

VALORES MORAIS EM ADOLESCENTES: A FORÇA DOS AFETOS NA CONTEMPORANEIDADE

MORAL VALUES IN ADOLESCENTS: THE FORCE OF AFFECTIONS IN CONTEMPORARY TIMES

VALORES MORALES EN ADOLESCENTES: LA FUERZA DEL AFECTO EN LOS TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS

Maria Cecilia Bergamo BRAGA¹
Raul Aragão MARTINS²

RESUMO: A forma de interação dos membros de uma sociedade mostra como eles veem uns aos outros, e a compreensão destas interações é um elemento importante para o trabalho educacional. Este estudo se propôs a uma discussão teórica sobre conceitos relativos ao tema da moral e da ética, e à investigação empírica de uma possível relação entre a positiva *representação de si* e o *nível de perspectiva sociomoral* de alunos do ensino médio. A base teórica do trabalho apoia-se nos estudos de sobre desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg. Foi investigado como 122 alunos de duas escolas (sendo uma privada de orientação religiosa e outra pública) aderem aos valores morais *justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática*, e qual *representação de si* eles têm. As escolas situam-se em duas cidades da região noroeste do estado de São Paulo. Os alunos responderam à Escala de Valores Morais e a duas questões sobre *representação de si*. A aplicação dos instrumentos foi realizada de forma coletiva, na própria sala de aula dos alunos. Os resultados apontaram para uma caracterização majoritariamente *sociocêntrica* dos alunos e para correspondências afirmativas entre alguns dados de perfil, autorrepresentação positiva, e melhores níveis de respostas morais.

Palavras-chave: adolescentes, ética, representação de si, valores morais.

Introdução

A sociedade manifesta seus valores através da arte, da cultura, da moda, das configurações urbanísticas, de suas discussões econômicas e políticas e, principalmente, através das atitudes cotidianas dos seus personagens. Estes últimos, imersos na fluidez da vida pós-moderna, parecem confusos quanto às questões éticas, entendidas aqui no sentido clássico, como *boas escolhas para uma vida boa*.

As discussões sobre moral e ética têm tomado corpo na atualidade. Goergen (2007, p.743) argumenta que isso se deve ao fato de que conflitos do convívio humano têm assumido

1 Pós-doutorado em Desenvolvimento Moral pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP – Campus de São José do Rio Preto. E-mail: mcbbraga@terra.com.br, ORCID: 0000-0001-6310-7049

2 Livre-Docente em Psicologia da Educação. Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP - Campus de São José do Rio Preto. E-mail: raul.martins@unesp.br, ORCID: 0000-0001-6495-731X

proporções cada vez mais catastróficas. Destaca a violência promovida pela contradição entre a abundância e a miséria, a banalização da vida provocada pela busca do prazer imediato, a falta de trabalho ferindo a dignidade e a identidade do homem, e a agressão ao meio ambiente colocando em risco a própria sobrevivência da espécie

Interessante notar que especialmente as escolas têm reproduzido em seu microcosmo manifestações sociais de violência e desrespeito ao outro, bem como de supervalorização da vaidade consumista em detrimento da valorização da cultura, do conhecimento e da ética. Tal como uma vitrine, parece expor a frágil convicção dessa nova geração quanto a *quem se deseja ser (ideal de ego)*.

Ocorre neste momento uma tendência ao questionamento quanto à universalidade e atemporalidade dos valores, assim como transparece a ausência de um consenso quanto a melhor maneira de se realizar a educação moral nas escolas. Afinal, replicando a pergunta motivadora das reflexões deste texto, proposta por La Taille (2014): haveriam elementos característicos da contemporaneidade capazes de influenciar as reflexões e atitudes morais dos indivíduos?

O problema se torna ainda mais complexo quando retomamos a definição de Piaget para *valor*: “caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto; ele constitui uma relação entre o objeto e o sujeito, mas uma relação afetiva” (PIAGET, 1954, p. xi.). A complexidade do tema reside justamente no caráter subjetivo desse conceito, que se manifesta na diversidade dos valores que são preferencialmente adotados pelos alunos, pelos professores, pelas famílias e pela instituição.

É inquietante a dúvida dos educadores sobre como selecionar e como propor os valores que acreditam ser fundamentais para harmonizar a convivência e formar cidadãos críticos, como quer a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Inquestionável, somente, é a importância da escola nesse propósito, como Goergen (2007, p.746) aponta:

As crianças e os jovens passam grande parte de sua vida na escola. Nesse tempo formam-se sua sensibilidade, sua maneira de pensar e de julgar, moldam seus conceitos e representações, se enraízam atitudes e comportamentos. [...] A influência moral sobre os alunos é impossível de ser evitada no ambiente escolar. Assim sendo, parece razoável que isso não aconteça de forma inconsciente e difusa pelo assim chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada para a formação de um sujeito moral autônomo, crítico e responsável.

Durante os anos de 2012 a 2014, uma equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC) em São Paulo desenvolveu um instrumento para uma grande pesquisa nacional visando avaliar a presença e a adesão de valores morais em crianças (alunos do 5º. Ao 8º. Ano do Ensino Fundamental), em adolescentes (9º. Ano do Ensino Fundamental e 1º. Ao 3º. Ano do Ensino Médio) e em professores da Educação Básica. De tal investigação, intitulada *Avaliando valores em crianças, adolescentes e seus professores: a construção de uma escala* (TAVARES et al., 2015), derivou inúmeras outras, inclusive esta que será relatada.

Investigar valores em jovens escolares do interior paulista: um estudo sobre a representação de si, moral e ética (BRAGA, 2015) enfatizou a dimensão afetiva do tema, recorreu a conceitos correlatos como moral, virtude, valores, educação moral, representação de si, e personalidade ética para sustentar os seus achados empíricos, sempre buscando suporte teórico em autores construtivistas.

As ideias de Piaget e Kohlberg

Para Piaget (1994a), a criança é ativa em seu processo de desenvolvimento moral. Em seus estudos sobre o juízo moral na criança, tornou-se muito conhecida a sequência evolutiva que ele propôs (1994a): a partir da anomia, a criança passaria pela etapa de heteronomia rumo à autonomia. Toda essa progressão ocorreria paralela e dependentemente de uma evolução cognitiva e afetiva, também descrita por ele e amplamente conhecida e utilizada como apoio aos currículos escolares até os dias atuais.

Assumindo sua tese sobre a indissociabilidade entre cognição e afeto e sobre a ausência da primazia de um sobre o outro, Piaget propõe que se diferenciem as condutas relativas aos *objetos* das condutas relativas às *pessoas*. Nas primeiras, o aspecto estrutural seria composto por estruturas lógico-matemáticas investidas do aspecto energético relativo a interesses, esforços, e de afetos intraindividuais em geral; nas condutas relativas às pessoas, por sua vez, o elemento energético seria feito de afetos interindividuais, enquanto que o elemento intelectual se formaria a partir da tomada de consciência dessas relações e de seu valor (PIAGET, 1994b). Essa tese seria retomada por Dolle mais adiante em sua obra *De Freud a Piaget* (1977), nomeada por ele como *interacionismo* (objetos) e *inter-relacionismo* (pessoas).

Kohlberg (1992), influenciado pelas ideias piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo, buscou conduzir seus próprios estudos no campo do desenvolvimento moral.

Concordando com o paralelismo invariante entre o estágio lógico e o estágio moral defendido por seu antecessor, apresentou versão pormenorizada da sequência de estágios morais, evoluindo igualmente da heteronomia até a autonomia. Propôs seis estágios incluídos em três níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional:

Do ponto de vista das relações entre o *self* (eu) e as regras da sociedade, no nível pré-convencional, as regras são externas ao *self*; no convencional, o *self* identifica-se com, ou internaliza as regras e as expectativas dos outros, especialmente das autoridades; e no nível pós-convencional a perspectiva diferencia o *self* das regras e expectativas dos outros e define os valores morais em termos de princípios próprios. (BIAGGIO, 2006, p. 24).

O nível pós-convencional é, no entanto, o que mais nos interessa neste estudo, já que se refere presumivelmente ao nível que corresponderia aos sujeitos de nossa pesquisa formada por jovens adolescentes. “É a perspectiva de um indivíduo que se comprometeu moralmente ou que mantém os níveis nos quais deve estar embasada uma sociedade boa e justa” (KOHLBERG, 1992, p. 191). O sujeito pós-convencional acredita que as leis e os valores da sociedade devem ser tais que devam ser cumpridos por qualquer pessoa, seja qual for seu papel social, ou qualquer que seja a sociedade.

Outra preciosa contribuição de Kohlberg (1992, p. 190) foi a sua ideia sobre a *perspectiva sociomoral* que os indivíduos adotam para estabelecerem seus juízos e concretizarem suas ações morais, para realizarem, enfim, seus deveres. Esta categorização nos interessa especialmente, já que a elaboração do instrumento de pesquisa utilizado por este estudo tomou por base os níveis de *perspectiva social* para a elaboração das questões-problemas situacionais e das alternativas de respostas nos instrumentos de avaliação apresentados aos sujeitos.

[...] conforme as etapas de desenvolvimento social e moral, os indivíduos podem partir de uma posição social muito egocêntrica ao aderir a um valor, usando-o apenas em função das próprias necessidades e pontos de vista (perspectiva social egocêntrica). Posteriormente, passam por um período em que estendem suas considerações aos outros próximos, como as pessoas afetivamente importantes (pais, família, grupo de amigos, gangue) e às autoridades, regras e convenções sociais (autoridades institucionalizadas, lei escrita e convencional – perspectiva social sociocêntrica). Finalmente, as pessoas passam a aderir aos valores reconhecendo que eles podem ser necessários, bons ou justos, para qualquer pessoa, em função de um princípio maior referente à dignidade do ser humano como meio e fim de qualquer princípio moral ou perspectiva para além da sociedade, ou propriamente moral. (TAVARES et al., 2015).

Mais recentemente, La Taille (2010) relacionou a possibilidade da construção de uma personalidade ética a uma *representação de si* plena em valores morais, compreendida, assim, como a autoimagem, composta por contínuas avaliações subjetivas de si, formatada ao longo do desenvolvimento, dependente do contexto sociocultural em que se está inserido e dos inúmeros encontros sociais vividos. A *representação de si*, portanto, implica aquilo que o sujeito pensa ser e o que ele almeja ser no futuro (LA TAILLE; LA TAILLE, 2004).

Saber fazer o que é certo e desejar ser bom. Integrar o plano cognitivo e afetivo de tal tarefa, entretanto, não é simples. Pressupõe a aquisição de inúmeras pré-condições: raciocínio, conhecimento, sensibilidade, empatia, autopercepção, confiança, compaixão, capacidade de sentir culpa e vergonha, dentre outras (LA TAILLE, 2006).

Vivemos constantemente a saga de nossa própria construção humana. Buscamos uma identidade própria, que nos represente e que nos faça destacar frente aos outros. Essa identidade, ou *representação de si*, será fruto de nossa história e do que nela valorizamos. Será a cristalização das *virtudes* que selecionamos para que sejam constantes em nossa biografia e que podem ser definidas como “qualidades próprias para produzir certos e determinados resultados; ou boa qualidade moral” (MICHAELIS, 2014). Muito próximo do conceito de *virtude* está também o conceito de *valor*. Pode-se compreender que as virtudes se tornam qualificadoras das pessoas que as possuem, enquanto os valores configuram seu repertório de crenças, que norteiam suas atitudes ao longo da vida.

La Taille (2000), realizou importante investigação envolvendo 448 alunos do ensino médio de escolas particulares e públicas. Foram elencadas 10 virtudes, das quais 5 consideradas morais por se referirem ao contato com os outros e ao bem-estar alheio (justiça, gratidão, fidelidade, generosidade, tolerância); e 5 de caráter não moral (honra, coragem, polidez, prudência e humildade). Os jovens foram convidados a apontar as virtudes que consideravam mais e menos importantes. Os resultados nas escolas públicas e particulares, para ambos os gêneros, foram semelhantes. As virtudes mais valorizadas foram sequencialmente: humildade, justiça e fidelidade. Para o autor, a opção pela justiça seria inevitável, pela força que possui. A humildade foi compreendida como contraponto à já citada *cultura da vaidade* que impera (comum) nos dias atuais, enquanto que a fidelidade, como oposição à liquidez dos vínculos. As consideradas menos importantes foram a polidez, a tolerância e a prudência. A tolerância talvez traga alguma ambiguidade em seu entendimento.

De toda forma, o autor considerou que as mais valorizadas foram justamente aquelas que mais estão ausentes na sociedade atual (LA TAILLE, 2009b).

Os achados da pesquisa acima e o de tantas outras que se dispõem a investigar o tema das virtudes acabam por revelar o sistema hierarquizado de valores dos sujeitos investigados.

Para Vazquez (2001, p. 146), os valores são criados pelo homem enquanto ser-social e se realizam “*pelo* homem e *para* o homem”. Especificamente sobre os valores morais, o autor afirma que são orientadores das *boas ações*. No entanto, as ideias sobre o que seja *bom* ou *mau* sofreram muitas alterações segundo as doutrinas éticas predominantes em cada período histórico. As principais concepções referem-se ao *bom* como felicidade (eudemonismo), como prazer (hedonismo), como boa vontade (kantismo) ou como útil (utilitarismo). Para que não se excluam os aspectos positivos de cada conceito. Vazquez propõe que o *bom* esteja na superação da dimensão do prazer, da felicidade e da utilidade individualista: “numa relação peculiar entre o interesse pessoal e o interesse geral; e na forma concreta que esta relação assume de acordo com a estrutura social determinada” (p.172).

Cabe, por fim, uma menção sobre os quatro valores sobre os quais versam os dilemas que compõem o instrumento utilizado na investigação realizada: *justiça, respeito, convivência democrática e solidariedade*. O critério de seleção desses valores, bem como a referência conceitual guarda relação com a proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1997), no volume que trata da ética como um dos Temas Transversais em Educação. Apesar de costumeiramente abordados, justificados e avaliados individualmente, eles traduzem estreita interdependência teórico-prática, verificada nos resultados obtidos.

Delineamento Metodológico

Realizamos uma pesquisa empírica com jovens de duas cidades do interior do estado de São Paulo com o objetivo de identificar como estes aderiam aos valores morais *justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática*, considerando as *perspectivas sociais* apresentadas por Kohlberg (1992): *perspectiva egocêntrica, perspectiva sociocêntrica e perspectiva para além da sociedade*, e se tais achados teriam alguma correspondência com as respostas indicativas de suas representações de si, e daquelas obtidas através do questionário de contexto e perfil dos participantes.

Local

Foram selecionadas duas escolas situadas na região noroeste de São Paulo que identificamos como “Escola 1” e “Escola 2”. A Escola 1 se caracteriza por ser particular e religiosa, enquanto a Escola 2, por ser pública e laica. O critério de seleção dessas unidades de ensino deu-se pela disponibilidade delas a pesquisas com universidades. Foram também consideradas suas características formativas e organizacionais. São instituições reconhecidas pela seriedade, profissionalismo, baixa rotatividade de professores e gestores, e bem sucedidos projetos extracurriculares.

Em ambas, a aceitação e o interesse pela investigação foram materializados na colaboração dos gestores, professores, pais e alunos investigados. Os instrumentos foram apresentados a todos os envolvidos e a autorização dos pais ou responsáveis foi majoritária.

Instrumentos

Dois instrumentos foram utilizados. O primeiro, um questionário elaborado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (TAVARES et al., 2015) sobre itens situacionais, constituído sob a forma de pequenas histórias (questões-problemas), para as quais haviam cinco possibilidades de resposta, sendo duas relacionadas a contravalores e três associadas a pró-valores. A construção do instrumento foi baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI) (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; VALLE, 2001), o que permitiu que fossem montados questionários sob o formato de cadernos variados contendo 20 questões cada, bem como questionário unificado de perfil socioeconômico e relacional dos alunos.

O segundo instrumento caracterizou-se por ser um questionário contendo duas perguntas dissertativas sobre *representação de si*: “O que eu mais admiro em mim é...?” e “O que eu mais admiro nos outros é...?”. Tais questões objetivaram provocar a manifestação dos valores mais importantes para os jovens entrevistados e foram inspiradas por estudo anterior realizado por Tognetta (2006). Anos adiante em nova investigação, Tognetta e Bozza (2012, p.175), ainda sobre esse mesmo conceito, verificaram correspondência entre *representações de si* e cyberbullying. Com base em seus achados, verificaram que “[...] meninos e meninas que promovem as frequentes humilhações na internet carecem de sensibilidade moral e parecem não integrar valores éticos em suas *representações de si*.”

Participantes

Responderam ao questionário 122 jovens do Ensino médio, sendo 55,9% desses alunos da rede particular e 44,1% da rede pública. No total de alunos das duas escolas estudadas, encontrou-se o dobro de estudantes do sexo feminino: 66,7% de meninas e 33,3% de meninos. A grande maioria dos alunos (66,9%) estava, à época da coleta de dados, com 16 anos de idade; 30,5% dos alunos contavam com 17 anos; e somente 2,5% deles possuíam 18 anos completos.

Forma de análise dos dados

As respostas assinaladas pelos alunos no instrumento 1 foram classificadas segundo Níveis crescentes (formando uma escala de valores).

Na tentativa de apresentar ao leitor tal escala, serão aqui usados apenas exemplos relativos às questões que abordam o valor *solidariedade*, embora o critério de conceituação e classificação tenha sido o mesmo para os demais valores: justiça, respeito, e convivência democrática. Note-se que a relevância está nas intenções subjacentes às alternativas.

Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas. (BRASIL, 1997, p. 104)

Respostas do tipo C1 (em todos os questionários, para todos os valores), são sempre indicativas de contravalor e correspondem à *perspectiva individual* ou *egocêntrica*. Quanto ao nosso exemplo específico, o sujeito opta por respostas não solidárias, e escolhe uma argumentação que indica a busca por uma recompensa pessoal com essa negativa, revelando individualismo, competição, ou corporativismo. Desfecho do tipo C2 também demonstra contravalor e corresponde à *perspectiva social* ou *sociocêntrica*; nesse caso, o sujeito também escolhe respostas não colaborativas, justificando essa omissão como atendimento a uma simples convenção. Percebe-se aqui a omissão, indiferença, descrédito em relação ao bem comum ou submissão à autoridade ou autoritarismo. As respostas C1 e C2 correspondem ambas ao Nível I, segundo classificação adotada para análise. Nesse Nível (seja C1 ou C2), portanto, o sujeito opta por não reconhecer o Outro, omitindo-se ou não sendo solidário por conformidade a uma regra ou à autoridade.

A alternativa de resposta P1 é pró-valor (sinaliza que o entrevistado elege respostas de apoio), e corresponde à *perspectiva individual concreta ou egocêntrica*, relativa ao nível pré-

convencional de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg. Novamente aqui estão em jogo os interesses individuais apesar da atitude pró-ativa em direção ao outro. Portanto, escolher respostas P1 qualificam o sujeito no Nível II, em que é mais frequente a opção da pessoa pela oferta de ajuda, porém movida por interesse próprio, para manter uma boa relação com o próximo, por reciprocidade simples (pagar o bem com o bem), para evitar consequências negativas (como reação contrária do outro, conflitos, vinganças ou não ser mal visto) ou ainda para obter consequências positivas.

Desfecho do tipo P2 é pró-valor, e corresponde à *perspectiva de membro da sociedade ou sociocêntrica* (relativa ao nível convencional). Relativo ao Nível III, a escolha pela solidariedade *se dá*, na maioria das vezes, por atender às convenções sociais e por obediência ou manutenção das regras. Em algumas situações, o sujeito é a favor de oferecer ajuda, embora encaminhe a questão às autoridades ao invés de agir por si próprio. Tal nível relaciona-se com a *perspectiva sociocêntrica* de desenvolvimento moral.

Finalmente, P3 corresponde à *perspectiva anterior à sociedade ou propriamente moral* (relativa ao nível pós-convencional). Corresponde ao Nível IV, em que o sujeito opta mais fortemente pela atitude solidária para atender ao Outro ou ao coletivo; por buscar a igualdade ou o bem comum; por sensibilizar-se pela necessidade do Outro ou, ainda, por compartilhar sentimentos e perspectivas.

Importante assinalar que os dois contravalores (C1 e C2) não foram considerados neste estudo como níveis distintos, tal como aconteceu com os pró-valores P1 (nível II), P2 (nível III) e P3 (nível IV) pelo fato de não terem sido muito assinalados pelos alunos e professores no instrumento de pesquisa (felizmente!). A partir disso, a análise de validação do instrumento considerou que os contravalores formariam somente um Nível. Desta forma, portanto, ao final das análises, os participantes foram classificados em quatro níveis, sendo o primeiro referente aos contravalores (Nível I) e, os outros três, aos pró-valores (Nível II, III e IV).

Quanto ao segundo instrumento, ou seja, às duas questões dissertativas adicionadas ao primeiro instrumento já citado, as respostas foram categorizadas e os dois conjuntos de respostas foram analisados qualitativamente. O quadro 1 apresenta as categorias de análise, baseadas em Tognetta e La Taille (2008) e alguns exemplos de respostas obtidas na pesquisa.

Quadro 1 – Categorias de análise das respostas às questões: “O que eu mais admiro em mim é...?” e “O que eu mais admiro nos outros é...?”

Categoria	Descrição da categoria
AE	Categoria das repostas individualistas (não inclusão de outrem, nem referência à moral, nem referência a caráter). Ex: “Tudo o que eu faço eu admiro”; ou “A beleza”.
BE	Categoria das repostas que chamamos de estereotipadas. Elas se distinguem das repostas da Categoria AE por haver referência a traços de caráter, consideração ou referência ao outro, ou até mesmo a virtudes, no entanto, com distinções bastante estereotipadas que não explicitam um caráter verdadeiramente ético. Ex: “Força de superação”; “Amizade”; “Paciência”
CE	Categoria das repostas que remetem a virtudes morais que apontam para uma personalidade ética. Ex: “Lealdade”; “Sinceridade com as pessoas”.
Nulo	Quando as repostas são incompreensíveis, ausentes ou fogem do questionamento.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

A categorização das respostas foi realizada pela pesquisadora, que contou com a colaboração de dois juízes para que fosse garantido o nível de concordância. O resultado alcançado, Kappa = 0,76, é considerado excelente (MATOS, 2014).

Resultados e Discussão

Grande parte dos resultados aqui apresentados foram disponibilizados pela equipe de pesquisadores da FCC (TAVARES et al., 2015), já que constam dos dados coletados para a pesquisa ampla realizada em escolas para além do Estado de São Paulo: “*Avaliando valores em crianças, adolescentes e seus professores: a construção de uma escala*”. Embora esta última tenha também visado ao público infantil e docente, somente os resultados relativos aos adolescentes, alunos de ensino médio, das duas escolas relacionadas nos procedimentos metodológicos, são expostos. Lembrando que a Escola 1 é a particular, com orientação religiosa e, a Escola 2, pertence a rede estadual de ensino público e desta forma com caráter laico.

Apresentamos a adesão dos jovens aos valores identificados e classificados sob a forma de quatro níveis de *perspectivas sociais*, anteriormente descritas. O Nível I referindo-se aos contravalores e, os outros três, aos pró-valores, sendo o Nível II referente à *perspectiva egocêntrica*; o Nível III, à *perspectiva sociocêntrica* e Nível IV, *para além da sociedade*.

Os resultados deste estudo apontam como tendência, na maioria dos valores investigados, para o Nível III da escala, ou seja, para uma *perspectiva sociocêntrica*. Em termos de conduta, traduzem uma direção intermediária entre uma *perspectiva social egocêntrica* e a *moral propriamente dita*. Revelam escolhas com motivações por convenções

sociais e regras, por obtenção de vantagens pessoais, por evitação de desvantagens e conflitos, e não propriamente em prol da igualdade e do bem comum.

Para o valor *solidariedade*, ambas as escolas apresentaram semelhantes índices de respostas nível III (88,8% e 83,84%). A Escola 1, porém, foi a única que avançou timidamente para o nível IV (2,6%), o que confere a ela um melhor resultado. Ao que se sabe, esta instituição dedica-se fortemente à inclusão de seus alunos em projetos sociais variados, o que pode responder parcialmente pelo resultado apresentado. A Escola 2, ao contrário, apresentou 16% de alunos no nível II, o que corresponde ao dobro dos encontrados na escola 1 para este nível (8,6%). No resultado da pesquisa ampla, também o Nível III prevaleceu (84%).

Na escala apresentada por Tavares et al. (2015), o nível III indica uma adesão ao valor solidariedade movida por atendimento a convenções sociais e por obediência ou manutenção das regras, de forma que, apesar de ser a favor da solidariedade, indica que a pessoa dificilmente age por si própria e acaba por encaminhar esta questão às autoridades. No nível II, a solidariedade acontece por interesse próprio, para a manutenção de uma boa relação com o próximo ou para obtenção de consequências positivas.

Quanto ao *respeito*, nenhuma das escolas atingiu o Nível IV (correspondente à perspectiva *propriamente moral*), o que seria muito desejável. Os resultados da Escola 1 apontam menor tendência ao nível II (26,6%) do que os da Escola 2 (49%). Ambos apresentam *perspectiva sociocêntrica*. Considerando o valor respeito, o nível II é típico de um indivíduo que apenas respeita o outro para evitar consequências negativas para si ou para obter consequências positivas. No nível III, o respeito aconteceria por conformidade, manutenção ou transmissão de convenções sociais, ou obediência a regras e leis (TAVARES et al. 2015)

O valor *justiça* foi aquele que traduziu resultados mais preocupantes, considerando-se tratar de um público jovem em final de processo de escolarização básica. Nenhuma escola apresentou respostas de nível IV, que traduziriam o reconhecimento dos direitos, da dignidade e da privacidade do outro, bem como da honestidade enquanto um princípio maior. Enquanto a Escola 1 apresentava índices de resposta nível III superiores aos de nível II (67,7% e 32,3%, respectivamente), a Escola 2 registrava o inverso: nível II (68,6%) e nível III (31,4%), seguindo a mesma orientação dos resultados da pesquisa geral. Cabe aqui esclarecer que no campo da justiça distributiva, o nível II corresponderia a atitudes preferenciais de evitação de

conflitos por conveniência pessoal, ao passo que no campo da justiça retributiva, haveria a tendência do uso da força da autoridade para a imposição de regras, e de sanções proporcionais às infrações. O nível III seria caracterizado pelo reconhecimento e pelo respeito às convenções, aos papéis de cada um, e pelo diálogo no lugar das sanções. Os alunos da escola 1 foram considerados com *perspectiva sociocêntrica* para esse valor, enquanto os da Escola 2 foram considerados na *perspectiva social egocêntrica*.

Também em ***Convivência Democrática*** têm-se resultados aquém do desejável para a população dessa faixa etária e escolarização. Os jovens da Escola 1 concentraram-se no Nível II majoritariamente (76,7%), mas também apareceram no Nível III (20,7%) e muito menos no nível I (2,5%). Os da Escola 2 reproduzem a tendência para o Nível II (77,8%), mas invertem o domínio de respostas Nível I (12,1%) e III (10,1%). Em nenhuma delas os alunos alcançaram o nível IV, e, em ambas, a adesão ao valor se deu numa *perspectiva social egocêntrica*. Trata-se de um dado bastante significativo para melhor análise, levando-se em conta que as instituições escolares em nosso país, quaisquer que sejam suas características (públicas, particulares, religiosas ou laicas, urbanas ou rurais, pequenas ou grandes), organizam-se em torno de prédios, regras, currículos e, principalmente, de agrupamentos humanos. Afinal, a formação do cidadão capaz de conviver em sociedade talvez seja a mais importante missão da educação básica, que, por mais de uma década, acompanha o desenvolvimento (e interfere nele) das crianças e dos jovens que nela estudam.

O que significa termos a maioria dos jovens no nível II e III e quase nenhum no nível IV em relação a adesão aos valores pesquisados? Significa que a perspectiva moral ainda não foi alcançada pela maioria, ou seja, a adesão aos valores pesquisados acontece geralmente por obediência às regras, manutenção das convenções sociais ou ainda para evitar consequências pessoais negativas. Significa que os jovens que participaram da pesquisa em sua maioria, independentemente da condição social ou formação religiosa, ainda não são capazes de se sensibilizar pelas necessidades do outro, de reconhecer a importância da dignidade, da integridade, da honestidade e do direito à privacidade como sinônimo de respeito, nem de eleger o diálogo entre iguais como o único caminho possível para o entendimento de situações de conflito.

Aos jovens também foram apresentadas questões dissertativas sobre valores, na tentativa de terem qualificadas suas *representações de si* (Quadro 1), e de que estas fossem relacionadas aos seus julgamentos morais manifestados pelo primeiro instrumento, e ao perfil

de cada um. Pode-se dizer que houve uma correlação positiva entre gostar de frequentar as aulas e a emissão de respostas morais em ambas as escolas. Na escola 1, sobre os 72,3% dos que admitiram gostar das aulas, os resultados foram progressivos: 15,4% responderam AE, 23,1%, BE, e 33,8%, CE. Na escola 2 ocorreu o mesmo: dentre os 78,4% que disseram gostar das aulas, 13,5% responderam AE, 13,5%, BE e 51,4%, CE.

Quanto ao vínculo, a escola 1 revelou que 78,7% de seus alunos ficariam tristes se mudassem de escola; desses, a grande maioria (38%) emitiu respostas CE e apenas 13%, AE, enquanto 27,7%, BE. A escola 2, por sua vez, mostrou que 75,6% dos alunos possuem vínculo com a escola, dos quais 48,6% deram respostas CE e os demais responderam equitativamente, sendo 13,5% de respostas AE e BE. Levanta-se, assim, a possibilidade de que o vínculo com o local de estudo e convivência relacione-se de alguma maneira com o favorecimento do desenvolvimento moral. Tal evidência repete-se nos achados da pesquisa geral sobre valores:

A variável gostar de ir à escola relacionou-se à maior adesão aos valores de solidariedade, respeito e convivência democrática. De modo semelhante, gostar de frequentar as aulas se relacionou com respeito e convivência democrática. Ainda sobre essa dimensão, se entristecer se tivesse que mudar de escola relacionou-se com maior adesão aos valores de justiça e respeito. Ao contrário, não ficar triste por mudar de escola foi acompanhado de uma menor adesão a esses valores. (TAVARES et al., 2015, p.22).

Do questionário do perfil do aluno, a pergunta que mais poderia complementar as perguntas dissertativas oferecidas a eles é a de como as pessoas os veem nas suas escolas e, posteriormente, nas suas casas e com seus amigos.

Para a primeira delas, referente ao espaço escolar, dos 81,6% dos alunos da escola 1 que se consideraram bem-vistos, 43,1% responderam CE, 26,2%, BE e apenas 12,3%, AE, numa relação direta entre se sentir bem-visto e dar respostas morais. Para a escola 2, dos 80,6% de alunos que se sentem bem-vistos nessa escola pública, mais da metade (55,6%) respondeu CE e o restante se distribuiu de forma aproximada entre respostas BE e CE (11,1% e 13,9%, respectivamente). Portanto, mais uma vez encontrou-se uma correspondência positiva entre se sentir bem-visto e boas respostas morais.

Para a questão sobre como são vistos no espaço familiar, as respostas distribuíram-se dessa forma: 98,4% dos alunos da escola 1 se sentiram bem-vistos e, destes, quase a metade (49,2%) emitiu respostas CE, 29,2%, BE e 20%, AE. Somente 1 aluno se sentiu visto com

indiferença e emitiu resposta estereotipada BE. Nenhum aluno dessa escola se sentiu mal visto pela família. Sobre os alunos da escola 2, 91,7% se sentiram bem-vistos pela família.

Quanto à imagem que consideram ter para seus amigos, a pesquisa revelou o seguinte: na escola 1, 95,4% dos alunos se sentiram bem-vistos pelos amigos e quase a metade deles (49,2%) respondeu CE, 27,7%, BE e 18,5%, AE. Nesse caso, outra vez, ser bem-visto sugere uma relação positiva com respostas morais, ao passo que à indiferença corresponderam respostas individualistas e estereotipadas. Felizmente não houve referência quanto à visão negativa dos amigos. Na escola 2, 100% dos alunos se sentem bem-vistos pelos amigos. Mais do que a metade deles respondeu CE e os demais se distribuíram entre respostas BE (18,9%) e AE (16,2%), o que pode ser indicativo de uma relação positiva entre ser bem-visto pelos amigos e respostas morais.

Quanto à comparação entre os achados deste estudo e os da pesquisa geral da FCC (2015), nota-se uma concordância.

Perceber-se bem visto pelos amigos e pelas pessoas na escola esteve diretamente relacionado a um aumento na adesão à justiça; por outro lado, perceber-se mal visto nessas situações relacionou-se negativamente com esse valor. Nota-se, portanto, que um conjunto de variáveis ligadas às relações sociais na escola marcaram fortemente a adesão aos valores sociomorais numa relação direta: quanto melhor a qualidade das interações sociais na escola, maior a adesão aos valores. (TAVARES et al., 2015, p.22).

Neste estudo, portanto, a representação de si, revelada pela percepção positiva que os amigos, professores e familiares teriam sobre os alunos, materializa-se nos índices superiores de respostas morais (CE) evidenciadas pelas respostas dissertativas.

O relacionamento interpessoal entre professores, funcionários e alunos sempre foi tema de investigações acadêmicas, principalmente sob o tema de clima escolar (ÁQUILA; ALVES; GONÇALVES; KOEHLER, 2009). Sabe-se que problemas de comunicação, de injustiças e de desrespeito podem acarretar insatisfações que se materializam em forma de conflitos e violência.

Na escola 1, foram 89,2% de alunos que se consideraram bem tratados pelos professores (apesar de, contraditoriamente, 56,9% dos alunos terem referido episódios de apelidos colocados por eles e por funcionários, às vezes e muitas vezes). Quase a metade deles (44,6%) deram respostas CE, 29,2%, BE e apenas 15,4%, AE. Aqui aparece uma relação positiva entre ser bem tratado e a emissão de respostas morais. Na escola 2, foram

77,8% dos alunos que declararam que se sentem bem tratados pelos professores (embora 5,6% tenham testemunhado episódios de apelidos muitas vezes). Mais da metade respondeu CE (55,6%). No entanto, 13,9% respondeu AE e somente 8,3%, BE. Pode-se inferir que haja relação entre respostas morais e esse tratamento respeitoso. Tal relação é confirmada pela pesquisa geral (TAVARES et al., 2015, p. 22), a qual constatou que “[...] sentir-se *bem tratado* pelos professores se relacionou diretamente com maior adesão em todos os valores. Ao contrário, as duas alternativas relativas a não ser *nem bem/nem mal tratado* ou ser *mal tratado* se relacionaram com menor adesão”.

De acordo com Abramovay e Castro (2006), as *incivilidades* são *microviolências* que provocam insegurança. Surgem nas relações interpessoais e muitas vezes nem são notadas, passando a fazer parte do cotidiano escolar e sendo vivenciadas com naturalidade.

Quanto à presença de alunos fazendo brincadeiras ou gozações que aborrecem ou deixam o colega constrangido, na escola 1, 90,9% dos alunos testemunharam às vezes ou muitas vezes casos de constrangimento de colegas nessa escola. Na escola 2, 59,4% dizem ter assistido às vezes e muitas vezes tais episódios. Sobre alunos agredindo, gritando, ameaçando outros alunos, na escola 1: 81,6% dos alunos nunca ou raramente testemunharam isso. Desses, 40% responderam CE, 23,1%, BE e 18,5%, AE. A escola 2, por sua vez, manifestou porcentagens muito próximas nas respostas nunca/raramente (48,6%) e às vezes (40,5%).

Assim, testemunhar tais episódios, neste estudo, não revelou ser causa de respostas mais ou menos morais. Imaginamos que a relação pode não ser a de causa e efeito diretamente, caso haja o espírito crítico, o sentimento de indignação provocado por tais atitudes e principalmente a mediação precisa dos professores e gestores frente aos episódios. Na pesquisa geral, no entanto, os resultados foram mais objetivos: “A variável nunca ou quase nunca ter presenciado colegas se agredindo ou gritando se relacionou a uma maior adesão a todos os valores e vice-versa” (TAVARES et al., 2015, p.22).

Considerações Finais

Verificou-se, assim, que alunos inseridos em lares que estabelecem rotina, limites e apoio emitiram maiores índices de respostas morais (CE). Também dentre aqueles que demonstraram maiores vínculos com suas escolas, essas foram as respostas mais frequentes.

Foi também positiva a correspondência entre a boa imagem considerada por seus pares, pais e professores e a emissão de respostas morais através de perguntas sobre valores

que admiram. Confirma-se novamente, assim, a hipótese de que a uma boa representação de si corresponde um melhor desenvolvimento moral, visto que a identidade de cada um está pautada na significação que se atribui a cada coisa.

O conceito de admiração aqui utilizado nas questões dissertativas foi valioso. Talvez outra possibilidade de investigação futura possa ser focada no conceito *preocupação*, proposto por Winnicott (1983). Para o autor, quando os indivíduos alcançam o estágio *de seres humanos completos*, sabem distinguir o certo do errado, podem experimentar a *preocupação* e, assim, adquirem o senso de *compromisso*. Desta forma, a questão: “Com o que você se preocupa nos dias de hoje?” poderia vir a nos trazer respostas enriquecedoras para o tema em foco (WINNICOTT, 1963/2005).

Da mesma forma, o tratamento respeitoso de professores e funcionários influenciou melhores níveis de respostas morais nos alunos. Transparece aqui a influência dos afetos no desenvolvimento humano. Incivildades provocadas pelos pares não revelaram influência na qualidade das respostas dos entrevistados no campo da moralidade neste estudo específico. Inferimos que, ao menos nas instituições pesquisadas, possam ter existido intervenções dos professores nos episódios, tanto provocando reflexões, quanto colocando limites e aplicando sanções aos agressores.

O oferecimento de limites claros e de apoio pela família a seus filhos talvez seja a tradução objetiva do *holding* (cuidado) e do *handling* (manejo) proposto por Winnicott (1963/2005) como meios fundamentais para originar o amadurecimento primordial do indivíduo e seu desenvolvimento moral.

A *perspectiva sociocêntrica* de desenvolvimento moral predominante nos alunos adolescentes de Ensino Médio investigados corrobora a tese de que a conquista da autonomia moral pelos jovens é processo mais complexo do que se acredita, agravado pelo fato de que nossas escolas ainda têm muita dificuldade em romper paradigmas, de abandonar práticas autoritárias e de estimular nos alunos reflexão e decisões autônomas. Foi o que constataram Oliveira e Menin (2015). O estudo realizado por elas no período compreendido entre 2011 e 2013 buscava, através de revisão teórica e análise de 150 questionários respondidos por agentes públicos em escolas do Estado de São Paulo, verificar a opinião deles sobre a educação moral nas escolas. Os achados revelaram que apesar da maioria dos educadores acreditarem no valor de escola como palco para o desenvolvimento moral dos alunos (principalmente para a formação do senso de cidadania), a análise dos projetos relatados por

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, pc102020, p.325-344, jan./dez. 2020.
ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8330

eles indicou que não correspondiam aos critérios teóricos mais amplamente aceitos, já que baseavam-se em métodos transmissivos/impositivos, e não dialógicos/reflexivos.

Além disso, pode-se supor que, apesar do investimento formativo feito pelas instituições, a fragilização dos valores tão característica da pós-modernidade esteja deixando sua marca nessa geração, perturbando ou tornando lento o desenvolvimento de afetos interindividuais. A disposição para o consumismo, a busca pelo prazer imediato, a vida privada apresentada como espetáculo, a instabilidade das relações afetivas e outras tantas características que a atualidade nos apresenta, acabam por distanciar os mais novos (e não só eles) de relações sociais mais respeitadas, justas, solidárias e democráticas. A cultura da vaidade, citada por La Taille (2009a), nos ajuda a entender um pouco o que (não) valorizamos hoje. Com a internet, apesar do incalculável avanço científico, tecnológico e econômico, estamos ligados a mais pessoas e mais narrativas, porém de forma superficial e frágil. Talvez as emoções continuem a encontrar espaço de manifestação, mas os sentimentos (mais complexos e racionalizados), nem tanto. Estas são hipóteses a serem verificadas futuramente.

A pesquisa foi realizada em duas escolas reconhecidamente atuantes como formadoras. Possuem bons projetos, bons gestores, equipes estáveis, espaço para interação, e atividades extracurriculares. O que mais poderia ser feito? Após a divulgação dos resultados elas se sentiram provocadas à reflexão, e isso foi positivo. Talvez a influência dos valores fluidos das redes sociais seja superior à dos pais e professores em seus recursos e discursos tradicionais. A solução pode estar no fortalecimento dos afetos. Nossos docentes decidiram estreitar vínculos. Parece um bom investimento.

Os resultados apresentados acabam por enfatizar a importância dos fatores ambientais no projeto do *vir a ser* ético dos jovens. Para além das atitudes interpessoais e dos indicadores materiais que as escolas e lares possam oferecer, acreditamos cada vez mais em ambientes dialógicos, onde os afetos possam ser externalizados e racionalizados pelos jovens, como propuseram Piaget (1998) e Wallon (1971); onde as narrativas possam ser reconstruídas; onde virtudes possam continuamente ser incorporadas em seus repertórios. E principalmente onde a força de vontade encontre espaço de empoderamento.

O projeto de construção de uma positiva representação de si mostrou acompanhar-se do crescimento moral. Claro está, no entanto, que não se trata apenas de, em algum momento específico, materializar-se instantaneamente um *vir a ser* ético, mas de um longo, contínuo, respeitoso, generoso, solidário e justo *continuar a tornar-se humano*.

MORAL VALUES IN ADOLESCENTS: THE FORCE OF AFFECTIONS IN CONTEMPORARY TIMES

ABSTRACT: The way members of a society interact with each other shows how they see each other and understanding these interactions is an important element of educational work. In this perspective, this study proposes a theoretical discussion on concepts related to the theme of morals and ethics, and the empirical investigation of a possible relationship between positive self-representation and the socio-moral perspective of high school students. The theoretical basis of the work rests on Piaget and Kohlberg's studies on moral development. In order to achieve these goals, it was investigated how students adhere to the moral values of justice, solidarity, respect and democratic coexistence and what representation of themselves they have. 122 students from two schools were investigated, one religiously oriented and one public. The schools are located in two cities in the northwest of São Paulo state, Brazil. Students answered the Moral Values Scale and two questions about self-representation. The application of the instruments was performed collectively in the students' own classroom. The results pointed to a mostly sociocentric characterization of the students and for affirmative matches between some profile data, positive self-representation, and better levels of moral response.

KEY WORDS: Moral values; ethic; representation of themselves, teenagers.

VALORES MORALES EN ADOLESCENTES: LA FUERZA DEL AFECTO EN LOS TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS

RESUMEN: La forma en que los miembros de una sociedad interactúan entre sí muestra cómo se ven y entienden estas interacciones es un elemento importante del trabajo educativo. En esta perspectiva, este estudio propone una discusión teórica sobre conceptos relacionados con el tema de la moral y la ética, y la investigación empírica de una posible relación entre la representación positiva de sí mismos y el nivel de perspectiva socio-moral de los estudiantes de secundaria. La base teórica del trabajo se basa en los estudios de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo moral. Para lograr estos objetivos, se investigó cómo los estudiantes se adhieren a los valores morales de la justicia, la solidaridad, el respeto y la convivencia democrática y qué representación de ellos mismos tienen. Se investigó a un total de 122 estudiantes de dos escuelas, una de orientación religiosa y otra pública. Las escuelas están ubicadas en dos ciudades en el noroeste del estado de São Paulo, Brasil. Los estudiantes respondieron la Escala de Valores Morales y dos preguntas sobre la autorrepresentación. La aplicación de los instrumentos se realizó colectivamente en el aula de los propios alumnos. Los resultados apuntaron a una caracterización mayormente sociocéntrica de los estudiantes y a correspondencias afirmativas entre algunos datos de perfil, autorrepresentación positiva y mejores niveles de respuesta moral.

PALABRAS CLAVE: Valores morales; ética representación de sí mismos, adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília: Missão Criança, 2006.

ANDRADE, D. F; TAVARES, H. R; VALLE, R. C. *Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações*. SINAPE. 2000. Disponível em <http://www.avaliaeducacional.com.br/referencias/arquivos/livrotri%20-%20dalton.pdf> Acesso em: 7 ago. 2014.

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, pc102020, p.325-344, jan./dez. 2020. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8330

- ÁQUILA, T. G. D.; ALVES, T. A.; GONÇALVES, P. L.; KOEHLER, S. M. F. Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, PUC-PR. 2009. p.1704-16.
- BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRAGA, M. C. B. *Investigar valores em jovens escolares do interior paulista: um estudo sobre a representação de si, moral e ética*. Trabalho de pós-doutorado desenvolvido no Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP (Campus de São José do Rio Preto). 2015.
- BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DOLLE. *De Freud a Piaget*. Petrópolis, ed. Vozes, 1997.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.
- KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Desclee de Brouwer. 1992.
- LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 26, n. 2, p. 109-121, 2000.
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- LA TAILLE, Y. As virtudes segundo os jovens. In: MENIN, M. S; LA TAILLE, Y. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009b, p. 46-69.
- LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 26, número especial, p. 105-114, 2010.
- LA TAILLE, Y. *Moral e contemporaneidade*. Manuscrito. 2014.
- LA TAILLE, E. H; LA TAILLE, Y. A construção ética e moral de si mesmo. In: SOUZA, M. T. C. C (org). *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 69-101.
- MATOS. Daniel A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, 2014.
- MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 30 de jul 2014.
- OLIVEIRA, A.P.; MENIN, M.S.F. Educação Moral na Contemporaneidade: uma análise de projetos de escolas públicas do Estado de São Paulo. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 159-178, jan. 2015.
- Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, pc102020, p.325-344, jan./dez. 2020. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8330

PIAGET, J. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. *Annual Reviews*, Palo Alto-CA, 1954 (ed. USA, 1981).

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994a.

PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G; PERRÉS, J. *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. da Universidad Autónoma Metropolitana, 1994b.

PIAGET, J. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna. In: PARRAT, S; TRYPHON, A. (org.) *Jean Piaget: sobre a pedagogia - textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 161-166.

TAVARES, M. R. et al. *Avaliando valores em crianças, adolescentes e seus professores: a construção de uma escala*. Guia de apresentação dos resultados da pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

TOGNETTA, L. R. P. *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T.C.L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no cyberspaço e suas relações com as representações que os adolescentes têm de si. *Nuances: estudos sobre educação*. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez. 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 24 n. 2, pp. 181-188. 2008.

VALLE, R. C. A construção e a interpretação das escalas de conhecimento – Considerações gerais e uma visão do que vem sendo feito no SARESP. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 23, p.71-92, 2001.

VAZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WINNICOTT, D. W. Moral e educação. In: WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, D. W. O desenvolvimento da capacidade de envolvimento (1963). In: WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Submetido em: Agosto/2019.

Aprovado em: Outubro/2020.

Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

BRAGA, M. C. B., MARTINS, R. A. Valores morais em adolescentes: a força dos afetos na contemporaneidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, p.325-344, jan./dez. 2020. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8330

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, p.325-344, jan./dez. 2020. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8330