

Gênero e valores morais: uma análise na adesão de meninas e meninos aos valores da justiça e da solidariedade

Gender and moral values: an analysis of the girls and boys' adherence to justice and solidarity values

Eduardo Fanis é graduado em Educação Física e Pedagogia, Especialista em Educação Física Escolar e Convivência Ética na Escola e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Morais (ISE).

Contato: eduardofanis@hotmail.com

Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim é mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, Especialista em Relações Interpessoais na escola e a construção da autonomia moral, pedagoga e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM - Unesp/Unicamp)

Contato: sanderli.bicudo@gmail.com

Resumo

Nosso artigo relaciona-se à diferença na adesão aos valores justiça e generosidade pelos gêneros masculino e feminino. O objetivo foi verificar qual dos dois gêneros apresenta a adesão mais evoluída a cada um dos valores pesquisados. Utilizamos para isso dados de uma pesquisa que investigou alunos e alunas de 11 a 14 anos, por meio de situações hipotéticas. Por vivermos em uma sociedade sexista e isso afetar diretamente a educação das crianças, nossa hipótese foi que os meninos apresentariam um percentual maior na adesão à justiça, e as meninas apresentariam percentual maior quanto ao valor solidariedade, mas isso não se confirmou. Nossos resultados apontaram que as meninas apresentaram percentuais maiores de adesão a ambos valores.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Justiça. Solidariedade. Valores morais.



Abstract

Our article relates to the difference of adherence of the justice and generosity values by the masculine and feminine genders. We aimed at verifying which of the two genders presents the most evolved adherence to each of the studied values. We used data from a hypothetical situation-based research carried out with 11 to 14-year-old students. Due to the sexist society we live in, and its direct influence on the children education, our hypothesis was that the boys would have a higher percentage of adherence to justice and girls to solidarity. However, that was not confirmed. Our results showed that girls have a higher percentage of adherence to both values.

Key words: Gender. Justice. Solidarity. Moral Values.

Introdução

Muitas relações interpessoais na escola têm nos preocupado. Temos visto ofensas verbais, agressões físicas, desrespeito e até situações de bullying¹ presentes no dia a dia de todos os que ali estão. Cremos que seja necessário observar, diagnosticar e cuidar de tais questões, uma vez que, devido a elas, existem diversas pessoas que têm sofrido problemas e marcas em suas vidas.

Diante dessas situações, podemos nos questionar se a esses meninos e meninas faltam valores morais, aqueles tão desejados por nós, ou tais situações seriam o reflexo de uma inversão de valores?

Será que lhes faltam valores morais para que, em decorrência desta ausência, ofendam e intimidem seus colegas? La Taille; Menin; Shimizu (2009) afirmam que não estamos vivendo a ausência de valores, mas uma crise nos valores, na qual os valores estão em transição pela nova estruturação da sociedade e das relações entre os indivíduos.

Mas valores como o respeito, a tolerância, a justiça e a solidariedade, e tantos outros, não seriam, ainda, desejáveis à atual geração ou à geração futura?

Certamente que sim. Tais valores figuram como desejo formativo de muitas escolas, que os incluem em seus Projetos Políticos Pedagógicos, e em outros documentos que definem o aluno/cidadão que pretendem formar. E cremos que é o que as famílias também desejam.

1. Este é um termo derivado do inglês “bully” (“valentão”) e caracteriza situações violentas, física e/ou psicologicamente, praticadas por uma pessoa ou um grupo objetivando ferir ou intimidar outra pessoa ou o grupo do qual ela faz parte, de forma repetida (FANTE, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2010)



E já que ansiamos por estes valores e acreditamos que desenvolvê-los, no ambiente escolar, é fundamental para a formação dos estudantes, nos propusemos, nesta pesquisa, a verificar se há diferença entre meninos e meninas quanto à adesão aos valores da justiça e da solidariedade.

Ressaltamos de antemão que em nosso artigo optamos por utilizar o termo gênero e não sexo, uma vez que ele se adequa às nossas concepções, assim como afirmam Cabral e Diaz (1998) que apontam que o termo sexo está relacionado á questões biológicas do individuo (aparelhos reprodutores masculino e feminino), enquanto gênero refere-se à uma construção social, muitas vezes desiguais, entre os sexos.

Para responder ao problema anteriormente apresentado, tomamos por referência os resultados apresentados por Bomfim (2019) que, ao pesquisar 2.513 alunos do Ensino Fundamental II, verificou – dentre outros aspectos – a força da adesão dos alunos aos valores do respeito, da justiça e da generosidade. O instrumento utilizado apresentou-lhes questões hipotéticas com cinco possibilidades de respostas, que se relacionavam a perspectivas sociais de adesão ou não adesão ao valor que a situação apresentava.

O instrumento nos ajudou a analisar os objetivos que direcionam nossa pesquisa: verificar o gênero que apresenta a adesão mais evoluída (categoria P3²) ao valor da justiça e verificar o gênero que apresenta a adesão mais evoluída (categoria P3) ao valor da solidariedade.

A revisão da literatura nos ajudou a compreender a base teórica em que se apoia a nossa pesquisa. A metodologia apresentou de forma mais detalhada a pesquisa que foi a base para nossa análise de dados, bem como o instrumento utilizado. E, por fim, seguiu-se os resultados obtidos e a discussão que se estabeleceu através deles.

Revisão da literatura

Iniciemos pela definição do termo valor. Diante da perspectiva que nosso referencial teórico assume, “valor” pode ser considerado como “as razões que justificam ou motivam as nossas ações, tornando-as preferíveis a outras” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 17). Assim, pode-se dizer que os valores

2. A Categoria P3 – Categoria pró-valor 3 – está relacionada a adesão ao referido valor por perspectiva social moral, o nível mais elevado de adesão. O detalhamento das outras categorias encontram-se na Metodologia.



estão presentes no nosso cotidiano e nas nossas escolhas, nas individualidades e naquilo que estimamos.

Mas que valores seriam estes? Zechi (2014) define que todos nós construímos os nossos valores de uma forma individual dentro de um grande coletivo, podendo ser morais e não morais.

Os valores morais estão associados a valores como o respeito, a tolerância, a justiça e a honestidade, e relacionam-se ao autorrespeito, enquanto os valores não morais relacionam-se à autoestima e estão associados a valores que não são morais, porém não ferem a moral (LA TAILLE, 2006). Cada indivíduo constrói sua hierarquia de valores ao longo da vida, e esta é resultante de aspectos diversos e das experiências vividas. Alguns terão os valores morais mais centrais e os não morais serão mais periféricos em sua hierarquia, enquanto outras pessoas terão o inverso. Essa diferença interfere diretamente nas escolhas que fazemos no nosso cotidiano.

La Taille (2009, *apud* ZECHI, 2014, p.53) considera a escola “como espaço privilegiado para a promoção da formação moral e ética entre os alunos”, uma vez que ela ocorre, segundo os pressupostos teóricos de Piaget (1932,1994), teoria que embasa nossos estudos, através da interação e das relações estabelecidas entre o sujeito e o meio.

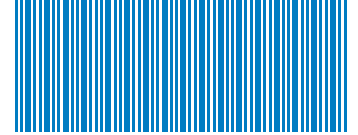
Zechi (2014) afirma que os valores são construtores do sentido da vida e, por essa razão, os profissionais da educação precisam pensar em como fazer com que a reflexão acerca deles aconteça por parte dos estudantes.

Lima (2004) aprofunda essa visão ao considerar que um indivíduo será uma pessoa moral se, com o uso e a capacidade da liberdade, conseguir alcançar a consciência da sua moralidade. E, por fim, afirma Kant (2003, p.31), “é somente por meio da educação que o homem³ pode chegar a ser homem. Não é nada além do que faz dele a educação”.

Definitivamente, “acreditamos que é papel da escola educar em valores morais, não porque falta essa formação aos alunos ou porque a família não está cumprindo seu papel, mas sim porque é sua responsabilidade, como também é da família” (ZECHI 2014, p.127).

Vivaldi (2013) ao citar estudos de Aquino e Araújo (2000) e Araújo (2000) pontua que somente com a relação da escola, da

3. Preservamos o termo utilizado por Kant, mas consideramos importante ressignificar como pessoa ou ser humano.



comunidade e da família e com a valorização entre elas, se torna possível uma educação moral bem sucedida. A escola faz com que diferentes espaços de convivência social se comuniquem. Ela preserva o diálogo, por exemplo, entre situações da família, governo e igrejas. Goergen (2001) alerta que a escola pode até falhar, mas ela tem uma responsabilidade que outras instituições não possuem.

Mas, como significar a educação para que as crianças e jovens se tornem cidadãos críticos, sensíveis aos outros e éticos? Será que basta reproduzir o processo educacional que tivemos, e temos, em nosso país, na grande maioria das escolas?

Assumir como metodologia da educação situações baseadas exclusivamente no debate ético será ineficiente, já que, desta forma, estaríamos privilegiando uma pedagogia que tem por objetivo apenas a transmissão de valores. Para a perspectiva que embasa nossos estudos, a dos valores enquanto construção e não transmissão, isso não basta! É necessário que nos preocupemos com o diálogo e valorizemos as trocas de argumentos entre os envolvidos (GOERGEN, 2001), para que a construção ocorra.

Essa construção de valores precisa se fazer presente na escola, precisa ser parte de seu cotidiano. Para isso, é preciso um ambiente sociomoral cooperativo, conforme várias pesquisas já apontaram ser o que mais colabora para a formação moral do indivíduo (DE VRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2000; 2003; TOGNETTA, 2003). Neste ambiente, é essencial que escutemos o que os alunos e alunas têm a dizer, uma vez que sem a participação deles e delas, permanece apenas a fala do professor, de forma unilateral e sem a garantia de que eles estejam, além de ouvindo, ressignificando tantos aprendizados para si. Por isso, é necessário ter um olhar diferenciado para ações e estratégias reproduzidas no ambiente escolar. Esse ambiente precisa ser pautado em relações de respeito mútuo e de cooperação (PIAGET, 1930/1998). O trabalho com o conhecimento precisa ser ressignificado, tendo como base a ideia de que ele se dá através da ação do sujeito (PIAGET, 1978a; 1978b), não sendo rotina de aulas expositivas, onde o aluno apenas ouve e reproduz o que escuta. As assembleias de classe, por exemplo, possibilitam que os alunos tenham um espaço de diálogo e de construção coletiva das regras no ambiente escolar (VINHA, TOGNETTA, 2007). É importante que a escola utilize sanções por reciprocidade, quando for necessário, uma vez que essas também colaboram para a construção da autonomia do sujeito. (VINHA, 2000). Para isso, os professores precisarão estar



pautados em estudos e reflexões que compreendam como esse desenvolvimento se dá, promovendo um ambiente livre de coerção e punição, mas repleto de cooperação e corresponsabilidades.

Definitivamente, como afirma Menin (1996, p. 60) “querendo ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem na direção da autonomia”.

Nos atentemos agora aos valores que nossa pesquisa se centrará: a justiça e a solidariedade.

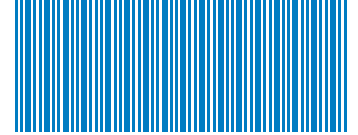
Comte-Sponville (1999) afirma que a justiça contém todas as demais virtudes. Para ele, sem ela todos os outros valores deixariam de ser valores e, se comparada às outras virtudes cardeais (prudência, temperança e coragem), ela é a única virtude absolutamente boa. Comte-Sponville define a justiça dessa forma pois a considera como o horizonte e a base de sustentação para todas as outras virtudes, assim como é ela fundamental para a coexistência da nossa lei e como algo essencial para que a sociedade funcione organizadamente.

Piaget (1932/1994) considera que a forma mais simples ou elementar de justiça recebe o nome de justiça imanente. Nessa justiça, normalmente, crianças pequenas acreditam em uma justiça reativa e instantânea, porque para elas, ao realizarmos algo errado, imediatamente elementos divinos e naturais entram em ação e sancionam os erros com algo inesperado, como um acidente. Segundo Bomfim (2019, p.70), “é interessante notar que, embora seja um tipo de justiça característico das crianças menores, essa crença pode persistir em muitos adultos.”

Além dessa forma de justiça elementar, Piaget (1932/1994) aponta outras duas formas de justiça: a justiça retributiva e a justiça distributiva. Vale lembrar que ele também verificou o juízo por responsabilidade objetiva e o juízo por responsabilidade subjetiva (Ibid). No primeiro, a criança avalia os atos não “em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material de acordo com as regras estabelecidas” (PIAGET, 1932/1994, p. 94), enquanto, no segundo, o julgamento baseia-se na intencionalidade do ato, na qual o sujeito atinge seus objetivos através de uma intenção.

A justiça retributiva está relacionada à moral heterônoma⁴ e à responsabilidade objetiva. Como o próprio nome sugere, ela é relativa à retribuição e, assim sendo, deverá haver a punição do culpado, baseada na consequência do ato e não na intenção.

4. Piaget (1932/1994) falou das tendências morais: heteronomia e autonomia. A primeira está relacionada à obediência, à autoridade e às regras por ela impostas, advinda de relações de submissão e coerção. Enquanto na segunda, o sentimento de obrigação para com as regras é algo interno, baseado em relações de respeito e reciprocidade (PIAGET, 1932/1994)



Nesses casos, as sanções são expiatórias, aquelas que não têm relação ao ato e visam apenas causar sofrimento no indivíduo, como uma espécie de pagamento pelo ato infracional (PIAGET 1932/1994), o que as pessoas que estão nessa fase, normalmente, compreendem como justiça por conter uma punição ao infrator.

Já a justiça distributiva está relacionada à moral autônoma e à responsabilidade subjetiva. Mais uma vez, o nome sugere uma compreensão acerca de seu princípio: ela diz respeito à ideia de igualdade em direitos e deveres e de distribuição. As crianças começam a entender a intencionalidade e não fazem algo para seguir apenas as regras dos adultos. Elas conseguem julgar de forma que a justiça esteja presente, seja pela igualdade ou pela equidade, porém sem ter a punição por ela só. Nessas situações, o tipo de sanção presente é aquela denominada sanção por reciprocidade (PIAGET 1932/1994). Ela relaciona-se ao ato infracional e não objetiva punir o infrator, mas, sim, sanar o problema e minimizar os efeitos causados. Pode ter a equidade presente, pois considera a situação de cada pessoa, uma vez que tende a “nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (PIAGET, 1932/1994, p. 216). Essa justiça rompe com a obediência e busca o fazer o certo pelo entendimento da ação e dos outros.

Outro estudioso que se debruçou sobre o juízo moral foi Kohlberg (1992), que realizou estudos observando os mesmos indivíduos, ao longo de doze anos, em diferentes países do mundo, com o uso de dilemas, apresentados a cada três anos. A partir desses estudos, ele classificou três níveis morais: nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional.

No nível pré-convencional existe a autocentralização como característica fundamental do juízo moral. Neste nível, a pessoa não consegue compreender os pensamentos ou pontos de vista alheios. Neste nível, os sujeitos levam em conta as consequências e não as intenções. No nível convencional, os indivíduos compreendem que existe um pensamento coletivo da sociedade e se regulam em função dele. As leis são necessárias para que as pessoas se centrem na justiça a partir de um regulador externo, o estereótipo de “bom menino” e/ou “boa menina” e a lei existente. No nível pós convencional, que segundo o autor é alcançado pela minoria dos adultos da nossa sociedade, o indivíduo considera os princípios éticos universais e reflete sobre a necessidade dos direitos humanos, ou seja, ele julga não mais a partir do que está a sua volta, mas por uma reflexão mais profunda das necessidades



alheias. Em outras palavras, ele não é regido pela lei apenas, mas pelos princípios universais de defesa da vida e da dignidade.

Rawls (2000, p. 3) define a justiça como “a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. Além disso, o autor considera a importância sobre a atuação de todos, com a justiça presente nas suas escolhas e em suas relações.

A justiça é um valor moral bastante importante, mas existem outros que também merecem o nosso olhar, conforme Gilligan (1982) apontou. Há que se considerar também que, aparentemente, segundo Pinheiro (2009), a justiça seja o valor mais considerado, já que a sociedade atual se preocupa mais com as regras e os deveres do que com a vida.

A partir de agora, refletiremos sobre o segundo valor que nos propusemos a estudar: a solidariedade. Ressaltamos, de forma antecipada, que trataremos da solidariedade, mas que alguns autores por nós pesquisados utilizam o termo generosidade. Faremos uso, em nosso texto, do termo utilizado por cada autor.

Segundo Comte-Sponville (1999), a generosidade está em dar o que não se possui. Não tem relação somente com o direito da pessoa que recebe o ato generoso, mas com a possibilidade de assistir alguém. Ao comparar justiça e generosidade, nota-se que a generosidade se manifesta de forma mais subjetiva, emocional, com mais envolvimento com o que nos move, enquanto a justiça se baseia mais na razão.

Dando continuidade a essa manifestação mais subjetiva, fica a dúvida: por que estudar a solidariedade depois de tratar o valor da justiça? Para La Taille (1992), apesar de um ambiente propício para que exista a escolha pelo valor moral, nem sempre isso ocorre, pois além do “dever” (o que fazer), é essencial que exista o “querer” (LA TAILLE, 2006) agir de tal maneira.

Mas o que rege esse querer? Piaget (1932/1994) considera que a afetividade está ligada ao interesse e este transforma e modifica as ações. Para ele, os aspectos afetivos são os que impulsionam as ações, como o combustível que move os veículos.

É preciso olhar para o outro, uma vez que:

a adoção de perspectiva do outro une o funcionamento cognitivo com o funcionamento moral e emocional. Adotar a perspectiva do outro significa



começar a compreender seus sentimentos e emoções, assim como os motivos e razões de sua conduta. (SALMAN, 1989, p. 116 *apud* PINHEIRO, 2009)

Assim sendo, a nossa relação deixa de ser externa e racional em relação ao outro e passa a estar mais íntima e internamente ligada ao outro. Não é uma relação somente de dependência, mas extremamente relacional. Tognetta e Mantovani (2006) indicam que o valor de algo ou alguém se inicia pela pessoa que dá o significado ou valor a ele/ela, pois é dessa relação com as significações e sentimentos que a pessoa emitirá algum valor ou ação.

As mesmas autoras avançam ainda mais na discussão sobre essa relação emocional e genuína ao definirem que a solidariedade acontece quando não se quer nada em troca. Ela existe pela empatia e pelo querer bem ao outro. Inclusive, muitas vezes, o ato solidário exigirá algum sacrifício da pessoa que o realiza (TOGNETTA e MANTOVANI, 2006).

Existe uma sensibilidade presente neste valor moral e que ocorre com diferentes pessoas, que possivelmente possam ser desconhecidas entre si. Arantes e Pinheiro (2017) consideram a generosidade⁵ uma virtude pura, pois na relação com diferentes sentimentos, ela pode gerar diversas ações, que ocorrem com uma dedicação ao outro e, por consequência, segundo os autores, aqui se encontra a pureza do valor.

Tognetta (2003) determina a relevância da construção da solidariedade nos ambientes escolares e aponta, também, o quanto ambientes diferenciados – coercitivos ou cooperativos – colaboram para que as crianças sejam mais ou menos solidárias. Voltamos, desta forma, a reforçar a importância do ambiente escolar para que tenhamos uma sociedade com os valores morais mais presentes.

Arantes e Pinheiro (2017) corroboram essa necessidade de que escola invista na educação moral, para que colabore na formação de pessoas mais sensíveis aos outros, o que, segundo eles, trará consequências positivas para a nossa sociedade.

A autora (GILLIGAN, 1982) trouxe uma inquietação à Psicologia Moral ao confrontar as abordagens de Piaget (1932/1994) e as de Kohlberg (1992), por considerar que além da ética da justiça – apontada por Kohlberg como mais evoluída e mais relacionada, especificamente, ao gênero masculino – existe outra ética a ser considerada, que é a ética do cuidado.

5. Mais uma vez, devido à escolha do referido autor, utilizamos o termo generosidade, porém nossa pesquisa utilizará o termo solidariedade por acreditarmos que nosso instrumento se direciona mais à análise deste.



Gilligan (1982) questiona os estudos de Piaget, por não existir a consideração do feminino e quando ele cita o termo criança fica entendido ou presumido que ele está citando um menino. Com pequenas exceções de pequenos verbetes, isso se repete ao longo de toda a sua pesquisa. Nos estudos de Kohlberg (1992), ele desconsiderou totalmente o pensamento feminino e as mulheres, afinal, em sua pesquisa ele trabalhou com oitenta e quatro meninos e nenhuma menina.

Adichie (2009) retrata o perigo de uma história única, pois isso cria estereótipos não exatamente mentirosos, mas incompletos. Ao realizarmos pesquisas com apenas um gênero, o masculino, é a desconsideração do gênero feminino e a supremacia do gênero masculino se fazendo presentes.

Isso trouxe uma hierarquização histórica, rompida por Gilligan, com relação aos gêneros e também com sobreposição da justiça sobre a generosidade ou o cuidado. Fica evidente, para a autora, a importância das singularidades, mas sem a hierarquização entre eles. Para Sampaio, Camino e Roazzi (2009) muitos pesquisadores mostram que em diversas sociedades existe uma predeterminação, em vários casos, de papéis femininos e masculinos, sendo as mulheres mais solidárias e benevolentes e os homens mais individualistas e competitivos.

Gilligan (1982, p.12), porém, vai mais longe ao afirmar que:

a voz diferente que eu defino caracteriza-se não pelo gênero, mas pelo tema. Sua associação com as mulheres é uma observação empírica, e é sobretudo através das vozes das mulheres que eu traço o seu desenvolvimento. Mas essa associação não é absoluta, e os contrastes entre as vozes femininas e masculinas são apresentados aqui para aclarar uma distinção entre os dois modos de pensar e focalizar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre ambos os sexos.

Ainda sobre os gêneros e as suas possibilidades de integração, Gilligan (1982, p.186) afirma que “compreender como as tensões entre responsabilidades e direitos mantém a dialética do desenvolvimento humano é ver a integridade de dois modos díspares de experiência que estão afinal interligados.”

Enfim, não é sobre justiça x solidariedade ou mesmo homem x mulher, mas, sim, acerca da necessidade de se pensar sobre todos os valores, sem necessitar hierarquizá-los, uma vez que todos são necessários à boa convivência e à convivência ética. Igualmente, não é sobre definir quem deve agir de qual forma considerando



apenas o gênero ao qual pertence, mas sim de se levar em conta que todos os olhares precisam ser considerados.

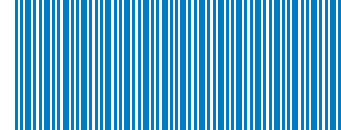
Metodologia

Para responder ao problema da nossa pesquisa, se haveria diferença entre os gêneros quanto à adesão aos valores justiça e solidariedade, utilizamos os dados do estudo de Bomfim (2019). O referido estudo verificou a adesão aos valores morais (respeito, justiça e solidariedade) em três diferentes grupos de adolescentes, sendo um formado por alunos pertencentes às Equipes de Ajuda⁶, outro composto por alunos não pertencentes à tal grupo, mas estudando em escolas com este tipo de SAI (Sistema de Apoio entre Iguais) implantado e o último grupo formado por alunos pertencentes à escolas sem este SAI implantado.

A amostra foi composta por 2.513 alunos e alunas, entre 11 e 15 anos, do Ensino Fundamental II de escolas particulares de cidades do interior paulista. A divisão dos alunos aconteceu da seguinte forma: 131 estudantes eram membros das Equipes de Ajuda, 1.235 eram pertencentes às escolas com este SAI implantado, mas não eram membros das EAs, e 1.147 adolescentes eram de escolas sem este SAI implantado.

O instrumento utilizado por ela foi dividido em duas partes. A primeira composta por questões relacionadas à caracterização (nome, idade, gênero, frequência de bullying e se eram participantes ou não das Equipes de Ajuda). A segunda parte se concentrou na adesão de valores morais. Para isso, a autora adaptou um instrumento desenvolvido (já validado) por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, que investigou a adesão aos valores do respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática em 10.011 participantes, sendo crianças, jovens e professores. Eram doze questões hipotéticas, sendo três relacionadas à justiça, três à solidariedade, seis ao respeito, sendo três relacionadas ao respeito em situações de bullying e três ao respeito em situações sem bullying. Cada questão apresentava cinco opções de respostas, sendo duas de contravalor (C1 e C2, não adesão por perspectiva social egocêntrica e perspectiva social sociocêntrica, respectivamente) e três de pró-valor (P1, P2 e P3, adesão por perspectiva social egocêntrica, por perspectiva social sociocêntrica e por perspectiva social moral, respectivamente), segundo MARQUES, TAVARES e MENIN (2017).

6. “As Equipes de Ajuda são um modelo de Sistemas de Apoio, criadas e caracterizadas por José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid – Espanha), sendo primeiramente implementado naquele país. No Brasil, foi instituída seguindo um protocolo de formação e intervenção junto aos alunos do Fundamental II em uma sequência de ações adaptadas à realidade brasileira por um grupo de pesquisadores do Gepem – Unesp/Unicamp, coordenado pela professora Dra. Luciane Paulino Tognetta” (BOMFIM, 2019, p.108 e 109)



É preciso ressaltar que:

Para a determinação dos níveis de adesão aos valores morais em questão, foram utilizados os mesmos escores validados por ocasião da pesquisa anterior realizada pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas. Não aleatoriamente, esses escores representam certo nível de evolução dependendo das escolhas das alternativas que mostram os contra ou os pró-valores. Certamente, a organização desses escores requereu dos pesquisadores anteriores a necessidade de discussão e análise das frequências das respostas para os itens que traziam o mesmo valor em questão. (BOMFIM, 2019, p. 117)

O quadro a seguir (Quadro 1) apresenta a descrição das questões referentes aos valores que pesquisamos.

Justiça		Solidariedade	
Questão	Descrição da situação hipotética	Questão	Descrição da situação hipotética
Q2	Na sala da professora Teresa, há alguns alunos bastante comportados e estudiosos e outros, do “fundão”, que conversam muito e atrapalham a aula. Quando surgem dúvidas, a professora deve:	Q3	Na escola Água Branca, uma das regras vigentes é de que todos devem trazer seu próprio material. Num dia de atividade de pintura com giz de cera, Carmem, que ainda não havia podido comprar seu material, pediu emprestados alguns lápis ao seu colega Eduardo, que recusou de forma agressiva. Carmem solicitou o auxílio da professora, mas esta ficou em dúvida sobre como agir, já que a regra da escola exige que todos tenham o seu material. O que você acha que a professora deveria fazer?
Q6	Durante o intervalo, na fila da cantina, Manoel esbarra sem querer em um colega de classe e derruba o lanche dele. O colega começa a xingá-lo, dizendo que ele é um “nerd” desastrado, desengonçado e só atrapalha. Sua professora viu o que ocorreu. O que ela deve fazer?	Q7	Está terminando o recreio quando Gonçalo, um amigo de Hélio, lhe diz que precisa muito conversar, pois está com problemas em casa. Hélio sabe que não pode entrar atrasado na aula e sabe também que depois da aula não terá tempo para conversar com seu amigo. Então, Hélio deveria:
Q9	O professor Mauro recebe uma resposta malcriada de um aluno. O professor ordena que o aluno saia imediatamente. O aluno se recusa. Se você fosse esse professor, sua atitude seria:	Q10	Adriano vivia zoando seus colegas e um dia caiu e quebrou a perna jogando futebol. A professora Telma é exigente e no dia da prova pede que os alunos tragam os livros para consulta. Como Adriano está usando muletas, tem dificuldade para carregá-los. O que os colegas deveriam fazer?

Fonte: elaborado pelo autor



Isso posto, vamos aos objetivos.

Um dos objetivos da autora foi verificar as questões de gênero. Porém, ela limitou-se a analisar o gênero na composição da amostra. Acreditamos que esses dados poderiam ser ainda mais explorados e, devido a isso, lhe solicitamos uma autorização para utilização de seus dados para uma análise mais detalhada referente ao tema central de nossa pesquisa: o gênero.

Assim, nossos objetivos para este estudo são:

- Verificar o gênero que apresenta a adesão mais evoluída (P3) ao valor da justiça;
- Verificar o gênero que apresenta a adesão mais evoluída (P3) ao valor da solidariedade.

Em nosso estudo, nos concentraremos nas respostas que a adesão fora pela perspectiva social moral (respostas em P3), “cuja adesão se dá pela compreensão de que há um princípio maior e universal que é bom, justo e necessário para todos” (BOMFIM, 2019, p.115)

Para alcançar aqueles e estes objetivos, os dados passaram por uma análise estatística sob o teste Qui-Quadrado, que investiga a associação entre variáveis qualitativas.

Baseados nos estudos que apresentamos, nossa hipótese é que os meninos apresentem níveis mais evoluídos para a adesão à justiça, enquanto as meninas apresentem a mesma adesão – a mais evoluída – para a solidariedade.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos os dados utilizados neste trabalho.

Resultados e discussão

Antes de tratarmos os dados encontrados, verifiquemos um item que chamou a atenção de Bomfim (2019) em sua pesquisa e que se faz necessário relatar aqui. Com relação ao gênero dos 2.513 estudantes, 1.265 foram meninas (50,34%) e 1.248 foram meninos (49,66%). No grupo de alunos e alunas que não fizeram parte das Equipes de Ajuda, mas cujas escolas tinham este tipo de protagonismo juvenil implantado, 51,26% eram meninas e 48,74% eram meninos; no grupo de alunos e alunas pertencentes a escolas sem Equipes de Ajuda, 47,52% eram do sexo feminino e 52,48%



do sexo masculino. Porém, no grupo de integrantes das Equipes de Ajuda, a representatividade apresentou maior diferença, com 66,41% sendo composto de meninas e 33,59% de meninos.

Sobre isso a autora aponta que:

Se ainda não nos configuramos uma sociedade tal qual Gilligan idealizou, mas mantemo-nos num modelo patriarcal, a visão inicial de sua teoria, na qual o homem tenderia mais à ética da justiça e a mulher à ética do cuidado, se confirma ao verificarmos o gênero na composição das EAs. Apesar dos integrantes do grupo serem escolhidos pelos colegas de turma, tal escolha se deu a partir de uma dinâmica em que foram motivados a refletir quem seriam, na turma, aqueles cujos valores perpassam pela ideia de ajuda. Eles sugeriram que o aluno deveria ter empatia, saber ouvir, ser observador, atento, cuidadoso, confiável, discreto, entre outros valores e características. E, conforme os dados apresentaram, as meninas, em sua maioria (mais de 66%), foram indicadas para integrarem as EAs. Isso reafirma a ideia de que o trabalho das EAs é composto não só pelo caráter interventivo, mas também preventivo, que se direciona à necessidade de um olhar atento e cuidadoso sobre as relações que se estabelecem no ambiente escolar por parte daqueles que se dispõem a contribuir com a melhora da convivência. (BOMFIM, 2019, p. 138)

Apesar desse dado encontrado, a autora insiste no que já discorremos anteriormente, sobre não serem olhares rivais da ética, mas devem ser, sim, olhares complementares a ela (GILLIGAN, 1982; BOMFIM, 2019) ou ainda, como aponta Ribeiro (2018, p. 35) em termos cuidado ao “invocar o conceito de igualdade abstrata quando, concretamente, a desigualdade que se verifica é de se omitir a responsabilidade de lutar por uma sociedade mais justa”.

Se nossos objetivos primeiros foram verificar o gênero que apresenta a adesão mais evoluída (P3) ao valor da justiça e verificar o gênero que apresenta a adesão mais evoluída (P3) ao valor da solidariedade, vamos aos resultados.

A tabela a seguir (Tabela 1) apresenta dados de forma geral sobre a adesão em nível mais evoluído, nível de perspectiva social moral (P3).

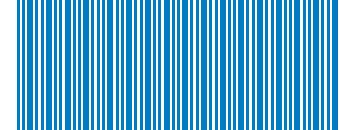


Tabela 1: Comparação geral entre as relações de gênero à adesão (na categoria P3) aos valores da Justiça e da Solidariedade

Variável	Sexo		Valor-p*
	Feminino (n=1171)	Masculino (n=1136)	
Justiça			
Não P3	200 (17,08%)	369 (32,48%)	<0,01
P3	971 (82,92%)	767 (67,52%)	
Solidariedade			
Não P3	115 (9,82%)	239 (21,04%)	<0,01
P3	1056 (90,18%)	897 (78,96%)	

*Fonte: elaborado pelo autor

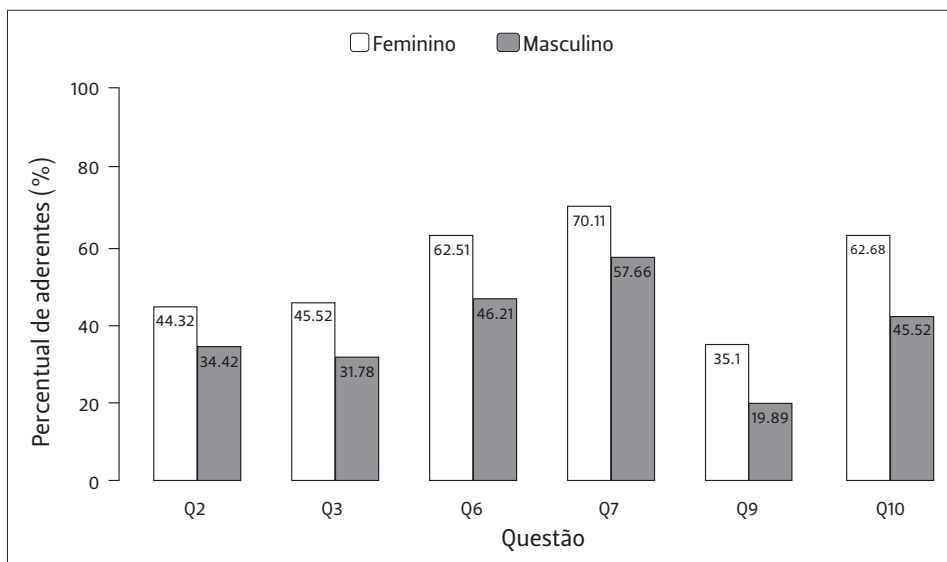
Vemos que 82,92% das meninas escolheram a resposta de nível P3 em pelo menos uma das questões que se relacionavam à justiça, enquanto 67,52% dos meninos fizeram a mesma escolha. A solidariedade apresentou uma adesão maior em nível social moral, em ambos os gêneros: tendo 90,18% das meninas escolhido a resposta que se referia à tal perspectiva, enquanto 78,96% dos meninos tiveram a mesma escolha.

Visivelmente, as meninas apresentaram uma adesão maior em nível mais evoluído se comparado aos meninos; mas vejamos se, ao olharmos de forma mais detalhada às diferentes situações, esses resultados sugerem algo diferente.

O gráfico a seguir (Gráfico 1) apresenta as respostas de adesão em nível mais evoluído, nível de perspectiva social moral (P3), de forma detalhada. Vale lembrar que as questões número 2, 6 e 9 (Q2, Q6 e Q9, respectivamente) referiram-se às situações que envolveram o valor da justiça, enquanto as questões número 3, 7 e 10 (Q3, Q7 e Q10, respectivamente) referiram-se à solidariedade.



Gráfico 1: Comparação detalhada entre as relações de gênero à adesão (na categoria P3) aos valores da Justiça e da Solidariedade



Fonte: elaborado pelo autor

De forma detalhada, a percepção anterior também se confirma. As meninas apresentam uma porcentagem maior de adesão na categoria P3 tanto na justiça, quanto na solidariedade.

A diferença entre a porcentagem verificada entre meninas e meninos varia de 9,9% a 20,16%, sendo a menor diferença (9,9%) encontrada na questão 2, questão referente ao valor da justiça, na qual uma professora tinha alunos comportados e estudiosos e, contrariamente, alunos que conversavam e atrapalhavam a aula. A maior diferença entre meninos e meninas foi encontrada numa questão relacionada à solidariedade (20,16%), que apresentava uma situação hipotética na qual um jovem precisava de ajuda para carregar os livros por estar utilizando muletas, mas que, anteriormente, muito zombou dos colegas de turma.

Consideramos importante discutir sobre essas duas questões do estudo de Bomfim (2019), a que teve maior adesão por parte dos alunos e alunas e a que teve menor adesão por parte deles e delas.

Na que obteve maior adesão na categoria P3, nível mais evoluído de adesão ao valor – neste caso ao valor da solidariedade, 70,11% das meninas e 57,66% dos meninos aderiram ao valor em tal categoria. A situação era a de um amigo que precisava conversar sobre seus problemas pessoais, porém, isso só poderia ser feito naquele momento em que o intervalo acabara e não eram admitidos que os alunos entrassem atrasados na aula seguinte.



A opção que se relacionava à categoria P3 sugeria “ficar com Gonçalo, pois ele deve estar passando por alguma dificuldade”. Ao ajudar um amigo, mesmo que isso lhe trouxesse um ônus ou prejuízo (sacrifício), pois ele não poderia entrar na aula com essa escolha, o jovem demonstra compreender o sofrimento do colega, aderindo, então, ao valor da solidariedade sob a perspectiva social moral. Segundo Marques; Tavares; Menin (2017):

Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas (BRASIL, 1998, p. 104). Há uma dimensão da solidariedade que se aproxima mais da generosidade e outra que se aproxima da cidadania em busca do bem comum. Em ambos os casos, a solidariedade inclui a cooperação (apud BOMFIM, 2019, p. 113).

Já a questão com menor adesão ao valor em categoria P3, a Q9, está relacionada ao valor da justiça. 35,10% das meninas e 19,89% dos meninos aderiram ao valor em tal categoria. Nela, um aluno ao ser convidado a retirar-se da sala por ter dado uma resposta indelicada ao professor, recusou-se a fazê-lo. Q9 apresenta uma situação ligada ao valor da justiça. As três opções de resposta, cuja adesão ao valor estava assegurada, continham como ação primeira uma conversa com o aluno, porém, com motivações diferentes e estas relacionadas à cada perspectiva social: egocêntrica, social ou moral. A mais evoluída (categoria P3) trazia a opção de “conversar com o aluno após a aula e combinar a consequência, caso isso volte a acontecer”. Vale ressaltar que as duas respostas de contravalor sugeriam “dar uma advertência ao aluno, pois foi agredido verbalmente” (categoria C1 – não adesão por perspectiva egocêntrica), “levar o caso à direção da escola, pois é responsabilidade dela decidir o que fazer” (C2 – não adesão ao valor por perspectiva social).

Acreditamos que os alunos e alunas apresentaram menor adesão nessa questão pois, ao se colocar no lugar do professor, agiram como a maioria dos professores o fazem. Muitos docentes, ao se depararem com alguma forma de desrespeito ou de questionamento, pedem para o aluno sair da sala. Quando isso não é feito, reagem de uma forma semelhante às respostas relacionadas a não adesão (contravalor níveis 1 e 2) e, muito dificilmente, adotam a postura da resposta de adesão ao valor, principalmente em categoria P3, de conversar em particular com o aluno, sem expô-lo perante a turma, fazendo-o refletir sobre suas ações e possíveis sanções.



Diante disso, segundo Couto (2013), há a necessidade de o professor rever as suas práticas, para que ajude na formação dos alunos quanto ao valor da justiça. Nas palavras da autora: “consideramos que os procedimentos utilizados pelas professoras no ensino da justiça podem não favorecer a efetivação das finalidades por elas almeçadas com o uso deles” (p. 116).

Carbone e Menin (2004), ao analisarem dois estudos que foram realizados em 1999 e 2003 sobre injustiça na escola, realizado com alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, concluíram que, segundo os alunos, os professores são os principais agentes de injustiças na escola. De acordo com eles, as razões para que creditem aos professores esse papel estão relacionadas a atitudes como a predileção de poucos alunos em detrimento da maioria, o uso de provas e de notas para conseguirem disciplina e punições injustas e desproporcionais.

Após esta discussão dos dados por nós obtidos, voltemos à nossa hipótese inicial, que era a de que os meninos teriam uma maior porcentagem de respostas em categoria P3 ao valor Justiça e as meninas teriam resultados melhores na categoria P3 ao valor Solidariedade.

Um estudo que corrobora nossos dados é o de Sampaio (2004) que, ao levar em conta diferentes autores e suas pesquisas, que visaram à comparação dos gêneros e de sua relação com a justiça distributiva, encontrou resultados que não indicaram diferença entre os gêneros, nas suas possibilidades de utilização dessa forma de justiça mais elaborada.

Um estudo sobre as manifestações de solidariedade, realizado com jovens de 16 a 18 anos (faixa etária diferente da pesquisa que utilizamos) é a de Tardeli (2008), que nos mostrou que as meninas apresentaram respostas mais solidárias que os meninos quando se tratou de falar de si mesmo. Nas palavras da autora, “notamos uma tendência superior nas meninas – 51,88% para a categoria internalizada (mais evoluída) em relação a 42,63% nos meninos para a mesma categoria – ainda que essa diferença não seja muito significativa” (ibid, p.295). Porém, os percentuais encontrados foram muito semelhantes ao responderem questões relacionadas à centralidade da solidariedade nos anos futuros de suas vidas, uma vez que “foi verificado também que os Planos de Vida dos entrevistados apresentaram resultados consistentes de inclusão do outro, para ambos os gêneros” (ibid, p.301).



Outro estudo que traz uma análise de gênero, porém com foco na resolução de conflitos interpessoais, é o de Braga e Celente (2011). Tal estudo tinha como objetivo verificar como meninas e meninos de 10 e 11 anos resolvem seus conflitos interpessoais. Observamos algumas similaridades e diferenças entre os gêneros em seus resultados da pesquisa. Estes mostram que os gêneros obtiveram uma proximidade percentual quando utilizaram a maneira de resolução assertiva. Porém, os resultados se diferenciam quando eles e elas não conseguem resolver os conflitos por meio do diálogo. Nesta situação, as meninas tiveram maior número de respostas submissas (aceitação e medo) e os meninos de respostas agressivas (agressões verbais ou físicas).

Diante disto, nos questionamos por quais motivos nossa hipótese não se confirmara. Tal resposta o instrumento utilizado não nos permite ter.

Sabemos que ter mais perguntas que respostas é o combustível para futuras pesquisas. Acreditamos ser muito importante que os nossos resultados sejam comparados aos de outros estudos, uma vez que tais comparações poderão nos trazer respostas fundamentais para nossa compreensão acerca da adesão aos valores morais e, por conseguinte, para a utilização de estratégias para que a construção dos valores seja direcionada aos tão desejados valores morais.

Considerações finais

o presente estudo teve como objetivos verificar o gênero que apresentou a adesão mais evoluída (categoria P3) ao valor da justiça e verificar o gênero que apresentou a adesão mais evoluída (categoria P3) ao valor da solidariedade.

O que motivou nosso estudo foi, primeiramente, o contato com as obras de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1982), que atribuem à justiça o valor central (ou a falta dele) ao juízo moral. Para além desta teoria, conhecer os postulados de Gilligan (1982), que traz um novo olhar à moral, que não leva em consideração apenas os meninos em suas pesquisas, a justiça e os direitos, mas também a manutenção de relacionamentos de cuidado entre os envolvidos num conflito ou dilema moral, nos impeliu à busca de mais conhecimento sobre o tema.

Nossa hipótese inicial se baseava nas teorias que motivaram nossa pesquisa e trazia a ideia de que os meninos teriam um



percentual maior de respostas em categoria P3 (adesão em nível mais evoluído) ao valor da justiça, enquanto as meninas apresentariam o mesmo com relação à solidariedade.

Os resultados obtidos apontaram percentuais maiores de adesão em categoria P3, em ambos os valores, nas respostas das meninas. Algumas pesquisas corroboram tais dados (SAMPAIO, 2004; TARDELI, 2008). Mas ao olhar a pesquisa de Bomfim (2019) e a nossa, alguns questionamentos – que não faziam parte de nossos objetivos – nos permitem abrir um caminho para pesquisas futuras: tais dados seriam encontrados em Equipes de Ajuda de outros lugares do Brasil e do mundo? Haveria outros instrumentos que poderiam realizar uma análise ainda mais detalhada sobre adesão a valores morais e gênero?

Essas indagações podem servir de motivação para futuras pesquisas. Como foi discutido no presente artigo, não se trata de dar à justiça e ao gênero masculino maior relevância e destaque do que à solidariedade, ao cuidado e ao gênero feminino, mas, sim, de promover um outro olhar para o juízo moral.

Nas palavras de Bomfim (2019, p. 138):

Gilligan (1982) afirma que ambas as perspectivas apenas evidenciam dois modos diferentes de compreender a moral. As duas abordagens, seja a masculina baseada no respeito e na justiça, seja a feminina baseada no cuidado com o outro, não negam uma a outra, mas apresentam aspectos diferentes do mesmo problema. Logo, precisam ser compreendidas como complementares. E, percebendo tal complementaridade e, em seguida, conciliando-as, caminha-se para o que ela chamou de “maturidade moral”.

Que nossa sociedade, em especial a escola, esteja atenta a compreender tais questões e assim, agir de tal forma que ambos os valores morais citados (e tantos outros, desejados por nós) façam parte da vida dos nossos meninos e meninas.



REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma única história*. Oxford: TED Global, 2009. 1vídeo (18 minutos), son. Color. Disponível em: <www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_thedanger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 30 dez. 2020.

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. (Org.). Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26. n. 2, p. 53, jul./dez. 2000.

ARANTES, V.; PINHEIRO, V. *A generosidade e seus significados nas representações mentais: da Psicologia à Educação Moral*. *Revista Internacional D'Humanitats*, v. 41, p. 91-100, 2017.

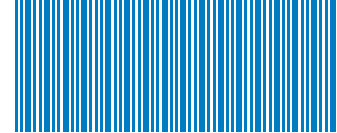
ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

BOMFIM, S. A. B. *Respeito, Justiça e Solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Câmpus de Araraquara, Araraquara, 2019.

BRAGA, A. R.; CELENTE, V. A. G. *Resolução de conflitos entre gêneros: como meninas e meninos resolvem conflitos interpessoais*. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 4, n. 2, p. 85-102, 2011.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais, ética*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO ODEBRECHT. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150.



CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 30, p. 251-257, 2004.

COMTE-SPONNVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COUTO, L. L. M. *Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DE VRIES, R.; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, v. 51, n. 1, p. 4-13, nov. 1995.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência na escola e educar para paz*. Campinas, SP: Versus, 2005.

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

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 76, out. 2001.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p. 983-1011, out. 2005.

KANT, I. *Pedagogía*. Traduzido por Lorenzo Luzuriaga e José Luis Pascual. 3. ed. Madrid: Akal, 2003.

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

LA TAILLE, Y. de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.



LA TAILLE, Y. de *et al. Crises de Valores ou valores em crise?* Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em educação*. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, H. S.; LINS, M. J. S. Avaliação da aprendizagem de justiça em alunos de Ensino Médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 75, p. 397-418, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3995/399538141009>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LIMA, V. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, set. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Valores sociomoraís. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (Org.). *Coleção Valores Sociomoraís: reflexões para a educação*. Americana/SP: Adonis, 2017.

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

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.

PIAGET, J. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1998.



PINHEIRO, V. P. T. *A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Traduzido por Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. S.; ROAZZI, A. Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista. *Psicologia em Estudo*, v. 14, n. 4, p. 631-640, 2009.

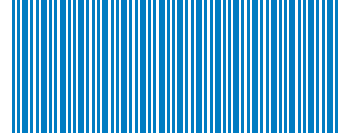
TARDELI, D. D. A manifestação da solidariedade em adolescentes: Um estudo sobre a personalidade moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 28, n. 2, p. 288-303, 2008.

TOGNETTA, L. R. P. *A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ FAPESP, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr. 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação. Revista do Centro de Educação*, v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010.



VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2000.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VIVALDI, F. M. C. *Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

ZECHI, J. A. M. *Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?* 2014, 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

Recebido em: 30/10/2020.

Aceito em: 22/12/2020.

