



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Kelly Regina Conde

Valores na contemporaneidade: a escola como valor

São José do Rio Preto

2019

Kelly Regina Conde

Valores na contemporaneidade: a escola como valor

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

São José do Rio Preto

2019

C745v

Conde, Kelly Regina

Valores na contemporaneidade : a escola como valor / Kelly

Regina Conde. -- São José do Rio Preto, 2019

94 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São
José do Rio Preto

Orientadora: Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

1. Valores. 2. Moralidade. 3. Convivência. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KELLY REGINA CONDE

Valores na contemporaneidade: a escola como valor

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Câmpus

São José do Rio Preto

01 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final deste trabalho, busco uma retrospectiva de todo o caminho percorrido até aqui e todas as aprendizagens que esta caminhada proporcionou. Diante de tamanha satisfação, ao conseguir compreender melhor tudo aquilo que me foi proposto, não poderia deixar de reconhecer o auxílio recebido, sem o qual este caminho certamente teria sido muito mais tortuoso.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, que apoiou minhas ideias e esteve sempre presente para sanar dúvidas, aprofundar conhecimentos e mesmo dividir angústias e preocupações, oferecendo sempre a sua ajuda, com muita paciência e carinho.

Ao meu namorado e companheiro de todos os momentos, Eder Juno Nicolau Terra, por vivenciar comigo as aprendizagens e transformações pelas quais passei durante esse período, me oferecendo sempre seu cuidado e apoio. Pelas nossas conversas, discussões e momentos de reflexão, que envolviam tanto os nossos objetos de estudo quanto a própria vida.

Às minhas parceiras do curso de mestrado, e dos muitos artigos que escrevemos juntas, por compartilharem momentos significativos do curso e de nosso desenvolvimento como pesquisadoras. Em especial, às participantes do Time de Estudos Morais – TEM.

Às escolas e aos estudantes que participaram da pesquisa, sem os quais nada disso seria possível.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação; em especial à professora Maria Teresa Ceron Trevisol, que contribuiu com comentários valiosos para a melhoria deste trabalho, e ao professor Raul Martins Aragão, também responsável por melhorias na versão final do trabalho e pela disponibilidade em ajudar sempre que se fez necessário.

Muito obrigada!

*“Quanto à virtude, não basta conhecê-la;
devemos tentar também possuí-la e colocá-
la em prática”.*

(ARISTÓTELES)

RESUMO

Na pós-modernidade líquida, onde os valores sofrem uma constante relativização, estando a serviço do indivíduo e de seus desejos, torna-se uma tarefa difícil a tentativa de identificar conteúdos morais que possam ser considerados universais. Um modo que se mostra eficaz para que possamos compreender os comportamentos morais dos indivíduos (relação com os deveres) é conhecer a perspectiva ética adotada por eles. Essa noção, chamada de personalidade ética, implica que valores e normas morais só possuem força motivacional quando associados à identidade. Nas interações sociais, os valores são construídos e não estão predeterminados nem são simples internalizações do exterior, resultando das ações que o sujeito exerce no mundo objetivo e subjetivo em que vive. Algo torna-se um valor para o sujeito se ele projeta sentimentos positivos, ou um contravalor, caso as projeções sejam de sentimentos negativos. Pensando sobre a escola, se o ambiente proporciona ao sujeito a sensação de bem estar, respeito, aprendizagem significativa, a instituição escolar pode tornar-se alvo de projeções afetivas positivas, portanto constituindo-se em valor para ele. Caso contrário, em um ambiente de humilhações e desrespeito, é provável que esse espaço torne-se alvo de projeções afetivas negativas, não se constituindo como um valor para ele, mas sim um contravalor. Por isso, cabe analisarmos o modo como os alunos percebem o ambiente escolar, identificando as percepções dos estudantes sobre suas escolas, por meio do instrumento que avalia o clima escolar. Com o objetivo de investigar se a escola pode ser considerada um valor pelos estudantes, verificamos se estes desejam mudar de escola, se há correlação entre o desejo de mudar de escola e a falta de cuidado com o ambiente escolar, e se o modo como as relações ocorrem na escola influencia a constituição da escola como valor. O trabalho, de natureza quantitativa, utiliza parte de uma pesquisa maior que utilizou questionários para avaliar o clima das escolas de uma cidade do noroeste paulista. Selecionamos itens do questionário destinado aos alunos, que se relacionam ao tema valores. Participaram da pesquisa 1.031 alunos matriculados nos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental de 4 diferentes escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de São José do Rio Preto – SP. Analisando as respostas dos estudantes, temos que, dentre as quatro escolas analisadas, duas apresentam a maioria dos alunos que constituem a escola como valor e duas não. Os dados apontam relação entre a constituição da escola como valor e o cuidado com o ambiente escolar. Outros fatores, como a percepção de sentido na aprendizagem e a relação com os colegas, também apresentam influência sobre a percepção dos alunos - para que considerem a escola como um valor.

PALAVRAS-CHAVE: Valores, Ética, Personalidade, Psicologia Moral, Clima escolar.

ABSTRACT

In liquid postmodernity, where values suffer a constant relativization, being at the service of the individual and his desires, it becomes a difficult task to attempt to identify moral contents that can be considered universal. One way that we can understand the moral behaviors of individuals (relating to duties) is to know the ethical perspective adopted by them. This notion, called an ethical personality, implies that moral values and norms have only motivational force when associated with identity. In social interactions, values are constructed and are not predetermined nor are they simple internalizations of the exterior, resulting from the actions that the subject exercises in the objective and subjective world in which he lives. Something becomes a value to the subject if he projects on it positive feelings, or a counter value, if the projections are of negative feelings. Thinking about the school, if the environment provides the subject with the feeling of well-being, respect, meaningful learning, the school institution can become the target of positive affective projections, therefore constituting itself in a value for him. Otherwise, in an environment of humiliation and disrespect, it is likely that this space becomes the target of negative affective projections, not constituting a value for him, but a counter value. Therefore, it is necessary to analyze how the students perceive the school environment, identifying the students' perceptions about their schools, through the instrument that evaluates the school climate. In order to investigate whether the school can be considered a value by the students, we check if they wish to change schools, if there is a correlation between the desire to change schools and the lack of care with the school environment, and if the way relationships occur in school influences the school's constitution as value. The paper, quantitative in nature, uses part of a larger survey that used questionnaires to evaluate the climate of schools in a city in northwest São Paulo. We selected items from the questionnaire for students, which relate to the theme of values. Participated in the survey 1,031 students enrolled in the 7th, 8th and 9th years of Elementary Education of 4 different schools of the State Education Network of the city of São José do Rio Preto - SP. Analyzing the answers of the students, we have that, among the four schools analyzed, two present the majority of the students that constitute the school as value and two do not. The data point out the relation between the school's constitution as value and the care with the school environment. Other factors, such as the perception of meaning in learning and the relationship with colleagues, also have an influence on the students' perception - to consider the school as a value.

Keywords: Values, Ethics, Personality, Moral Psychology, School climate.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Clima Escolar: Matriz	55
Quadro 2 – Questões selecionadas para o estudo	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por escola.....	53
Tabela 2 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa.....	53
Tabela 3 – Respostas dos alunos ao item 30.....	61
Tabela 4 – Classificação das escolas por maior quantidade de alunos que consideram a escola como um valor (não mudariam de escola).....	62
Tabela 5 – Respostas dos alunos ao item 101.....	63
Tabela 6 – Respostas dos alunos ao item 1.....	66
Tabela 7 – Respostas dos alunos à questão 119.....	68
Tabela 8 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 119.....	69
Tabela 9 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 1.....	71
Tabela 10 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 17.....	74
Tabela 11 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 24.....	76
Tabela 12 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 27.....	78
Tabela 13 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 77.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visão geral das respostas que tendem ao sim (desejam mudar de escola) ou ao não (não desejam mudar de escola).....	62
Figura 2 – Contraste entre as respostas dos alunos ao item 30	63
Figura 3 – Relação entre valor e cuidado com a escola.....	65
Figura 4 – Percepção dos alunos sobre haver sentido no que aprendem na Escol.....	67
Figura 5 – Contraste entre as respostas quanto à quantidade de amigos que possuem na escola	69
Figura 6 – Relação entre número de amigos e desejo de mudar de escola.	71
Figura 7 – Relação entre sentido na aprendizagem e desejo de mudar de escola.....	72
Figura 8 – Relação entre apoio dos professores e desejo de mudar de escola	75
Figura 9 – Relação entre conflitos entre professores e alunos e desejo de mudar de escola.....	77
Figura 10 – Relação entre conflitos entre alunos e desejo de mudar de escola	79
Figura 11 – Relação entre medo de alunos e desejo de mudar de escola.....	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 Desenvolvimento moral e construção da personalidade ética	18
2.1 Heteronomia e autonomia moral segundo Jean Piaget.....	19
2.2 A personalidade ética.....	22
2.3 Representações de si e autorrespeito.....	26
3 Os valores e a formação da personalidade	32
3.1 A afetividade e a construção de valores	32
3.2 Os valores morais.....	36
3.2.1 Os valores dos adolescentes na contemporaneidade.....	38
3.3 Valores e personalidade ética	40
4 O clima escolar e seu impacto na construção dos valores.....	44
4.1 O papel da escola na formação moral dos indivíduos	44
4.2 O conceito de clima escolar e sua influência sobre o desenvolvimento da moralidade.....	48
5 MÉTODO	52
5.1 Hipótese.....	52
5.2 Participantes.....	53
5.3 Locais de pesquisa.....	54
5.4 Instrumento	54
5.4.1 Seleção dos itens do instrumento a serem utilizados na pesquisa.....	57
5.5 Procedimento de coleta dos dados	58
5.6 Sistematização e análise dos dados	59
5.7 Questões Éticas	59
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
6.1 Dados iniciais	60
6.2 Cruzamento de dados	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	89
Anexo A – Parecer de aprovação no Comitê de Ética	89
Anexo B – Carta de Anuência da Diretoria de Ensino.....	90
Anexo C – Termos de Consentimento de Professores e Gestores e Termo de Assentimento de alunos.....	91

1 INTRODUÇÃO

Em minha experiência como professora, percebi muito cedo a necessidade de pensar a educação para além dos conteúdos a serem ensinados. Logo nos primeiros momentos como docente, contando com grande repertório teórico e de intervenções para o avanço cognitivo, percebi que as crianças avançavam rapidamente em relação aos objetivos de aprendizagem dos conteúdos. O desenvolvimento moral, no entanto, era mais custoso: conflitos, desrespeito e dificuldade para lidar com frustrações se impunham no cotidiano da sala de aula. Tanto a falta de conhecimento profundo sobre as intervenções adequadas quanto a falta de preparo emocional para lidar com os conflitos que ocorriam, abriram um horizonte de dúvidas e questionamentos sobre o que é necessário para ser um bom professor. Naquele momento, a busca por conhecimentos no âmbito da moralidade tornou-se meu objetivo central. À medida em que me aproximava mais das teorias do desenvolvimento moral, mais me sentia conectada à verdadeira essência do ensino: mais sentia fazer a diferença na vida daquelas crianças. Daí em diante, entender o desenvolvimento moral e ajudar a melhorar a vida e o desenvolvimento dos seres humanos por meio da educação tornaram-se meu grande intuito.

Na Grécia antiga, Aristóteles (322 a.C./2001) já afirmava que a ética não é inerente ao ser humano, mas algo a ser aprendido e, portanto, algo que deve ser ensinado com extremo cuidado e plena consciência de que se está formando o caráter de uma pessoa. No cenário psicológico, grandes nomes como Freud (1929/1996) e Piaget (1932/1994) também se debruçaram sobre o assunto, abordando a moral em seus aspectos afetivos e cognitivos.

Ética e moral são termos que, muitas vezes, são usados como sinônimos ou de maneira indistinta, dificultando a percepção de suas características específicas. Por essa razão, cabe definirmos moral e ética segundo a fundamentação teórica adotada na presente pesquisa.

Inicialmente, podemos dizer que a moral está ligada a um dever, uma obrigatoriedade, sendo aquilo que deve-se fazer e que, geralmente, é imposto coercitivamente. São normas de conduta, proibições, obrigações a que os indivíduos são submetidos quando em sociedade. Já a ética está ligada ao que

os indivíduos consideram que é o melhor a fazer em determinadas situações; é o modo como os indivíduos refletem sobre a moral, adequando as normas e princípios sociais àqueles desenvolvidos em determinados contextos (LA TAILLE, 2007).

De forma sucinta, percebe-se que “A convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele” (LA TAILLE, 2007, p. 26). Observando esta definição, percebe-se que é possível viver uma moral sem refletir sobre ela e que, por outro lado, ao criticarmos a moral estamos no âmbito da ética.

Voltando às definições, cabe elucidarmos ainda mais a diferença considerada crucial, e que norteará as discussões a serem apresentadas: a pergunta da moral é “como devo agir?” (ligada aos deveres socialmente estabelecidos) enquanto que a pergunta da ética é “que vida eu quero viver?” (diretamente relacionada ao que seria uma “vida boa” ou, de forma mais ampla, à busca pela felicidade) (LA TAILLE, 2007). No capítulo 2, estes tópicos serão abordados com maior profundidade.

Atentando para essas diferenças no que toca à relação do indivíduo com a moralidade é que surge o conceito de personalidade ética, segundo o qual para que seja possível compreendermos comportamentos morais dos indivíduos (relação com os deveres), é preciso conhecer a perspectiva ética adotada por eles (ou seja, o que, para cada um deles, significa uma “vida boa”) (LA TAILLE, 2010). Dizer que cada indivíduo adota uma opção de “vida boa”, no entanto, não significa que a cada indivíduo seja lícito fazer o que quiser. Daí a importância da relação entre moral e ética, pois podemos dizer que a primeira limita a segunda, dizendo até onde o indivíduo pode ir na busca de sua “vida boa”, sem interferir na “vida boa” de outros, ou seja, lembrando o sujeito que ele está inserido em um contexto social e que, portanto, deve respeitar os direitos de outros. Levando em conta essa relação entre indivíduo e sociedade, podemos pensar no contexto educacional.

Toda sociedade mantém os saberes considerados adequados à vida em grupo por meio da educação, havendo exigências de comportamento para que seja possível fazer parte de determinado grupo social. Por isso, cada novo membro que pretende pertencer à sociedade precisa ser moldado para

adequar-se às exigências do grupo. Desse modo, percebemos que a educação precede a escolarização, sendo uma prática social que objetiva desenvolver diversos tipos de saberes que são existentes em determinada cultura e formam determinados tipos de sujeitos (BRANDÃO, 2006).

Até chegar à fase adulta, muitas transformações ocorrem no interior do indivíduo, que passa por diversos conflitos para conseguir dominar seus desejos e instintos, substituindo-os por ideais. Não é socialmente vantajoso que um indivíduo vise a satisfação dos seus impulsos animais (não sendo educado) ao invés de desenvolver um controle racional sobre seu comportamento, o que caracteriza as sociedades civilizadas (CUNNINGHAM, 1960).

Portanto, não podemos restringir a educação ao que ocorre dentro das instituições escolares, pois ela acontece, e continua sempre acontecendo, de diversas maneiras e nos vários e diferentes ambientes onde existe uma troca de saberes significativos entre os indivíduos. Ainda assim, cabe pensarmos na escola como o ambiente onde a pessoa terá contato com o outro, estando exposta a uma pluralidade de modos de relacionamento com esse outro e experimentando uma interação com sujeitos iguais a ela. Mas tudo isso não se dará de maneira espontânea, pois essas relações terão, na escola, mediação para que proporcionem o desenvolvimento de melhores estratégias de relacionamento.

Mesmo havendo educação fora da escola, e mesmo que a família e outros membros do grupo social eduquem de maneira intencional, nunca essa educação é tão planejada, organizada e controlada como na escola, onde a educação é formal. Isso significa que as instituições escolares necessitam de um grupo de profissionais especialmente instituído e capacitado para exercer funções específicas, elaborando um projeto efetivo de ação em prol da educação desejada (ARANHA, 1996). Daí a importância de nos preocuparmos com a qualidade das relações estabelecidas nos mais variados contextos e com as intervenções realizadas para que hajam oportunidades de reflexão em prol de uma atuação social mais ética.

Segundo La Taille (2010), na dimensão psicológica, há a prevalência da ética sobre a moral, devido à hierarquia de valores associados às representações de si (que podem impulsionar o sentimento de dever

relacionado à moral ou não). Neste ponto, nos aproximamos da gênese da discussão sobre moral e ética, que remete aos primórdios da filosofia, quando se buscava compreender a natureza das ações humanas e suas motivações. Aristóteles já afirmava a importância da prática para o cultivo das virtudes, sendo que “é pela prática de atos justos que o homem se torna justo, e é pela prática de atos temperantes, que o homem se torna temperante, e sem essa prática ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom” (322 a.C/2001, p. 37). Com isso, e pensando na perspectiva de uma formação da personalidade ética, é interessante observar que, em tempos líquidos, onde tudo flui e nada se mantém constante, tudo que se mostra como um empecilho à liberdade individual é afastado e subvertido (BAUMAN, 2001). Percebemos, então, a importância de analisar o impacto das informações éticas recebidas pelos alunos – direta ou indiretamente – nas escolas e como essas informações influenciam a construção de valores e, em consequência disso, a formação da personalidade ética, onde os valores exercem um papel fundamental.

Nas interações sociais, os valores são construídos e não estão predeterminados nem são simples internalizações do exterior, resultando das ações que o sujeito (em sua subjetividade) exerce no mundo objetivo. O sujeito é ativo, e não moldado pela sociedade, apesar de sofrer influências desta.

Neste contexto, o valor é construído por meio da projeção de sentimento positivo sobre objetos, pessoas, relações e/ou si mesmo. Quando a projeção é de valor negativo, temos o contravalor. É possível, portanto, que um sujeito construa valores que não são morais.

Neste contexto, em relação à escola, temos que:

Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. Essa criança terá o desejo de voltar à escola todos os dias. Caso contrário, se ela é constantemente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências intelectuais e sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizado, que não se constitua como um valor para ela, mas num contravalor. Nesse caso, por ser um espaço odiado, desqualificado, pode ser depredado, vandalizado, ignorado (ARAÚJO; PUIG, 2007, p 22).

Daí a importância de conhecermos a percepção de alunos sobre o ambiente escolar, tendo como hipótese o fato de que a escola constituir-se como um valor é fator determinante para um ambiente sociomoral que propicie a autonomia. Percebemos a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a integração dos valores à personalidade ética à medida em que vemos a importância de tal conteúdo para a vida plena dos indivíduos e tomamos consciência de que são necessários subsídios consistentes que nos possibilitem maior entendimento sobre o tema, bem como sua melhor aplicação no âmbito educacional.

Lembrando que “Confiar ao acaso o que há de melhor e de mais nobre seria um completo contra-senso” (ARISTÓTELES, 322 a. C./2001, p. 23), consideramos fundamental que se busque compreender o que influencia as atitudes dos estudantes e como proporcionar o bem-estar nas escolas, dada a importância desses aspectos para uma vida plena. Uma maneira de entender melhor esses aspectos e que vem contribuindo para melhorar o convívio nas escolas é o estudo do clima escolar, que possibilita a apreensão dos aspectos de natureza moral presentes nas relações escolares, sendo fundamental para que haja uma boa qualidade de vida nestas instituições, tanto para os profissionais quanto para os alunos (o clima escolar será abordado com mais profundidade no capítulo 4).

Com esta perspectiva, este trabalho utiliza parte de uma pesquisa maior que avalia o clima escolar das escolas públicas de um município de médio porte, tendo como participantes os estudantes do ensino fundamental II de quatro escolas. A pesquisa mais ampla teve como objetivo central a investigação das características do clima escolar na percepção dos integrantes da instituição escolar (alunos, professores e gestores), utilizando questionários compostos por itens referentes às dimensões que constituem o clima. Essas dimensões foram construídas levando em consideração a realidade das escolas brasileiras, e dizem respeito aos diversos âmbitos de relação na escola. A pesquisa contou com a participação de 1031 estudantes (do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental), 58 professores e 7 gestores, pertencentes a 4 escolas públicas estaduais com localização na cidade de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo (PAVENELI, 2018).

Neste trabalho, utilizaremos as respostas dos estudantes aos questionários que avaliam o clima escolar, selecionando itens que se relacionam ao tema deste trabalho para verificar suas percepções sobre diferentes aspectos do cotidiano escolar e a relação destas percepções com a constituição da escola como valor. Portanto, com base em uma pesquisa de natureza quantitativa, temos como objetivo principal identificar as percepções dos estudantes sobre as suas escolas, por meio do instrumento que avalia o clima escolar. Como objetivos específicos, buscamos:

- a) investigar se os alunos desejam mudar de escola segundo o item do instrumento que avalia o clima escolar;
- b) verificar se há correlação entre o desejo de mudar de escola e a falta de cuidado com o ambiente escolar;
- c) verificar se o modo como ocorrem as relações na escola influencia a constituição da escola como valor pelos estudantes.

Para chegar aos objetivos iniciaremos, no capítulo 2, uma análise dos diferentes aspectos que constituem a personalidade, buscando entender a complexidade do fenômeno moral. Para isso, trazemos uma visão geral do desenvolvimento moral, abordando os principais pontos da psicologia moral de Jean Piaget, seguida de uma explanação dos principais pontos de constituição de uma personalidade ética. Depois, no capítulo 3, trataremos dos processos psicológicos que influenciam a construção dos valores e contravalores. Trataremos especificamente das definições e implicações dos valores para o desenvolvimento moral e do papel da afetividade neste processo, além da explicitação do modo como ocorrem os processos envolvidos nas tomadas de decisões dos indivíduos.

O papel da escola e a influência do ambiente escolar na formação moral de alunos é o tema do capítulo 4, que traz definições de clima escolar e dados de outras pesquisas sobre o tema. No capítulo 5, apresentamos o método utilizado para a pesquisa com os estudantes, bem como os dados dos sujeitos deste estudo. Em seguida, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos no capítulo 6.

2 DESENVOLVIMENTO MORAL E CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA

“Para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro.”

(JEAN PIAGET)

Antes de falarmos sobre valores especificamente, é essencial compreendermos o processo de desenvolvimento moral e a construção da personalidade, onde os valores serão ancorados. Estes processos são necessários e ocorrem devido à nossa vida em sociedade, que pressupõe o fato de nos relacionarmos uns com os outros, sendo compreensível a necessidade da existência de regras para nortear essas relações, visando garantir harmonia ao convívio social. As regras, aliás, existem unicamente com o propósito de organizar a convivência humana, uma vez que se entende ser preciso regulá-la para garantir segurança e justiça a todos.

Contudo, como já apontava Piaget (1932/1994), o que consideramos essencial não são as regras em si, mas sim por que as seguimos. Uma pessoa pode usar o cinto de segurança por medo de ser multada, enquanto outra o faz por prezar sua vida. Alguém pode não furto com medo de ser pego, ao passo que a outro não furto se deva ao fato de que há coisas que não lhe pertencem. Embora o ato seja o mesmo – usar o cinto de segurança ou cometer um furto – as motivações são distintas. Assim, vemos que o valor moral de determinada ação não se encontra na mera obediência a regras determinadas socialmente, mas encontra-se no princípio inerente a cada ação.

Vale frisar, portanto, que a questão moral essencial está no motivo pelo qual obedecemos às regras ou seguimos certos valores. Cabe dizer que não trataremos neste trabalho da capacidade de seguir as regras obedientemente, pois a moralidade é algo muito mais amplo do que apenas conhecer as boas leis, quais são as normas justas ou de que modo deve-se agir em determinada situação. A verdadeira moralidade, nesse sentido amplo a que nos referimos, - ou a autonomia moral, como propôs Piaget - implica uma reflexão sobre por

que seguimos certas regras ou leis ao invés de outras, e não simplesmente obedecê-las (VINHA, 2000).

Os estudos de Piaget (1932/1994) sobre a moral infantil nortearão nossas discussões na presente pesquisa.

2.1 Heteronomia e autonomia moral segundo Jean Piaget

Na obra clássica da psicologia moral “O juízo moral na criança”, Jean Piaget (1932/1994) buscou entender a visão das crianças sobre o respeito à regra, analisando inicialmente o respeito às regras de jogos infantis (bolinhas de gude entre os meninos e amarelinha entre as meninas) e posteriormente passando à análise dos juízos morais, por meio de questionamentos especialmente sobre a mentira e a justiça.

As relações entre as crianças nas situações de jogos criam um ambiente que os leva em direção ao respeito à lei, ao observarem e procurarem agir corretamente em relação às regras do jogo. Dessas observações, percebe-se a passagem de um respeito místico à regra – ela é sentida como obrigatória e sagrada, moldada pela coação adulta – ao surgimento da cooperação entre iguais, que vai mudar a atitude egocêntrica da criança, fazendo desaparecer a mística da autoridade.

A coação implica o respeito unilateral a uma autoridade, não havendo reciprocidade neste tipo de relação. As regras são respeitadas pela criança, que as vê como sagradas, mas na prática não as obedece porque as regras ainda são externas à sua consciência. A cooperação, por sua vez, é o tipo de relação que acontece entre iguais, caracterizando uma troca entre eles, sendo que a reciprocidade (que desperta o sentimento de respeito mútuo) é fundamental, pois o conceito de regra emana do comum acordo e não mais da imposição.

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista da moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à

própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1994, p. 91).

Dessa maneira, temos que a necessidade de cooperação e simpatia mútua, cria a moral da reciprocidade em lugar da obediência. Neste ponto, cabe nos atentarmos à questão da heteronomia e autonomia moral, como definido por Piaget (1932/1994).

Ao nascer, a criança encontra-se na anomia, pois o bebê não tem condições cognitivas para compreender o que se deve ou não fazer ou as regras sociais de seu entorno. Quando esta situação começa a se modificar, é que a criança inicia sua entrada no mundo da moralidade:

Mais tarde, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos (VINHA; TOGNETTA, 2009, p.529).

A criança pequena não compreende qual o sentido das regras, obedecendo-as porque respeita a fonte delas, ou seja, os pais e pessoas que são significativas para ela, por isso o controle é essencialmente externo. A criança teme a autoridade, a perda de afeto, proteção e confiança daqueles que a amam, por isso os obedece. Além disso, pode haver também medo de castigos, censura ou de ser abandonada.

Se o desenvolvimento moral for bem sucedido, o controle irá se tornando cada vez mais interno, sendo possível o autocontrole e a obediência às normas, que não dependerão mais do olhar de adultos ou de outras pessoas. Haverá espaço para o surgimento de uma tendência moral autônoma.

Na heteronomia moral, para legitimar uma regra basta que esta seja enunciada por uma autoridade, a qual deve ser obedecida. Já a autonomia moral está ligada à esfera racional, sendo que, por meio de interações com o meio, o sujeito supera a moral da obediência a uma instância superior e externa, e, desse modo, passa a submeter as normas e princípios morais ao crivo da inteligência.

De acordo com La Taille, as pesquisas de Piaget

[...] o convenceram de que os valores e as regras passam pela consciência e de que é justamente a qualidade da assimilação racional destes que determina morais diferentes: a moral é heterônoma quando as regras são meramente legitimadas em função do prestígio de quem as impõe e entendidas ao pé da letra, e a moral é autônoma quando tais regras são claramente compreendidas no seu espírito e legitimadas em razão de contratos feitos entre pessoas que se concebem como livres e iguais. Do ponto de vista educacional, em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria que gera, justamente, a heteronomia). Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentração (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo (LA TAILLE, 1998, *in* PUIG, 1998, p. 10).

É se relacionando com os outros que a criança vivencia a necessidade da obediência a certas regras, e por meio dessas relações que terá a oportunidade de superar a heteronomia e alcançar aspectos da autonomia moral.

Ora, sem relação com outrem não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1932/1994, p. 155).

Para que haja de fato autonomia moral, é necessário agir independente de pressões exteriores. No entanto, vale ressaltar que autonomia não pode ser confundida com individualismo nem com uma ideia de liberdade para agir como bem entende. Na autonomia, ao contrário disso, é necessário coordenar diferentes fatores ao decidir agir de uma maneira que beneficie todos os envolvidos - considerando diferenças, direitos, sentimentos e perspectivas, tanto de si quanto dos outros.

Neste contexto, temos a escola como um ambiente onde o sujeito, inicialmente, terá contato com o outro, estando exposto a uma pluralidade de modos de relacionamento com esse outro, ou seja, na escola ocorrerão as relações de troca por meio das interações com outros sujeitos iguais a ela. Na

família, por outro lado, as relações são predominantemente coercitivas e o que predomina é o respeito unilateral.

A convivência em um ambiente social tão amplo e complexo como a escola, possibilita que a criança pense sobre as regras (morais), o que proporcionará as primeiras reflexões sobre como agir em determinadas situações, considerando aquilo que acha melhor para si (ética) e podendo construir uma relação de respeito para com os outros. Sendo assim, podemos dizer que, na relação com o outro é que poderão ser criadas as condições para a autonomia.

Cabe lembrar que as escolas proporcionam este desenvolvimento, mas não o garantem, especialmente porque o ambiente sociomoral pode não desenvolver para a autonomia sendo que, muitas vezes, as relações ali estabelecidas reforçam de tal maneira o conteúdo moral instituído que deixam pouco espaço para o aparecimento da reciprocidade e reflexão sobre as condutas éticas – prevalecendo a obediência às normas (VINHA, 2000).

Neste sentido, a relação que o professor estabelece com seus alunos - e que incentiva entre os próprios alunos – exerce influência sobre o modo como a criança percebe as regras morais, podendo proporcionar a reflexão sobre essas regras. Reflexão esta que incentiva a internalização e a construção do sentido e da importância das regras para a vida social. No sentido oposto, a escola pode, também, reforçar a moral heterônoma transmitida *a priori* pelos pais, a moral da autoridade, que deve ser obedecida independentemente de seu conteúdo ou motivos. O papel da escola e dos professores na formação moral dos alunos será abordada com maior enfoque no capítulo 4.

2.2 A Personalidade Ética

Pesquisas na área de desenvolvimento moral (LA TAILLE, 2007; PUIG, 1998; TOGNETTA, 2009) têm se voltado a um aspecto essencial da moralidade: a personalidade. A moralidade está vinculada a diversas particularidades do sujeito, havendo múltiplos fatores a interagirem na construção da personalidade do indivíduo. Na literatura em questão, há o uso dos termos “personalidade moral” e “personalidade ética”, que generalizaremos

aqui para personalidade ética, por ser o termo de maior ocorrência e por entendermos que a ética engloba a moral ao articular a expansão de si e o sentimento de obrigatoriedade - como já dissemos na introdução.

Um grupo de teorias, inclusive a de Durkheim (2003), explica a moralidade através da afetividade, afirmando que a heteronomia dos indivíduos não precisa ser superada, todos os valores são igualmente válidos - sustentando o relativismo antropológico. Já, outro grupo (com Piaget e Kohlberg) explica a moralidade através da razão, afirmando a possível autonomia dos indivíduos e sustentando o universalismo moral, que baseia-se no ideal de justiça.

O filósofo Immanuel Kant (1797/2002) desconfiava da afetividade pelo fato de não dominarmos nossos sentimentos, não decidirmos quais experimentar, sendo assim ditos prisioneiros de nossa vida afetiva. Dessa forma, a única fonte legítima de deveres e inspiração moral seria a razão. O filósofo funda o que deve ser o único princípio da vontade, aquilo que deve ser utilizado para guiar toda e qualquer ação: “devo agir sempre de modo que possa querer também que minha máxima se converta em lei universal” (KANT, 1797/2002, p. 29).

Contudo, como poderia a razão ser a fonte energética das ações? Como teria poder motivador? A questão torna-se ainda mais complexa se observarmos não haver evidências claras de correlação entre os níveis de juízo moral autônomo e ação condizente com esses níveis (uma pessoa pode julgar teoricamente uma ação de maneira autônoma, porém agir de maneira diferente quando de fato vivenciar a situação). Podemos entender, então, que o “bem” a que se referia Kant era ideal! Não basta racionalmente visar o bem, pois o que se encontra em jogo é o querer (TOGNETTA, 2009).

Por isso, entendemos que, para explicar a moralidade, especialmente do ponto de vista afetivo, precisamos analisar sua relação com algo que não é apenas um conjunto de deveres. Portanto, para que possamos compreender os comportamentos morais adotados pelos homens, devemos conhecer as opções éticas que eles assumem (LA TAILLE, 2007).

Como já exploramos na introdução deste estudo, a pergunta “como devo agir?” corresponde ao âmbito moral, sendo que à reflexão ética cabe a indagação “que vida eu quero viver?”. A ética diz respeito à “vida boa” e a

moral às normas com pretensão à universalidade. A questão da vida boa – portanto, da ética – traz à tona a discussão sobre as virtudes, remetendo-nos a Aristóteles (322 a.C./2001), segundo o qual a felicidade só é possível por meio do cultivo das virtudes, que levam os homens a atingir a elevação de suas capacidades. Quando falamos em moral, nos referimos a deveres, mas ao falar em ética, falamos da busca por uma vida que consideramos valer a pena ser vivida.

Puig (1998) interessa-se pelo desenvolvimento de uma moral autônoma guiada por princípios que são livres e criticamente assumidos, pressupondo uma participação ativa da razão tanto na elaboração quanto na legitimação das regras. Trata-se, portanto, de uma moral construtiva: que não é intuitiva nem habitual, mas que está sempre disposta ao aprofundamento da reflexão ética e à criação de novas regras, se necessário. De acordo com o autor,

[...] pensamos que a formação plena da personalidade moral requer uma consciência moral autônoma. Quer dizer, aquela que é capaz de dirigir-se, que não é determinada por leis ou disposições alheias. Falamos de autonomia moral quando o sujeito atende à sua razão para orientar-se moralmente; quando o fundamento e as razões de suas decisões estão nele mesmo (PUIG, 1998, p. 80).

O sentimento do dever moral é o sentimento de obrigatoriedade, que corresponde a uma realidade humana. Afirmamos existir um plano moral do ponto de vista sociológico ao reconhecermos que não há cultura sem sistema moral. Cada sociedade caracteriza-se por suas condutas e tipos de comportamentos considerados permitidos ou não. Do ponto de vista psicológico, o plano moral é constatado pelo sentimento de obrigatoriedade que os seres humanos são passíveis de experimentar (LA TAILLE, 2007).

Na sociedade pós-moderna, que podemos chamar de “pós-moralista”, há uma tendência deste sentimento de obrigatoriedade tornar-se raro, decorrente desta ordem social individualista na qual nos encontramos imersos, que prioriza o prazer ao dever. As pessoas a quem atribuímos ações contrárias à moral podem ser consideradas desprovidas do sentimento de obrigatoriedade ou podemos considerar que esse sentimento não foi forte o bastante para impedir essas transgressões.

Voltando-nos à perspectiva ética, que elemento psicológico deveria ser necessariamente contemplado para de fato viver-se uma vida boa? Inicialmente, parece claro não haver a possibilidade de ser feliz se a pessoa não sentir-se feliz. Não que a felicidade seja 'puro' estado subjetivo, mas a avaliação pessoal sobre se estar ou não vivendo uma vida boa ocupa o plano ético (LA TAILLE, 2007).

Vemos também que a vida boa contempla a vida em sua totalidade, e não em fugazes momentos de prazer, dado que a "vida" designa a totalidade do homem, e não práticas fragmentadas. De acordo com Paul Ricoeur (1990 *apud* LA TAILLE, 2007), não constatamos a felicidade em nenhuma experiência particular, e sim na tomada de consciência da direção que estamos dando às nossas vidas. Na dimensão do ser, a felicidade projeta-se em função das avaliações que o homem faz de si próprio. Em outras palavras, é preciso que a vida faça sentido, dando-se sentido às ações, ou seja, identificando o que torna as ações dignas de serem realizadas.

Para isso, é preciso saber quem se deseja ser, o que nos leva ao tema da identidade, ou seja, a reflexão sobre suas ações no mundo. De acordo com La Taille (2007), o sentimento de obrigatoriedade é central para a moral e a expansão de si para a ética, pois é a partir dos atos concretos realizados durante a vida que se constrói a identidade, e, com esta expansão, há uma busca por novos horizontes, pela superação de si e o reconhecimento de que se é alguém de valor. Portanto, somente se sentirá obrigado a seguir determinados deveres o indivíduo que os conceber como expressão de um valor do próprio eu.

Podemos dizer que as motivações no plano ético explicam as consequentes ações no plano moral e que devemos procurar no plano ético a motivação para o sentimento de obrigatoriedade - buscando representações de si que possuam valor positivo. Sabendo que é um eu que quer algo (agir moralmente ou não), só se poderá querer algo que esteja de acordo com o que se é.

2.3 Representações de si e autorrespeito

As representações de si são interpretações sobre si que decorrem tanto de características cognitivas quanto afetivas. Nesta perspectiva, não há unicidade, um 'autoconceito' sobre si, mas representações que se relacionam de forma hierárquica. Não se trata de uma luta entre querer e dever, mas sim de vários "quereres" diferentes, dentre os quais inclusive uns podem ser morais e outros não. Uma pessoa pode valorizar a honestidade, mas mentir sobre suas habilidades em uma entrevista de emprego porque considera mais importante ter dinheiro, e este querer supera o outro.

A valorização de si próprio corresponde à autoestima e pode incidir sobre valores morais ou não. Quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais ela corresponde ao autorrespeito, portanto este é a autoestima regida pela moral.

Nas palavras de La Taille (2007, p. 56):

[...] o auto-respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da 'Vida boa' -, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade portanto, motivação para a ação moral. Em poucas palavras: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio.

O sentimento de obrigatoriedade é experimentado pela maioria das pessoas, mas nem sempre é forte o suficiente para dirigir as ações, fazendo com que os deveres morais sejam cumpridos. Uma pessoa que age contra uma moral legitimada racionalmente por si mesma não possui autorrespeito forte o bastante para se impor sobre os valores da autoestima. Para as pessoas que possuem uma vida moral exemplar, por outro lado, ser moral é o mesmo que ser elas mesmas, pois seus projetos de expansão de si próprio são morais.

Para que seja ético, um projeto de felicidade deve dar lugar ao outro, sendo coerente com certos deveres morais. Os outros são considerados, portanto, como fins em si mesmos, não como meios. De acordo com Ricoeur (1990, *apud* TOGNETTA, 2009, p.17), a ética é a "busca por uma vida boa com e para o outro em instituições justas".

Puig (1998) afirma que decidir sobre como viver é um ato pessoal e social, pois é totalmente individual e ao mesmo tempo influenciado pela relação com os outros. Desse modo, “Não se trata simplesmente de decidir como se quer viver no seio da comunidade, mas de decidir uma boa maneira de viver a própria vida no seio de uma coletividade” (PUIG, 1998, p. 27).

Além disso, para além dos laços da comunidade a que pertence, o indivíduo que atinge a autonomia não concebe a moral como regras e princípios organizadores das relações entre os membros de determinada sociedade, mas sim das relações entre todo e qualquer ser humano, pertencente ou não à sua comunidade. Piaget (1932/1994) afirmava a justiça como a mais racional de todas as virtudes, não havendo sociedade possível sem ela, visto que ser justo é dar aos outros o que lhes pertence por direito.

Lembrando ainda que devemos privilegiar a construção do autorrespeito e que o sentimento de obrigatoriedade é uma forma de querer, a dimensão intelectual depende do ‘querer fazer moral’ para se tornar ação. O agir moral implica conhecimentos sobre regras, valores e princípios, mas há uma distância entre possuir os conhecimentos e saber aplicá-los. Algumas pessoas se contentam com a dimensão normativa (conhecimento das regras), sem nunca perguntarem-se de onde elas derivam. A regra dá corpo à moral, situa-a no tempo e no espaço, tendo o princípio como seu ‘espírito’. O “senso moral” (ou “consciência moral”) caracteriza-se tanto pela capacidade de conceber os deveres morais, quanto à experimentação do sentimento de obrigatoriedade. Segundo La Taille (2007), é por volta dos 5 anos que a criança tem a capacidade de diferenciar as coisas ‘que se fazem’ das que ‘devem ser feitas’, distinguindo as normas morais de uma comunidade daquelas relacionadas a hábitos e rotinas.

Desenvolvendo um sentimento de respeito (inspirado por amor e medo) por aquelas pessoas que apresentam as regras, as crianças as obedecem e lhes investem de obrigatoriedade. Este respeito unilateral está relacionado ao despertar do senso moral, desse querer singular que chamamos dever.

Outros sentimentos estão ligados ao desenvolvimento do senso moral na infância além do medo e do amor, como a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa, sendo o último um sentimento decorrente da consciência de haver transgredido uma regra moral. Sentir culpa, portanto, atesta o fato de

a moral ser legitimada pelo sujeito que deseja, se possível, a reparação do seu ato. É por isso que podemos dizer que uma pessoa incapaz de sentir culpa não possui um 'freio moral' essencial, estando mais inclinada a agir de maneira imoral do que as que possuem essa capacidade.

A culpa relaciona-se à noção de responsabilidade, havendo o sentimento de culpa pelo que se fez ou desejou fazer, mas não pelo que se é. Por isso, a pessoa moral assume sua responsabilidade pela ação até mesmo quando causa prejuízos a outro ou a si próprio sem intenção, sendo o sentimento de culpa correspondente à dimensão afetiva desse compromisso. Assim, o 'querer agir' moral mobiliza o indivíduo a querer responsabilizar-se por suas ações - somente possuindo esse querer a pessoa será capaz de sentir culpa. Por meio da culpa, a transgressão moral salienta a noção de responsabilidade. Por isso a transgressão participa da construção da moralidade, estando presente na gênese do sentimento de culpa (LA TAILLE, 2007).

Neste despertar do senso moral, os elementos intelectuais e afetivos da moralidade estão isolados entre si e são ainda superficiais na organização psíquica da criança. Com a sequência do desenvolvimento moral, esses elementos sofrerão uma coordenação entre si, decorrente da integração à personalidade. Se as noções morais construídas virem a penetrar a personalidade, ou seja, se o plano moral e o plano ético se articularem, será construída uma personalidade ética.

La Taille (2002), em seus estudos sobre moral, destaca a vergonha como o sentimento central para a construção de uma personalidade ética, sendo uma espécie de indignação quanto a nós mesmos. Podemos falar também em vergonha relacionada à exposição aos olhares alheios, mas tratamos aqui de um juízo negativo de si devido a uma perda virtual ou real de valor, portanto é a vergonha de quem julga a si com valor negativo.

Diferente do sentimento de culpa, que incide sobre a ação, a vergonha incide sobre o ser, refere-se ao eu, ao que se é. Apesar de ambas serem internas, quando há culpa o outro pode não saber deste sentimento, enquanto que, na vergonha, geralmente o outro está presente e, justamente por isto, sentimos vergonha. O autor da ação julga-se negativamente porque se vê afastado da imagem que pretende ter de si, é como se falhasse com seu dever,

com seu propósito na vida. Por isso, muitas vezes apenas ao pensar na possibilidade de cometer tal ato já sente-se vergonha, e esta inibe a ação. O agir moralmente, portanto, decorre do desejo de não decepcionar-se a si mesmo, ao seu próprio objetivo, por vergonha de ver-se fracassar, de não ser detentor das características que deseja possuir.

Mas a vergonha não incide somente sobre valores morais, mas também sobre valores amorais ou imorais. Pode-se sentir vergonha de ver-se como pessoa deselegante, fracassada profissionalmente, pobre (que são valores neutros quanto à moral) ou de ser vista como covarde por respeitar as leis, como fraco por ser fiel à esposa, entre outros (contrários à moralidade tratada neste texto). O sentimento de vergonha pode incidir, portanto, sobre qualquer valor que esteja associado ao eu, sendo necessário reservarmos lugar especial aos valores morais, chamando de vergonha moral aquela experimentada quando lidamos de fato ou virtualmente com o não cumprimento do dever.

Desse modo, a pessoa “honrada” sentiria vergonha ao agir ou pensar em agir de forma contrária a seu dever, pois se tornaria indigna aos próprios olhos. Esta pessoa respeita a si mesma, sendo fiel a si ao mesmo tempo que respeita os outros, não havendo diferença entre respeitar aos outros e respeitar-se. Deseja-se merecer a confiança, pelo próprio sentimento da honra.

Resumidamente, temos que:

Numa primeira fase, como já apontaram tantos autores, a criança segue as regras morais para ser amada. Numa segunda, nunca acabada, ela as segue para ser digna de ser amada. E, então, como escreveu Piaget, ao medo material de ser castigada ou abandonada, característico dos primeiros passos da criança no mundo da moralidade, sucede o medo de *decair perante os olhos das pessoas respeitadas*, uma das características da autonomia moral. Decair perante os olhos da pessoa respeitada não é tanto perder o amor desta que, por outros motivos, pode permanecer presente, mas é perder o direito moral de ser amado. *Saber-se e sentir-se merecedor de desprezo, mesmo sem ser desprezado de fato por outrem, e, sentir vergonha, mesmo tendo o espelho como única testemunha, eis a ferida moral por excelência* (LA TAILLE, 2002, p.174).

Por volta dos 9 anos de idade, o medo de decair aos próprios olhos e das pessoas respeitadas começa a tornar-se um sentimento dominante. O autorrespeito e a honra podem tornar-se sentimentos centrais, possibilitando a construção da personalidade ética. Mas os primeiros sinais desses sentimentos podem permanecer fracos, e a vergonha poderá associar-se a conteúdos estranhos à moral, com as escolhas no plano ético levando a caminhos de expansão de si até contraditórios a justiça, generosidade e honra. A vergonha não moral, nestes casos, terá mais força do que a vergonha moral.

Aqui vemos a influência do meio onde a criança vive, pois ela começará a olhar para si mesma por intermédio dos valores que percebe inspirar os olhares alheios, influenciando os valores por meio dos quais a criança irá ver-se e julgar-se, podendo julgar-se inferior se contrariar os ideais presentes em sua comunidade. Se a criança viver em um meio onde ações morais são tidas como provas de fraqueza, será mais difícil ver-se como uma pessoa de valor ao agir de forma moral. Somente a força motivacional da expansão de si próprio pode negar os ideais da comunidade em busca dos seus próprios. Embora não sejam absolutamente determinantes, os juízos alheios possuem, para a criança, papel essencial na construção das representações de si. Haverá construção da personalidade, mas ficarão de fora dela ou terão pouca força as representações de si que possuem valor moral.

Como exemplo, podemos pensar em uma criança que nasce em um ambiente de violência e criminalidade, onde possuir dinheiro é visto como algo bom, independente do que se faça para consegui-lo. Ao crescer, esta criança poderá sentir-se valorizada pela comunidade em que vive ao ter atitudes como envolver-se em brigas e roubar. Para esta pessoa, ter dinheiro e ser violento constituem-se como valores, e ela se esforçará para obtê-los. Obviamente, não estamos afirmando que o sujeito é fruto do meio que vive, pois há diversos fatores que influenciam o desenvolvimento da personalidade de uma pessoa, mas é fato que a interação e interpretação das relações e valores sociais exercem significativa influência no desenvolvimento da personalidade ética, pois a moral é social.

Querer merecer confiança é um traço essencial do autorrespeito e aquele que tem honra envergonha-se de desmerecer a confiança alheia. Por isso, se o sentimento de vergonha se associar com mais força a conteúdos que

sejam não-morais ou imorais, não será possível a construção da personalidade ética.

Já sabemos que, nas relações de cooperação, a criança dá seus primeiros passos em direção à autonomia. Nas relações entre colegas, mentiras ou promessas quebradas podem romper a relação, não ficando a importância de ser confiável apenas no discurso, mas havendo um efeito concreto do não-merecimento de confiança. Daí se estabelecerá que é preciso merecer confiança.

Podemos dizer que uma pessoa ética é alguém em que se pode confiar. Uma pessoa honrada merece a confiança moral alheia, sentindo vergonha ao sequer pensar em não merecê-la. E a criança pode começar a compreender isto com as relações de cooperação. Assim, a vergonha de não poder ser digno de confiança fará o merecimento da confiança ser um valor central entre as representações de si.

Com tudo isso, vemos que a ascensão a níveis superiores de desenvolvimento moral depende da riqueza das interações sociais, e do próprio interesse em refletir sobre as normas e valores morais. Os sentimentos de culpa e vergonha representam uma força energética que possibilita a evolução da dimensão intelectual. Ao mesmo tempo, a dimensão afetiva também receberá a influência dos avanços intelectuais e da sofisticação dos juízos.

3 OS VALORES E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

“Os grandes debates psicológicos emergidos em nosso século, e que por mais de dois mil anos perduram no pensamento filosófico, nos mostram a distância entre dois conceitos profundos da natureza essencialmente humana chamados de razão e emoção.”

(LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA)

Partindo de pressupostos epistemológicos que superam visões aprioristas e empiristas, temos as teorias pedagógicas chamadas *interacionistas e sócio-interacionistas (construtivistas e sócio-construtivistas)*, que concebem o conhecimento como um resultado da ação entre sujeito e objeto. Dessa maneira, podemos dizer que o conhecimento não está no sujeito (como diriam os aprioristas), e nem no objeto (como diriam os empiristas), mas resulta da interação entre ambos (ARANHA, 1996).

Nesta perspectiva, temos que os valores são construídos nas interações sociais, não estando predeterminados nem sendo simples internalizações do exterior pelo sujeito. À medida em que vai vivendo e lidando com diversos acontecimentos em sua vida, o sujeito vai construindo sua personalidade, com base nos valores que define e nos que são definidos por cada um. Desse modo, as ações exercidas objetiva e subjetivamente pelo sujeito no mundo em que vive é que formarão sua personalidade, indicando seus valores. Por isso, dizemos que o sujeito não é moldado pela sociedade - apesar de sofrer influências desta - mas é ativo - e os afetos são aspectos fundamentais na construção de valores, como veremos a seguir.

3.1 A afetividade e a construção de valores

É claro que as condutas humanas seriam desapegadas de ordem e de responsabilidade sobre os atos sem a razão. Negar a importância de regras de

convivência asseguradas pela razão seria acatar um espontaneísmo, negando a importância de regras sociais e de princípios morais que se encontram em jogo na convivência humana. No entanto, quando procuramos explicações possíveis para a compreensão da natureza desse fenômeno humano que chamamos de moral, a razão se mostra insuficiente, não sendo capaz de, sozinha, explicar a complexidade do fenômeno moral.

Por isso, Tognetta (2009, p.28) afirma que:

Nesse sentido, o pensamento científico daqueles que pensam a moral enquanto um conjunto de normas determinadas pela razão não compreende o que de fato entenderam antes os poetas e aqueles que se deixaram caminhar pela compreensão do homem por um lado nebuloso, tão pouco verificável pela lógica, que foi esquecido nas ciências durante tanto tempo: o seu lado afetivo.

De acordo com Piaget (1964/1991), a vida afetiva e a vida intelectual desenvolvem-se em um paralelo constante durante toda a infância e adolescência. Opondo-se a visões de separação da vida em compartimentos estanques – dos sentimentos e dos pensamentos –, o autor considera essa uma visão superficial e baseada no senso comum. Portanto, é essencial buscar o fortalecimento do equilíbrio entre estes dois aspectos.

Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas, toda conduta implica também modificações e valores finais (o valor dos fins): são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana (PIAGET, 1964/1991, p. 21-22).

Em um primeiro estágio de desenvolvimento, há os impulsos instintivos elementares relacionados à alimentação e aos reflexos afetivos ou emoções. Em um segundo estágio, com o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, surgem os primeiros sentimentos de fracasso ou sucesso com as sensações de prazer e dor. Depois, começam a ser concebidos os objetos exteriores, e surge a diferenciação entre o eu e o outro.

É com o aparecimento da linguagem que as condutas são profundamente modificadas tanto no aspecto afetivo quanto no intelectual.

[...] a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resultam três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e de uma afetividade interior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios (PIAGET, 1964/1991, p. 23-24).

Ao falar de valores, estamos nos referindo a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, sejam objetos ou pessoas. Nesse sentido, os valores e as avaliações que fazemos no cotidiano pertencem à dimensão geral da afetividade e o valor é resultado, sendo construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas. Por isso, para entendermos como cada indivíduo apropria-se de determinados valores, ao invés de outros, é importante conhecermos o processo psicológico da construção de valores (ARAÚJO, 2007).

A ideia de sujeito ativo, que interage com seu mundo objetivo e subjetivo, reforça o princípio de que os valores resultam das projeções afetivas feitas nas interações com o mundo, dado que pessoas que vivem em um “mesmo” ambiente podem vir a construir valores completamente diferentes.

De maneira geral, o valor é construído por meio da projeção de sentimento positivo sobre objetos, pessoas, relações e/ou sobre si mesmo. Já quando a projeção é de valor negativo, temos o contravalor:

Ou seja, uma ideia ou uma pessoa tornar-se-ão um valor para o sujeito se ele projetar sobre ela sentimentos positivos. Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmas. Nesse caso, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva, é o que chamamos de contravalores. Logo, os contravalores referem-se àquilo de que não gostamos, de que temos raiva, que odiamos, por exemplo (ARAÚJO, 2007, p. 21).

Podemos então pensar de maneira análoga a escola: esta pode vir a ser um valor ou um contravalor para os alunos, dependendo da maneira como estes são tratados, dos sentimentos ali despertados e daquilo que vivenciam de maneira geral.

Quando o aluno gosta do ambiente escolar, sente-se tratado com respeito e vê sentido naquilo que aprende ali, pode projetar sobre a instituição sentimentos positivos e, portanto, a escola poderá se constituir em um valor para ele. Estes sentimentos farão com que o aluno sinta-se parte daquele lugar e vice-versa, havendo um desejo de permanecer ali, retornando todos os dias. Na direção contrária, um aluno que é constantemente humilhado, subjugado, desrespeitado no ambiente escolar, provavelmente projetará à escola sentimentos negativos, não havendo a construção de um valor, mas sim de seu oposto, um contravalor. Sendo um espaço que é por este aluno odiado e desprezado, pode vir a ser depredado, ignorado, vandalizado (ARAÚJO, 2007, p 22).

Tomemos agora como exemplo a relação da criança com uma pessoa que cuide dela, a alimente, lhe dê carinho e atenção:

Existe uma grande possibilidade de que a criança projete sentimentos positivos sobre tal pessoa, que geralmente é chamada de mãe, que goste dela, e que essa mãe se torne um valor para a criança. Por outro lado, se o adulto que cuida dela o faz de maneira ríspida, violenta, sem afeto, é possível que não seja alvo de projeções afetivas positivas e, conseqüentemente, não se constitua como um valor para essa criança (ARAÚJO, 2007, p. 22).

A construção dos valores e contravalores será organizada num sistema de valores e se incorporará à identidade da pessoa, às representações que ela faz de si. Desse modo, cada sujeito constrói um sistema de valores em que alguns se posicionam de forma central em sua identidade enquanto outros se posicionam de forma mais periférica.

É importante termos em mente que o ser humano pode construir valores que não sejam morais, dado que as projeções afetivas positivas podem ser direcionadas ao traficante de drogas, aos espaços autoritários, à violência, entre outros. A ausência da ação moral, portanto, ou pouca motivação para

seguir as regras morais, decorreria justamente do fato de a identidade pessoal construída ter outros valores centrais (LA TAILLE, 2007).

Segundo Araújo (2007), o que determina o posicionamento dos valores como centrais ou periféricos é a intensidade de carga afetiva que está vinculada ao valor ou contravalor construído.

Logo, nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores, cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia de nossa identidade (ARAÚJO, 2007, p.24).

Na realidade cotidiana, no entanto, é importante lembrar que os valores interagem de maneira bastante complexa, não havendo uma visão estática de valores que são centrais ou periféricos, pois estes variam de acordo com o conteúdo a ser examinado e com as pessoas envolvidas na ação. Pensando nos diversos conteúdos que podemos valorizar, percebemos o quanto é gigantesca a teia de possibilidades de constituição dos sistemas de valores e o quanto eles são flexíveis, maleáveis, fluidos, variando de acordo com os contextos e as experiências de cada indivíduo. Neste contexto, cabe lembrarmos que o sistema de valores é constituído por valores morais e não-morais. Mas a que tipo de valores nos referimos quando falamos em valores morais? Cabe analisarmos, portanto, os diferentes tipos de valores a serem considerados em nossas relações.

3.2 Os valores morais

Quando falamos em valores, podemos nos referir a coisas valiosas ou atos valiosos. Um ato moral pode ser valioso, mas também podem sê-lo atos jurídicos, econômicos e de outra natureza que não a moral. Objetos também podem ser valiosos, tanto os naturais (como uma árvore, uma pedra) quanto os produzidos pelo homem (uma mesa, uma máquina). O valor das coisas apresenta-se para nós como um tipo de existência que não é mais a sua existência puramente natural, mas surge à margem da relação do objeto com o homem. Podemos dizer, portanto, que “o objeto valioso não pode existir sem

certa relação com um sujeito, nem independentemente das propriedades naturais, sensíveis e físicas que sustentam o seu valor” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1997/2017, p. 138).

O termo “valor” deriva da Economia, onde podemos encontrar a essência do termo em geral, que evidencia a sua significação social. Uma mercadoria é algo que é útil, ou seja, que satisfaz alguma necessidade humana, possuindo um valor de uso.

O valor de uso só existe devido às propriedades materiais do objeto (sem elas, não poderia ser usado) e ao sujeito que o utiliza (o objeto ainda existirá sem o sujeito, mas não poderia ser usado). É por isso que dizemos que “o objeto somente é valioso para um sujeito” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1997/2017, p. 139). Para ter valor de uso, basta que um objeto satisfaça a uma necessidade humana, mas quando passa a ser trocado transforma-se em uma mercadoria, adquirindo também o valor de troca, que aparece superficialmente como uma qualidade de um objeto, sem ter relação alguma com ele. A mercadoria torna-se algo estranho, materializando uma relação social, humana.

Temos, portanto, que 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 [grifo do autor] (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1997/2017, p. 141).

As coisas podem ser mais ou menos valorizadas por cada um, pois são investimentos afetivos que nos movem ou nos fazem agir. De acordo com Tognetta e Vinha (2000, p. 17), “Determinado objeto tem um sentido para o sujeito e é investido pelos afetos que lhe conferem valor positivo ou negativo”.

La Taille (2006) define os valores como resultados de investimento afetivo, fazendo parte do plano ético ao inspirarem os princípios e as regras. Para o autor, a moralidade é inspirada pela razão (dimensão intelectual):

Experimentam-se os valores, pois são afetivos, mas também pensam-se os valores. Logo, a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento de regras e de princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos, de quais projetos de vida temos ou procuramos ter, de

qual projeto de felicidade que move nossas ações, de que rumo toma a expansão do nosso eu (LA TAILLE, 2006, p. 75).

Para integrar-se à identidade, ou às imagens de si, um dever – do âmbito Moral – é necessário que o sujeito queira ou que este lhe faça sentido – no âmbito da Ética. Os valores podem ser morais – quando incluem o outro – como justiça, honestidade e generosidade ou não-morais como o sucesso, a beleza, a riqueza, etc.

Mesmo havendo grande heterogeneidade de valores que regem a sociedade contemporânea, é possível delimitarmos alguns valores a constituírem uma base ética comum, sendo eles a justiça, a equidade e o respeito pelo outro. Dizemos que esses são valores morais universais porque podem ser aplicados a toda e qualquer pessoa, em qualquer circunstância (TREVISOL, 2009).

A relação dos sujeitos com esses valores têm sido estudadas e dão subsídios à análise sobre como se dá a integralização dos mesmos à personalidade.

3.2.1 Valores dos adolescentes na contemporaneidade

Vários estudos (OLIVEIRA; MACHADO, 2015; JERUSALINSKY, 2004; COUTINHO, 2009) associam a adolescência a um estado de perda e desamparo em que o sujeito deve deixar a infância para entrar na vida adulta, enfrentando um sofrimento. Não é um período claramente definido, nem tampouco pode ser estabelecido cronologicamente, por uma idade ou tempo determinado, dependendo muito do contexto social em que se está inserido. Inicialmente, era um período curto em direção à vida adulta, que seria o ideal social, o que foi se modificando ao longo do tempo:

Somente no século XX, o conceito social de adolescência consolidou-se. Com a escolarização prolongada, com um sistema de ensino diversificado e adaptado a uma maior diversidade de áreas do conhecimento, cresceu o período de dependência dos jovens em relação à família. Paralelamente, com o avanço da industrialização e o crescimento das cidades, alterou-se igualmente o processo de entrada no mercado de trabalho. Os mais pobres ingressavam mais cedo na produção, mas levavam em conta a possibilidade de continuar a formação

posteriormente e progredir na carreira com o tempo de experiência. Os mais ricos permaneciam mais tempo em formação e começavam a se especializar em diferentes domínios, em função da demanda de mão de obra cada vez mais adaptada à complexificação socioeconômica. O certo era que, em ambos os casos, estendeu-se o período entre o início da puberdade e o casamento, e os jovens passaram a deixar cada vez mais tarde o domicílio paterno (COUTINHO, 2009, p. 137).

Segundo Jerusalinsky (2004), o que marca a adolescência, independente da idade, é um estado de indecisão, esta que pressupõe instabilidade e turbulência, não passividade, pois se está na iminência de tomar uma decisão. Essas decisões, por sua vez, sofrem influência direta da mídia, especialmente na contemporaneidade, inclusive sobre que tipo de vida desejam e como obtê-la.

Oliveira e Machado (2015) apontam que uma sociedade onde a mídia produz subjetividades, sendo aceito como real qualquer coisa que pareça crível ou plausível, há uma nova hierarquização de valores e redefinição de ideais éticos. Além disso, a sociedade reforça um estilo de vida consumista em que o próprio consumo torna-se associado a elementos subjetivos como o bem-estar, a ascensão social, o sucesso e a beleza. Assim, o que acaba operando como meio de afirmação das realidades específicas é o espetáculo, uma realidade midiática que se apresenta como representante oficial de como a vida social é e ocorre. Portanto, ser adolescente nessa sociedade significa vivenciar um processo da construção de si que já não é intermediado, principalmente, pelas relações concretas entre os pares, mas permeado pelas representações midiáticas.

Outra marca da adolescência contemporânea é a solidão afetiva, devido ao debilitamento dos laços sociais – como o que importa é obter ou consumir o que se deseja, as relações podem ser deixadas de lado, não é da continuidade dos laços que se extrai significação, mas o valor está na fruição do momento (JEUSALINSKY, 2004). Sozinhos em seus próprios lares, os adolescentes não têm mais os familiares como modelos de identificação e outros sujeitos servirão de eixo valorativo pra que construam seus modelos de vida: aqueles a mobilizar as atenções do público adolescente, abrindo espaço para a moral do entretenimento, que

[...] significa apresentar os mais variados aspectos da vida social como atividades lúdicas ou com vistas à diversão. Trata-se do direcionamento das formas de sentir, agir e pensar dos sujeitos para um estilo de vida no qual a seriedade não se faz mais um atributo legítimo. O engraçado e o patético se tornam, nesse sentido, as virtudes por excelência (OLIVEIRA; MACHADO, 2015).

Esta característica de leveza e facilidade do entretenimento também parece ser levada a outros aspectos da vida contemporânea. Nas relações que estabelecem, os adolescentes pós-modernos estão mais acostumados a afastarem pessoas do que as fixarem em suas trajetórias de vida, além de estarem acostumados a não se engajarem nestes relacionamentos. As amizades, neste contexto, parecem servir para uma satisfação de suas necessidades, não tratando-se de um compromisso a ser assumido com a outra pessoa. Segundo Bauman (1997, p. 211), “quando você tem amigos para sua diversão e prazer, você também tem uma nova espécie de amizade – uma amizade na qual são os amigos que são para você, em vez de você ser para eles”. Ou seja, não há reciprocidade nestas relações, o que já vimos ser característica essencial do desenvolvimento moral. O *Facebook*, por exemplo, possibilita conectar-se e desconectar-se das pessoas criando uma construção social muito diferente da noção de vínculos humanos, que são difíceis de encerrar, justamente porque são construídos e sustentados pelo contato próximo, não podendo ser rompidos rapidamente e sem dor, como se faz com as amizades virtuais, simplesmente ao tocar uma tecla.

Com isso, vemos que os valores que possuem maior significado atualmente são produzidos por mediações especializadas em criar imagens de desejo e consumo, enquanto os vínculos a serem constituídos pelos sujeitos encontram-se cada vez mais fragilizados.

3.3 Valores e personalidade ética

Vários estudiosos (TOGNETTA, 2009; VINHA, 2003; LA TAILLE, 2006) têm buscado identificar o desenvolvimento de valores morais como a justiça, a generosidade e a solidariedade, com a utilização de instrumentos que trabalham com cada valor de modo separado. Em algumas dimensões, como

a análise dos valores na relação dos indivíduos com instituições sociais, com os outros e consigo mesmo, adolescentes opinaram sobre a importância e o grau de importância dado a estas instituições em suas vidas e verifica-se que esses componentes influenciam seus valores.

Além de avaliar o modo como se dá a adesão a valores, é importante analisarmos também o contexto em que as relações ocorrem como uma variável determinante, pois um indivíduo pode variar a resposta em virtude do ambiente que está sendo analisado – se é o ambiente familiar, a escola, a internet etc.

Tavares et al (2016), mensuraram a perspectiva social em que é feita uma escolha sobre valores, ou seja, qual é o posicionamento utilizado por uma pessoa, tanto em relação a si quanto em relação aos outros, ao escolher entre possíveis atitudes morais. Como resultado, constatou-se que

[...] a aquisição dos valores, entendida neste estudo pelo modo de adesão a eles em diferentes perspectivas sociais (*egocêntrica, sociocêntrica e propriamente moral*), mostrou uma progressão diferente para cada valor, sendo mais fácil para o valor de solidariedade, seguindo-se os valores de respeito e justiça, e mais difícil para o valor de convivência democrática (TAVARES et al, 2016, p. 205).

Os pesquisadores concluíram que o valor de convivência democrática foi o mais difícil a ser alcançado, numa perspectiva social descentrada, pelas crianças e adolescentes, que aderem a esse valor ainda de modo egocêntrico. Mais importante é ressaltar que apareceram ainda crianças e adolescentes em contravalores, que assumem posições não democráticas.

Destaca-se ainda que, de modo geral, o nível em que devem se concentrar as respostas pró-valor, portanto, que possuem perspectivas propriamente morais (que reside em reconhecer a dignidade de todos e quaisquer seres humanos), foi ausente em todos os grupos de participantes (crianças, adolescentes e professores), tendo sido alcançado somente em um valor (solidariedade) e pelo grupo formado por professores. Desse modo, poderíamos dizer que as crianças e adolescentes demonstram ainda estarem longe da autonomia moral e da integração dos valores às suas personalidades.

Para que os valores possam ser integrados à personalidade, é preciso que sejam vivenciados, o que percebemos não estar ocorrendo. Apesar de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática estarem sempre figurando entre os valores presentes nos objetivos escolares, não há um ambiente escolar efetivamente propício para a vivência destes valores no cotidiano das crianças e adolescentes.

Segundo Tavares et al (2016, p. 206 - 207),

A formação de personalidades éticas não ocorre por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas, sim, de um processo de construção nas interações do sujeito com o meio. Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que a criança possa fazer experiências morais. A justiça, por exemplo, não se aprende apenas com lições ou teorias sobre o assunto, mas experimentando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça pautadas na igualdade e na equidade. O mesmo é válido para o respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade.

Por isso, a imposição de regras rígidas por meio da autoridade não pode conviver com a autonomia moral. Há uma necessidade flagrante de que os valores não só estejam presentes – em discursos e desejos - mas sejam vivenciados cotidianamente nas relações sociais estabelecidas uns com os outros para que a sua necessidade seja visível e legitimada pelos indivíduos. Se os valores de justiça e convivência democrática são difíceis de serem desenvolvidos, só pode significar que eles não são – ou são muito pouco – experienciados, seja na vida escolar ou fora dela. É preciso sentir-se respeitado para querer respeitar e sentir-se valorizado para poder querer agir bem.

Em outro estudo, Tognetta (2009) buscou investigar o que os jovens admiram, remetendo a uma imagem ideal daquilo que consistiria em um valor para estes sujeitos e observou que as respostas caracterizavam-se em três categorias: a ausência de conteúdos morais (valorizavam habilidades com esportes ou beleza física, por exemplo), respostas estereotipadas (determinação, buscar seus sonhos, simpatia etc) e, por último, as virtudes (atitudes que incluem olhar também para o outro, como solidariedade,

honestidade, justiça). Como resultado, 52% dos sujeitos apresentaram conteúdo ético em suas respostas, enquanto 16% apontam para o individualismo em suas respostas. Apesar da frequência com que são expostos a conteúdos não morais, vemos que a ética ainda tem lugar quanto à valoração pelos estudantes. Vale ressaltar que as opiniões dos estudantes nos dão indícios sobre os seus julgamentos, mas não confirmam que suas ações correspondam a esses ideais. Só quando os valores centrais na identidade têm uma natureza ética há uma maior probabilidade de que a pessoa tenha pensamentos e comportamentos éticos. Do contrário, é provável que os pensamentos e comportamentos da pessoa não sejam éticos.

Percebemos que vivenciar um contexto que seja favorável à construção dos valores é essencial, especialmente em se tratando da pós-modernidade, etapa em que as influências conduzem a valores diferentes daqueles que incluem o respeito ao próximo e a importância da convivência. Dessa maneira, cabe compreendermos como se dá e como proporcionar um contexto mais favorável à construção dos valores morais pelos adolescentes, em especial na escola, onde eles passam grande parte de seu tempo.

4 O CLIMA ESCOLAR E SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DOS VALORES

Podemos dizer que o ambiente sociomoral compreende as diversas relações experienciadas pelos alunos e pode ser constantemente caracterizado como um currículo implícito, já que não é pensado e planejado pelos professores, mas decorre de suas posturas – e, quer eles queiram ou não, permeia cada atividade e interação dentro e fora da sala de aula. Na escola, as relações são, em sua maior parte e importância, entre aluno e professor e entre alunos e seus colegas (DEVRIES; ZAN, 1998).

Uma maneira de identificar o ambiente sociomoral, trazendo à tona as características do currículo oculto das escolas, é buscar uma análise das percepções daqueles que fazem parte do ambiente escolar, o que podemos obter por meio de estudos sobre o clima escolar.

No presente capítulo, conceituamos o clima escolar e sua importância para a construção de valores morais. Para isso trazemos pesquisas sobre o tema ainda recente, mas que comporta uma visão mais integrada dos diversos componentes do ambiente escolar, bem como sua relação com o desenvolvimento moral dos estudantes.

4.1 O papel da escola na formação moral dos indivíduos

Entendendo que, para a constituição de uma personalidade moral (a que também nos referimos como personalidade ética), a individualidade e a coletividade agem juntas e se influenciam mutuamente, Josep Maria Puig dedica grande parte de seu trabalho (PUIG, 1998; ARAÚJO; PUIG, 2007; GARCIA; PUIG, 2010) a pensar a educação moral e as formas para colocá-la em prática nas escolas. De acordo com o autor,

[...] a educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais. A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém faz de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e

de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito. A construção da personalidade moral é uma obra compartilhada, feita junto com os outros, e impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca a determinem completamente (PUIG, 1998, p. 19-20).

O tema da ética encontra-se, na escola, nas próprias relações entre aqueles que constituem esta instituição, sendo eles: os alunos, os professores, os funcionários e os pais. Nas disciplinas do currículo, a ética também faz-se presente, dado que, sabe-se, nenhum conhecimento é neutro, tampouco impermeável a valores de todos os tipos.

A ética também está presente nas escolas por meio dos Temas Transversais (BRASIL, 2001), que acabam por tratar de valores e normas. A influência e o papel da escola na formação moral são já reconhecidos e, embora fique claro que a instituição escolar não é onipotente neste aspecto, não sendo a única instituição social a educar moralmente, é explícita a sua responsabilidade por tal formação.

Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (BRASIL, 2001, p. 73).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) incorporam questões sociais, dando-lhes tanta importância quanto às áreas convencionais. Essa proposta é considerada especialmente importante na educação fundamental, quando os alunos podem conhecer e construir seus valores, além de terem a capacidade de gerir seu próprio comportamento a partir deles. De acordo com este documento, temos que:

Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a

escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira (BRASIL, 2001, p. 32).

Neste documento, a transversalidade vem proporcionar à prática educativa a possibilidade de estabelecer uma relação entre conhecimentos teoricamente sistematizados (entendidos como aprendizagem sobre a realidade) e questões da vida real (aprender na e da realidade). Dessa maneira, trata-se de incorporar aos conteúdos e vivências escolares a reflexão sobre as relações.

A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com varias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (BRASIL, 2001, p. 30).

É nas relações interpessoais – tanto entre aluno e professor quanto entre os próprios alunos – que se apresenta o grande desafio de conseguir colocar-se no lugar do outro, poder compreender os pontos de vista e as motivações que estão implicadas nas diferentes ações.

Quando surge a necessidade de decidir como será a adaptação ao meio, como resolver conflitos vitais da existência, como se quer viver, entra em cena a moralidade, onde sabendo-se do inacabamento e da indeterminação humana, sabe-se também da possibilidade de decidir reflexivamente sobre o que fazer. Faz-se necessário, então, construir a maneira como se quer ser e de que modo se quer viver. Assim, a educação moral poderá apontar “a construção de uma forma pessoal que permita uma vida consciente, livre e responsável” (PUIG, 1998, p. 26).

Desse modo, a educação moral está associada ao trabalho de ensinar a cada sujeito e aos diferentes grupos humanos como viver em uma comunidade. Mas não se trata de decidir simplesmente como se quer viver na

comunidade, mas sim de decidir como, de uma boa maneira, viver a própria vida estando no seio de uma comunidade.

Atinge-se a moralidade quando podemos refletir sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre o tipo de vida que se leva, sobre os valores que pretendem conduzir o comportamento ou sobre as vivências conflituosas. Adquire-se a capacidade de atribuir valor, pensar e decidir por si mesmo sobre os próprios valores, pensamentos e decisões. A consciência se faz juiz do sujeito que a possui (PUIG, 1998, p. 79).

Podemos dizer que, quando falamos em formação ética, estamos falando de estratégias que permitam aos alunos o conhecimento e legitimação de alguns valores inspirados pela convivência (como a justiça, a tolerância, a disciplina, a generosidade), para que neles possam pautar suas condutas (tendo atitudes éticas como agir justamente, ser solidário, respeitar as diferenças, etc). Precisamente por isso, é preciso que a reflexão tenha lugar privilegiado no trabalho com a ética, especialmente na escola, cenário ímpar de relações sociais, já que

Ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nesta construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem (BRASIL, 2001, p. 72).

Vemos, portanto, que a reflexão ética envolve não apenas a própria felicidade ou bem-estar, mas inclui necessariamente as outras pessoas e o modo como nos relacionamos com elas. Daí a necessidade de cuidar das relações – o modo como elas se dão – e, portanto, do ambiente sociomoral em que estão envolvidos os indivíduos.

A construção de uma personalidade ética não pode se dar – ou se dará com muita dificuldade – em um ambiente que não seja ético ou que não proporcione relações éticas. Por isso, não é suficiente pensar na formação do indivíduo sem uma transformação da comunidade.

A educação moral talvez tenha como tarefa própria a formação da personalidade moral, mas sua contribuição para a reconstrução das formas de vida social não pode ser esquecida. Isso porque a pedagogia dificilmente pode desconsiderar o imperativo de contribuir para tornar melhores as relações entre os homens e os grupos humanos e também porque a formação da individualidade moral depende da qualidade do espaço social em que cada indivíduo se forma. Dito de outra forma, a construção da personalidade moral depende das condições sociais e culturais do âmbito em que esse processo educativo é desenvolvido. Portanto, a educação moral como construção é uma tarefa que pensa em cada indivíduo, mas não pode esquecer sua contribuição para a reconstrução das formas de vida social (PUIG, 1998, p. 20).

Por tudo isso, reconhecemos a importância de entender a escola com um ambiente de relações complexas, tanto dentro da instituição quanto fora, e sua articulação com as partes que a compõem (alunos, professores, funcionários e comunidade).

4.2 O conceito de Clima Escolar e sua influência sobre o desenvolvimento da moralidade

Sabemos – com pesquisas como as de Piaget (1994), Devries e Zan (1998), Vinha et al (2016), Araújo (2012), entre outros – que ambientes autoritários, inconsistentes ou omissos favorecem a formação de pessoas heterônomas, que apresentam reações agressivas, desavenças, sentimentos de injustiça e desrespeito. Por outro lado, ambientes cooperativos favorecem a autonomia e sentimentos de pertencimento ao grupo e de bem-estar. Quando não se pode tomar decisões ou discutir problemas e situações das quais se faz parte, torna-se mais difícil o desenvolvimento deste sentimento de pertencimento, bem como há pouca preocupação com o bem-estar comum e um comportamento menos responsável.

Acreditamos ser fundamental conhecer o clima das escolas, dada a sua associação tanto ao bem-estar quanto ao desempenho acadêmico dos alunos, visto que o clima positivo pode proporcionar maior motivação para o aprender e para a convivência ética. O termo Clima Escolar é relativamente novo, trazendo referências ao Clima Organizacional, no contexto empresarial, referindo-se às

diferentes percepções dos sujeitos que compartilham um contexto comum. Na presente pesquisa, adotamos a seguinte definição de clima escolar:

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, esse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Dada a relevância do conhecimento em questão para as instituições escolares, foram criados no país instrumentos adaptados à realidade escolar brasileira para mensurar o clima e possibilitar melhorias, a partir do planejamento de propostas de intervenção eficazes.

Os precursores destas avaliações no Brasil explicam que:

O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. (VINHA et al, 2016, p. 101-102).

Daí a importância do levantamento de dados nas escolas e a verificação dos aspectos que influenciam o clima escolar, podendo contribuir com a qualidade de vida e bem-estar de todos os componentes da instituição escolar.

Vinha et al (2016) afirmam que resultados de diversos estudos mostram a sensibilidade dos alunos ao clima da escola, que pode influenciar o comportamento dos estudantes. Podemos considerar que o clima escolar se relaciona ao grau de eficácia geral da instituição, mas relaciona-se, especialmente, ao nível das vivências de violência, incivildades e estresse.

O clima escolar é elemento crucial ao bom funcionamento da escola. Portanto, quando o clima é negativo, representa um fator de risco a uma vida

escolar de qualidade, possibilitando sentimentos de mal-estar e o surgimento da violência.

Além de influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes, vemos, portanto, que o clima escolar influencia ainda as relações que são estabelecidas na escola, atrelando-se diretamente ao desenvolvimento moral:

Apesar de inúmeras pesquisas mostrarem que o clima escolar influencia as aprendizagens escolares e o desempenho (rendimento escolar, motivação, etc.), vários estudos também têm indicado que essa influência se estende para as relações sociais (convivência, conflitos, violência física e verbal entre alunos e entre alunos e professores, vandalismo, furto, etc.). Desse modo, há uma associação entre o clima e o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, *bullying*, etc.) que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores (VINHA et al, 2016, p. 100).

Dado que o ambiente escolar é múltiplo e composto por diferentes tipos de pessoas e profissionais, as relações que ali ocorrem podem muitas vezes ser contraditórias, fazendo com que seja difícil identificar o clima ali percebido.

Segundo Menin (2002, p. 95),

Podem, numa mesma escola, ser encontrados professores que incentivam a competição entre alunos ancorando-se no fato de que na sociedade atual predomina o “cada um por si” ou o “vence o mais forte”, outros defendendo a cooperação e a solidariedade para a construção de uma sociedade melhor, e outros, ainda, completamente indiferentes a essas questões e que consideram a moral como um assunto particular.

Essa situação pode ocorrer devido à falta não só da identificação de uma proposta escolar sobre o assunto, mas também à visão de que essa não é função da escola, a falta de repertório para dialogar sobre o assunto com os alunos, ou mesmo à sensação de que já se faz o suficiente – sem se preocupar em observar o que os alunos percebem a esse respeito.

A falta de proposta de uma educação em valores pode produzir uma situação em que os profissionais da escola possam agir de maneiras diferentes entre si, tornando vãos os esforços para a garantia de uma formação integral – ou seja, uma educação pautada na construção de valores que levam em conta

não apenas o que cada um deseja para si como também o que se deseja para aqueles ao seu redor (GARCÍA; PUIG, 2010).

Neste sentido, as avaliações do clima escolar podem fornecer subsídios para um melhor direcionamento das ações, considerando o que cada grupo (professores, gestores e alunos) considera importante ou percebe estar ausente.

5 MÉTODO

Este trabalho foi realizado com base em uma pesquisa de natureza quantitativa para identificar as percepções dos estudantes sobre suas escolas, por meio do instrumento que avalia o clima escolar. Objetivando investigar se a escola é considerada um valor pelos estudantes, verificamos se os alunos desejavam mudar de escola (de acordo com o item do instrumento que avalia o clima escolar), bem como se haveria correlação entre o desejo de mudar de escola e a falta de cuidado com o ambiente escolar, e se o modo como ocorrem as relações na escola teria influência sobre a constituição da escola como valor para estes estudantes.

Para alcançarmos os objetivos propostos, elencamos alguns itens específicos do instrumento que avalia o clima escolar para analisarmos as percepções dos estudantes.

Em suma, as etapas para a realização desta pesquisa foram: revisão de literatura sobre o tema abordado, contato com escolas estaduais que possuíam o ciclo II do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), identificação e seleção das escolas para o estudo, contato com professores e pais dos alunos para autorizar a participação dos estudantes no estudo, realização da coleta de dados nas escolas por meio do questionário tipo *survey*, sistematização, análise dos dados e redação dos resultados obtidos.

5.1 Hipótese

De acordo com nossos estudos e referências, a constituição da escola como um valor para os estudantes é fator determinante para um ambiente sociomoral que propicie a autonomia. Com este norteamento, o presente trabalho verificará a hipótese de que os alunos das escolas públicas pesquisadas não consideram a escola como um valor, visto que ainda são comuns as situações de desrespeito, humilhação e violência no ambiente escolar.

5.2 Participantes

Participaram desta pesquisa 1.031 alunos matriculados nos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino da cidade de São José do Rio Preto - SP, que responderam ao questionário após assinatura do Termo de Consentimento pelos seus pais e/ou responsáveis.

Tabela 1. Distribuição dos alunos por escola.

Escola	Alunos
1	253
2	262
3	228
4	288
Total	1.031

Fonte: autoras

Os estudantes em questão têm idade entre 11 e 17 anos (média de 13 anos com desvio padrão de 1 ano; M=13,0 e DP=1,0); 325 estão matriculados no 7^o ano (31,52%), 374 no 8^o ano (36,28%) e 332 no 9^o (32,2%); a maioria (63,43%) estuda no período vespertino; 525 são meninos (50,92%) e 506 meninas (49,8%); a maioria (40,35%) se declara parda, seguida de brancos (39,86%), e apenas 9,99% não souberam responder.

Tabela 2. Perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Escola	Sexo		Ano Escolar		Período	
	F	M	7^o	8^o	Matutino	Vespertino
1 (n = 253)	115 (45,45)	138 (54,55)	7 ^o	64 (25,3)	98 (38,74)	155 (61,26)
			8 ^o	91 (35,97)		
2 (n = 262)	124 (47,33)	138 (52,67)	7 ^o	85 (32,44)	29 (11,07)	233 (88,93)
			8 ^o	114 (43,51)		
3 (n = 228)	115 (50,44)	113 (49,56)	7 ^o	79 (34,65)	77 (33,77)	151 (66,23)
			8 ^o	73 (32,02)		
4 (n = 288)	152 (52,78)	136 (47,22)	7 ^o	97 (33,68)	169 (58,68)	119 (41,32)
			8 ^o	96 (33,33)		
			9 ^o	95 (32,99)		

Fonte: autoras

5.3 Locais de pesquisa

As escolas participantes do estudo (aqui denominadas e1, e2, e3 e e4) fazem parte da Rede Estadual de Ensino de São José do Rio Preto e estão localizadas nas seguintes regiões da cidade: Zona Norte (e1 e e4), Sul, (e2) e Leste (e3). O público das e1 e e4 caracteriza-se por pessoas com menor poder socioeconômico. A e2 atende a uma população predominantemente de classe média e a e3 localiza-se numa região de população com média e baixa renda.

5.4 Instrumento

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário “Pesquisa sobre Clima Escolar – Alunos”, desenvolvido e validado por pesquisadores de universidades públicas e privadas.

A avaliação do clima escolar é feita por meio da aplicação de 3 diferentes questionários, direcionados a alunos a partir do 7º ano, aos docentes e aos gestores, respectivamente.

Uma matriz foi utilizada para a construção dos instrumentos e conta com 8 dimensões inter-relacionadas que constituem o clima escolar, sendo elas:

(1) As relações com o ensino e com a aprendizagem; (2) As relações sociais e os conflitos na escola; (3) As regras, as sanções e a segurança na escola; (4) As situações de intimidação entre alunos; (5) A família, a escola e a comunidade; (6) A infraestrutura e a rede física da escola; (7) As relações com o trabalho; e (8) A gestão e a participação (VINHA et al, 2016, p. 107).

No quadro 1, temos uma descrição do que compete a cada uma dessas dimensões e a quem elas se destinam.

Quadro 1 – Clima Escolar: Matriz

Dimensão	Conceito	Grupo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying, e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. Família, escola e comunidade	Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor

Quadro 1 – Clima escolar – Matriz (continuação)

6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação ao seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: VINHA; MORAIS; MORO (2017).

Como podemos observar, as oito dimensões (exceto a 4) são destinadas aos professores e gestores, as seis primeiras são destinadas aos alunos. Nesta pesquisa, pretendemos analisar especificamente as percepções dos estudantes, por isso nos utilizaremos apenas dos dados relativos ao questionário direcionado aos alunos.

Utilizando escala do tipo *Likert*, os questionários são compostos por seções com itens que medem e avaliam as percepções que os sujeitos possuem a respeito das dimensões acima mencionadas. Em geral, os alunos devem responder o quanto concordam com as afirmações do questionário, havendo quatro possibilidades de respostas: não concordo, concordo pouco, concordo e concordo muito; ou nunca, algumas vezes, muitas vezes e sempre.

Os instrumentos foram apreciados por especialistas da área e aperfeiçoados após suas devidas análises, constituindo-se como um instrumento sólido para atender aos objetivos de análise propostos,

englobando as diversas dimensões que compõem o clima escolar e tendo boa recepção por parte dos alunos.

5.4.1 Seleção dos itens do instrumento a serem utilizados na pesquisa

Inicialmente, analisamos o questionário destinado aos alunos para selecionar os itens que poderiam dar indícios dos critérios utilizados pelos estudantes para determinar se a escola se constitui ou não como um valor para eles. O item 30 (Se eu pudesse, eu mudaria de escola) foi o primeiro a ser escolhido, pois sintetiza o valor construído ou não pelo estudante – se ele gosta do ambiente e estabelece boas relações ali; projetando na escola sentimentos positivos, ele não desejará se mudar. Em seguida, tivemos o item 101, que se mostrou atendendo às necessidades de verificarmos se a constituição da escola como valor faz os alunos serem mais cuidadosos (e menos violentos) com o ambiente escolar; os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).

O próximo item escolhido foi o de número 1 (O que aprendo na escola é útil para a minha vida), pois consideramos que a escola constituir-se como valor poderia torná-la, também, um lugar mais favorável à aprendizagem, que ganharia sentido na visão destes estudantes. Objetivando investigar mais a fundo estes resultados, consideramos importante analisar como os alunos consideram a qualidade das relações que se estabelecem no ambiente escolar, tanto entre os professores e alunos (itens 17 e 24) quanto entre pares (27, 77 e 119), relacionando-os aos dados sobre a constituição da escola como valor para verificar a influência destes itens nas respostas dos estudantes ao item 30. O último item (nº 119) questiona quantos amigos o aluno tem na escola. Consideramos este item fundamental para relacionarmos os sentimentos de pertencimento e aceitação social dos estudantes em suas escolas, já que o ambiente escolar é o principal local de estabelecimento de laços de amizade.

No quadro 2, temos os itens selecionadas para este estudo, na ordem em que aparecem no instrumento e com a indicação da dimensão a que pertencem.

Quadro 2. Itens selecionados para o estudo.

Item	Dimensão
1. O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	1. As relações com o ensino e com a aprendizagem.
17. (Os professores) Apoiam e incentivam os alunos.	1. As relações com o ensino e com a aprendizagem.
24. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	2. As relações sociais e os conflitos na escola.
27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	2. As relações sociais e os conflitos na escola.
30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	2. As relações sociais e os conflitos na escola.
77. Eu tenho medo de alguns alunos.	4. As situações de intimidação entre alunos
101. Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).	6. A infraestrutura e a rede física da escola
119. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?	* Não faz parte das dimensões, estando ao final do questionário socioeconômico.

Fonte: elaboração própria

5.5 Procedimentos de coleta de dados

Após contato com a gestão e professores para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, os Termos de Consentimento foram entregues aos alunos para que suas famílias autorizassem a participação na pesquisa. Os estudantes responderam ao questionário nas salas de informática em suas respectivas escolas, em horário de aula. Em datas previamente combinadas com a equipe escolar, a equipe de pesquisa convidava os alunos a participarem da pesquisa e os conduzia às salas de informática para aplicação do questionário nos computadores. Quando os estudantes finalizavam o preenchimento dos questionários, eram acompanhados no retorno às suas respectivas salas de aula.

5.6 Sistematização e análise dos dados

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, tendo a intenção de identificar quais são as situações, opiniões, eventos ou atitudes que estão presentes na população pesquisada, descrevendo ainda a proporção de certos fenômenos no grupo estudado e realizando comparações para chegar a possíveis conclusões (FREITAS, et al. 2000; BABBIE, 2001).

A pesquisa é também inferencial, pois busca relação entre os números e as respostas ao questionário. Como apontam Rodrigues e al (2017, p. 622), “estatística inferencial é a parte estatística que é usada para formular conclusões e fazer inferências após a análise de dados coletados em pesquisas”.

Desse modo, as informações obtidas por meio dos questionários foram transformadas em dados numéricos, possibilitando que a presente pesquisa fosse quantificada e os dados fossem analisados quantitativa e descritivamente com o auxílio do programa estatístico *GNU PSPP free software*.

5.7 Questões Éticas

Para a realização desta pesquisa, foram seguidos todos os requisitos exigidos em pesquisas com seres humanos. Como já apontado anteriormente, esta pesquisa utiliza parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” (PAVANELLI, 2018), que abrange o instrumento em sua totalidade. A pesquisa em questão foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, cujo número do parecer é 1.840.407 (ANEXO A).

Antes da coleta de dados e mediante carta de apresentação (ANEXO B), foi obtida a autorização da Dirigente Regional de Ensino. Os participantes da pesquisa aceitaram participar voluntariamente, sendo que os pais ou responsáveis legais dos estudantes menores de 18 anos assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação na pesquisa (ANEXO C).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada nas escolas, analisando algumas questões pertinentes aos dados obtidos. É importante lembrar que foram escolhidos alguns itens do questionário que avalia o Clima Escolar das escolas, representativos dos temas abordados neste trabalho.

6.1 Dados iniciais

Para iniciar a análise dos resultados, apresentamos os dados obtidos no item 30 (Se eu pudesse, eu mudaria de escola), pois a análise deste item norteará as discussões e análises seguintes, já que, como vimos, se a escola for constituída pelo aluno como um valor positivo, logo, este não manifestaria o desejo de mudar-se daquele local. Retomando pontos anteriormente discutidos neste trabalho, consideramos que:

Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. Essa criança terá o **desejo de voltar à escola todos os dias** (ARAÚJO; PUIG, 2007, p 22, *grifo nosso*).

Portanto, é sobre esse desejo de retornar à escola que nos dedicaremos inicialmente, sendo que, para isso, analisaremos os dados apresentados na Tabela 3.

Em relação à afirmação “Se eu pudesse, eu mudaria de escola”, em uma visão geral, temos que, dos 1.031 estudantes pesquisados, a maioria (33,17%) não concorda, são seguidos de 30,94% que concordam muito, de 19,40% que concordam pouco e, por último, 16,94% concordam.

Na escola 1, a maioria dos alunos concorda muito que mudaria de escola (32,41%), seguido dos que não concordam (28,85%), os que concordam pouco (20,95%) e, por último, os que concordam (17,72%). Já na escola 2, a maioria dos alunos não concorda com a afirmação (43,51%), com 22,52% de estudantes que concordam pouco, seguidos dos alunos que concordam muito (21,76%) e, por último, os que concordam (12,21%).

Tabela 3 – Respostas dos alunos ao item 30.

Item 30 – Se eu pudesse, eu mudaria de escola.					
Escola	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	Total
1	82,00 32,41%	45,00 17,79%	53,00 20,95%	73,00 28,85%	253,00 100,00%
2	57,00 21,76%	32,00 12,21%	59,00 22,52%	114,00 43,51%	262,00 100,00%
3	95,00 41,67%	46,00 20,18%	37,00 16,23%	50,00 21,93%	228,00 100,00%
4	85,00 29,51%	47,00 16,32%	51,00 17,71%	105,00 36,46%	288,00 100,00%
Total	319,00 30,94%	170,00 16,49%	200,00 19,40%	342,00 33,17%	1.031,00 100,00%

Fonte: elaboração própria

A maioria dos alunos da escola 3 apresenta como resultado que concorda muito (41,67%), seguida dos que não concordam (21,93%), depois os que concordam (20,18%) e, por fim, os que concordam pouco (16,23%).

Por último, na escola 4, a maioria dos alunos não concorda (36,46%) com a afirmação, seguida dos que concordam muito (29,51%), depois os que concordam (16,32%), e os que concordam pouco (17,71%).

De acordo com nossas premissas, podemos considerar que a maioria dos alunos das escolas 1 e 3 não vêem a escola como valor; ao passo que nas escolas 2 e 4 a maioria dos alunos têm a escola como valor, pois não desejariam sair dali.

Para fins de comparação consideraremos a seguinte ordem das escolas, iniciando com a que conta com mais alunos que consideram a escola como valor, seguida das que apresentam menor quantidade: em primeiro lugar, a escola 2 (mais valorizada pelos alunos), seguida da escola 4, depois a escola 1 e, por último, a escola 3, que seria a instituição com menor percepção da escola como valor – ou maior percepção da escola como contravalor – como mostra a tabela 4.

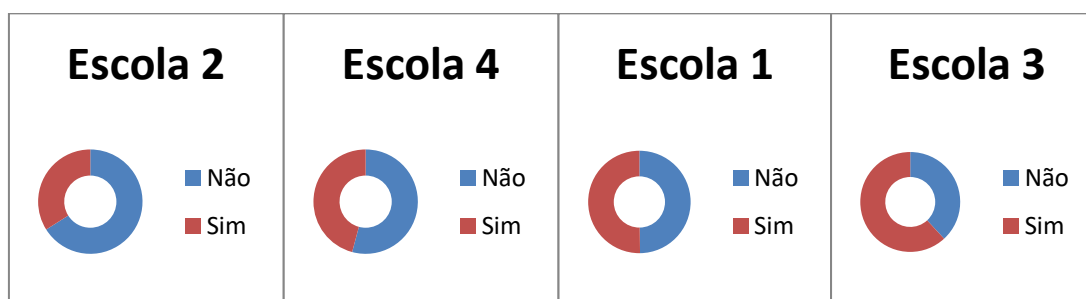
Tabela 4. Classificação das escolas por maior quantidade de alunos que consideram a escola como um valor (não mudariam de escola).

Escola	Percentual de respostas “Não concordo”
1. Escola 2	43,51
2. Escola 4	36,46
3. Escola 1	28,85
4. Escola 3	21,93

Fonte: elaboração própria

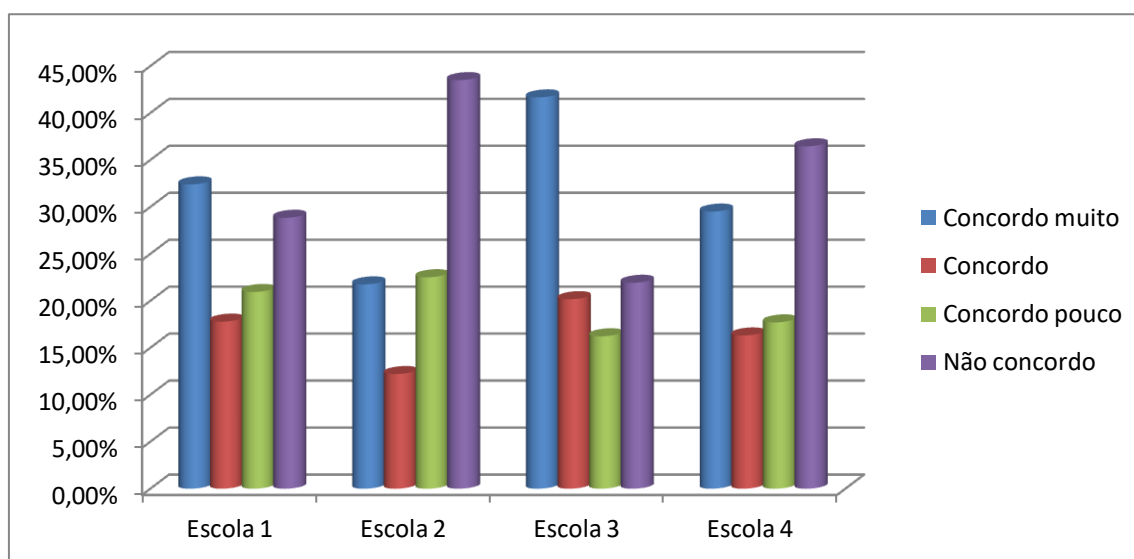
Já separando as respostas entre aquelas que tendem mais para o sim (“concordo” e “concordo muito”) e as que tendem para o não (“concordo pouco” e “não concordo”), temos uma visão mais ampla: na escola 1, 50,20% tendem ao sim e 49,80% ao não; a escola 2 tem 33,97% que respondem tendendo ao sim e 66,03% ao não; na escola 3, 61,85% respondem que sim e 38,16% que não; e a escola 4 tem 45,83% que tendem ao sim e 54,17% ao não (Figura 1).

Figura 1. Visão geral das respostas que tendem ao sim (desejam mudar de escola) ou ao não (não desejam mudar de escola).



Fonte: elaboração própria

Dado que se destaca é que, com exceção da escola 2 (onde “concordo pouco” tem maior porcentagem depois de “não concordo” – embora esta diferença seja menor que 1%), a maioria dos alunos responde “concordo muito” ou “não concordo”, com os intermediários “concordo pouco” e “concordo” sempre tendo menos percentual de respostas, como podemos ver melhor ilustrado na Figura 2.

Figura 2. Contraste entre as respostas dos alunos ao item 30.

Fonte: elaboração própria

Como já vimos, isso indicaria traço forte da construção de um valor central para os indivíduos – ou de contravalor, na direção oposta – pois este está sempre associado a uma grande carga afetiva, assim fazem sentido as respostas serem as mais extremas e não as intermediárias.

Sabendo agora das percepções dos alunos quanto à constituição da escola como valor, observaremos outros aspectos do cotidiano escolar, podendo fazer comparações, considerando a classificação das escolas conforme descrição acima.

Observaremos se a constituição da escola como valor influencia o modo como os alunos cuidam das instalações escolares. Assim, com relação ao cuidado dos alunos com os materiais e equipamentos da escola, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 5. Respostas dos alunos ao item 101.

Item 101 - Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).

Escola	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
1	91,00 35,97%	111,00 43,87%	30,00 11,86%	21,00 8,30%	253,00 100,00%
2	69,00 26,34%	124,00 47,33%	43,00 16,41%	26,00 9,92%	262,00 100,00%

Tabela 5. Respostas dos alunos ao item 101 (continuação).

3	87,00 38,16%	107,00 46,93%	20,00 8,77%	14,00 6,14%	228,00 100,00%
4	75,00 26,04%	149,00 51,74%	38,00 13,19%	26,00 9,03%	288,00 100,00%
Total	322,00 31,23%	491,00 47,62%	131,00 12,71%	87,00 8,44%	1.031,00 100,00%

Fonte: *elaboração própria*

Podemos notar que, nas quatro escolas, a maioria dos estudantes (47,62% do total das 4 escolas) considera que os alunos têm cuidado com a escola apenas “algumas vezes”.

Interessante notar que, na escola 2, onde há o maior número de estudantes que demonstraram considerar a escola como um valor (43,51%) há maior número de estudantes que consideram que os alunos “muitas vezes” ou “sempre” cuidam da escola (26,33%). A escola 4, que também tem grande quantidade de alunos que consideraria a escola como valor (36,46%), é a segunda com maior quantidade de alunos que consideram que os outros cuidam da escola (22,22%). A correlação é inversamente proporcional com as escolas 1 e 3, sendo que a 3 tem mais alunos que não consideram a escola como valor (41,67%) e menos que consideram que os outros cuidam da escola (14,91%); seguida da escola 1, onde 32,41% dos alunos não concebem a escola como um valor e 20,16 % afirmam que os alunos sempre ou muitas vezes cuidam do ambiente escolar.

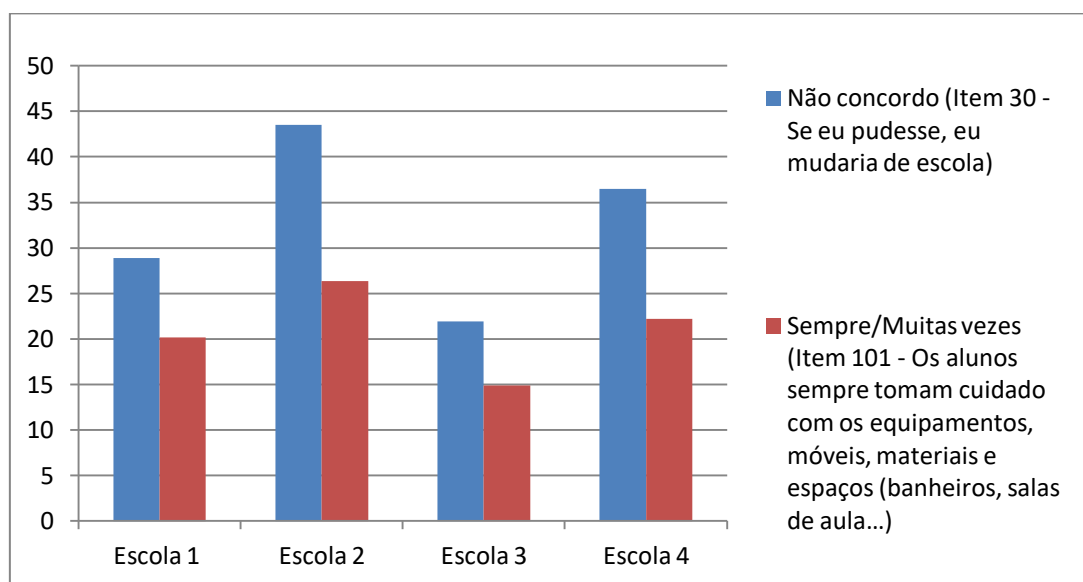
A figura 3 ilustra essa situação, em que quanto maior o número de alunos que enxergam a escola como valor (portanto, as que responderam que não concordam que mudariam de escola), maior também o número de alunos que consideram que os outros cuidam da escola (que responderam sempre ou muitas vezes).

Observamos, portanto, que quanto mais alunos constituírem a escola como valor, maior será o cuidado com o ambiente escolar. Poderíamos levar em consideração que a afirmação contrária também é válida e, desse modo, diremos que, se há pouco cuidado com os materiais e ambientes escolares, é

porque esta escola não está sendo constituída como um valor para seus estudantes.

Cabe ainda analisarmos outros fatores que influenciam a percepção dos estudantes sobre as escolas. Retomando nossas premissas, poderemos verificar que “Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se **vê sentido no que aprende ali**, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela” (ARAÚJO; PUIG, 2007, p 22, *grifo nosso*). Portanto, outro fator a ser considerado é a qualidade do que os alunos aprendem.

Figura 3. Relação entre valor e cuidado com a escola.



Fonte: elaboração própria

Vale lembrar que em um ambiente onde se encoraja a cooperação tem-se resultados benéficos tanto moralmente quanto intelectualmente. De acordo com DeVries e Zan (1998, p. 59):

Emocionalmente, as crianças sentem aceitação e aprovação e podem responder à cooperação com uma atitude de cooperação, sentimentos de igualdade e confiança, e reflexão cuidadosa e ativa sobre as razões para as regras. Intelectualmente, a criança pode reagir com uma orientação ativa para ideias próprias e de outros, uma atitude de questionamento e avaliação crítica e motivação para pensar sobre causas, implicações e explicações. Essas características envolvem a atividade construtiva que, por natureza, é plena de

erros e informada por esses. Com orientação habilidosa do adulto e bastante interação com colegas, essa atividade leva a um raciocínio moral que considera todos os pontos de vista. Uma experiência educacional cheia de oportunidades para a exploração e experimentação leva a um aperfeiçoamento intelectual e maior entendimento. Amplas oportunidades para a atividade construtiva levam a uma personalidade altamente diferenciada com competência social, emocional, intelectual e moral.

Além disso, quando falamos em qualidade do ensino e eficácia das aulas, há cada vez mais evidências de que conseguir um clima em classe que seja favorável a que os alunos se concentrem na aprendizagem é requisito imprescindível para ensinar. Assim, podemos afirmar que:

Todo o tempo empregado na escola para ensinar os alunos a se comportarem de maneira construtiva e solidária e a se organizarem socialmente desde pequenos não é perdido, mas constitui um requisito importante para poder ensinar e aprender (FERNÁNDEZ, 2005, p.14).

Voltaremos nosso olhar, então, para as questões de aprendizagem, e, essencialmente, para se os estudantes veem sentido no que aprendem em suas escolas. Na tabela 6, as respostas ao item 1 (o que aprendo na escola é útil para a minha vida):

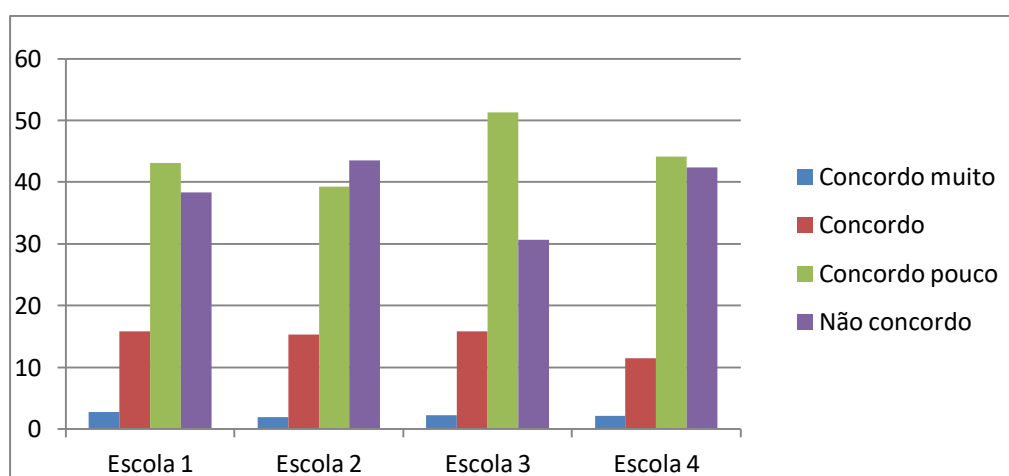
Tabela 6: Respostas dos alunos ao item 1.

Item 1 – O que aprendo na escola é útil para a minha vida.					
Escola	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	Total
1	7,00 2,77%	40,00 15,81%	109,00 43,08%	97,00 38,34%	253,00 100,00%
2	5,00 1,91%	40,00 15,27%	103,00 39,31%	114,00 43,51%	262,00 100,00%
3	5,00 2,19%	36,00 15,79%	117,00 51,32%	70,00 30,70%	228,00 100,00%
4	6,00 2,08%	33,00 11,46%	127,00 44,10%	122,00 42,36%	288,00 100,00%
Total	23,00 2,23%	149,00 14,45%	456,00 44,23%	403,00 39,09%	1031,00 100,00%

Fonte: elaboração própria

Nas escolas 1, 3 e 4, a maioria dos alunos concorda pouco com a afirmação (44,23% do total de alunos), seguida dos que não concordam (39,9%). Na escola 2, “não concordo” vem em primeiro lugar, seguida de “concordo pouco”. Nas 4 escolas, pouquíssimos alunos concordam muito com a afirmação (2,23% do total de alunos) e apenas alguns (14,45% de todos os alunos) concordam.

Figura 4. Percepção dos alunos sobre haver sentido no que aprendem na escola.



Fonte: elaboração própria

Dados alarmantes como estes nos levam a questionar o trabalho que está sendo desenvolvido nas escolas de maneira geral, já que encontramos esta falha em ter seu papel compreendido pelos estudantes, que não veem sentido no que aprendem ali e, portanto, em ali estarem.

Note-se que na escola 2, onde a maioria dos estudantes não deseja mudar de escola (66%), há o maior percentual de alunos que “não concorda” (43,51%) que o que aprendem seja útil para suas vidas.

Supomos então que outro fator poderia influenciar a percepção dos alunos para que tenham uma visão positiva sobre o ambiente escolar, neste caso, o pertencimento a um grupo de amigos. A relação que ocorre nos microsistemas de semelhantes (ou grupo de amigos) constitui-se como um sistema de referência para os adolescentes, reafirmando uma segurança pessoal ao se referenciar e se reconhecer nos seus semelhantes do grupo. Para o adolescente,

[...] um dos núcleos fundamentais ao redor do qual gira a sua percepção da realidade e enfoca sua conduta é a relação interpessoal com seus iguais; o grupo se converte em campo de experiências sociais por metáforas e pelos olhos através dos quais contempla o mundo (FERNÁNDEZ, 2005, p. 41).

Por isso, investigaremos a relação com o grupo por meio das respostas à questão 119 (Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?).

Tabela 7. Respostas dos alunos à questão 119.

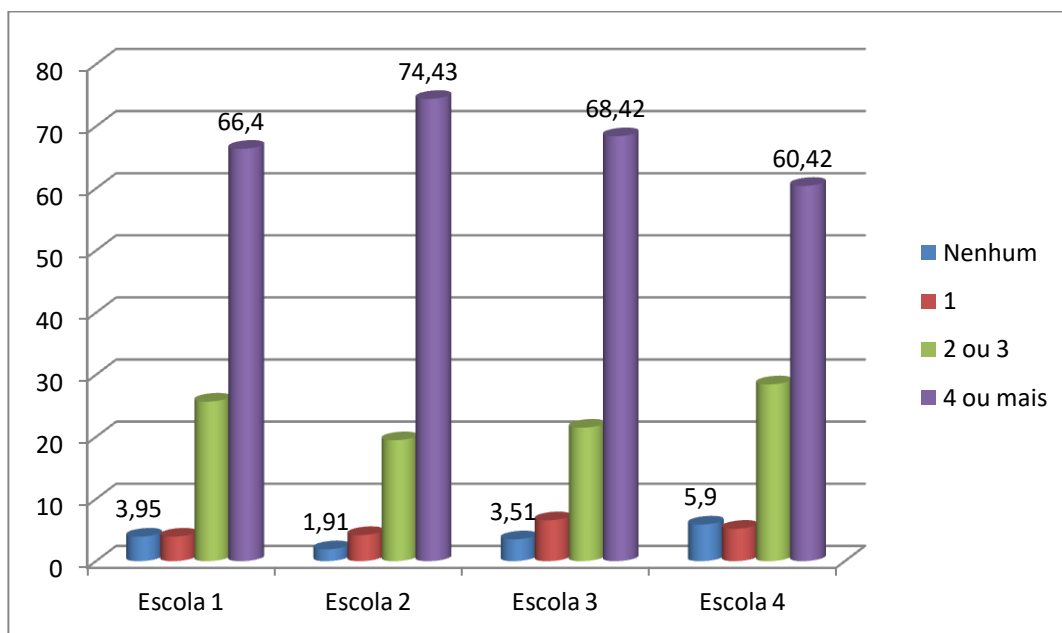
Item 119. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?					
Escola	Nenhum	1	2 ou 3	4 ou mais	Total
1	10,00 3,95%	10,00 3,95%	65,00 25,69%	168,00 66,40%	253,00 100,00%
2	5,00 1,91%	11,00 4,20%	51,00 19,47%	195,00 74,43%	262,00 100,00%
3	8,00 3,51%	15,00 6,58%	49,00 21,49%	156,00 68,42%	228,00 100,00%
4	17,00 5,90%	15,00 5,21%	82,00 28,47%	174,00 60,42%	288,00 100,00%
Total	40,00 3,88%	51,00 4,95%	247,00 23,96%	693,00 67,22%	1031,00 100,00%

Fonte: elaboração própria

Vemos que a escola 2 novamente se destaca com a maior quantidade de alunos que responderam ter 4 ou mais bons amigos na escola (74,43%), havendo também menor quantidade de estudantes que responderam não ter nenhum amigo (1,91%). Observando a figura 5, podemos notar esta diferença entre as respostas mais extremas.

Entendendo que, como no caso descrito, também pode haver outras informações relevantes para se ter uma melhor percepção do que pode ter influência sobre o desejo de mudar de escola, passaremos a buscar relações entre diferentes itens do instrumento com as respostas à questão 30 (Se eu pudesse, eu mudaria de escola).

Figura 5. Contraste entre as respostas quanto à quantidade de amigos que possuem na escola.



Fonte: elaboração própria

6.2 Cruzamento das respostas

Para termos melhor visão do que faz com que os alunos constituam – ou não – a escola como um valor, analisamos o cruzamento de respostas do item 30 com respostas de outros itens, podendo ter uma visão mais apurada sobre o que de fato influencia o julgamento dos estudantes sobre querer ou não mudar de escola. Neste momento, não consideraremos as escolas a que pertencem os alunos, pois desejamos verificar o que influencia todos os alunos a desejarem se mudar de escola ou não.

Tabela 8. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 119.

119. Quantos bons amigos ou amigas você possui na escola?	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				Total
	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	
Nenhum	15,00	6,00	9,00	10,00	40,00
	37,50%	15,00%	22,50%	25,00%	100,00%

Tabela 8. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 119 (continuação).

1	24,00	8,00	10,00	9,00	51,00
	47,06%	15,69%	19,61%	17,65%	100,00%
2 ou 3	84,00	43,00	55,00	65,00	247,00
	34,01%	17,41%	22,27%	26,32%	100,00%
4 ou mais	196,00	113,00	126,00	258,00	693,00
	28,28%	16,31%	18,18%	37,23%	100,00%
Total	319,00	170,00	200,00	342,00	1031,00
	30,94%	16,49%	19,40%	33,17%	100,00%

Fonte: elaboração própria

Anteriormente, vimos que o pertencimento a um grupo de amigos pode ter influência sobre o desejo de mudar de escola, indicado pelo grande número de alunos da escola 2 que não deseja mudar de escola, ao mesmo tempo em que número ainda maior não vê sentido no que aprende – o que seria fator importante para o desejo de permanecer. No entanto, na escola em questão, também havia maior quantidade de alunos que diziam ter 4 amigos ou mais.

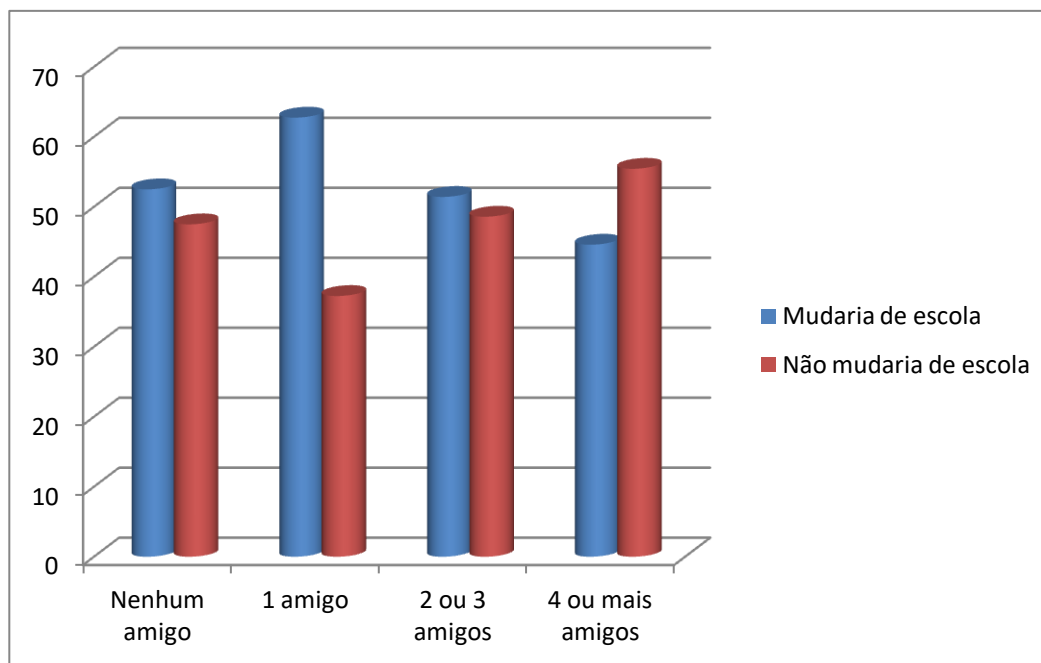
Na tabela 8, vemos a relação entre a quantidade de amigos que os estudantes têm e seus desejos de mudar de escola.

Entre os alunos que dizem não ter nenhum amigo, a maioria deles, (37,5%) concorda muito que mudaria de escola. Dos que dizem ter apenas 1 amigo, quase metade (47,06%) concorda muito que mudaria de escola. Já entre os alunos que dizem ter 4 ou mais amigos, a maioria (37,23%) não concorda que mudaria de escola.

Na figura 6, vemos a relação entre a quantidade de amigos e o desejo de mudar de escola (As respostas “concordo” e “concordo muito” estão agrupadas em “Mudaria de escola” e as respostas “não concordo” e “concordo pouco” foram agrupadas em “Não mudaria de escola”).

Notamos que a maioria dos alunos que deseja mudar de escola diz possuir apenas um amigo, seguida dos que não possuem nenhum.

Figura 6. Relação entre número de amigos e desejo de mudar de escola.



Fonte: elaboração própria

Outro item já analisado por escola é se os alunos veem sentido no que aprendem na escola. Relacionemos essas respostas ao desejo de mudar de escola (Tabela 9).

Tabela 9. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 1.

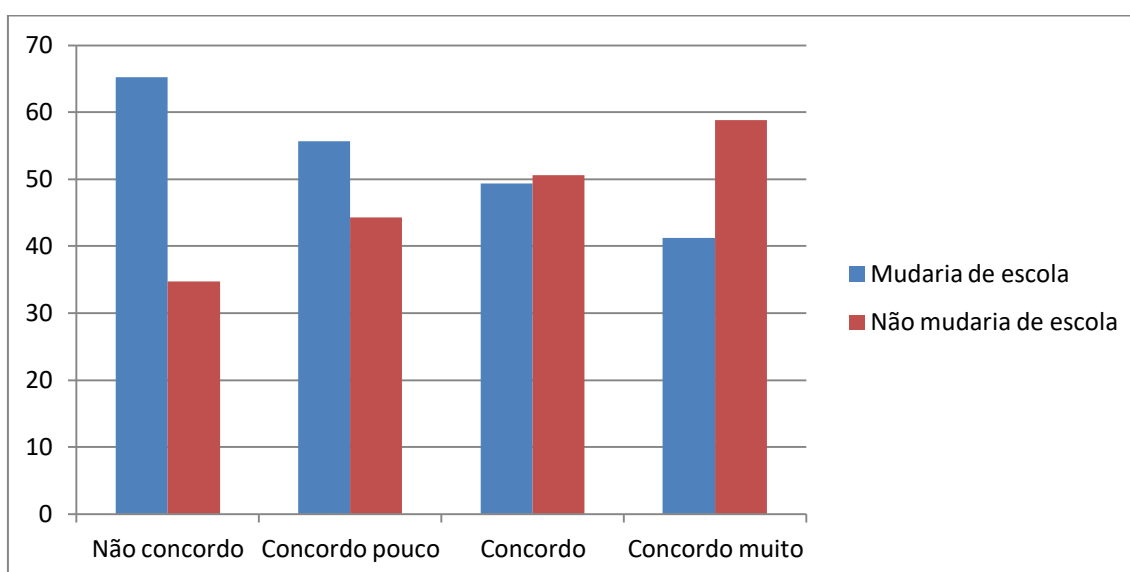
1. O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				Total
	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	
Não concordo	10,00	5,00	1,00	7,00	23,00
	43,48%	21,74%	4,35%	30,43%	100,00%
Concordo pouco	59,00	24,00	30,00	36,00	149,00
	39,60%	16,11%	20,13%	24,16%	100,00%

Tabela 9. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 1 (continuação).

Concordo	134,00	91,00	93,00	138,00	456,00
	29,39%	19,96%	20,39%	30,26%	100,00%
Concordo muito	116,00	50,00	76,00	161,00	403,00
	28,78%	12,41%	18,86%	39,95%	100,00%
Total	319,00	170,00	200,00	342,00	1031,00
	30,94%	16,49%	19,40%	33,17%	100,00%

Fonte: elaboração própria

A maioria de alunos que não concorda com o “que aprendem seja útil para suas vidas” respondeu à pergunta com “concordo muito” referente ao desejo de mudar de escola (43,48%). Na mesma direção, a maioria dos alunos que concorda muito que o que aprendem é útil para suas vidas não deseja mudar de escola (39,95%).

Figura 7. Relação entre sentido na aprendizagem e desejo de mudar de escola.

Fonte: elaboração própria

Na figura 7, podemos visualizar essa relação, segundo a qual quanto menos sentido os alunos percebem naquilo que aprendem, mais desejam mudar-se de escola.

Também sabemos que outro fator influente sobre a construção da escola como valor é o estudante sentir-se bem tratado (ARAÚJO; PUIG, 2007). Como já tratamos um pouco da relação entre pares (com a questão 119), observaremos agora a relação com os professores.

Atualmente, os professores têm um grande desafio frente ao papel que estavam acostumados nas instituições escolares. Se antes eles eram considerados detentores de todo o poder e os alunos os deveriam respeitá-los unilateralmente, hoje exige-se muito mais dessa relação, que apesar de modificada, ainda é assimétrica:

Existe grande diferença de poder entre os dois papéis. Hipoteticamente, o aluno representa o papel de submisso. O professor é um adulto, dirige a ação educativa, representa a autoridade e é um especialista do ensino. Entretanto, as condições de instrução e de desenvolvimento curricular estão mudando a passos gigantescos. A questão é: estamos preparados para as novas atribuições e formas de proceder que deverão ser exercidas na escola? Se durante décadas anteriores esperava-se que os alunos se adaptassem ao professor em um grau maior do que este em relação aos alunos, hoje a mensagem mudou totalmente; é o professor quem deve adaptar-se ao tipo de aluno com quem convive (FERNÁNDEZ, 2005, p.40).

A tarefa de educar jovens na contemporaneidade, marcada pelo consumismo e esfacelamento das relações, torna-se bastante complexa e desafiadora. As mudanças aceleradas que a sociedade contemporânea impõe afetam tanto os jovens quanto os seus responsáveis, bem como os profissionais que se relacionam com eles; muitas vezes sem se sentirem preparados para lidarem com estas transformações.

Particularmente, as questões referentes ao exercício da autoridade, à indisciplina e ao descompromisso com os estudos por parte dos jovens, bem como relativas à introdução de limites por parte de quem educa são recorrentes. Uma das maneiras de pensar sobre isso é pela via dos ideais, supondo que a escola e os professores não ocupam mais o lugar de ideal cultural sustentado socialmente, necessário para que

possam constituir-se numa autoridade legitimamente sustentada. (COUTINHO, 2009, p. 144).

Para os adolescentes, a escola é mais “um espaço, entre outros, de exercício da sociabilidade e das relações” (COUTINHO, 2009, p. 144) do que um local onde terão acesso à escolarização ou um futuro profissional. Daí a importância e necessidade de o professor saber se relacionar com eles para, então, poder apresentar-lhes os conhecimentos. Apoiar e incentivar os alunos torna-se essencial para construir essa relação, por isso, observaremos agora as respostas ao item 17 ([Os professores] apoiam e incentivam os alunos). A tabela 10 mostra as respostas ao item 17 relacionadas ao item 30 (Se eu pudesse, eu mudaria de escola).

Na tabela 10, temos o cruzamento das respostas aos itens 17 ([Os professores] apoiam e incentivam os alunos) e 30 (Se eu pudesse, eu mudaria de escola). Vemos que a maioria dos alunos que responderam “nunca” à afirmação de que os professores os apoiam e incentivam (48,42%) concordam muito que mudariam de escola. Em outro extremo, a maioria dos alunos para os quais os professores “sempre” os apoiam e incentivam (42,86%), responderam não concordar que mudariam de escola. A figura 8 ilustra esta relação, sendo que as respostas “concordo” e “concordo muito” do item 30 foram agrupadas em “Mudaria de escola” e “não concordo” e “concordo pouco” foram agrupadas em “Não mudaria de escola”.

Tabela 10. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 17.

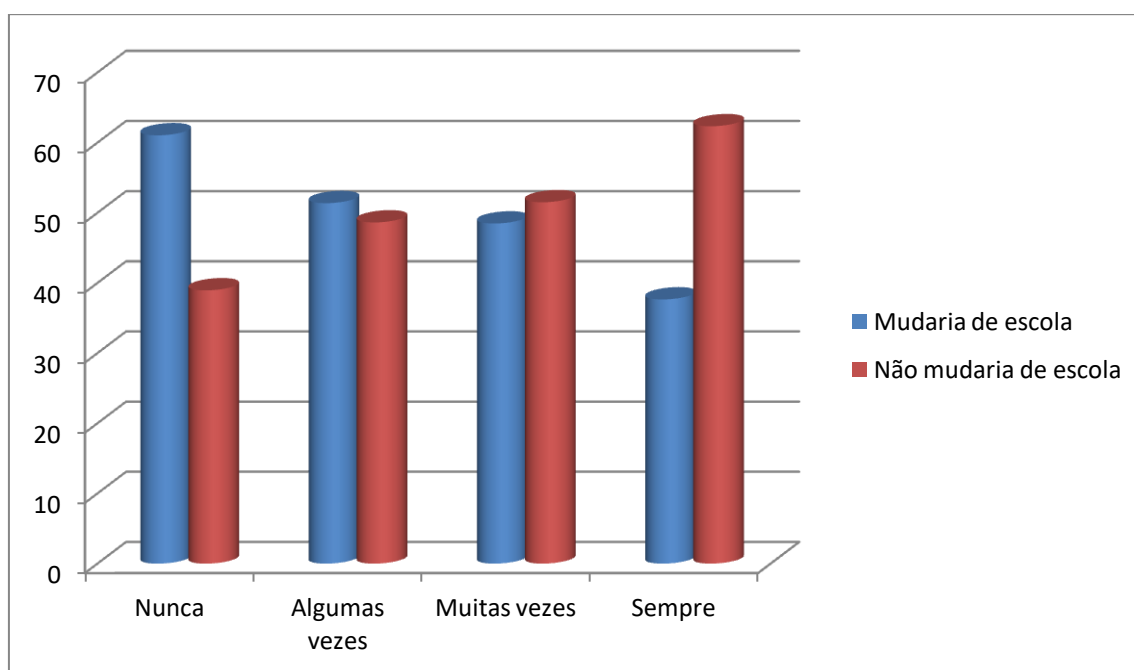
17. (Os professores) apoiam e incentivam os alunos.	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				Total
	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	
Nunca	46,00	12,00	21,00	16,00	95,00
	48,42%	12,63%	22,11%	16,84%	100,00%
Algumas vezes	124,00	63,00	65,00	112,00	364,00
	34,07%	17,31%	17,86%	30,77%	100,00%

Tabela 10. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 17 (continuação).

Muitas vezes	72,00	56,00	54,00	82,00	264,00
	27,27%	21,21%	20,45%	31,06%	100,00%
Sempre	77,00	39,00	60,00	132,00	308,00
	25,00%	12,66%	19,48%	42,86%	100,00%
Total	319,00	170,00	200,00	342,00	1031,00
	30,94%	16,49%	19,40%	33,17%	100,00%

Fonte: elaboração própria

Figura 8. Relação entre apoio dos professores e desejo de mudar de escola.



Nota: As respostas “Nunca”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre” referem-se à afirmação “(Os professores) apoiam e incentivam os alunos”.

Fonte: elaboração própria

Outro item que diz respeito à relação entre professor e alunos é o item 24, que se refere às situações de conflitos entre professores e alunos, cujas respostas são exibidas na tabela 11.

Tabela 11. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 24.

24. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				Total
	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	
Concordo muito	98,00	31,00	19,00	31,00	179,00
	54,75%	17,32%	10,61%	17,32%	100,00%
Concordo	89,00	55,00	57,00	99,00	300,00
	29,67%	18,33%	19,00%	33,00%	100,00%
Concordo pouco	103,00	65,00	92,00	146,00	406,00
	25,37%	16,01%	22,66%	35,96%	100,00%
Não concordo	29,00	19,00	32,00	66,00	146,00
	19,86%	13,01%	21,92%	45,21%	100,00%
Total	319,00	170,00	200,00	342,00	1031,00
	30,94%	16,49%	19,40%	33,17%	100,00%

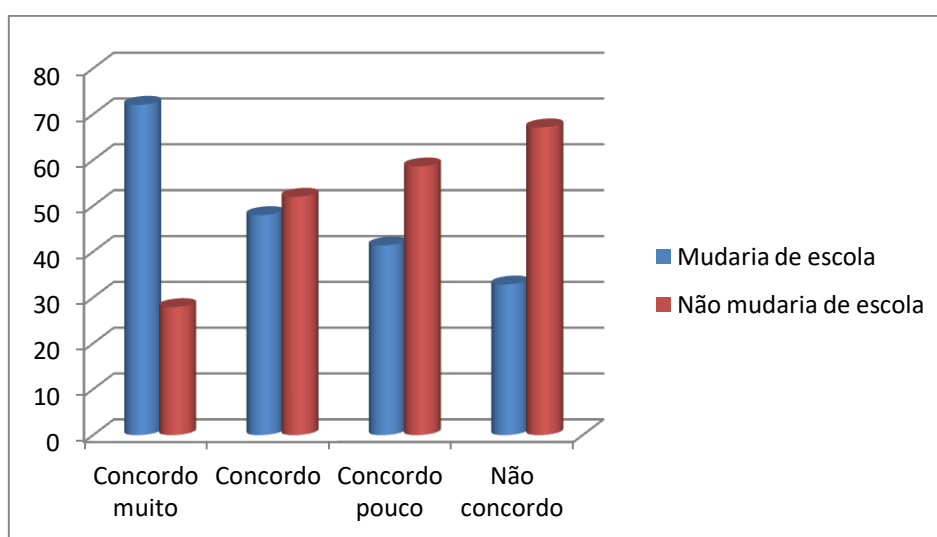
Fonte: elaboração própria

Se o professor não consegue, como já dissemos antes, estabelecer uma relação de apoio e incentivo com os alunos, é provável que isso acabe gerando conflitos, sendo estes uma confrontação entre protagonistas que possuem diferença de interesses (FERNÁNDEZ, 2005).

Podemos notar que a maioria dos estudantes que respondeu “concordo muito” que há muitas situações de conflitos entre alunos e professores (54,75%) também concorda muito que mudaria da escola. O inverso também se repete, com a maioria dos alunos que responderam “não concordo” que há muitos conflitos entre professores e alunos (45,21%) respondendo que não concorda que mudariam de escola. A figura 9 ilustra essa situação.

É preciso considerar os sujeitos para educar e “[...] os adolescentes, hoje, precisam mais e mais barrar as práticas que anulam o sujeito, dentre as quais podemos incluir alguns modelos da educação” (COUTINHO, 2009, p. 146- 147).

Figura 9. Relação entre situações de conflitos entre professores e alunos e desejo de mudar de escola.



Fonte: elaboração própria

Historicamente, muitos dos abusos que aconteciam por parte de adultos para com crianças e adolescentes foram mascarados como meios eficazes e necessários de disciplina. Atualmente, no entanto, sabemos que não são esses nem os melhores nem os mais indicados meios de se educar. Mas é preciso que os profissionais da educação estejam atentos a isso, pois “O fato de não saber a que se ater provoca insegurança e medo, campo fértil para o comportamento dependente e submisso, bem como para o aparecimento da prepotência e do abuso” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 31).

Neste momento, passaremos a nos ater às relações de estudantes entre os próprios pares e como isso influencia a construção de valores. Inicialmente, observaremos as respostas ao item 27, dispostas na tabela 12.

Tabela 12. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 27.

27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				Total
	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	
Concordo muito	131,00 50,38%	30,00 11,54%	35,00 13,46%	64,00 24,62%	260,00 100,00%
Concordo	94,00 30,32%	63,00 20,32%	61,00 19,68%	92,00 29,68%	310,00 100,00%
Concordo pouco	73,00 20,39%	64,00 17,88%	85,00 23,74%	136,00 37,99%	358,00 100,00%
Não concordo	21,00 20,39%	13,00 12,62%	19,00 18,45%	50,00 48,54%	103,00 100,00%
Total	319,00 30,94%	170,00 16,49%	200,00 19,40%	342,00 33,17%	1031,00 100,00%

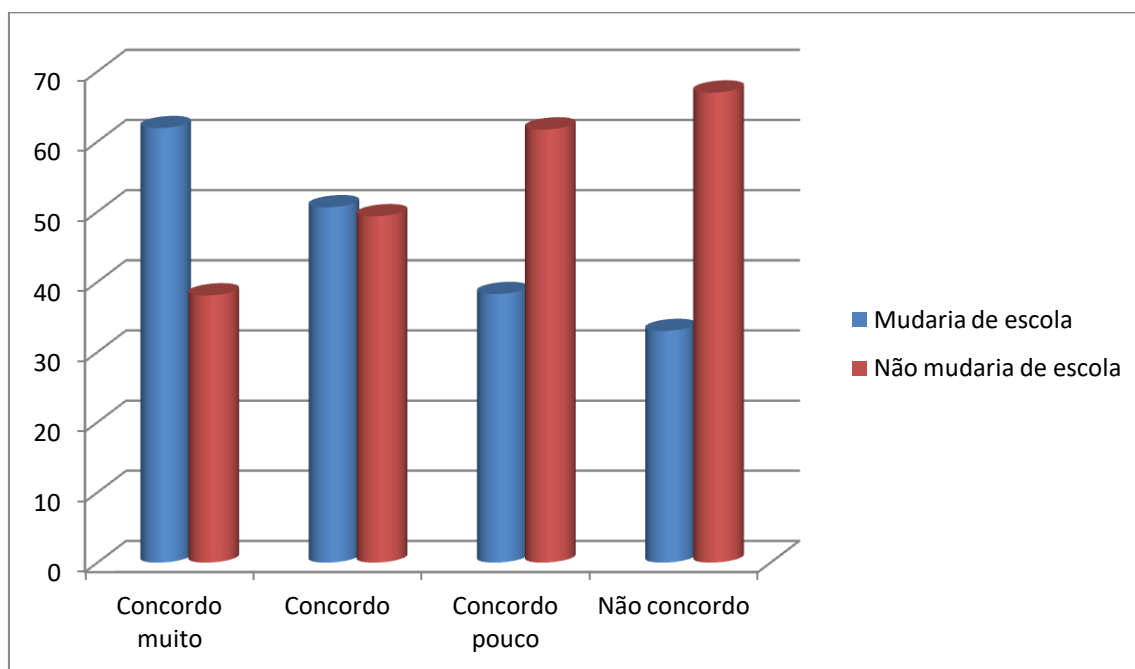
Fonte: elaboração própria

Novamente, a maioria dos estudantes que respondem que “concordam muito” (50,38%) que há muitos conflitos entre alunos, também “concordam muito” que mudariam de escola, se pudessem. Por outro lado, a maioria dos alunos que “não concorda” que há muitas situações de conflitos entre os estudantes (48, 54%), também não concordam que mudariam de escola. A figura 10 ilustra essa situação.

Os conflitos entre estudantes sempre ocorreram, figurando sempre no currículo oculto das escolas. Atualmente, no entanto, há mais interesse pelo assunto, especialmente por sabermos de sua complexidade e que podem resultar em maus tratos, rejeição social ou bullying, entre outros.

A agressão acontece em todos os centros escolares com maior ou menor intensidade e reclama o nosso interesse por quanto pode representar grande dano psicológico, social e físico para o aluno que o sofre, a exerce ou a presencia (FERNÁNDEZ, 2005, p. 46).

Figura 10. Relação entre situações de conflitos entre alunos e desejo de mudar de escola.



Fonte: elaboração própria

Além dos conflitos entre alunos, pensando em seus sentimentos em relação aos colegas, nos atemos agora às situações de intimidação, utilizando um item que consideramos representar como os alunos se sentem no ambiente em relação aos colegas: o item 77. Os resultados estão dispostos na tabela 12.

Tabela 12. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 77.

77. Eu tenho medo de alguns alunos.	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				Total
	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	
Sempre	34,00	6,00	12,00	15,00	67,00
	50,75%	8,96%	17,91%	22,39%	100,00%

Muitas vezes	20,00	8,00	1,00	10,00	39,00
	51,28%	20,51%	2,56%	25,64%	100,00%

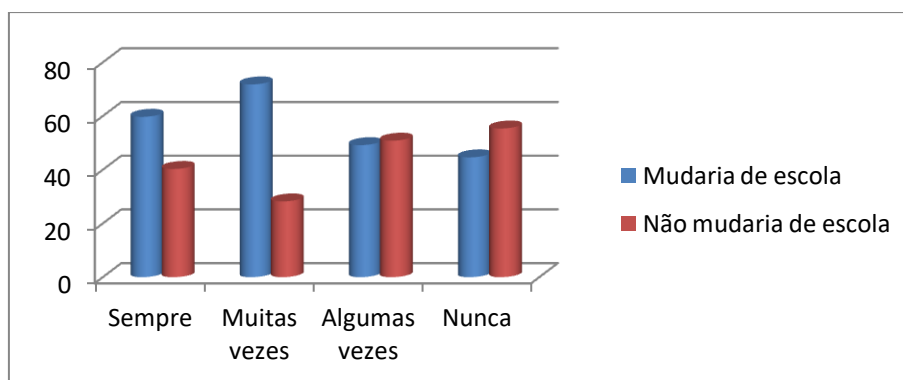
Tabela 12. Cruzamento das respostas aos itens 30 e 77 (continuação).

Algumas vezes	52,00	37,00	41,00	51,00	181,00
	28,73%	20,44%	22,65%	28,18%	100,00%
Nunca	213,00	119,00	146,00	266,00	744,00
	28,63%	15,99%	19,62%	35,75%	100,00%
Total	319,00	170,00	200,00	342,00	1031,00
	30,94%	16,49%	19,40%	33,17%	100,00%

Fonte: elaboração própria

Podemos notar que a maior parte dos alunos que diz “sempre” ter medo de alguns alunos (50,75%), concorda muito que mudariam de escola. Aqueles que responderam “nunca” ter medo de alguns alunos, em sua maioria (35,75%), diz que não concorda que mudariam de escola. A figura 11 ilustra essa situação.

Figura 11. Relação entre o medo de alguns alunos e desejo de mudar de escola.



Fonte: elaboração própria

Verificamos, portanto, como o sentimento de medo contribui para que os estudantes desejem se mudar de escola, impedindo que aquele ambiente se constitua como um valor para eles.

Isto, somado aos outros dados sobre como as relações influenciam os sentimentos e percepções dos alunos no ambiente escolar, nos leva a reafirmar a urgência em priorizar um clima escolar positivo, pois:

O que conhecemos nos alerta sobre a necessidade de ouvir e de ver além do óbvio para atender às relações entre semelhantes em toda a sua complexidade. Isso supõe abordá-lo a partir de uma prevenção e tratamento em caso de detecção, em que se fixam os limites da convivência e do respeito ao próximo como objetivo prioritário, posto que o clima escolar gerado pelas relações interpessoais é o elo necessário para uma tarefa educativa eficaz (FERNÁNDEZ, 2005, p. 19).

Muitas pesquisas atuais (VINHA et al, 2016; FERNÁNDEZ, 2005; FRANCO et al, 2007; MENIN, 2002; GARCÍA; PUIG, 2010; CUNHA, 2014) têm mostrado que, para que seja possível uma escola de maior qualidade e que atenda às necessidades dos estudantes, é necessário um olhar que vai além de conteúdos e políticas públicas, mas que abrange a complexidade das relações que ocorrem na escola.

Por fim, os dados nos mostram a relação intrínseca entre a qualidade das relações e a construção dos valores – que podemos considerar que serão positivos conforme forem mais positivas as relações na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vários os fatores que podem influenciar a construção de valores. Na escola, o pertencimento a um grupo, o sentido à aprendizagem e o acolhimento por parte dos professores são essenciais para a projeção de sentimentos positivos e, portanto, para a valoração da escola.

Ultrapassando a visão de que a escola é responsável apenas por conteúdos, enquanto a família e outros ambientes se responsabilizariam pela formação moral e ética, percebemos que cuidar das relações que ocorrem no ambiente escolar é essencial para um bom desenvolvimento dos indivíduos que ali convivem. A constante e atual insistência da sociedade e de governos autoritários e moralistas (como caso recente do Brasil) em delegar à escola um papel secundário, ou mesmo nulo, nesta formação mostra um receio quanto à perda da autoridade total da família na constituição dos sujeitos e um saudosismo que nos faz refletir sobre a necessidade de tornar mais acessíveis as informações sobre educação e formação ética, para que seja possível o entendimento para além do senso comum, notadamente propagador de preconceitos, falácias e enganos. Não há como a escola se isentar da construção de valores, pois ela ocorre independente dos desejos e intenções, sendo um processo constitutivo de todos os sujeitos. Onde há relação, haverá desenvolvimento da moralidade e construção de valores. A questão é se serão intencionalmente proporcionadas situações onde estes valores sejam predominantemente éticos ou não.

Com os resultados da pesquisa, vimos que o fato de haver mais alunos que consideram a escola como valor aumenta a percepção dos estudantes de que a escola é melhor cuidada, indicando que há mais alunos que se preocupam em cuidar do ambiente escolar quanto mais a consideram como valor. A maioria dos alunos não vê sentido no que aprende na escola, mas este fato influencia a constituição da escola como valor, havendo maior probabilidade de desejarem mudar de escola os estudantes que não concordam que o que aprendem na escola é útil para as suas vidas. Ainda, quanto maior o número de amigos que possuem, maior a tendência a considerarem a escola como um valor, às vezes este fator sendo mais significativo inclusive do que o sentido na aprendizagem proporcionada pela

escola. O modo como os alunos são tratados pelos professores, especialmente se sentem-se acolhidos por eles, também influencia sua percepção da escola como um valor, aumentando a probabilidade de desejarem mudar de escola os estudantes que consideram que os professores nunca os apoiam e incentivam. A maioria dos alunos que dizem haver muitos conflitos na escola (tanto entre alunos e professores quanto entre os próprios alunos) e que sentem medo de outros colegas desejam mudar de escola (não considerando a escola como um valor).

Com isso, vemos que a construção de valores depende de vários fatores, mas que as situações e relações vivenciadas cotidianamente pelos estudantes têm muita influência sobre essa construção. Vale destacar a noção de que não basta o trabalho com conteúdos éticos por projetos interdisciplinares ou de forma transversal a outros conteúdos. É necessário que os alunos vivenciem a moral, ou seja, que reflitam, discutam, analisem atitudes, participando de experiências em que vivam efetivamente com os valores morais, partilhando uma atmosfera sociomoral cooperativa em suas escolas. Para que seja possível a construção de valores morais, é preciso que sejam oferecidas sistematicamente oportunidades para tal, com momentos em que seja necessária uma tomada de consciência e onde, portanto, pensar sobre o tema seja exigido.

Portanto, considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer nas instituições educativas oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais etc. Procedimentos estes que favoreçam a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia. (VINHA; TOGNETA, 2009, p. 537).

A moral raramente é apresentada aos alunos como um objeto de estudo e de reflexão, o que torna impossível seu florescimento no pensamento e nas

atitudes dos estudantes. Não é possível desejar que os alunos ajam moralmente se não houverem espaços onde seja exercitada a capacidade de refletir sobre as ações, de investigar os princípios das normas, de buscar compreender os afetos e sentimentos que nos movem, formando nossos valores.

Ainda é comum vermos professores que pensam estar educando apenas escrevendo algo na lousa e pedindo que seus alunos copiem. Ainda há aqueles saudosistas dos tempos em que “professor mandava e aluno obedecia”. Sem muito estudo e abertura para as novas descobertas, não há possibilidade que essa realidade mude tão cedo.

Por outro lado, há também aqueles que têm visto a educação na contemporaneidade como um desafio a ser encarado, com vistas a mudanças necessárias para o bem-estar de todos na escola. É a esses que nos apegamos. Torcemos e esperamos contribuir para que sejam cada vez mais e que logo tornem-se a maioria.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M; **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2007.

_____. **O Processo de Construção de Escolas Democráticas**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 78-86, ago./dez. 2012.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Torrieri Guimarães. 6 ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____; DONSKIS, L. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

COUTINHO, L. G. **Adolescência, cultura contemporânea e educação**. Estilos clin., São Paulo, v. 14, n. 27, p. 134-149, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jan. 2019.

CUNHA, M. B. **Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014.

CUNNINGHAM, William F. **Introdução à educação**. Porto Alegre: Globo, 1960.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: O clima escolar como fator de qualidade**. Tradução: Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

FRANCO, C. et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares"**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. **O método de pesquisa survey**. Revista de Administração, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set., 2000.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

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

GEPEM. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral**. Disponível em: <<http://gepem.org/site/index.php/o-grupo/nossa-historia>>. Acessado em: 15/11/2017.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.3 p. 20-29 Maio/Jun., 1995.

JERUSALINSKY, A. **Adolescência e contemporaneidade**. In MELLO, A. L. S.; CASTRO, M. (Orgs.), *Conversando sobre adolescência e contemporaneidade* (p. 54-65). Conselho Regional de Psicologia, 7a Região. Porto Alegre: Libretos, 2004.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LA TAILLE, Y. De. **Vergonha, a ferida moral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Moral e ética: Uma leitura psicológica**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília: v. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.

MENIN, M. S. de S. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, A. M.; MACHADO, M. **A adolescência e a espetacularização da vida**. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 529-536, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000300529&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p529>.

PAVANELI, C. F. D. **Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do ensino fundamental II**. 155 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 18ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/1991.

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

RODRIGUES, C. F. S.; LIMA, F. J. C.; BARBOSA, F. T. **Importância do uso adequado da estatística básica nas pesquisas clínicas**. Revista Brasileira de Anestesiologia. Alagoas – Maceió, 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034709417300673>>. Acesso em: 10 de mai. de 2018.

SÁNCHEZ-VAZQUEZ, A. **Ética**. Tradução: João Dell'Anna. 37ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017 [1997].

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectiva. Florianópolis: v. 26, n.1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

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

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

_____. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009b.

_____; VINHA, T.P. **Valores em crise: o que nos causa indignação?** In LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. [org.]. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

TREVISOL, M. T. C. **Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola**. In LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. [org.]. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

VINHA et al. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições escolares**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Coleção Educação e Psicologia em Debate.

_____; TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

_____; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. 77 p.

ZAN, B.; DEVRIES, R. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anexo A – Parecer de aprovação no Comitê de Ética

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CLIMA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS INTEGRANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO NOROESTE PAULISTA

Pesquisador: CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60590716.2.0000.5466

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.840.407

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa objetiva investigar o clima escolar de escolas públicas de uma cidade de médio porte situada no noroeste paulista. Como questão central busca conhecer o clima escolar presente nas escolas. A hipótese no qual se baseia é que o clima escolar interfere no processo de ensino e aprendizagem e nas relações interpessoais tanto dentro quanto fora da escola. Investigar-se-a quais as dimensões do clima escolar percebida como positivas, negativas ou neutras entre gestores, professores e estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. as dimensões estudadas são: infraestrutura, família/comunidade, ensino/aprendizagem, conflitos na escola, regras/sanções, intimidação, gestão, relações com o trabalho sendo que as duas ultimas serão investigadas apenas junto aos gestores e docentes. Os instrumentos são questionários compostos por questões fechadas que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das dimensões que constituem o clima. São apresentadas situações do cotidiano escolar para que os participantes selecionem uma opção: nunca; algumas vezes, muitas vezes, sempre. Ao todo serão convidadas a participar da pesquisa 31 escolas públicas estaduais que possuem ensino fundamental II de um município de médio porte da região noroeste do estado de São Paulo. No ano de 2016 as escolas estaduais somam um total de 9.140 alunos matriculados no 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os professores e gestores também serão convidados a responder ao

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2428 Fax: (17)3221-2500 E-mail: liliane@ibilce.unesp.br

Anexo B – Carta de Anuência da Diretoria de Ensino

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Rua Maximiano Mendes, 55 – Vila Santa Cruz - CEP.: 15014-190
PABX – 3203-0900 – FAX – 3203-0947
E-Mail: desjrnit@see.sp.gov.br

Carta de Anuência

São José do Rio Preto, 27 de Setembro de 2016

A Diretoria de Ensino Região São José do Rio Preto, após a leitura do projeto de pesquisa **Clima escolar das escolas de um município do noroeste paulista**, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Ap. Nogueira da Cruz do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências exatas da Unesp, campus de São José do Rio Preto, concorda que o projeto seja desenvolvido nas 31 escolas estaduais de São José do Rio Preto que possuem 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa terá início no segundo semestre de 2016 e finalizada em 2018.

Sem mais no momento, renovo protestos de estima consideração.

Atenciosamente

Maria Silvia Zangrando Nakaoski
Dirigente Regional de Ensino
RG: 5.974.773

ANEXOS C – Termos de Consentimento de Gestores, Professores e Termo de Assentimento de alunos.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (GESTORES)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz. Este estudo tem por objetivo identificar, por meio de um questionário, quais são as percepções que os gestores têm sobre sua escola. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você será imediatamente encaminhada para atendimento na Seção Técnica de Saúde do IBILCE/UNESP. Todas as informações coletadas serão sigilosas de modo a preservar a sua privacidade. Você poderá consultar a pesquisadora e a orientadora responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar, dessa forma, possibilitará compreendermos os fatores que influenciam nos problemas escolares, sejam eles ligados as relações interpessoais ou a estruturas institucionais.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____
 _____, _____ de _____ de 20__

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisadora: Camila Fernanda Dias Pavaneli	Cargo/Função: Mestranda
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista	
Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482	

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (PROFESSORES)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidada a participar como voluntário da pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Este estudo tem por objetivo identificar, por meio de um questionário, quais são as percepções que os professores têm sobre sua escola. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você será imediatamente encaminhada para atendimento na Seção Técnica de Saúde do IBILCE/UNESP. Todas as informações coletadas serão sigilosas de modo a preservar a sua privacidade. Você poderá consultar a pesquisadora e a orientadora responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar, dessa forma, possibilitará compreendermos os fatores que influenciam nos problemas escolares, sejam eles ligados as relações interpessoais ou a estruturas institucionais. E assim, poderemos elaborar medidas e projetos de intervenção para melhorar as relações de convivência ética nas escolas e na sociedade como um todo. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura da participante Assinatura do pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisadora: Camila Fernanda Dias Pavaneli Cargo/Função: Mestranda

Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista

Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP.

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ALUNOS)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Neste estudo pretendemos investigar junto aos alunos do Ensino Fundamental II, como percebem sua escola. Para esta pesquisa você terá que responder um questionário em que não precisará se identificar. O questionário sobre o clima escolar é constituído a partir de uma matriz formada por sete dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar. A primeira refere-se a infraestrutura e a rede física da escola; a segunda à família, a escola e a comunidade; terceira as relações com o ensino e com a aprendizagem; quarta as relações sociais e os conflitos na escola; quinta as regras, as sanções e a segurança na escola, sexta as situações de intimidação entre alunos; sétima as situações de intimidação entre alunos. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você deverá procurar a própria pesquisadora/orientadora ou responsável da sua escola (Coordenador ou Diretor) para que seja atendido. Você poderá consultar a pesquisadora e orientadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Participante Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador: Camila Fernanda Dias Pavaneli Cargo/Função: Mestranda

Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista

Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP.

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura do autor