão amadurecidos moralmente, se os resultados desta pesquisa podem sugerir isso, eles podem estar mais aptos a realizar debates sobre questões morais com seus alunos, a encorajá-los em afirmações e julgamentos morais, o que é muito bom. Se os professores puderem promover experiências significativas nas idades apropriadas dos seus alunos, facilitarão o amadurecimento deles e poderão evitar a estagnação dos julgamentos morais em estágios menos amadurecidos. Portanto, os professores em exercício precisam de atualização constante de conhecimentos, de competências e de destrezas para desenvolverem valores, amadurecerem moralmente e formarem as suas identidades.

Somente a prática da reflexão crítica pode favorecer o questionamento das situações escolares, enfrentando e analisando suas contradições, dissonâncias e dicotomias. É precisamente essa prática que permite reconhecer os matizes morais e políticos do discurso educativo e os componentes éticos da ação prática, o que facilita a construção de concepções e permite estabelecer um diálogo com os aspectos subjacentes das perspectivas curriculares. Ou seja, permite a visualização de todos os aspectos tradicionalmente ignorados e descarta a crença bastante generalizada de que tudo que acontece na escola é inócuo ou objetivo.

Uma formação de professores que promove a prática da reflexão crítica baseia o processo formativo na análise dos problemas escolares. É uma formação que atribui valores aos

conteúdos como produtos históricos que precisam ser questionados e subscreve a ideia de que a escola não é um terreno neutro, ao contrário, é uma realidade mediada por fatores sociais e subculturais, por conflitos e contradições (ALVARADO; OSPINA, 1998). Dessa forma, considera que a aprendizagem representa uma construção pessoal, que não se trata de um processo solitário, mas, ao contrário, está marcada num contexto social que opera por meio de interações que requerem a compreensão de significados e de valores da contemporaneidade.

A reflexão crítica num trabalho com valores representa uma atividade central na formação profissional, não somente porque gera novas compreensões, novas maneiras de ver, ser e atuar, mas também porque desenvolve uma disposição para promover sua prática, dado que

> A profissionalização docente leva a sério nos debates e crescentes consensos [...] que definem os profissionais a partir de um alto domínio de saberes e competências cognitivas que se obtêm somente na formação inicial de nível universitário e que devem imperativamente atualizar-se em uma efetiva formação contínua. (NUÑEZ, 2000, p. 5)

Os professores, para formar eticamente seus alunos, precisam, antes de mais nada, ter desenvolvido algumas competências, e a autonomia moral é uma delas. Ela é a capacidade de escolher o princípio adequado para cada caso e procurar dar uma interpretação mais justa para as situações conflitivas. Essa capacidade é a que nos faz responsáveis pelas ações ou pelas omissões, pois todo indivíduo tem de responder, diante de si próprio e frente aos outros, àquilo que fez ou não fez, ou que poderia ter feito.

b) A partir dos índices estatísticos da aplicação da escala que indicam forte adesão aos valores moralmente desejados, podemos supor, como outro aspecto para análise, que isso pode ter relação com o fato de esses professores vivenciarem experiências cotidianas em suas escolas de trabalho que os levam ao desenvolvimento moral e ao exercício da cidadania mais adequadamente. Podemos pensar que são profissionais que trabalham em escolas que valorizam as

> comunidades de aprendizagem, pois, apesar de não termos esses dados apurados concretamente, segundo o questionário de perfil, 95,1% da amostra se sentem muito bem nas escolas em que trabalham e 65,4% têm a sensação de serem bem-vistos pelos seus pares nesses ambientes, dados que podem ser relevantes.

É necessário considerar um trabalho de cooperação entre escolas em torno de projetos coletivos centrados na cidadania e na ética. Nesse sentido, Fullan (2001) nos remete para a ideia de lideranças que visem ao sucesso de todos os alunos, de uma visão partilhada pela comunidade educativa acerca da aprendizagem, de uma cultura de escola e de programas institucionais apropriados a essa aprendizagem e ao desenvolvimento dos agentes educativos; e, ainda, de uma gestão da organização e dos recursos, de uma colaboração dentro e fora da escola, das famílias e dos membros das comunidades com outras escolas, de uma colaboração e de uma conduta ética e justa.

Escolas que fazem esse tipo de trabalho, que discutem questões sobre desigualdade, inclusão, injustiças, desrespeito etc. como temas que foram abordados no questionário de valores aplicado, estariam mais inclinadas a desenvolver o senso ético de seus professores, pois essas práticas reflexivas, como falamos no item anterior, são elementos fundamentais para a tomada de consciência e construção de valores democráticos. Isso implica um novo profissionalismo "colaborativo, não autônomo, aberto mais do que fechado, orientado para fora mais do que insular, autoritário mas não controlador" (FULLAN, 2001, p. 265). A participação colaborativa, "encarada numa perspectiva ética como um direito, um dever e uma responsabilidade, poderá constituir, à medida que se for ampliando e aprofundando, uma forma de real democratização da educação" (CAETANO, 2003, p. 29).

Nessas comunidades de aprendizagem e em escolas democráticas, espera-se que a colaboração facilite a quebra de compartimentalizações, que aumente a capacidade de reflexão e a redução das incertezas, que haja o aumento da assertividade política dos professores em relação a inova-

ções e reformas, além da predisposição para uma participação em decisões organizacionais, para o desempenho de funções de liderança e para um desenvolvimento continuado (HARGREAVES, 1998).

c) Os trabalhos cooperativos nas escolas remetem a outra ideia, que é a da formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional. Também como hipótese, podemos argumentar que a forte adesão a valores eticamente desejáveis nas respostas do questionário pode ter relação com a continuidade da formação e com o aprimoramento profissional constantes, já que 100% da amostra pesquisada fizeram vários cursos após a graduação, em várias temáticas educacionais, segundo o questionário de perfil. Notificamos que 9,4% fizeram cursos específicos sobre valores morais e 38,3% fizeram cursos de especialização/*lato sensu*.

Termos como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram usados como conceitos equivalentes. Marcelo (1999) propõe o uso do conceito de "desenvolvimento profissional de professores", uma vez que se adapta ao professor como profissional de ensino. O conceito de *desenvolvimento* pressupõe evolução e continuidade, o que parece superar a simples justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Além disso, esse conceito pressupõe uma abordagem que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança na formação de professores.

Para Day (2007, p. 20-21),

> O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu

compromisso com os propósitos morais de ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Como diz Estrela (2002, p. 116), "é na escola e pela ação no cotidiano que se revelam as necessidades de formação do professor, se forja a sua identidade profissional e se afirma o seu projeto de vida", e podemos acrescentar que tudo isso se resume à interação com os seus pares, que pode ser potencializada pela participação em projetos integrados de trabalho.

No que diz respeito à formação de professores, busca-se cada vez mais pela formação continuada – ou como diz Day (2007), pelo desenvolvimento profissional contínuo – para que ocorra o desenvolvimento de competências profissionais que só podem acontecer em contato com seus pares no local de trabalho.

Várias pesquisas se associam à eficiência do desenvolvimento profissional contínuo em escolas que mantêm culturas de aprendizagem para professores (FULLAN, 2001; GATTI, 2003). Tais escolas combinam trabalho escolar colaborativo com trabalho individual e autônomo, incluindo aprendizagem intrapessoal por meio de formas de reflexão (DAY, 2005b), e combinam o desenvolvimento profissional contínuo com as necessidades profissionais e pessoais, de prazo mais longo, com projetos de sala de aula, de prazos mais curtos.

A formação continuada de professores traz um conjunto de questões relacionadas não só com a formação propriamente dita, mas igualmente com aspectos em que esta se integra com o desenvolvimento das escolas enquanto locais, ao mesmo tempo, de trabalho e de aprendizagem de alunos e professores.

d) Outra possibilidade de análise pode estar relacionada ao fato de que os professores são mais ou menos eficientes, em relação às suas próprias percepções e ao progresso e à condução dos alunos em cada fase de

> sua vida profissional, segundo Day (2007), pelo tempo de vida profissional e a própria idade cronológica em que estão em exercício. Em cada fase, os professores podem detectar uma eficiência crescente, embora a cada uma correspondam diferentes desafios e preocupações. Parte dos professores pesquisados (23,1%), segundo o questionário de perfil, concentram o exercício de sua vida profissional no período entre 0 e 5 anos, e parte (21%), entre 6 e 10 anos de atuação profissional.

Para Day (2007), entre 0 e 3 anos, o envolvimento com a profissão preconiza o apoio e o desafio. O enfoque é um sentimento crescente de eficácia na sala de aula, além do apoio aos gestores. Nessa fase em que estão praticamente iniciando a carreira, os professores veem o mau comportamento dos alunos como um impacto negativo e procuram resolver esses problemas com empenho. O autor também constatou em suas pesquisas que, entre 5 e 7 anos de exercício profissional, a eficácia na sala de aula é a característica-chave para o aumento da confiança na capacidade de ser um professor eficiente; são professores capazes de manter um forte sentimento de identidade, autoeficácia e competência naquilo que fazem.

Aparecem ainda, na pesquisa, 19% de professores entre 11 e 15 anos de exercício profissional. Esse período, apesar de apresentar um intervalo de tempo de quase 10 anos da primeira categoria, é igualmente interessante para a análise, porque, conforme os estudos de Day (2007), esse é o momento de tensões e transições constantes. Essa fase é vista como um marco no desenvolvimento profissional, que motiva os docentes a tomarem decisões sobre a progressão de suas carreiras. Ou seja, tanto nos professores que estão há pouco no exercício profissional, como nos que já atuam há mais de 10 anos, as características de perfil apontam para profissionais motivados com a carreira, com ânimo para desenvolver projetos e interessados em se aprimorar e progredir funcionalmente, o que dá uma condição diferenciada de sujeitos no momento das projeções das escolhas no instrumento de investigação.

Na continuidade das considerações dos perfis dos professores, outro aspecto é a idade em que se encontram. Segundo o questionário de perfil, a maior incidência (32,5%) é de professores entre 30 e 39 anos e entre 40 e 49 anos (31,2%) – diferença pouco significativa entre as duas faixas etárias.

Uma pesquisa de Leme (2006) mostrou que professores/gestores mais jovens em idade podem ser mais democráticos, valorizar mais o estabelecimento de regras por todos, considerar como gravidade máxima as infrações e agressões entre alunos e dar grande importância à estabilidade do corpo docente, aos problemas de aprendizagem dos alunos e à autonomia da equipe gestora. Deluty (1979), em suas pesquisas com a *Children´s Action Tendency Scale*, também constatou que vários fatores variam de acordo com a idade dos sujeitos pesquisados e que deve ser um aspecto considerável nas conclusões.

Os professores mais jovens também se preocupam mais com os problemas de convívio na escola, conflitos entre alunos, vandalismo contra o patrimônio escolar e ausência de controle dos professores sobre suas classes. Leme (2006) constatou ainda que os gestores mais jovens são menos punitivos, aplicam menos sanções, como expulsões, denúncias e transgressões.

Como um dos valores estudados nesta pesquisa é a convivência democrática, a importância da idade foi verificada como uma variável interessante, "especialmente na valorização de opiniões e aspectos ligados ao favorecimento do funcionamento e convívio" (LEME, 2006, p. 67). Mais uma hipótese a ser considerada para a forte adesão aos valores e grande incidência de escolhas para P3, nos resultados de aplicação do instrumento.

ANÁLISES DOS ITENS COM TEMÁTICA ESCOLAR

O horizonte de estruturas, valores, atitudes e práticas que se espera transformar ou construir nas escolas contempla diferentes escalas, como: diversificar a demanda, incluir os valores da democracia, incluir conteúdos sociomorais, mudar as formas de organização e os métodos de trabalho, procurar uma educação com sentido ético mediante a aprendizagem

vivencial e, fundamentalmente, formar docentes comprometidos com a promoção e a vivência dos valores democráticos. Como o professor é nosso interesse neste estudo, optamos por discutir mais especificamente os resultados e os itens relativos à temática escolar do instrumento de valores que também apresentaram resultados com altos índices para a alternativa P3.

As situações escolares apresentadas nos dois cadernos, no geral, são muito próximas às situações que os professores vivenciam diariamente nas escolas. Colocando-se na situação dos protagonistas ou em oposição a eles, os professores respondentes à pesquisa têm essas temáticas muito presentes em suas vidas profissionais, o que provoca uma empatia importante para responder às questões do instrumento. Os altos índices para a alternativa P3 podem sugerir uma projeção de desejabilidade naquilo que os professores pensam que deveria ser o mais adequado a fazer, contudo, não se pode apurar se é o que realmente fazem.

Encontramos em Tostain (1999) uma explicação para as situações de justiça. Esse autor diz que há uma crença no mundo justo, o que Piaget (apud PARRAT; TRYPHON, 1998) chamou de crença na justiça imanente, ou seja, uma situação de justiça está diretamente ligada aos atos cometidos e o mundo é justo no sentido de que as pessoas têm aquilo que merecem. Para amenizar essa crença, Tostain (1999) explica que, quanto mais próximo da vítima está o sujeito, mais há a possibilidade de compreendê-la. Há o que o autor chama de identificação. Para Tostain (1999), quanto mais os sujeitos encontram semelhanças, afinidades com as vítimas, mais aparece a sensação de empatia e mais valorizam a própria vítima. Por isso, situações escolares que apontam possibilidades de diminuir os efeitos na crença do mundo justo podem colocar rapidamente os professores no lugar dos protagonistas e causar a identificação com eles.

Foram selecionados alguns itens do valor *justiça* nos dois cadernos, que tratam justamente destas questões: discriminação, desigualdade de tratamento, autoritarismo e exclusão. Esses temas, que são grandes obstáculos e que dificultam as relações interpessoais e a boa convivência na escola,

deveriam ser os aspectos primordiais a serem pensados nas propostas de mudança.

a) No *Caderno 1*, os itens 9, 15 e 20 são referentes às questões escolares:

- item 9: trata de uma situação de discriminação, de aluno que precisa de ajuda porque é muito fraco. A alternativa P3 apresentou 56% das escolhas;
- item 15: fala do tema da desigualdade, de uma professora que age de forma diferente com os alunos de escola pública e de escola particular. A alternativa P3 teve 66% das escolhas;
- item 20: é sobre o tema do autoritarismo, de professora que muda o que estava anteriormente combinado com a classe. Foram 61% das escolhas para P3.

b) No *Caderno 2*, os itens 1, 10, 12, 13 e 18 são referentes ao tema escolar:

- item 1: trata de uma situação de discriminação, de meritocracia, de uma professora que se comporta de forma diferente com os alunos em decorrência de suas notas. A alternativa P3 obteve 85% das escolhas;
- item 10: fala de uma situação de injustiça por favorecimento, de professores que recebem favores do diretor pelo grau de amizade que têm com ele. A alternativa P3 apresentou 83% das escolhas;
- item 12: descreve uma situação de colaboração da professora a um aluno pobre que facilitaria o seu transporte para a escola, mas que esbarra nas normas escolares. A alternativa que corresponde a P3 teve 71% das escolhas;
- item 13: trata de situação de inclusão de criança com distúrbio no ambiente escolar e pressão das famílias das outras crianças. A alternativa correspondente a P3 foi de 83% das escolhas;
- item 18: este item já foi mencionado anteriormente pelo resultado polêmico – são 98% das escolhas para a alternativa que corresponde a P3. Trata-se de uma situação de autoritarismo, de quebra de

combinado entre a professora e os alunos, de desrespeito ao trato feito, além de mostrar posição bastante discriminadora da professora em relação ao aluno bagunceiro.

Para que possam ocorrer as transformações estruturais na escola, assinalam-se: o abandono à racionalidade instrumental, o desenho de um currículo permeado transversalmente pelos temas dos direitos humanos e da democracia, o estabelecimento de condições e procedimentos para que as instituições educacionais sejam dirigidas e supervisionadas por pessoas comprometidas com os valores educacionais (ALBA et al., 1989), e, ainda, promover a autonomia local em torno de decisões relativas à educação e propiciar a autonomia pedagógica dos estabelecimentos.

A real transformação do sistema educacional se dará a partir do conjunto de mudanças nas escolas e nas atitudes dos sujeitos escolares, principalmente os professores. É esperado que as escolas se constituam como espaços sociais formadores de cidadãos e produtores de uma cultura da democracia, ainda que alguns autores reconheçam as limitações dessa instituição como agente de mudança social frente a outros agentes socializadores e frente a outras esferas de decisão política e econômica.

Como uma primeira proposta de reflexão para a mudança, sugere-se dar um tratamento significativo aos temas da democracia e dos direitos humanos, incorporando a prática, a vivência e os saberes da vida cotidiana das crianças (ALBA et al., 1989), e envolvendo toda a instituição escolar no processo de educação para a democracia mediante o trabalho de equipe, o fortalecimento do trabalho colegiado e a elaboração de projetos institucionais.

Foram selecionados os itens do valor *respeito* em situações escolares do instrumento, que tratam destes aspectos: temas referentes à discriminação, inclusão/exclusão, violação dos direitos e desrespeito às diversidades de gênero e de raça.

a) No *Caderno 1*, os itens 2, 12 e 16 tratam de questões escolares:

- item 2: discorre sobre uma situação de desrespeito, de violação dos direitos legalmente constituídos,

de inclusão de criança com Síndrome de Down no ambiente escolar. O índice de 79% para P3 aparece nas escolhas;

- item 12: trata da política de inclusão atual para crianças com deficiência, no caso deficiência física. A alternativa correspondente a P3 obteve 69% das escolhas;
- item 16: descreve a temática do desrespeito à privacidade, de professora que quer discutir sobre sexualidade em sala de aula de ensino médio, invadindo a intimidade dos alunos. Foram 61% das escolhas para a alternativa P3.

b) No *Caderno 2*, os itens 2, 14 e 19 abordam situações escolares:

- item 2: já mencionado anteriormente – trata de uma situação de desrespeito, de exclusão e discriminação de aluna homossexual, de fofocas e comentários indevidos. Foram 91% das escolhas para P3;
- item 14: já mencionado anteriormente – é sobre o desrespeito à lei, sobre a discriminação a um professor homossexual aprovado em concurso que está sendo impedido de assumir o cargo. Foram 51% das escolhas para P3;
- item 19: trata de situação de *cyberbullying*, de discriminação e exclusão social. A alternativa correspondente a P3 obteve 76% das escolhas.

Segundo Fuentes Molinar (1994, p. 37), em propostas de educação relativas aos direitos humanos se recomenda mudar as "mais arraigadas tradições da escola, como a concepção da formação cívica", e se propõe "modificar de maneira significativa a instituição escolar" (VELAZQUEZ; RAMIREZ, 1989, p. 9).

Todas essas discussões de mudança recaem sobre a figura do professor, que pode ser considerado o protagonista da mudança. Como tal, é destinatário de uma grande quantidade de propostas de inovação e capacitação, sendo que é esperado que rapidamente incorpore habilidades especiais para realizar o seu trabalho, comprometa-se e seja coerente com os princípios e valores da democracia, da paz e dos direitos humanos.

O professor deve mostrar coerência entre o que diz e o que faz, conhecer pessoalmente os alunos, buscar relações mais humanas com eles, evitar as formas de autoritarismo ou a ausência total de limites, aplicar novas formas de trabalho que propiciem a participação do educando nas decisões, assim como a discussão de alternativas para possíveis conflitos.

Apesar de nas últimas décadas aparecerem estudos (DEVRIES; ZAN, 1997; TOGNETTA; VINHA, 2007, entre outros) sobre cooperação, inclusão e cidadania, uma programação mais sistematizada nas escolas para o desenvolvimento do ambiente sociomoral não discriminador e não excludente ainda é incipiente, principalmente nas redes públicas. É necessário e urgente um programa escolar que favoreça a formação e a transformação do professor, no sentido de se envolver e aceitar colocar em sua prática diária os pressupostos éticos e morais, para que se possa ter uma nova geração de professores competentes moralmente e autônomos em todas as regiões do país, fortemente inclinados à adesão de valores e respeito às diferenças, e que repudiem a exclusão.

> Pretendendo trabalhar a formação continuada de professores, algumas escolas investem somente em palestras pontuais e eventuais ou em estudos assistemáticos em época de recesso escolar. Tais palestras podem gerar desequilíbrios e suscitar reflexões, apontar possibilidades e despertar o interesse em buscá-las, ou, ainda motivar o docente ao retornar às salas de aula. Entretanto, dificilmente provocam transformações significativas nos paradigmas e na prática do professor. Não acreditamos num processo eficiente de estudo que ocorra apenas de forma eventual; é preciso que seja periódico e sistemático. (VINHA; ASSIS, 2007, p. 192)

Vinha e Assis (2007) ressalta também que a aplicação desses programas na escola não é uma proposta utópica e que, a despeito das dificuldades, muitos professores já vêm adotando esses procedimentos de forma insistente e, ainda que de forma não sistematizada, os resultados positivos têm aparecido.

A resistência dos docentes à mudança, assim como das autoridades educacionais, é atribuída à burocracia, rigidez, hierarquização do sistema, indolência e tradicionalismo; e, também, a falta de estímulos econômicos ou a má preparação dos docentes (CONDE, 1994), elementos que se colocam no caminho daquilo que se quer transformar. A intervenção de agentes externos, promotores das novas práticas e formadores dos docentes nos conteúdos e valores pertinentes, é necessária para se conseguirem as transformações. Com o grande descontentamento atual da forma como funcionam as escolas, as experiências de educação para a democracia deveriam propor alternativas e rumos para sua transformação.

Os itens selecionados da temática escolar do valor "convivência democrática" tratam dessas questões de estagnação do processo de mudança, do autoritarismo, da imposição de regras, do individualismo e da omissão, somados à violência escolar.

a) No *Caderno 1*, os itens 10 e 14 são com temas escolares:

- item 10: trata de uma situação de autoritarismo, de normas e regras compartilhadas ou impostas pela autoridade escolar. A alternativa correspondente a P3 obteve 69% das escolhas;
- item 14: fala da violência na escola, da discriminação, de situação que envolve o *cyberbullying*. A alternativa que corresponde a P3 obteve 74% das escolhas.

b) Já no *Caderno 2*, os itens 17 e 20 falam do tema escolar:

- item 17: refere-se ao autoritarismo em situação de recreio escolar, com crianças que devem ficar quietas para não atrapalhar o lanche de outras. Foram 85% das escolhas para P3;
- item 20: trata de uma situação que apresenta individualismo e omissão, além do autoritarismo por parte dos gestores que oferecem favores em troca de voto em eleições escolares. A alternativa que corresponde a P3 obteve 84% das escolhas.

Pela posição que ocupam nas escolas e no desenvolvimento das experiências pedagógicas, os professores estão

em excelentes condições de incorporarem-se ativamente na produção dos saberes clássicos e constituírem-se em atores centrais da experiência escolar, assim como têm condições de se desenvolverem como autores qualificados na construção do currículo, mas um currículo voltado para um saber pedagógico configurado e desprendido de certas ideologias que estão fortemente arraigadas à cultura escolar. Saberes centrados em ideais democráticos e solidários. Os itens selecionados do valor *solidariedade* tratam destas discussões: individualismo, indiferença e omissão.

a) No *Caderno 1*, os itens 3 e 13 tratam de temas escolares:

- item 3: é sobre uma questão de omissão, de evidência de individualismo e de indiferença, de alunos poderem participar ou não de festa de formatura. Foram 80% das escolhas para P3;
- item 13: trata de omissão, de evidência de individualismo, de indiferença, de uma situação de ônibus escolar que pode se atrasar por causa de uma criança. Foram 81% das escolhas para P3.

b) No *Caderno 2*, os itens 16 e 21 falam de temáticas escolares:

- item 16: diz respeito à omissão e ao individualismo, que envolve a ideia de uma campanha para benfeitoria na escola, com participação ou não de professores. Foram 50% das escolhas de P3;
- item 21: trata de individualismo, de escolha em ajudar aluno com dificuldades ou ir se divertir com amigos. Foram 64% das escolhas para P3.

A sistematização e a reconstrução democrática do saber pedagógico têm implicações no campo educacional e no trabalho pedagógico dos professores, que deve estar voltado para a indagação qualitativa, a investigação participativa e a reflexão das práticas (CONNELY; CLANDINI, 1995).

Além disso, há as implicações políticas que muitas vezes não são levadas em consideração, mas que estão diretamente ligadas à democratização da escola e envolvem práticas de participação.

Promover e sustentar condições institucionais e políticas para a produção de saberes pedagógicos por parte dos

professores implica, fundamentalmente, mudar aspectos que estão rigidamente constituídos. Requer reposicionar os professores na rede das relações de poder e de saber, e instituir novas relações, mais horizontais e valorativas. Enfim, trata-se de gerar uma nova configuração do poder e do saber no âmbito escolar, o que não é tarefa fácil.

Contudo, não é impossível. Uma variedade de modelos para o ensino de valores éticos, com ênfase nos valores democráticos, tem se desenvolvido nos últimos anos em vários países da Europa e da América Latina com grande êxito. Esses modelos incluem alternativas para a chamada escola tradicional, nos níveis primários e secundários, assim como a formação de professores.

A preparação dos professores para a educação em valores, porém, é um dos maiores problemas que enfrentam muitos países ocidentais. Os professores não recebem nenhum tipo de educação em capacitação específica nessa área de estudo. Na maioria dos casos, a preparação de um professor é generalista. Em relação à educação moral, que não é prioridade dos sistemas educativos, acaba se constituindo como o ensino dos conceitos e definições de diferentes valores, em vez de serem oportunidades para promover o desenvolvimento moral e de valores nos alunos.

A educação para a democracia não é parte dos programas oficiais aqui no Brasil. Não há nenhuma ênfase no ensino de processos democráticos, nem na importância da participação ativa. Quando ocorre, são iniciativas muito pontuais e esporádicas, em campanhas ou projetos de curta duração, e a maior ênfase se dá somente no ensino de conceitos específicos, datas cívicas e fatos históricos. É urgente pensar em maneiras de conceber a educação de cidadãos democráticos e éticos.

A grande maioria dos problemas que enfrentamos nas diferentes sociedades do mundo está relacionada com uma falta de orientação ética e democrática por parte dos membros da sociedade, de suas organizações, instituições e governos. Por isso, a seguir, apresentamos algumas ideias para a formação de professores, envolvendo a educação em valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Claramente, uma nova ênfase na educação em valores, com uma orientação para a educação de valores democráticos, necessita muito mais do que novos programas educacionais. A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. A necessidade de mudança é sentida, mas nem sempre suas metas e rumos são definidos. Há excessos de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduzem no insucesso metodológico da prática diária. Os professores precisam ser preparados para programar e desenvolver efetivamente esse tipo de educação, e as diferentes autoridades educacionais têm de assumir um compromisso mais firme para melhoria desse tipo de educação.

O campo da formação de professores está particularmente exposto a esse efeito discursivo. É difícil não se deixar contaminar por esse discurso nebuloso que ocupa todo o espaço escolar e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e agir (NÓVOA; DEJONG-LAMBERT, 2003).

Segundo Nóvoa (1998), toda retórica sobre os professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas, por outro lado, provoca os controles estatais, conduzindo, assim, a uma desvalorização das suas competências. Mas é possível, talvez, esboçar alguns pontos, sugerindo *disposições* que possam caracterizar o trabalho docente na contemporaneidade.

Uma primeira questão se refere ao conhecimento. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. "Para ser professor, não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões" (SHULMAN, 1986, p. 8). O trabalho docente se refere à busca de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma teoria qualquer, mas que exige sempre um esforço de reelaboração.

A profissão é a temática seguinte. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os outros, no diálogo e na reflexão. Isso porque as escolas se constroem histórica e socialmente a partir do cruzamento de múltiplos elementos: a leitura local

da política educacional, a cultura do entorno, a história da escola, as interações dos sujeitos, seus interesses, trajetórias e saberes, as práticas instituídas e a relação da escola com outras instâncias da sociedade.

Pode-se pensar em educar para a democracia nas escolas porque se assume que elas têm função social e causam certo impacto na configuração das relações sociais. Não se pode negar que as escolas são espaços para a formação cidadã, que provocam a reflexão da educação para a democracia – como falado anteriormente – no âmbito das práticas cotidianas, na sua singularidade e nas suas características, que permitem vislumbrar os espaços e práticas cotidianas escolares para desencadear processos de formação cidadã.

Poderia apontar a sensibilidade pedagógica como um terceiro ponto a considerar. As dimensões profissionais vão sempre se chocar com as dimensões pessoais e esse aspecto refere-se às capacidades subjetivas que se desenvolvem (ou não) no ato de educar. Tratamos aqui de uma questão relevante ao tema desta pesquisa: a concepção de valores morais e sociais que é construída na interação com o meio, ao longo do desenvolvimento. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o senso pedagógico.

É importante que os professores se preparem para um trabalho autorreflexivo, de autoconceito e de autoanálise. É preciso compreender melhor o ensino como profissão da condição humana e da condição relacional. O confronto diário a que os professores estão submetidos exige deles a superação de uma visão romântica da docência, mas trata-se de reconhecer que a necessária cientificidade do trabalho não se esgota no profissional. Segundo Nóvoa (1998), esse processo acaba sendo uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto aos futuros professores e aos iniciantes, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Nóvoa (1998) refere-se à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do

conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. É essencial que cada professor adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.

E, por fim, o quinto ponto, que destacamos como compromisso social, é o que buscamos nos resultados da aplicação do questionário de valores, pois converge para o sentido dos princípios éticos, da inclusão social e da diversidade. Intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente.

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação. As escolas são lugares de relação e de comunicação. A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recolocar a escola no seu devido lugar, valorizando aquilo que é especificamente escolar. A concretização dessa mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se em grande parte pela sua visibilidade social. No caso dos professores, estamos diante de uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também de sua capacidade de intervenção no espaço público da educação.

REFERÊNCIAS

ALBA, Olvera et al. *Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria*. Informe de una experiencia con maestros y alumnos en Aguascalientes. Aguascalientes, México: Associación Mexicana para las Naciones Unidas, 1989.

ALVARADO, Sara; OSPINA, Héctor. La escuela como escenario potencial para la construcción de la paz: los niños y niñas como sujetos éticos. In: _____. Ética *ciudadana y derechos humanos*. Una contribución a la paz. Santa Fé de Bogotá: CINDE, 1998.

BARBIER, Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In: SYMPOSIUM DU RÉSEAU DE RECHERCHES ET FORMATION (REF), sept. 1998, Toulouse.

BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria*: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe, 2006.

CAETANO, Ana Paula. *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, 2003.

CONDE, Silvia. *Los derechos humanos en el aula*. Colima: Comisión Estatal de Derechos Humanos, 1994.

CONNELY, Michael; CLANDINI, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

DAY, Christopher. A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores. In: FÓRUM DE DISCUSSÃO PROFISSIONALISMO DOCENTE EM TRANSIÇÃO: AS IDENTIDADES DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇA, 1., 2005, Braga. *Anais*... Braga: Instituto de Educação e Psicologia, CIED, 2005a.

_____. *Formar docentes*. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, 2005b.

_____. A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In: MORGADO, J. C.; REIS, M. I. (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional docente.* Perspectivas europeias. Braga: Universidade do Minho, 2007. (Cadernos CIED).

DELUTY, Robert H. The children´s action tendency scale: a self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, n. 47, p. 1061-1071, 1979.

DEVRIES, Retha; ZAN, Betty. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (Org.). *Construtivismo, teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 123-140.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto: Porto, 2002.

FUENTES MOLINAR, Olac. La educación básica y los derechos humanos. *Cero em Conduta*, Mexico, n. 9, p. 36 -37, 1994.

FULLAN, Michael. *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer, 2001.

GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GYSLING, Jacqueline. *Profesores*: un análisis de su identidad social. Santigo, CL: CIDE, 1992.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGrawHill, 1998.

KOHLBERG, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row, 1984.

_____. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha: Biblioteca de Psicologia, Editorial Desclée de Brower, 1992.

KOLLER, S. H. et al. 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.

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

LIND, Georg. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo de duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

MARCELO, Carlos Garcia. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editorial, 1999.

NÓVOA, António. Professionalisation des enseignants et sciences de l'éducation. *Paedagogica Historica*, n. 3, p. 403-430, 1998.

NÓVOA, António; DEJONG-LAMBERT, William. Educating Europe: an analysis of EU educational policies. In: PHILLIPS, D.; ERTL, H. (Org.). *Implementing European Union education and training policy* – A comparative study of issues in four members state. New York: Kluwer Academic, 2003. p. 41-72.

NUÑEZ, Iván. *Valoración social de la profesión docente*. Santiago, CL: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2000.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. *Jean Piaget*. Sobre a Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Textos inéditos.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36. (Publicação original de 1932).

REST, James. *DIT Manual*: manual for the defining issues Test. Minneapolis: University of Minnesota, 1986.

SELMAN, Robert L. *The growth of interpesonal understanding*: developmental understanding. New York: Séries Editor, 1980.

SHULMAN, Lee. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, n. 15, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Quando a escola é democrática*: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOSTAIN, Manuel. *Psychologie, morale et culture*. L´évolution de la morale de l´enfance à l´âge adulte. Saint-Martin-d´Heres, Fr.: PUG, 1999. (Vies sociales).

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

VELÁZQUEZ, Elizabeth; RAMÍREZ, Gloria. Educación básica y derechos humanos. Mexico: Academia Mexicana de Derechos Humanos, 1989.

VINHA, Telma Pileggi; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação*: o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 159-197.

DENISE D'AUREA-TARDELI
Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) e da Universidade Católica de Santos (Unisantos). Pós-doutoranda pela Fundação Carlos Chagas
denise.tardeli@metodista.br; dtardeli@unisantos.br

Recebido em: OUTUBRO 2013
Aprovado em: NOVEMBRO 2013

AVALIAÇÃO DE VALORES SOCIOMORAIS: PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA

MARIALVA ROSSI TAVARES

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de pesquisa em fase de pré-teste para a construção de uma escala de avaliação em valores baseada na metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI) que permita verificar a presença e a força de adesão a valores morais de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em crianças do 2º ciclo do ensino fundamental, jovens do ensino médio e professores de educação básica. A construção dos itens/questões fundamentou-se na teoria de Kohlberg, e sua análise e revisão, nas curvas características dos itens (CCI's), elaboradas com base na aplicação dos procedimentos de calibração dos itens segundo a TRI. Essa revisão dispõe dos dados de respostas abertas obtidos com a aplicação dos mesmos itens, sem as respectivas alternativas, a um grupo menor de alunos e professores. Esse processo mostra quais as dificuldades para elaborar itens discriminativos e como as análises das respostas abertas ajudam na sua reformulação.

PALAVRAS-CHAVE VALORES MORAIS • ESCALA DE AVALIAÇÃO • KOHLBERG • TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM.

RESUMEN

Este artículo presenta un relato de investigación en fase de pre-test para la construcción de una escala de evaluación en valores, basada en la metodología de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que permita verificar la presencia y la fuerza de adhesión a valores morales de justicia, respeto, solidaridad y convivencia democrática en niños del 2º ciclo de la educación fundamental, en jóvenes del nivel medio y en docentes de la educación básica. La construcción de los ítems/preguntas se basó en la teoría de Kohlberg; por otra parte, el análisis y la revisión de los ítems tuvieron como base las curvas características de los ítems (CCI's), elaboradas en función de la aplicación de los procedimientos de calibrado de los ítems según la TRI. Esta revisión cuenta con los datos de respuestas discursivas (abiertas) obtenidos por medio de la aplicación de los mismos ítems, sin sus respectivas alternativas, a un grupo menor de alumnos y profesores. Es posible percibir dificultades en la elaboración de ítems discriminativos y en el hecho de que los análisis de las respuestas abiertas ayudan en su reformulación.

PALABRAS CLAVE VALORES MORALES • ESCALA DE EVALUACIÓN • KOHLBERG • TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM.

ABSTRACT

This article is a report on a research in its pre-test phase for the establishment of a value-oriented assessment scale, based on the Item Response Theory (IRT) methodology, that makes it possible to verify the presence of and commitment to moral values of justice, respect, solidarity and democratic coexistence in middle school children, high school teenagers, and elementary school teachers. The items/questions were put together based on Kohlberg's theory; whereas the analysis and the revision of the items were based on the Item Characteristic Curves (ICC), plotted on the application of the item calibration guidelines according to the IRT. This revision contains data for the discursive responses (open) obtained by applying the same items, without its altenatives, to a smaller group of students and teachers. One could realize how difficult it was to put together distinctive items and how the analyses of the open responses assist in rephrasing them.

KEYWORDS MORAL VALUES • ASSESSMENT SCALE • KOHLBERG • ITEM RESPONSE THEORY.

INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos, tanto em escolas como fora delas, queixas em relação aos comportamentos dos alunos, dos filhos ou de colegas, no que se refere a problemas de convivência, de confiança, de disciplina, de solidariedade e de outros valores.

Observamos em publicações, palestras e projetos na área da educação um crescente interesse pela educação em valores. Verificamos também a preocupação com as instituições escolares, no sentido de darem respostas aos novos desafios impostos pela sociedade atual que reflitam e definam os cuidados quanto à formação ética dos alunos. Nos dias atuais, é urgente a formação de pessoas capazes de conviver democraticamente e de compartilhar responsabilidades na construção de uma sociedade justa e tolerante. Não podemos manter uma postura de observador passivo dos acontecimentos. Esse é um risco que não se deve correr.

Foi com essa preocupação que a Fundação Carlos Chagas reuniu um grupo de especialistas em Psicologia da Moralidade[1] para desenvolver um instrumento que possa auxiliar professores e pesquisadores a avaliar e investigar como crianças

1 A equipe deste trabalho é composta dos seguintes pesquisadores: Drª. Maria Suzana De Stefano Menin, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp/Presidente Prudente – SP; Drª Luciene Regina Paulino Tognetta e Drª Telma Pileggi Vinha, da Unicamp/Campinas – SP; Dr. Raul Aragão Martins, da Unesp/São João do Rio Preto – SP; Drª Patrícia Unger Raphael Bataglia, da Unesp/Marília – SP; Drª Denise D'Aurea Tardeli, da Umesp/São Paulo; Prof. Dr. Dalton Francisco De Andrade, da UFSC; e a mestre Raquel da Cunha Vale, da Fundação Carlos Chagas.

e adolescentes pensam determinados valores e, posteriormente, poder orientar ações de intervenção.

Particularmente, o propósito deste trabalho é mostrar os avanços, limites e dificuldades pelos quais estamos passando no desenvolvimento desse instrumento que deve permitir verificar a presença e a força de adesão a valores sociomorais como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em crianças do 2º ciclo da escola fundamental, jovens do ensino médio e professores de educação básica empregando a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Visto que ainda estamos em processo de elaboração do instrumento, restringimo-nos, neste artigo, a apresentar a concepção dos itens e o seu pré-teste.

CONCEPÇÃO DOS ITENS[2]

A escolha dos valores a serem mensurados foi fundamentada principalmente nos temas transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, entre os quais a ética, cujo conteúdo é definido com base nos seguintes valores: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo (que foi substituído neste trabalho por convivência democrática). Esses valores foram escolhidos também por sua importância para a construção da moralidade na criança, tal como enfatizado por diversos estudiosos desse campo (PIAGET, 1977 [1932]; KOHLBERG, 1992; LA TAILLE, 2006).

Definidos os valores a serem avaliados para a elaboração do instrumento, ou seja, suas questões/itens, foi desenvolvida uma matriz de referência. A matriz descreve a compreensão do grupo de pesquisa sobre cada um dos valores e seus descritores (Anexo 1). Com esse procedimento, procurou-se assegurar a mesma compreensão do que se queria avaliar por todos os especialistas convidados a participar na elaboração das questões.

Os itens foram construídos no formato de múltipla escolha e seu contexto corresponde a uma história que narra uma situação-problema, a qual representa cenas do cotidiano de crianças e jovens e que podem ocorrer em diferente lócus, como na escola, no convívio com a família, com os amigos, e no uso da internet.

2 Neste texto, a palavra item será usada como sinônimo de questão.

As alternativas representam formas de se comportar diante do problema colocado e foram elaboradas em níveis nos quais as pessoas podem se situar para mostrar como aderem (ou não) a um valor. Nessa escala, consideramos esses níveis em função da perspectiva social presente nos níveis sociomorais de Kohlberg (1992). Esse autor enfatiza que os níveis de raciocínio moral dependem tanto do desenvolvimento cognitivo quanto da evolução da perspectiva social, isto é, de como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos, e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade. Kohlberg correlaciona três níveis de julgamento moral paralelos a três níveis de perspectiva social: perspectiva individual concreta (nível pré-convencional); perspectiva de membro da sociedade (nível convencional); e perspectiva para além da sociedade (nível pós-convencional). Esses níveis acompanham os estágios de raciocínio moral, que sumarizamos a seguir.

> **Nível pré-convencional ou pré-moral**: Estágio 1 - Orientação egocêntrica para evitar o castigo e obediência e Estágio 2 - Ingênuo hedonismo instrumental ou reciprocidade simples.
>
> **Nível convencional, ou da conformidade social**: Estágio 3 - Manter boas relações para garantir a aprovação dos outros próximos (estágio apelidado de "o bom menino") e Estágio 4 - Manter a ordem social, a autoridade reconhecida; as convenções e tradição.
>
> **Nível pós-convencional**: Estágio 5 - Compromisso com o contrato social esclarecido, a lei democraticamente constituída. Estágio 6 - Moralidade de princípios universais incorporados autonomamente pela consciência individual; (necessidade lógica - filosófica do reconhecimento dos princípios, mais do que sua confirmação empírica).

Assim, na construção das alternativas, enfatizamos os três níveis kohlbergianos de perspectiva social, e não seus estágios de raciocínio. Isto é, destacamos a perspectiva social em que o indivíduo se coloca em relação a si mesmo, às expectativas dos outros, às normas, à sociedade, ou diante de

princípios universais mais amplos. Elaboramos uma alternativa para cada nível, respectivamente: uma perspectiva individualista ou egocentrada (*nível 1 – P1*); uma perspectiva centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais (*nível 2 – P2*); e outra mais descentrada socialmente, baseada em contratos estabelecidos democraticamente, por meio de procedimentos justos, e em princípios considerados universalizáveis (*nível 3 – P3*).

A partir dos níveis de Kohlberg, as alternativas das questões foram planejadas de tal forma que três delas são favoráveis ao valor mais focalizado no item (*pró-valor – P1, P2 e P3)* e duas contrárias a ele (*contravalor – C1 e C2*). Chamamos a atenção para o fato de que nessa escala não apresentamos alternativas com contravalor em nível 3 (equivalente ao pós-convencional), pois entendemos que elas seriam moralmente impossíveis. Portanto, para cada valor focado – respeito, justiça, solidariedade, convivência democrática – pode ser contraposto um contravalor, por exemplo, desrespeito, descaso, individualismo, indiferença.

O exemplo a seguir ilustra o que foi dito até o momento no processo de elaboração dos itens desta escala de valores:

> **Matriz –** Valor Solidariedade
> **Descritor**: Compreender que o nosso papel nas relações interpessoais deve ser o de cooperar para o bem de todos e de cada um.
> **Lócus**: social
> **Público**: adolescente / professor
> **Item**: *Rosana volta todos os dias do trabalho muito cansada e no ônibus sempre vem em pé, sendo jogada de um lugar para o outro. Na ultima sexta feira, ao subir no ônibus, viu um lugar onde poderia vir sentada sem ser empurrada; assim, tratou de sentar rapidamente. No ponto seguinte entrou uma senhora idosa que a cada movimento do* ônibus *ameaçava cair. Então ela deveria*

(A) *dar o seu lugar, que é o que se espera das pessoas mais jovens. (nível 2/pró-valor – **P2**)*

(B) *deixar outra pessoa ceder o lugar, para não ficar mais cansada do que já estava. (nível 1/contravalor – **C1**)*

(C) *deixar outra pessoa ceder o lugar, já que há muitas pessoas jovens no* ônibus. *(nível 2/contravalor – **C2**)*

(D) *dar o seu lugar, pois* é *preciso garantir a segurança da senhora. (nível 3/pró-valor – **P3**)*

(E) *dar o seu lugar serviria de exemplo para as outras pessoas. (nível 1/pró-valor – **P1**)*

A OPÇÃO PELA UTILIZAÇÃO DA TRI

Definidos todos os procedimentos para elaboração das questões, e assessorados pelos estatísticos Prof. Dr. Dalton Francisco de Andrade e Raquel da Cunha Valle,[3] optamos por utilizar a TRI para a elaboração da escala de avaliação. Visto que nossa especialidade não é a estatística, vamos, neste documento, apenas justificar a escolha dessa metodologia para a construção da escala.

3 Ambos fazem parte da equipe responsável pela criação da escala e nos assessoram nos procedimentos da TRI.

A opção pela utilização da TRI no desenvolvimento do instrumento de avaliação recai se deve à possibilidade de criar uma escala de medida que permita estimar a presença e a força de adesão a valores em pessoas de diferentes populações aplicando um mesmo rol de questões ou em pessoas de uma mesma população, utilizando instrumentos em que parte das questões pudessem ser trocadas; e também, desenvolver um recurso que permita sua aplicação em larga escala com base em itens de múltipla escolha.

O atendimento a essas condições tem a vantagem de dispor de um instrumento sempre dinâmico, não correndo o risco de desgastes pela constância de sua utilização. Isso requer criar um banco de questões que possa ser sistematicamente incrementado.

Outro fator que nos remeteu a escolha da TRI foi a possibilidade em aplicar modelos que não se fundamentem apenas em itens dicotômicos em que a resposta é sempre certa ou errada, uma vez que o item por nós delineado tem cinco alternativas de resposta que oscilam em cinco níveis possíveis de adesão a valores nos quais todos os cinco devem ser considerados.

ESTUDO PILOTO (PRÉ-TESTE)

Cumpridos todos os passos anteriormente descritos, a equipe de especialistas montou um banco de itens que foram submetidos a um pré-teste com o objetivo de verificar a qualidade dos itens elaborados e a aplicação do modelo estatístico selecionado. Os resultados parciais desse procedimento são apresentados a seguir, para a compreensão do trabalho que estamos desenvolvendo.

O pré-teste do banco de questões sobre valores foi realizado nos meses de outubro e novembro de 2012. Nesse período, foram aplicados os 125 itens elaborados pela equipe da pesquisa e revistos por especialistas da área, em 326 crianças do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, 356 adolescentes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e 376 professores de educação básica, num total de 1.058 participantes. Esses participantes pertenciam a escolas públicas e privadas da rede de ensino da capital e de algumas cidades do interior de São Paulo.

A aplicação dos 125 itens se deu por meio de oito cadernos diferentes, sendo que cada caderno sempre continha os quatro valores investigados: justiça, respeito mútuo, solidariedade e convivência democrática. Foram elaborados três cadernos para as crianças, com 12 questões cada um (cadernos 1, 2 e 3); três cadernos para os adolescentes, com 16 questões cada (cadernos 4, 5 e 6); e dois para os professores, com 20 e 21 questões (cadernos 7 e 8).

Como o número de itens elaborados para cada um dos valores não foi o mesmo, os cadernos nem sempre tiveram o mesmo número de questões para cada valor investigado. Por se tratar de um pré-teste, cada item foi apresentado apenas uma vez em cada caderno, não havendo itens comuns entre os oito.

A composição dos cadernos é apresentada na Tabela 1, a seguir.

TABELA 1: Composição dos cadernos elaborados no pré-teste

CADERNO	PÚBLICO	NÚMERO DE ITENS				TOTAL DE PARTICIPANTES
		JUSTIÇA	RESPEITO	SOLIDARIEDADE	CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA	
1	Criança	3	3	3	3	111
2	Criança	3	3	3	3	109
3	Criança	3	3	3	3	106
4	Adolescente	6	5	2	3	121
5	Adolescente	6	4	2	4	120
6	Adolescente	6	4	2	4	115
7	Professor	7	5	3	5	193
8	Professor	8	5	3	5	183
TOTAL		42	32	21	30	1.058

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o objetivo de avaliarmos as alternativas de resposta oferecidas em cada um dos itens elaborados, todos os cadernos foram também aplicados em uma versão aberta, ou seja, no lugar das cinco alternativas foi incluída apenas uma questão indagando ao sujeito sua opinião ou julgamento a respeito da situação apresentada no item. Dessa forma, o respondente poderia dar uma resposta espontânea à história proposta.

Esses instrumentos abertos foram aplicados a um número menor de sujeitos: 83 crianças do 6º ao 8º ano do ensino fundamental, 90 adolescentes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e 59 professores, totalizando 232 participantes.

A partir das respostas dos 1.058 participantes do estudo piloto, avaliou-se, inicialmente, a distribuição de frequência das cinco alternativas de cada um dos itens aplicados, por meio do *software* ITEMAN.

Constata-se que a maioria dos participantes assinalou a alternativa correspondente ao maior pró-valor – P3, o que parece indicar que os respondentes identificaram qual a resposta mais "politicamente correta" entre as alternativas sugeridas. Além disso, para a maioria dos itens foi observada uma escolha bastante reduzida das duas alternativas correspondentes aos contravalores (C1 e C2), novamente oferecendo indícios de que foi possível aos participantes identificar as respostas que não seriam socialmente bem-aceitas.

O próximo passo foi a escolha de um modelo da TRI que fosse adequado a esse estudo, considerando o tipo de instrumento que foi elaborado. Sendo assim, optamos por utilizar o Modelo de Resposta Gradual (*Graded Response Model*), uma vez que ele oferece a possibilidade de considerarmos a hierarquia existente entre as cinco alternativas de resposta de cada um dos itens: C1 "inferior" a C2, que por sua vez é "inferior" a P1, que é "inferior" a P2 e, finalmente, P3, que seria a alternativa "mais desejável", em termos dos diferentes níveis de perspectiva social pelos quais se pode aderir aos valores segundo Kohlberg (1992).

Antes de iniciar os procedimentos de calibração dos itens, definiu-se um critério para agrupar as alternativas que tiveram uma frequência observada muito baixa. Assim, caso alguma alternativa de resposta apresentasse uma frequência menor do que 5%, ela seria analisada em conjunto com a categoria vizinha, da seguinte forma: C1 com C2 e P1 com P2 (P3 deveria sempre ser avaliada individualmente). Caso a alternativa de resposta não tivesse sido escolhida por nenhum respondente (0%), deveria ser excluída da calibração. Desse modo, embora todos os itens tivessem inicialmente cinco categorias de resposta, para a implementação do modelo ficamos com itens com cinco, quatro ou três alternativas.

Cada um dos valores investigados (justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática) foi avaliado separadamente, uma vez que cada um deles representa uma dimensão específica do conjunto de valores que caracterizam o indivíduo. E, como nessa etapa de pré-teste não houve itens comuns entre as populações consideradas (crianças, jovens e professores), os processamentos foram feitos também separadamente para cada uma delas.

Os procedimentos de calibração dos itens e de estimação dos valores dos respondentes foram feitos com a utilização do *software* Parscale e, ao final dos processamentos, utilizamos basicamente dois tipos de informação para avaliar a qualidade/adequação dos itens elaborados: a Curva Característica do Item (CCI) e a distribuição do grau de apropriação dos valores pelos indivíduos analisados. Por se tratar de um teste piloto, nesse momento do estudo ainda não há possibilidade de construção de escalas de valores.

Cabe ressaltar que, por ser um pré-teste, as estimativas individuais do grau de adesão ao valor investigado foram obtidas a partir de um número reduzido de itens de cada valor, o que resulta em uma baixa precisão em relação aos resultados individuais. Ainda assim, a observação da forma de suas distribuições ofereceu indícios de que tivemos mais sujeitos alcançando pontuações mais elevadas do que sujeitos com pontuações menores, em geral, em todos os quatro valores considerados, o que mais uma vez confirmou a necessidade de revisão dos itens no que se refere às alternativas C1, C2 e P1.

A análise das curvas características dos itens – que sob o modelo utilizado indicam a probabilidade de resposta a cada categoria de um item em função do traço latente – foi de grande importância, evidenciando os itens que se adequaram melhor aos propósitos do estudo e também aqueles que tiveram alternativas que se mostraram muito pouco atrativas aos respondentes. Pela análise desses gráficos também foi possível observar itens cujas alternativas oferecidas pareceram não diferenciar os respondentes com relação ao seu traço latente, ou seja, foi possível identificar os itens com baixo poder de discriminação.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de CCI obtidas para os itens do pré-teste.

EXEMPLO 1: Item 11 do questionário 1, respondido pelas crianças.

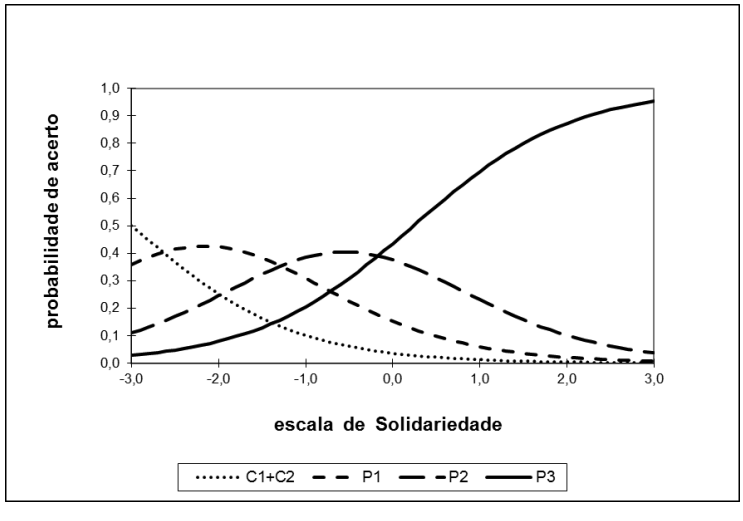
Valor trabalhado: solidariedade

Cristiana é uma ótima aluna em português. Ao seu lado, senta-se uma menina que veio da Bolívia há pouco tempo e tem dificuldades em escrever em língua portuguesa. Cristiana tenta ajudá-la, mas sua professora não permite, pois afirma que cada um deve fazer sua tarefa. O que Cristiana deve fazer?

(A) Não deve ajudar para não ficar atrasada e levar bronca da professora. *(C1)*
(B) Não deve ajudá-la, pois a regra é cada um fazer o seu. *(C2)*
(C) Deve ajudar, porque, quando ela precisar, pode contar com a menina. *(P1)*
(D) Deve ajudar, porque sua mãe a ensinou a ajudar o outro. *(P2)*
(E) Deve ajudar, porque a menina não consegue escrever sozinha em outra língua. *(P3)*

Esse item foi respondido por 111 crianças e a proporção de respostas observada em cada alternativa foi: A (C1) = 2%, B (C2) = 4%, C (P1) = 17%, D (P2) = 32% e E (P3) = 45%. Assim, optou-se por considerar as alternativas A e B conjuntamente. Desse modo, o item foi estimado como sendo com quatro categorias de resposta, sendo a categoria 1 (mais baixa) representada pelas respostas dadas às alternativas correspondentes a C1+C2 e as categorias 2, 3 e 4 representadas, respectivamente, pelas respostas dadas nas alternativas correspondentes a P1, P2 e P3. A CCI estimada para o item é mostrada a seguir.

FIGURA 1: Curva característica do item 11 do questionário 1



Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, esse item, reorganizado em quatro alternativas, foi considerado bom no que se refere aos objetivos do estudo – avaliar o grau de apropriação ao valor solidariedade. Cada uma das quatro categorias consideradas apresenta intervalos bem definidos no traço latente para os quais há uma maior probabilidade de que a respectiva alternativa de resposta seja escolhida. No entanto, é um item que exige um grau apenas mediano de adesão ao valor para que a probabilidade de escolha da alternativa correspondente ao nível P3 seja predominante. Outra informação considerada após a análise do item foi que as alternativas correspondentes aos contravalores deveriam ser reformuladas, a fim de se tornarem opções de resposta mais representativas do posicionamento dos sujeitos frente ao valor avaliado.

EXEMPLO 2: Item 12 do questionário 7, respondido pelos professores

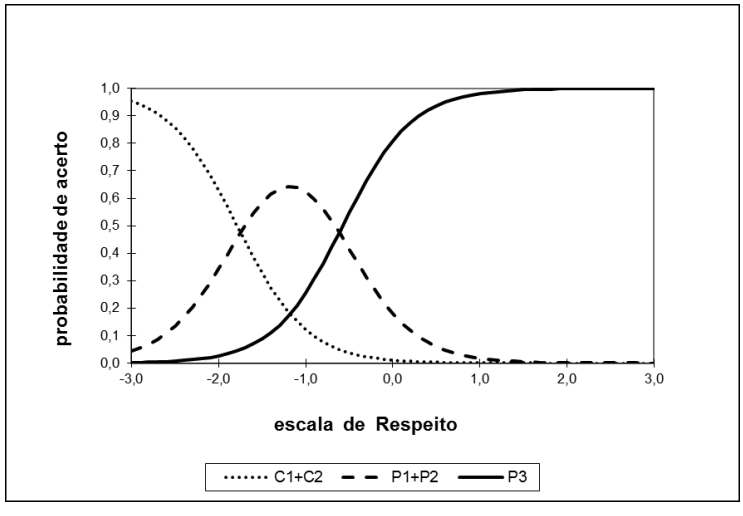
Valor trabalhado: respeito

Com a política de educação especial, a escola do diretor Vitor passou a receber alunos cadeirantes; mas a escola não oferece condições de acesso às salas de aula e banheiro. O diretor pede aos pais que não matriculem seus filhos na sua escola, pois as reformas lhe custariam muito. Você considera que essa atitude:

(A) é errada, pois dificulta a obtenção de mais verbas para a escola, justamente por não ter essas crianças matriculadas. *(P1)*
(B) é certa, porque esses alunos só trariam problemas para a escola. *(C1)*
(C) contraria as regras atuais da sociedade que determinam que as escolas aceitem todas as crianças. *(P2)*
(D) contraria o direito básico à educação que todas as crianças têm para garantirem o seu desenvolvimento. *(P3)*
(E) é certa, porque o regimento da escola não obriga a aceitar esses alunos de imediato. *(C2)*

Esse item foi respondido por 193 professores e a proporção de respostas observada em cada alternativa foi: A (P1) = 2%, B (C1) = 8%, C (P2) = 22%, D (P3) = 64% e E (C2) = 4%. Assim, optou-se por considerar as alternativas A e C conjuntamente e também por juntar as alternativas B e E. Desse modo, o item foi estimado como sendo um item com três categorias de resposta, sendo a categoria 1 (mais baixa) representada pelas respostas dadas às alternativas correspondentes a C1+C2; a segunda categoria representada pela junção das respostas dadas às alternativas correspondentes a P1+P2, com a última categoria sendo aquela representada por P3. A CCI estimada para o item é mostrada a seguir.

FIGURA 2: Curva característica do item 12 do questionário 7



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse item também pode ser considerado, de maneira geral, bom, embora tenha sido necessário reorganizá-lo em um item com três alternativas de resposta. Cada uma das três categorias finais apresenta intervalos bem definidos no traço latente para os quais há uma maior probabilidade de que a respectiva alternativa de resposta seja escolhida. No entanto, assim como muitos dos itens aplicados, exigiu um grau de adesão ao valor abaixo da média do grupo de respondentes para que a probabilidade de escolha da alternativa correspondente ao nível P3 fosse predominante. E, novamente,

foi importante levar em conta a informação de que as alternativas correspondentes aos contravalores deveriam ser reformuladas, bem como aquelas correspondentes aos níveis P1 e P2, para que se pudesse manter a proposta inicial de se utilizar itens com cinco alternativas de resposta, visando melhorar a medida do traço latente.

EXEMPLO 3: Item 3 do questionário 1, respondido pelas crianças

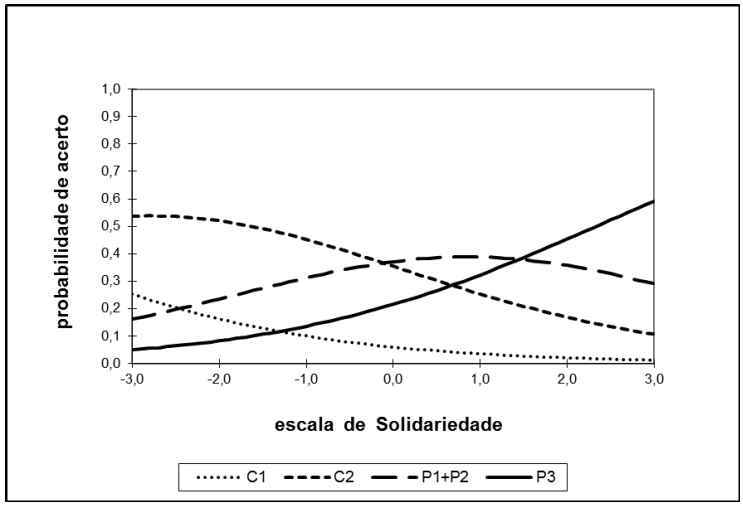
Valor trabalhado: solidariedade

Um dia, Renato ganhou um brinquedo que queria muito. Foi brincar na rua de sua casa e encontrou Michel, um menino novo no bairro. Michel viu seu brinquedo e pediu para brincar com ele. Renato não emprestou. Você acha que Renato agiu:

(A) bem, porque ele mal conhece o garoto. *(C2)*
(B) mal, porque Michel poderia bater nele. *(P1)*
(C) mal, porque Michel parecia querer muito brincar um pouco com seu brinquedo novo. *(P3)*
(D) bem, porque o menino poderia quebrar o seu brinquedo. *(C1)*
(E) mal, porque seus pais dizem que se deve dividir com os outros nossos brinquedos. *(P2)*

Assim como o item do exemplo 1, esse item é do questionário 1 e também trabalha o valor solidariedade. Respondido por 111 crianças, a proporção de respostas observada em cada alternativa foi: A (C2) = 35%, B (P1) = 1%, C (P3) = 23%, D (C1) = 6% e E (P2) = 35%. Logo, optou-se por considerar as alternativas B e E conjuntamente e o item foi então estimado como tendo quatro categorias de resposta, sendo a categoria 1 (mais baixa) representada pelas respostas dadas à alternativa correspondente a C1; a categoria 2 representada pelas respostas dadas à alternativa correspondente a C2; a categoria 3 representada pela junção das respostas dadas em P1+P2 e, finalmente, a última categoria referente às respostas dadas em P3. A CCI estimada para o item é mostrada a seguir.

FIGURA 3: Curva característica do item 3 do questionário 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse é um exemplo típico de um item para o qual não conseguimos perceber claramente os limites para os quais a probabilidade de cada uma das categorias de resposta ser escolhida é predominante. Ao contrário, o que se observa é quase uma tendência ao paralelismo entre as curvas, o que indicaria que essas probabilidades variam pouco ao longo do eixo do traço latente. Assim, esse foi um caso para o qual a análise dos resultados obtidos no pré-teste apontou a necessidade de uma reformulação mais completa do item.

Esse procedimento de análise foi executado item a item para os 125 elaborados e juntamente com as informações fornecidas pelas respostas espontâneas obtidas pela aplicação dos questionários de respostas abertas. Todos os 125 itens foram revistos ou até refeitos em sua totalidade, na maioria das vezes foram modificadas uma ou duas alternativas que segundo a curva CCI apresentavam pouca discriminação, neste processo apenas um item foi descartado.

PASSOS SEGUINTES

Este procedimento nos revelou que o maior desafio é elaborar questões com alternativas que permitam diferenciar os respondentes em relação ao seu traço latente, ou seja, ao seu

nível de adesão ao valor investigado, podendo obter itens com bom poder de discriminação. Porém o modelo se mostrou adequado a ajustes de análise na medida em que há a possibilidade de se rever as alternativas e aproveitar as questões menos discriminativas.

Após a reformulação dos itens com base nos dados apresentados no pré-teste, a construção da escala prevê uma nova aplicação. Foram montados quatro cadernos para crianças, quatro para jovens e dois para professores. A montagem dos cadernos obedeceu a um procedimento diferente do anterior, cada um foi construído com itens de apenas dois valores. Entre os itens de cada valor foram selecionados os que deverão fazer parte dos cadernos das crianças, jovens e professores, chamados de ligação, e correspondem aos itens que serão utilizados na criação de uma escala.

A aplicação dos cadernos, que está ocorrendo nesse momento, é feita para 5.400 crianças, 5.400 jovens, em um total de 10.800 alunos e 2.000 professores.

O trabalho de criar um instrumento que possa avaliar o traço latente sobre a apropriação dos valores de justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática por parte de crianças, jovens e professores pressupõe a elaboração de uma escala que possa tornar comparáveis os dados obtidos pelos três tipos de indivíduos e possa classificar outros grupos de respondentes ao instrumento em futuras aplicações, denominado procedimento de equalização.

A partir da parametrização dos itens que darão origem à escala, estes deverão ser interpretados à luz da teoria de valores adotada pela pesquisa. A escala deverá ser descrita pelos especialistas em valores para que possamos descrever o nível de adesão de valores de um aluno que se posiciona em um determinado intervalo da escala. Ou seja, procuraremos identificar os níveis pré-convencional ou pré-moral, convencional ou da conformidade social, e pós-convencional, como descrevemos anteriormente. A descrição da escala busca tentar esclarecer a tendência de comportamento que se espera dos respondentes, com base em sua classificação em um determinado comportamento.

Este não é um trabalho que pretende apenas ser mais um instrumento a medir adesão a valores; ele trás certa ori-

ginalidade ao aplicar a TRI, que oferece muitas vantagens sobre a teoria clássica de medidas e permite utilização e renovação constante dos itens sem que possa cair no desgaste do instrumento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas transversais: Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbau: Desclée de Brouwer, 1992.

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

PIAGET, Jean. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. *O Julgamento moral na criança.* São Paulo: Mestre Jou, 1977. (Publicação original de 1932).

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Dalton Francisco; ARAUJO, Eulalia Aparecida Candido de; BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vincenzi. Teoria de resposta ao item. In: *Revista Escola de Enfermagem USP*, São Paulo, v. 43, n. especial, p. 1000-8, 2009. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp. Acesso em: set. 2013.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josef Maria; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Educação e valores*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção Pontos e Contrapontos).

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Lawrence Kohlberg*: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva. *Diversificar é preciso*. Instrumentos e Técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

DOISE, William. *Direitos humanos e força das ideias.* Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 66, p. 147-74, 2001.

_____. *Formação ética.* Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIND, Georg. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo de duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representações sociais de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15, p. 239-64, jan./dez. 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm#01. Acesso em: set. 2013.

TAVARES, Marialva Rossi. *Os desafios de uma proposta de avaliação em valores para o "Programa a união faz a vida"*: um estudo piloto. 2010: relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010. 17 p.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Quando a escola é democrática:* um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VAZQUEZ, Adolpho Sánchez. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

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

MARIALVA ROSSI TAVARES
Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
mtavares@fcc.org.br

Recebido em: OUTUBRO 2013
Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2013

ANEXO 1

MATRIZ DE REFERÊNCIA – DESCRITORES

JUSTIÇA		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
A justiça é composta dos princípios de igualdade e equidade, e articula-se com outros valores morais, como a dignidade, o respeito e o diálogo. 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.	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 prejuízo de outros, resultantes de desrespeito a direitos ou de tratamento desigual. 4. Priorizar sanções por reciprocidade que busquem restaurar as relações sociais e não sanções expiatórias que só almejam o castigo, na aplicação de penalidades a ações desrespeitosas, ou mesmo infrações às regras, normas e leis consideradas justas. 5. Compreender e responsabilizar-se por decisões resultantes de contratos firmados democraticamente pelas partes.	Desigualdade Discriminação Individualismo Autoritarismo Deslealdade

SOLIDARIEDADE		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
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, 1997, 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.	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. 4. Reconhecer 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 obtido em função do prejuízo dos demais.	Individualismo Competição/ corporativismo Omissão/indiferença Ceticismo ou descrédito em relação à busca do bem comum Submissão à autoridade ou autoritarismo

RESPEITO		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
O respeito significa a valorização de toda e qualquer pessoa considerada em sua singularidade. Destacamos uma forma de respeito, o mútuo, que se define pela reciprocidade das relações: ao dever de respeitar o outro articula-se o direito, a exigência de ser respeitado (BRASIL, 1997, p. 96). 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.	1. Assumir o respeito à dignidade de todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura. 2. Reconhecer a diferença entre as pessoas como inerente à condição humana. 3. Respeitar regras morais, sociais, convencionais, que visem ao bem comum, assim como a expressão das manifestações culturais, étnicas e religiosas que não ameacem a dignidade humana. 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.	Desrespeito Humilhação Preconceito/exclusão/ discriminação Indiferença/descaso Depredação

CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA		
VALOR	DESCRITOR	CONTRAVALOR
A convivência democrática pressupõe a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na 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 dos envolvidos nas decisões, repudiando soluções tomadas de forma autoritária. Em situações de conflito, discórdia ou de tomadas de decisão coletivas em que há diversas posições, favorece soluções baseadas em diálogo, participação cooperativa e democrática, repudiando soluções tomadas de forma autoritária, submissa ou individualista.	1. Em situações de conflito, buscar soluções por meio do diálogo, buscando a participação dos envolvidos. 2. Em situações-problema ou de conflito que envolvam 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 *status* 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, arbitrárias ou baseadas no uso do autoritarismo. 4. Coordenar as próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo, visando ao 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, cujo zelo é dever de todos.	Violência Individualismo Indiferença/omissão Autoritarismo Submissão à autoridade Arbitrariedade

OUTROS TEMAS

O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

ANGELA MARIA MARTINS

RESUMO

A revisão de literatura no campo das políticas públicas e, particularmente, no que diz respeito às políticas educacionais, indica a necessidade de aprofundamento do debate em torno de aspectos teóricos e metodológicos presentes na produção de pesquisas. Assim, este artigo discute, primeiramente, questões sinalizadas por estudiosos sobre origens e problemas na construção do campo disciplinar das políticas públicas para em seguida apontar elementos convergentes em balanços de literatura realizados por pesquisadores da educação, que há algum tempo assinalam fragilidades e potencialidades de estudos nessa área do conhecimento. Finalmente, discute-se que parte das pesquisas não consegue superar, ainda, o dilema da ausência de articulação entre as diferentes dimensões que compõem a análise das políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO • METODOLOGIA DA PESQUISA • PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO • PESQUISA CIENTÍFICA.

RESUMEN

La revisión de literatura en el campo de las políticas públicas, sobre todo en lo que concierne a las políticas educacionales, indica la necesidad de profundizar el debate en torno a aspectos teóricos y metodológicos presentes en la producción de investigaciones. De este modo, este artículo discute en primer lugar temas señalados por estudiosos sobre los orígenes y los problemas para construir el campo disciplinario de las políticas públicas para en seguida subrayar elementos convergentes en balances de literatura realizados por investigadores de la educación, que hace algún tiempo destacan fragilidades y potencialidades de los estudios en dicha área del conocimiento. Finalmente, se discute que una parte de las investigaciones todavía no logra superar el dilema de la ausencia de articulación entre las distintas dimensiones que componen el análisis de las políticas educacionales.

PALABRAS CLAVE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN • METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN • PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO • INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.

ABSTRACT

A review of the literature in the field of public policies, especially regarding education policies, points to the need for a more in-depth debate on the theoretical and methodological aspects concerning research production. Therefore, this paper discusses, first of all, what scholars identified as issues on the origins and problems on the construction of the disciplinary field of public policies. It then points out converging elements in the review of the literature carried out by education researchers, who have been identifying weak points and study opportunities in that field for some time. Lastly it discusses the fact that some of the researches have not yet been able to overcome the dilemma of the absence of communication among the different dimensions that constitute the analysis of education policies.

KEYWORDS PUBLIC EDUCATION POLICIES • RESEARCH METHODOLOGIES • PRODUCTION OF KNOWLEDGE • SCIENTIFIC RESEARCH.

A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGENS E NOÇÕES

Alguns trabalhos elaborados na área das políticas públicas apresentam aspectos comuns que merecem destaque. O primeiro deles se refere à sua emergência, por volta de 1958, nos Estados Unidos (EUA) – sob a denominação de *policy science*[1] – em função de problemas econômicos, financeiros e sociais enfrentados pelo mundo ocidental desenvolvido, cuja crise explicitou as dificuldades do poder público.[2]

Uma preocupação instalada no campo científico buscava fornecer aos *policy makers* – fazedores de políticas – ferramentas e instrumentais para enfrentar os desafios do desenvolvimento pós II Guerra Mundial. Entretanto, outra perspectiva buscava ampliar as possibilidades de análise nesse campo, a construção de um campo disciplinar e a acumulação de conhecimento. Esse movimento pendular talvez perdure até o presente momento – embora com outras características – juntamente com as diferentes visões que fundamentam a polêmica em torno da definição dos termos "análise de políticas, análise para políticas, avaliação política e avaliação de políticas".[3]

1 A dimensão *polity* se refere à estrutura jurídica, político-administrativa e ao sistema político de um país; *politics* são os processos políticos, permeados de negociações políticas conflituosas para formulação de objetivos e temas da agenda; a dimensão *policy* se refere aos conteúdos da política, materializados em programas de governo, com metas e objetivos a serem cumpridos por meio de ações/atividades/dinâmicas definidas. Ver a discussão realizada adiante.

2 Ver as discussões realizadas por Faria (2003); Souza (2003, 2006); Frey (2000).

3 Registre-se que o texto de Figueiredo e Figueiredo (1986) tornou-se marco em alguns estudos na área da educação. Entretanto, o artigo em pauta, embora procure apontar tendências no debate sobre "avaliação política e avaliação de políticas", não esclarece diferenças desses termos em relação à "análise política e análise de políticas", sendo as expressões usadas de forma correspondente. Recentemente, a utilização de modelos estatísticos tem sido intensificada, sobretudo aqueles advindos da econometria, consolidando a terminologia "avaliação de políticas". Sem adentrar nas controvérsias, Souza (2006) afirma que essa vertente pode ser uma subárea no campo da análise de políticas, mais focada nos programas, projetos, planos e demais medidas que concretizam as políticas públicas e que exigem monitoramento e avaliação.

Construiu-se, gradativamente, o campo disciplinar de políticas públicas em cursos universitários, concomitantemente às ações de agências de governo que passaram a contratar analistas políticos, na função de especialistas que integravam e/ou assessoravam suas equipes na realização de análises de custo-benefício, de orçamentos por programa e de análises de impacto. Nesse início, muitos dos programas de pós-graduação tomaram emprestados os modelos da administração de empresas, com ênfase nos métodos quantitativos aliados à análise organizacional, estes baseados em estudos de caso. Dessa forma, instaurou-se um debate que mudou a escala de interesses, ou seja, de meados dos anos de 1950 até a década de 1970, a preocupação científica pelo tema aumentou significativamente, consolidando um campo disciplinar, considerado, em princípio, como uma subárea da ciência política.[4]

Outros autores assinalam ainda que, na Europa, esses estudos surgiram na Alemanha, a partir dos anos de 1970, com a ascensão da social democracia ao poder e a consolidação dos mecanismos de planejamento e cobertura das políticas setoriais (FREY, 2000).

Entretanto, Souza (2006) aponta elementos relevantes nas diferenças sobre as origens desse campo do conhecimento em duas realidades distintas: EUA e Europa. Para a autora, nos EUA, a disciplina acadêmica tem sua origem pulando etapas teóricas de análises sobre o Estado e suas instituições – preocupação tradicionalmente europeia – passando a focar os estudos na ação dos governos. Nessa perspectiva, a autora assinala que o pressuposto existente no processo de construção desse campo de conhecimento dizia respeito ao funcionamento das democracias estáveis, permeado da ideia de que as acões do governo poderiam ser planejadas cientificamente e reformuladas por investigadores independentes. Nesses termos, nos EUA, construiu-se e consolidou-se uma tendência de estudos dedicados a examinar o mundo político, com foco na preocupação de procurar entender o que os governos fazem, porque e para quem eles fazem, ou ainda, em outras palavras, quem ganha e quem perde nas decisões de governo.

4 Além dos autores citados anteriormente, ver também a discussão de literatura elaborada por Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

O segundo aspecto diz respeito às diferentes visões existentes na polêmica sobre contribuições das diversas disciplinas para a construção do campo de políticas públicas, bem como a própria definição dos termos utilizados nas pesquisas.

Nesse sentido, sem perder de vista suas origens na ciência política, registre-se que esse é um campo que agrega conhecimentos advindos de diferentes disciplinas – economia, política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas –, compondo uma subárea de estudos que tinha como propósito subsidiar a solução de problemas provocados pela ação do Estado, bem como entender suas causas e consequências, condicionadas por um contexto específico em determinado espaço de tempo.

Frey (2000) sublinha as características que configuraram seu surgimento, definidas pela necessidade de se construir conhecimentos que unissem teoria à prática. Em outras palavras, a busca de explicar a prática política por meio da empiria teria levado à definição de alguns dos modelos encontrados nas origens desse campo científico, baseados numa visão racional de política e focados na dinâmica de governos democráticos estáveis dos países centrais. Assim, a transposição de uma determinada visão de Estado, de sociedade, de políticas públicas e de análise das políticas públicas – configuradas em determinado período histórico e em condições específicas – ainda constitui um dos principais desafios a serem superados nas pesquisas desenvolvidas em países periféricos.[5]

Outro aspecto se refere à questão das decisões registradas em agendas de governo, articuladas em determinado período histórico, negociadas por entrelaçamentos de interesses no cenário contemporâneo, que amplia a complexidade de entendimento sobre o que o governo faz, para quem e por que, pois coloca em evidência novos atores sociais:[6] o Estado, que abriga grupos de interesses de funcionários públicos; organizações não governamentais, entidades sindicais e grupos representativos de interesses específicos, tais como os que defendem o direito às diferenças etc. Assim, as políticas públicas são traduzidas em ações que se realizam em processo, durante o qual negociações são encetadas e grupos em conflito influenciam a agenda de governo. Nessa perspectiva, os

5 Não entrarei nas peculiaridades que cercam a produção latino-americana no que diz respeito às teorias que vêm fundamentando estudos sobre políticas públicas nessa região. Entretanto, alguns autores foram tomados como referência em parte dos estudos realizados, dentre os quais, ressalte-se a obra de O'Donnell (1986, 1988, 1990), que analisa as características do Estado burocrático-autoritário na América Latina.

6 Ver a discussão realizada por Souza (2006) sobre os teóricos precursores no campo das políticas públicas.

processos de implementação assumiriam maior importância do que as formulações de agenda, pois é no seu decorrer que as políticas ganham dinâmica, mudam, são reorientadas e renegociadas (FREY, 2000; MARTINS, 2011b).

Em outras palavras, políticas mudam com o tempo – as intenções de ontem já não são as mesmas de hoje –, ações implementadas sofrem mudanças de valores no decurso de um mesmo governo, configurando-se como processos dinâmicos, cuja complexidade de análise exige mais do que modelos e/ou estatutos teóricos que possam explicar escolhas feitas e já não mais vigentes.[7]

Aqui cabe um destaque. Na realidade, se há convergência de ideias na literatura examinada em relação às origens das pesquisas em políticas públicas e às diferentes concepções emergentes nesse contexto, não há menção específica ao sistema político e econômico implantado com base em *Bretton Woods* (1944), cenário no qual foram construídas as categorias usadas nas teorias e investigações no campo mais amplo das ciências sociais, até os anos de 1980 e que expressam as contradições inerentes ao funcionamento das democracias ocidentais. Como não existe construção de conhecimento desvinculado de processos históricos, políticos e sociais que o engendrou, ressaltem-se as principais características do período pós II Guerra Mundial.

As lutas e reivindicações de trabalhadores organizados em sindicatos e centrais sindicais até meados do século XX – tanto em países localizados na Europa central como nos Estados Unidos – não foram acolhidas e implementadas por regimes e/ou partidos social-democratas, pois a influência destes no cenário político institucional dos países centrais era completamente marginal. As reivindicações foram atendidas, em sua maioria, por governos liberais, que constituíram mecanismos de gestão das políticas públicas, canalizando as reivindicações dos trabalhadores e incorporando boa parte delas na pauta de suas agendas. O teor predominante nessas demandas era promovido às vezes por partidos e sindicatos – ainda alinhados à ortodoxia soviética – ou por sindicatos autônomos, alinhados a movimentos independentes e/ou autogestionários.

7 Ver também a discussão realizada por Ham e Hill (1993). Os autores se reportam a diversos teóricos da área para estruturar um painel sobre as diferentes concepções que prevalecem referentes a essa discussão.

Assim, os direitos sociais de cidadania construídos nas democracias industriais até os anos 1940 conferiram *status* civis (direitos legais) e políticos (direitos de participação democrática) quase sem implicações para a economia e foram substituídos por direitos sociais que estabeleceram padrões de acesso à saúde, à renda, à educação, aos direitos trabalhistas e previdenciários. Conceitos e termos usados em pesquisas realizadas nesse período no campo das ciências sociais podem ser assim resumidos: construção da cidadania; universalismo; soberania nacional; identidade e autodeterminação dos povos; etnias e religiões; sociedade civil, Estado e partidos políticos; sindicatos e movimentos sociais; autonomia regional; opinião pública; povo, classe social, hegemonia e igualdade.

A partir dos anos 1980, entretanto, esses conceitos passaram a ser desafiados na medida em que haviam sido elaborados em contexto no qual sociedades nacionais eram detentoras de soberania. A mudança nas estruturas sociais e econômicas reorganizou radicalmente a natureza da democracia ocidental. Essa sobrecarga de demandas – da qual derivaria um dos fatores de crise das sociedades mais avançadas – é uma das características centrais dos regimes democráticos, pois o denominado Estado de serviços, fortemente burocratizado, foi, historicamente, uma resposta às demandas organizadas e populares pós II Guerra Mundial. Atualmente, "[...] se sustenta que o fruto era venenoso, mas deve-se reconhecer que a árvore não podia dar frutos diferentes [...]." (BOBBIO, 2000, p. 138).

Em outros termos, desde os anos 1980, o mundo assistiu à reestruturação do papel e das funções do Estado, à redefinição das condições de produção material e simbólica da vida e ao colapso do ideário marxista alinhado às teses soviéticas. Em consequência, a pauta das pesquisas realizadas na área das ciências sociais foi sendo modificada gradativamente. Os estudos passaram a explorar temas tais como: as tensões nas relações entre trabalho e emprego e a emergência de novas ocupações; a crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas; as trajetórias de formação e as diferentes formas de inserção no mundo do trabalho, evidenciando os

processos de transição social, a instituição e a destituição de profissões; a relativização do trabalho como eixo identificatório; o direito à livre orientação sexual e religiosa; os valores éticos e morais; as novas dinâmicas familiares; em suma, o direito a ser diferente em contexto adverso do ponto de vista econômico e social.

No campo da análise de políticas públicas, as tensões entre a reestruturação do mercado e do mundo do trabalho – com forte movimento de privatização dos serviços sustentados pelo Estado, aliadas à retração fiscal e à constatação dos riscos de crise nos países centrais para enfrentar problemas sociais – ampliaram a utilização, por parte de diferentes governos, de instrumentos, técnicas e terminologias usadas na área da administração de empresas, renovando a trilha seguida em seus primórdios. Esses usos têm sido consolidados recentemente, conforme se discutirá na parte final deste artigo.

QUESTÕES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Pesquisadores do tema assinalam, há algum tempo, problemas na construção, acumulação e consolidação de conhecimentos nessa recente subárea de estudos. De acordo com Souza (2003), nas pesquisas em políticas públicas no Brasil, uma questão relevante a ser apontada diz respeito ao crescimento da produção científica mais em torno de áreas temáticas do que em torno de linhas e/ou grupos de pesquisa consolidados. A autora assinala que investigações preocupadas em abranger temas mais amplos e/ou articulados não são comumente encontradas nesse campo, tais como: o papel das burocracias responsáveis pela implementação das políticas públicas; ausência de modelos fundamentados na teoria das elites ou das redes sociais; estudos comparativos entre políticas implementadas por esferas estaduais, tendo em vista que as preocupações se voltam aos governos locais e à esfera federal. Frey (2000), da mesma forma, sinaliza que o foco das pesquisas recaiu na análise de estruturas e instituições ou se restringiu aos aspectos que envolvem os processos de negociação de políticas setoriais, baseados em seus efeitos,

adotando modelos descritivos com diferentes e, muitas vezes, frágeis graus de complexidade metodológica e analítica.

É preciso salientar, entretanto, que seja qual for o modelo adotado, as investigações necessitam de um bom embasamento teórico, pois sem esse pressuposto não há como gerar boas análises e generalizar resultados. Nessa perspectiva, registre-se que mais recentemente renovou-se a trilha adotada inicialmente nesse campo de investigação, lançando-se mão de modelos estatísticos mais sofisticados. Entretanto, sem o domínio de teorias que permitam examinar com profundidade as relações entre Estado, sociedade e política – apenas para retomar a ideia original de construção do próprio campo – torna-se tarefa difícil ampliar e consolidar conhecimentos significativos. Contudo, vale a pena tecer algumas considerações sobre a complexidade que permeia a construção de um campo científico para tornarmos esse debate mais ponderável.

O envolvimento da comunidade acadêmica em torno de uma agenda de pesquisa que estruture, amplie e consolide o conhecimento sobre as políticas públicas não ocorre de forma linear, tendo em vista as peculiaridades do próprio objeto. Ao contrário, esse processo dinâmico constitui – e concomitantemente é constituído – por dois movimentos que desenham um campo de tensão na área.

O primeiro diz respeito aos recursos envolvidos – tanto em investigações de amplo escopo, como em bolsas individuais de pós-graduação – pautados por três ordens de interesses: governos que definem linhas de financiamento para agências de fomento, muitas vezes, alinhadas aos seus próprios interesses; especialistas que prestam consultorias para as agências de fomento, representando seus pares no campo científico; órgãos governamentais e/ou sem fins lucrativos – nacionais e internacionais – que solicitam assessorias, consultorias e avaliações objetivamente estabelecidas para auferir sucessos, resultados, impactos de programas e projetos.

Esta última ordem de interesses pode tencionar as decisões sobre as dimensões a serem avaliadas, pois a concatenação entre variáveis independentes e dependentes é o que concretiza as políticas implementadas. Em outros termos,

quando especialistas são chamados por agências de governo para analisar políticas públicas, se veem na contingência de considerar as dimensões da *polity* e da *politics*,[8] como variáveis independentes, isto é, os pesquisadores tomam como ponto de partida que estruturas de poder e de condições não são objeto de discussão. Portanto, as assessorias, de modo geral, se restringem a examinar programas em determinado espaço de tempo, com vistas a otimizar custos/benefícios, a monitorar resultados com foco nos beneficiários, e, quando for o caso, propor reorientações de percurso. Essa redução da complexidade pode ser operacional, isto é, facilita a elaboração de projetos de pesquisa, nos quais as dimensões ficam restritas a aspectos das variáveis dependentes a serem categorizadas, ou seja, a aspectos da *policy*, com vistas a subsidiar os gestores para possíveis rearranjos de percurso.

8 Ver a referência a essas noções na primeira página do artigo.

Entretanto, não considerar elementos referentes aos arranjos institucionais (conflitos e consensos que pautaram aquela determinada política), aos atores envolvidos (associações, fóruns, conferências, conselhos, órgãos de governo que representam nichos de interesses) e à estabilidade institucional de políticas setoriais que envolvem percentuais orçamentários previstos em lei, pode comprometer os resultados, pois a redução não explica, por si só, fracassos, sucessos, limites, potencialidades, fragilidades, enfim, os motivos pelos quais uma medida/programa/projeto pode ter alcançado melhores resultados ou não. Em suma, para concatenar as dimensões que envolvem variáveis dependentes e independentes, as pesquisas precisariam ter maior abrangência e/ou haveria necessidade de realização de estudos de caso preliminares, o que exigiria somas de recursos razoáveis. Assim, realizar pesquisas, na forma de consultoria, atendendo a demandas de órgãos governamentais tem sido uma das formas viáveis de realização de investigações de grande escopo, o que envolve o risco de se deixar de lado as dimensões da *polity* e da *politics,* fundamentais para a compreensão das opções de governo na implementação de seus programas.

Na mesma direção, deve-se tomar cuidado especial quanto à transformação de pesquisadores em gerenciadores de pesquisas, apenas. Na visão de Ozga (2000), o próprio

ensino superior encontra-se, atualmente, muito propenso às orientações/demandas de mercado, com a proliferação de pesquisas contratadas por grandes empresas. Nesses estudos, os investigadores não podem perseguir determinadas ideias, mudar o percurso da coleta – procedimento inerente a pesquisas qualitativas que não possuem respostas *a priori* para problemas gerados em contexto – e interpretar livremente os dados recolhidos, pois o que se espera deles é que coordenem prazos fechados e contratos para responder a objetivos postos pelo interesse do contratante.

Da mesma forma como mudam constantemente as regras de compromisso entre professores, direção e os órgãos centrais dos governos, as agências de financiamento também mudam permanentemente as linhas de incentivo, as especificidades de contrato, a prestação de contas e as prioridades de investimento de acordo com as demandas operadas pelas políticas públicas, processo esse que gera pressões sobre os pesquisadores. A transformação desse processo em rotina de pesquisa potencializa a ansiedade nos estudiosos que "[...] não podem trabalhar reflexivamente: à medida que perdem a capacidade de se envolverem completamente com a investigação, se tornam mais propícios a escutarem os financiadores [...]." (OZGA, 2000, p. 137), limitando-se ao papel de gerenciadores das investigações.

Entretanto, entre as investigações controladas politicamente e as investigações autônomas há que se encontrar um ponto de equilíbrio, pois seria ingenuidade acreditar que pesquisadores independentes sobreviveriam em ambiente acadêmico-institucional sem recursos públicos e/ou privados e alienados do mundo da política. O ponto crucial está no imbricamento entre relações de poder, conhecimento e as finalidades da produção científica. Por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas de base pode se beneficiar pelo desenvolvimento de pesquisas aplicadas e instrumentais no âmbito do ensino superior, cujos resultados e/ou produtos destas poderiam gerar novos financiamentos a serem direcionados àquelas. Ambas as modalidades constituem estudos normativos (ainda que nas investigações de base as normas sejam estabelecidas pelos pesquisadores), criam conhecimento e

influenciam as relações de poder que irão configurar o escopo das políticas públicas a serem implantadas.

QUESTÕES NA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO

A história dos estudos em política educacional está relacionada à teoria das escolhas racionais com vistas a melhorar os serviços públicos e estatais, sobretudo no período pós II Guerra Mundial, quando as teorias do capital humano e os princípios das democracias liberais definiam os caminhos a serem desenhados pelas investigações. Essa visão utópica das possibilidades da educação e os equívocos que cercavam a noção racional e linear da política – quando se acreditava que as ações e programas de governo seriam desenvolvidos exatamente da maneira como haviam sido formulados, promovendo o progresso social – deu lugar a um pessimismo generalizado e a uma visão crítica sobre as contribuições da educação para a constituição de sociedades mais justas e desenvolvidas.

Após os anos 1990, pesquisadores têm se dedicado a examinar o crescimento da produção científica na educação, fato esse constatado por inúmeros trabalhos – elaborados no formato de estado da arte, estado do conhecimento, campo da questão, balanços de teses e de literatura – embora alguns dos estudos de sistematização não indiquem exatamente os pressupostos sobre os quais se assentam seus levantamentos, quais foram os procedimentos adotados para as fontes escolhidas e, mais precisamente, quais são as fontes, tais como teses, artigos acadêmicos, anais de eventos, livros, artigos de livros e relatórios de pesquisa (PAIVA, 1998; WITTMANN; GRACINDO, 2001; AZEVEDO, 2004; AZEVEDO; AGUIAR, 2001; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; MARTINS, 2011a).

Esses levantamentos têm sido críticos em relação aos desenhos metodológicos, sublinhando que as pesquisas nem sempre esclarecem os procedimentos e as técnicas utilizadas, bem como não sustentam as análises com base em aportes teóricos substantivos, o que nos permite inferir que no campo da análise de políticas públicas educacionais, a teoria ainda faz muita falta, como foi dito anteriormente.

Em suma, as críticas são dirigidas à pouca relação estabelecida entre os propósitos das investigações, o delineamento metodológico, os marcos teóricos e os resultados, bem como à predominância de estudos de caso, em detrimento de investigações de maior escopo.

A literatura examinada aponta, ainda, a quantidade de estudos que lançam mão, primeiramente, de um discurso baseado na análise dos condicionantes estruturais, sobretudo econômicos e políticos, com referências ao neoliberalismo, à globalização, e às diretrizes semelhantes que pautam agendas de diferentes governos. Este pode ser um dos fatores assinalados pelas sistematizações realizadas que ampliariam, talvez, a ideia de que, no escopo das investigações da área, temos mais do mesmo: se as agendas governamentais são homogêneas, as reflexões sobre sua formulação também acabam por se assemelhar.

Registre-se que a facilidade na divulgação e circulação de discursos e instrumentos elaborados em âmbito internacional, por meio das tecnologias de informação, pode influenciar processos decisórios em nível nacional/local, embora reinterpretações sejam feitas nessas localidades. A análise da agenda de governo em diferentes países já indica mais semelhanças do que diferenças, o que faz com que uma parte das investigações nesse campo apresente estrutura semelhante também, privilegiando cenários e contextos políticos, em detrimento da análise de questões específicas, regionais e/ou locais.

É preciso considerar, ainda, que as medidas governamentais atendem a focos específicos de problemas detectados em movimentos políticos e sociais cada vez mais complexos, tendo em vista a pluralidade de demandas dos mais diferentes segmentos. As ações políticas, entretanto, geram um embate decisório entre dois eixos – propostas comuns e soluções diversas – tendo em vista que o encaminhamento do segundo eixo fica por conta das possibilidades institucionais de governos nacionais/regionais/locais, cujas estratégias (e potencialidades econômicas e políticas) são distintas.

Entretanto, na literatura que procura sistematizar os estudos em políticas educacionais, nota-se a ausência de um

ponto relevante. Não há menção ao fato de que o cenário apontado nas pesquisas, muito provavelmente, não diga respeito à análise política da agenda, quando predominaria o foco sobre negociações e conflitos na estruturação de sua pauta, aspectos esses referentes à dimensão da *politics*. Infere-se que o contexto acaba compondo, assim, apenas a parte inicial da avaliação/análise de um determinado programa e/ou projeto de governo, sem estabelecer, muitas vezes, maiores articulações com o objeto examinado.

Como foi dito anteriormente, aspectos normativos, programas e projetos de diferentes governos são semelhantes, independentemente de sua localização espacial, o que também pode ampliar a ideia de replicação dos conteúdos políticos examinados. Em suma, a ausência de relações consistentes entre as duas dimensões – da *politics* e da *policy* – talvez seja um dos maiores problemas existentes hoje nos estudos sobre políticas educacionais, embora não se encontrem referências sobre essa questão. Examinar as duas dimensões extrapola a denominada "discussão de literatura" ou "discussão de contexto" – item largamente encontrado na justificativa/introdução de teses, artigos, relatórios de pesquisa – pois exigiria metodologia específica, vinculando as dimensões anteriormente referidas, que concatenam as políticas públicas.

Souza (2006) sinaliza que o foco analítico da política pública reside na identificação do problema que ela procura solucionar, na forma como esse problema se concretiza no sistema jurídico e político (*politics*) e na sociedade política (*polity*). Esse pressuposto – assim como a definição das tipologias - dificilmente aparece nos estudos em políticas educacionais, o que nos leva a inferir que a área nem sempre estabelece diálogos com as teorias e modelos construídos no campo mais amplo da análise das políticas públicas.

Nesse sentido, os estudos em avaliação de políticas educacionais tendem – sobretudo mais recentemente – a centrar seu foco na avaliação de programas e projetos, lançando mão de outras perspectivas teóricas, não localizadas exatamente no campo das políticas públicas. Concordando com Souza (2006), essa vertente pode ser uma subárea no campo da

análise de políticas, mais focada nos programas, projetos, planos e demais medidas que concretizam as políticas públicas e que exigem monitoramento e avaliação.

Acrescente-se que a educação, ao lançar mão de conceitos das ciências sociais e humanas, transforma, muitas vezes, teorias em *slogans* (OZGA, 2000), o que pode comprometer muitas das análises realizadas. Embora esse panorama venha sendo modificado gradativamente no cenário contemporâneo, ainda perduram os usos das teorias como peças de encaixe para sustentação de pontos de vista que não encontram respaldo na realidade das redes de escolas.

Contudo, parte da literatura passou a questionar os desenhos metodológicos utilizados na área das políticas educacionais, antes mais voltadas à análise de macro-estruturas, iniciando um movimento de estruturação de investigações dedicadas a examinar aspectos da micropolítica (BALL, 1989, 2006). Assim, estudos voltados a analisar as reformas implementadas desde o início dos anos 1980 – centradas na responsabilização das escolas e de seus profissionais – passaram a questionar as motivações políticas que fundamentam esse processo, adotando abordagens que buscam apreender a visão/opinião/percepção de diretores, professores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos sobre as medidas, com vistas a construir percursos mais flexíveis de investigação na área.

Entretanto, romper com os denominados modelos *top-down* de análise não é tarefa fácil. Esse percurso ainda está sendo trilhado por todos aqueles que buscam o desenho *bottom-up*, isto é, que procuram analisar a política pública com base na ação dos seus implementadores, contrapondo-se às pesquisas dedicadas a analisar apenas processos decisórios/decisores e gestores de esferas e órgãos centrais.

No campo da educação, o modelo *top-down* parte do pressuposto de que se o modelo de escola formal é adequado, o ensino e a aprendizagem serão bem sucedidos (OZGA, 2000). Esta perspectiva ainda permanece e está longe de responder às questões insistentes que aparecem em estudos dessa subárea: por que algumas escolas apresentam bons índices de desempenho de alunos e outras não? O que faz com que determinados professores e diretores consigam mobilizar re-

cursos para implementar um ensino de qualidade e outros não? A simples mensuração de resultados não responde à complexidade dos processos educativos, cujas características são singulares: as unidades escolares e as práticas que ali se desenrolam são permeadas por incertezas, inseguranças e visões de mundo constituídas ao longo das trajetórias profissionais que se defrontam, ainda, com as variáveis das famílias e das comunidades que convivem nesse espaço. Suprimir ou não considerar esse contexto na análise de redes de ensino e unidades escolares – espaço onde convivem diferentes valores sociais manifestos singularmente – é recuperar a noção da política na base do *top-down*.

Para o redirecionamento nas abordagens metodológicas, destacam-se as contribuições teóricas e metodológicas advindas da antropologia, da sociologia e da ciência política. Tendo em vista a prevalência de estudos qualitativos – boa parte deles realizados como estudos de caso –, o uso de observações (participantes ou não), estudos etnográficos, pesquisa-ação, pesquisa-intervenção vêm sendo assumidos em parte das investigações, ao tempo em que os trabalhos indicam a análise de diretrizes legais e programas oficiais. Esse duplo movimento – análise de conteúdo e estudos de caso – resume o desenho da maior parte das investigações sobre políticas educacionais e gestão da educação (MARTINS, 2011a), o que pode restringir a possibilidade de ampliação do conhecimento na área, em bases mais sólidas. Recentemente, encontram-se trabalhos que lançam mão de dados estatísticos nem sempre suportados por teorias e argumentos consistentes, restringindo-se a descrições.

NOVO CENÁRIO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: NOVAS QUESTÕES?

Como foi dito anteriormente, após os anos 1980 – em contexto de política fiscal restritiva de gasto – novas formas de gestão e, em decorrência, novas abordagens em políticas públicas foram introduzidas em torno do conceito de *governança para resultados*, visto como novo paradigma no modelo de gestão pública, denominado pós/neoburocrático/novo

gerencialismo público, que estaria substituindo os modelos mais racionais de políticas públicas. De modo geral, justifica-se que o Estado contemporâneo vem sendo gerenciado com base em arranjos múltiplos dos quais participam atores muito diversificados: organizações não governamentais; movimentos que defendem os direitos às diferenças; partidos políticos que não conseguem fazer diferenciar suas agendas e/ou plataformas políticas; as razões de mercado; os grupos que atuam dentro dos escalões de governo, formando nichos específicos de interesses etc.

Em outros termos, olhar para essa complexidade – que transforma o Estado em "orquestrador, direcionador estratégico, indutor e fomentador [...] essencial para a ativação e orientação dos demais atores" (BRASIL, 2009, p. 5), exigiria mais do que modelos lineares/burocráticos de avaliação de políticas públicas no presente momento.

Evidencia-se a recuperação de terminologias e noções da área de administração de empresas tais como eficácia; eficiência; efetividade; execução; excelência e economicidade, enquanto dimensões que compõem as avaliações de desempenho, por exemplo; concomitantemente, outras têm sido incorporadas, tais como mecanismos amplos de *accountability*; controle e permeabilidade; gestão e mensuração do desempenho da gestão pública, compreendida "como resultados a serem alcançados". A cadeia de valores defendida, entretanto, parece não ser muito diferente do que se propunha no denominado período burocrático: insumos (*inputs*); processos/projetos (ações); produtos/serviços (*outputs*); impactos (*outcomes*) (BRASIL, 2009, p. 9).

Estudos sobre políticas educacionais vêm adotando algumas dessas premissas – embora ainda em número pouco expressivo – nem sempre esclarecendo as tipologias e/ou modelos adotados, prevalecendo o mesmo formato anterior: breve discussão inicial sobre perspectivas apoiadas em pesquisas avaliativas de programas e projetos – lançando mão, portanto, de referenciais completamente diferentes dos que são citados no campo mais amplo das políticas públicas – seguida de sistematização de fontes e/ou dados estatísticos, em alguns casos, baseados em modelos sofisticados. Entretanto,

o corpo analítico de parte das pesquisas não consegue superar, ainda, o dilema da ausência de articulação entre as diferentes dimensões que compõem as políticas públicas, apontadas anteriormente.[9]

Conforme analisa Souza (2006, p. 36), "o declínio do sonho pluralista que acompanhou o início da estruturação das políticas públicas", sobretudo nos EUA – substituído pela ideia cunhada por Olson (1965), de que os interesses de poucos têm mais chances de se concretizarem do que os interesses de muitos – faz com que contemporaneamente se enfatizem os elementos acima apontados, acrescidos de outros: a credibilidade (ligada à política monetária); a discricionariedade, o que faz com que políticas públicas sejam delegadas a órgãos independentes (nacionais e internacionais), mantendo, teoricamente, as políticas públicas distantes das regras eleitorais, dentre outros. Paradoxalmente, entretanto, esse mesmo contexto gerou políticas públicas de participação social, por meio de experiências alternativas, fóruns, conferências, conselhos, muitas vezes implementadas por organizações não governamentais.

Outros estudiosos apontam, ainda, que a consolidação das avaliações de larga escala de escolas, redes escolares e/ou de sistemas de ensino – realizadas com base em dados extraídos de metodologias estatísticas sofisticadas – e sua utilização como únicos indicadores que apontassem a qualidade do ensino ofertado, constituiria um processo muito diferente de desenvolvimento de estudos na área da avaliação de políticas educacionais, campo mais amplo e complexo no que tange aos propósitos e desenhos metodológicos (BRANDÃO, 2000).

Conforme analisam ainda Martins e Sousa (2012), estudos que lançam mão de dados estatísticos com vistas a estabelecer relações entre desempenho de alunos, perfil e modelos de gestão escolar, devem ser vistos com cautela, pois o delineamento assumido nessas pesquisas, ao tempo em que permite aquilatar fatores que influenciam as trajetórias de escolarização de alunos, articulando-os à gestão da escola e/ou ao perfil de diretores, pode limitar a própria concepção de gestão e de sua qualidade à proficiência de alunos em avaliações em larga escala, desvelando uma visão linear.

9 Atualmente, não é incomum nos estudos da área de políticas educacionais, encontrarmos termos como *stakeholders*, utilizado em administração estratégica de empresas para analisar as relações da organização com o usuário ou público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar políticas públicas nesse contexto complexo e multifacetado não é tarefa simples, pois a construção do conhecimento – em qualquer campo – provoca deslocamentos de interesses específicos e de zonas de conforto teórico-metodológicas já instaladas, promovendo paradoxos.

Muitos estudiosos não se sentem à vontade para se aventurar em desenhos que suscitem diferentes e inovadoras abordagens na investigação dos problemas de sua área. Outros pesquisadores, entretanto, adentram e percorrem novos caminhos investigativos, contribuindo para redirecionamentos científicos muitas vezes questionáveis no momento em que são engendrados, mas que podem, no decorrer de um determinado tempo, se configurar como rompimentos necessários às visões anteriormente estabelecidas. Senão vejamos.

No campo da história da ciência, esse movimento – de se examinar a tensão permanente entre a ciência estabelecida e a "ciência em vias de se fazer" – tem sido bastante explorado. Moles (1995), em seu ensaio acerca das ciências do impreciso (compreendidas no amplo campo das ciências humanas e sociais), assinala que entre a primeira e a segunda vertentes há uma muralha de verdades científicas sacralizadas, com base na qual outras verdades passam a disputar espaço e legitimidade. Tomando como ponto de partida a análise do surgimento da ciência moderna – baseada em princípios e leis que moldaram o campo do que se convencionou denominar "ciências exatas" – o autor instiga os pesquisadores a questionar as medidas de precisão no contexto da imprevisibilidade do cotidiano:

> [...] quando a precisão, a medida ou a conceitualização se verificam insuficientes, melhor do que desviarmo-nos dos fenômenos por preguiça da consciência é aceitarmos o conselho de Henri Michaux como epistemólogo: "não desesperem nunca, façam penetrar mais ainda". (MOLES, 1995, p. 19)

Não se trata de desprezar, portanto, o conceito de predição, bem elucidado pelos estatísticos, mas de reconhecer o erro relativo, a imperfeição provisória dentro da

predição, com vistas a se estabelecer articulações necessárias e ponderadas entre o que pode ser medido e o que pode ser compreendido, interpretado e/ou analisado de forma mais flexível, talvez, com base em aprofundamentos qualitativos.

De qualquer forma, acrescente-se a essas questões apontadas a complexidade que envolve as opções metodológicas em busca da construção de um conhecimento que mais se aproxime da verdade científica. No campo das ciências sociais esse tema tem sido bastante explorado e, conforme esclarece Bourdieu (2005, p. 83), "se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas".

Em outra obra e na mesma perspectiva, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2005, p. 14), ao analisarem a constituição do *habitus* na profissão do sociólogo, salientam que,

> [...] à tentação [...] de transformar os preceitos do método em receita de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante da vigilância epistemológica que, subordinando a utilização de técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma, quanto em função do caso particular.

Na sequência, recomendam, ainda, aos que levam a "preocupação metodológica até a obsessão" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2005, p. 15), que tomem cuidado para não se transformarem no doente analisado por Freud que limpa constantemente os óculos, porém, sem nunca colocá-los.

Em outros termos, todas as áreas do conhecimento estão sujeitas aos riscos que envolvem qualquer opção metodológica, atingindo estudiosos dos diversos campos científicos. O que dizer, então, de uma área do conhecimento ainda em construção – como é o caso das políticas públicas – considerada por muitos autores como uma subárea tributária da ciência política? Ademais, como analisar a construção do conhecimento – com seus desafios, riscos, limites e

potencialidades – em uma área que precisou se diferenciar da administração pública, tendo em vista a busca de superação dos desenhos de investigação adotados nos cursos de administração de empresas? Assim, como não teríamos problemas na análise de políticas públicas educacionais, considerando-se que os aportes teóricos da educação advêm da antropologia, da sociologia, da psicologia, da ciência política, da economia, da econometria, da linguística e da história?

Contudo, a renovação do interesse no campo da análise de políticas educacionais por modelos estatísticos que possam explicar resultados, sucessos, fracassos, eficácia e/ou eficiência de programas e projetos, deve ser vista com a cautela necessária para acompanhar mudanças nas dinâmicas que envolvem a produção do conhecimento na área, tendo em vista os elementos que permeiam esse processo, dentre outros: a adoção de um modelo em detrimento de outros, pois substituições de modelos/tipologias não são automáticas e nem geram novidades/verdades/resultados inquestionáveis (esse processo é relativo, como foi dito anteriormente); os recursos destinados a estudos de grande porte – que não podem se restringir aos objetivos de pesquisas demandadas.

Outro problema a ser enfrentado diz respeito às denominadas "pesquisas em rede". Recentemente, algumas agências de fomento têm destinado recursos razoáveis para pesquisas realizadas em redes de pesquisadores, um dos critérios fundamentais para avaliação de programas de pós-graduação estabelecido pela Capes. Esse movimento, talvez, deva se revestir de maiores cuidados, pois na área das ciências humanas e sociais – diferentemente do que ocorre nas ciências físicas e biológicas – não é tão simples compartilhar conceitos, noções e pensamentos. A divulgação de resultados, por exemplo, pode ter elementos complicadores, tendo em vista que se trata de conteúdos e/ou sínteses analíticas de um único problema/objeto, envolvendo um número grande de pesquisadores. Publicar artigos nos periódicos mais qualificados da área com cinco autores já constitui um elemento complicador.

Provavelmente, alguns formatos possam ser mais testados, tais como, estudos de caso formulados preliminarmente, ou

como estudos-piloto, para aprofundamentos posteriores; a sistematização e análise de dados estatísticos que permitam a emergência de questões a serem exploradas em etapas subsequentes, com base em enfoques qualitativos bem delineados; etc. Desenhos estatísticos sofisticados são bem vindos – sobretudo diante das tecnologias de informação que permitem e facilitam o acesso e o processamento de dados fundamentais –, entretanto, devem ser orientados por uma boa questão e sustentados por uma análise baseada em sólidas teorias.

Em suma, qualquer que seja o modelo adotado, sem um bom embasamento teórico e a devida atenção a ser dada aos pressupostos colocados no início da construção da disciplina – referentes às relações entre Estado, sociedade e política ou, em outros termos, às relações entre *polity* e *politics* –, torna-se mais difícil o desafio de se avançar na construção de conhecimentos significativos nesse campo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. Políticas da educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). *O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil*: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 71-87.

BALL, S. *La Micropolítica de la Escuela*. Madri: Paidós; MEC, 1989.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BRASIL. Governo. *Melhoria da Gestão Pública por Meio da Definição de um Guia Referencial para Medição do Desempenho da Gestão e Controle para o Gerenciamento dos Indicadores de eficiência, eficácia e de resultados do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização* - Produto 4 – Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores. Brasília: Ministério do Planejamento/Secretaria de Gestão, 2009.

BOBBIO, N. *O Futuro da democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, P. *Razões práticas* : sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2005.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *Ofício de sociólogo*: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRANDÃO, Z. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e Políticas Públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-30, fev. 2003.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, v. 1, n. 3. p. 107-127. Belo Horizonte, 1986.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n.21, p. 212-279, jun. 2000. Disponível em: http://desafios2.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158. Acesso em: 12 out. 2010.

HAM, C, HILL, M. *The Policy process in the modern capitalist state*. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. *Análise de políticas*: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: MAINARDES, J.; BALL, S. (Org.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.

MARTINS, A. M. (Org.). *Estado da Arte*: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008). Brasília: Líber Livros, 2011a.

_____. A Pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, p. 45-57, 2011b.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. *Ensaio* – Avaliação em Políticas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 20, p. 9-26, 2012.

MOLES, A. A. *As Ciências do impreciso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

O'DONNELL, G. *Contrapontos*: autoritarismo e democratização. São Paulo: Vértice, 1986.

_____. Transições, continuidades e alguns paradoxos. In: REIS, F. W.; O'DONNELL, G. (Org.). *A Democracia no Brasil*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988. p. 41-71.

_____. *Análise do autoritarismo burocrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

OLSON, M. *The logic of collective action*. Cambridge, Massachussets: Harvard University, 1965.

OZGA, J. *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto, 2000.

PAIVA, V. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, M. (Org.). *Novas políticas educacionais*: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 125-137.

SOUZA, C. "Estado do Campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 69-79, fev. 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologia*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 21 set. 2011.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). *O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil*: 1991 a 1997. Brasília: Anpae; Campinas: Autores Associados, 2001.

ANGELA MARIA MARTINS
Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)
amartins@fcc.org.br

Recebido em: FEVEREIRO 2013
Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2013

AGRADECIMENTOS

Aos pareceristas que contribuíram, durante o ano de 2013, avaliando e selecionando artigos para publicação na revista, para garantir a qualidade de seu padrão científico.

Adelina de Oliveira Novaes
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Adolfo Ignácio Calderón
(Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas)

Adriana Bauer
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Alícia Maria Catalano de Bonamino
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)

Ana Cristina Muniz Décia
(Universidade Federal da Bahia – UFBA)

Ana Lúcia Manrique
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Ana Maria Falcão Aragão
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)

Ana Maria Martins da Costa Santos
(Universidade Estadual Paulista – Unesp)

Ana Maria Saul
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Anamérica Prado Marcondes
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Ângelo Ricardo de Souza
(Universidade Federal do Paraná – UFPR)

INSTRUÇÕES A COLABORADORES
(impresso)

NORMAS GERAIS

Estudos em Avaliação Educacional publica trabalhos inéditos referentes à educação, apresentados sob a forma de relatos de pesquisa, ensaios teóricos, metodologias, revisões críticas, artigos e resenhas.

Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos que tenham sido publicados em revistas/periódicos estrangeiros (com a indicação da fonte), os quais serão submetidos à mesma avaliação dos artigos inéditos. O autor deverá apresentar a autorização da revista em que seu artigo tenha sido originalmente publicado.

Os originais recebidos são apreciados por especialistas da área e pelo Comitê Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.

Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso não sejam atendidas a contento.

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores.

Os trabalhos não deverão ser publicados em qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação em *Estudos em Avaliação Educacional*.

Artigos de um mesmo autor só será publicado com intervalo de, pelo menos, seis meses.

Solicita-se do(s) autor(es): nome completo, vínculo institucional: **última ocupação profissional:** cargo e filiação (empresa, instituição ou organização); **unidade de referência (da ocupação profissional)**: Faculdade/Instituto, Programa de Graduação/Pós-graduação, Departamento; **titulação** (graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular e correio eletrônico; este será divulgado junto ao crédito, quando da publicação.

Os autores receberão três exemplares da revista em que seus textos forem publicados.

APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Extensão, folha de rosto, resumos, títulos, subtítulos – Os artigos e resenhas devem ser digitados em *software* compatível com o ambiente Windows, encaminhados para o e-mail: eae@fcc.org.br, **ou** enviada uma cópia impressa, acompanhada do CD contendo o texto completo, para o endereço: Fundação Carlos Chagas - A/C EAE - Av. Prof. Francisco Morato, 1565 - Jd. Guedala - CEP 05513-900 - São Paulo - SP.

O **título** do artigo, o nome do(s) autor(es) e da instituição a que está(ão) vinculado(s), bem como a titulação e o endereço eletrônico, devem vir em **página de rosto**. A primeira página do texto deve trazer o título do trabalho e *omitir o nome do autor* e a *filiação institucional*, a fim de assegurar o anonimato no processo de avaliação.

Na **extensão**, os artigos não podem exceder 25 páginas (incluídos os anexos) e a extensão máxima das resenhas é de 6 páginas, e devem ter o seguinte formato obrigatório: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; com espaçamento de 1,5 entre as linhas; sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos, páginas enumeradas (após a folha de rosto, na margem inferior à direita), fonte em *Times New Roman*, no corpo 12.

Títulos devem ter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.); **subtítulos** devem ser concisos e vir claramente indicados.

Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de **resumo** contendo no máximo 11 linhas, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho. Ao final do resumo, indicar até quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O resumo deve, obrigatoriamente, ser traduzido em espanhol e inglês**,** contendo também título e palavras-chave nesses idiomas.

Citações, remissões, notas e siglas devem obedecer às regras da ABNT (NBR 10520, 2002). As **citações** diretas (textuais), com até 3 linhas, devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e número da página.

Ex.: Em função desses indicadores "chegou-se à organização de cinco grandes grupos de escolas denominadas azul, verde, amarelo, laranja e vermelho" (SÃO PAULO, 2001, p. 55).

Citações com mais de 3 linhas deverão ir em um bloco abaixo do texto, sem aspas, com recuo de 1,25 cm, a partir da margem esquerda, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, em fonte *Times New Roman* e corpo 10, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e página. Ex.:

> [...] a sofisticação técnica da avaliação nacional – que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores – apresenta-se como entrave para a compreensão; tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado. (FREITAS, 2004, p. 685)

Na **citação de citação** deve ser empregada a expressão latina "apud" (citado por) para identificar a fonte que foi efetivamente consultada; e na lista de Referências incluir apenas a obra consultada (CARONE et al., 2003).

Ex.: Para Watson (apud CARONE et al., 2003) [...].

As **remissões bibliográficas** indiretas são incorporadas ao texto entre parênteses (ano).

Ex.: Segundo João Barroso (2006).

As **notas explicativas** devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Devem figurar sempre no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

As **siglas** devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Tabelas, gráficos, quadros e figuras (assim como os **títulos** e as **fontes**) devem ser apresentados no corpo do texto, e não em caixas de texto, alinhados à esquerda, em sua página correspondente, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima, em corpo 12) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, sem estarem em caixas de texto, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores, em corpo 10, alinhada à esquerda, espaço 1,5 entre linhas.

Tabelas, gráficos e quadros devem, ainda, ser enviados em um arquivo separado, em *software* compatível com o ambiente Windows, de preferência em Excel, e as figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos etc.) em arquivo com alta resolução (300 dpi), todos produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 10 cm de largura.

Referências de cunho bibliográfico devem vir ao final do texto, por ordem alfabética de sobrenome do autor, e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Os títulos das obras devem vir em itálico.

Quando houver dois ou três autores, separa-se o primeiro autor e os demais por ponto e vírgula; ultrapassando três autores, faz-se a entrada pelo autor principal (referenciado no texto) e substitui-se os outros pela expressão et al.

Sua apresentação deve seguir as normas da ABNT (NBR 6023, 2002). A exatidão das referências e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos artigos, sendo uma exigência para a publicação do trabalho.

DIREITO DE RESPOSTA

Estudos em Avaliação Educacional acolhe comentário(s) a artigo publicado na revista. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Ambos estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação dos demais textos. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas.