



FLÁVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI

**“PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE
PRÁTICAS MORAIS NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS: O ESTADO DO
CONHECIMENTO”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FLÁVIA MARIA DE
CAMPOS VIVALDI**

**“PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE PRÁTICAS MORAIS
NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: O ESTADO DO
CONHECIMENTO”**

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Telma Pileggi Vinha

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA FLÁVIA MARIA DE CAMPOS
VIVALDI
E ORIENTADA PELA PROF^ª. DR^ª. TELMA PILEGGI VINHA

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V836p Vivaldi, Flávia Maria de Campos, 1963-
Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras : o estado do conhecimento / Flávia Maria de Campos Vivaldi. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação moral. 2. Autonomia. 3. Intervenção. 4. Construtivismo (Educação). I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Empirical research on moral practices in brazilian schools : the state of knowledge

Palavras-chave em inglês:

Moral education

Autonomy

Intervention

Constructivism (Education)

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha [Orientador]

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Maria Suzana de Stéfano Menin

Ana Maria de Falcão Aragão

Luciene Regina Paulino Tognetta

Data de defesa: 10-12-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE PRÁTICAS MORAIS NAS
ESCOLAS BRASILEIRAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Autora : Flávia Maria de Campos Vivaldi
Orientadora: Profª. Drª. Telma Pileggi Vinha

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Flávia Maria de Campos Vivaldi e aprovada
pela Comissão Julgadora

Data: 9/12/13

Assinatura:

Telma Vinha

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Lucia Lezaia S. Meira
Osly M. de Lencastre
Telma Vinha

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, que teve como objetivo identificar os artigos científicos nacionais publicados em periódicos, no período de 2002 a 2012, que descrevem pesquisas empíricas em Psicologia e Educação sobre as práticas morais escolares e analisar, à luz da teoria construtivista, se tais práticas são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. As bases de dados pesquisadas foram Scielo e BVS. Usando os critérios de selecionarmos somente os estudos empíricos em Psicologia e Educação que pudessem conter as práticas escolares direcionadas a aprendizagem de valores, foram encontrados apenas 17 artigos. Tais artigos foram agrupados em 3 categorias: “educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente”, “intervenção formativa”, e “intervenção na escola”. Apenas sete artigos relataram práticas escolares consideradas como favoráveis à construção da autonomia segundo a perspectiva construtivista enfocando principalmente o trabalho com o autoconhecimento, o conhecimento do outro e a participação ativa na organização do processo de aprendizagem. Contudo, os benefícios oferecidos por algumas das práticas analisadas foram de curta duração por se tratarem de atividades pontuais; sendo direcionados principalmente aos alunos, raramente envolvendo a escola como um todo e pouco influenciaram no ambiente sociomoral da escola. Constatou-se que apesar de inúmeras escolas trabalharem com práticas morais e que há muitas pesquisas realizadas tanto na área da psicologia quanto da educação identificadas em teses e dissertações, ainda são poucos os estudos que são publicados em periódicos indexados, e ainda que poucos tratam de métodos ativos, são contínuos, envolvem a comunidade escolar e incluem também a formação dos profissionais da escola.

PALAVRAS – CHAVE: educação moral; autonomia; práticas; intervenção; construtivismo

ABSTRACT

It is a biographical research type of State of Knowledge, which pursues to identify the national scientific articles in journals published from 2002 to 2012, describing empirical researches in Psychology and Education on school moral's practices and analyze, in the light of the constructive theory, if such practices are favorable to the development of moral autonomy of students. The databases searched were Scielo and BVS. According to the descriptors, firstly it was found 341 articles of which, by Reading the summaries, 68 remained. Of these, using the criteria of selecting only those referred to an empirical research that could contain the explicit or implicit idea of school practices favorable to autonomy, lasting for the final analysis, 17 items. The finalists were divided into 3 categories for bringing different perspectives about the object of study: " moral education, values and learning: concepts and relation with the teacher praxis", "training intervention" and "intervention in school." Only seven articles reported school practices regarded as favorable to the construction of autonomy according to the constructivist perspective mainly focusing on working with self-knowledge , knowledge of others and active participation in the organization of the learning process . However, the benefits offered by some of the practices analyzed are short because they are specific activities, are intended only for students, rarely involve the school as a whole and have little influence in sociomoral school environment. Appears that despite numerous schools work with moral practices and there is a lot of research carried out both in the field of psychology and education identified in theses and dissertations, there are few studies that are published in indexed journals. There is a strong focus on the demand from schools regarding interventions for indiscipline. We propose that this is the gateway to the work of moral education founded on the elaboration of a draft comprehensive coexistence that includes a performance by the school community, considering all dimensions for the construction of autonomy.

KEY - WORDS: moral education; autonomy; practices; intervention; constructivism

DEDICATÓRIA

Por aprender com o sentimento de mãe, o que é central como valor na vida, é a você, meu filho, Kim, que dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Momento delicado esse de agradecer!

Como ter certeza de que ninguém será esquecido?

Depois de um período com tantos desafios e situações compartilhadas, fica sempre a sensação de que faltará alguém para ser lembrado. Por isso, escolho nomear apenas alguns.

Poucos e fundamentais na minha vida.

Começo por agradecer à minha orientadora, Telma, que abriu novamente pra mim, as portas do conhecimento. Pelas suas mãos, fui conduzida ao caminho sem volta das pesquisas. Obrigada por acreditar!

À minha mãe/amiga, como agradecer? Foram dias, noites, meses, anos de dedicação, ao meu filho e a mim. Sem sua ajuda, na educação do Kim, eu jamais teria conquistado esse sonho. Se não fosse sua entrega ao papel de ‘vó’, como eu teria chance de me realizar profissionalmente! Orações, intenções, missas e velas! Sempre o mesmo objetivo: iluminar os meus caminhos. Obrigada por existir em minha vida!

Ao meu marido, companheiro e amor, Zaqueu! Como agradecer pela dedicação incondicional e tolerância absoluta! Infinitas horas de solidão estando ali, próximo, junto, pronto para me lembrar de uma pausa para um café... Aquecer minhas costas nas horas mais frias durante as longas horas de hibernação nos estudos, enfim, se fazer presente e companheiro. Como agradecer pelo cuidado e carinho despendidos durante um período tão árido para uma relação a dois que é o da escrita! Obrigada por ser amor em minha vida! Com você, quero mais 80 anos de ‘lindas manhãs’!

Aos professores presentes nessa trajetória do mestrado, meus eternos agradecimentos: Orly Zucatto Mantovani de Assis, um pilar de conhecimento acerca da teoria piagetiana; Ana Maria Falcão de Aragão, uma inspiração para a minha reflexividade docente; Dirceu da Silva, um perfeito anfitrião para o mundo da metodologia e estatística;

Maria Isabel da Silva Leme, a sabedoria associada a muita disponibilidade; Telma Pileggi Vinha, o conhecimento temperado pela generosidade.

Às queridas companheiras, Adriana, Livia, Carol, “Marianas” – Tavares e Wrege, Thaís e Sônia, por todos os momentos de trocas: acadêmicas, profissionais e pessoais. Ao me acolherem tão calorosamente, renovaram minha energia e jovialidade. Obrigada por isso!

E finalmente, à força Divina que me torna merecedora de viver esse momento!

EPÍGRAFE

“E cruzam-se as linhas no fino tear do destino. Tuas mãos nas minhas”.

Guilherme de Almeida

LISTA DE QUADROS

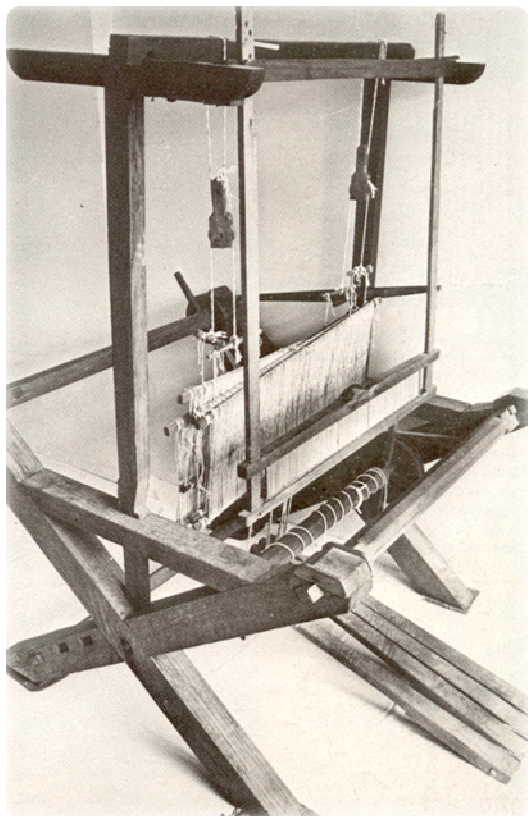
QUADRO 1 – Quantidade de publicações encontradas por descritores e bases de dados.....	135
QUADRO 2 - Inventário das publicações pré-selecionadas, com destaque das pesquisas empíricas.....	137
QUADRO 3 - Artigos selecionados pelo critério metodológico – pesquisas empíricas.....	140
QUADRO 4 – Artigos descartados na última fase de leitura criteriosa dos conteúdos.....	142
QUADRO 5 - Artigos analisados na pesquisa.....	142
QUADRO 6 – Matriz referente à análise das práticas morais escolares.....	145
QUADRO 7- Educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente.....	150
QUADRO 8 - Intervenção formativa.....	169
QUADRO 9 - Intervenção na escola.....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. CRUZANDO OS FIOS - A PÓS-MODERNIDADE	23
1.1 PALAVRA INICIAL	23
1.2 A PÓS-MODERNIDADE EM CONTEXTO	25
2. URDINDO NO TEAR - TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL	33
2.1 MORAL, ÉTICA E EDUCAÇÃO: ASSUMINDO NOSSA POSIÇÃO.....	35
2.2 LAWRENCE KOHLBERG E O DESENVOLVIMENTO MORAL	43
2.3 GILLIGAN - UMA VOZ DIFERENTE	48
2.4 PUIG: A EDUCAÇÃO MORAL COMO CONSTRUÇÃO.....	52
2.5 LA TAILLE - O PLANO MORAL, O PLANO ÉTICO E A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA	55
3. TRAMANDO NO TEAR – OS PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO MORAL.....	66
3.1 A EDUCAÇÃO MORAL SOB DIFERENTES OLHARES.....	66
3.1.1 A Educação Moral Sob a Ótica Individualista	67
3.1.2 A Educação Moral Sob a Ótica Social.....	75
3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS: PCN E PROGRAMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	95
3.3 FAMÍLIA E ESCOLA: ESPAÇOS E PAPÉIS DISTINTOS OU COMPLEMENTARES? .	104
4. A BATIDA DO PENTE - AS PRÁTICAS MORAIS NA ESCOLA... 111	
4.1 AS PRÁTICAS ESCOLARES.....	115
4.1.1 As Práticas Procedimentais de Reflexividade.....	118
4.1.2 As Práticas Procedimentais de Deliberação	125
4.2.1 As Práticas Substantivas de Virtude	129
4.2.2 As Práticas Substantivas Normativas	132
5. REGULANDO O TEAR - OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.	137

5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	137
5.2. OBJETIVOS.....	138
5.3. MÉTODO	138
6. PROSEANDO NO TEAR – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS	
ARTIGOS	155
6.1. EDUCAÇÃO MORAL, VALORES E APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E RELAÇÃO COM A PRÁXIS DOCENTE.....	156
6.2. INTERVENÇÃO FORMATIVA	175
6.3. INTERVENÇÃO NA ESCOLA.....	180
7. O ARREIMATE FINAL - NOSSAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS	212

INTRODUÇÃO



Tear Mineiro

"Resgata a arte do tecer Manual. As peças são trabalhadas uma a uma, entrelaçando, fios, cores e texturas que, mesmo parecidas, nunca são iguais."

*Rodrigo, *O Tecelão.*

Foi nesta imagem que busquei inspiração para iniciar meus registros. Afinal, significar minha produção de forma reflexiva implica em retomar dentro de mim histórias vividas, sentidas, encerradas, bem ou mal resolvidas.

Implica em procurar tecer uma peça que comporte diferentes enredos que, embora muitas vezes parecessem deslocados, acabaram por se tornar complementares à medida que minha história de vida se desenrola, e que entendê-la passa a ser uma necessidade, uma equilibração.

Ao refletir sobre o material da pesquisa, desde o início, coloco-me inserida como personagem protagonista, que com um olhar retrospectivo e prospectivo deseja alcançar uma visão integradora do emaranhado de fios, cores e texturas que, embora subjetivos, buscam compor minha objetividade.

Desde então, alguns princípios ainda inconscientes, nortearam minhas escolhas que sempre tenderam para a formação, para um coletivo onde houvesse ao mesmo tempo a oportunidade da pessoalidade e do Efeito Multiplicador da Diversidade, a partilha.

A trajetória como educadora, já consideravelmente longa, vem se construindo, em contextos diferentes e cada vez com mais compreensão e aceitação do inacabamento, princípio este que testa nossa autoimplicação.

Durante todo o trajeto, inúmeras situações que comprovam a profissão: eternamente “estudante”.

Sempre houve consciência. Consciência de que o trabalho com educação é infinitamente mais amplo do que o trabalho com o conhecimento. Talvez esta tenha sido uma das primeiras revelações tidas ao estreiar como educadora, numa turma de Educação Infantil, onde o conhecer o mundo não se restringe a conteúdos previamente programados.

Na verdade, junto com a estreia, vieram todas as dúvidas de como entender o ser humano aluno, naquele contexto, com apenas 3 anos de idade, e a partir desse entendimento, como trabalhar aquele ser humano em toda a sua dimensão. Afinal, não se tratava de dominar a escrita e a leitura mas sim, de introduzi-los no mundo social, na convivência com os demais, com as regras e limites tão diversos dos trazidos em sua pequena bagagem.

Educação Infantil, 1ª, 4ª séries (atualmente o equivalente a 2º e 5º anos), aulas de Educação Física, Artes, Coordenação Pedagógica, Redes Pública Municipal e Particular e claro, sempre, em paralelo, dança e teatro. 30 anos na estrada da Educação, buscando diferentes caminhos para o trabalho em contextos diversos.

Schön (1983;1987), caracterizando os Contextos, atesta-os como imprevisíveis, e é nesta imprevisibilidade que procuro adequar a escrita acadêmica a uma pessoalidade permitida e exigida pela reflexividade.

Reflexividade: capacidade de realizar reflexão

Reflexão: Ação de indissociar teoria e prática

Alarcão (1996, p.175) assim define reflexão: (...) “Combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e a paixão do sujeito pensante”.

Um desafio! Tornar a vida uma mistura de razão e emoção, com sabor de quero mais.

O querer mais, buscado no conhecimento da teoria: Necessário, mas não suficiente...

O sabor, apoiado nos mais diferentes personagens vivenciados pela dança e pelo teatro.

O aprofundamento nesse desafio de educar tem trazido cada vez mais clareza de que ser humano se pretende formar e, concomitantemente, mais desafios de como alcançar esse objetivo.

A clareza do ser humano aluno em sua totalidade implica incluir na educação escolarizada, a Educação Moral. Ao me deparar com este tema e buscando conhecê-lo à luz das mais diversas interpretações e autorias, me vi instigada a aprofundar os estudos sobre como a Educação Moral pode e/ou deve ser trabalhada na escola. Esse como nos levou a conhecer as diversas práticas de Educação Moral, segundo perspectivas teóricas diferentes.

Esse trabalho busca investigar esse “como”. Como alcançar a formação do sujeito aluno: que práticas de educação devem ser consideradas como construtivas para a formação de uma personalidade ética nesse contexto da educação escolarizada.

A presente pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, busca identificar os artigos científicos nacionais, publicados em periódicos, no período de 2002 a 2012, que descrevem pesquisas empíricas em Psicologia e Educação, sobre as práticas morais escolares e analisar, à luz da teoria construtivista, se tais práticas são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

O presente trabalho foi organizado em seis capítulos. O primeiro Em seguida, buscando contextualizar tais instituições, apresenta as transformações globais trazidas pelo momento histórico atual: a pós-modernidade.

No segundo capítulo assumimos nossa posição teórica quanto ao desenvolvimento da moralidade, a partir dos teóricos por nós escolhidos como norteadores de nosso trabalho.

O terceiro capítulo traz diferentes paradigmas de educação moral, desde o olhar de Sócrates até os estudiosos contemporâneos, clareando as características dos modelos, bem como as implicações pedagógicas de cada um. Além disso, apresenta as características do

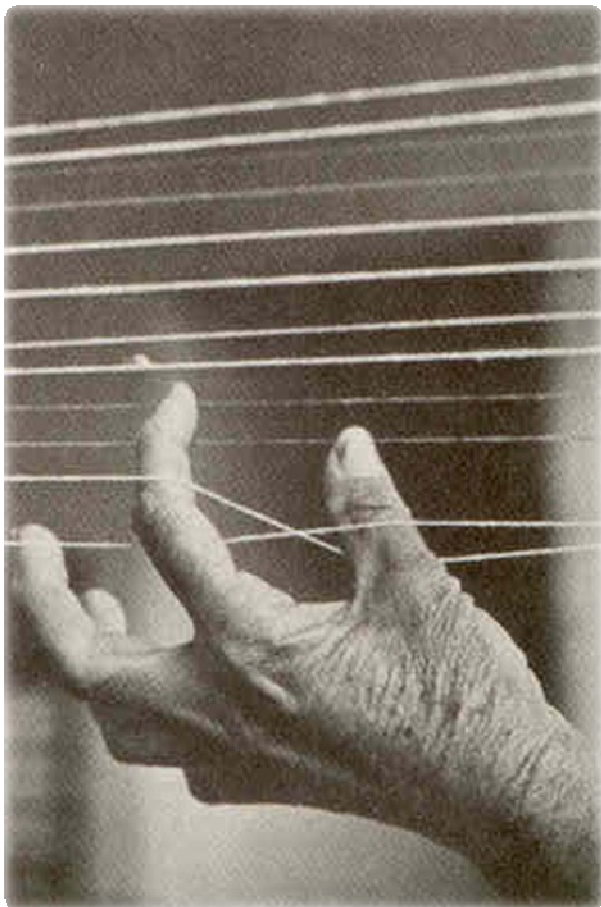
que vem sendo entendido como Educação dos Direitos Humanos, Educação para a Paz e Educação Moral, finalizando com a apresentação dos diferentes papéis das instituições sociais, a família e a escola.

O quarto capítulo descreve as características das práticas morais favoráveis para a construção da autonomia, a partir da proposta de Puig (1998) que, didaticamente as separa em categorias e tipos diferenciados.

O capítulo cinco expõe a metodologia e delineamento da pesquisa, compartilhando com o leitor as dúvidas, angústias e surpresas encontradas durante o processo de construção do trabalho. O sexto capítulo apresenta a análise interpretativa dos artigos identificados como pertencentes ao nosso objeto de estudo. O sétimo e último capítulo traz nossas considerações finais.

Enfim, convidamos o leitor a participar desse nosso mergulho acadêmico na expectativa de estarmos contribuindo para novas e relevantes reflexões acerca do trabalho com educação moral nas escolas.

1. CRUZANDO OS FIOS - A pós-modernidade



“... para impedir que os fios se misturem, é necessário cruzá-los um a um perto do ponto de partida. (...) Além de manter os fios paralelos, o cruzamento confere a cada fio o lugar definitivo que vai ocupar no tecido, o que é particularmente importante quando se urdem fios de cores diferentes ao mesmo e se quer obter listas regulares no tecido.”

*Rodrigo, *O Tecelão.*

1.1 Palavra Inicial

O cenário da atualidade demonstra grande ambiguidade quanto aos efeitos provocados por um desenvolvimento acelerado em todas as áreas, particularmente no que diz respeito à ciência e à tecnologia.

Presenciamos e vivenciamos uma desestabilização dos valores considerados como norteadores do agir humano em detrimento das mais variadas possibilidades de interferência nos ciclos naturais, tanto da natureza quanto da própria vida humana. O

indiscutível progresso das ciências e tecnologias interfere em decisões éticas anteriormente inquestionáveis e cria outros dilemas antes inexistentes, em que não há respostas fáceis.

Tanto a facilitação de acesso às informações, quanto à comunicação instantânea e simultânea não impedem os contrastes que se evidenciam cada vez mais fortemente na sociedade globalizada. Se havia uma expectativa de que essa troca planetária pudesse trazer somente o crescimento, a estabilidade e a redução da pobreza, o que vemos em muitas partes do mundo, é um cenário de desolação causado pelas injustiças sociais e pela miséria.

Já em outras regiões, predomina o desfile da posse e do poder, onde as regras e valores são ditados pelo “ter” e não mais pelo “ser”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011).

Assim, à medida que aumentam as riquezas em todas as partes do mundo, aumentam também as disparidades. Embora a melhora na qualidade de vida seja fato em países como o Brasil, por exemplo, em outros lugares do mundo parece haver a confirmação da lógica dos ricos ficarem cada vez mais ricos e dos pobres cada vez mais pobres.

Tal panorama nos remete à reflexão sobre as escolhas da sociedade e o que vem sendo considerado como “agir moral”, ou seja, em nome do que as pessoas têm se guiado; o que tem pautado as decisões individuais e coletivas?

O tema da moralidade e da ética esteve presente nas reflexões filosóficas, sociológicas e psicológicas que se apresentou nas mais diferentes teorias, conservando sempre o caráter de compatibilidade com as práticas vigentes em cada época (LEVY-BRUHL, 1971).

Atualmente, emerge como um dos principais temas do momento. A explicação é coerente: de um lado pela necessidade de lidar com a desestabilização dos valores tradicionais que estabeleciam critérios para o agir humano e de outro, pelo exacerbado poder de manipulação, tanto da natureza quanto do próprio homem, por meio dos recursos tecnológicos e da ciência (GOERGEN, 2005).

O homem, em função de suas escolhas e de sua forma atual de vida em que há um ascendente consumo de bens naturais e manufaturados, contribui por agravar os grandes problemas e desafios ambientais, econômicos e sociais da atualidade.

Essa realidade nos leva a perceber uma desorientação no que se tinha como consenso quanto às normas e condutas morais. Se durante muito tempo a sociedade seguiu por valores e normas vigentes - na maioria das vezes, fortalecidos e determinados pela igreja - o que se percebe no contexto contemporâneo é um enfraquecimento desses tidos como tradicionais – como o respeito à autoridade dos mais velhos - em detrimento de outros valores presentes no atual momento histórico e eleitos pela sociedade como fundamentais para a demanda da pós-modernidade, como por exemplo, os bens materiais e o individualismo.

Tal observação, portanto, refere-se às transformações estruturais e ideais das instituições responsáveis pela formação e socialização do sujeito. Analisemos a instituição família, sua influência como formadora moral, bem como as diferenças e delimitações de seu papel com o da escola.

1.2 A Pós-Modernidade em Contexto

Anderson (1999) relata que foi Frederico de Onís, escritor espanhol, quem pela primeira vez empregou o termo pós-modernismo, ainda na década de 1930, ou seja, bem antes de o termo aparecer nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Usou-o no contexto estético da literatura para descrever e contradizer um caráter conservador que identificava no próprio modernismo.

Em 1951, o poeta americano, Charles Olson, numa carta para o também poeta, Robert Creeley, fala de um mundo “pós-moderno”, referindo-se ao período posterior à era imperial dos Descobrimentos e da Revolução Industrial. Somente em 1954, o historiador britânico, Arnold Joseph Toynbee, no oitavo volume de sua obra, *Um Estudo de História* (A Study of History), chama a época iniciada com a guerra franco-prussiana de “idade pós-moderna”, utilizando-se da terminologia para categorizar o momento histórico.

Em 1972, quando Robert Venturi e seus colegas publicaram o manifesto arquitetônico da década, *Learning from Las Vegas*, o termo “pós-moderno” começa a ser projetado para o domínio público geral, sendo Robert Stern, o primeiro arquiteto a utilizá-lo em 1974. O emblema pós-moderno, apreendido pela arquitetura, amplia seu alcance para

outras direções, sempre esboçando a tensão que marcaria para sempre a definição desse conceito: sua relação de continuidade ou de ruptura com o modernismo.

Embora historicamente o termo pós-modernismo tenha surgido na literatura, Venâncio (2008) afirma ser tal terminologia a única capaz de sintetizar e congregar propostas divergentes e contraditórias, por isso ter sido adotada para todas as áreas e disciplinas.

Na filosofia, a primeira obra a trazer a noção da pós-modernidade, foi “A condição pós-moderna”, de Jean-François Lyotard, publicada em Paris, 1979. Tal publicação foi origem de um relatório sobre o estado do “conhecimento contemporâneo”, encomendado pelo governo de Quebec, para o conselho universitário.

O vocábulo pós-moderno passou a fazer parte do idioma obrigatório de qualquer estudioso da cultura e das artes a partir dos anos 1980. E a base de toda a polêmica continuou centrada no tipo de relação que se postulava entre o modernismo e o pós-modernismo (VENÂNCIO, 2008).

Alguns dos atributos que diferenciam os períodos moderno e pós-moderno são resumidos de forma bastante eficaz por Eagleton (1996):

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. (...) vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades. (EAGLETON, 1996, p.7)

Bauman (2001) qualifica os períodos moderno e pós-moderno utilizando de outros adjetivos que apontam basicamente as mesmas características do capitalismo flexível, tais como: o poder extraterritorial, as comunicações eletrônicas, a instantaneidade, a instabilidade. Em sua obra “Modernidade Líquida” (2001), o autor apresenta um conceito que traduz um cenário de instantaneidade, de fluidez, de instabilidade, ou seja, de não resistência às pressões.

A “liquidez” refere-se às relações humanas e aos campos econômico e político, em que há a exacerbação do individualismo, da transitoriedade, da angústia, da instantaneidade, da ambivalência, da busca pelo prazer e do consumismo.

Bauman (2001) considera que a modernidade clássica parece “pesada (contra a ‘leve’ modernidade contemporânea); melhor ainda, ‘sólida’ (e não ‘fluida’, ‘líquida’ ou ‘liquefeita’); condensada (contra difusa ou ‘capilar’); e, finalmente, ‘sistêmica’ (por oposição a ‘em forma de rede’). (BAUMAN, 2001, p.33).

Deleuze e Guattari (1997) por meio de metáforas, imagens e definições, ajudam a visualizar o que mudou na passagem da modernidade para a pós-modernidade. Fazem uma comparação entre o espaço estriado, que, segundo eles, caracteriza a modernidade, bem demarcado e sedentário (ou “sólido” e “pesado”, na terminologia de Bauman); e o espaço liso, que predomina no período pós-moderno que, como o feltro, não tem demarcações e é nômade (características que correspondem à “leveza” e “fluidez”).

Deleuze e Guattari (1997) deixam claro, no entanto, que esses dois espaços podem interpenetrar-se e transformar-se um no outro ou que convivem lado a lado, querendo com isso enfatizar que em determinadas situações tem-se total clareza das diferenças existentes nos dois momentos históricos, porém em outras, há uma fusão das características tornando mais nebulosa a possibilidade de diferenciá-las.

Bauman (1997) e Sennett (1998) enfatizam a posição de destaque que a necessidade de satisfação imediata do desejo ocupa na dinâmica subjetiva contemporânea, em contraposição ao imperativo moderno do seu adiamento. As relações humanas também são marcadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade. Atualmente a tendência é o individualismo e a lógica da descartabilidade emerge de uma sociedade em que tudo pode ser consumido, havendo uma incessante busca pelo novo (FREIRE et al., 2011) .

Maffesoli (1997) aponta como uma característica fundante da pós-modernidade uma tendência para a vida em comunidade, em grupos. Os indivíduos estariam propensos a se integrar num todo orgânico, sem objetivos preestabelecidos, sem preocupação com o futuro, sem projetos políticos, sem a pretensão de adiar o gozo, mas preocupados tão somente em viver o presente, o aqui e agora, compartilhando sentimentos, pequenos prazeres da vida na companhia de outros. Embora o autor destaque o grupo como

característica da vida pós-moderna parece-nos evidente a superficialidade das relações regidas fortemente por interesses pontuais.

Refletindo sobre a busca pela satisfação dos desejos, La Taille (2009) aponta para o retorno do tema “felicidade” aos dias de hoje, defendendo a ideia de que isso demonstra que as pessoas, atualmente, se sentem infelizes, insatisfeitas com suas experiências, fazendo uma analogia com o que os franceses chamam de *mal de vivre* (mal de viver).

Segundo La Taille (2009), vivemos atualmente uma cultura do tédio, sendo este o sintoma da infelicidade, provocada por uma necessidade desenfreada de se ocupar o tempo. Não se vislumbra a possibilidade do ócio, sendo impossível suportar o peso de não se fazer nada. Nessa dinâmica, as relações interindividuais também assumem um caráter de intensa conexão, em que as pessoas buscam sistematicamente e de forma instantânea, manter-se conectadas, por meio de celulares, smartphones, tablets e de toda gama de alternativas tecnológicas que, contudo, podem contribuir para “(...) comunicações superficiais, passageiras, intempestivas.” (LA TAILLE, 2009, p. 76). O que nos remete à ideia de Maffesoli (1997) sobre a formação de grupos baseada nas realizações de pequenos prazeres.

Não desconsiderando o que o autor traz como tendência - a vida em pequenas comunidades - destacamos que não existe consenso a respeito disso. Há muito tempo que se discute que o individualismo seria o comportamento característico do homem contemporâneo. Ilustrando essa discussão, citamos Sennett (1998) que, em sua obra, “O declínio do homem público”, afirma que passamos a viver numa sociedade intimista, guiada pelo código do narcisismo, o qual faz com que as pessoas se preocupem mais com a descoberta do seu próprio eu do que com qualquer outra coisa.

Considerando-se as concordâncias e discordâncias dos inúmeros autores, nossa experiência educacional tem nos permitido assistir e participar dessas profundas e significativas transformações que trazem para nossas escolas gerações marcadas pelo individualismo e competitividade, pela necessidade de informações imediatas e grande resistência, muitas vezes traduzidas por incapacidade, de lidar com as frustrações da espera e do adiamento.

Há uma busca desenfreada pelo divertimento e prazer imediatos.

Assim, também identificamos nos atores das escolas muitos dos elementos descritos como característicos da pós-modernidade¹.

Ao descrevermos as características da pós-modernidade apontadas sob diferentes perspectivas por diversos estudiosos, pretendemos situar historicamente a instituição escolar, por meio do delineamento da sociedade e do de perfil da geração com a qual ela vem atuando.

Assim como a sociedade pós-moderna se diferencia do período moderno, o jovem contemporâneo também apresenta singularidades.

La Taille (2006) em pesquisa realizada no 1º semestre de 2005, com 5160 alunos de escolas particulares e públicas, idade média de 15,76 anos, da cidade de São Paulo, buscou comprovar e compreender as causas do mal estar da sociedade atual (aumento de suicídio, aumento de violências, aparentemente uma juventude sem muitas expectativas).

A pesquisa foi dividida em três categorias: a primeira: eu/sociedade, investigando a legitimidade que os jovens dão às instituições e agentes das mesmas. Segunda: eu/outrem, com enfoque nas relações sociais, trazendo questões relacionadas ao convívio nos espaços público e privado. Terceira: eu/eu, cujas questões referem-se aos projetos de vida desses jovens e à confiança em sua realização.

O pesquisador, por meio dos resultados, descreve o jovem contemporâneo com as seguintes características: são jovens que acreditam no progresso da sociedade e são otimistas quanto às suas realizações pessoais. Entretanto, desconfiam das instituições políticas e de seus representantes. Depositam muita confiança nas pessoas do seu círculo privado (família, amigos), e sentem-se mais influenciados por valores de pessoas pertencentes a este círculo (pais e amigos) do que por outras instituições como escola, mídia ou religião. Veem o espaço público como ameaçador e acreditam terem mais adversários do que amigos e que as resoluções de conflitos na contemporaneidade retratam mais agressão do que diálogo. Têm como desejo uma vida justa e significativa (que valha a

¹ Há que se considerar que, embora haja uma ênfase nas características negativas da pós-modernidade, muito em função da enorme preocupação sobre os rumos da humanidade, não podemos desmerecer que os avanços tecnológicos e a democratização da informação, a globalização, trouxeram também significativas melhorias para nossas vidas. A internet, por exemplo, possibilita-nos amplo acesso a informações e interações. A própria conexão virtual traz em si o benefício de restabelecermos contatos antes esquecidos ou distantes.

pena ser vivida). A importância de ter filhos e reconhecimento não é maior do que ter emprego e amigos. E sobre a escola especificamente, apontam que os professores são de grande importância social e tendem a confiar neles. Consideram a escola um espaço onde se aprende coisas importantes para o enfrentamento de problemas e desenvolvimento social.

Um dado muito interessante dessa pesquisa é que esses jovens elegem a moral como essencial para sociedade e também dão destaque para justiça, a honestidade e a humildade, o que vai ao encontro dos resultados de outra pesquisa, realizada também por La Taille (2009), com 448 alunos de escolas públicas e privadas, com idade entre 15 e 18 anos. Nesse estudo, foi solicitado aos jovens que elaborassem um ranking entre dez virtudes previamente listadas (definidas): justiça, gratidão, fidelidade, generosidade, tolerância, honra, coragem, polidez, prudência e humildade. Os jovens elegeram como três primeiras colocadas a humildade, a justiça e a fidelidade. As três últimas virtudes elencadas: polidez, prudência e tolerância.

De acordo com o pesquisador, não há surpresa quanto à justiça estar entre as primeiras do ranking. Aristóteles (1965-2001) já dizia que essa é uma virtude boa em si mesma (independente de contexto); Piaget (1932-1994) observou que as crianças, ainda que heterônomas, apresentavam uma sensibilidade com as questões de injustiça, Kohlberg (1981), evidenciou a justiça como eixo do desenvolvimento moral e Turiel (1983) demonstrou que as crianças pequenas já diferenciam o domínio moral dos demais domínios (convencional e pessoal), inspiradas por ideais de justiça.

Sobre a segunda colocação da virtude humildade, o autor aponta como fator de significativa influência a religião católica. Afinal a humildade é o inverso da soberba, assim também, como uma manifestação de prudência e de respeito ao outro (não subjugar ou se sobrepor).

Outro fator que torna a humildade uma virtude de prestígio, é justamente sua escassez na sociedade contemporânea, uma vez que vivemos na cultura da vaidade. A explicação para o terceiro lugar da virtude, fidelidade, também pode ser em função de estar cada vez mais rara, afinal a sociedade pós-moderna segundo Bauman (1997) apresenta relações humanas efêmeras, frágeis e em constantes mudanças.

Analisando o oitavo lugar, antepenúltima do ranking, a polidez, La Taille (2009, p.53) a reconhece como “espécie de ‘marco zero’ da moralidade”, uma vez que reflete mínimos sinais de percepção e consideração a outrem e, concordando com Comte-Sponville (1996), descreve-a como uma pequena virtude.

Já a penúltima colocação do ranking, a prudência, reflete também características da vida atual. Sendo o mundo instável e competitivo, enfrentar riscos é inevitável, ter prudência, portanto, não traz vantagens. Por fim, a última colocada, a tolerância. O pesquisador indaga se esta virtude estaria sendo interpretada pelos jovens como indiferença, em oposição ao sentido de acolhimento (CORTELLA e LA TAILLE, 2009).

La Taille (2009) ressalta ainda, que o fato de determinadas virtudes ocuparem os lugares finais do ranking, não significa que são desprezadas, apenas demonstra que os jovens estabelecem uma hierarquia entre as virtudes. Também sobre os valores do jovem contemporâneo, Tognetta e Vinha (2009), pesquisaram “o que causa indignação nos jovens?”. As autoras esclarecem que se sente indignado quem considera que um valor foi “quebrado”. Valor entendido como algo tido como importante e central.

A partir do momento em que se descreve o que causa indignação é possível se perceber os valores (morais ou não) que foram rompidos. A pesquisa foi realizada com 150 adolescentes, entre 14 e 16 anos de idade, de escolas particulares e públicas. As respostas foram classificadas em três categorias. A primeira, “características de certo individualismo”, são respostas de justiça autorreferenciadas, como por exemplo, “quando alguém me irrita”. A segunda, “características de um caráter moral restrito e estereotipado”, está relacionada à injustiça a pessoas próximas e estereótipos sociais, como “mexer com meus amigos ou família” e “fofocas”. A terceira, “características de um caráter moral e ético”, as respostas já passam a considerar o valor como universal, como por exemplo: “maltratar pessoas”, “provocar guerras”.

O resultado aponta que 40,67% das respostas se referem a estereótipos sociais e a atos ofensivos a pessoas do círculo, fator que reitera que os jovens se indignam, embora reflitam de forma heterônoma sobre os valores da sociedade atual. A pesquisa revela que 35,33% da amostra apresentaram características de certo individualismo e apenas 24%

foram valores relacionados às virtudes morais, como honestidade, justiça, tolerância ou igualdade.

Tognetta e Vinha (2009) constataram nos jovens, uma moral mais restrita à esfera privada, envolvendo pouco o que se refere ao público, ao outro. Assim como uma moral restrita a si mesmo e pessoas bem próximas. Esses dados são complementares aos encontrados por La Taille (2006) em que o jovem parece não relevar o espaço público recolhendo-se ao espaço privado, no qual apenas amigos bem próximos e familiares são dignos de confiança.

Os estudos apresentados sobre jovens, La Taille (2005, 2009), Tognetta e Vinha (2009), em resumo, revelam que os jovens apresentam receio com relação ao mundo público. Desconfiam de pessoas não conhecidas ou não próximas, também desconfiam das instituições políticas e seus representantes. Admitem a influência da mídia, escola e religião em sua formação, mas não tanto quanto as influências da família, sobre a qual depositam alta confiança, assim como sobre seu círculo privado. São jovens que encaram o espaço público como mais propício aos adversários do que aos amigos.

Compreender os valores e características de nossos jovens reitera nosso propósito de conceber a escola como espaço favorável a uma educação moral que resista e supere a dimensão do privado, contribuindo para a construção de personalidades mais éticas.

No próximo capítulo apresentamos a concepção teórica por nós escolhida como norteadora e como os valores constituem uma personalidade ética para que possamos, então, apresentar nossas ideias acerca de uma prática moral na escola que vá ao encontro da autonomia por nós defendida.

2. URDINDO NO TEAR - Teorias do Desenvolvimento Moral



“Urdir consiste em preparar os fios destinados a receber a trama. O conjunto destes fios denomina-se urdume”.

*Rodrigo, * O Tecelão.*

Ao apresentarmos no capítulo anterior as marcas mais evidentes do presente momento histórico, entendemos que o tema moral e ética, especificamente na escola, assume na pós-modernidade, uma característica peculiar de popularização, uma vez que, segundo Cortina (2003, p.38), atreve-se “(...) a sair das salas de aula e das prateleiras, (...) para encarar os problemas da vida cotidiana (...)”. Lipovetsky (2011) chama de a Grande Desorientação a um sentimento existente nessa era hipermoderna².

² Sobre a utilização do prefixo “hiper”, o filósofo argumenta: “Esta etapa resulta em um “exagero” dos princípios que constituem a modernidade, a partir da ideia da tecnociência e do mercado aos direitos humanos

Explica que vivemos um momento raro na história da humanidade, em que muitas são as razões que levariam o homem a se tranquilizar justamente pelas possibilidades infinitas de satisfação às próprias necessidades e desejos: o prolongamento da vida, os avanços da medicina, o reconhecimento da mulher na sociedade, a universalização da educação, as facilidades que a ciência e a tecnologia oferecem, enfim, um mundo bem mais confortável.

No entanto, nesse mesmo cenário, temos um mundo “depressivo e fortemente causador de ansiedade, gerador de inquietações de toda natureza e, pela primeira vez, menos otimista quanto à qualidade de vida por vir.” É nesse quadro de antagonismo que cresce “uma imensa desorientação individual e coletiva” (LIPOVETSKY, 2011, p.23).

Concordamos com as ideias do autor, ao pensarmos sobre as inúmeras questões que vemos serem desenroladas nesse mundo globalizado, envolvendo as tensões existentes nas esferas dos mais diversos e inversos valores reconhecidos pela sociedade.

Também concordamos com Cortina (2003) quando afirma que a moral e a ética, embora consagradas por seu caráter atemporal, estejam presentes no cotidiano de maneira inédita na pós-modernidade, mais especificamente na educação.

Não que a educação moral na escola seja necessária apenas à pós-modernidade por todos os desafios e transformações que a caracterizam. Tal raciocínio nos distanciaria do fato que a educação moral sempre existiu na escola de forma explícita ou velada. Aliás, voltando nosso olhar para o passado, temos, desde a Idade Média, as escolas paroquiais, as escolas catedrálcias e as escolas monacais que eram as escolas que se destinavam à educação traduzida em formas de ocupação do ócio, como na Antiguidade.

Ocupar o ócio com os estudos significava ocupá-lo com atividades consideradas nobres, expressão derivada da influência da Igreja (SAVIANI, 1994). Sendo assim, a formação moral das crianças e jovens desde os primórdios, já vinha associada ao trabalho da escola.

Ao examinarmos as características da pós-modernidade, bem como dos valores em evidência pela sociedade como um todo, buscamos maior compreensão do cenário atual de

e da pessoa "e acrescenta" estes polos que caracterizam este universo são fenômenos de excesso", daí o uso de " hiper "" (traduzido por nós).

forma a propiciar uma educação moral que considere tais dimensões, visando o exercício reflexivo e dialógico.

A seguir, escolhemos discorrer acerca das contribuições da Psicologia Moral para o entendimento de como se dá a construção da personalidade, baseando-nos nos autores que norteiam a perspectiva por nós defendida no presente trabalho. A partir disso, amparados pela teoria psicológica da moralidade e tomando-a como referência, analisamos diferentes olhares da filosofia, sociologia e também, da psicologia para a concepção de Educação Moral.

A escolha dos pensadores se fundamentou na riqueza de ideias e efetivas contribuições para pensarmos uma educação moral que tem como meta o desenvolvimento da autonomia.

2.1 Moral, Ética e Educação: assumindo nossa posição

Em termos conceituais, ambos os termos, moral e ética, têm sido empregados como sinônimos, o que é compreensível uma vez que os dois vocábulos são heranças distintas: do latim herdamos moral, moralis, e do grego, ética, ethica, ἠθικός, sendo ambas as culturas antigas que assim nomeavam o campo da reflexão sobre os costumes dos homens, seus deveres e desejos.

A concepção sobre moral e ética ao longo da história da humanidade, bem como sobre o papel da educação quanto a tais dimensões, passa pela compreensão sobre o desenvolvimento histórico da concepção de valor, incluindo assim seus diferentes significados.

Piaget (1932-1994), ao defini-los como investimento afetivo, esclarece que os valores são pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano, advindos das trocas que o sujeito estabelece com o exterior, sendo este representado pelos objetos ou pessoas. Seriam os valores então, projeções de sentimentos sobre os objetos que, aos poucos se organizam cognitivamente pelas trocas interpessoais e pela intelectualização dos sentimentos, culminando num sistema de valores de cada sujeito. Acrescenta ainda que os

valores originam-se do sistema de regulações energéticas que se estabelecem desde o nascimento.

O autor se distancia tanto do objetivismo quanto do subjetivismo defendendo que os valores não são somente realidades concretas existentes nos próprios objetos ou na natureza, como também não são somente resultados de avaliações pessoais do sujeito individual.

Piaget (1954-1994), sendo fiel a sua teoria do desenvolvimento, considerou que os valores não são os mesmos, porque dependem das significações próprias ou dos compromissos assumidos consigo mesmo, no decorrer das relações que são estabelecidas, sem, contudo, ser adepto da concepção relativista sobre valor.

Em consonância com toda sua teoria, a tese de Piaget (1932-1994), sobre a moralidade humana obedece também à lógica de que interações favoráveis com o meio possibilitam a passagem de um período de anomia para outros, de heteronomia e autonomia. Para que avancemos às definições dos conceitos anteriores, faz-se necessária a recordação de alguns princípios piagetianos.

Piaget (1896-1980), suíço cuja primeira formação foi na área da Biologia, desde muito cedo elegeu a epistemologia como tema de seus estudos, sobre o qual dedicaria toda sua vida. Paralelamente aos seus estudos na Biologia, debruçou-se também sobre a Filosofia. Porém, as duas ciências não eram suficientes para os objetivos de Piaget: responder às questões epistemológicas, tendo como apoio o valor do trabalho experimental, o controle dos dados, a afirmação pela prova empírica.

A partir desse conflito, Piaget (1932-1994), investe seus estudos na Psicologia, uma vez que o tema epistemológico do conhecimento também diz respeito à Psicologia e esta admite o método experimental. Foram 50 anos de dedicação e coerência com seus objetivos iniciais, sendo o legado deixado por Piaget (1932-1994), composto por mais de 70 livros.

Quanto aos estudos sobre o desenvolvimento moral, “O Juízo Moral na Criança”, publicado em 1932, é considerado “marco na história da reflexão humana sobre a moralidade”, pois sem dúvida foi “Piaget quem estimulou a Psicologia a dar a sua contribuição ao que Levy-Bruhl chamou de ciência dos costumes” (LA TAILLE, 1994, p.10).

A tese de Piaget (1932-1994), sobre o desenvolvimento moral é desenvolvida a partir das observações sobre as relações entre a intersubjetividade e a consciência racional, ou seja, entre o social e o cognitivo. Porém, a raiz de seus estudos sempre esteve em buscar entender como se dá a passagem de uma condição inferior de conhecimento para um patamar mais elevado, que reintegre o anterior, modificando-o e aprimorando-o. Essa busca se deu também no campo da moral, onde defendeu sua tese sobre a evolução na criança, das noções de regras e de justiça.

Piaget (1932-1994), buscando sempre um diálogo teórico com os estudiosos e grandes referências do tema em questão, recorda a visão de Kant (1781- 1950) sobre o respeito como sendo resultado da lei; a de Durkheim (1902- 2008) como reflexo da imposição da sociedade e reconhece na visão de Bovet (1912), a explicação para o ponto de partida da moral infantil. Bovet (1912) explica que as raízes do respeito estão em sentimentos inatos, resultados da mistura de medo e afeição.

Assim, o respeito inicial da criança pelo adulto traduz um misto de medo e amor, gerando o sentimento de obrigação. Para a criança, os pais (adultos) são providos de perfeição moral e intelectual e, portanto, suas ordens e regras, são respeitadas não pelo que traduzem em conteúdo, mas sim pela autoridade de quem as profere.

Portanto, o sentimento de autoridade e respeito aparece na criança muito cedo, por volta dos dois anos, logo que percebem ao mesmo tempo no adulto uma semelhança e uma significativa superioridade. Essas impressões que misturam amor e medo, explicam o motivo pelo qual a criança aceita os exemplos e as ordens vindas dos pais. Além disso, explicam também o precoce sentimento de obrigação à regra e recomendações vindas dos adultos.

Piaget (1932-1994), referindo-se às ideias de Durkheim (1902- 2008) sobre a moral, concorda que é na vida social que se encontra o mundo das regras, mas alerta e questiona: existe somente um tipo de autoridade? Existe somente a relação de subordinação? Os estudos de Piaget (1932-1994) nos trazem profundas e inestimáveis contribuições quanto às consequências das relações sociais estabelecidas desde a primeira infância até o início da vida adulta.

Ao afirmar sobre a diversidade moral prescrita pela sociedade, entendendo-a como o “conjunto das relações sociais” (PIAGET, 1932-1994, p. 294), o autor aponta as duas formas do ser humano se relacionar a ser consideradas no processo de desenvolvimento, bem como os resultados qualitativamente diferentes, opostos, advindos delas: as relações de coação, levando à heteronomia e a cooperação, favorecendo a autonomia.

Sobre a primeira, esclarece ser o tipo de relação em que é imposto de forma externa ao sujeito, todo um sistema de regras e de conteúdo obrigatório. Tal imposição se dá pela força do respeito a uma autoridade e não pela compreensão de sua necessidade. No caso da criança, a autoridade geralmente é vinda do adulto da relação (pais e professores) que são as figuras de referência desde muito cedo.

Piaget (1932-1994) demonstra que, inicialmente, tal referência se impõe pela relação assimétrica existente entre o adulto e a criança, sendo o primeiro, fonte de experiência, conhecimento e proteção, provocando segundo o que o autor intitula de respeito unilateral. Justamente a existência de uma desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado é que implica uma relação de coação.

Embora a tentativa de fundar a moralidade em bases cerebrais e correlacionar comportamentos morais com achados neuroanatômicos não seja recente, a descoberta dos neurônios-espelhos³ têm servido como comprovação robusta do caráter natural e biológico da moralidade. Entretanto, é importante ressaltar que a relação orientada pela autoridade e pelo respeito unilateral é de fundamental importância e inevitável para o desenvolvimento moral do ser humano necessitando, portanto, de todo o processo de interação para o desenvolvimento de sua moralidade. Em suas pesquisas, Piaget (1932-1994) apresenta as características iniciais do desenvolvimento do ser humano, mostrando claramente o egocentrismo, em que somente são consideradas e, portanto tendem a prevalecer, as perspectivas próprias do sujeito.

O egocentrismo infantil tende a ser superado à medida que o sujeito experencie além das relações de coação, de respeito unilateral, existentes entre o adulto e a criança,

³ “(...) Os neurônios-espelhos são neurônios viso-motores que disparam tanto quando o animal realiza determinado ato como quando observa outro animal realizando o mesmo ato. Eles foram primeiro identificados no córtex pré-motor dos macacos (GALLESE et al., 1996; RIZZOLATTI et al., 1996) e depois na área de Broca nos humanos (RIZZOLATTI; ARBIB, 1998).” (PASSOS-FERREIRA, 2011)

situações em que a relação seja estabelecida pela igualdade, favorecendo assim, ao que chamou de respeito mútuo.

Sobre o respeito mútuo, Piaget (1932-1994) esclarece que é a condição de semelhança das relações entre iguais, a responsável pela reciprocidade no respeito. Assim, a convivência entre pares leva a criança a perceber que além dos seus, existem outros desejos e pontos de vista, vindos de sujeitos semelhantes. A participação e permanência nesses grupos sugerem trocas recíprocas, portanto, o exercício do respeito mútuo. O respeito unilateral e o respeito mútuo explicam a existência de dois tipos opostos de moral, mas que estão presentes simultaneamente nos adultos, ainda que em níveis diferentes.

O respeito unilateral conduz, especificamente, ao sentimento de dever. Dever este referente à pressão do adulto, portanto primitivo e mantenedor da heteronomia, concebida por Piaget (1932-1994) como a moral da obediência às regras não pelo que traduzem, mas por quem as dita. Logo, uma obediência à autoridade.

Em oposição, autonomia é a legitimação das regras gerada por acordos mútuos, necessários para a convivência. A autonomia, a moral resultante do respeito mútuo, fruto das relações de cooperação, tende a gerar um sentimento que Piaget (1932-1994) denomina do bem, interiorizado à consciência, permitindo ao sujeito se tornar autônomo, por ter presente em si o ideal da reciprocidade.

O emprego dessa terminologia, bem, caracterizando o sentimento advindo da moral autônoma, trouxe inúmeros equívocos de interpretação, o que infelizmente é comum em relação à obra de Piaget, pela sua complexidade e amplitude. A autonomia sendo a moral do bem abriu espaço para a interpretação (errônea) de que, portanto, a heteronomia seria a do mal, negativa e infelizmente vista de forma pejorativa. Essa dedução superficial e reducionista em nada coincide com as ideias de Piaget (1932-1994).

Em seus estudos sobre a moralidade, comprova a simultaneidade entre o desenvolvimento moral e o intelectual afirmando que “a lógica é a moral do pensamento, como a moral uma lógica da ação” (PIAGET, 1932-1994, p. 295).

Destaca que a natureza das normas lógicas e das normas morais não é inata na consciência do sujeito. Sobre esse aspecto, pontua a existência dos elementos da racionalidade e da moralidade anteriores à linguagem, considerando, portanto, o a priori.

Tal expressão, Piaget (1932-1994) empresta das ideias de Kant (1781-1950) que a utiliza para justificar “(...) a noção de construção e, ao mesmo tempo, a anterioridade lógica da razão em relação à experiência.” (RAMOZZI- CHIAROTTINO, 1984, p.30).

Piaget, rompendo com a dicotomia inteligência/afetividade, defende a tese da correspondência entre as construções cognitivas e afetivas, ao longo de toda a vida do sujeito. Além disso, valendo-se das relações entre a afetividade, inteligência e vida social, explica a gênese da moral. (SOUZA, 2003).

Piaget (1932-1994), em suas investigações sobre a moralidade infantil utilizou-se dos jogos de regras, mais especificamente os de bolinhas de gude para os meninos e o pique e amarelinha para as meninas. A escolha dos jogos foi justificada pela característica interindividual das atividades, pela popularidade, assim como pela necessidade e presença do respeito às regras, justiça e honestidade, sentimentos morais presentes nas relações dos jogadores.

O método utilizado por Piaget (1932-1994) tinha como objetivo analisar e compreender duas dimensões sobre as regras do jogo: a prática e a consciência. Assim, pedindo que as crianças o ensinassem a jogar e que jogassem com ele, analisava a prática das regras.

Para compreender a consciência que as crianças tinham sobre as regras, Piaget (1932-1994) pedia explicação sobre a origem delas e perguntava-lhes se poderiam ser modificadas ou não. O autor conclui que a criança constrói três maneiras de se relacionar com os jogos e suas regras, questionando a partir dos resultados de suas investigações, se as regras morais seguem a mesma lógica.

Segundo Piaget (1932-1994) há uma correspondência entre consciência e prática das regras e estágio de desenvolvimento cognitivo e moral. Sendo assim, a primeira etapa – ou maneira de se relacionar – na evolução da prática e consciência das regras é a anomia, em que crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas, interessando-se somente pela satisfação de seus próprios interesses motores ou fantasias simbólicas, característicos do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram: o sensório motor (até por volta dos dois anos) e o pré-operatório ou simbólico (dos dois até cerca dos seis anos de idade).

Já na segunda etapa, Piaget (1932-1994) demonstra por meio de suas observações, a heteronomia da criança em relação às regras do jogo, acatando-as em função do sentimento de dever à autoridade que as impôs, não garantindo, porém, sua prática. Tal conduta atende à possibilidade cognitiva da criança, ainda centrada em satisfazer os próprios desejos e necessidades. Sendo assim, crianças por volta dos seis até cerca dos dez anos, não concebem as “(...) regras como um contrato firmado entre jogadores, mas sim como algo sagrado e imutável, pois imposto pela tradição”. (LA TAILLE, 1992, p.50).

A partir dos onze anos, a concepção das crianças acerca das regras se assemelha a dos adultos. A criança, além de jogar seguindo efetivamente as regras, as compreende como necessárias e decorrentes de mútuos acordos entre os jogadores, portanto, concebendo-se como possível legislador. É, portanto, a autonomia que prevalece nas relações. É importante, porém, destacar que a autonomia presente na prática das regras é anterior à demonstrada pela consciência das mesmas.

Apoiando-se na tese da correspondência entre o desenvolvimento da moralidade e a cognição, Piaget (1932-1994) infere que, tanto no que tange à prática e consciência da regra, portanto, no que se refere ao desenvolvimento moral, quanto para a construção do conhecimento, a prática é anterior à consciência, ou seja, o fazer antecede o compreender.

Não se pode falar em estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, posto que se caracterizam mais como tendências afetivas, definindo um processo que se repete e se alterna diante de diferentes contextos.

Entre o respeito unilateral do pequeno, que recebe uma ordem sem réplica possível, e o respeito mútuo de dois adolescentes, que trocam seus pontos de vista, há todos os intermediários. Nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode, ou de que poderia discutir a possibilidade de alcançar seu propósito, por mais autoritárias que sejam as relações.

Inversamente, nunca há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro, por meio de desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade.

O que nos é de suma importância ao pensarmos numa educação moral voltada para a autonomia é o entendimento sobre esse desenvolvimento. Desde a relação entre egocentrismo e coação, onde há uma indiferença entre o eu e o meio social até a convicção de que, para a cooperação é preciso estar consciente do seu eu, libertar-se do pensamento e da vontade do outro.

A razão tem necessidade de cooperação e ser racional consiste em se situar para submeter o individual ao social, sendo o respeito mútuo, condição necessária para autonomia moral e intelectual. (PIAGET, 1932-1994)

Piaget (1932-1994), baseando-se em suas pesquisas, bem como nas profícuas discussões que faz sobre as ideias de outros pensadores, descobre no valor da solidariedade, da cooperação e do respeito mútuo, elementos essenciais numa educação moral que vise à construção da autonomia e anuncia sua tese de que os sentimentos morais implicam as relações sociais.

Há que se considerar, entretanto, que embora tenha sido um divisor de águas nos estudos da moralidade humana, o mote da teoria de Piaget (1932-1994) é o sujeito epistêmico – ou sujeito do conhecimento – e que há uma gênese no desenvolvimento intelectual passando por diferentes estágios, sendo que cada um deles representa uma superação do anterior: sensório-motor, do nascimento até por volta dos dois anos; pré-operatório, dos dois aos cinco/seis anos; operatório concreto, dos seis aos onze/doze anos; e operatório formal, dos doze anos em diante.

Sua teoria explica que o desenvolvimento é resultado de maturação biológica, de experiências adquiridas e da ação do meio social. É por meio da equilibração que são organizados esses três fatores citados anteriormente. Portanto, em sua teoria não há a possibilidade de se conceber as estruturas da inteligência e o conhecimento, como simples cópias de modelos, uma vez que dependem de um trabalho psicológico individual de auto-organização. Por isso, o caráter construtivista da teoria sendo o processo de construção, resultante das trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio.

Sobre sua concepção de moral da qual compartilhamos, Piaget (1932-1994) a concebe como os princípios e regras a ser respeitados, mas, sobretudo, em nome do que se concebe uma regra respeitando-a ou não. Portanto, moral diz respeito a deveres. A pergunta

da moral é: “o que devo fazer?” Mas ao nos posicionarmos quanto à concepção de moral, esclarecemos também nossa concepção sobre ética.

A ética seria busca de uma “vida boa”, de um sentido de vida que valha a pena ser vivida. Um “querer” agir de forma moral (LA TAILLE, 2006), sendo que a pergunta da ética seria: “que vida eu quero viver?”. Se pensarmos sob a ótica das duas dimensões, podemos concluir que viver a moral desejando e escolhendo a retidão como sentido de vida, define uma personalidade ética.

A partir desses pressupostos teóricos apresentamos nossa posição como sendo a concepção de que a moral autônoma é construída em consonância com o desenvolvimento da cognição e da afetividade, bem como, com os diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidas entre a criança e autoridade, e entre pares. Assim, ao concebermos o desenvolvimento psicológico como uno, defendemos práticas escolares específicas que possibilitem aos alunos oportunidades de construção da sua autonomia.

Passemos a autores contemporâneos que inspirados pela teoria piagetiana, trouxeram, e trazem significativas contribuições para os estudos da moralidade humana.

2.2 *Lawrence Kohlberg e o Desenvolvimento Moral*

Muitos foram e são seguidores das ideias piagetianas, mas abriremos aqui, espaço para a teoria de um psicólogo e filósofo americano, contemporâneo de Piaget (1932-1994), que se dedicou aos estudos do desenvolvimento moral de adolescentes e jovens, buscando retomar e aperfeiçoar o modelo piagetiano.

Kohlberg (1958) tornou público seu trabalho sobre o julgamento moral, quando da defesa de sua tese de doutorado, em 1958, na Universidade de Chicago. Alguns anos mais tarde fixou-se na Universidade de Harvard, onde permaneceu até sua morte, em 1987. (BIAGGIO, 2002).

O psicólogo elegeu como objeto da moral, a justiça, sendo seus estudos longitudinais acerca do tema realizados nos Estados Unidos, ao longo de seu doutorado.

Utilizou-se do método clínico⁴ de Piaget (1932-1994), para apresentar aos entrevistados dilemas morais, para os quais solicitava aos sujeitos que apontassem soluções e justificativas de suas escolhas. A partir da análise das respostas, elaborava categorias considerando as justificativas apresentadas pelos sujeitos, verificando a existência ou não de valores morais intrínsecos. Ou seja, a mesma lógica utilizada por Piaget (1932-1994), que trabalhava na análise dos argumentos utilizados pelas crianças quanto às respostas dadas aos pesquisadores. (BIAGGIO, 2002).

Quanto à definição de dilemas morais, Kohlberg (1958) os concebe como situações limites em que havia grande dúvida em relação à escolha de uma opção. Devries e Zan (1998) esclarecem tratar-se de situações nas quais “(...) reivindicações, direitos ou pontos de vistas conflitantes podem ser identificados” (DEVRIES e ZAN, 1998, p.179).

As autoras caracterizam os dilemas sob dois aspectos: os dilemas hipotéticos e os da vida real. Embora ambos apresentem vantagens no trabalho com o desenvolvimento do raciocínio moral, ressaltam que, nos dilemas hipotéticos o distanciamento emocional causado pelo não envolvimento direto na situação, torna a questão impessoal, portanto mais simples de ser resolvida, diferente de quando se trata de um dilema relacionado à vida real.

Enfatizamos, porém, que no dilema considerado moral, o conflito se dá entre valores morais, o que pode não acontecer em relação aos dilemas com os quais nos deparamos no cotidiano.

Sinnott-Armstrong (2006), considera que, para ser um dilema moral é necessário que apresente as seguintes características: qualquer problema em que a moralidade seja relevante; qualquer área temática em que não se sabe o que é moralmente bom ou certo, se é que algo o é; uma situação em que um agente tem o dever moral de fazer duas ações, mas não pode fazer as duas; uma situação em que um agente tem uma obrigação ou exigência moral de fazer duas ações, mas não pode fazer as duas; uma situação em que um agente tem uma exigência moral de adotar ambas as alternativas e nenhuma exigência é derrotada, mas o agente não pode cumprir as duas; uma situação em que todas as alternativas são moralmente erradas; e, ainda, uma situação em que um agente tem uma forte obrigação ou

⁴ “(...) intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária.” (DELVAL, 2002, p. 53).

exigência moral de adotar duas alternativas, sendo que nenhuma das duas está derrotada, mas o agente não pode adotar ambas as alternativas.

Nas pesquisas de Kohlberg (1958) a partir da apresentação do dilema, eram feitas perguntas, que visavam entender se as respostas dos entrevistados continham elementos que traduzissem uma perspectiva (mais ou menos) individualista ou (mais ou menos) social.

Como dito anteriormente, Kohlberg (1958) inicialmente utilizou-se das entrevistas clínicas uma vez que não havia intenção na constituição de um teste psicológico. Porém, em decorrência da forte pressão acadêmica norte-americana, Kohlberg (1987) e seus colaboradores se viram forçados a refinarem o instrumento, para que os parâmetros de fidedignidade desejáveis fossem atingidos.

Depois de diversas versões do Manual de avaliação da entrevista de julgamento moral, a última versão (Colby & Kohlberg, 1987), embora ainda dependente de avaliação qualitativa, atingiu um grau maior de fidedignidade, sendo adotada com a possibilidade de se chegar a uma avaliação de um estágio global, sobre o juízo moral do sujeito.

Assim como nas análises das respostas feitas por Piaget (1932-1994) sobre como as regras refletiam no pensamento das crianças, os estágios considerados por Kohlberg (1987) também refletiam maneiras de se raciocinar e não conteúdos morais. Portanto, a classificação da pessoa em qualquer estágio era feita tanto por respostas que diziam que se deve ou não cometer um ato moralmente ilícito, pois o que importava era a justificativa dada para a decisão apontada.

Kohlberg (1987) também deixou claro que seus estágios contemplavam o raciocínio sobre a justiça. Sua preocupação voltava-se para o que se julga da moralidade, nunca sobre o comportamento ou sobre sentimentos. Emprestou das ideias de Kant (1781-1950) como também das de Piaget (1932-1994), a centralidade na justiça enquanto valor decisivo para se pensar sobre o desenvolvimento do julgamento moral. Também como na teoria piagetiana, os estágios segundo Kohlberg (1958) não são abandonados, ou superados, mas integram estruturas referentes ao estágio inferior, incorporando-as e reformulando-as em estágios hierarquicamente superiores.

Para ambos a sequência de estágios é invariável e universal, no sentido de que independente da cultura, todas as pessoas passam pela mesma sequência e ordem de

estágios. Ressaltam, porém, que nem todas chegam a atingir os estágios mais elevados. Entretanto, é fundamental que se considere na teoria de Kohlberg uma maior rigidez em relação aos estágios, quando comparada à de Piaget. Enquanto este explicava a existência de tendências morais, o psicólogo americano buscou na definição de seus estágios, um rigor mais acentuado, atendendo à criteriosa sociedade científica americana.

Em relação aos estudos de Piaget (1932-1994), Kohlberg (1958; 1987) apresenta um maior detalhamento e conceituação dos estágios de moralidade, mantendo as dimensões da heteronomia e autonomia como características norteadoras do processo de desenvolvimento.

Concordando com Piaget (1932-1994) quanto à relação existente entre o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio moral, Kohlberg (1987) discorda sobre a duração desse processo, alegando ser muito mais longo do que a teoria piagetiana trazia. Propõe seis estágios de desenvolvimento moral, incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6).

O nível I, pré-convencional, é característico de crianças até aproximadamente 9 anos, alguns adolescentes e de muitos criminosos (tanto adolescentes quanto adultos). Fazem parte deste nível o estágio 1 - Orientação para a punição e a obediência, e o 2 - Hedonismo instrumental relativista. Sobre o estágio 1 Kohlberg (1971a, p. 164) esclarece: “A ordem sociomoral é definida em termos de status de poder e de posses em vez de o ser em termos de igualdade e reciprocidade”.

Assim, a moralidade do ato é definida pelas consequências físicas para o agente. A ação será moralmente errada ou certa, se for ou não merecedora de punição ou de recompensa. O estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista, também conhecido como a moral do “olho por olho, dente por dente”. Nitidamente egoísta, é um estágio onde a ação moralmente correta é definida em função dos benefícios alcançados pelo sujeito, que visa uma satisfação de suas necessidades (hedonismo), sendo a moral, portanto, relativa.

O nível II, convencional, foi encontrado na maioria dos adolescentes e adultos da sociedade norte-americana (COLBY & KOHLBERG, 1987), assim como na sociedade brasileira (BIAGGIO, 1975; 1976).

Neste nível encontram-se os estágios 3 e 4. O estágio 3 - Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais- considera moralmente certo o que traz uma aprovação do olhar do outro. Embora haja uma compreensão da regra sobre: fazer aos outros, aquilo que gostaria que lhe fizessem, há uma dificuldade de se colocar em duas perspectivas diferentes, porque trata-se ainda de uma visão egocêntrica⁵.

Há o surgimento da concepção de equidade, ou seja, a concordância de que é justo dar mais a quem mais necessita. O estágio 4- Orientação para a lei e a ordem- como sugere o próprio nome, há uma grande preocupação e respeito pela lei, pela autoridade e pela manutenção de uma ordem social. A justiça não é escolha pessoal, mas relaciona-se com a ordem social estabelecida. Tal estágio é o mais frequente entre os adultos.

Sobre o nível III, pós-convencional, sabe-se que é encontrado em uma minoria da população de adultos, geralmente acima dos 30 anos (cerca de 5%). Engloba os estágios 5 e 6. Estágio 5 - A orientação para o contrato social. Neste estágio há a percepção de que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. Não há uma obediência cega da lei pela lei. Buscam-se mudanças pelos mecanismos legais e por contratos democráticos.

O estágio 6 - Princípios universais de consciência - traduz o pensamento quando atinge seu mais alto nível. Se não houver a possibilidade de leis injustas serem modificadas por meios legais, ainda assim o sujeito resiste a elas porque age de acordo com os princípios morais universais da consciência individual, não se conformando com o poder estabelecido. Trata-se da moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas. (BIAGGIO, 2002).

Sintetizando as ideias de Kohlberg (1958) ressaltamos que seu modelo evolutivo expressa, a construção do pensamento moral como uma forma de estruturação do significado que o sujeito outorga às regras morais da sociedade – prioriza, assim, a função evolutiva do pensamento lógico no desenvolvimento intelectual.

Organizou os estágios lógicos evolutivos baseados nas estruturas lógico-matemáticas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é usado como modelo referencial para

⁵ Incapacidade inicial de descentração, ocasionando uma confusão entre o ponto de vista próprio e o de outrem. (MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, 1998).

explicar o desenvolvimento do raciocínio moral - portanto há uma dimensão cognitiva do desenvolvimento da moralidade que não pode ser desconsiderada - há mudanças na forma de raciocínio ao longo do desenvolvimento, o que independe do conteúdo do problema moral analisado.

Kohlberg (1958) conclui que o raciocínio moral avançado depende do raciocínio lógico avançado - para fazer julgamentos morais de níveis mais elevados, o sujeito precisa ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar, considerar possibilidades e hipóteses, como também deduzir implicações, o que só é possível no estágio das operações formais do desenvolvimento cognitivo.

Assim, a pessoa que apresenta um alto nível de raciocínio moral precisa possuir, necessariamente, um estágio lógico suficientemente desenvolvido que lhe dê tal suporte cognitivo.

Se o desenvolvimento lógico é uma condição necessária do raciocínio moral, não é uma condição suficiente - a maior parte dos indivíduos encontra-se em níveis mais elevados nos estágios lógicos do que nos morais. Em seus estudos, mais de 50% de adolescentes e adultos são capazes de raciocínio formal pleno, mas somente 10% desses adultos (todos operacionais formais) exibem raciocínio fundamentado em princípios morais (estágio 5 e 6). Lembremos, aqui, que Piaget, já em 1932, demonstrava esse parentesco entre as normas morais e as normas lógicas.

Para Kohlberg (1958) quanto mais elevado for o raciocínio moral, ou os estágios de consciência moral, mais estes sujeitos tendem a apresentar a ação moral coerente com tais juízos, ou seja, tendem a um comportamento democrático, que respeite ao outro, de forma recíproca e justa.

Dando continuidade passemos à visão de Carol Gilligan (1982) acerca da moralidade humana.

2.3 Gilligan - Uma Voz Diferente

Carol Gilligan (1982), psicóloga americana, tornou-se, em 1970, assistente de pesquisa de Kohlberg, mas, posteriormente, apresentando sua própria teoria desencadeia “(...) um primeiro sismo na área da psicologia moral”. (LA TAILLE, 2004, p. 20).

Em seu livro, “In a Different Voice”, Gilligan (1982), traz uma suspeita de que as teorias psicológicas estariam julgando as mulheres inferiores do ponto de vista moral, uma vez que somente os valores, regras e condutas masculinas eram os elementos eleitos para o padrão universal da moralidade.

Refere-se, dessa forma, não só às pesquisas da psicanálise em que Freud (1922-1991) afirmava ter as mulheres um senso de justiça menos desenvolvido em relação ao dos homens, como também, de certa forma, às de Piaget (1932-1994), e mais diretamente às de Kohlberg (1958; 1987).

Piaget, ao relatar suas observações sobre as meninas em situação de jogo, afirma um senso de justiça inferior por parte delas. Porém, tal afirmação de nada interfere na totalidade de sua teoria que, ao contrário, demonstra um enfoque fortemente igualitário.

Já Kohlberg (1958) conclui em sua teoria que, além de haver uma prevalência do estágio convencional na humanidade em geral, comparando-se os sexos, há uma tendência de maior evolução por parte dos homens, o que implica um senso de justiça mais desenvolvido deles em relação ao das mulheres.

É sobre tal afirmativa que Gilligan (1982), rebate afirmando que há é uma diferença entre a moral do homem e a da mulher. Falou de uma “voz diferente” acerca da inclinação da mulher a uma moral que não configura os objetos do dever e direito, mas sim o do cuidado, ou seja, uma atenção às necessidades particulares da pessoa, numa visão menos abstrata à visão de justiça, inerente a todas as pessoas. A pesquisadora cunhou por ética do cuidado a essa voz diferente ouvida por ela.

La Taille (2004), ao se remeter à teoria de Gilligan (1982), como um sismo na psicologia moral, explica suas razões para a escolha de tal terminologia. Destaca primeiramente que, associando a moral ao gênero, Gilligan (1982), estabelece uma relação da moral à identidade, à personalidade.

Além disso, essa nova teoria explica a moral não mais somente sob o ponto de vista dos deveres e regras, resolução de conflitos, ou a questões exclusivamente interpessoais, abrindo espaço para que os sentimentos, ou seja, a dimensão afetiva seja enfaticamente considerada na moralidade. Com um novo paradigma da moral, a tese de Gilligan (1982), desperta até hoje intensas discussões entre os pesquisadores da psicologia moral.

Gilligan (1982) constrói sua teoria por meio da análise de entrevistas feitas a partir do dilema de Heinz⁶, portanto, da metodologia kohlberguiana. Analisa as respostas de dois sujeitos, de 11 anos, um menino e uma menina, ambos considerados como desembaraçados e brilhantes. Destaca que enquanto a resposta do menino denota um juízo racional que, medido aos moldes kohlberguianos, se enquadra no nível pós-convencional, a resposta da menina se enquadraria no máximo ao estágio 3, primeiro nível convencional, ou seja, uma resposta típica do adolescente.

Gilligan (1982) enfatiza que para o menino o dilema é resolvido de forma lógica e categórica: ao equacionar o dilema de Heinz (1981) como um conflito entre o direito à vida e o direito à propriedade, estabelece a hierarquia entre os dois, e justifica o roubo pelo direito inalienável da vida ser o valor supremo. Portanto, resolve o dilema como se resolvesse uma equação matemática. (LA TAILLE, 2004).

Já para a menina a situação se torna extremamente desafiadora porque, em oposição ao raciocínio do menino, ela considera o dilema como um drama pessoal e não como uma questão de justiça. Dessa forma apela para a relação pessoal sugerindo uma conversa com o farmacêutico, apostando em suas virtudes humanas, para a solução da questão. Neste caso, apela especificamente para sua generosidade.

Embora Gilligan (1982) não tenha, de forma explícita, associado à ética do cuidado a generosidade, La Taille (2004) defende a ideia de que há entre ambas uma aproximação.

É exatamente, diante dessa diferença entre a ética do cuidado – ou generosidade - e a justiça, o momento em que Gilligan (1982) propõe à moral, além da justiça, uma abertura a outras virtudes.

A pesquisadora afirma que a ética do cuidado pressupõe uma atenção aos sentimentos alheios, portanto, há nela uma inspiração de se manter e enriquecer os relacionamentos. A ética da justiça baseia-se numa relação contratual com o outro. Percebe-se que ambas referem-se às relações interpessoais com destaque ao valor do altruísmo.

⁶ O dilema traz a angústia de um marido, Heinz (1981) que, vendo a mulher seriamente enferma, com risco de morte devido a um tipo especial de câncer, recorre às pessoas que conhecia para pedir dinheiro emprestado, uma vez que o remédio indicado era extremamente caro. Ao conseguir juntar somente metade do valor do remédio, Heinz (1981) conta tudo ao farmacêutico pedindo-lhe que vendesse o remédio mais barato, ou que o deixasse pagar posteriormente. Com a recusa do farmacêutico e após ter tentado todos os meios legais, Heinz desespera-se e pensa em assaltar a farmácia do homem para furtar o remédio para sua esposa.

Porém, não há na ética do cuidado, como certamente há na justiça, o objetivo de resolução de um conflito e sim de um olhar atento às necessidades de outrem.

Em resumo, a perspectiva trazida por Gilligan (1982), ao negar que a moral esteja relacionada exclusivamente à obrigatoriedade e ao direito, desloca-a também do domínio único dos conflitos interpessoais. Há, a partir daí, sensível modificação no panorama das pesquisas sobre a moralidade humana. (LA TAILLE, 2004).

Do ponto de vista da psicologia moral, as ideias de Gilligan (1982), trazem significativas contribuições no sentido de que é necessário que se respeite e se reconheça as diferentes virtudes que integram uma personalidade. Outros pesquisadores avançaram nessa direção como Flanagan, (1996), que embora reconheça avanços na proposta de Gilligan (1982), os considera tímidos uma vez que para ele moral inclui muito mais do que justiça e cuidado; Campbell e Christopher (1996), autores que propõem uma interpretação mais ampla da moral, incluindo às relações interpessoais a dimensão intrapessoal (self-regarding); e Waterman (1995), que traz o conceito de “eudemonismo” (a busca da felicidade) para definir uma abordagem inédita em psicologia moral.

Nessa perspectiva, a relação entre cognição, afetividade e moral também passa a ser estudada de forma mais aprofundada a partir de Hoffman (1987; 1991). O autor sugere que a empatia seja elemento fundamental na constituição da moralidade sem, contudo, desconsiderar a importância dos fatores cognitivos.

Partindo desse pressuposto, outros autores investem suas pesquisas nas relações entre os aspectos afetivos, cognitivos e a moralidade. No Brasil citamos como exemplo Ceconello e Koller (2000); Araújo (2000); Tognetta (2009b; 2009c) e La Taille (2006).

Passemos agora a um pesquisador da área educacional, Josep Maria Puig, que embora não seja da Psicologia Moral, dedica-se a conhecer e reconhecer nas práticas e intervenções escolares os elementos psicológicos favoráveis à construção da autonomia.

Nossa escolha fundamenta-se na contribuição didática trazida pelo autor quando estabelece diferentes tipologias e características às práticas especificadas como morais, concluindo que o trabalho da escola voltado para o desenvolvimento moral e a construção da autonomia, demanda atividades que envolvam outras virtudes, além da justiça, indispensável, mas não suficiente nas relações.

Falaremos acerca dessas práticas no capítulo 4.

2.4 Puig: A Educação Moral Como Construção

Josep Maria Puig, professor catedrático de Teoria da Educação da Universidade de Barcelona e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Moral (GREM), é também, reconhecido como um dos maiores especialistas em educação moral na Espanha. Suas efetivas contribuições para o sistema educacional daquele país se estendem também para outros, tais como o Brasil, que tem buscado ampliar o espaço de discussão acerca da educação moral nas escolas.

A principal ideia defendida por Puig é a de que a moral demanda um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural, não sendo, portanto, uma construção solitária, mas de cunho social, atrelada a elementos históricos e culturais. Contudo, “(...) uma construção que depende de cada sujeito”. (PUIG, 1998, p.73).

Puig (1998), buscando sua definição de personalidade moral, elege que elementos a constituem, bem como, caminhos para se atingir tal estado; propõe, ainda, quais perspectivas psicopedagógicas devem ser pensadas na construção da personalidade moral. Vejamos, então, com mais detalhes o que o autor propõe.

Para se pensar em construção de personalidade moral, Puig (1998) parte da consciência autônoma como sua condição constitutiva. Esclarece sua concepção de autonomia moral, como sendo a orientação moral do sujeito atendida por sua razão, ou seja, tanto fundamentos quanto as razões das decisões estão no próprio sujeito.

Há, portanto, um desprendimento das pressões externas, e, o sujeito se move por suas próprias convicções, num processo de autolegislação. Por consciência, o autor define “(...) como a capacidade de perceber a própria atividade física e mental. (...) saber que se sabe”. (PUIG, 1998, p. 77). O autor esclarece que a consciência é um regulador necessário para seres complexos como os humanos.

Na autonomia a consciência seria um regulador moral, que possibilita tanto uma vida pessoal desejável quanto uma convivência social satisfatória. Percebe-se nitidamente nas ideias do autor uma base piagetiana. A construção de uma consciência moral autônoma é um processo que depende das relações interpessoais experimentadas na vida social, bem

como da capacidade de adoção e generalização de papéis. Falamos, então, da capacidade de se perceber diferentes pontos de vista assim como o próprio, bem como, a de resgatar conscientemente tais informações em situações similares, portanto, do princípio piagetiano da descentração.

Puig (1998) destaca que tal processo somente se torna possível com a ajuda da linguagem, principalmente pela capacidade de representação mental por ela favorecida. Defende o diálogo como procedimento imprescindível, não só no tratamento de situações moralmente relevantes, como em todas as outras que envolvem um confronto de ideias, entendendo que uma postura dialógica frente aos problemas morais não se opõe às considerações pessoais e autônomas, mas, ao contrário, ambas se reforçam, como aspectos distintos, porém, inseparáveis e constituintes da consciência moral.

Puig (1998) detalha que a consciência moral autônoma é constituída por instrumentos ou ferramentas procedimentais, que permitem ao sujeito lidar com situações morais controvertidas, ajudando-o na construção de sua forma de ser e conviver. Tais instrumentos são: juízo moral, compreensão e autorregulação.

Primeiramente, ao juízo moral cabe a faculdade de discernir racionalmente o que deve ser feito. Portanto, o juízo moral é prescritivo e se refere ao correto, ao que deve ser realizado. Sua elaboração obedece a uma lógica, ou forma de raciocínio, que permita uma conciliação justa de ideias em situações de conflitos.

O juízo moral mais elaborado requer um período de desenvolvimento e formação e, seu domínio e utilização sistemática, devem converte-se em hábitos cotidianos na resolução de conflitos morais. Em síntese, o juízo se refere ao processo universal de reflexão moral com relação à vida prática.

O segundo instrumento da consciência moral autônoma é a compreensão. A esta, ao contrário do juízo moral, cabe o reconhecimento de particularidades nas situações concretas e a busca por respostas contextuais. Soma-se a um saber moral que determina o que é correto, um saber moral complementar que buscará conhecer o que é possível de se realizar.

Nessa perspectiva, a compreensão supõe o sentimento de equidade. Diferentes possibilidades em situações onde estejam presentes conflitos morais exigem não somente o esforço para compreensão do todo, mas também de compreensão crítica, em que são

consideradas as razões de todos os envolvidos que externam opiniões e submetem-se às críticas.

A compreensão, portanto, auxilia no entendimento de situações morais concretas e contextualizadas, buscando uma orientação que atenda ao mesmo tempo às especificidades de cada situação, e às prescrições do juízo moral. Segundo Puig (1998), tanto o juízo moral quanto a compreensão são de caráter reflexivo e cognitivo.

O terceiro instrumento da consciência moral autônoma, a autorregulação, refere-se ao que o autor chamou de “dimensões condutuais” (PUIG, 1998, p.112). Associa-se ao esforço de cada sujeito em dirigir a própria conduta resguardando por um lado a coerência entre o juízo e a ação moral e, por outro, uma construção pessoal, progressiva e desejada.

A autorregulação permite facilitar o comportamento autônomo no sentido de possibilitar ao sujeito escolhas por formas de vida coerentes com seus juízos morais, bem como, com juízos morais universalmente desejáveis. Portanto, um mecanismo presente na formação da personalidade moral que contribui com a coerência entre juízo e ação, configurando hábitos morais conscientes e desejados.

Puig (1998) elege dos diferentes modelos de educação moral (a serem detalhados no próximo capítulo), três aspectos considerados como prioritários para sua concepção da educação moral como construção da personalidade: a adaptação à sociedade e a si mesmo; a transmissão e valorização da cultura; e a aquisição e de hábitos virtuosos. Vejamos cada um de forma mais detalhada.

Primeiramente, a construção da personalidade moral supõe um processo duplo de adaptação: à sociedade e a si mesmo. Assim, numa educação moral estão presentes elementos como a socialização e a clarificação de valores, em que há um trabalho voltado para uma convivência social equilibrada, considerando-se os diferentes pontos de vista e, ao mesmo tempo, o reconhecimento e valorização de pontos de vista, desejos e critérios pessoais, sem, contudo, adotar uma posição relativista da moral. O respeito e conhecimento de si são necessários para uma convivência social autônoma, no sentido de que as escolhas pessoais consideradas, considerem, também, o respeito ao próximo e à coletividade.

O segundo aspecto considerado por Puig (1998) é que a construção da personalidade moral requer a transmissão de elementos culturais e de valores que traduzam

a base de crenças e hábitos morais desejáveis, presença, portanto, de características da educação moral para formação de hábitos virtuosos, como veremos no próximo capítulo.

Puig (1998) completa sua tese trazendo o terceiro aspecto: a necessidade de aquisições procedimentais, ou seja, da formação de capacidades pessoais de julgamento, compreensão e autorregulação, as quais possibilitam o enfrentamento autônomo de conflitos de valor, constantemente presentes em sociedades abertas, plurais e democráticas.

Conclui que, a construção da personalidade moral se finda com a construção da própria biografia. Fala então, de um protagonismo moral, oriundo da cristalização de valores, bem como do esforço de cada sujeito na elaboração de formas de vida que valham a pena ser vividas.

Passemos à visão de La Taille (2004) que em seus estudos avança da personalidade moral para a concepção da personalidade ética.

2.5 La Taille - O Plano Moral, o Plano Ético e a Construção da Personalidade Ética

La Taille (2004), pesquisador do desenvolvimento moral, em seu livro “Vergonha, a ferida moral”, adotava ainda a expressão personalidade moral entendida como o conjunto de representações do sujeito em que os valores morais, integrados entre si, tornam-se fortes e centrais, o suficiente para explicar uma força motivacional voltada para o pensar e agir morais.

A escolha, posteriormente, de La Taille (2006) pelo termo personalidade ética é justificada e reflete os avanços do autor em seus estudos acerca do desenvolvimento da moralidade, apresentando à comunidade científica sua tese sobre o plano moral e plano ético, dimensões constituintes de nossa personalidade.

Vejamos as justificativas de La Taille (2006), quando adota, então, a expressão personalidade ética. O autor pressupõe uma diferença entre os conceitos de moral e ética ao defender a tese de que, para se conhecer os comportamentos morais do sujeito há que se conhecer sua perspectiva ética. Para tanto, analisa e reconhece a existência do que chama de plano moral, para o lugar na psique humana onde habita o sentimento de obrigatoriedade, ou seja, o sentimento que se experimenta diante de uma situação de

conflito moral, ainda que não haja uma expectativa social para o comportamento, uma regulação externa, sendo, portanto, algo estritamente interno.

O autor retoma a perspectiva de Piaget (1932-1994), que explica a moral autônoma ou da cooperação como resultante de um sentimento incontornável do dever. Kohlberg (1981) retoma e aprofunda tal tese defendendo que o desenvolvimento moral conduz ao ideal de justiça pela equidade. La Taille (2006), portanto, destaca em Piaget (1932-1994), e Kohlberg (1981), a defesa da tese psicológica acerca de um conteúdo da moral.

Enfatiza que os pesquisadores não falam de 'qualquer moral' por entenderem que os processos psicológicos do desenvolvimento trazem ao plano moral deveres orientados para a reciprocidade e autonomia, portanto, a um conteúdo específico da moral, nesses casos, a justiça.

Ambos explicam o desenvolvimento moral orientado para uma mesma direção, independente de etnias e culturas e, embora defendam uma moral universal, reconhecem que no caminho da autonomia há estágios de heteronomia durante os quais há a legitimação de valores e normas impostos pela cultura na qual se vive. La Taille (2006), lembrando que o objetivo das investigações de Piaget (1932-1994) e Kohlberg (1981) foi o de analisar a dimensão racional da moralidade (portanto, do plano moral), formula, então, uma pergunta não investigada pelos dois grandes autores: que fontes energéticas inspiram e alimentam o sentimento de dever? Esta pergunta muda o foco dos estudos chamando a atenção para a dimensão afetiva, o querer agir, (moralmente ou não), enfim, o plano ético.

Como anteriormente mencionado, ao plano ético referem-se respostas à pergunta “que vida eu quero viver?”. Tal pergunta está relacionada a outras: “como viver?”, “para que viver?” e finalmente “quem ser?”. A busca dessas respostas nos remete a uma avaliação subjetiva acerca de se estar, ou não, vivendo uma ‘vida boa’.

La Taille (2006), embasando-se nas ideias de Ricouer (1990) e de Comte-Sponville (1998) define o plano ético como referente ao tema da ‘vida boa’ e o plano moral referente aos deveres para com outrem e consigo mesmo.

Ressalta que a questão ética embora mais ampla que a moral, não necessariamente a determina, é, por outro lado, limitada por ela. Sendo assim, nossas escolhas por uma ‘vida boa’ devem considerar o outro não como meio, mas como alguém cujos direitos devam ser

resguardados, tanto quanto os nossos. Tais ressalvas correspondem aos limites morais para nossas escolhas no plano ético. Somos livres para escolhermos o que para nós é a ‘vida boa’ sem, contudo, desconsiderarmos os direitos alheios bem como seu bem-estar. Para La Taille (2006), é a busca de sentido para a vida a invariante do plano ético, sendo variados os conteúdos que atribuem sentido à existência humana.

Ainda defendendo a hipótese de prevalência do plano ético sobre o moral, La Taille (2006), considera mais um invariante psicológico associado ao sentido da vida que é o sentimento de ‘expansão de si’. Esclarece que essa expressão é de autoria de Piaget (1954) explicando ser a tentativa de superação de si, a motivação central para as ações e o caminho para o desenvolvimento, em consonância com as ideias de Adler (1991).

Alfred Adler (1933-1991), fundador da Psicologia Individual, conceituou o complexo de inferioridade e de superioridade. Adler (1933-1991) defendia que o complexo de inferioridade era algo intrínseco à natureza humana, justamente pela fragilidade da criança perante o ambiente que a circunda. Tal complexo, portanto, era gerado pela extrema dependência das crianças aos familiares, bem como, do impedimento que estes impunham acerca de várias situações.

Em contrapartida, a criança desenvolvia fantasias de superioridade para compensar tal situação desvantajosa. Esse binômio (inferioridade-superioridade) acompanharia o indivíduo pelo resto de sua vida. Adler (1933-1991) afirma que além do sentimento de inferioridade há no homem o “sentimento social”. Este é de importância central nas teorias de Adler (1933-1991).

Constitui a expressão direta do interesse social e é essencial no desenvolvimento de um estilo de vida construtivo e realizador. Um agravante nas pessoas que desenvolvem o complexo de inferioridade é justamente a carência do que Adler (1933-1991) chama de “sentimento social” – disposição para a cooperação, para o diálogo, para a construção de relações sociais mais justas, enfim, para um comportamento moral. (ADLER, 1933-1991).

Para o psicanalista austríaco a conduta humana é inspirada por um sentimento de superação dos próprios limites, uma busca pela expansão do Eu. O inevitável sentimento de inferioridade impulsiona o homem a se superar em busca da excelência e da perfeição, o que ele denominou de compensação.

Ora, a compensação é justamente a busca por valores positivos de si, ou seja, a motivação para a expansão de si. E então voltamos a La Taille (2006): há em cada ser humano uma necessidade vital de reconhecer-se como valor positivo.

O autor entende que a personalidade é constituída por um conjunto de ‘representações de si’, ou seja, imagens que cada pessoa faz de si, sem que tais imagens necessariamente sejam reais ou reconhecidas pelos outros. Correspondem, portanto, ao juízo que a pessoa tem de si. Dessa maneira, as representações de si são revestidas de valor.

La Taille (2006) toma a expressão “representações de si”, de Roger Perron, autor francês, que ao eleger a palavra “representação” resguarda o risco do “Eu” ser tido como mais um objeto de conhecimento, desconsiderando-se suas singularidades. Perron (1991) afirma que:

(...) no mais íntimo da consciência de si – do sentimento de ser um Eu, distinto de todos os outros – reside a sensação de ser valor como pessoa. (...) e, desta vez, trata-se do valor, no singular e tomado no sentido absoluto. Este fato pode ser expresso de forma lapidar: sou valor porque sou, sou porque sou valor. (PERRON, 1991, p. 24) (grifo do autor).

Entendendo valor como um investimento afetivo (Piaget, 1954), La Taille, (2006, p. 112), destaca que “a busca de representações de si de valor positivo é a lei fundamental da vida”. Estabelece, então, para o plano ético, uma teoria da motivação para a ação humana, esclarecendo que a busca de uma vida com sentido e que faça sentido deve contemplar a ‘expansão de si’, traduzida pela construção e manutenção de representações de valor positivo (LA TAILLE, 2006).

Em outras palavras, é o plano ético – as representações de si de valor positivo – que tende a explicar as ações do plano moral.

La Taille (2006), dessa forma, atrela à ética a dimensão da identidade, e esta, à busca de atribuição de valor positivo. Há na Psicologia Moral⁷, uma teoria conhecida como ‘personalidade moral’ (moral self) em que inúmeros autores defendem a tese de que os valores morais associados à identidade têm mais força motivacional, sem, contudo,

⁷ Vertente da psicologia cujo objeto de estudo é a busca pelo entendimento acerca da moralidade humana.

estabelecer e delimitar os conteúdos do que se considera ser do plano moral e do plano ético (BLASI, 1995; COLBY e DAMON, 1993; PUIG, 1998).

Ora, sendo as motivações do plano ético responsáveis pela explicação das ações no plano moral, voltamos à afirmação de o plano moral pertencer ao ético, o que justifica nossa opção, orientada pela de La Taille (2006), por “personalidade ética” e não “personalidade moral”.

Sobre o conceito de personalidade, afirmou Piaget (1954, p.31): “não existe noção tão mal definida quanto ela no vocabulário da psicologia”. Mas, acrescenta a esta a afirmação de que a personalidade é o produto refinado da socialização, uma vez que o “eu” renuncia a si para que seu ponto de vista seja inserido entre os de outros, admitindo assim, as regras da reciprocidade.

Pois bem, se são as representações de si que dão origem à personalidade, entendemos que as representações que o sujeito tem de si mesmo, dependem também do olhar do outro e, portanto, das interações estabelecidas, da qualidade de socialização. Sobre suas origens, temos que as representações de si e as autoavaliações mantêm vínculos necessários com o juízo alheio. Portanto, os sucessos e fracassos objetivamente constatados pelo sujeito interferem nesta construção, desde o período sensório motor permanecendo ao longo de toda a vida. As avaliações que a criança faz de si própria têm relação também com as expectativas criadas por ela mesma.

Os sucessos obtidos podem se transformar em “dívidas” da criança em relação a si própria, portanto numa espécie de nível a partir do qual irá julgar-se. Se uma nova ação não atingir este nível ou até um nível superior, a criança poderá ter um sentimento de inferioridade, mesmo que outras pessoas valorizem seu ato.

Em síntese, as representações de si têm origens nos juízos negativos e positivos das outras pessoas, como também na inspiração em modelos valorizados e admirados, na leitura de sucessos e fracassos vividos e nas autoavaliações em função das expectativas. (VINHA, no prelo).

A teoria piagetiana nos esclarece que a criança só terá cognitivamente condições de tomar consciência de sua existência enquanto objeto⁸ entre os demais objetos, ou seja, de construir imagens sobre si, ao término do período sensório-motor, por volta dos 24 meses. Sendo assim, é a partir daí que a criança constrói imagens das características pelas quais poderá se definir e do seu conjunto de valores.

Entretanto, é necessário destacar que, não existe para uma criança que inicia a construção de suas representações de si, maior ou menor atração por nenhum valor. O que há é uma busca de valores como motivação para o desenvolvimento dessas representações (LA TAILLE, 2004).

Pensemos agora sobre o que seriam esses valores positivos. São todos ligados à moral ou há também integrados em nossas representações conteúdos não morais?

Os valores morais são investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, ideias, sentimentos ou ações consideradas na maioria das culturas, como boas ou justas (MENIN, 2010). Quando as valorizações positivas de si incidem sobre os conteúdos morais falamos, então, de autorrespeito.

Diferente da “autoestima” que é a consciência de sermos bons em nossas capacidades. Mas esta valorização de si próprio é constituída de representações positivas de si, que são estranhas ou até contrárias à moralidade – os valores não morais, como por exemplo, sucesso financeiro. Quando se tratam de quaisquer outras valorizações positivas de si, mas não relacionadas a conteúdos morais, falamos, então, de autoestima.

Concluimos que o “autorrespeito” corresponde apenas à autoestima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre os valores morais (Ricoeur, 1992), como ter sido generoso. Assim, pode-se afirmar que o autorrespeito, sendo regido pela moral, é um caso particular de autoestima.

Ao pensarmos em tudo que nos agrada e, portanto, assume certa relevância em nossas vidas, não encontramos somente respostas ligadas às questões morais. Podemos nos sentir bem quando usamos uma roupa nova, ou quando estreamos nosso carro, ou ainda

⁸ O vocábulo “objeto” está sendo empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 115) quando Piaget fala em objeto do conhecimento “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores”.

quando somos aplaudidos por uma boa palestra. Embora não morais, os valores anteriormente descritos são legítimos. E é também legítima a afirmação de que temos em nossas representações de si, valores morais e não morais.

Sentir-se bem por “ser justo”, significa associar às representações de si de valor positivo a justiça, conteúdo indiscutivelmente moral. Portanto, trata-se de autorrespeito e não de autoestima.

Será o sentimento de autorrespeito que unirá os planos moral e ético. De que forma? O autorrespeito é ao mesmo tempo o resultado da expansão de si ligado a conteúdos morais, portanto da dimensão afetiva – do plano ético - e a motivação para o sentimento de obrigatoriedade – da ação moral. Na personalidade ética o autorrespeito regula a autoestima.

Assim, em situações em que haja conflitos entre um valor moral e um não moral, o sujeito emprega uma força maior no sentimento de obrigatoriedade relacionado ao primeiro. Tomemos como exemplo a aquisição de produtos importados por meios não convencionais (pra não dizer ilícitos). Para que nosso desejo de adquirir determinado produto provindo de meios escusos seja regulado, é necessário que o valor da honestidade seja mais forte do que o de consumo. Nesse caso então, que o autorrespeito seja mais forte e se sobreponha à autoestima.

Uma alta autoestima não garante o comportamento ético. Um exemplo seria o dos chefes de quadrilhas do tráfico que podem possuir uma autoestima elevadíssima, mas quase nenhum autorrespeito uma vez que os valores que impulsionam suas ações são, na maioria das vezes, não morais ou até mesmo imorais. Portanto, a construção do autorrespeito é condição necessária para a ação moral.

As representações de si não estão “soltas” na personalidade. Formam um sistema, isto é, relacionam-se entre si e de forma hierárquica (a hierarquia e os modos de interpretação são influenciados pela dimensão afetiva) - em que a força motivacional depende do lugar e da integração dos valores na identidade do sujeito. Tal integração no sistema de representações de si que compõe a personalidade consiste na ideia de que os vários princípios não são necessariamente independentes um dos outros, isto é, certas representações podem estar integradas entre si, enquanto outras podem estar isoladas.

Temos por exemplo, pessoas que podem ver a si próprias como justas e corajosas ou como generosas e humildes, enquanto outras poderiam ser justas ou generosas, sem nenhum outro valor associado. Pensando em termos motivacionais os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, quer dizer, quanto mais o sistema das representações de si é integrado, mais os valores que o compõem inspiram variadas ações coerentes entre si.

Blasi (1989, 1995) esclarece que nos conflitos de valores existirão aqueles considerados pelo sujeito como centrais e outros mais periféricos. Sendo assim, se a beleza, a fama, o sucesso, ocuparem a posição central no sistema de valores do sujeito, certamente serão eles a motivarem suas ações.

Ao contrário, se os valores morais assumem posições centrais em suas representações positivas de si, o autorrespeito será forte o suficiente para se impor sobre outros valores da autoestima. O que nos remete novamente às ideias de Piaget (1954) em que os valores não são os mesmos nos diferentes sujeitos, porque dependem das significações próprias ou dos compromissos assumidos consigo mesmo, no decorrer das relações que são estabelecidas.

Por isso, a existência de valores centrais e valores periféricos. O autorrespeito traduz o imperativo de um querer agir moral e falamos, portanto, de uma personalidade ética. O que não significa que em algumas situações nossas escolhas não se orientem para nossa autoestima.

Nesses casos, estaremos diante do que La Taille explica (2010), tomando emprestada a ideia de Wallon (1949-1987) tratar-se de ‘eclipses’ morais, situações em que o sentimento de dever não é forte o suficiente para regular a ação. Dessa forma, em determinadas situações, embora presente, o sentimento de obrigatoriedade parece não ser forte o suficiente para dirigir uma ação moral, ou seja, o autorrespeito não se sobrepõe à autoestima. É como se faltasse energia suficiente para a ação.

Esse sistema permite explicar porque alguns valores morais são conservados e outros não, portanto, porque uma pessoa possui um nível maior de autonomia do que outras.

A autonomia depende de certas características da identidade, como o lugar ocupado pelos valores morais entre aqueles que compõem as representações de si. Enquanto o sujeito heterônomo necessita de referenciais externos para saber como agir, e os valores morais são periféricos e pouco integrados no seu sistema de representação de si, o autônomo possui referenciais internos, sediados na consciência, para julgar e tomar suas decisões, estando os valores morais centrais e integrados entre si.

Sendo assim, a pessoa resiste às diferenças de contextos e às pressões do grupo, é fiel a si mesma porque os valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistente no seio das representações de si.

Para o heterônomo ser moral é seguir não uma ideia ou valor em si, mas sim o que os outros dizem e fazem. Frequentemente, não elege uma ou outra figura de autoridade, mas sim o modo como as pessoas de sua comunidade, de fato agem e se comportam.

A heteronomia no plano moral equivale a aceitar a imposição de regras e princípios morais e no plano ético, a conformar-se em ser o ‘socialmente desejável’, ou, o que o senso comum chama, de ‘politicamente correto’. O heterônomo quer ser o que seu entorno social quer que ele seja. O sujeito autônomo também é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais.

Nesse sentido, ele concebe a moral não como regras e princípios que regem apenas e essencialmente as relações entre membros de sua comunidade, ou entorno social, mas, sim as relações entre todos os seres humanos, sejam eles pertencentes ou não à sua comunidade (LA TAILLE, 2006).

Pontuadas as diferenças entre ser e agir de forma heterônoma e autônoma, busquemos identificar na contemporaneidade a prevalência ou não de tais tendências morais.

Ora, vivemos um momento em que imperam:

(...) a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos, a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões, o curto prazo, o imediatismo, a descentralização e extraterritorialidade do poder, a imprevisibilidade e o consumo (...) (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 83).

Podemos então, afirmar que há uma grande tendência de se tornarem centrais valores materiais, ligados ao sucesso e às realizações individuais. Os valores centrais são tão integrados na formação do sujeito que garantem uma maior força motivacional.

Retomando os dados de Tognetta e Vinha (2009), lembremos que as respostas dos jovens sobre o que lhes causa indignação, indicam 40,67% a estereótipos sociais e a atos ofensivos a pessoas do círculo, e 35,33% características de certo individualismo sendo apenas 24% ligadas a valores relacionados às virtudes morais.

Tais resultados corroboram para a afirmação de que, na geração de jovens contemporâneos, há uma evidência dos valores que apontam para as características da pós-modernidade, mais especificamente os que defendem o individualismo, em detrimento daqueles considerados como universalmente aceitáveis para uma convivência digna e humanizada, nesse trabalho especificamente, a justiça, o respeito e a generosidade, como foi visto.

De posse desses dados referentes às virtudes e valores mais relevantes para os jovens e do retrato da pós-modernidade, reiteramos nosso propósito de propor a escola como cenário favorável a uma educação moral que resista e supere a dimensão do privado, oferecendo ao público personalidades mais éticas.

Isso porque, temos na atualidade um verdadeiro massacre dos meios de comunicação, que associam imagens de produtos à garantia de felicidade para quem os adquire. Paralelo à apologia do consumo, temos um forte apelo das imagens pessoais associadas quase que exclusivamente ao culto das boas formas corporais. Soma-se a tudo o desejo de realizações imediatas e o produto final é essa sociedade do espetáculo (DEBORD, 1931-1994).

Durante a presente escrita, nos deparamos com mais uma edição de um Reality Show televisivo que atesta o que pontuamos anteriormente, em todas as cenas exibidas diariamente. Os traços de personalidade apresentados pelos participantes que almejam um milhão e meio de reais demonstram claramente quais valores lhes são mais centrais e, portanto, revestidos de motivação: a fama, a conquista, a beleza, a fluidez nas relações e, claro, o individualismo. Se pensarmos que a mídia é também uma instância de educação,

inferimos o quanto ela pode influenciar na construção das personalidades de nossas crianças e jovens!

Ora, como então pretender que uma educação moral na escola se contraponha a tal realidade, ou melhor, se sobreponha a tal realidade, viabilizando um trabalho para a construção de personalidades éticas e da autonomia moral?

Como no tear, buscamos separar e cruzar os fios, ou seja, os conceitos, para continuarmos a tecer nossas ideias, trazendo no próximo capítulo uma reflexão acerca dos papéis da escola e da família como instituições formadoras, bem como uma revisão sobre os diferentes paradigmas da Educação Moral.

3. TRAMANDO NO TEAR – Os paradigmas de Educação Moral



“Uma vez o urdume instalado no tear, pode ser iniciado o processo de tramagem, com a introdução da trama por entre os fios das duas camadas do urdume...”

*Rodrigo, *O Tecelão.*

Seguindo nossa linha de raciocínio passemos do desenvolvimento da moralidade humana para os paradigmas distintos de educação moral propostos ao longo da história.

3.1 *A educação moral sob diferentes olhares*

Começamos pela visão de moral individualista aqui retratada pelos filósofos Sócrates, (apud Goergen, 2005), Rousseau (1762- 1973) e Kant (1803- 1981), e como propunham a educação moral.

3.1.1 A Educação Moral Sob a Ótica Individualista

Voltando nosso olhar para a Antiguidade (4.000 a.C. – 476 d.C.), reconhecemos em Sócrates (apud GOERGEN, 2005) um respeitável modelo de educador. Para Sócrates (IBID) uma virtude não pode ser ensinada e, portanto, sobre a educação moral, dizia-se ignorante se dele esperassem ensinamentos e receitas.

Ao contrário dos sofistas, que usavam de sua boa retórica para longos discursos de cunho moralista, Sócrates (IBID) propunha para seus alunos, perguntas e questionamentos que os levassem a refletir profundamente sobre seu modo de ver e viver a vida, desestabilizando-os em suas crenças e instrumentalizando-os a buscarem, respostas e soluções para tais problemas.

Dessa maneira, agindo sobre o próprio conhecimento, os jovens entendiam que as virtudes, longe de ser aprendidas pelo processo racional e conceitual, advinham de uma construção interna e autônoma. A relação entre ética e educação para Sócrates era intrínseca uma vez que seria o conhecimento ético o responsável pela orientação do agir nas mais diversas situações da vida.

A perspectiva piagetiana reconhece a prática educadora de Sócrates (Ibid.) como oportunidades de construção moral por meio da apropriação racional, uma vez que o sujeito deixa de ser o receptor passivo de extensos discursos teorizantes e age sobre o objeto de conhecimento, neste caso sobre as respostas às perguntas elaboradas pelo mestre.

Esse investimento cognitivo-afetivo feito pelos alunos buscando entender a si e, conseqüentemente o mundo, são para Piaget, (1932- 1994), fundamentais, mas não suficientes, no processo de desenvolvimento.

A visão de Sócrates (apud GOERGEN, 2005) sobre o papel do educador era de auxiliar o educando a agir segundo sua própria ideia de virtude, a qual se encontrava no interior de cada um. O educador, embora representasse uma figura de autoridade, não deveria sê-lo somente em função dessa posição, mas, principalmente, pelo exemplo positivo de autoridade a ser seguida.

Portanto, embora o exemplo da autoridade fosse importante, a ênfase seria uma visão inatista segundo a qual algumas ideias ou conteúdos mentais estão presentes desde o

nascimento, isto é, não são adquiridos ou aprendidos. Sobre isso, Piaget (1968- 1980) apontaria certamente que o processo construtivo contempla, além dessa busca interior, a intensa interação com o mundo exterior ao indivíduo. Piaget (1968- 1980) ultrapassa a visão inatista, trazendo como elemento indispensável para a construção do sujeito, sua interação com o meio e com o objeto do conhecimento.

Foi Rousseau (1762-1992) quem trouxe a visão moderna sobre a moral, ainda que o indivíduo e sua subjetividade continuassem como o cerne da formação moral.

Esse pensador francês cria a figura do educando Emílio, cuja natureza, como a de todo ser humano em sua essência, é a de ser boa. Atribui à civilização, a responsabilidade pela origem do mal, incluindo assim a visão de uma educação negativa.

Rousseau defende que a bondade natural do indivíduo pode ser protegida da influência corruptora da sociedade. Os objetivos da educação para Rousseau (1762-1992) seriam: formar o homem em geral enquanto gênero humano; o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança; e o afastamento dos males sociais. Além desses, afirmava que o mestre deveria educar o aluno baseando-se em suas motivações naturais.

Assim, educação seria a preservação da bondade e das virtudes originais. Pautava-se na ideia de que o homem em seu estado genuíno seria bom, possuindo dois sentimentos inatos: o amor por si – preocupação em sobreviver e a piedade – preocupar-se com o seu semelhante sem agredi-lo para preservar a espécie.

Ainda sobre a educação, Rousseau (1762-1992) a dividia em três tipos: a da natureza, a dos homens e a das coisas. Seriam essas três dimensões que a educação deveria ensinar, preservando a bondade original.

A educação da natureza consistia no desenvolvimento dos nossos órgãos internos e das faculdades com as quais o homem já nasce. Educação dos homens consistiria no uso que nos ensinam a fazer desses órgãos e das faculdades naturais. A educação da natureza seria a única de que somos inteiramente senhores, pois implicaria a responsabilidade de homens fazerem uso dessa educação por outros homens. A boa educação só poderia ser alcançada por meio das intervenções com as coisas, das experiências que o professor pudesse provocar, mas não garantir, pois essas intervenções dependeriam de cada um.

Rousseau (1762-1992), em suas ideias ousadas propõe um método para se alcançar os objetivos de uma boa educação. O mestre deveria educar seu aluno para ser um homem, utilizando-se da estrutura provida pelo desenvolvimento natural e contemplando ao mesmo tempo, o contexto social no qual o aluno eventualmente pudesse ser um membro. Isto somente poderia ser conseguido num ambiente equilibrado, onde o crescimento intelectual fosse retardado e a criança pudesse demonstrar seus próprios interesses sobre um assunto e fizesse suas próprias perguntas. No estágio da puberdade deveria ser educada a sensibilidade do jovem.

O adolescente aceitaria com confiança um contrato livre e recíproco de amizade com seu mestre, que poderia então ajudá-lo a descobrir as alegrias da religião e as dificuldades de lidar com a sociedade.

O ambiente para o aluno seria tal que, não houvesse nenhuma restrição física senão a que viesse do próprio aluno. Que esse ambiente para o desenvolvimento cognitivo, até os 15 anos, não oferecesse qualquer restrição moral. O aluno somente entraria na sociedade quando a tendência para a socialização surgisse como uma de suas necessidades naturais. Isto aconteceria na adolescência, após o desenvolvimento da razão.

Experimentaria então, um desejo de companhia e lhe seria permitido desenvolver o relacionamento pessoal. Então ele iria estudar história e religião. Finalmente ele entraria na sociedade educada de uma grande cidade. Ele agora poderia entender o que significava ser um cidadão. Aqui se faz necessário lembrar que, para Rousseau (1762-1992), a cidadania era negativa, uma vez que o cidadão era educado contra a natureza, tornando-se um homem totalmente artificial. Rousseau propunha formar um cidadão da natureza e não da sociedade. Um cidadão formado de dentro para fora e não de fora para dentro. (ROUSSEAU, 1762-1992).

Sobre a função social da escola, Rousseau (1762-1992) afirmava que a reforma da educação é que possibilitaria uma reforma do sistema político e social. Que a educação não somente mudaria as pessoas, mas toda a sociedade, pois se tratava de educar o cidadão para que ele ajudasse a construir uma nova realidade. A educação levaria o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais.

Segundo este filósofo, a educação natural está na negação por uma educação intelectualista, que fatalmente levaria ao ensino formal e livresco, defendendo que o homem não se constituía apenas de intelecto, pois disposições primitivas nele presentes, como: as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos, existiam antes do pensamento elaborado; estas dimensões primitivas eram para ele, mais dignas de confiança, do que os hábitos de pensamento que foram forjados pela sociedade e impostos ao indivíduo.

Rousseau (1762-1992) introduziu a concepção de que a criança era um ser com características próprias em suas ideias e interesses, e desse modo não mais podia ser vista como um adulto em miniatura, derrubando os paradigmas vigentes que pregavam ser a educação o processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização, sem quaisquer transformações.

Considerava cada fase da vida como tendo características próprias e que tanto o homem como a sociedade se modificavam, sendo a educação elemento fundamental para a necessária adaptação a essas modificações.

Antecipando teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, incluindo a de Piaget (1968- 1980), Rousseau (1762-1992) entendia que, se cada fase da vida tem suas características próprias, a educação inicial não poderia mais ser considerada uma preparação para a vida, da maneira que era concebida pelos educadores da época.

Afirmava que a educação não vinha de fora e seria a expressão livre da criança no seu contato com a natureza. Ao contrário das práticas vigentes na época, rígida disciplina e excessivo uso da memória, propôs serem trabalhados com a criança: o brinquedo, o esporte, agricultura e uso de instrumentos de variados ofícios, além da linguagem, do canto, aritmética e geometria. Por meio dessas atividades a criança estaria medindo, contando, pesando; portanto, estariam sendo desenvolvidas atividades relacionadas à vida e aos seus interesses.

Sobre os valores, Rousseau (1762-1992) destacou a importância dada à liberdade. Segundo ele, a liberdade é uma faculdade especificamente humana, permitindo ao homem fugir da corrente dos instintos. A liberdade, então, é paradoxalmente, a condição, não apenas de seu progresso no aperfeiçoamento de suas faculdades mentais, mas também de sua infelicidade no afastamento do paraíso terrestre em que se encontrava inicialmente.

Em seu contrato⁹ (Rousseau, 1762-1973), encontramos a presença de dois fatores em interação: liberdade e autoridade. Autoridade, sendo algo necessário significava para Rousseau, ser amado e respeitado pelo aluno. Liberdade seria a autonomia das pessoas bastarem-se a si próprias.

Piaget (1945-1998) amplia o conceito de liberdade e deixa claro o papel da razão em sua teoria, lembrando que é livre “(...) quem sabe julgar, e cujo espírito crítico, sentido da experiência e necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e que não depende de nenhuma autoridade externa”. (PIAGET, 1945-1998, p.154).

Rousseau (1762-1973) formulou princípios educacionais que permanecem até nossos dias: a verdadeira finalidade da educação seria a de ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade. O que em Piaget (1932-1994) seria o exercício da autonomia.

A criança não deveria ser educada para Deus, nem para a vida em sociedade, mas sim, para si mesma.

Sendo assim, o preceptor seria alguém de confiança antes de se considerar como um bom preceptor, porque ser mestre significaria iniciar um processo de humanização. O aluno aprenderia a fazer-se homem em contato com seu mestre e, portanto, este seria sempre um modelo a ser seguido, não de forma autoritária, mas pela profunda admiração conquistada por sua figura.

As ideias de Rousseau (1762-1973), de que as intervenções educativas se aportassem nas “virtualidades humanas”, que estão presentes na infância - criação, empreendimento, liberdade e cooperação - e que potencialmente possibilitariam a construção de uma nova sociedade humanista, influenciaram diferentes correntes pedagógicas, principalmente as de tendências não diretivas, no século XX.

Kant, filósofo alemão, também do século XVIII, influenciado pela teoria de Rousseau (1762-1973), de quem foi grande admirador, defendeu a ideia de que “liberdade é

⁹ A ideia de contrato, para Rousseau, propõe a defesa da liberdade civil baseada na experiência política das antigas civilizações onde predominava o consenso. O povo como parte ativa na elaboração e cumprimento das leis, defendendo que a obediência à lei que se escreve para si é um ato de liberdade.

o princípio determinante causal das ações ou eventos morais do mundo”, ou seja, “sem a liberdade não seria possível uma prática moral” (apud CÂNDIDO, 2010, p.1).

Nota-se que esse confronto do dever moral com a liberdade também esteve presente nas ideias de Rousseau (1762-1778). Ambos os autores defendiam que a ação moral não deve ser uma imposição externa às pessoas, a exemplo do que prega a religião, e sim que essa ação é inata aos seres humanos e sente-se feliz aquele que seguir essa moral.

Porém, sobre a ideia da moral inata, surge grande diversidade entre as teorias de Rousseau (1762-1778) e Kant (1781- 1795). Ao defender a ideia de que os seres humanos são originalmente bons, tendo sua consciência moral já gravada em seus corações, Rousseau (1762-1778) declara sua tese de que é a razão que os corrompe.

Em oposição, Kant (1781- 1795) defende que é a razão que determina nossa consciência moral para nos aperfeiçoarmos de nossa condição naturalmente egoísta. Piaget (1968-1980) em sua teoria defende ser a razão condição necessária, porém não suficiente para o desenvolvimento moral.

Feitas essas comparações para ilustrar a influência de Rousseau (1762-1778) sobre a teoria de Kant (1781- 1795), voltemos agora, ao nosso foco: apresentar as principais ideias sobre a educação moral humana, segundo Kant.

Para o filósofo, a educação tem a função de humanizar o ser humano: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1803-1797, p. 37).

Embora haja em sua essência a disposição para o bem, o homem necessita de uma educação moral, por meio de regras, que o encaminhe a agir pelo bem. Sobre a prática do professor, Kant (1803-1797) alerta acerca da necessidade de um trabalho voltado à educação para a vida, priorizando então, que o olhar do educador estivesse sempre dirigido para a busca da liberdade, no sentido de almejar a transformação de seu educando num cidadão capaz de responder de forma justa e responsável pelos próprios atos, construindo e exercitando sua autonomia.

Para Kant (1781- 1795), a razão é que preserva os princípios que articulam intenção e dever conforme a autonomia do sujeito. Desse modo, segue-se que tais princípios não

podem ser negados sem autocontradição. Daí deriva a ideia de liberdade kantiana, sem liberdade não pode haver nenhum ato moral.

A Lei Moral de Kant (1785- 2004) dita que a ação do homem deve ocorrer conforme a uma máxima que possa valer como lei universal determinante e absoluta de nossa vontade. É a lei moral fundamental, o Imperativo Categórico: "Age de tal forma que a máxima de determinação da tua ação possa valer como lei universal da natureza". (KANT, 1785- 2004, p.51).

Essa lei está atada à prática da razão pura. Todo sujeito é racional, tendo, portanto, condição de sujeito moral, dotado de normas. Esse Imperativo Categórico deve respeitar sem contradição, a três princípios fundamentais: o da racionalidade - oferecer razões para as ações; o da autonomia - pressupõe que sejamos capazes de agir independentemente de coerções materiais ou exteriores; o da personalidade - tomar os outros como fins em si mesmos e não como meios de nossa felicidade.

Respeitando a densidade e extensão de toda sua obra, para efeito dos nossos objetivos, resumimos que a ética kantiana é a de reverência às leis morais, a ética do dever. É a razão que motiva o cumprimento dessas leis. É das leis que se devem deduzir as máximas morais, de forma puramente lógica. Em síntese, a razão é condição necessária à moralidade, assim como a liberdade e a autonomia da vontade.

Novamente nos reportamos às ideias de Piaget (1968- 1980) que valida a dimensão cognitiva como necessária, porém não suficiente uma vez que é indissociável à energética, pertencente à esfera afetiva.

Sobre as recomendações pedagógicas para a formação moral das crianças e jovens, Kant (1803- 1991) faz a distinção de duas linhas: a disciplina e a instrução. Porém, sendo a disciplina coercitiva, Kant (IBID.) declara que conciliá-la com a liberdade é um dos maiores problemas da educação. Defendia que a coação é necessária, sendo o primeiro passo para se atingir a liberdade, devendo começar cedo, pelo exercício da disciplina como procedimento. Essa primeira educação é marcada pela submissão e obediência passiva – coação mecânica; a segunda pela reflexão e liberdade permitidas na condição de submissão às leis, - coação moral. (KANT, 1803-1996).

Embora para Kant (1803- 1991) a disciplina fosse essencial, devendo ser imposta para a criança, destacava que tal imposição não deveria se dar de forma arbitrária e sim pela qualidade do convívio social, devendo a criança aprender a conhecer e respeitar. Defendia que a vontade adulta devia ser clara e firme, porém inspirada pela formação do cidadão, ou seja, considerando-se acima de tudo a máxima de se conceber a todos como fins e não como meios. A teoria de Piaget traz nitidamente essas ideias de Kant. (IBID.)

Essa primeira educação disciplinar era necessária para que a vontade não fosse corrompida pelas inclinações sensíveis. O papel da disciplina era o de converter os impulsos animais do homem, para que pudesse se guiar pela razão, a fim de se tornar autônomo. A moral kantiana é baseada na razão autônoma.

Portanto, a educação moral se completa pela instrução. Essa segunda fase privilegia o aprender a pensar e o conhecimento dos princípios do dever. Princípios que se resumem no respeito da criança pelo ser humano e por si, como membro da humanidade. Para o desenvolvimento do respeito, Kant (1803- 1991) aborda dois níveis: o autorrespeito e as sanções. A criança sendo habituada a trabalhar na escola sob constrangimento estaria submissa a uma obediência passiva, para que no início da educação pudesse disciplinar sua vontade.

Porém, o respeito à dignidade da criança sempre deve estar presente para que não se promova um simples adestramento, o que acarretaria um modo de pensar escravo e, portanto, heterônomo. Mas a vontade deve ser disciplinada para que possa se guiar pela razão e assim haja autonomia. Aos poucos a disciplina se interioriza e a criança passa a obedecer a si mesma, é quando descobre a liberdade.

A essa obediência voluntária, não fundada na autoridade do outro, mas na obediência à razão, a si mesmo, Kant (1803- 1991) chama de autonomia, em oposição à heteronomia, conceito criado pelo filósofo para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. Assim sendo, a educação moral kantiana conjuga disciplina e liberdade.

Por isso para Kant (IBID.) a disciplina não se opõe à autonomia, ao contrário, a disciplina se faz necessária para que o homem aprenda a guiar sua vontade pela razão e assim possa ser autônomo. A ética kantiana é a da autoc coerção da razão, que concilia dever

e liberdade, disciplina e autonomia, derrubando a arrogância e o amor próprio, e é o dever tido como princípio supremo de toda a moralidade.

Do princípio de ser a educação responsável pela humanização do homem, nascem três decorrências de extrema relevância: a primeira de que a educação da criança não pode ser relegada a qualquer pessoa. Com isso Kant (1803- 1991) traz para a educação o caráter de ser uma ciência, distanciando-a das práticas mecânicas de crenças vigentes.

A segunda refere-se à preferência pela educação pública oferecida pela escola. Pública no sentido de se diferir do âmbito privado oferecido pela educação familiar. Kant (1803- 1991) defende a ideia de que na educação doméstica são oferecidos privilégios que não existem na escola. E que nesta, os embates existentes entre os limites oferecidos pelo outro, fazem a verdadeira formação de um cidadão. Portanto, temos aqui a sugestão do exercício dialógico.

A terceira decorrência é sobre a pedagogia: devendo ser uma ciência, portanto exigindo as experiências. Kant (1803- 1991) não dispensa a necessidade de verificações empíricas sobre os sucessos e fracassos da educação. Traz assim, um olhar pesquisador para a educação.

As ideias de Kant (1803- 1991) sobre a pedagogia e a educação moral certamente inspiraram outras tantas teorias, incluída aqui a de Piaget. (1932- 1994).

Os filósofos que trouxemos até agora preconizam os valores considerados como morais situados no indivíduo, defendendo, portanto, a vertente individualista no processo de formação da moralidade humana. Faz-se necessário, pois que destaquemos a ambivalência existente na natureza humana quanto às suas características e necessidades individuais, contrapostas pelas sociais.

Traremos, a seguir, as contribuições de Durkheim (2003), século XIX, fundador da escola francesa de sociologia, cuja visão da moral é pautada pelo social, apresentando, dessa forma, outro viés da natureza humana.

3.1.2 A Educação Moral Sob a Ótica Social

O sociólogo francês, ao contrário dos anteriores, enfatiza a vertente social até então pouco considerada como prioridade na constituição da moralidade humana. A visão

contrária de Durkheim (2003) quanto à natureza da moral humana, leva-o a afirmar que a moral é justamente expressão e derivação da realidade, não podendo preceder a esta.

Durkheim (2003) afirma que:

a moral não é um sistema de regras abstratas que as pessoas trazem gravadas na consciência ou que são deduzidas pelo moralista no isolamento de sua sala. É uma função social ou, mais que isso, um sistema de funções formado e consolidado sob a pressão das necessidades coletivas. (DURKHEIM, 2003, p.35)

Para o sociólogo francês, bem como para seus seguidores, as estratégias da formação moral devem privilegiar o aspecto intersubjetivo, portanto social e da natureza humana. Segundo Durkheim (2003), as normas e valores são impostos ao indivíduo pela sociedade, tida como autoridade suprema e, portanto, não sendo possível uma oposição a ela. Resta ao indivíduo sua submissão às normas morais coletivas, sobre as quais quase não há influência.

Temos aqui uma concepção de moral cuja característica de imposição, distancia o sujeito de sua possibilidade de autonomia e de responsabilidade. A autonomia é reconquistada quando o sujeito assimila as normas e as torna suas. Evidentemente que essa concepção de moral implica uma educação verbalista, em que os valores e normas são transmitidos e impostos, sendo inalteráveis de geração para geração.

Interessante lembrar que esse tipo de educação doutrinadora foi de responsabilidade da religião durante muito tempo e, mesmo com o declínio da autoridade religiosa e a ascensão da racionalização da sociedade, a lógica e o princípio da autoridade não foram mudados. Surge a ética laica que impõe como princípios de autoridade a historicidade e a sociologia.

A primeira impõe que é a história quem determina a legitimidade das leis e que estas antecipam o futuro. A lógica dessa ética está em assumir para si os valores norteadores de um comportamento moral que provavelmente serão predominantes no futuro. Já a ética sociológica defende que são as condições sociais quem determinam os fatos morais. É este pensamento defendido por Durkheim (2003) que acaba por substituir a

autoridade da igreja pela da sociedade, mantendo assim, a ideia de uma moral heterônoma. (PUIG, 1998).

Para o sociólogo, há três elementos que compõem a moral do homem: o espírito de disciplina, o apego aos grupos sociais e a autonomia da vontade. Vejamos como Durkheim (2003) concilia uma moral imposta pelo exterior com a autonomia da vontade individual.

O autor ressalta ser o espírito da disciplina a essência da moral, uma vez que a define como um conjunto de regras sancionadas pela sociedade, e é pelo espírito de disciplina que se regulariza a conduta sendo, portanto, as regras respeitadas e cumpridas. Diz ele: “Regularizar a conduta é uma função essencial da moral” (DURKHEIM, 1925-2008, p.30).

Suas ideias sobre regras transcendem o sentido da regularidade, havendo a noção de autoridade. Para Durkheim (1925-2008), autoridade deve ser entendida por toda força moral que tem ascendência sobre nós e por nós é reconhecida.

Portanto, disciplina está atrelada à autoridade. As regras são cumpridas em função da autoridade. Consciência moral é a internalização das regras, que são os mandamentos da sociedade. A disciplina da regra constitui a moral.

Sobre o apego ao grupo, Durkheim (1925-2008), apresenta a ideia de que os indivíduos não têm valor moral em si próprios, sendo o grupo social o fim legítimo. A autoridade é emanada pela sociedade que está acima dos indivíduos. Como exemplo dos grupos, o autor cita a família, escola e pátria. O indivíduo deve valorizar os grupos da sociedade. O início dessa valorização se dá na família e a escola será de grande importância em tal processo.

O autor vê a sociedade como uma unidade total e defende o fortalecimento desta. Não propõe relações solidárias, mas sim uma rigidez maior da sociedade, uma força maior das regras e da autoridade.

Durkheim (1925-2008), embora defenda a disciplina pela autoridade, traz também como elemento constitutivo da moralidade, a autonomia da vontade. Tal autonomia está ligada ao conhecimento que se deve ter das regras morais, das leis que a sociedade nos impõe, sem a possibilidade de liberdade para recusá-las ou de legislar sobre elas. (LA TAILLE, 1992).

A ideia de Durkheim (1925-2008) é de que a autonomia é o exercício consciente das regras, exclusivamente pelo seu entendimento e que se dá, portanto, numa relação de coação em função da assimetria imposta pela autoridade.

Nessa perspectiva, como constituir na criança os elementos da moralidade? Durkheim (1925-2008) defende que, é na escola que se desenvolve o espírito da disciplina. Sendo as regras da moral estabelecidas pela sociedade, a criança só entra em contato com elas quando entra na escola. Compete ao professor impô-las, portanto, é a defesa pelo método da autoridade. O professor é o grande intérprete das ideias morais, assim como o sacerdote é o intérprete da palavra divina. “Uma vez que é pelo professor que a regra é revelada à criança, é do professor que depende tudo (...)” (DURKHEIM, 1925-2008, p.176).

A condição para a disciplina é que o sujeito seja passivo diante das regras. Nesse sentido, legitimam-se as sanções, sobretudo as repreensões. Embora seja uma pedagogia coercitiva, voltada para a contenção e reparação de atos indesejáveis e não para reflexão sobre eles na busca de modificá-los, Durkheim (1925-2008) condena veementemente as punições corporais. Sua orientação é a de privilegiar o que Piaget chamou de sanção por reciprocidade¹⁰.

Quanto ao apego aos grupos, o autor esclarece que é preciso amar a vida em grupo para se entregar a ele. Sendo assim, defende a ideia de que a criança deve participar efetivamente de vários grupos, sobretudo na escola.

As ideias de Durkheim (1925-2008) sem dúvida foram de grande contribuição para a sociologia, assim como para outras ciências. Defendeu veementemente as bases para uma moral laica e coerente com a democracia, que substituísse os dogmas religiosos em declínio na sociedade europeia do final do século XIX e começo do XX.

E conferiu à ciência a responsabilidade de tal tarefa. Foi, portanto, um reformador da educação moral tradicional. As ideias de Durkheim (1925-2008) são boas na manutenção da heteronomia, mas insuficientes se o objetivo for desenvolver a autonomia.

¹⁰ A sanção por reciprocidade está relacionada à cooperação e às regras de igualdade. Segundo Piaget (1932-1994), se a regra for violada, basta que esta ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos, ou seja, basta que aconteça a reciprocidade.

Estão presentes em sua teoria elementos antagônicos para a promoção do sujeito autônomo, segundo a perspectiva piagetiana.

Além disso, a concepção doutrinária da pedagogia durkheimiana é contrária à evolução da psicologia infantil, bem como das teorias pedagógicas contemporâneas, que comprovam a necessidade da atividade e da interação do sujeito sobre o conhecimento de si e do outro, portanto de pedagogias ativas, em seu processo constitutivo da moral.

Sintetizando as ideias até aqui expostas, buscamos em Sócrates (apud Goergen, 2005), Rousseau (1762- 1773) e Kant (1785- 1797), a visão de uma moral individual na qual o elemento comum é enfatizar que está no homem a essência da moralidade. Na visão desses filósofos, embora as relações intersubjetivas não tenham sido desconsideradas, a elas não pertence um papel de natureza essencial quanto à moralidade, o que vem a ser uma significativa diferença da teoria defendida por Piaget (1932- 1994). Ao trazermos em Durkheim (1859-1917) o elemento social, indispensável na teoria de Piaget (1932- 1994), alertamos para a incoerência das ideias do sociólogo quanto a sua abordagem e a concepção piagetiana acerca de autonomia. Durkheim (1859-1917) ao defender uma obediência cega à sociedade, responsável suprema pelas normas morais, substitui a heteronomia religiosa até então predominante, por uma heteronomia social.

Ao mesmo tempo, destacamos como elementos comuns à teoria de Piaget (1932-1994), o processo reflexivo e dialógico proposto por Sócrates (apud Goergen, 2005), o respeito às diferentes fases de desenvolvimento, bem como à aprendizagem significativa, propostas por Rousseau (1762- 1773), à importância da razão na moralidade humana afirmada por Kant (1785- 1797), e a presença do social na teoria durkheimiana. (1859-1917).

Há nas características do educador, bem como nas práticas sugeridas pelos autores até agora presentes em nosso trabalho, elementos que implicam diferentes visões da Educação Moral.

No capítulo 4, ao detalharmos as práticas escolares voltadas à educação moral, faremos a distinção entre os diferentes paradigmas apresentando as características de suas respectivas práticas. Passemos às contribuições da psicologia, iniciando, agora de forma mais aprofundada, pela teoria de Piaget, sobre o desenvolvimento moral.

3.1.3 A Educação Moral para a Autonomia - Piaget, Kohlberg, Puig e La Taille

Nesse item traremos as contribuições e reflexões dos autores cuja perspectiva teórica fundamenta uma educação moral voltada para a construção da autonomia.

Esclarecemos que a sequência por nós estabelecida não segue uma cronologia e sim uma conveniência para um diálogo teórico. Portanto, iniciamos com as contribuições e inovações propostas por Kohlberg (1958).

Uma das grandes contribuições da teoria de Kohlberg (1958) para a psicologia educacional se deu quando, em meados de 70, o pesquisador e alguns de seus colaboradores, resolvem colocar em prática procedimentos fundamentados na teoria de desenvolvimento do juízo moral, - já apresentada no capítulo anterior - visando promover oportunidades de favorecer esse processo. Sendo assim, M. Blatt, orientado por Kohlberg em sua tese de doutorado, elabora a técnica de discussão de dilemas em grupo (BLATT & KOHLBERG, 1975). A eficácia da técnica está na possibilidade de se alcançar uma maior maturidade de julgamento moral, por meio de confrontos de opiniões que geram um conflito cognitivo e moral entre os participantes.

Os resultados alcançados ao longo da aplicação da técnica demonstraram que, embora houvesse compreensão, havia uma rejeição por parte dos alunos às respostas cujo raciocínio estivesse abaixo do deles. Encontraram também, evidências de que não havia compreensão, portanto nem conflito cognitivo, sobre os argumentos que estivessem dois estágios acima. Assim, concluíram que o desequilíbrio só pode ocorrer quando o argumento pertencer a um estágio imediatamente superior.

Além disso, Blatt e Kohlberg (1975) constataram a permanência em longo prazo dos efeitos desse trabalho, sendo que nos pré-adolescentes tais efeitos são mais marcantes, caracterizando, portanto, um período crítico e propício para o trabalho voltado ao desenvolvimento moral.

A técnica de discussão de dilemas morais utilizada pelos pesquisadores consiste na formação de grupos compostos por 10 a 12 participantes, preferencialmente de diferentes estágios de maturidade moral que, sob a orientação de um coordenador, geralmente

representado por um psicólogo, orientador educacional ou professor preparado para a mediação do trabalho, debatem o dilema apresentado, levantando as decisões possíveis, pautados em argumentos que justifiquem as mesmas.

A vantagem do método, bem como sua popularidade, está no fato de promover uma educação moral distante da doutrinação e do relativismo. A promoção do desenvolvimento de estruturas universais se dá pelo processo de assunção de papéis, de tomada de decisão, e de consciência na linguagem piagetiana, o que exige um raciocínio sobre diferentes perspectivas e não somente a adesão a determinados valores e crenças morais.

Quanto ao fato do trabalho evitar o relativismo a explicação é justamente por ser fundamentado na ordenação hierárquica de estágios, implicando em se ter no estágio superior uma forma melhor ou mais justa de se raciocinar sobre o assunto.

Dessa forma, o educador consegue avaliar as maneiras como os alunos formam seus julgamentos morais, sem, contudo, indicar respostas certas. Aliás, sobre o papel do coordenador da discussão, Kohlberg (1975) inspirou-se em Sócrates (apud Goergen, 2005) que, sem apresentar soluções prontas a seus alunos, ao contrário, procurava promover o desequilíbrio com perguntas que traziam pontos de vistas diferentes e conflitantes, estimulando-os a buscarem suas próprias soluções.

Aos poucos os pesquisadores viram a necessidade de se complementar a técnica, utilizando-se de dilemas morais reais, referentes ao cotidiano da escola, para que dessa forma, houvesse um enfrentamento de problemas morais mais próximos à realidade diária.

Cientes de que o desenvolvimento do raciocínio moral não é garantia de um agir moral, investir em situações do cotidiano significava dar sentido social à educação moral, entendendo que com isso as discussões alcançariam mais facilmente práticas e envolvimento por parte dos alunos, em demandas da comunidade escolar e de seu entorno.

Kohlberg (1975) resgata então, o princípio durkheimiano de que a educação moral dependia e consistia em uma sólida construção do espírito de comunidade, agregando-o aos seus princípios, que também foram os de Piaget (1932- 1994), sobre a importância das relações entre os iguais na constituição moral do sujeito.

Inspirado por uma visita feita a um kibutz¹¹, em Israel, propõe o modelo da Comunidade Justa para um efetivo trabalho de desenvolvimento moral no ambiente escolar, pautando-se na ideia de que somente num ambiente democrático onde todos tivessem vez e voz, seria possível desenvolver-se o sentimento de pertença ao grupo e de se compartilhar responsabilidades de forma justa.

Todos os grandes educadores, desde Platão até o presente admitiram que apenas as comunidades são necessárias para o desenvolvimento do caráter moral do povo e para o futuro de uma sociedade construída sobre lealdade mútua e amizade entre os cidadãos. Nossos esforços de pesquisa representam uma tentativa de descobrir como as escolas podem se tornar mais capazes de contribuir para o desenvolvimento sócio-moral da juventude. Em nossa opinião, a qualidade do ensino depende de que os educadores considerem a disciplina e outras questões específicas para a escola como problemas humanos cuja solução exige a participação de todos os seus membros (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 335).

Nessa perspectiva, o autor conclui que somente a aplicação da técnica de dilemas, embora necessária e favorável ao desenvolvimento do raciocínio moral, não seria suficiente numa educação moral voltada para a construção da autonomia. A interação torna-se elemento indispensável para o exercício do respeito mútuo. Piaget (1932- 1994), em sua tese acerca da cooperação, considera que somente por meio dela é possível se alcançar a autonomia.

Kohlberg (1975) tem a oportunidade de aplicar uma síntese de experiência democrática com a vivência do coletivismo numa escola, uma vez que tal proposta só havia sido aplicada anteriormente numa penitenciária feminina, onde exatamente pela qualidade do ambiente sociomoral ser de cunho autoritário e assimétrico, favorecia uma resolução de conflitos apenas de estágio 2 (de prêmio e castigo, e satisfação de necessidades pessoais) (BIAGGIO, 2002).

A experiência do presídio embasou teoria e prática para a criação da comunidade justa numa escola alternativa de Cambridge, que ficou conhecida como Cluster School.

¹¹ Forma de coletividade comunitária israelita. Apesar de existirem empresas comunais (ou cooperativas) noutros países, em nenhum outro as comunidades coletivas voluntárias desempenharam papel tão importante como o dos kibutz em Israel, onde tiveram função essencial na criação do Estado judeu.

Cluster ficava dentro da Cambridge High School, uma grande escola pública. Embora os alunos da Cluster passassem mais tempo na Cambridge, onde tinham aulas, sentiam-se mais pertencentes à primeira do que à segunda. Na Cluster, três dias por semana, havia aulas de inglês e estudos sociais. Durante duas horas diárias os 64 alunos da Cluster, seus seis professores e pessoal administrativo, reuniam-se em grupos para discussões diversas.

Semanalmente havia a reunião da comunidade, onde participavam todos os alunos e professores para discussões sobre todas as questões de regras e manutenção das mesmas, predominando o voto da maioria. Antes, porém, da reunião da comunidade, a equipe de professores e alguns alunos voluntários, reuniam-se com Kohlberg (1975) para o planejamento da pauta de reunião. Além disso, era o momento de se organizar os itens mais apropriados para a discussão moral da reunião.

O princípio do trabalho é o de que o exercício eficaz de autoridade deve existir numa comunidade na qual todos se sintam pertencentes e iguais. Dessa forma, há entre professores e alunos os mesmos direitos, e, portanto, um projeto comum, que é o da construção de uma comunidade justa.

Assim as regras eram elaboradas com a participação de todos, quando se fizessem necessárias. A igualdade proposta na Escola Cluster levava a equipe de professores a resistirem à tendência de agirem unilateralmente quando surgiam problemas na comunidade. Logo, atitudes às vezes abusivas por parte dos docentes quanto à postura de imposição de autoridade, também não eram permitidas e em casos de violação, os alunos discutiam a importância de a justiça ser aplicada a todos, alunos e professores (BIAGGIO, 1997, 2002).

A experiência da comunidade justa foi repetida em 1990, com duração de 4 anos, numa cidade do meio-oeste norte-americano. Destinado aos adolescentes de risco oriundos das quatro últimas séries escolares, o que no Brasil corresponderia ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos três anos do Ensino Médio, o programa Y.E.S. – Your Excellence in School (Sua Excelência na Escola) foi coordenado por F. Clark Power, que também foi orientando de Kohlberg (BIAGGIO, 1997, 2002).

Tal programa reunia estudantes em uma comunidade, cujo trabalho constava de aulas no período da manhã com três professores exclusivos do programa que atendiam aos

grupos constituídos por cerca de dez alunos, em demandas mais específicas. No período da tarde os alunos frequentavam as aulas do curso regular, nas matérias em que estivessem matriculados.

Toda a dinâmica do Y.E.S. quanto às regras de funcionamento, constava em um estatuto específico do programa, elaborado e votado democraticamente pelos alunos e professores participantes. Havia eleição periódica (a cada dois meses) para a escolha de uma diretoria para as assembleias, composta de presidente, vice-presidente, secretário (a) e tesoureiro (a). Também, uma reunião semanal, era organizada por uma agenda prévia e assessorada por um dos professores, em que eram lidos a ata anterior, bem como os relatórios do secretário (a) e do tesoureiro(a).

A comunidade utilizava a verba composta pela taxa individual para excursões, lanches e demais necessidades do grupo. Além da movimentação financeira, havia também diversos comitês como os do jornal, o de relações públicas e o de justiça, sendo este responsável por recomendar as penalidades e reparações a ser aplicadas aos possíveis membros do grupo que não se comportavam de forma adequada.

A “comunidade justa”, ampliando os objetivos de um programa de desenvolvimento moral, visava também a participação democrática de seus membros que, por meio do exercício na vida social de uma comunidade, construía um senso de responsabilidade e de pertencimento que melhoravam a motivação para o trabalho escolar bem como da autoestima de seus integrantes.

Para a avaliação do programa, houve alguns obstáculos. A flexibilidade quanto à entrada e saída dos alunos, origem de diferentes escolas e séries, dificultou a avaliação do mesmo, tendo sido possível analisar os dados de pré-teste de 15 estudantes, ingressantes no programa em agosto de 1993 e entrevistados novamente no final do primeiro semestre de 1994. As variáveis analisadas foram acerca do julgamento moral, frequência e pontualidade na escola, autoestima, rendimento escolar e atitudes em relação à escola.

Os resultados se mostraram significativamente positivos quanto ao desenvolvimento moral, diminuição de faltas à escola (com permanência dos atrasos) e autoestima em geral. Quanto ao rendimento acadêmico, embora não tenha sido possível verificar tal resultado em decorrência do período de ingresso dos estudantes ao Y.E.S, dos 32 alunos que finalizaram

o programa em 1994, 20 tiveram conceitos A ou B, incluídos, desta forma, no quadro de honra da escola.

No segundo semestre de 1994 veio a notícia de que a Superintendência de Educação cortaria as verbas do programa Y.E.S., assim como de outros programas tidos como "luxo". O restante do ano foi dedicado ao trabalho de preparação dos alunos para o retorno à escola grande ("mainstream").

Biaggio, em 1995, tentou aplicar uma adaptação do modelo de “comunidade justa”, no Brasil, em uma escola de Porto Alegre. Muitas dificuldades foram enfrentadas pelos pesquisadores para adaptarem o modelo da “comunidade” a uma realidade que, por não ter a prática de reuniões comunitárias, não apresentava também muita disponibilidade de horários para tal fim.

Além dessa, outra dificuldade foi quanto à presença dos professores nas reuniões programadas, uma vez que sua carga horária de trabalho não se restringia somente àquela escola e sim a várias outras, onde buscavam sua complementação de renda. Paralelo às dificuldades antecipadamente previstas, houve uma paralisação parcial dos profissionais de educação durante o primeiro semestre, que gerou atraso no cumprimento do cronograma.

Contudo, tanto a técnica de discussão de dilemas em grupo, modificados em função da cultura e condições locais, quanto à de “comunidade justa”, se mostraram como alternativas promissoras para o trabalho sobre o desenvolvimento moral de pré-adolescentes e adolescentes. (BIAGGIO, 1997).

Retomaremos tais práticas ao longo da presente pesquisa, quando analisarmos mais detalhadamente quais procedimentos se tornam viáveis para uma educação moral voltada à construção da autonomia.

Passemos a seguir, para a proposta de educação moral trazida por Puig (1998), lembrando que suas raízes teóricas estão também nas ideias de Piaget (1932- 1994), e Kohlberg (1975).

Puig entende “a educação moral como construção dialógica da personalidade moral.” (PUIG, 1998, p.70). Para defender sua tese, o autor retoma as diferentes tendências de educação moral, analisando-as, elegendo as contribuições que cada uma traz para sua teoria, bem como apontando, na sua visão, os aspectos que as limitam. Dessa forma,

distingue e diferencia a educação moral: como socialização; como clarificação de valores; como formação de hábitos virtuosos; como desenvolvimento; e, finalmente, se além a sua perspectiva de educação moral, como construção da personalidade moral.

Da educação moral como socialização, tese defendida primeiramente por Durkheim (1925-2008), Puig (1998) reconhece o valor positivo da vinculação à coletividade presente nas práticas desse modelo. Alerta, porém que não basta uma adesão incondicional às normas de uma realidade concebida como superior.

Tal imposição unilateral inviabiliza os processos de participação e cooperação imprescindíveis para o sentimento de se pertencer a um grupo social. Destaca ainda que a visão crítica e criativa da moralidade, fundamental para a autonomia, não são consideradas nesse modelo de educação moral para socialização.

Outra abordagem utilizada como proposta de educação moral é a clarificação de valores, idealizada por Raths e colaboradores, ainda nos anos 60. Tal metodologia, na perspectiva de Raths e seus colaboradores (1966), evidencia a dificuldade que a pressão de mensagens contraditórias que nos envolvem causa no reconhecimento (clarificação) de nossos próprios valores.

Sendo assim, caberia ao professor, encorajar seus alunos a refletirem de forma mais deliberada acerca de seus valores e os da sociedade como um todo. Segundo os autores desta proposta metodológica, deve-se partir de um primeiro passo em que apenas se chama a atenção dos alunos para os aspectos da sua vida que podem indicar algo que valorizam. Chama-se atenção, portanto, sobre os seus interesses, aspirações, sentimentos, inquietações e objetivos.

Deve-se, porém, considerar as posições do outro sem julgamento ou avaliação, no sentido de facilitar a aceitação do próximo como a de si próprio também. Da educação moral como clarificação de valores, portanto, da visão individualista da moral, Puig (1998) pontua a importância da tomada de consciência do sujeito acerca de seus próprios valores como fundamentais para a formação do guia de conduta pessoal.

Contudo, para o autor, embora a aceitação seja uma etapa necessária, deve-se evoluir a um convite à reflexão mais séria e, sobretudo, mais aprofundada acerca de escolhas mais ponderadas e orientadas a valores morais.

Puig (1998) afirma que tal transparência e coerência sobre seus próprios valores não são suficientes, embora necessárias, uma vez que as questões morais são de âmbito coletivo e demandam não só uma orientação isolada de cada sujeito, mas um exercício dialógico.

Do ponto de vista pedagógico, nessa perspectiva, as intervenções sistemáticas do educador devem favorecer o autoconhecimento consciente por parte dos alunos, uma compreensão acerca de quais seriam seus principais valores, com o intuito de que se tornem responsáveis e comprometidos com os mesmos.

Ainda assim, a clarificação de valores, embora distante da doutrinação, não pode ser considerada como única possibilidade para a construção de uma personalidade moral autônoma uma vez que fica ancorada na visão individual, desconsiderando os elementos históricos, culturais e sociais. (PUIG, 1998).

O autor reflete sobre os modelos de educação moral direcionados à formação de hábitos virtuosos como um conjunto de propostas de educação moral, de longa tradição, que vem sendo ressignificadas em decorrência dos fatores sociais, culturais e filosóficos, e são voltadas para a aquisição de virtudes, formação do caráter e construção de hábitos. Tal paradigma considera moral o sujeito que realiza atos virtuosos e o faça habitualmente.

Destaca uma prevalência das vertentes comportamentais da moralidade, no sentido de que expressa os valores socialmente enraizados e favoráveis de uma comunidade, os quais devem ser adquiridos e reproduzidos. Se por um lado considera formas virtuosas de ser e de se conviver, o fato de haver um conteúdo já prefixado dificulta as construções referentes às expectativas pessoais, às especificidades que cada sujeito deve considerar nas soluções de seus problemas. A ênfase dessa perspectiva está na cultura e tradições da comunidade.

Finalmente, ao analisar os modelos de educação moral que almejam favorecer o desenvolvimento da autonomia, Puig (1998) apresenta suas ideias e destaca a relevância de se conceber que há um domínio progressivo das formas de pensamento moral, portanto, uma aproximação crescente a raciocínios mais equilibrados e justos, à medida que o sujeito se desenvolve cognitivamente.

Puig (1998) reconhece nessa vertente os fundamentos para uma ideia de autonomia baseada na reflexão, mas afirma ser limitada quando se trata de considerar problemas

morais contextualizados e concretos. Prossegue afirmando que não são consideradas as aquisições morais de gerações anteriores e que há certa dificuldade para a explicação da própria conduta moral, além de os sentimentos e emoções não serem considerados na personalidade moral. Piaget (1932-1998) e Kohlberg (1975) são, segundo Puig (1998), os inspiradores desse paradigma de educação moral e sobre isto, faremos, posteriormente, algumas reflexões fundamentadas em nossa convicção teórica, uma vez que entendemos ter havido certo reducionismo da teoria piagetiana considerada somente sob o ponto de vista do desenvolvimento.

Buscaremos, ao final da apresentação das ideias de Puig (1998) acerca de uma educação moral como construção, analisar a aproximação dessas com a teoria de Piaget. Passemos à intervenção educativa proposta pelo autor.

Puig (1998) se utiliza de uma metáfora ao propor uma prática de educação moral que objetiva a construção de personalidade moral. Compara as atividades a serem propostas e desenvolvidas com o aluno nesse modelo de educação moral às atividades realizadas numa oficina pelos aprendizes e respectivos tutores.

Ilustra que a relação de um aprendiz com seu tutor numa oficina pressupõe do primeiro, uma postura atuante diante de um novo saber que, progressivamente, vai tornando-se seu. A aprendizagem numa oficina é ativa, com o auxílio sistemático de um especialista detentor de um conhecimento e de certas habilidades que, também podem ser aperfeiçoadas a partir desse trabalho mútuo. (SCHÖN, 2000).

Nessa perspectiva, na educação moral como construção da personalidade moral, defendida por Puig (1998), há uma apropriação por parte do aluno de elementos culturais cujos significados modelam e pautam as formas de vida e convivência de indivíduos e sociedades. Tais elementos são chamados por Puig (1998) de guias de valor e contemplam as normas sociais, ditados populares dentre outros elementos culturais que designam o conjunto da realidade social.

Há no papel do educador a expectativa de uma colaboração ativa nesse processo de apropriação do aluno, buscando de um lado, garantir a transferência e orientação quanto ao uso dos procedimentos morais e, de outro, resguardar a liberdade e autonomia do educando, conferindo-lhe, um espaço de experimentação ativa. A capacidade do especialista ou tutor

está, pois, em sua superioridade cultural e técnica para exercer tal papel, e não no mito de uma superioridade moral supostamente intrínseca a essa figura.

A relação educativa é pensada de tal forma que a aquisição das capacidades morais e dos guias de valor relevantes e desejáveis pelos grupos sociais possa ser alcançada por meio de uma colaboração recíproca entre educandos e educadores, ou, aprendizes e tutores. Puig (1998) se utiliza da expressão participação guiada.

Tal colaboração contempla dois âmbitos que se relacionam entre si: “a estruturação da participação e a interação comunicativa.” (PUIG, 1998, p.236). Ao primeiro cabe a organização de papéis dos educandos e educadores acerca do que devem ou podem fazer frente às diferentes tarefas, ou seja, a previsão do que se considera de relevância para a conclusão de uma tarefa moral.

Tal estruturação pode se dar de forma espontânea, quase inconsciente, como a exemplo do que ocorre na resolução de problemas familiares. Já nas práticas escolares, essa estruturação organiza a participação de todos de forma clara, a exemplo do que deve ocorrer nas assembleias de classe ou na discussão de dilemas¹². A participação guiada, além da organização anteriormente detalhada, supõe uma interação social entre educador e educandos, bem como entre os próprios educandos.

Puig (1998) considera a interação comunicativa essencial na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal¹³, possibilitando saberes, raciocínios e condutas morais que, isoladamente, não seriam possíveis de se alcançar. Defende a possibilidade de o processo comunicativo criar estados de conflitos sociocognitivos necessários à construção de competências morais.

A educação moral como construção da personalidade moral proposta por Puig (1998) considera a aprendizagem integral do sujeito, contemplando, dessa forma, uma educação multifacetada da experiência humana. Propõe quatro éticas para se aprender a viver: aprender a ser, a conviver, a participar e a habitar o mundo. Cada qual supõe o trabalho construtivo de diferentes dimensões da existência humana, visando o

¹² Tais práticas serão mais detalhadas no próximo capítulo.

¹³ "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY. 1984, p. 97).

autoconhecimento, as relações interpessoais, a participação cívica-moral ativa e uma “vida justa e sustentável para o conjunto da humanidade.” (PUIG, 2007, p.74).

As contribuições de Puig (1998) para a educação são muitas e se estendem de maneira inequívoca às intervenções educativas favoráveis para esse modelo de educação como construção da personalidade moral. Na organização deste trabalho, um capítulo será dedicado ao detalhamento das classificações de práticas educativas propostas por Puig (1998). Tais classificações serão utilizadas no presente trabalho que visa identificar os artigos científicos nacionais, publicados em periódicos, no período de 2002 a 2012, que descrevem pesquisas empíricas em Psicologia e Educação, sobre as práticas morais escolares e analisar, à luz da teoria construtivista, se tais práticas são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

Encerramos o presente capítulo retomando as ideias de Piaget (1930- 1996) acerca de uma educação moral voltada para a autonomia, elencando os elementos comuns entre esta e toda a proposta de Puig. Esclarecemos que, sendo nosso embasamento teórico de fontes piagetianas, julgamos pertinente detalhar alguns aspectos pouco considerados por Puig (1998) que, no entanto, estão presentes ainda que intrinsecamente em suas ideias.

Podemos iniciar nossa reflexão retomando a discussão acerca da construção da personalidade para que cheguemos ao que Piaget (1930- 1996) propõe como educação moral.

Piaget (1932- 1994) entende que os efeitos das relações de respeito unilateral e os de respeito mútuo, portanto, efeitos da relação de coação e de cooperação, são muito diversos no que concerne à personalidade. Embora enfatize a necessidade do respeito unilateral e da coação do adulto na vida da criança, em seus primeiros anos, esclarece que é a cooperação, uma relação de igualdade e simetria, com a presença do respeito mútuo, que conduz à constituição da verdadeira personalidade.

Explica que somente a cooperação contribui para a submissão do eu às regras reconhecidas por um grupo como boas e necessárias para a convivência, uma vez que as trocas de perspectivas e de pontos de vista diferentes entre os pares contribuem para a descentração do sujeito. Falamos então, de construção da autonomia.

Para Piaget, autonomia e personalidade estão implicadas entre si. (PIAGET, 1998). Tais ideias coadunam com as de Puig (1998) quanto à formação da consciência autônoma, gênese da personalidade moral. Lembramos que para Puig (1998), as relações interpessoais são facilitadas e regidas por um processo dialógico, portanto, de troca de perspectivas e de pontos de vista, o que em nada difere da perspectiva piagetiana.

Quando Puig (1998) fala do juízo moral, compreensão e autorregulação como constitutivos da consciência moral autônoma, ele traz elementos fortemente analisados pela teoria de Piaget: a cognição e a afetividade.

Piaget, na introdução de seu livro, “O juízo moral na criança” (Piaget, 1932-1994), deixa claro que seu enfoque será o estudo acerca do juízo e não da ação moral enfatizando sempre em sua teoria que a cognição e a afetividade constituem duas dimensões da ação, sendo ambas indissociáveis.

Para ele as construções cognitivas, sociais e morais partem de uma necessidade do sujeito em se apropriar de novas situações que se apresentem. Portanto, ao mesmo tempo temos a presença da razão e do interesse, ou necessidade, como fatores motivacionais no processo de construção de novos conhecimentos.

Além disso, Piaget (1932-1994) enfatiza a necessidade da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, ou seja, não há construção se não houver por parte do sujeito uma conduta ativa, no sentido de reorganizar o novo conhecimento a partir do que já existia. É necessário, no entanto, pontuarmos que o mote principal da teoria piagetiana é o sujeito epistemológico.

Seus estudos sobre o desenvolvimento moral afirmam uma progressão invariável, trazendo como fatores que interferem diretamente no desenvolvimento os que se referem às dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Retomados alguns pontos que nos são essenciais, passemos a uma colocação feita por Puig, (1998), quando reconhecendo na fundamentação dos autores, Piaget (1932- 1994) e Kohlberg (1958), uma educação moral que avança e ultrapassa o que as demais tendências apontavam, completa seu raciocínio da seguinte forma:

(...) Mas suas muitas conquistas de natureza filosófica, psicológica e pedagógica não conseguem ocultar suas limitações como sistema de formação moral

democrática. A educação moral como desenvolvimento não esclarece muito quando se trata de considerar problemas morais contextualizados e concretos; não consegue localizar corretamente as aquisições morais das gerações anteriores que parece lógico conservar e transmitir; tem dificuldade para acomodar elementos da personalidade moral tais como os sentimentos e as emoções ou, ainda, a necessidade de explicar a própria conduta moral. (PUIG, 1998, p.72).

Não há como concordar com a afirmação de Puig (1998), acerca da educação moral como desenvolvimento.

Ao buscarmos as contribuições trazidas por Piaget (1930-1998) para a educação, em sua defesa pela escola ativa, temos nos métodos “ativos” de educação moral, cada um dos elementos descritos anteriormente como sendo os necessários para a construção de personalidades morais. Piaget não via a educação moral como uma matéria específica de ensino e sim como “(...) um aspecto particular da totalidade do sistema.” (PIAGET, 1930-1998, p.43).

Piaget (1930- 1996), ao defender os métodos ativos de educação moral, justifica sua escolha pautando-se no princípio do autogoverno, destacando a necessidade da ação, vivência e experimentação por parte dos sujeitos independentemente dos conteúdos.

Sendo assim, a criança ao trabalhar em diferentes atividades de cada disciplina, necessita também de um esforço de caráter, bem como de um conjunto de condutas morais que regem sua convivência. Defendendo sempre o trabalho em pequenos grupos e uma visão escolar investigativa, Piaget (1930-1998) esclarece que, diferente da educação tradicional cujo ensino verbalista e transmissivo restringem em sala o exercício exclusivo do respeito unilateral, dirigido pelo professor enquanto autoridade da sala, os métodos “ativos” de educação moral pressupõem a participação dos alunos em experiências morais, num exercício sistemático de colaboração entre todos os participantes.

Enfatiza as relações democráticas embasadas na cooperação como necessárias à construção da autonomia moral, destacando que o exercício legítimo da democracia se dá nas relações entre pares. E, acima de tudo, defende uma pedagogia moral, clareada e fundamentada na psicologia da moral infantil (PIAGET, 1930-1998).

Para Piaget (1930-1998), a sala de aula deve se constituir como uma associação de trabalho, onde a iniciativa e atividade dos sujeitos fortaleçam uma convivência social

regida pela cooperação. Portanto, a noção de coletividade substitui o individualismo típico das salas de ensino tradicional. Percebemos nitidamente as ideias do autor inseridas na metáfora da sala de aula como oficina usada por Puig (1998).

O método ativo de educação moral proposto por Piaget (1930-1998) se inspira na noção de self-government¹⁴, ou seja, possibilitar ao aluno situações em que seja possível experimentar diretamente a disciplina, a responsabilidade e a solidariedade, buscando com isso, a descoberta de cada sujeito sobre o sentido de tais realidades, bem como de suas leis constitutivas.

Há que se considerar que o objetivo de Piaget (1930-1998) não foi o de organizar procedimentos voltados para um trabalho sistematizado com a moral. Ao contrário disso, acreditamos que a maior relevância do trabalho de Puig (1998) esteja no enfoque dado ao tema, e na organização de um modelo de educação moral voltado para a construção do que chamou de personalidade moral, lembrando que suas fontes foram extremamente generosas: tanto Piaget (1930-1998) quanto Kohlberg (1958; 1971a; 1981) ofereceram um aporte teórico detalhado e sistematizado, para as propostas de Puig (1998).

As contribuições teórico-práticas trazidas por Puig (1998) permitem a elaboração de uma proposta educacional voltada para o desenvolvimento e construção da autonomia moral dos alunos, bem como de um ambiente escolar pautado por relações democráticas e respeitadas. Mas, nem por isso, concordamos com o autor que sua proposta de educação como construção da personalidade moral seja inédita ou que supere em tudo o legado deixado por Piaget (1930-1998).

No entanto, o próximo capítulo é dedicado ao conhecimento das práticas escolares propostas por Puig (1998) e orientadas para a construção da autonomia, uma vez que reconhecemos no autor uma organização didática e elucidativa para a elaboração de uma proposta de educação moral.

Passemos, finalmente, às ideias apresentadas por La Taille (2009), autor cujas propostas se pautam também, num constructo construtivista.

¹⁴ O Self-Government sugerido por Piaget baseia-se nos princípios descritos por F. W. Foerster e Ad. Ferrière, significando “O governo das crianças por si próprias”.

Primeiramente o autor, assim como Puig (1998), Kohlbergh et. al.(1997) e Piaget (1930-1998), defende a tese de que a escola deve imbuir-se do compromisso de educar moralmente, não atribuindo essa tarefa apenas à família. Além disso, esclarece que a finalidade desta educação deve voltar-se ao fortalecimento de valores universalizáveis, tais como: justiça, igualdade, liberdade, respeito, tolerância à diversidade, solidariedade, cooperação os quais se coadunam com uma convivência pacífica e democrática entre as pessoas.

Nessa proposta de educação, devem ser explicitados, discutidos e reconstruídos, portanto, não simplesmente transmitidos, valores, regras e princípios que norteiam a convivência numa sociedade justa e harmoniosa, mesmo que a realidade atual não se mostre, muitas vezes, assim.

La Taille (2009) defende que esta educação deve se desenvolver por meios democráticos baseados no diálogo, na participação, no respeito, enfim, procedimentos e estratégias orientadas à construção de sujeitos autônomos.

Uma educação que resulte numa adoção consciente e autônoma de valores morais de tal modo que os mesmos passem a fazer parte da personalidade – ética – dos alunos. Assim como na proposta de Puig (1998), há na de La Taille (2009), evidências acerca do processo dialógico e participativo.

Ao refletir sobre as diferentes áreas do conhecimento, La Taille (2009) pondera que a educação moral não precisa e nem deve ser religiosa, mas que são muito bem vindas as aulas de Filosofia e Ciências humanas, para alunos de ensino médio, com ênfase na ética e na moral. Defende a transversalidade proposta nos PCN15, ou seja, a educação moral presente em todas as aulas e propõe outras estratégias como a adoção de uma disciplina específica.

La Taille (2009) participou da elaboração do conteúdo de Ética, um dos temas transversais que compõem os PCN, contribuindo, portanto, para que uma proposta educacional voltada para a construção de personalidades éticas estivesse ao alcance das mais longínquas escolas desse país continental que é o nosso.

¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Tanto nos PCN quanto em outras publicações, o autor enfatiza os pontos positivos da democracia na escola: cooperação, responsabilidade, igualdade, liberdade, tomada de consciência dos princípios das regras, alertando para os cuidados necessários quanto a alguns perigos, tais como: a negação da autoridade para os pequenos em detrimento da tirania da maioria – o que geralmente ocorre quando se utiliza somente a votação como solução para situações de impasses. O autor declara que o convívio escolar deve ser expressão da moral que se quer legitimar. Sendo assim, se o objetivo da escola é o desenvolvimento da autonomia, o respeito e consideração das diferentes ideias devem ser defendidos. Por outro lado, se o objetivo é uma moral da obediência aos mais velhos, há a prevalência da autoridade dos adultos de forma arbitrária, não sendo consideradas as opiniões e ideias dos alunos.

Em síntese, La Taille (2009) sublinha que “a qualidade moral do convívio escolar é dimensão incontornável para a educação do juízo moral”, assim como incontornável também, “para se trabalhar a dimensão afetiva da ação moral e favorecer a construção da personalidade ética” (LA TAILLE, 2009, p.273).

3.2 As Políticas Públicas Nacionais: PCN e Programa Educação em Direitos Humanos

A história da educação nacional tem demonstrado uma posição favorável de que compete também à escola a educação moral de seus alunos. Ainda em 1826, foi apresentado à Câmara dos Deputados o primeiro projeto de ensino público prevendo que o aluno deveria ter conhecimentos morais, cívicos e econômicos. Porém, ainda não se tratava de conteúdos, uma vez que não havia um currículo nacional com a relação de disciplinas. Somente pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 a Educação Moral e Cívica (EMC) é imposta como disciplina obrigatória da educação escolar no Brasil.

Entretanto, tratava-se de um período em que o país vivia sob o regime militar e, portanto, a formulação dos documentos oficiais era feita sob coordenação dos condutores do regime em vigor. Sendo assim, ainda que os documentos revelassem como intenção da disciplina o “aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito

exercício da cidadania democrática” (BRASIL, 1970, p. 9), todo o material didático bem como a metodologia vigente, estiveram voltados para a manutenção da ordem social e o fortalecimento da unidade nacional. Derrotada a ditadura militar, a EMC de cunho doutrinador e moralista, começa a agonizar nos currículos sendo extinta primeiro na prática e posteriormente na lei. A educação moral e cívica permaneceu no currículo oficial em todos os níveis de ensino por 24 anos, até 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8.663.

Muito embora houvesse o interesse político ideológico direcionando os conteúdos da EMC, quando extinta do currículo nacional, nenhuma alternativa que contemplasse o trabalho com valores, voltado para o exercício da cidadania, foi colocada em seu lugar. Em termos curriculares houve, portanto, uma lacuna moral que durou até a instituição dos PCN, em 1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental de todo o País, não configurando um modelo curricular homogêneo e impositivo. Ao contrário, trata-se de uma proposta flexível, que visa respeitar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam toda a sociedade brasileira, buscando uma educação que possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, baseado nos princípios democráticos e tendo o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos. Porém, há no seu processo de elaboração aspectos que devem ser considerados na tentativa de se entender os motivos pelos quais a viabilização de tal proposta não tenha se efetivado como se pretendia.

A trajetória que deu origem aos PCN teve seu início ainda em 1982, quando o MEC (Ministério de Educação, Cultura e Desporto), encomendou à Fundação Carlos Chagas (FCC) uma pesquisa sobre Propostas Curriculares Oficiais. Estados e Municípios se engajaram na elaboração de propostas curriculares de boa qualidade, todas analisadas posteriormente, pela, FCC. Embora houvesse a defesa por parte do Governo Federal, de que o resultado final dos PCN tivesse considerado os estudos até então desenvolvidos em todo o país, sabe-se que na mesma sessão em que a FCC apresentava os resultados de sua pesquisa, em dezembro de 1995, era também apresentada pelo MEC, uma primeira versão dos PCN, a ser encaminhada aos pesquisadores brasileiros para discussão. Dessa forma, a atitude do MEC foi interpretada por muitos, como um atropelamento à pesquisa

encomendada, o que gerou nos educadores e pesquisadores desestímulo a darem seu parecer acerca do documento. (CUNHA, 1996). Contudo, por meio da discussão e análise dessa proposta inicial durante o ano de 1996, docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores, encaminharam ao MEC aproximadamente setecentos pareceres, os quais serviram de referência para a reelaboração e conclusão do material.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as áreas de conhecimento tiveram tanto tratamento específico quanto uma abordagem interdisciplinar e de integração. As questões sociais relevantes - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, bem como sua problematização, foram propostas como temas transversais, justificando-se “que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares”. (BRASIL, 1997, p.41). A transversalidade descarta a constituição de novas áreas, sugerindo que o conjunto de temas perpassasse a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (IBID., p.45).

No presente trabalho, considerando sua pertinência com nosso objeto de estudo, cabe-nos refletir acerca das propostas que compõem o documento, Ética.

Tal documento preconiza que a escola como instituição social deve assumir também seu papel de formadora moral no sentido de proporcionar aos estudantes convivência e exercício democrático das ideias e das diferenças. Justamente por se apresentar como um ambiente público isento de uma postura tendenciosa como a da família, por exemplo, cabe à escola a reflexão e diálogo acerca dos valores presentes na sociedade, visando aguçar criticamente o olhar dos jovens às injustiças e desrespeitos que ocorrem quando a pluralidade não é considerada como necessária à democracia.

A partir de forte argumentação quanto à relevância desses temas na escola, o documento passa a focalizar a educação moral. A defesa dos especialistas responsáveis pela elaboração do documento é de uma educação que considere os processos individuais de legitimação de regras e valores morais, sustentada no conhecimento por parte dos professores, das dimensões psicológicas presentes nesse processo: afetividade e racionalidade.

No que se refere à afetividade na legitimação das regras e valores morais, os autores defendem que o sentimento de obrigação instalado na consciência deve ser desejado pelos sujeitos e incluído em seu projeto pessoal. Tal projeto, embora revestido de singularidade, deve ser baseado na noção de respeito, tema central à moralidade e que perpassa pelas mais diversas relações entre os homens.

Quanto à relação com a dimensão racional (cognitiva), a argumentação é feita com base na ideia de que a legitimação de uma regra não existe sem juízo e reflexão sobre ela. Nessa direção, o documento considera três perspectivas para se legitimar racionalmente valores e regras: a responsabilidade por atos ou o agir segundo critérios e regras morais, implicando, portanto, escolhas; a aprendizagem racional dos valores, pressupondo, então, discussões e debates que conduzam à justificativa, descarte ou construção de novos valores; e o diálogo, indispensável à convivência democrática, uma vez que pode viabilizar acordos quanto aos diferentes pontos de vista.

O texto também aborda o desenvolvimento moral e a socialização dos sujeitos, enfatizando que a afetividade e a racionalidade representam a base da moralidade e que se desenvolvem a partir das interações sociais. Se ainda havia dúvidas acerca de que fundamentos teóricos embasam o documento, a partir das informações referentes à construção do autorrespeito e da conquista da autonomia, ratifica-se que os estudos piagetianos do juízo moral infantil e os níveis de desenvolvimento moral kohlbergnianos constituem-se como bases da matriz teórica utilizada pelos autores do documento.

Há explicitamente no material, uma defesa à tendência da escola democrática, definindo-a como um espaço em que haja a democratização das relações, a garantia da participação na “elaboração das regras, das discussões e tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição.” (BRASIL, 1998, p. 66).

Para finalizar o documento, os autores focalizam conteúdos, avaliação e orientações didáticas relacionadas ao tema transversal ética. Organizados em quatro blocos, os valores eleitos como obrigatórios para um trabalho na escola são respeito mútuo, justiça¹⁶, diálogo e solidariedade. Tal conteúdo pressupõe dois momentos complementares: aprendizagem e convívio escolar. Sendo assim, as vivências e experiências cotidianas são vistas como essenciais para a formação para a cidadania. Nesse sentido, a avaliação

deve balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática. (BRASIL, 1997, p.115).

Analisando a iniciativa pública referente ao trabalho com educação moral, reconhecemos a relevância e qualidade do material elaborado, destacando, principalmente, dois aspectos. O primeiro, de se inserir o tema valores e toda a possibilidade de discussão promovida por ele, no trabalho da escola. O segundo aspecto é referente à ênfase dada à formação necessária para o professor se envolver com um trabalho que leve em consideração as dimensões psicológicas do desenvolvimento. No entanto, por múltiplas razões, o trabalho com o tema, Ética, proposto pelos PCN, não se efetivou nas escolas. Algumas hipóteses podem ser levantadas quanto à dificuldade de se implantar a Ética como tema transversal.

A primeira diz respeito ao entendimento acerca da transversalidade. Teoricamente um trabalho transversal delega a todos, por tempo integral, a responsabilidade de envolvimento. Porém, na prática, pode haver por parte de alguns, uma omissão de responsabilidade em função do tratamento coletivo dado para o tema em questão.

Uma segunda hipótese é o fato de que não há na proposta um receituário e sim princípios norteadores o que, infelizmente, não está muito presente na história de formação do professor em geral, em que sempre se garantiu mais espaço para o cumprimento de

¹⁶ O valor da igualdade presente no documento introdutório dos PCN está implícito ao trabalho com a justiça, uma vez que a proposta reflexiva contempla uma evolução do conceito de igualdade para o de equidade.

regras e normas, além da eterna reprodução de modelos, do que para a reflexão de princípios.

Finalmente, a hipótese como consideramos no início, de que houvesse uma indisposição em se adotar como referência o modelo do que representa o pensamento de uma minoria. Sejam quais forem os motivos, o que temos é uma realidade educacional em que não se efetivou, de fato, o que os PCN propuseram.

Outra iniciativa mais recente do que os PCN é o Programa Educação em Direitos Humanos que busca implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado em 2007. Tal plano é constituído por propostas de ações de formação de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos. O programa visa o incentivo à estruturação de centros de referência em educação em direitos humanos nas instituições de educação superior, seja com a formação de Núcleos de Estudos e Pesquisas, seja em sítios com referências bibliográficas, grupos de discussão, artigos na área, entre outros.

O programa prevê que as instituições de ensino superior recebam recursos financeiros do MEC para oferecer formação e produzir material didático. A participação das instituições é feita por adesão, necessitando se cadastrar no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e/ou apresentar projetos de desenvolvimento de material didático ao FNDE¹⁷.

No primeiro semestre de 2009, a UAB lançou edital para que as instituições selecionadas recebessem recursos para o financiamento de cursos de formação continuada em direitos humanos. Já o FNDE publicou resolução para financiar projetos de instituições de ensino superior interessadas em produzir material didático relacionado à temática de educação em direitos humanos. A intenção é que tanto os cursos, quanto o material produzido atendessem às demandas locais (dos municípios/estados em questão).

Nesse sentido, a iniciativa governamental, por meio de publicações, disponibilizou a coleção, Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade, uma tiragem de 40 mil exemplares, de material destinado exclusivamente à formação dos docentes que se dispusessem a promover em suas unidades escolares a constituição de um fórum

¹⁷ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

permanente de ética e de cidadania ancorado em quatro eixos ou módulos: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social.

Os objetivos de cada um desses eixos, ou módulos, são:

Ética. Levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, os valores e seus fundamentos. Trata-se de gerar ações, reflexões e discussões sobre seus significados e sua importância para o desenvolvimento dos seres humanos e suas relações com o mundo. **Convivência Democrática.** A construção de relações interpessoais mais democráticas dentro da escola tem o objetivo explícito de introduzir o trabalho com assembleias escolares e de resolução de conflitos. Possibilita também outras ações que levem ao convívio democrático, como a formação de grêmios e aproximações da escola com a comunidade. **Direitos Humanos.** O trabalho sobre a temática dos direitos humanos tem vários objetivos interligados, dos quais o primeiro é a construção de valores socialmente desejáveis. Daí a proposta de conhecer e desenvolver experiências educativas que tenham como foco a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um segundo objetivo é o desenvolvimento de projetos voltados para a comunidade em que a escola está inserida, que abordem o respeito aos direitos humanos e aos direitos de crianças e adolescentes. **Inclusão Social.** A construção de escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, é o quarto eixo de preocupações. As diversas formas de deficiência e as exclusões geradas pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais e ideológicas serão foco de abordagem neste programa. (Araújo, et al., 2007, p. 5-6).

A adesão voluntária das escolas ao programa de formação pelos Sistemas de Ensino Estaduais ou Municipais de Educação ou por iniciativa das próprias escolas implicava no compromisso de criação dos Fóruns Escolares de Ética e de Cidadania nas escolas, nos municípios e nos estados. O principal intuito foi o de instrumentalizar a ação dos profissionais da educação envolvidos em sua implementação nas escolas participantes por meio de recursos didáticos e materiais pedagógicos, adequados.

A partir dessa iniciativa, a escola passava a pertencer oficialmente ao programa, podendo receber todas as informações, materiais e recursos didáticos que fossem disponibilizados durante seu desenvolvimento.

O referencial teórico dos autores do material é também de orientação construtivista e as publicações estão disponíveis para professores, pesquisadores e público em geral no

portal do MEC¹⁸, tendo como tema central: Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade.

Parece tratar-se de mais uma tentativa do Governo Federal sem o êxito esperado, esvaziada pelo pouco alcance e desconhecimento de um rico material que sem dúvida poderia ser de grande auxílio para um trabalho de educação moral voltado para o exercício da cidadania.

Mergulhar nas diferentes concepções de educação moral, bem como nas propostas de política pública nacional para o trabalho com a ética, valores e os direitos humanos na educação, nos impele a distinguir o que se tem concebido como Educação Moral (ou em Valores), Educação dos Direitos Humanos e Educação para a Paz. Muito embora a intenção de cada uma dessas seja uma educação voltada para a humanização da sociedade quanto à garantia de dignidade nas relações, as abordagens, enfoques e implicações pedagógicas podem ser diferentes.

A Educação dos Direitos Humanos tem sido entendida como a que se utiliza dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁹ (DUDH, 1948), como eixo norteador do trabalho educacional. Esta educação pode se centrar em alguns dos artigos da DUDH e seus princípios e, a partir deles, os educadores propõem ações que os fortaleçam, abordando valores e normas de forma reflexiva, a fim de despertar nos alunos um olhar social mais crítico (ARAÚJO e AQUINO, 2001). Sendo assim, inevitavelmente são trabalhados os valores da justiça e outros pertinentes ao trabalho em respeito às diferenças.

A ideia de Educação para a Paz foi desenvolvida no âmbito da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e é centrada no valor paz ou, num conjunto de valores de mesma natureza: tolerância, não-violência, dignidade, respeito, etc. Campos e Correia (2008) esclarecem:

(...) uma proposta pedagógica da educação para a paz revela-se uma ação internacional voltada a orientar o conteúdo das práticas educacionais, no sentido de fomentar a formação de gerações orientadas por valores como dignidade, respeito, tolerância e igualdade. (p. 3989).

¹⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14772%3Aeducacao-em-direitos-humanos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=640

¹⁹ http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

Quanto à Educação Moral (ou em valores), como já descrito anteriormente, há diversas visões e cada qual estabelece diretrizes quanto à forma mais apropriada de seu trabalho. Assim, diferentes paradigmas tratam de formas variadas as relações sociais, podendo ser coercitivas, se voltadas para uma educação moral dogmática e direcionada para a obediência, ou cooperativas, quando orientadas para a construção da autonomia moral dos sujeitos nelas envolvidos. Retomadas tais questões, reiteramos nossa perspectiva teórica piagetiana na qual a educação moral é sempre direcionada à autonomia moral, ou seja, a condição em que o próprio sujeito estabelece a hierarquia de valores morais a serem seguidos, visando o bem tanto para si como para qualquer outra pessoa.

Para Piaget (1930-1996) o objetivo principal da educação moral seria o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar. Quando o autor refere-se à cooperação, não significa uma conduta exterior, como por exemplo, por solicitação externa, por obediência. Refere-se a uma cooperação voluntária, espontânea, que emerge de uma necessidade interior. Assim, Piaget pretende com a educação moral, formar personalidades tão livres quanto responsáveis.

Contudo, a responsabilidade da educação moral não pode se limitar apenas à socialização, ou seja, não pode se restringir apenas a um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas precisa ser também concebida como:

um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral é, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida. (Puig et al., 2000, p.18)

Nessa direção, Goergen (2005) nos auxilia elucidando a educação moral como:

a busca de um caminho pessoal para uma vida consciente, livre e responsável. Do ponto de vista do educador, pode-se dizer que sua influência educativa deve contribuir para um sujeito consciente e autônomo, capaz de decidir que atitudes tomar que, na busca da felicidade, preservem tanto interesses individuais quanto sociais. (p.1007).

Estabelecidos os conceitos, enfatizamos que nossa perspectiva de educação moral acaba por abarcar os objetivos estabelecidos pela Educação dos Direitos Humanos e para a

Paz, uma vez que se almeja a construção de personalidades éticas. Há, portanto, um investimento sobre a identidade dos sujeitos que se tornam também responsáveis pela construção de sua autonomia moral. Sendo assim, tal perspectiva se constitui mais abrangente em relação a uma educação voltada para melhor convivência.

Ao apresentarmos as características dos diferentes modelos de educação moral e respectivas implicações pedagógicas, as tentativas das políticas públicas em instrumentalizar as escolas para um trabalho que inclua e considere o desenvolvimento da moralidade, bem como, diferenciarmos Educação Moral de Educação dos Direitos Humanos e Educação para a Paz, acreditamos que se faz necessário refletirmos acerca dos diferentes e complementares papéis das instituições família e escola nesse contexto de formação.

3.3. Família e Escola: Espaços e Papéis Distintos ou Complementares?

É fato que o século XX foi cenário de grandes transformações na estrutura da família, em decorrência da forte influência exercida pelas forças políticas, econômicas, sociais e culturais. Tais transformações dizem respeito às mudanças nos papéis e nas relações existentes em seu interior, bem como em sua forma organizacional. Porém, sua capacidade de ajustar-se às exigências do meio, lhe confere a continuidade e permanência de importante papel enquanto instituição formadora, a despeito de todas as crises sociais (SIMIONATO; OLIVEIRA, 2003).

Ao buscarmos uma trajetória histórica, pontuamos as características da família romana. Era o princípio da autoridade que organizava tal instituição e cabia ao pai, o papel de chefe político, concomitantemente ao de sacerdote e juiz. Assim explica Mota et al (2011): “ O pater (...) liderava, oficiava o culto dos deuses domésticos e espalhava justiça. Exercia sobre os filhos direito de vida e de morte, podia impor-lhes pena corporal, vendê-los, tirar-lhes a vida.” (MOTA, 2011, p. 2).

Dias (2005), revela que, por ser considerada a base da sociedade ao longo da história, a família vem gozando de um conceito sacralizado. De início, a religião concebeu as relações afetivas solenizando-as como união divina e abençoada pelos céus. Para não ficar aquém dessa intervenção nas relações familiares, o Estado, “buscou estabelecer padrões de estrita

moralidade e de conservação da ordem social, transformando a família numa instituição matrimonializada.” (DIAS, 2005 apud MOTA, 2011, p. 2).

Sendo assim, algumas marcas deixadas pela sua ancestralidade são atualmente observáveis, como a autoridade do chefe da família, provinda da família romana, na qual a submissão da esposa e dos filhos ao pai conferia ao homem o papel principal, o de chefe. Também o caráter sacramental do casamento, originado no século XVI, proveniente da família medieval. (RIGONATTI, 2003).

Savater (1998) explica o papel da família como a instituição responsável pela socialização primária das crianças, esclarecendo que as relações estabelecidas nesse núcleo giram em torno de valores, costumes, ideias e culturas pertencentes àquele grupo em particular, vinculados, evidentemente, ao contexto global. A família seria, portanto, o “alicerce” do sujeito que necessariamente irá ampliar suas relações em outros meios sociais.

Sendo assim, a educação informal, no sentido de não sistematizada ou não intencional que ocorre na família, tem seu início a partir do nascimento do sujeito. É, portanto, no espaço familiar, que a criança aprenderá a diferenciar o certo do errado, em consonância com os valores e costumes da comunidade em que está inserida.

É também no âmbito familiar que será vivenciado o espaço privado, onde as relações são assimétricas, isto é, os pais têm mais autoridade e poder que os filhos. Na família as relações são estáveis, ou seja, a mãe não deixa de ser mãe embora o filho tenha se comportado mal, o mesmo ocorrendo com os demais membros.

É indiscutível que as ações familiares sejam indispensáveis nos primeiros anos, mas não suficientes no decorrer da vida. A interação com outros ambientes e instituições é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a escola terá papel de destaque como promotora de uma educação para outro espaço social, diferente do privado: o público. É nesta instituição, formalmente responsável pela educação em nossa sociedade, que a criança irá experimentar a igualdade e aprender a lidar com a diversidade.

Por meio dessa socialização secundária, que consiste no ensino dos conhecimentos e da aprendizagem dos valores sociais, as crianças e os jovens têm a oportunidade de aprender a viver em uma sociedade democrática, em que serão confrontados diferentes

interesses e necessidades. De ouvir e tentar entender os outros, de administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa, de estabelecer relações respeitadas, de perceber a necessidade das regras e valores para se viver bem. A manutenção da qualidade das relações dependerá, então, das atitudes entre todos os envolvidos.

Dedeschi (2011) esclarece que, apesar de complementares, os papéis dessas instituições se diferem e nem sempre os profissionais da escola refletem sobre estas questões. O que ocorre então é a terceirização para a família (e vice-versa) de problemas que ocorrem no espaço escolar, os quais embora tendo causas múltiplas, necessitariam ser também compreendidos como fenômenos pedagógicos a serem trabalhados pela escola. Independentemente de a família desempenhar seu papel, a escola necessita educar seus alunos para a vivência em uma sociedade democrática e contemporânea.

É equivocada a persistente crença tão arraigada entre os professores brasileiros de que a família não valoriza a escola e de que os docentes não podem contar com seu apoio. Alguns estudos que analisam a perspectiva de pais (CARVALHO, MARTIN e PAULA, 2007; DEDESCHI, 2011; MARQUES, 2004; RIBEIRO e ANDRADE, 2006) apontam que estes valorizam sim, a instituição escolar, veem a escola como um fator de proteção ao desenvolvimento dos filhos; consideram o conhecimento propagado por essa instituição como superior ao que possuem; legitimam o fato de que a escola informa e tomam providência quando lhes é solicitado; enxergam o professor como uma autoridade e, portanto, sabe o que é melhor para o aluno.

La Taille (2006), em uma pesquisa com mais de 5000 jovens de ensino médio, também apresenta resultados que vão contra a afirmação de que os professores teriam perdido seu prestígio, o senso comum atual. Dos jovens questionados, 98% consideram que os professores são muito importantes para o progresso da sociedade. Além disso, entre as instituições públicas, a escola é a que merece maior confiança por parte desses jovens. Os dados indicam, portanto, que ao contrário do que se vê no discurso do senso comum, a escola é de fato reconhecida pela família e pelos estudantes como uma instituição importante para a formação e educação de suas crianças e jovens.

Do ponto de vista da educação, devemos refletir sobre o papel da escola, entendendo-a como uma instituição pertencente à sociedade e que, portanto, deve

considerar as mudanças pelas quais a contemporaneidade passou e ainda passa, devendo ressignificar o trabalho educativo considerando esse novo cenário que o atual contexto apresenta.

É preciso que a escola direcione seu olhar também ao desenvolvimento de práticas compreensivas, reflexivas e críticas ao modelo de vida contemporâneo que embora ofereça infinitas possibilidades de avanços e confortos, tende a distanciar o homem de sua perspectiva social. Isto porque muitos dos equipamentos tecnológicos amplamente utilizados e difundidos isolam o ser humano de um contato pessoal substituindo-o, na maioria das vezes, pelo contato virtual.

Paradoxalmente, as possibilidades de acesso e globalização não garantem uma preocupação coletiva, tampouco um olhar que contemple a igualdade de direitos entre todos. Ironicamente, a inteligência humana, reconhecidamente superior, torna-se conivente com as armadilhas sociais de isolamento pessoal consentido, infelizmente tão presentes na atualidade.

É no espaço da escola que as questões referentes ao público, ao coletivo, devem ser interpretadas, discutidas e questionadas. Sendo assim, não há como negar a relevância da escola não somente por seu trabalho com o conhecimento, mas principalmente pela forma como tal trabalho é desenvolvido. Há muito que o ensino puramente verbal vem sendo questionado como indesejável e inadequado para a formação e construção do conhecimento.

A postura acessível do professor, assim como a minimização de sua autoridade frente às dúvidas e questionamentos dos alunos, destaca o valor e a necessidade de um ambiente favorável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral, que assegure um trabalho voltado cada vez mais para a humanização do ensino. Nessa dissertação, enfocaremos uma dimensão da educação escolarizada relacionada à humanização: a educação moral.

É recorrente a discussão sobre a escola, se ela deve ou não desenvolver um trabalho de educação moral. Afirmamos que a escola, querendo ou não, exerce efetivamente a função de formadora moral das pessoas. A maneira como a escola lida com as regras, sanções e disciplina, aponta, ainda que de forma inconsciente, a orientação moral adotada.

Se há ou não espaço para um ambiente de trocas; se a voz dos alunos é ou não ouvida e considerada; se as relações com o conhecimento permitem descobertas por parte dos alunos ou se estes são passivos frente a uma transmissão verbal e exclusiva do professor, são indícios de um trabalho voltado (ou não) para a construção da autonomia.

Defendemos para a escola um trabalho que, além da aquisição do conhecimento cultural e o desenvolvimento da inteligência, garanta a aprendizagem da convivência numa sociedade democrática, em que a pluralidade de etnias e ideias demanda, necessariamente, a construção de valores que favoreçam um espaço de trocas de pontos de vista e o exercício do respeito mútuo.

A qualidade das relações estabelecidas na escola, ou seja, entre a autoridade/alunos, nas mais variadas situações de trabalho com o conhecimento, ou alunos/alunos, bem como os valores predominantes nestas relações, indicarão que tipo de educação moral está presente no trabalho da escola, ainda que implicitamente. Sendo assim, se há por parte da escola maior ênfase no cumprimento das inúmeras regras convencionais – uso do uniforme completo, horário de entrada e saída, uso individual do material, etc.- há, portanto, uma indicação de que a organização e obediência possam ser os valores mais fortemente considerados.

Por outro lado, se a escola preza o direito de todos no processo de construção das regras; se há um trabalho de intervenção voltado para uma resolução pacífica nos conflitos entre pares; ou se a relação com o conhecimento é estimulada por meio de um ambiente ativo de aprendizagem, há, portanto, características de uma formação voltada para a construção da autonomia dos alunos.

Sem, contudo, pretender ocupar o lugar das outras instâncias formativas (família, mídia, igreja, etc.), na escola o sujeito passa por constantes situações de enfrentamento e superação, de aprendizagem da igualdade e do encontro com o diferente, sendo dessa forma, um ambiente propício à formação moral. Caracteriza-se, portanto, como um ambiente de socialização bem distinto do contexto familiar.

Portanto, sendo o espaço da diversidade, do plural (social, cultural, étnico, de minorias) a escola é também o ambiente do cultivo das qualidades, expectativas, características, limites, vantagens que favorecem o reconhecimento mútuo. (GOERGEN,

2001, 2007). Nessa direção, podemos afirmar que, de forma sistematizada (ou não), a educação moral sempre esteve presente na escola.

Estudos referentes à educação na contemporaneidade, (ARAÚJO, 1996; MOMO E VORRABER, 2010), indicam que estamos diante de uma escola que se vê sem norte para o exercício de uma influência moral que considere como centrais, os valores reconhecidos como universalmente desejáveis: a justiça, o respeito à dignidade de qualquer ser humano e a generosidade. São esses os valores eleitos como “conteúdos” obrigatórios para educação moral no presente trabalho.

Nossa escolha por estes, e não outros valores – liberdade, igualdade e tolerância, por exemplo, é por entendermos que justiça e respeito à dignidade humana fazem parte do “‘núcleo’ moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade” (Brasil, 1997, p. 50), e generosidade, concordando com La Taille (2006), supõe a prevalência de três aspectos merecedores de nossa atenção: o altruísmo – é a outrem que se beneficia com a ação; o sacrifício, ou seja, abre-se mão espontaneamente de algo em benefício do próximo; e o terceiro aspecto, “dá-se a outrem, não o que lhe cabe de direito, mas sim o que corresponde a uma necessidade singular.” (LA TAILLE, 2006, p.10).

Em síntese, entendemos que a escola deve se comprometer com valores condizentes ao que se exige como direito do ser humano (a justiça e o respeito), assim como com o que se espera do ser humano (a generosidade), orientando a uma convivência pacífica e democrática.

Isso leva-nos a buscar caminhos para uma educação que assuma seu papel social de reflexão e construção de tais valores morais e que permitam às novas gerações a possibilidade de uma autonomia libertadora e de não aceitação às injustiças.

Falamos, portanto, da educação moral nas escolas que na nossa perspectiva e concepção, visa o desenvolvimento de estratégias que promovam o conhecimento e legitimação de alguns valores (por exemplo, justiça, respeito, generosidade) os quais inspirem sua convivência e que neles pautem suas condutas. Uma educação que busque o desenvolvimento de juízos norteadores a atitudes éticas e ações mais justas e equilibradas, em direção à autonomia moral.

Nossa intenção, enfim, é a de conhecer o trabalho de educação moral que vem sendo desenvolvido nas escolas do Brasil, buscando identificar quais práticas morais efetivamente podem ser consideradas como favoráveis e coerentes ao processo de construção da autonomia moral.

Após apresentarmos as características dos diferentes paradigmas de educação moral, passando pelas perspectivas da moral individualista, que delega ao próprio sujeito a reflexão e conhecimento de suas potencialidades, tendo como princípio a ideia inatista da moralidade; refletindo acerca da educação moral sob o ponto de vista da socialização, em que há uma regulação sobre o sujeito vinda de fora, neste caso, da sociedade; trouxemos os autores considerados como referência para uma educação moral voltada para a autonomia: Piaget (1930-1998), Kohlberg et. al. (1997), Puig (1998) e La Taille (2009). Apresentamos as contribuições de cada autor, bem como, as respectivas implicações pedagógicas de suas teorias e reflexões. Ao nos restringirmos aos autores que fundamentam o presente trabalho, ressaltamos que muitos outros têm contribuído para os estudos da educação e psicologia moral, tais como Menin (2002; 2007; 2010), Tognetta e Vinha (2006; 2007; 2009). Em seguida, as propostas de políticas públicas, PCN e Programa Educação em Direitos Humanos, contribuíram para nossas reflexões a respeito das dificuldades e desafios presentes no processo de transformação da educação nacional. Finalmente, concluímos o presente capítulo, delimitando os papéis da família e da escola, enquanto instituições sociais formadoras, ratificando nossa defesa por uma educação escolar comprometida com o desenvolvimento de personalidades éticas.

Escolhemos detalhar, no próximo capítulo, os conceitos, categorias e tipologias das práticas escolares classificadas como morais por Puig (2004), que servirão de critério para nossa seleção dos artigos na presente pesquisa bibliográfica.

Antes, porém, apresentaremos as ideias comuns aos pesquisadores da Psicologia e Educação Moral, bem como recentes contribuições de pesquisa realizada acerca da educação moral no Brasil.

4. A BATIDA DO PENTE - As Práticas Morais na Escola



“A trama recém-passada é reunida à parte já tecida com uma primeira batida do pente, que é puxada das folhas de liços – onde se encontrava – na direção da tecedeira.”

*Rodrigo, *O Tecelão.*

Nosso trabalho até aqui buscou tecer considerações acerca da pós-modernidade, destacando quais valores estão mais fortemente presentes na sociedade atual. Trouxemos uma trajetória acerca das teorias sobre o desenvolvimento moral, bem como diferentes paradigmas de educação e suas implicações pedagógicas no que tangem à construção da autonomia. Paralelo a isso, delimitamos e enfatizamos os papéis das distintas instituições, família e escola.

Neste capítulo apresentaremos o que há de comum nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros acerca de uma educação moral na escola, bem como recentes contribuições do assunto para a literatura nacional, encerrando com as classificações e tipologias das práticas morais, defendidas por Puig (2004).

Não há entre os educadores, como veremos na análise dos artigos, um consenso acerca de se delegar também à escola a função de formadora moral. Tal fato, como veremos, incide sobre a qualidade de formação dos educadores que ainda prestigiam muito mais o trabalho da dimensão cognitiva dos alunos, desprezando, ou pouco considerando, a totalidade do ser humano, ou seja, seu desenvolvimento sociomoral. Porém, muitos têm sido os estudos dedicados a refletir acerca do papel da escola como formadora moral dos alunos e prevalece entre os pesquisadores, a defesa de que a escola deve imbuir-se do compromisso com a educação moral de seus alunos, entendendo que tal tarefa não é restrita à família (CARVALHO, 2002, 2004; GOERGEN, 2001, 2005, 2007).

A comunidade científica pontua também, que uma educação moral bem sucedida deve considerar as relações entre escola, família e comunidade, havendo por parte dos pais e, neste caso, também dos professores, o reconhecimento de uma urgência quanto a tal tipo de educação (AQUINO e ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 2000b).

Além disso, a educação moral, quando envolve toda a comunidade e espaços escolares, é mais eficaz (TOGNETTA, 2009; VINHA, 2007; TREVISOL, 2008). Outro aspecto considerado pelos pesquisadores da área é que deve haver um posicionamento da escola frente aos valores morais e éticos a serem considerados como relevantes e urgentes para a socialização e dignidade dos alunos (GOERGEN, 2007; MENIN, 2007).

Contrapondo uma educação moral verbalista e doutrinadora, estudos defendem como mais eficaz a transmissão de valores por meio de modelos recebidos e reconhecidos nas figuras de autoridade, como também por práticas necessárias e desenvolvidas em situações reais (CARVALHO, 2007; ZABALZA, 2002).

Sintetizando, as pesquisas apontam que uma educação moral nas escolas deve ter como finalidade principal o fortalecimento de valores universalizáveis como a justiça, a igualdade, a liberdade, o respeito à dignidade, a tolerância à diversidade, a solidariedade e a cooperação, presentes no documento, Declaração Universal dos Direitos Humanos, e orientados para uma convivência pacífica e democrática das pessoas.

A educação moral, portanto, por sua amplitude, não se converge para uma disciplina específica, demandando um trabalho transversal aos programas curriculares. E, sobretudo, considerar que são as finalidades que devem condicionar os meios, ou seja, se a autonomia

moral é a finalidade, a democracia deve estar num processo contínuo de construção e prática, como meio e finalidade, os procedimentos coercitivos não podem vigorar (PIAGET, 1930-1996).

Em 2008, a pesquisadora Maria Suzana de Stéfano Menin, com o apoio do CNPQ (Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico), processo 470607/2008-4, e com a colaboração de outros pesquisadores de diferentes universidades, integrantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP), mais especificamente, do Grupo de Trabalho Psicologia da Moralidade, iniciou uma pesquisa em todo o território nacional, buscando “garimpar” nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, experiências que pudessem ser reconhecidas como bem sucedidas em educação moral.

Como primeira etapa, o grupo de pesquisadores encaminhou para as Delegacias e Superintendências Regionais de Ensino dos diferentes Estados, esclarecimento acerca do projeto, com o intuito de convidar as escolas das redes públicas, municipais e estaduais, interessadas em participar, a se inscreverem respondendo a um questionário, on-line.

Tal etapa, de coleta e análise dos questionários, teve a duração de aproximadamente um ano, quando informações mais detalhadas foram solicitadas às instituições pré-selecionadas. A partir do material complementar encaminhado por tais instituições, os pesquisadores divididos em diferentes regiões do país, partiram para a etapa de visitas às escolas até então pré-selecionadas, a fim de conhecerem pessoalmente as experiências relatadas, bem como, coletarem novas informações por meio de entrevistas e observações.

Vale destacar que cerca de 1.000 questionários foram preenchidos, porém, menos de 5%, foram considerados como possíveis candidatos à visita dos pesquisadores. Ressalta-se também, a heterogeneidade quantitativa de relatos enviados por região brasileira, havendo predominância da região Sudeste com 58% do total de questionários preenchidos, seguidos de 17% da região Nordeste, 15% da região Sul, 5% do Centro-Oeste e 5% do Norte.

Menin (2011)²⁰, destaca 5 fatores que justificam o fato da grande maioria de questionários não apontarem para experiências bem sucedidas:

²⁰ Relato de pesquisa feito no II COPPEM – II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, realizado de 04 a 07 de julho de 2011, Centro de Convenções Unicamp.

1. Os valores mais evidentes no trabalho das escolas, nem sempre morais em contraposição a um controle disciplinar;
2. O isolamento da iniciativa a um grupo restrito dentro da escola;
3. O curto espaço de tempo em que a experiência foi desenvolvida;
4. A prevalência de uma educação moral por transmissão e doutrinação;
5. A contradição da experiência relatada com o clima relacional/disciplinar na escola.

Já como aspectos a serem considerados na análise das experiências bem sucedidas, os pesquisadores buscaram conhecer a origem da proposta, ou seja, quais foram seus fatores impulsionadores e em que foram pautadas as estratégias buscadas pelas escolas para o desenvolvimento da experiência/proposta. Também foi considerada a qualidade das relações interpessoais existentes na escola, bem como a forma como eram concebidas e elaboradas as regras da instituição. Outros aspectos relevantes foram a duração da experiência ou proposta e a participação ou engajamento da comunidade escolar para um trabalho coletivo, em que não se observasse o protagonismo de um só agente, minimizando, assim, o risco de ser um evento pontual. Finalmente, quais resultados foram alcançados, e se a experiência, de fato, produziu mudanças na escola. Além disso, a pesquisa buscou considerar as limitações e/ou “pontos fracos” de cada projeto.

A pesquisa mostrou que, dentre os 1.000 questionários enviados na primeira etapa, foram selecionados somente 19 projetos ou experiências, visitados e avaliados pelos pesquisadores, que, diferente da proposta inicial, foram consideradas como “interessantes” e não “bem sucedidas em educação moral”. Isto pelo fato de que, em sua maioria, os relatos se referiram a projetos de curta duração, não atendendo, portanto, ao caráter de permanência e mudança na escola como um todo.

A partir da dimensão dessa pesquisa podemos antecipar o quanto é complexa para as escolas a visão de uma educação moral voltada para a autonomia e mais que isso, o trabalho efetivo e permanente para esse fim.

Infelizmente para o presente trabalho, não traremos os artigos referentes à pesquisa de Menin et al (2009) porque não foram encontrados nas bases de dados utilizadas, uma vez que cada uma das 19 experiências selecionadas compõe um livro a ser brevemente publicado pela editora Cortez.

A partir do exposto até aqui, passaremos a apresentar as práticas escolares que elegemos como favoráveis à construção da autonomia. Esclarecemos novamente que iremos pautar a classificação das práticas baseadas em Puig (2004). Porém, nas práticas agrupadas pelo autor foram identificadas e podem ser inseridas muitas das propostas anteriormente apresentadas, como a clarificação de valores, a discussão de dilemas morais, as assembleias, o trabalho em grupo, entre outros. Essa classificação será empregada quando analisarmos as práticas escolares encontradas nas publicações nacionais, durante o período de 2002 a 2012.

Passemos, então, ao entendimento a respeito do que se concebe como prática, avançando em seguida, para o conceito de ‘práticas morais’.

4.1. As Práticas Escolares

Segundo Vinha e Mantovani de Assis (2007), os educadores de forma geral afirmam quererem para seus alunos uma formação que favoreça a construção de:

(...) um ser humano crítico, cooperativo, conhecedor de seus direitos e deveres, participativo, atuante na sociedade em que vive, solidário; que saiba tomar decisões; que seja responsável, assertivo, equilibrado; que resolva seus problemas por meio do diálogo; que saiba expressar seus sentimentos; que tenha ideias novas e que seja autônomo, moral e intelectualmente. (VINHA & MANTOVANI, 2007, p.159).

Para que tais objetivos sejam alcançados, deve-se considerar o currículo da escola, não somente quanto aos conteúdos, mas também, à qualidade das relações estabelecidas entre os integrantes da comunidade escolar. A abordagem dos educadores no que se refere às relações interpessoais e com o conhecimento se dá por meio de suas práticas que nem sempre refletem seus nobres objetivos.

Dessa forma, inúmeras pesquisas destinadas a conhecer o clima escolar bem como sua relação com a construção cognitiva e moral dos alunos, apontam quais práticas e posturas dos educadores e da escola como um todo, devem prevalecer frente ao compromisso de se promover na escola uma atmosfera favorável ao conhecimento e desenvolvimento integral de todos os envolvidos. (GAZIEL 1987; BRUNET, 1995;

JANOSZ et al.,1998; BLAYA et al.,2004; THIÉBAUD, 2005; PERKINS, 2006, 2007, 2008; CASASSUS, 2008).

Como clima escolar, referimo-nos às qualidades de vida e de comunicação percebidas pelos membros de uma escola. Pode-se considerar que o clima de uma escola corresponde a sua atmosfera, a valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos atores, assim como às relações sociais e com o conhecimento. (THIÉBAUD, 2005).

Janosz et al. (1998) propõem abordar o clima escolar sob cinco dimensões inter-relacionadas que permitem, cada uma por si, ajudar a compreender os aspectos específicos do clima. São elas: clima relacional, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça, clima de pertencimento.

O clima relacional refere-se às relações que são estabelecidas entre os membros de uma organização e seu entorno.

O clima educativo traduz o valor atribuído à educação comum aos intervenientes na ação educativa. Portanto, o clima educativo de qualidade se assenta na percepção da escola como um lugar de verdadeira educação, que investe no sucesso e bem-estar dos alunos e no desenvolvimento de uma boa educação, de forma a promover o valor da escolarização e dar sentido às aprendizagens.

O clima de segurança refere-se à ordem, à tranquilidade e à confiança entre os atores educativos no seio da escola.

O clima de justiça serve de orientação aos alunos ao nível das atitudes e comportamentos, permitindo-lhes desenvolver uma justa apreciação e o reconhecimento dos direitos e dos deveres de cada um. É reconhecido pela legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções.

Ao definirmos o clima escolar é inevitável que nos reportemos às práticas favoráveis a uma atmosfera moralmente equilibrada e orientada para a autonomia.

Vejamos, então, o que Puig (2004) propõe acerca das práticas escolares.

(...) um curso de acontecimentos humanos, mais ou menos estabelecido de antemão, do qual participam várias pessoas, em regime de co-implicação. (...) Uma prática é um caminho que traça uma direção e um sulco que nos predispõe a segui-la de forma constante. (PUIG, 2004, p.58).

A partir desse conceito, entendemos que em toda proposta pedagógica estão inseridas, de forma sistemática ou não, práticas que busquem alcançar os objetivos previstos pela instituição.

Como práticas morais, o autor especifica serem “(...) formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes”. (PUIG, 2004, p.63). Portanto, há de forma intencional nas práticas morais a presença de virtudes e expressão de valores.

O autor faz uma distinção quanto ao sentido das práticas tidas como morais classificando-as em práticas procedimentais e práticas substantivas.

As práticas procedimentais, além de serem cursos de acontecimentos que norteiam a conduta, permitem a busca ou criação de algo moralmente valioso ou correto. Assim, por tratarem de algo não estabelecido previamente, abrem espaço para a expressão e criatividade moral dos sujeitos. Falamos aqui nas diversas situações do cotidiano da escola e da sala de aula em que as divergências de opiniões e de quererem muitas vezes deflagram conflitos ou insatisfações, nem sempre considerados e trabalhados de forma a alcançar soluções pautadas nos princípios moralmente universalizáveis, como o respeito ao próximo, por exemplo. As práticas procedimentais visam, então, considerar esses acontecimentos como conteúdo de um processo dialógico, reflexivo e criativo.

As práticas substantivas também norteiam ações que expressam valores, porém, não há espaço de criatividade moral e sim de repetição moral. Assim, muitas das atividades propostas pela escola como o trabalho em grupos, as excursões ou festividades internas, devem se voltar para o exercício constante do respeito, da solidariedade, da responsabilidade, enfim, de valores morais indispensáveis para uma convivência social embasada pela igualdade de direitos e deveres. Embora se tratem de atividades rotineiras ou previstas no calendário, trazem em sua essência, oportunidades de se apurar o olhar e de se exercitar as virtudes. As práticas substantivas cristalizam, portanto, os valores reconhecidos por uma comunidade como desejáveis em comportamentos concretos. Sendo assim, tanto as práticas procedimentais quanto as substantivas se complementam e devem compor a tarefa educacional.

Puig (2004) propõe uma tipologia para cada categoria de prática. Cabem às práticas procedimentais dois tipos: práticas de reflexividade e de deliberação. Já às substantivas, se integram as práticas de virtude e normativas.

Há indiscutivelmente, na proposta de Puig (2004), o mérito de selecionar e classificar inúmeras práticas escolares contidas na literatura. Falaremos dos tipos e classificações, sem, no entanto, nos atermos a mencionar todos os autores originais, uma vez que para o presente trabalho o foco é uma apresentação objetiva, bem como a classificação das práticas, segundo Puig (2004), para que o leitor tome conhecimento da proposta desse autor. Ressaltamos, porém, que, pela objetividade conferida, nossa descrição não fornece informações suficientes para a aplicação ou implantação dessas práticas, na escola.

Falemos de cada tipo mais detalhadamente.

4.1.1 As Práticas Procedimentais de Reflexividade

Retomemos a ideia de que a prática de reflexividade está inserida na categoria das práticas procedimentais, tendo, portanto, como característica fundamental a oportunidade de lidar com algo não estabelecido previamente, possibilitando, assim, a expressão e criatividade moral dos sujeitos.

Especificamente, as práticas de reflexividade convertem-se nas formas representativas de se trabalhar com uma das “(...) mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental: o conhecimento e o cuidado de si mesmo.” (PUIG, 2004, p. 96).

Puig discute o conceito de reflexividade orientando-se por duas direções distintas, porém, intimamente relacionadas. A primeira dirigida à preocupação na operacionalização de um conjunto de técnicas e procedimentos que favoreçam o ‘conhecer-se e o dirigir a si mesmo’. A segunda trazendo as sucessivas concepções que a filosofia ocidental elaborou sobre a individualidade. Dessa forma, o autor propõe responder ao duplo questionamento acerca da ideia de reflexividade: “(...) como fazer- se a si mesmo, e que ideias utilizar para compreender-se enquanto indivíduo.” (PUIG, 2004, p.97).

O autor destaca que numa sociedade cada vez mais plural, em que nem sempre se considera o peso da tradição, a reflexividade torna-se ainda mais imprescindível. Isto

porque ela afirma que ao contrário de sermos cópias repetidas, somos seres singulares, sendo necessário um esforço pessoal de autorrealização e desenvolvimento de si.

O autor distingue procedimentos, produtos e valores ligados à reflexividade, buscando, dessa forma, uma organização conceitual.

Procedimentos de reflexividade referem-se à utilização de algumas capacidades psicológicas que permitem uma operação sobre si mesmo. Destaca como sendo os mais usuais a auto-observação - capacidade de obter informações de si mesmo; a autoavaliação – capacidade de valorizar as próprias realizações a partir de determinados padrões de referência; e autorregulação – capacidade de se conduzir de acordo com suas próprias escolhas.

O conceito de produtos da reflexividade refere-se às estruturas pessoais que definem o sujeito psicológico e moral. Como primeiro produto, temos a consciência de si mesmo, como a possibilidade de se sentir como que diante de si mesmo, ou seja, ter a si como interlocutor. Em seguida, temos o autoconceito, referindo-se à elaboração de um perfil que traçamos de nós, ao nos mostrarmos aos outros. Depois, a identidade do eu, composta por experiências vitais do passado e do presente, capaz de vislumbrar a direção do futuro – quem sou e quem desejo ser? Finalmente, como resultado pessoal, o caráter, englobando e sintetizando os distintos traços pessoais, atitudes, valores e hábitos que representam o modo de ser característico de cada indivíduo.

Quanto à expressão valores da reflexividade o autor destaca o que se deseja alcançar, e, portanto, em nome de que se devem dirigir os esforços pessoais de conhecimento e cuidado de si mesmo: a autenticidade, a autorrealização, a excelência e a autoestima.

A educação moral como clarificação de valores se utilizaria prioritariamente das práticas de reflexividade, uma vez que estas convidam cada sujeito a olhar para si diante de alguma questão relevante.

Compreendidos os conceitos, apresentamos como algumas modalidades de práticas escolares de reflexividade, entendendo que podem ser desenvolvidas tanto em momentos específicos em que o professor programa atividades com a intenção de promover o autoconhecimento dos alunos, uma produção autobiográfica, por exemplo, quanto nas

inúmeras situações de encontros interpessoais entre educadores e alunos. São exemplos dessas práticas: a autoavaliação, autobiografia, entrevistas pessoais, análise das mudanças físicas e transformações pessoais, narrativas morais e os jogos de expressão de sentimento.

O trabalho de autoavaliação deve contemplar não só o comportamento e atitudes dos alunos, mas também, promover um espaço de reconhecimento de seus próprios avanços e conquistas frente ao conhecimento, bem como, o que se apresenta como seus desafios. A autobiografia, entrevistas pessoais, análise das mudanças físicas e transformações pessoais, ainda que se apresentem como formatos diferentes de atividades, apontam para um trabalho de introspecção, assim como a autoavaliação, cada qual orientado para detalhes distintos.

Na autobiografia há uma representação da própria vida, incluindo as instâncias sociais da família, amigos, etc, bem como projetos de futuro. As entrevistas pessoais permitem o reconhecimento de si frente às mais diversas situações, eleitas pelo professor e pertinentes ao que deseja focar: preferências da literatura, lazer, esportes, visão acerca de assuntos cotidianos, etc. Já nas análises das mudanças físicas e transformações pessoais, há intencionalmente o objetivo de se enxergar por inteiro: corpo e mente, acrescentando à proposta abertura para reflexões sobre o cuidado com o corpo, alimentação, estudos, enfim.

Detalhamos a seguir, as narrativas morais e os jogos de expressão de sentimento.

A narrativa moral constitui-se numa experiência de falar de si e dos problemas cotidianos que encontramos em nosso dia a dia, pelo simples fato de estarmos vivos e, portanto, convivermos. Nada mais é do que falar dos próprios problemas.

A experiência de uma narrativa moral possibilita a tomada de consciência das próprias ações e até mesmo, a incorporação ou legitimação de valores à identidade daqueles que podem falar de si. Falar sobre as experiências morais consiste em: exercitar as duas qualidades notadamente humanas – pensar e sentir; investir em si mesmo, valor, ou seja, o que é para mim importante na minha relação com o outro; e, agregar ao valor um conteúdo moral: justiça, honestidade, amizade, fidelidade.

A oportunidade de contar, de fazer a narrativa de suas próprias experiências vividas no que diz respeito a conflito moral, possibilita ao sujeito desenvolver sua própria “voz moral”, evoluindo em seus juízos, falando e agindo segundo sua própria consciência e não segundo uma autoridade que lhe é exterior. (BOUCHARD, 2000).

Ora, uma narrativa sustentada e encorajada por meio do diálogo, possibilita ao sujeito uma aprendizagem gradual de tirar proveito de sua experiência moral, afirmando sua autoridade e sua responsabilidade sobre si mesmo.

Há que se destacar que cabe ao aluno a decisão de tornar pública ou não sua narrativa, sem que haja demérito para quem optar por uma confidencialidade. Dessa forma toma-se o devido cuidado quanto ao limite à intimidade, porque a narrativa moral pode ainda ser um problema para o sujeito, mesmo que em processo de reconstituição. Por isso nossa defesa de se sugerir a narrativa moral como atividade individual, em que o autor coloca uma autorização para tornar pública sua narrativa.

Tappan & Brown (1989) sugerem que as narrativas possam se transformar em psicodramas. O próprio autor da narrativa distribui os protagonistas da ação, sejam eles amigos ou os adultos presentes. E novamente, a interferência do professor se faz imprescindível, assegurando que somente sejam expostas as narrativas, sejam em forma de dramatização, ou em forma de leitura, dos alunos que assim o “quiserem”. A intervenção do professor é no sentido de chamar a atenção dos alunos à questão moral em jogo, buscando descrever e reconhecer os sentimentos envolvidos.

Essa tomada de consciência do próprio autor é o maior objetivo das narrativas morais. A escolha de determinada situação, não é aleatória, há uma “explicação” para o próprio sujeito e, portanto, ele experimenta a oportunidade de falar de si e de seus sentimentos.

Falar de si, de suas próprias experiências morais pode levar o sujeito a repensar sua própria moral. Tornando-se autoridade sobre elas, ele pode ter domínio sobre suas ações e dos próprios sentimentos causadores ou oriundos da situação reconstituída. (TOGNETTA, 2004).

Mas afinal, o que se entende por experiência moral? É aquela experiência em que uma pessoa é colocada diante de uma situação, de conflito, hipotética ou real, ou de um dilema que requer de sua parte uma decisão e uma ação moral, perguntando-se “Qual é a melhor coisa, a coisa mais moral a fazer nessa situação?” Trata-se, portanto, de uma experiência vivida acerca de um conflito moral intrapessoal, em que o sujeito reflete sobre o bem a fazer por intermédio de sua voz interior.

Considerando-se a perspectiva do professor, tal prática é uma oportunidade de se interessar não somente pela experiência do conflito, mas, igualmente, pelas experiências vividas pelos jovens assim como sua dimensão moral. Já para os alunos, são experiências em que uma aprendizagem sobre o bem e o mal é possível em termos de descoberta, por se colocar de forma explícita sua própria perspectiva moral e de autoridade como autor da própria vida.

Tecnicamente consiste em quatro momentos:

- 1- O sujeito narra o acontecimento vivido, apresentando o dilema e as possibilidades que tinha para a resolução.
- 2- O sujeito conta qual foi a decisão tomada na ocasião do ocorrido.
- 3- O sujeito avalia se essa foi a melhor decisão a ser tomada e se justifica.
- 4- O sujeito faz uma reflexão sobre tal decisão, resgatando a dimensão moral e apresentando as possíveis aprendizagens para sua vida.

Analisando os momentos acima descritos, entendemos a relevância de tal prática uma vez que, em primeiro lugar, a narrativa implica uma perspectiva moral particular, contar uma história moral necessita de seu autor que tem a oportunidade de expressar sua autoridade pela autoria. Mas, como em toda prática moral, não se deve obrigar o aluno que ainda apresenta dificuldades em expor suas vivências de conflitos morais.

Em segundo lugar, contar uma história moral implica também uma reflexão sobre a experiência relatada, encorajando de fato, seu autor a aprender ainda mais sobre sua experiência, assumindo mais responsabilidades frente a frente com seus pensamentos, sentimentos e ações “(...) Por conseguinte, a autoridade do autor é exprimida e desenvolvida pelas oportunidades de recontar suas próprias histórias morais” (TAPPAN & BROWN, 1989).

Há mais de uma forma de se propor a atividade. Tappan e Brown (1989) propõem utilizar a entrevista individual, a dramatização ou ainda a escrita. Já Bouchard (2000) propõe o jogo dramático - coletivamente – em atendimento à demanda dos meios: salas com muitos alunos em que a entrevista individual torna-se uma difícil estratégia.

Os jogos de expressão dos sentimentos são propostas de trabalho em sala de aula, que favorecem o exercício das virtudes, mas, sobretudo, um trabalho voltado para uma

instância negligenciada pela escola: a afetividade. Tognetta (2003) ressalta que o trabalho com afetividade na escola em nada se assemelha com o trabalho clínico, terapêutico e sim abre possibilidades de favorecermos a “construção do autocontrole, do autoconhecimento e da autoestima. (...) Dessa forma, tratar da afetividade é falar de sentimentos e emoções.” (TOGNETTA, 2003, p. 128). A autora (2009) aponta que nessa proposta dos jogos de expressão de sentimentos, há importantes características a serem lembradas: são escolhas dos alunos, pois, deve haver um limite à sua intimidade; não são oportunidades de se “conhecer” os problemas emocionais dos alunos para possíveis intervenções, mas sim, oportunidades de pensar e falar de si.

A proposta da autora consiste em atividades e jogos que envolvem três dimensões das relações em que a afetividade está presente: relação consigo mesmo, com os pares e com a autoridade.

As atividades e jogos para falar de si são propostas em que os alunos são convidados a falar sobre seus sentimentos, gostos, atitudes. Podem ser divididos em:

- Jogos para pequenos grupos: momentos em que não há, portanto, retomada nem intervenção do professor sobre as discussões realizadas nos pequenos grupos. São objetivos desses jogos: proporcionar o autoconhecimento em contraposição ao conhecimento do outro; proporcionar a tomada de consciência das diferenças individuais; proporcionar a cooperação (o pensar juntos) muito mais do que a competição (tanto que não há vencedores).

Nesse grupo são incluídos: jogo dos siris, das cadeiras, das estrelas, planeta Eu, dentre vários outros cujo objetivo central é propor momentos em que os alunos reconheçam seus próprios sentimentos frente às diversas situações propostas, percebendo e distinguindo o que gostam, do que não gostam, o que os deixam tristes, com raiva ou felizes.

A autora esclarece que na relação entre pares não há peso nem desequilíbrio de poder: há um sentimento de simpatia (afinidade) comum entre as crianças e com ele, a possibilidade de se sensibilizar pela dor do outro. Por isso, são propostas entre pares e não com o professor.

Enfatiza que a proposta destas atividades não é uma discussão sobre moral e sim, um passo anterior a ela: o autoconhecimento e tomada de consciência de suas próprias características de personalidade e de vida.

Defende que as propostas individuais permitem o “estar só”. A solidão é um dos elementos constitutivos do homem e estar só possibilita de alguma forma, aprender mais sobre as próprias necessidades e prazeres.

- Atividades que permitem o conhecimento dos sentimentos a partir de personagens/com o adulto. São propostas em que há dilemas reais e hipotéticos para que os alunos possam pensar numa dupla perspectiva – do dever moral e/ou dos sentimentos que movem essa ação. São eles: cara ou coroa, cartas na mesa, a ovelha perdida, canto da ajuda, o que vejo e o que sinto; todos apresentando aos alunos, situações hipotéticas de conflito moral que permitem um espaço de reconhecimento dos sentimentos do outro além dos próprios.

São, portanto, propostas em que os alunos são convidados a constatar o sentimento alheio buscando uma empatia com o estado psicológico do outro. A autora baseia-se nas pranchas de atividades descritas por Moreno e Sastre (2002), em que as autoras, no entanto, trabalham com propostas de atividades escritas e não jogos.

Essas propostas podem e devem ser retomadas pelo professor para que haja a possibilidade de discussão de diferentes pontos de vista e para se assegurar os princípios em jogo.

- Atividades de avaliação: os alunos são convidados por um ajudante (seu par) e não pela autoridade a avaliar o dia: com cartões coloridos, com expressões, por meio das expressões “Que pena! Que bom! Que tal!” ou pelos envelopes das virtudes. Assim os alunos refletem sobre

* seus sentimentos causados por uma ou mais ações dos colegas;

* ou as próprias ações do dia para repensar em como podem ser diferentes no dia posterior.

A dificuldade que temos para falar de nós mesmos, de nossos sentimentos, orientou a autora em sua escolha pelos jogos. Argumenta a necessidade de se estabelecer uma atmosfera de relaxamento das tensões criadas pelas próprias relações diárias entre pares e com a autoridade.

Os jogos em pequenos grupos e as atividades individuais devem ser propostos entre outras atividades do currículo, garantindo que sejam escolhas dos alunos, portanto, um espaço de decisão deles.

Finalmente, Tognetta (2003) alerta que conhecer o desenvolvimento infantil permite adequar a tarefa a ser realizada assegurando que, ao permitir que as crianças manifestem os seus sentimentos, saibamos como lidar com isso.

Ao apresentarmos as práticas procedimentais de reflexividade defendemos para a escola um espaço destinado ao pensar sobre as ações morais, partindo das representações que os alunos têm de si, incentivando-os em sua expansão pessoal e na busca de um sentido de vida que valha a pena de ser vivida.

4.1.2 As Práticas Procedimentais de Deliberação

Lembremos que por se tratarem de práticas procedimentais, as de deliberação implicam, também, o exercício da criatividade moral, uma vez que se referem a situações novas de conflitos.

As práticas de deliberação refletem um esforço em se resolver problemas relativos à melhor forma de se viver por meio de elementos e argumentos racionais. Constituem oportunidades de se refletir sobre o correto, incluindo casos em que já se tem previamente fixada uma verdade ou procedimento, considerados como seguros.

Puig (2004), ao apresentar as práticas de deliberação, ressalta a coerência em adotá-las nas escolas que afinal, como instituição social, deve ser lugar privilegiado para a preparação da vida adulta assim como para a adoção de formas de convivência compatíveis com os anseios éticos da sociedade.

O autor destaca os processos morais inseridos na ideia de deliberação, o julgar e compreender a realidade, elucidando que, embora o pensamento moral se mova nessas duas direções, estas são complementares.

Nesse sentido, a deliberação moral parte inevitavelmente de uma pergunta ou questionamento acerca de algo ainda não contestado, de algum elemento novo que traz desequilíbrio para seguranças anteriormente estabelecidas, surgindo, então, a necessidade de se elaborar novas respostas.

Nessa perspectiva, há que se deliberar mediante a combinação de dois procedimentos do pensamento moral, o juízo e a compreensão (recordando que para o autor, tais procedimentos incluindo a autorregulação, constituem a consciência moral autônoma).

O autor ressalta que a deliberação é um “processo circular que enlaça o juízo e a compreensão. São dois momentos que usamos de maneira complementar quando enfrentamos situações moralmente problemáticas”. (PUIG, 2004, p. 120).

Sendo o juízo prescritivo, incide sobre o que é correto de se fazer, utilizando-se, portanto, da razão. Já a compreensão ajuda na reflexão ética contextualizada, trazendo para o cenário, situações e peculiaridades que exigem a presença da equidade, sem, contudo, descartar a imparcialidade que o juízo moral oferece.

Puig (2004) afirma que a deliberação supõe o diálogo e que o princípio dialógico deve ser traduzido nas atitudes dos docentes. De que forma? Primeiramente, estimulando atitudes pessoais de manifestação positiva e construtiva, que contribuam para o entendimento e solução dos problemas em questão, permeadas pelo respeito a todos os interlocutores, distanciando-se do autoritarismo, prepotência e da coerção.

Outro aspecto a ser considerado como favorável a um diálogo bem sucedido é a clareza e consistência das informações necessárias para o exercício, além de algumas condições referentes ao conteúdo do diálogo: o envolvimento pessoal no intercâmbio de opiniões e argumentos; a escuta atenta e respeitosa; o compromisso de expressar as próprias opiniões, bem como a disposição para modificá-las; e a vontade pela busca de alternativas aceitáveis por todos os envolvidos, adotando-as e colocando-as em prática.

Justamente pela amplitude moral contida nas práticas de deliberação, extremamente relevantes nos contextos plurais e democráticos, é que deveriam ser usadas pelas escolas. Dentre as mais importantes e presentes nas instituições educacionais, destacam-se: as sessões de debate; os exercícios de compreensão crítica; as assembleias de classe; a resolução de conflitos e mediação escolar; a discussão de dilemas e os exercícios de role playing.

As sessões de debate e compreensão crítica convidam os alunos à análise das inúmeras variáveis que permeiam fatos e situações, tanto do cotidiano, quanto específicas

de determinado momento histórico. Tais práticas acabam por integrar as sessões de assembleias, em que os assuntos inscritos pelos alunos, além de se referirem à vida daquele grupo, induzem a uma discussão ampla acerca dos diferentes motivos que levaram ao ocorrido.

A resolução de conflitos e mediação escolar se referem aos momentos de intervenção feita tanto por alunos quanto por professores, acerca de situações em que há visível divergência de ideias, acarretando um estado de ‘inflamação’ nos ânimos dos envolvidos. Tais momentos demandam por parte dos mediadores uma escuta respeitosa de todas as partes envolvidas, bem como o reconhecimento dos sentimentos deles. A busca da solução deve ser delegada aos envolvidos no conflito que são convidados a avaliarem se o que concluíram como solução é justo e agrada a todas as partes.

A discussão de dilemas envolve o grupo numa trama em que valores morais estejam em conflito. Os dilemas podem ser hipotéticos ou reais e a condução da discussão deve garantir que todos possam expor sua opinião. Cabe ao mediador introduzir questionamentos que provoquem nos participantes desequilíbrios cognitivos e morais, garantindo a oportunidade de reflexões e tomadas de consciência. Não há espaço para considerar respostas certas ou erradas e sim de conhecer e reconhecer perspectivas morais diferentes.

Em seu sentido lato a expressão role-playing é utilizada para referir-se ao "jogo de papéis". Os exercícios convidam os alunos a vivenciarem papéis diferentes, colocando-os frente a situações em que suas reações são muito próximas às reais. Moreno (1974) diferencia três etapas da estruturação dos papéis:

(...) pode ser útil distinguir entre role-taking (recebimento de um papel) - com o que nos referimos à adoção de um papel acabado, plenamente estabelecido, que não permite ao indivíduo qualquer variação, qualquer grau de liberdade - role-playing (interpretação de papel) - o que permite ao indivíduo um certo grau de liberdade - e role-creatingn (criação de papéis) - o que permite ao indivíduo um alto grau de liberdade, como, por exemplo, o ator espontâneo (spontaneity player). (MORENO, 1974, p. 413-414).

Quanto às assembleias, são momentos organizados pela escola, com o objetivo de garantir aos alunos, professores e funcionários, enfim, à comunidade escolar, oportunidades

de diálogo acerca dos assuntos que lhes pareçam pertinentes para a melhoria da convivência e do trabalho escolar.

São diferentes tipos de assembleias possíveis de serem implantadas na escola: as de nível ou segmento – que envolvem representantes de todas as turmas de um mesmo nível, visando regular e regulamentar tanto a convivência, as relações interpessoais e conflitos, quanto a utilização de espaços comuns da escola. Participam dessa assembleia de periodicidade mensal, os professores, dois representantes de alunos de cada classe, coordenação, orientação (se houver) e o representante dos funcionários.

Outro tipo são as assembleias de escola, também de periodicidade mensal, coordenada por algum representante da direção, contam com a participação dos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Tratam de temas que ultrapassam as paredes de cada classe, e buscam também regular e regulamentar a convivência em todos os espaços coletivos.

Já das assembleias docentes participam, mensalmente, todo o corpo docente, a direção da escola e representantes da Secretaria de Educação ou da instituição mantenedora. São tratados os assuntos e temáticas relacionados ao convívio entre docentes, direção, com o próprio projeto político pedagógico da instituição, contemplando conteúdos da vida funcional e administrativa da escola. (ARAÚJO, 2004).

Passemos às assembleias de classe, que no presente trabalho, são nosso alvo de maior detalhamento enquanto prática procedimental de deliberação.

As assembleias de classe consistem em momentos devidamente sistematizados e organizados, devendo ocorrer periodicamente e com regularidade. Por exemplo, podem ser semanalmente e quinzenalmente para alunos de fundamental I e II, respectivamente, com duração de no máximo 90 minutos.

Os principais objetivos das assembleias são: garantir um espaço de aprendizagem e de construção do diálogo, onde todos possam expressar seus sentimentos e pontos de vista sobre atitudes e procedimentos avaliados como adequados ou não; garantir e validar princípios morais como a justiça, a equidade, o respeito, a solidariedade e a dignidade; construir coletivamente as regras de convívio; fortalecer o protagonismo do grupo e de cada

integrante do mesmo; promover o autoconhecimento; exercitar e desenvolver a autoconfiança e a confiança entre todos. (ARAÚJO, 2004)

Os alunos são orientados a inscrever seus assuntos antecipadamente em um cartaz que será utilizado para a elaboração da pauta, podendo revelar ou não sua identidade e, obrigatoriamente, preservando a identidade do responsável por atitudes positivas ou negativas a serem discutidas, uma vez que nas assembleias são discutidos os fatos e não as pessoas. A condução das reuniões pode ser feita primeiramente por professores, e, posteriormente pelos próprios alunos que se revezam nesta função.

O importante é que a mediação garanta o direito de todos se manifestarem de forma organizada, obedecendo à ordem em que solicitavam a palavra. Busca-se a reflexão das diferentes perspectivas presentes nas diversas situações. As assembleias, como práticas de deliberação, contribuem para a “construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas”. (ARAÚJO, 2004, p. 23).

É interessante destacar que a tipologia das práticas não isola cada qual quanto as suas características e benefícios, ou seja, percebemos nas práticas de deliberação, elementos da reflexividade, como o autoconhecimento, por exemplo. Isto será perfeitamente observável ao trazermos a seguir, outra categoria de práticas, as substantivas, bem como os tipos que a compõem.

4.2.1 As Práticas Substantivas de Virtude

Retomemos à ideia do que Puig (2004) considera como práticas substantivas. Diferem-se das procedimentais por não trazerem espaço para a criatividade moral e sim de repetição moral, embora também norteiem ações que expressam valores. Sendo assim, por meio da repetição, cristalizam os valores reconhecidos por uma comunidade como desejáveis em comportamentos concretos. Novamente lembramos que a divisão em categorias e tipos é mais didática não implicando independência, uma vez que são observados elementos característicos de uma determinada prática também em outras.

O trabalho da escola referente a atitudes e valores se aproxima dos conceitos de virtude e do que se considera o “bem”. Somente que nem sempre há por parte das escolas,

clareza e intenção declaradas de que algumas práticas utilizadas estejam associadas às virtudes.

Passemos antes das práticas, ao conceito de virtudes. Puig define a virtude como sendo a “força ou as qualidades de um ser ou de uma coisa” (PUIG, 2004, p. 143). Enfatiza que não se trata de uma qualidade geral de todos os seres, mas, ao contrário, trata-se de uma qualidade singular que concede valor a cada ser ou a cada coisa. O autor, então, associa virtude à excelência que lhe é própria. Mas ressalta que nos humanos, somente excelência não é suficiente, sendo, portanto, necessária a busca por uma excelência que nos torne mais humanos, a fim de contribuir na formação de sociedades igualmente humanas.

Ao tratar da natureza das virtudes humanas, Puig (2004) as define como “o conjunto de disposições admiráveis que delineassem o melhor do caráter de um sujeito” (PUIG, 2004, p. 144). Lembra que não são inatas, mas adquiridas por esforço moral pessoal. Uma vez adquirida, a virtude terá certa estabilidade e durabilidade, por se tratar de um traço de caráter cuja duração será definida pelo próprio exercício de torná-la presente.

Há virtudes morais que são percebidas desde a tenra idade, a justiça, por exemplo. Há também, as que não são morais entre si, mas exercem função para a efetivação de outras – a exemplo da coragem. Há ainda, as que dão origem a outras, por isso, participam da gênese da moralidade – como a polidez. E, finalmente, há virtudes que não são exigidas, mas dizem respeito às relações interpessoais harmoniosas e respeitosas - como a fidelidade.

As práticas de reflexividade e de deliberação constituem, num sentido, práticas de virtude, uma vez que exigem uma excelência pessoal necessária ao alcance dos objetivos a que se propõem.

Embora seja de fácil reconhecimento tais práticas nas escolas, não é fácil identificar quais virtudes são trabalhadas em cada uma delas, até porque cada qual contribui para a formação de um conjunto de virtudes e de condutas virtuosas.

Quanto ao que se considera como comum em todas as práticas de virtude, alguns traços podem ser encontrados, tais como: é da natureza destas práticas que o protagonismo seja de um coletivo, formado por uma parte da totalidade de uma classe, assim como pelos adultos responsáveis por elas. Além disso, as práticas de virtude exigem uma atitude de cooperação entre os envolvidos para que se satisfaça alguma necessidade relacionada à

convivência do grupo, ao incentivo ou trabalho escolar. Enfim, são associadas à vida da coletividade.

As participações individuais são movidas pelo curso de ações conjuntas e são práticas que supõem comportamentos ativos e comunicativos. Há em cada prática a predominância de alguns valores sendo praticamente impossível estabelecer com precisão um ou outro valor considerado como básico. Sendo assim, as práticas de virtude conduzem simultaneamente a diversos valores, havendo, aparentemente, a prevalência de um entre outros.

Dentre as práticas de virtude presentes nas escolas Puig (2004) destaca: métodos de aprendizagem cooperativa; realização e revisão das tarefas de classe; festas e celebrações; realização de projetos; formação e trabalho em grupos.

Dos métodos de aprendizagem cooperativa salientamos, por exemplo, as monitorias entre pares como oportunidades dos alunos cujo desempenho seja satisfatório e/ou superior aos colegas, compartilharem com os pares, explicações e orientações que possam direcioná-los à compreensão. Entre pares, não havendo a pressão da autoridade do adulto, é possível que haja uma comunicação mais clara e do alcance dos alunos. Nesta prática evidenciam-se as virtudes da solidariedade e do respeito.

Quanto à realização e revisão das tarefas de classe, trata-se de oportunidades em que os alunos são estimulados a exercitarem a responsabilidade e o compromisso com o conhecimento.

Embora não possamos descartar a relevância de cada uma das práticas apontadas, destacamos a última em decorrência de sua relevância nas ideias de Piaget, que dedicou ao trabalho em grupos uma atenção especial.

Retomando as ideias sobre cooperação na perspectiva piagetiana, o trabalho em grupo será então, uma das práticas do ‘self-government’ (autogoverno), procedimento que tende a alcançar os princípios da “Educação para a Liberdade”, uma vez que auxilia os sujeitos a saírem de seu egocentrismo, para colaborarem entre si, submetendo-se às regras comuns e interiorizadas. (PIAGET, 1935-1998).

O trabalho em grupo demanda do aluno grande atividade cognitiva e social, uma vez que o esforço de coordenar diferentes perspectivas possibilita o exercício da lógica e do respeito mútuo.

Trabalhar em grupo possibilita aos alunos enriquecimento não só de seus conhecimentos construídos, mas também de suas habilidades sociais e morais, uma vez que estarão presentes o diálogo, o respeito, a escuta, a participação ativa e a capacidade de pedir e prestar ajuda.

Sendo assim, por meio de mútuas contribuições, há uma regulação das aprendizagens (intelectuais, morais e sociais), que de forma espontânea passam por correções e intervenções. O equilíbrio emocional dos sujeitos vai sendo atingido pelas próprias relações estabelecidas entre todos os membros, que no exercício de elegerem soluções mais adequadas ao grupo, lidam com frustrações pessoais e autorregulações.

O papel do professor é fundamental para que o trabalho em grupo não seja um momento de aprendizagem espontânea; deve estar atento quanto à maneira de agrupar os alunos em pequenos grupos, à adequação da tarefa e à intervenção que possibilite aos alunos trabalhar com escolhas (BONALS, 2003).

Passemos ao último tipo de prática moral substantiva, à prática normativa.

4.2.2 As Práticas Substantivas Normativas

A discussão sobre normas é recorrente na vida em sociedade. Há em todos os contextos, a necessidade de normas que estabeleçam e regulem a vida na coletividade.

Se inúmeras ciências consideram a relevância de normas, uma vez que se constituem como centrais no pensamento moral, na educação especificamente a educação moral, não seria diferente.

É evidente que existem inúmeras formas de se trabalhar com as normas escolares. Porém, fazê-las compreendidas, conhecidas e legitimadas por todos implica inseri-las no contexto das relações interpessoais, baseadas no respeito mútuo e na cooperação.

Puig (2004) propõe para uma análise do conceito de ‘norma’ considerarmos três aspectos das mesmas: o imperativo, o apreciativo e o descritivo. O primeiro refere-se ao que se deve ou não fazer, ou seja, ao que é permitido e proibido. Portanto, estamos falando

do nível prescritivo que indica como deve ser a conduta humana. Porém, na prescrição há elementos de descrição, uma vez que as normas esclarecem e detalham o tipo de ação ordenada.

O aspecto descritivo das normas reflete as regularidades dos comportamentos de determinado grupo social, assim como numa fotografia, captando e formulando o que é mais habitualmente exercido numa coletividade. Entretanto, embora expressem uma ordem, as normas podem ser aplicadas de forma equivocada ou, até mesmo, transgredidas. Será seu aspecto apreciativo o que irá destacar seu valor.

Portanto, as normas não se referem somente ao que é imposto como sendo o correto a ser feito, pensado ou sentido pelos sujeitos, mas também ao que apreciamos e que, assim, nos parece ‘bem’. E é essa dimensão das normas que as liga à moralidade, uma vez que não devem ser consideradas somente como ordens, mas, principalmente, como formulações que cristalizem ou incorporem os valores indicados nos mais diversos contextos de ação dos seres humanos.

Em síntese, Puig (2004) define as normas como:

prescrições que servem para regular a conduta humana; prescrições que expressam valores ou que permitem um juízo avaliativo; e, por último, as normas são prescrições avaliáveis, que costumam angariar amplo respeito social, ou, pelo menos, aspiram a isso. (PUIG, 2004, p.170-171).

Estudando a obra, pudemos inferir que suas observações e afirmações quanto às normas são equivalentes ao que outros autores trataram como ‘regras’. Sendo assim, façamos uma breve exposição acerca do pensamento de Piaget (1932-1994) sobre as regras.

Nos estudos de Piaget (1932-1994) sobre a evolução da noção de regras no jogo, o autor conclui que a obediência à regra é maior quando a pessoa participa do seu processo de elaboração. Isto ocorre porque neste processo, os participantes são levados a compreender a necessidade destas e se tornam os seus próprios ‘fiscais’. Portanto, podemos aqui, inferir o caráter apreciativo das regras, que são legitimadas por se sustentarem em princípios significativos para o coletivo.

La Taille (2006), ao descrever a dimensão intelectual do agir moral, afirma a necessidade do conhecimento acerca das regras, princípios e valores. Esclarece que os

princípios são o espírito das regras, não se referindo, portanto, ao como agir e sim em nome do que agir. Utiliza-se de uma metáfora ilustrativa comparando as regras aos mapas, os quais indicam claramente o caminho, e os princípios à bússola que embora oriente o caminho, não o indica claramente. Ressalta a necessidade dos ‘mapas morais’ (regras) tanto para iniciar moralmente as crianças quanto na vida adulta, como balizadoras de ações do cotidiano.

Vinha & Tognetta (2006), acerca da postura dos educadores frente ao trabalho com as normas e regras, alertam:

Ao processo de elaboração das normas e dos mecanismos utilizados para que estas sejam obedecidas, subjazem as concepções dos professores sobre o que são as regras, para que servem e ainda como acreditam que o sujeito as legitima, da mesma forma em que são caracterizados o ambiente sociomoral da classe e o tipo de relações interpessoais que são estabelecidas (VINHA & TOGNETTA, 2006, p.46).

As autoras chamam a atenção para formas às vezes arbitrárias com que são tratadas as normas na escola que, geralmente, desconsideram a diferença implícita entre regras negociáveis e não negociáveis, tratando todas como se fossem da mesma natureza.

Para Macedo (1996) as regras não negociáveis são as referentes à boa saúde, bom estudo e boa convivência social. São obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Se as interpretamos como simples e puros combinados, portanto, como regras negociáveis e convencionais, incorremos na farsa do “democratismo” que confunde tanto as crianças como os próprios adultos.

De forma ampla, as leis ou regras inegociáveis dizem respeito a não causar dano a si mesmo ou aos outros (incluindo o patrimônio). Em oposição temos as regras negociáveis, ou convencionais²¹, que podem e devem variar conforme o grupo sobre o qual vigoram. A formulação destas últimas é que denota em uma das práticas normativas.

Voltemos aos exemplos de práticas normativas, propostos por Puig (2004). O autor aborda duas dimensões para tais práticas: aprender a usar as normas e deliberação e

²¹ Elliot Turiel (1983) afirma que, desde cedo, as crianças fazem a distinção entre três domínios, o pessoal, o convencional e o moral. O pesquisador define como convencional o “(...) conjunto de regras de conduta, obrigatórias para uma determinada comunidade, mas não universalizáveis (...)”. (LA TAILLE, 2002, p.16)

reflexividade sobre normas. Para a primeira destaca as normas que regem as demais práticas morais (ou de valor, segundo o autor) e as que regem a vida escolar em todos os detalhes.

Para a segunda dimensão, propõe: atividades para trabalhar o conceito de “norma”; para abordar as normas cívicas, de circulação ou outros códigos; de revisão das normas da classe; atividades para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar; atividades para explicar as normas de algum espaço ou lugar não habitual (saídas, excursões, acampamentos escolares...); e, atividades que provoquem a reflexão acerca de transgressão das normas.

Puig (2004) sobre a aprendizagem de normas pelo seu uso (a primeira dimensão) evidencia a necessidade de utilização das normas para que, de fato, sejam aprendidas. No entanto, acrescenta que as práticas normativas, embora pontuais, estão presentes em todo o espaço-tempo escolar, não sendo, portanto, atividades escolares típicas, com momentos específicos para ser desenvolvidas. Ao contrário, “surtem durante a realização de qualquer outra atividade ou prática escolar” (PUIG, 2004, p. 178). Conclui que elas, diferente das demais práticas morais, são realizadas de forma não programadas, quase que inconscientemente.

Já sobre a segunda dimensão, aprender por deliberação e reflexividade, o autor levanta alguns questionamentos para defender suas ideias: “Que utilidade tem os processos de deliberação sobre normas? Se as normas são aprendidas no uso, que sentido tem explicá-las, considerá-las e debatê-las com os alunos?” (PUIG, 2004, p.180).

Em resposta às próprias indagações, Puig (2004) afirma, primeiramente, que a formulação das normas dá uma explicação inteligível da vida social de maneira clara, coerente e regular, oferecendo segurança aos atores. Além disso, estabelece um horizonte de valor que propicia uma avaliação dos comportamentos e atitudes. E, finalmente, deliberar sobre as normas é útil e necessário para a tomada de consciência.

O autor finaliza comentando que o trabalho escolar com normas, tanto pelas práticas normativas ou pelas de deliberação e reflexividade, “permite melhorar a adaptação dos sujeitos a cada situação concreta de ação” (PUIG, p. 183).

Buscamos no presente capítulo, apresentar ao leitor, a proposta de Puig (2004) em que apresenta a classificação e tipologia das práticas morais. O autor as classifica como práticas procedimentais e substantivas, esclarecendo que cabe às primeiras, o trabalho com situações não previstas, que permitem a expressão e criatividade moral dos sujeitos. Fazem parte dessa categoria as práticas de deliberação e reflexividade.

Já sobre as práticas classificadas como substantivas, o autor esclarece se tratarem de situações já previstas e existentes no cotidiano da escola, em que há o exercício de cristalização dos valores e virtudes necessários para uma convivência equilibrada. Há nessa categoria as práticas de virtudes e as normativas.

Apresentadas as categorias e tipos de práticas consideradas morais e favoráveis para a construção de personalidades éticas, passemos, no próximo capítulo, à metodologia adotada na presente pesquisa.

5. REGULANDO O TEAR - Os procedimentos metodológicos.



“Durante o andamento do trabalho, é necessário proceder a algumas regulagens no tear. À medida que se tece, enrola-se o tecido desbloqueando o rolo de urdimento e girando o rolo de tecido. (...)”

*Rodrigo, * O Tecelão.*

5.1. *Procedimentos Metodológicos*

O presente capítulo pretende aproximar o leitor da trajetória que fizemos durante o desenvolvimento da presente pesquisa, compartilhando as estratégias, caminhos e ferramentas utilizados, bem como, revelar as dificuldades, angústias, dúvidas e êxitos alcançados.

Antes, porém, de apresentarmos a metodologia adotada, voltamos no tempo, recordando o processo ainda mental, desenvolvido para se concretizar o trabalho. Primeiramente, uma busca incessante para entender o que, especificamente, almejávamos estudar. Ao definirmos nosso objeto de estudo, “as práticas escolares de educação moral

presentes na literatura, favoráveis para a construção da autonomia”, instaurou-se o sentimento de angústia que nos acompanhou durante bom tempo. Inicialmente seria preciso estudar profundamente a construção da autonomia moral e os principais teóricos que pesquisaram a moralidade; o papel da escola e da família; a educação moral segundo diversos estudiosos; as inúmeras práticas sugeridas, analisando-as de acordo com nosso referencial teórico, o construtivista; as características da sociedade pós-moderna e o impacto na escola, entre outros.

Enquanto tais estudos eram feitos buscávamos realizar um levantamento bibliográfico sistemático que indicava insistentemente a existência de poucas pesquisas brasileiras sobre o tema. Deparávamos com as dificuldades iniciais, que, aos poucos, iluminadas teoricamente pelo universo da metodologia científica, foram sendo superadas e organizadas. Assim como o trabalho no tear, se não estabelecêssemos um planejamento sistemático, impossível tecer nosso trabalho. E assim foi feito.

5.2. *Objetivos*

Identificar as pesquisas empíricas em Psicologia e Educação sobre práticas morais escolares nos artigos científicos nacionais publicados em periódicos, de 2002 a 2012.

Analisar, à luz da teoria construtivista, se tais práticas são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

5.3. *Método*

Para o alcance de nosso objetivo fazia-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica que tratasse de um procedimento metodológico, elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominados fontes, seguindo uma sequência ordenada de procedimentos (SALVADOR, 1986). Porém, deve-se destacar que, o retorno constante ao objeto de estudo durante a coleta de dados, poderia demandar uma flexibilidade dos procedimentos, sem que esta caracterizasse um descompromisso com a organização técnica inerente à tarefa.

Partindo do pressuposto que a nossa é uma pesquisa de caráter bibliográfico, do tipo “estado do conhecimento”, buscamos em Gil (2008) e Ferreira (2002) o embasamento para nossa opção de delineamento metodológico. Gil (2008) salienta que, embora grande parte dos estudos envolva um trabalho de revisão bibliográfica, há, no entanto, pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, como é o caso da nossa. Gil (2008) destaca como vantagem para o trabalho de revisão bibliográfica o fato de

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2008, p. 50).

Ferreira (2002) define como “estado do conhecimento” (também chamado de ‘estado da arte’) ao tipo de pesquisa que assume:

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Contrapondo “estado da arte” em relação ao “estado do conhecimento”, esclarecemos que, o primeiro, refere-se às pesquisas que abrangem toda uma área de conhecimento, em suas diferentes particularidades e dimensões de publicação, incluindo, portanto, além de resumos de dissertações e teses, estudos das produções em congressos e publicações em periódicos das áreas. Já o “estado do conhecimento” inclui as pesquisas que abordam exclusivamente um setor das publicações acerca do tema em questão (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Assim, buscamos artigos científicos nacionais que descrevessem pesquisas empíricas em Psicologia e Educação, sobre as práticas escolares favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, publicados no Brasil, durante o período de 2002 a 2012.

O período escolhido justifica-se por representar a última década de publicações científicas de pesquisas realizadas no Brasil, portanto um tempo razoável para verificarmos as produções mais recentes voltadas para o tema em questão.

Nossas primeiras buscas foram junto ao Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)²². Tal instrumento garante aos pesquisadores o processamento e a busca de termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec) que, relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área, são chamados de descritores, os quais são destinados à indexação e à recuperação de informações.

Esse momento da pesquisa nos causou forte desequilíbrio porque alguns termos comumente usados pelos pesquisadores da área, como, por exemplo, “procedimentos de educação moral”, simplesmente não constavam no Thesaurus, portanto, não são indexados. Iniciamos uma lista de combinação de descritores afim, em princípio, de conferir a indexação e, posteriormente, utilizá-la para a busca propriamente dita dos artigos publicados.

Os descritores utilizados foram: educação moral; educação moral e respeito; educação, direitos humanos; educação, ética, valores; educação, prática e cidadania; intervenção pedagógica; escola, indisciplina; valores, educação, cooperação; educação, convivência; educação e autonomia. Os diferentes grupos de descritores foram inseridos nas bases de dados já mencionadas (BVS e Scielo) gerando, evidentemente, duplicidade de publicações que, neste caso, foram computadas uma única vez.

Faz-se necessário esclarecer que o descritor, indisciplina, foi acrescentado posteriormente devido ao fato de termos encontrado poucas publicações que enfocassem nosso objeto de estudo. Muitas intervenções que visam melhoria da convivência na escola são decorrentes da preocupação com a indisciplina. Em vista do exposto optamos por incluir a indisciplina como descritor, na expectativa de encontrarmos pesquisas que se aproximassem de nossa investigação.

²² “Um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber.” Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>> Acesso em: 30/04/13

Foram usados os seguintes filtros para que pudéssemos nos aproximar dos conteúdos pertinentes ao nosso trabalho. A saber: na base de dados Scielo: Artigos Periódicos/Brasil/ Ciências Humanas/Educação/ Português e na BVS: Bases de Dados Nacionais/ Index Psi (psicologia) / Português.

Em ambas as bases de dados, coletamos 341 artigos que continham os descritores, mas que nem por isso seriam utilizados por nós, uma vez que tratavam de pesquisas em diferentes frentes, muitas distantes do nosso interesse.

O quadro 1 a seguir, demonstra quantitativamente, as publicações encontradas, de acordo com os descritores, bem como, bases de dados.

QUADRO 1 – Quantidade de publicações encontradas por descritores e bases de dados.

BASE DE DADOS	DESCRIPTORES	PUBLICAÇÕES NO PERÍODO 2002/2012
Scielo	educação, convivência	27
Scielo	educação e autonomia	93
Scielo	educação moral	67
Scielo	educação moral e respeito	6
Scielo	educação, direitos humanos	37
Scielo	educação, ética, valores	11
Scielo	educação, prática e cidadania	8
Scielo	intervenção pedagógica	13
Scielo	escola, indisciplina	3
Scielo	valores, educação, cooperação	3
BVS	escola, indisciplina	12
BVS	educação moral, valores	3
BVS	educação, ética, valores	5
BVS	educação moral	11
BVS	educação moral, autonomia	5
BVS	educação, direitos humanos	9
BVS	educação moral, respeito	2
BVS	educação, convivência	6
BVS	educação, prática e cidadania	4
BVS	intervenção pedagógica	16
BVS	valores educação cooperação	2
	TOTAL	341

Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados acima referendados.

Com base nos alertas feitos por Lima & Miotto (2007) “(...) pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA & MIOTO, 2007, p. 38), buscamos metodologicamente, caminhos que assegurassem nosso encontro com o material pertinente ao nosso trabalho.

Numa pesquisa bibliográfica a leitura é a técnica indicada para identificação e análise do material a ser utilizado. São sucessivas leituras que se diferenciam de acordo com o momento da pesquisa, partindo de um reconhecimento do material bibliográfico, para uma leitura seletiva, priorizando o material que passa, então, pela leitura crítica e finalmente para a interpretativa, quando é buscada uma inter-relação entre as ideias dos autores com nosso objeto de estudo. (MOREIRA, 2004).

Com a primeira leitura do material, por meio dos resumos, foram selecionados, dos 341 artigos, somente 68 que, em princípio, estariam relacionados ao nosso objeto de estudo, mas passariam por nova filtragem.

Essa primeira triagem é decorrente de termos descartados os artigos que não pertenciam às áreas de Educação e/ou Psicologia. Assim, foram desconsiderados artigos específicos das áreas da saúde e do direito jurídico, que não atendiam, portanto, às especificidades do nosso trabalho.

Para a otimização do trabalho de levantamento bibliográfico, alguns parâmetros são utilizados para a seleção do material, a ser orientada por critérios que delimitem o objeto de estudo (LIMA & MIOTO, 2007). Usamos como instrumento facilitador para essa etapa de seleção um roteiro de leitura, contemplando em princípio, os seguintes critérios norteadores:

- a) Identificação
- b) Caracterização
- c) Contribuições para o estudo proposto.

O material selecionado, 68 artigos, passou então, por outro critério de seleção utilizado por nós: tratava-se ou não, de um artigo referente a uma pesquisa empírica que pudesse conter a ideia explícita ou implícita de práticas escolares favoráveis à autonomia?

Tal como demonstrado no quadro 2, encontramos 26 artigos candidatos à nossa análise final.

É importante ressaltar que as pesquisas teóricas e os ensaios foram descartados do nosso trabalho pelo fato de não retratarem experiências ou práticas pedagógicas que pudessemos considerar como favoráveis à construção da autonomia moral. Há que se considerar, entretanto, que muitos eram artigos extremamente profícuos para os estudos acerca da moralidade no que se refere às ideias e à consistência teórica neles presentes.

QUADRO 2 - Inventário das publicações pré-selecionadas, com destaque das pesquisas empíricas.

Nº	ANO	AUTOR	ABORDAGEM METODOLÓGICA
1	2002	ABICAIL, C. A.	pesquisa teórica
2	2002	MARTINS, A. M.	pesquisa teórica
3	2002	MONFREDINI, I.	pesquisa empírica/ questionários
4	2002	MENIN, M. S. S.	pesquisa teórica
5	2004	CARVALHO, J. S. ET AL	pesquisa empírica/ formação de professores
6	2004	LA TAILLE, Y. ; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L.	pesquisa teórica
7	2004	HÖFFE, O.	pesquisa teórica
8	2004	OLIVEIRA, M. N.	pesquisa teórica
9	2004	GONÇALVES, M. A. S.	pesquisa teórica
10	2005	GOERGEN, P.	pesquisa teórica
11	2005	MONTENEGRO, T.	pesquisa teórica
12	2005	SANTOS, P. O. ; BISPO, J. S.; OMENA, M. L. R. A.	pesquisa empírica/ entrevista semiestruturada
13	2005	TULESKI, S. C. ET AL.	pesquisa empírica/análise e intervenção
14	2005	CLAUDE, R. P.	pesquisa teórica
15	2005	JEBER, L. J.	pesquisa teórica
16	2005	DIAS, A. A.	pesquisa empírica/ entrevistas
17	2006	NASCIMENTO, P. L.	pesquisa empírica/ relato de experiência

18	2006	ESTÊVÃO, C. A. V.	pesquisa teórica
19	2007	WEISS, R. (TRAD.) DURKHEIM, E.	pesquisa teórica
20	2007	LINS, M. J. S. C. ET AL.	pesquisa empírica/ escuta sensível
21	2007	AZEVEDO, J. C.	pesquisa teórica
22	2007	AMARAL, D. P.	pesquisa teórica
23	2007	FISCHMANN, R.	pesquisa teórica
24	2007	PALMIERI, M. W. A. ; BRANCO, A. U.	pesquisa empírica/ observação
25	2007	SOUZA, R. M.	pesquisa empírica/ observação/entrevista
26	2007	SAMPAIO, L. R.	pesquisa teórica
27	2007	LOOS, H.; ZELLER, T. J. V.	pesquisa empírica/ intervenção
28	2007	BENTES, N.O.	pesquisa empírica/ observação participante/ entrevista semiestruturada
29	2007	GOERGEN, P.	pesquisa teórica
30	2008	ESTÊVÃO, C. V.	pesquisa teórica
31	2008	NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A.	pesquisa empírica/ observação/entrevista
32	2008	CANDAU, V. M.	pesquisa teórica
33	2008	ARAÚJO, U. F.	pesquisa empírica
34	2008	ANTUNES, D. C. ZUIN, A. A. S.	pesquisa teórica
35	2009	ALTMANN, H.; MARTINS, C. J.	pesquisa teórica
36	2009	CUNHA, L. A.	pesquisa teórica
37	2009	VASCONCELLOS, H. S. R. ET AL	pesquisa teórica
38	2009	VIEIRA, F.	pesquisa teórica
39	2009	PRADEL, C.; DÁU, J. A. T.	pesquisa teórica
40	2009	SENA, S.; LIMA, J. M.	pesquisa empírica/ observação/intervenção
41	2009	AFONSO, M. L. M.; VIEIRA-SILVA, M.; ABADE, F. L.	pesquisa teórica
42	2009	JACOBII, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C.	pesquisa teórica
43	2010	OLIVEIRA, G. M.; CAMINHA, I. O. ; FREITAS, C. M. S. M.	pesquisa teórica

44	2010	VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G.	pesquisa teórica
45	2010	ANDRADE, M.	pesquisa teórica
46	2010	MONTEIROI, L. P.; SMOLE, K. S.	pesquisa empírica/ entrevistas semiestruturadas
47	2010	FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C.	pesquisa teórica
48	2010	MARTINS, L. C.; LUZ, I. R.	pesquisa empírica/ escuta em grupo/questionários
49	2010	CARVALHO, J. S.	pesquisa teórica
50	2010	PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T.	pesquisa empírica/ entrevistas semiestruturadas
51	2011	SANTOS, VÂNIA MARIA NUNES DOS; JACOBI, PEDRO ROBERTO	pesquisa empírica/ formação continuada de professores em exercício
52	2011	DELIBERADOR, L. M. Y. ; LOPES, M. F.	pesquisa empírica/ oficina
53	2011	OLIVEIRA, R. J.	pesquisa teórica
54	2011	SEFFNER, F.	pesquisa empírica/ análise de cenas selecionadas/
55	2011	RAMOS , A. H.	pesquisa teórica
56	2011	ESTÊVÃO, C. V.	pesquisa teórica
57	2011	CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R.; PEREIRA, M. V.	pesquisa teórica
58	2011	SOARES, E. M. S.; VALENTINI, C. B.; RECH, J.	pesquisa empírica/ análise de interações
59	2011	RAMOS, A. L. L.	pesquisa empírica/ intervenção
60	2011	AQUINO, J. G.	pesquisa teórica
61	2011	PINHEIRO, V. P. G.	pesquisa teórica
62	2012	BOTO, C.	pesquisa teórica
63	2012	LOPES, R. B.; GOMES, C. A.	pesquisa teórica
64	2012	PARO, V. H.	pesquisa empírica/ entrevistas
65	2012	KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L.	pesquisa empírica/ entrevistas e questionários semiestruturados
66	2012	MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M.	pesquisa empírica/ entrevistas
67	2012	CANDAU, V. M. F.	pesquisa teórica

68	2012	ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C.	pesquisa empírica/ entrevista clínica
----	------	---	---------------------------------------

Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados BVS e Scielo.

Assim, de 341 artigos levantados e 68 selecionados, ficamos com 26 no final, relacionados no quadro a seguir.

QUADRO 3 - Artigos selecionados pelo critério metodológico - pesquisas empíricas

AUTOR	ARTIGOS
MONFREDINI, I.	O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002.
CARVALHO, J. S. et al.	Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.
SANTOS, P. O. ; BISPO, J. S; OMENA, M. L. R. A.	O ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA - Educação de Jovens e Adultos. Ciência & Educação, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.
TULESKI, S. C. et al.	Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - nº 1, p. 129-137, Jan./Jun. 2005.
DIAS, A. A.	Educação moral e Autonomia na Educação Infantil: o que pensam os professores. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(3), p.370-380. 2005.
NASCIMENTO, P. L.	Educar na convivência: a experiência da Escola Vila, em Fortaleza (CE) Divulgação saúde e debate. (35):100-108, jun. 2006.
LINS, M. J. S. C. ET AL.	Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, abr./jun. 2007.
PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U.	Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). V. 11, n. 2, Julho/Dezembro 2007. p. 365-378
SOUZA, R. M.	Competência social em crianças em idade escolar: um processo de diagnóstico-interventivo. Psicologia revista, 16(1/2):165-177, 2007
LOOS, H.; ZELLER, T. J. V.	Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de conflitos sem violência na Escola. Interação em Psicologia, 2007, 11(2), p. 281-289
BENTES, N.O.	A bronca na sala de aula, uma visão do professor. Psicologia da Educação. São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 129-135
NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A.	O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. Trab. Educ. Saúde, v.6 n.1, p.65-85, mar./jun.2008

ARAÚJO, U. F.	Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: caminhos para uma educação em valores. Pro-Posições, v. 19, n.2 (56), maio/ago. 2008
SENA, S.; LIMA, J. M.	O jogo como precursor de valores no contexto escolar. Rev. bras. Educ. Fis. Esporte, São Paulo, v.23, n.3, p.247-62, jul./set. 2009
MONTEIRO I, L. P.; SMOLE, K. S.	Um caminho para atender às diferenças na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 357-371, jan./abr. 2010
MARTINS, L. C.; LUZ, I. R.	Cultura escolar e indisciplina: em busca de soluções coletivas. Psicol. educ., São Paulo, n. 30, jun. 2010.
PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T.	As Relações na Escola e a Construção da Autonomia: Um estudo da Perspectiva da Psicologia. Psicologia & Sociedade; 22 (2): 355-364, 2010
SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R.	Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, mai./ago. 2011.
DELIBERADOR, L. M. Y.; LOPES, M. F.	Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 34, n. I, p. 85-103, jan/jun. 2011
SEFFNER, F.	Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.
SOARES, E. M. S.; VALENTINI, C. B.; RECH, J.	Convivência e aprendizagem em ambientes virtuais: uma reflexão a partir da biologia do conhecer. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 27, n.03, p.39-60, dez. 2011.
RAMOS, A. L. L.	Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. Revista Brasileira de Psicodrama, v. 19 – n. 2 - ano 2011, p.73-84
PARO, V. H.	Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR
KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L.	Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p.437-452, abr./jun. 2012.
MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M.	Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.
ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C.	Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade. Temas em Psicologia. 2012, v.20, n.1, p.261-272.

Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados BVS e Scielo.

Foi realizada uma leitura criteriosa de cada artigo, a fim de que tivéssemos, finalmente, um material que atendesse aos nossos objetivos. Sendo assim, foram selecionados os artigos referentes às pesquisas empíricas que retratassem práticas escolares favoráveis a um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia.

Nessa etapa foram descartados 9 (nove) dos 26 (vinte e seis) artigos, listados no próximo quadro. Os motivos dos descartes foram basicamente dois: o primeiro, por se distanciarem de nosso objeto central, focando em seu conteúdo, outras dimensões e não as práticas escolares em si; o segundo motivo foi a impossibilidade de encontrarmos um dos artigos na

íntegra, só havendo disponibilidade do resumo nos bancos de dados. Ainda que tenhamos feito a pesquisa em bibliotecas e entrado em contato com a autora, não nos foi possível o acesso ao artigo como um todo o que nos impossibilitou de analisá-lo segundo os critérios adotados para os demais.

QUADRO 4 – Artigos descartados na última fase de leitura criteriosa dos conteúdos.

AUTOR	ARTIGOS
MONFREDINI, I.	O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002.
SOUZA, R. M.	Competência social em crianças em idade escolar: um processo de diagnóstico-interventivo. Psicologia revista, 16(1/2):165-177, 2007.
MARTINS, L. C.; LUZ, I. R.	Cultura escolar e indisciplina: em busca de soluções coletivas. Psicol. educ., São Paulo, n. 30, jun. 2010. educ., São Paulo, n. 30, jun. 2010.
SANTOS, V. M. N. ; JACOBI, P. R.	Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, mai./ago. 2011.
SEFFNER, F.	Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.
SOARES, E. M. S. ; VALENTINI, C. B.; RECH, J.	Convivência e aprendizagem em ambientes virtuais: uma reflexão a partir da biologia do conhecer. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.27, n.03, p.39-60, dez. 2011.
ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C.	Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade. Temas em Psicologia. 2012, v.20, n.1, p. 261-272.
BENTES, N.O.	A bronca na sala de aula, uma visão do professor. Psicologia da Educação. São Paulo, 24, 1ª sem. de 2007, p. 129-135.
NASCIMENTO, P. L.	Educar na convivência: a experiência da Escola Vila, em Fortaleza (CE) Divulgação saúde e debate. (35):100-108, jun. 2006.

Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados BVS e Scielo.

Buscando identificar nos artigos nacionais as práticas escolares favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, foram selecionados para a análise final os seguintes artigos apresentados no próximo quadro:

QUADRO 5 - Artigos analisados na pesquisa

AUTOR	ARTIGOS
1. CARVALHO, J. S. et al.	Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.
2. SANTOS, P. O. ; BISPO, J. S; OMENA, M. L. R. A.	O ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA - Educação de Jovens e Adultos. Ciência & Educação, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.
3. TULESKI, S. C. et al.	Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - nº 1, p. 129-

	137, Jan./Jun. 2005.
4. DIAS, A. A.	Educação moral e Autonomia na Educação Infantil: o que pensam os professores. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , 18(3), pp.370-380. 2005.
5. LINS, M. J. S. C. ET AL.	Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, abr./jun. 2007.
6. PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U.	Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. <i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)</i> . V. 11, n. 2, Julho/Dezembro 2007. p.365-378.
7. LOOS, H.; ZELLER, T. J. V.	Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de conflitos sem violência na Escola. <i>Interação em Psicologia</i> , 2007, 11(2), p. 281-289.
8. NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A.	O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. <i>Trab. Educ. Saúde</i> , v.6 n.1,p.65-85,mar./jun.2008.
9. ARAÚJO, U. F.	Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: caminhos para uma educação em valores. <i>Pro-Posições</i> , v. 19, n.2 (56) – maio/ago. 2008.
10. SENA, S.; LIMA, J. M.	O jogo como precursor de valores no contexto escolar. <i>Rev. bras. Educ. Fís. Esporte</i> , São Paulo, v.23, n.3, p.247-62, jul./set. 2009.
11. MONTEIRO, L. P.; SMOLE, K. S.	Um caminho para atender às diferenças na escola. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 36, n.1, p. 357-371, jan./abr. 2010.
12. PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T.	As Relações na Escola e a Construção da Autonomia: Um estudo da Perspectiva da Psicologia. <i>Psicologia & Sociedade</i> ; 22 (2): 355-364, 2010.
13. DELIBERADOR, L. M. Y. ; LOPES, M. F.	Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR Intercom – <i>Revista Brasileira de Ciências da Comunicação</i> , São Paulo, v. 34, n. I, p. 85-103, jan/jun. 2011.
14. RAMOS, A. L. L.	Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. <i>Revista Brasileira de Psicodrama</i> , v. 19 – n. 2 - ano 2011 p.73-84.
15. PARO, V. H.	Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR.
16. KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L.	Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 38, n. 2, p.437-452, abr./jun. 2012.
17. MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M.	Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.

Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados BVS e Scielo.

Ao sistematizar a produção que retrata práticas escolares favoráveis a uma formação moral para autonomia buscamos, além de uma visão geral de publicação, uma ordenação necessária para a percepção da evolução das pesquisas, bem como, de possíveis lacunas que norteiem o trabalho dos pesquisadores da área.

A educação moral na perspectiva construtivista denota algumas dimensões a serem consideradas no desenvolvimento da autonomia. Sendo assim, a fim de contemplarmos em nossa análise das práticas morais presentes nos artigos selecionados todas essas dimensões,

elaboramos, com base na literatura, uma matriz que inicialmente buscasse destacar os aspectos considerados como construtivos em práticas escolares voltadas para a autonomia. São eles: a presença de valores morais universalizáveis; uma metodologia predominantemente ativa que considere os aspectos de autoria e pertencimento; o engajamento da comunidade escolar, bem como de seu entorno, na elaboração e desenvolvimento do trabalho; uma coerência entre a proposta de trabalho e o nível de desenvolvimento dos alunos envolvidos, a formação dos professores e responsáveis pelo desenvolvimento da proposta, bem como com as relações interpessoais e as estabelecidas com a produção do conhecimento. Outro aspecto importante a ser considerado é a consolidação de um trabalho, ou seja, trata-se de algo efetivamente sistematizado pela escola ou eventualmente desenvolvido de acordo com uma necessidade detectada. Além desses, a origem da proposta como proveniente de atores internos ou externos à realidade do local é também relevante na análise dos artigos.

Contudo, uma leitura criteriosa dos artigos indicou a necessidade de se introduzir na matriz, outras categorias presentes nos textos estudados e que, de alguma forma, relacionavam-se a práticas morais. Assim, foram acrescentadas aos objetivos a serem identificados as práticas que visassem o trabalho com valores não morais. O fato de se tratar de valores não morais não significa que sejam negativos. Trata-se de valores orientados à boa convivência, à disciplina, como também, alguns valores característicos da pós-modernidade, identificados nas pesquisas trazidas em capítulos anteriores, como o individualismo, a competitividade e o consumo.

Sendo assim, para cada artigo foi utilizada a matriz que se segue com o intuito de analisarmos em que medida a pesquisa relatada enquadrava-se ao nosso objeto de estudo.

QUADRO 6 – Matriz referente à análise das práticas morais escolares.

PRÁTICAS MORAIS ESCOLARES		CONCEITO	EXEMPLOS DOS ARTIGOS ²³
O B J	Trabalho com valores universalizáveis	Práticas que visem o exercício de valores pertinentes a uma convivência pacífica e democrática entre as pessoas, e que pertençam à	“ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos.” (CARVALHO Et.al, 2004, p.435).

²³ Os excertos foram encontrados nos artigos analisados e, portanto, inseridos na matriz, a posteriori. Alguns espaços da matriz estão em branco em decorrência da inexistência dos itens na análise dos artigos.

E T I V O S		grande maioria das culturas.	
	Trabalho com valores da pós-modernidade.	Práticas voltadas para a superação ou manutenção de valores mais presentes na contemporaneidade, tais como: cooperação em rede, intensificação das relações pelos instrumentos virtuais, acesso amplo ao conhecimento, individualismo, consumismo e competição.	“(…) referia a instruções oferecidas pelas duas professoras às crianças de forma tipicamente verticalizada na confecção de trabalhos (tarefas de recorte, colagem, pintura, desenho, iniciação à escrita etc.), que deveriam fazer sozinhas e do “seu jeito” (Quadro 1). Na PEA, as interações entre a professora e as crianças nestas situações acabava configurando um padrão relacional competitivo”. (PALMIERI e BRANCO, 2007, p. 368).
	Trabalho para a melhoria da qualidade do convívio escolar	Práticas voltadas para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa e disciplinada. Tais práticas podem ser coerentes ao processo de construção da autonomia ou não.	“O propósito deste trabalho é relatar uma experiência de intervenção realizada em uma escola pública municipal de Curitiba/PR, cujo objetivo foi o treinamento de habilidades sociais e de interação interpessoal, buscando contribuir para minimizar os episódios agressivos frequentes na escola, principalmente entre alunos.” (LOOS e ZELLER, 2007, p.281)
	Trabalho para a melhoria da qualidade do conhecimento	Práticas voltadas para favorecer a participação e interação com os conteúdos.	“A Administração da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, a partir dos resultados de uma avaliação psicomotora, aplicada às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, levantou a hipótese de que, em parte, ‘as dificuldades de aprendizagem das crianças, no referido nível de ensino, teria sua gênese no desenvolvimento psicomotor insuficiente.’ ” (SENA E LIMA, 2009, p. 247).
A B O R D A G E M	Métodos passivos	O trabalho com os valores é realizado por meio da transmissão, discursos, doutrinação e modelos a serem seguidos.	“(…) Usando o controle autoritário, as crianças respondiam com interações competitivas, restando pouco espaço para a criação de um ambiente propício à negociação, e a um posicionamento mais democrático na sala de aula.” (PALMIERI e BRANCO, 2007, p. 368).
	Métodos ativos	Trabalho que possibilite ao aluno situações em que seja possível experimentar diretamente a disciplina, a responsabilidade e a solidariedade, priorizando a cooperação, o diálogo e outros meios democráticos, que garantam trocas de pontos de vista e de perspectivas.	“A experiência do PIE, introduzida do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, segue os princípios da aprendizagem ativa que redefine os objetivos da educação, da transmissão dos conteúdos, do papel do professor e da organização da aula. Nessa nova concepção, respeita-se o fato de que as crianças são distintas em seu desenvolvi- mento físico, psicomotor e cognitivo, ou seja, cada criança é dona de características específicas. As ideias que constituem as bases dessas modificações se orientam por teorias educativas e psicológicas amplas, como as de Piaget (1988), e teorias socioeducativas, como as de Dewey (1976).” (MONTEIRO, SMOLE, 2010, p. 365)

P A R T I C I P A N T E S	Escola	Envolvimento de todos os profissionais da escola: docentes, discentes, equipe gestora e demais funcionários.	“Partindo desse princípio e em comunhão com as tendências atuais, o PIE tem a proposta de fazer mudanças na escola, entendendo-a como uma organização e uma totalidade. Essas mudanças devem ocorrer nos campos pedagógico, metodológico, social e tecnológico; no campo da organização e das relações entre as pessoas; e na maneira de planejar e de tomar decisões.” (MONTEIRO, SMOLE, 2010, p. 361)
	Professores	Envolvimento de 1 ou mais professores e suas respectivas classes.	“No total recebemos, nessa primeira versão do curso, 180 professores, diretores e coordenadores pedagógicos de mais de vinte escolas públicas de São Paulo, Diadema e Guarulhos.” (CARVALHO, J. S. ET AL, 2004, p. 442).
	Alunos	Envolvimento dos alunos seja no horário regular de aulas ou no contra turno.	“Desse modo, pela necessidade de o projeto ser realizado em período contrário ao da grade curricular, a turma das segundas séries foi atendida no período matutino.” (SENA, LIMA, 2009, p. 251)
	Comunidade	Envolvimento das famílias bem como grupos sociais do entorno da escola.	
C O E R Ê N C I A	Desenvolvimento dos alunos	Consideram-se no projeto, ou proposta de atividade, as características de desenvolvimento dos alunos.	“Foram observadas algumas dificuldades por parte dos alunos, em especial nas atividades que exigiam maior concentração, como, por exemplo, quando se propôs que apenas ouvissem atentamente os sons do ambiente.” (LOOS e ZELLER, 2007, p. 287)
	Formação dos professores e dos demais profissionais da escola	A equipe da escola recebe formação relacionada ao projeto ou à construção da moralidade na escola	“Os professores tiveram dificuldades em se envolver no trabalho proposto, pois repetiram sua forma tradicional de trabalhar os conteúdos e os apresentaram como cópia ou atividades que não exigiam desafio.” (TULESKI et al, 2005, p. 136).
	Harmonia entre o que está sendo trabalhado e o que está sendo vivido na escola	As práticas morais são coerentes com a qualidade das relações sociais e com o conhecimento estabelecidas na escola.	“Por outro lado, como a “espinha dorsal” do programa é aceitar e trabalhar as diversidades presentes em sala de aula, deve-se levar em consideração que os professores atuantes apresentem também diferenças individuais que podem ter efeito positivo nas dinâmicas adotadas, desde que sejam respeitados os objetivos propostos.” (MONTEIRO, SMOLE, 2010, p. 364)
D U R A Ç Ã O	Pontual	Atividades pontuais, propostas eventualmente, em sua maioria direcionada para o trabalho de um tema e/ou situação específicos.	“relataremos o trabalho realizado nas oficinas de rádio da escola Olavo Soares Barros, em Cambé – PR, no período de 11 de agosto a 08 de dezembro de 2008.” (DELIBERADOR e LOPES, 2011, p.96).
	Regular	Atividades sistematicamente desenvolvidas no currículo da escola.	A escola ainda está em processo de adaptação a esse programa inovador, por isso é muito importante que os profissionais envolvidos constantemente reavaliem o desenvolvimento do programa, buscando modificações ou alternativas à medida que encontram dificuldades. (MONTEIRO, SMOLE, 2010, p. 357)

P R O P O S I Ç Ã O	Professor	Práticas propostas e desenvolvidas pelo professor.	
	Pesquisador	Práticas propostas e desenvolvidas por pesquisador junto a um determinado público alvo.	“A partir de observações prévias, por ocasião da realização, no semestre anterior, de uma pesquisa no contexto de uma escola pública municipal que atende a uma comunidade socioeconomicamente desfavorecida na cidade de Curitiba (PR), em que se constatou a presença constante de episódios de agressividade, (...) considerou-se a oportunidade de se realizar uma experiência de intervenção(...)”. (LOOS e ZELLER, 2007, p. 285).
	Aluno	Práticas propostas e desenvolvidas pelos alunos.	
	Comunidade educativa	Práticas propostas e desenvolvidas por toda a equipe da escola.	
	Direção	Práticas propostas e desenvolvidas pela direção da escola.	
	Órgãos externos	Práticas propostas e desenvolvidas por instâncias extra escola (Secretarias Municipais, Diretorias de ensino, Professores externos à escola, etc).	“o motivo inicial que nos conduziu a esse trabalho foi a determinação, por parte da Administração da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, de se implementar ações direcionadas para o desenvolvimento psicomotor da criança.” (SENA e LIMA, 2009, p. 247).
N E C E S S I D A D E	Necessidade da escola	A introdução das práticas se deu em função de uma demanda percebida pela escola como um todo.	“A partir dos dados obtidos em um levantamento de necessidades realizado com os professores e a equipe técnica da escola, foram detectadas queixas como: falta de comprometimento dos pais na educação dos filhos, indisciplina, imaturidade e rivalidade, principalmente entre os alunos da quinta série. “ (TULESKI et al, 2005, p. 130).
	Necessidade do professor	Práticas desenvolvidas em função de uma demanda percebida por um professor.	
	Necessidade do pesquisador	Prática(s) desenvolvida(s) por um pesquisador atendendo ao seu objeto de estudo.	“Este artigo tem o objetivo de compreender como a ludicidade e o sociodrama (ludodrama) podem contribuir para a formação e/ou melhoria dos vínculos entre os sujeitos da práxis pedagógica, favorecendo a convivência e a aprendizagem. A reflexão utiliza, como recurso ilustrativo, uma pesquisa de intervenção realizada em uma escola pública na cidade de Salvador/BA, com dois grupos de estudantes do ensino fundamental.”(RAMOS, 2011, p. 73).
	Comunidade	Práticas desenvolvidas em função de uma demanda percebida pela comunidade externa à escola (do seu entorno).	

Fonte: autoria própria a partir do referencial teórico adotado.

Ao analisarmos os 17 artigos cujas pesquisas são de cunho empírico, nos deparamos, evidentemente, com diferentes enfoques e tratamentos de dados. Após estudo de cada um, os artigos foram agrupados em três categorias elaboradas a posteriori: Educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente; Intervenção formativa e Intervenção na escola

A primeira, “educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente”, reuniu os artigos que enfocam as concepções dos professores e outros

profissionais da escola sobre autonomia, valores, relação interpessoal e educação moral, bem como a relação destas com a práxis docente. Embora não fosse o foco, tais artigos mencionam também análises feitas pelos autores quanto à formação dos professores diante do trabalho com a moralidade e com o conhecimento.

A segunda categoria denominada “intervenção formativa”, refere-se às pesquisas em que intervenções são direcionadas à formação do professor acerca dos temas cidadania e ética.

Finalmente a terceira categoria, “intervenção na escola”, agrupou os artigos que relataram intervenções realizadas pelos pesquisadores nas escolas.

No tear, fazemos ajustes e regulagens para que a trama não perca seu ponto de origem e tenha em seu desenho, a forma anteriormente estabelecida. Essa tem sido nossa imagem para o percurso da presente pesquisa.

Passemos, portanto, à análise e discussão dos artigos selecionados.

6. PROSEANDO NO TEAR – Discussão e análise dos artigos



“A trama recém- passada é reunida à parte tecida com uma primeira batida do pente (...). Para apertar ainda mais a trama, muitas vezes se dá uma segunda batida.”

*Rodrigo, * O Tecelão.*

Como dito no capítulo anterior, uma pesquisa bibliográfica demanda como técnica, diferentes momentos e tipos de leitura (MOREIRA, 2004). E nesse capítulo, por meio da leitura crítica e interpretativa, buscamos discutir os artigos selecionados, tecendo uma inter-relação entre as ideias e objetivos dos autores e o nosso objeto de estudo. Para tanto, elaboramos uma matriz com o intuito de contemplar aspectos relevantes a serem considerados em intervenções e práticas morais na escola, bem como, a diversidade de procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas empíricas realizadas. Contudo, adiantamos que nenhum artigo contemplou todos os itens considerados na matriz. Sendo assim, na análise de cada artigo, serão mencionados apenas os aspectos da matriz encontrados na pesquisa em questão.

Passemos, então, à análise do material encontrado apresentando-os por categoria, buscando relacioná-lo ao que é central em nosso estudo: as práticas favoráveis a uma educação moral que vise a construção da autonomia.

6.1. Educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente

Esse grupo inclui 09 artigos selecionados que abordam investigações acerca das concepções de professores sobre autonomia, valores e educação moral. Além disso, apresentam o reflexo destas nas práticas adotadas no dia a dia, tanto em relação ao trabalho com o conhecimento, quanto com as relações interpessoais. Há, também, uma abordagem reflexiva quanto à formação dos professores. São eles:

QUADRO 7- Educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente

AUTORES	PUBLICAÇÕES
SANTOS, P. O. ; BISPO, J. S. ; OMENA, M. L. R. A.	O Ensino De Ciências Naturais E Cidadania Sob A Ótica De Professores Inseridos No Programa De Aceleração De Aprendizagem Da Eja - Educação De Jovens E Adultos Ciência & Educação, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005
DIAS, A. A.	Educação moral e Autonomia na Educação Infantil: o que pensam os professores. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(3), pp.370-380
LINS, M. J. S. C. ET AL.	Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, abr./jun. 2007.
PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U.	Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 11 Número 2 Julho/Dezembro 2007 • 365-378
NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A.	O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da Rede Pública de Montes Claros, Minas Gerais/ Trab. Educ. Saúde, v.6 n.1,p.65-85,mar./jun.2008
PETRONI, A. P. ; SOUZA, V. L. T.	As Relações na Escola e a Construção da Autonomia: Um Estudo da Perspectiva da Psicologia. Psicologia & Sociedade; 22 (2): p. 355-364, 2010
PARO, V. H.	Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR
MÜLLER, A. ; ALENCAR, H. M.	Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.
KUNREUTHER, F. T. ; FERRAZ, O. L.	Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores

Fonte: autoria própria a partir da seleção dos artigos encontrados nos bancos de dados Scielo e BVS.

No estudo de Santos, Bispo e Omena (2005) foram entrevistados 19 professores de Ciências Naturais, do curso noturno de EJA²⁴, de escolas públicas municipais de Aracaju, com o objetivo de conhecer as concepções de tais profissionais no que refere à interlocução entre o ensino de Ciências Naturais e cidadania. Sendo assim, tanto a proposta quanto a demanda de se discutir o referido tema partiram das pesquisadoras e não dos professores e respectivas escolas. O processo dialógico e reflexivo promovido pelos momentos de entrevista foi pontual, existindo durante o período de coleta de dados. As pesquisadoras, a partir da análise das entrevistas, revelam:

De acordo com a análise feita, tornou-se evidente que uma das maiores dificuldades, senão a maior, é o não reconhecimento por parte dos docentes do seu efetivo papel de colaborador para a concretização do exercício da cidadania. (...) (SANTOS, BISPO e OMENA, 2005, p. 424).

As pesquisadoras encontraram nas respostas dos professores acerca do que entendiam por cidadania o reflexo dessas concepções na sua prática docente. Tratava-se, na maioria das respostas, de uma concepção de cidadania restrita, em grande parte a direitos e deveres, como ilustra o depoimento de um professor, a seguir: “(...) seriam cidadãos conscientes de seus deveres e direitos.” (IBID., p. 417).

As pesquisadoras alertam para o fato de que a expressão "conscientes de seus deveres e direitos" remete-se à transmissão de informações ao indivíduo para o exercício da cidadania, sem, no entanto, considerar a sua prática efetiva, em busca de novos direitos que expressem as necessidades de todos para a atuação plena do cidadão.

A conclusão das pesquisadoras permite-nos deduzir que a atuação docente se dava de forma não intencional quanto à formação para cidadania, havendo distanciamento do professor de seu papel como agente moral no processo educativo.

²⁴ Educação de Jovens e Adultos

Dias (2005), entrevistou 15 (quinze) educadoras infantis, de 8 (oito) creches públicas da cidade de Niterói, RJ. A pesquisadora se utilizou da entrevista semiestruturada cujo conteúdo se referia: às concepções das educadoras acerca da autonomia como objetivo educacional a ser conquistado na educação infantil; à relevância da educação moral orientada para a autonomia no trabalho da educação infantil; e, como as educadoras percebem o trabalho de promoção da autonomia, bem como suas implicações, naquele contexto. A pesquisadora encontrou que as educadoras consideravam autonomia como um “processo relacionado aos modos de vidas e de relações interpessoais e sociais, isto é, a formas de vida que se constroem num espaço interativo de convivência com os outros.” (DIAS, 2005, p. 376). Embora houvesse indícios nas respostas das educadoras de boa articulação entre autonomia, produção de normas e qualidade das relações com os outros, a pesquisadora detectou a prevalência acerca das relações interpessoais, de uma visão não só limitada às interações entre díades e pequenos grupos, como também desconectada das histórias pessoais e familiares das crianças.

As professoras apresentaram enorme dificuldade em materializar o conceito de autonomia, aproximando-o de situações, atividades ou experiências reais. Expressaram concepções predominantemente voltadas para formas de pensamento, situações hipotéticas, sem se referirem a ações concretas. Além disso, há também nas concepções de autonomia uma forte relação à noção de independência, como podemos comprovar pelos excertos a seguir: “A criança tem que ter independência para que consiga tomar as suas atitudes. Através da autonomia vem a autorrealização”. “Autonomia com independência, eu acho que se a pessoa for autônoma ela é independente (...)”. “A criança independente, tem autonomia para desenvolver a sua criatividade”. (DIAS, 2005, p. 372).

Dias (2005) destaca nas falas das professoras entrevistadas a seguinte conclusão:

Suas falas apresentaram uma tentativa de reverter a visão doutrinária da educação moral, acentuando procedimentos metodológicos de diálogo e ressaltando o papel das atividades coletivas para desenvolvê-los. Tal compreensão contraria, aparentemente, suas concepções de autonomia, majoritariamente expressas, referidas como um processo individual de construção de si mesmo e de regras próprias entre as ‘disponíveis’ na sociedade. (p. 380).

Não conseguindo conceber o desenvolvimento da autonomia como algo a ser construído por meio de uma participação ativa em propostas significativas e desafiadoras, de interação entre pares e autoridade permeada pelo exercício do respeito mútuo, coerentemente, as educadoras ofereciam em suas práticas, um ambiente que atuava no sentido contrário ao que desejavam alcançar.

Ao analisar o artigo evidencia-se que a demanda de se levar os temas da moralidade para uma reflexão junto às educadoras, partiu da pesquisadora. Portanto, esse trabalho foi restrito à duração das entrevistas, sendo pontual e voltado aos objetivos da pesquisa.

Lins et. al. (2007) escolheram a metodologia da “escuta sensível”²⁵ buscando a compreensão tanto dos alunos de um curso de formação para professores, quanto de seus docentes, acerca do conteúdo de Ética, proposto pelos PCN. Participaram da pesquisa 21 alunos da primeira série do Ensino Médio de formação de professores, de uma escola estadual do Rio de Janeiro e 11 professores da mesma escola. A pesquisa foi desenvolvida de março de 2005 até o final do primeiro semestre de 2006. Os pesquisadores, além das entrevistas semiestruturadas, observaram as aulas, bem como situações extraclasse. Tais observações se fazem necessárias para uma comparação entre os dados obtidos pelas entrevistas e o que de fato se verifica na prática dos sujeitos. Os alunos participantes foram convidados a falar acerca do significado de Virtude, conceitos de Família, País e Escola. Aos professores, foram utilizadas questões referentes aos conceitos de ética e moral, suas concepções acerca da proposta trazida pelos PCN quanto à introdução da ética como tema transversal e quais as estratégias adotadas pelos profissionais para a execução do trabalho.

As respostas dadas pelos alunos indicavam que até então, não havia compreensão clara a respeito dos temas abordados. À medida que a pesquisa se desenvolvia, houve certa evolução de entendimento e de comportamento por parte dos alunos envolvidos, ainda que não se tratasse de uma pesquisa de intervenção. Somente a introdução dos temas como foco de conversas, parece ter provocado reflexão e, em alguns casos, tomada de consciência por

²⁵ “A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos.” (BARBIER, 2002, p. 1). Há, portanto, pelas características, semelhança com a entrevista clínica.

parte dos participantes. Além disso, estes demonstraram um crescente interesse quanto ao papel da Educação Moral/Ética na vida das pessoas.

Já os resultados das entrevistas e observações da práxis dos professores demonstraram tanto desconhecimento quanto à conceituação, como incoerência entre discurso e prática, permitindo aos pesquisadores a seguinte conclusão: “No que diz respeito aos professores, as observações revelam que eles têm uma grande dificuldade para lidar com o tema, tanto conceitualmente como do ponto de vista didático.” (LINS et. al, 2007, p. 274)

Assim como na pesquisa anterior, o presente estudo reflete que a discussão e reflexão da temática, partiram de uma necessidade dos pesquisadores. Entretanto, a curta duração do período de atuação dos pesquisadores sobre este domínio do conhecimento, a ética, permitiu aos autores a percepção de sutis transformações nas concepções e comportamentos dos alunos. Tal dado nos leva a inferir que a sistematização de um trabalho de educação moral, por meio de práticas construtivas à promoção da autonomia, desenvolvidas regularmente, poderia, de fato, contribuir para a construção de juízos mais evoluídos, com possibilidades mais positivas na formação de personalidades éticas.

Os próximos artigos da presente categoria, darão ainda maior enfoque para a relação entre as concepções dos professores de educação moral e sua práxis.

Palmieri e Branco (2007) relatam a análise de práticas de socialização promovidas por 2 (duas) professoras de Educação Infantil, Jardim III e Pré I, de duas instituições da rede particular de Londrina- PR. Além das professoras, participaram da pesquisa 26 (vinte e seis) crianças de 4 a 6 anos, 13 do Jardim III e 13 do Pré I. A pesquisa contou com 30 sessões de observação, 15 em cada turma (Jardim III e Pré I), totalizando 2 semanas em cada escola. As sessões foram gravadas em vídeo de forma a auxiliar na análise dos indicadores motivacionais referentes à promoção (ou não) de padrões interativos específicos sob dois diferentes níveis: o estrutural – referindo-se à organização e estrutura das atividades desenvolvidas pelas crianças, a partir das regras de participação social propostas (ou impostas) pelas professoras; o dinâmico – referindo-se aos episódios de interação entre professora/criança e entre pares, no contexto de uma atividade cujo objetivo fosse o de promover a cooperação, elaboradas e organizadas pelas professoras.

Nas sessões de observação as pesquisadoras se depararam com práticas que prioritariamente induziam à manutenção de valores contemporâneos tais como o individualismo e a competitividade. As instruções oferecidas pelas duas professoras às crianças se davam de forma tipicamente verticalizada e autoritária, ressaltando que deveriam fazer seus “trabalhinhos” (tarefas de recorte, colagem, pintura, desenho, iniciação à escrita etc.), sozinhas e do “seu jeito”. Dessa forma, o padrão relacional competitivo era incentivado e o egocentrismo característico das idades, reforçado. A abordagem das professoras refletia como característica os métodos passivos, em que as crianças deveriam acatar sem possibilidades de negociação, aos comandos das professoras. Nessa perspectiva, a heteronomia presente na faixa etária pesquisada, era ainda mais reforçada. Mesmo na formação de grupos as crianças eram orientadas a fazer suas atividades individualmente, configurando a ideia de se estar ao lado de e não com alguém. A predominância desse modelo de interação, fez com que as pesquisadoras solicitassem das professoras a organização de uma atividade com objetivo específico de promover a cooperação, para que, a partir da filmagem desse evento, pudessem verificar na prática, a concepção das educadoras de “‘cooperação’ e de ‘como promovê-la entre as crianças’.” (PALMIERI e BRANCO, 2007, p. 371).

A análise das filmagens foi feita por episódios tematizados que, definitivamente, comprovaram a incoerência entre o que se propunha como objetivo e o que de fato era promovido e sustentado. Uma das professoras se utilizou da expressão “vencer” como argumento motivacional, caracterizando o contexto competitivo da atividade planejada para a promoção da cooperação: “Quem estourar todas as bexigas lá é o grupo que vai ganhar, vai vencer!” (IBID, p. 372). Além disso, a professora de forma ambígua, sugeriu sutilmente a cooperação intra-grupos: “Um amigo do grupo pode ajudar o outro a estourar (bexigas), do mesmo grupo, tá?” (p. 373). As crianças já habituadas à competição e ao individualismo interpretaram a sugestão como algo negativo, associado à fraqueza e à incompetência, reagindo contrariamente à possibilidade de cooperarem com os colegas.

A segunda professora, em oposição à anterior, propôs às crianças de sua turma que confeccionassem de forma conjunta, um cartaz por mesa. Sua orientação para as regras a serem cumpridas, indicava um caráter cooperativo, sugerindo que a decisão quanto ao que

seria feito no cartaz, fosse tomada pelo grupo, com a possibilidade de trocas e empréstimos das cores de giz inter e/ou intra-grupos. Porém, de forma contraditória, impôs que as crianças realizassem a tarefa de forma individual, cada um fazendo a sua parte do cartaz.

Foi visto no quadro teórico que a cooperação é necessária para o alcance da autonomia. Quando se propõe o exercício de trocas entre os sujeitos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto à moral, além da descentração e da reciprocidade há também, a oportunidade de se exercitar a autorregulação, ambas fundamentais no processo de construção da autonomia. Além disso, na cooperação, a autoridade do adulto deve ser minimizada e as relações entre pares favorecidas e incentivadas.

A concepção de cooperação das professoras se distancia por completo de uma proposta de trabalho voltada para autonomia. Em compensação, os valores do individualismo e da competitividade, tão presentes na pós-modernidade, são constantemente reforçados, ainda que de forma não intencional.

A análise das autoras indica que as educadoras pesquisadas também pareciam não se perceber como agentes morais, desconsiderando que suas posturas e ações pudessem ser referências de condutas para as crianças. Nesse sentido concluem:

Em outras palavras, a atuação das professoras serviu como influência canalizadora das interações desenvolvidas em sala de aula, através da indução à competição (PEA)²⁶ e ao individualismo (PEB), o que se conclui que nenhuma das duas realmente sabia o verdadeiro significado do termo “cooperar”. As entrevistas apenas confirmaram tais conclusões. (PALMIERI E BRANCO, 2007, p.374)

Há nessa pesquisa, então, um dado de suma relevância: ainda que houvesse por parte das professoras a intenção de um trabalho de cooperação junto às crianças, independente da solicitação das pesquisadoras, na prática, o que se constatou, foi uma “deformação” no sentido de se “co-operar”, traduzida pela visão reducionista de se agrupar as crianças sem, contudo, haver incentivo ou sequer a permissão para trocas, escolhas, participação, enfim para se “operar com”.

²⁶ PEA refere-se à Pré Escola A PEB Pré Escola B (PALMIERI e BRANCO, 2007).

A próxima pesquisa traz um enfoque acerca dos sentimentos negativos da docência e foi mantida na presente investigação, como uma oportunidade de acentuarmos a dimensão afetiva como co-responsável na constituição da moralidade. Noronha, Assunção e Oliveira (2008) buscaram identificar nos relatos de frustração dos profissionais de educação, possíveis relações entre as condições necessárias para a realização da prática docente e as reais demandas do cotidiano do professor. A metodologia adotada foi a de trabalho de campo, com sessões de observação, realizadas entre março e junho de 2001, buscando avaliar a prática em sala de aula de nove professoras, de uma escola pública de Montes Claros – MG. Além da observação, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio. As pesquisadoras se depararam com um cenário comprometido quanto às relações interpessoais e com o conhecimento. Verificaram que há, de forma geral, uma ruptura constante no desenvolvimento da aula, uma vez que são inúmeras as interrupções externas, assim como reprimendas dirigidas aos alunos. Estas referem-se às situações em que a professora censura o aluno de forma ‘enérgica’, tocando-o ou dirigindo-se a ele, repreendendo-o e buscando sua atenção e concentração aos conteúdos trabalhados. As interrupções externas correspondem aos momentos em que a chegada de uma pessoa externa à sala de aula desvia a já comprometida atenção dos alunos, das atividades que estão sendo realizadas.

Aparece em destaque, na pesquisa, “o esforço empreendido pelas professoras para gerir a indisciplina, que é exacerbada nos momentos de interrupção da aula por eventos externos.” (NORONHA, ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2008, p.71). Entretanto, pela descrição das pesquisadoras, a abordagem passiva despendida ao trabalho com o conhecimento e com as relações interpessoais em nada contribui para a melhora do clima educativo e relacional, que seria mais favorável para a construção de personalidades éticas. É fato a impossibilidade de se estabelecer um vínculo positivo com os estudos quando se observa em apenas uma hora de aula 19 reprimendas e 3 interrupções externas, ou, em outra aula de uma hora e meia, 49 reprimendas e atividade interrompida por quatro vezes pelos agentes externos à classe. As autoras da pesquisa constataram:

(...) as professoras, depois de intervirem inúmeras vezes para separar brigas de alunos em sala de aula, deixam, outras vezes, de dar atenção ao fato. Existe um momento em que elas ignoram a indisciplina, parecendo expressar uma estratégia

para lidar com essa perturbação. (NORONHA, ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2008, p. 66).

Há que se considerar também que a postura basicamente transmissiva prevalente nas educadoras, dificulta e impede uma atmosfera construtiva. As causas descritas pelas educadoras para as situações de indisciplina apontam prioritariamente para as questões externas às práticas docentes. Há sim, conforme verificado pelas pesquisadoras, certo interesse das professoras pela própria formação e retorno aos estudos, mas há ainda, evidente despreparo para as demandas reais de seu cotidiano escolar. Embora o enfoque do artigo fosse identificar as dificuldades enfrentadas em sala de aula, e o adoecimento do professor causado pelas angústias e frustrações presentes em seu trabalho, pareceu-nos pertinente mantê-lo em nossa análise, a fim de reiterarmos a incoerência presente entre os objetivos discursados pelos professores e as reais condições de alcançá-los. Paralelo a isso, nosso quadro teórico traz a afetividade como energética de uma ação e indispensável (mas não suficiente) para o processo de construção cognitivo e moral do sujeito. Sendo assim, o desgaste afetivo presente nas observações e relatos das participantes da pesquisa, implica um comprometimento em suas relações sociais e com o conhecimento. As professoras se queixavam da indisciplina e descaso dos alunos pelas aulas, mas não demonstravam clareza acerca de práticas que minimizassem a apatia e convidassem os estudantes para uma postura ativa e construtiva. A práxis docente demonstrou desconhecimento acerca de um trabalho favorável à autonomia, apresentando atuações deslocadas e exaustivas quanto às intervenções de indisciplina que neste caso aparece como consequência também, de uma ação pedagógica desmotivadora.

Petroni e Souza (2010) apresentam uma investigação feita durante uma pesquisa de Mestrado acerca da compreensão de educadores de uma escola pública sobre autonomia e em que medida ver-se como sujeito autônomo pode influenciar a atuação docente. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Buscou contemplar no primeiro momento todos os atores da escola (direção, orientação pedagógica, professores e alunos), com observações das reuniões dos docentes, Trabalho Docente Coletivo (TDC), que aconteciam

semanalmente; do refeitório, onde as crianças recebiam e tomavam seus lanches, além de algumas inserções na sala da direção e dos professores.

No segundo momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores e com a vice-diretora, acerca de suas concepções de autonomia. A escolha dos professores baseou-se nos critérios maior experiência e abrangência de representantes de ambos os segmentos do Ensino Fundamental, I e II. Mais uma vez, a discussão sobre o conceito autonomia, foi uma proposta que partiu da necessidade de pesquisadoras, sendo, portanto, uma experiência pontual na vida escolar.

No procedimento de análise das informações, as pesquisadoras buscaram na leitura de dados, indicadores referentes à autonomia do professor, elaborando um quadro com trechos de falas retiradas das entrevistas e de trechos do diário de campo usado nas observações. Com a leitura desse quadro foi possível a identificação de aspectos semelhantes nas falas dos diferentes sujeitos investigados. Com isso, delimitaram as seguintes categorias: organização e participação nas decisões; autoridade e responsabilidade; emancipação e autorregulação. As pesquisadoras esclarecem que tais categorias “se relacionam à autonomia, seja por permitirem ou impedirem sua promoção (...)” (PETRONI e SOUZA, 2010, p. 358). A partir dessa dinâmica, encontraram algumas contradições, tanto nas falas dos professores quanto nas da vice-diretora, com aproximações e oposições entre as observações e os relatos, a depender do aspecto considerado.

Houve nas falas das participantes da pesquisa nítida convergência entre suas concepções de autonomia e liberdade, mostrando uma carência de entendimento e clareza acerca dos conceitos, como ilustrado no excerto a seguir:

Vamos trocar autonomia por liberdade? A prefeitura dá liberdade plenamente para o professor. Ele fecha a porta e faz o que quer. Eu não sei, professor autônomo, eu penso assim: consegue visualizar, consegue ver o que está fazendo de errado e o que está fazendo de certo e corre atrás, de pesquisar, estudar. (...) A prefeitura dá liberdade, mas dizer que todos os professores são autônomos, isso eu não vejo. (PETRONI e SOUZA, 2010, p.358-359).

Também na pesquisa há a inserção do modelo de gestão que aponta não só a ação docente, mas outras relações do ambiente sociomoral:

Como resultado, constatou-se que, embora alguns professores se mostrem autorregulados, suas práticas não se caracterizam como autônomas, assim como não se percebem como sujeitos capazes de exercer a autonomia, sobretudo em decorrência das condições materiais em que exercem suas atividades. Evidenciou-se, também, que as formas como as relações se empreendem na escola, permeadas por questões burocráticas e disputa de poder, constituem-se empecilho para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação de seus atores. (IBID, 2010, p. 355)

As pesquisadoras constataram que estavam presentes no projeto da escola (PPP) objetivos voltados para uma formação crítica e de sujeitos autônomos. Porém, tanto pelas observações quanto pelas entrevistas, constataram que as práticas favoráveis para a construção da autonomia ainda eram restritas. Ainda que existissem, eram promovidas por poucos profissionais e utilizadas mais como alternativas pedagógicas sem consciência de suas implicações na construção da personalidade dos alunos. Há no discurso dos profissionais uma concordância de que a formação continuada se faz necessária para o desenvolvimento de um trabalho que atenda aos objetivos do PPP. Contudo, pelo que foi observado na escola durante os momentos de TDC (Trabalho Docente Coletivo), tal espaço se restringe, como declarado pelos professores, “à discussão de problemas administrativos e, muitas vezes, transforma-se em espaço de queixas dos docentes sobre suas condições de trabalho.” (IBID, p.361).

Foi também possível de se constatar na pesquisa uma considerável diferença e incoerência entre o que é planejado e o que, de fato, é realizado no trabalho dos profissionais da escola. Todas as orientações presentes nas políticas educacionais que pregam a estimulação do trabalho em grupo, da formação crítica e consciente, contra a reprodução, incentivando sim a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento “são obscurecidos no dia-a-dia da escola, por suas demandas emergenciais que impossibilitam que o que foi planejado se realize.” (IBID, p.362).

Paro (2011) apresenta em seu artigo um estudo mais amplo sobre a estrutura da escola, tendo a autonomia como tema central. . O trabalho de campo foi realizado durante o

ano letivo de 2008, em uma escola localizada na capital do estado de São Paulo, de ensino fundamental da primeira à quarta série, também chamado de Ciclo I.

As considerações do autor se fundamentam nas sessões de observações de campo (aulas, reuniões, corredores, pátios, atendimentos discentes etc.) e nas entrevistas realizadas com professores e demais trabalhadores da escola.

O autor defende “a autonomia (no processo pedagógico e na prática escolar cotidiana) como direito do educando e como requisito imprescindível para a educação de qualidade.” (p. 197). Relata que os entrevistados associam à autonomia do aluno a questão da disciplina. Embora se tratasse de uma escola sem maiores problemas com indisciplina, estava presente de forma expressiva no discurso do professor a questão da disciplina associada à autonomia.

Ainda assim, os traços de uma gestão orientada para a democracia como os da escola pesquisada, parecem ter influenciado positivamente, para que os entrevistados se mostrassem receptivos com relação à ideia da participação dos estudantes na formulação de regras e tomadas de decisão na escola.

Assim como os demais autores trazidos nos outros artigos, Paro (2011) também alerta para o despreparo técnico, ou seja, pela ausência de formação, por parte da equipe pedagógica, quanto ao trabalho voltado para a cidadania. Além disso, estão presentes em sua análise, novamente comprovações de que os educadores se desconhecem como agentes morais.

Em suas palavras:

(...) sabemos que a promoção de uma competente relação pedagógica na escola exige um conhecimento técnico e uma visão crítica de mundo que falta, muitas vezes, ao professor. Por isso, a realidade das escolas, nas investigações que tenho realizado tem evidenciado que quase nunca a razão principal do fracasso em trabalhar democraticamente com os alunos é a maldade ou a má intenção do professor ou professora. Elaine, professora da primeira série, por exemplo, diz que gosta de fazer uma aula bastante descontraída, que rompe com os padrões tradicionais. (...) A bem da verdade, Elaine tenta lançar mão de alguns mecanismos que quebrem a formalidade da aula “tradicional”, ora organizando os alunos em grupo, num grande círculo, ora procurando estimular sua atividade por meio da manipulação de objetos concretos, como recortar, pintar etc., mas tudo isso parece ser feito sem a adequada habilidade por parte da professora, não alcançando o fim desejado de tornar a aula mais prazerosa. (PARO, 2011, p. 207).

O que o autor nos aponta é a prática sustentada pelo senso comum e não por um aporte teórico que oriente a ação docente. Percebemos claramente na pesquisa de Paro (2011), assim como na de outros pesquisadores que a moralidade não era vista por parte dos educadores, como um dos componentes mais importantes da educação, não sendo, assim, alvo de debates, reflexão e formação. Identificaram nos docentes, uma formação profissional insuficiente para o trabalho com uma educação moral voltado para a autonomia.

Na pesquisa de Paro, foi identificado nos depoimentos dos professores e em suas práticas as consequências de uma formação deficitária e restrita somente à dimensão intelectual dos sujeitos. Até mesmo sobre esta, foram observadas inadequações quanto trabalho pedagógico favorável à construção do conhecimento.

Em suma, foi possível ao pesquisador identificar no discurso de professores e demais funcionários entrevistados, uma concepção favorável ao trabalho voltado para a autonomia do estudante. Entretanto, tal visão não parece associar-se às práticas cotidianas que se assemelham à pedagogia tradicional, com uma ressalva quanto à percepção de que as relações interpessoais na escola pesquisada indicavam um clima relacional mais favorável. Ainda que a explicação dos educadores para tal fator fosse a pouca idade dos alunos, o que suscita a crença de que é a idade que determina a qualidade das relações e não o seu desenvolvimento.

Mais recentemente Müller e Alencar (2012) entrevistaram vinte professoras do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de cinco diferentes escolas particulares do município de Vitória, Espírito Santo, buscando identificar a representação que possuíam sobre como a justiça foi aprendida durante sua vida escolar e também como julgavam que ensinam esse valor moral em suas práticas pedagógicas. Para tanto, as pesquisadoras se utilizaram do método clínico piagetiano, com entrevistas semiestruturadas cujas questões abertas referiam-se ao valor da justiça: se foi ensinada na escola ao entrevistado; como foi ensinada; tratava-se de uma forma correta ou não de se ensinar o valor. Além das perguntas referentes às experiências pessoais dos professores associadas à justiça, ainda quando alunos, foram feitas perguntas relativas à prática da justiça por eles em sala de aula: se

ensinavam sobre o valor, de que forma o faziam e se consideravam a sua como a melhor forma de se ensinar tal conteúdo moral.

As pesquisadoras consideraram os procedimentos descritos pelos participantes quando explicavam como a justiça era abordada nas aulas, sob cinco dimensões: as relações interpessoais, os métodos orais, as ações cooperativas, a explicitação de valores e a relação entre os valores abordados e as situações práticas.

Em termos gerais, os dados mostraram que os procedimentos utilizados pelas professoras para ensinar sobre justiça continuam baseados na forma como tal valor lhes foi colocado quando ainda eram alunas/crianças: por ações impositivas. Por outro lado, houve também indicação de preocupação com espaços de conversas e diálogo. Porém, da forma como relataram os eventos, as conversas ainda pareciam ser impositivas e, portanto, a maior parte não se configurava como diálogo.

Um dado relevante da pesquisa aponta para o grau de heteronomia de algumas respostas das entrevistadas. Destacamos este dado fundamentando-nos teoricamente no fato de que o trabalho voltado para a autonomia só pode ser feito por sujeitos que já tenham alcançado um desenvolvimento moral compatível com tal tendência. (LUKJANENKO, 1995; PIAGET, 1932-1994, 1930-1996; LA TAILLE, 1996; BIAGGIO, 1997; PUIG, 1998).

Quanto aos resultados as autoras constataam:

Os resultados demonstraram que a maioria das professoras relata que aprendeu sobre o valor moral da justiça por meio de ações impositivas. A forma pela qual elas julgam que ensinam esse valor manifesta-se em exemplos em que a imposição ainda está presente, mesmo que esteja relacionada a conversas, revelando que as professoras ensinam do modo como aprenderam. (MÜLLER E ALENCAR, 2012, p. 453).

O excerto anterior trata de uma forma intencional de se trabalhar com a moral: cada docente parece possuir um conjunto particular de valores e normas considerados como corretos e absolutos e, para que sejam aprendidos pelos alunos, segundo suas concepções, basta transmiti-los com sermões, censuras e lições de moral.

Retomando a visão de uma educação moral para socialização, identificamos também nas práticas das educadoras dessa pesquisa, assim como nas anteriores, uma visão com base empirista, de uma educação pautada em alcançar a “ordem social”, ou comportamentos socialmente desejáveis por parte dos alunos, por meio de intervenções verbais doutrinadoras, sanções e sermões. Parece que está enraizado na prática docente o pressuposto de que para um trabalho de educação moral a inspiração da voz do professor é suficiente. (PUIG, 1998).

Em síntese, a pesquisa de Müller e Alencar (2012) revela que os objetivos implícitos nas práticas das professoras quanto ao trabalho com o valor moral justiça apontam para a obtenção de uma convivência harmoniosa e disciplinada. Há, nisso uma correspondência entre a prática atual e a forma como vivenciaram o trabalho com a justiça, quando alunas. A reflexão sobre os temas, justiça, educação moral e valores, partiu da necessidade das pesquisadoras e foi algo pontual, não havendo indícios de que as professoras tenham em seu planejamento, um trabalho de valores sistematizado.

Portanto, mais uma evidência de que falta formação necessária para que um trabalho de educação moral voltado para a autonomia seja desenvolvido nas escolas.

Passemos a análise do último artigo desse grupo. Kunreuther e Ferraz (2012) apresentam a análise de cursos na forma expedição à natureza, por meio da percepção dos próprios participantes da experiência (alunos e aspirantes a instrutores) e dos educadores envolvidos. Alertam, todavia, para o fato de não haver uma “prova que meça, de forma objetiva, os aprendizados ou alterações de comportamento dos alunos de educação ao ar livre” (...) “não há comprovação de que os aprendizados relatados pelos alunos de fato ocorreram, ou de que foram transformados em alterações comportamentais”. (KUNREUTHER e FERRAZ, 2012, p.443). Portanto, os pesquisadores apresentam a “potencialidade da proposta educacional em questão”.

Os autores, sobre o sentido de ‘expedição’, esclarecem tratar-se de uma “experiência educacional contínua, de múltiplos dias, em que alunos e instrutores aventuram-se em um trajeto em área remota da natureza de forma autossuficiente.” (KUNREUTHER E FERRAZ, 2012, p. 437).

Tal proposta educacional de cursos no formato expedição busca combinar a possibilidade de desenvolvimento moral a partir de experiências intensas e desafiadoras, potencializadas pelo fato de ocorrerem em áreas naturais.

A pesquisa abrangeu quatro etapas para a coleta de dados: entrevistas com os nove alunos adolescentes, de idades entre 14 e 18 anos, todos de um mesmo curso com duração de 10 dias, no Parque Estadual de Campos do Jordão; questionários para os alunos adultos de um curso para formação de instrutores; questionários para instrutores que já estiveram efetivamente em campo e, por último, uma entrevista aberta para colher os relatos da coordenadora e psicóloga do abrigo para menores que enviou um aluno ao curso de educação ao ar livre.

O conteúdo das entrevistas feitas com os adolescentes, de forma geral, consistia de perguntas referentes ao que mais gostou na experiência, às maiores dificuldades, às aprendizagens conquistadas, se haveria possibilidade, em outros lugares, de se aprender as mesmas coisas.

Já nos questionários enviados para os adultos em formação e os que já tinham experiência como instrutores as perguntas solicitavam que apontassem as situações de conflitos ocorridas e como tinham sido resolvidas, que valores educacionais julgavam estarem presentes no curso, quais as mais significativas aprendizagens pessoais.

Quanto à entrevista com a psicóloga do abrigo, buscou-se conhecer as possíveis diferenças observadas pela equipe da instituição, acerca do aluno enviado para o curso.

Houve por parte dos pesquisadores na análise das respostas uma preocupação de identificar na experiência de expedições, oportunidades de se trabalhar com os valores universalizáveis, uma vez que o aspecto de coletividade da atividade, demanda componentes morais de regulação como o respeito, o companheirismo e outros.

Os participantes da expedição ao trocarem por alguns dias sua “zona de conforto” por uma temporada no convívio com a natureza, com um grupo restrito de pessoas, iniciam, provavelmente, um exercício de autorregulação.

Se resgataremos as características mais intensas e marcantes dessa geração, com certa facilidade concluímos que despojar-se de todo conforto que a vida contemporânea oferece pela tecnologia sempre à mão não é um desafio qualquer.

Paralelo a isso, a vida em comunidade quando se está em expedição, exige uma postura de coletividade bem diferente dos traços de individualismo que marcam nossa sociedade. Há, portanto, a possibilidade do exercício da cooperação, e, provavelmente, a necessidade de ações solidárias e justas visando a boa convivência.

A educação ao ar livre, sem dúvida, oferece um cenário oportuno para as práticas morais, uma vez que será o espírito de grupo fundamental para a superação dos desafios trazidos pelo contraste entre o urbanismo latente e a vida com e na natureza. Piaget (1935-1998), acerca dos trabalhos em grupo assegura:

É desnecessário sublinhar, por fim, o paralelo que nossos colaboradores estabelecem entre esses resultados de ordem intelectual e os resultados obtidos no domínio da educação moral: a iniciativa e a disciplina, o esforço pessoal e a ajuda recíproca são os dois pólos tanto da ação moral como do verdadeiro pensamento, pois os mesmos processos engendram os mesmos efeitos em ambos os casos. (p. 151).

Como resultado, os autores afirmam que as expedições (educação ao ar livre) são de fato, “experiências que estimulam os trabalhos em grupo, debates sobre justiça e solidariedade, e reflexões sobre valores e princípios como coragem, esforço pessoal, disciplina, respeito e superação de limites.” (KUNREUTHER E FERRAZ, 2012, p. 73).

Tal afirmação se fundou nas respostas obtidas pelos questionários enviados aos alunos adultos e instrutores, que apresentavam real preocupação com a prática de virtudes favorecida pela condição da atividade de expedição.

Os autores, porém, alertam para a real necessidade dos instrutores estarem devidamente preparados. A formação dos instrutores poderá (ou não) garantir que as intervenções frente às inúmeras situações inusitadas oferecidas pela experiência num espaço rústico, sejam favoráveis ao diálogo, ao respeito mútuo e à busca pela superação de si. Caso contrário, corre-se o risco de levar para a natureza o autoritarismo e a doutrinação muitas vezes presente nas relações dos alunos com seus professores nas salas de aula.

Apesar dos aspectos positivos, não podemos, entretanto, deixar de comentar que esse tipo de projeto realizado por meio de expedições, são direcionados a pequenos grupos que vivem uma situação específica e são também pontuais, ou seja, de curta duração. A

vivência dos alunos em projetos exteriores à escola pouco transforma a qualidade das relações interpessoais e as práticas docentes arraigadas nessa instituição. Mais uma vez, foi o interesse dos pesquisadores que gerou uma reflexão e conversa por parte dos participantes da pesquisa, acerca dos valores morais.

Ao encerrarmos a análise do primeiro grupo de artigos, chamamos a atenção para o fato de que até o presente apresentamos as pesquisas empíricas sobre práticas morais, porém, pelo viés de relatos e observações pontuais, restritos, em sua maioria, a pequenos grupos de participantes, ou a segmentos específicos da escola. Portanto, a ênfase nas concepções dos educadores e a relação do que concebem como educação moral e sua práxis.

De forma geral, constatamos a prevalência de uma prática transmissiva e doutrinadora, em contraste com discursos enriquecidos por ideias socialmente críticas e aceitáveis, o que reflete uma incoerência entre teoria e prática. Sobre isso, Becker (2001) afirma que somente pela crítica epistemológica é que se alcançaria uma mudança e “(...) superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivas, conservadoras – sustentadas por epistemologias empiristas ou aprioristas” (BECKER, 2001, p. 31).

A análise das investigações relatadas nos artigos permite-nos comprovar que os professores pesquisados apresentavam práticas que se sustentavam na concepção que possuíam sobre como ocorria a aquisição do conhecimento, bem como a formação moral dos sujeitos. Sobre essa última, pelos relatos, notamos a crença de que o trabalho com os valores, direitos humanos e conduta moral, se dava pelos discursos e correções orais feitas pelos professores, distantes, portanto, de uma concepção em que são oferecidas aos alunos oportunidades de diálogos e trocas, bem como de experiências reais de cooperação.

Além de incoerentes, os discursos também revelavam uma compreensão reducionista ou estereotipada de alguns conceitos, tais como os de cidadania, autonomia e cooperação.

Relacionando nosso objetivo – analisar os artigos procurando identificar práticas escolares favoráveis para a construção da autonomia moral, segundo a perspectiva teórica por nós escolhida, podemos afirmar que os trabalhos analisados mostram um distanciamento entre a atuação docente e uma proposta de educação voltada para o

desenvolvimento da autonomia. Em consonância com os autores dos artigos até aqui analisados, entendemos que a prática docente tem se pautado em concepções frágeis acerca de um trabalho com valores morais.

Esse primeiro grupo de análise demonstra que, de forma geral, os professores pareciam desconhecer os valores que passavam por meio do “currículo oculto”, ou seja, não compreendiam que uma educação moral ocorre em todos os espaços da escola em que as pessoas convivem. Assim, não se davam conta de que eram, também, agentes morais por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões.

Embora os discursos defendessem a necessidade de uma educação voltada também para a formação moral dos alunos, enfatizando-se o exercício da cidadania e da autonomia, dois aspectos de suma relevância foram observados: um quanto às concepções superficiais e reducionistas dos professores sobre os conceitos dos temas pesquisados – autonomia, cidadania e ética; o outro é o reflexo dessas concepções nas práticas observadas e relatadas pelos entrevistados, orientadas preferencialmente para uma educação meramente verbal e transmissiva.

Nessa direção, concordamos que se faz necessária uma formação docente mais direcionada para o desenvolvimento dos sujeitos, contemplando também, uma compreensão acerca das dimensões afetiva, moral e social, além da cognitiva, sempre em destaque nos cursos de graduação e pós-graduação.

As relações estabelecidas tanto com os alunos, como com o conhecimento, demonstram uma crença na regulação externa e na transmissão como suficientes para a formação dos alunos. A coação e o respeito unilateral imperam nas relações entre os adultos e os alunos, favorecendo a manutenção de uma moralidade heterônoma. O trabalho com o conhecimento não aponta para situações significativas e que predisponham os alunos a uma participação ativa e a operação. Os conflitos não são considerados como oportunidades de reflexão e tomada de consciência.

Ao nos posicionarmos teoricamente quanto aos elementos psicológicos necessários para o desenvolvimento da autonomia moral, descrevemos a relevância e necessidade de se estabelecer relações de respeito mútuo, visando ao exercício da cooperação e consequentemente da autonomia.

Para tanto, a prática docente deve garantir espaços de aprendizagem em que o aluno possa agir sobre os objetos e interagir com os adultos e seus pares, de forma recíproca.

Passemos a seguir, à análise do artigo que foi classificado como Intervenção Formativa.

6.2. *Intervenção Formativa*

A segunda categoria denominada “intervenção formativa”, refere-se às pesquisas em que intervenções são direcionadas à formação do professor acerca dos temas cidadania e ética.

Para essa categoria foi encontrado apenas um artigo que relata intervenções formativas feitas com professores e profissionais da educação. Destaca-se a maneira como esses cursos foram desenvolvidos e analisados que traz elementos importantes para o presente trabalho.

QUADRO 8 - Intervenção formativa

AUTORES	PUBLICAÇÕES
CARVALHO, J. S. ET AL	Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.

Fonte: autoria própria a partir da seleção dos artigos encontrados nos bancos de dados Scielo e BVS

Carvalho, Sesti, Andrade, Santos e Tibério (2004) relatam a experiência do Projeto Direitos Humanos nas Escolas, apresentando o processo de elaboração e realização de curso de formação de professores voltado para a propagação dos “ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos.” (CARVALHO et.al, 2004, p.435). Temos já de início, um objetivo claro de se trabalhar com valores universalizáveis, junto

aos docentes, que como visto nos artigos anteriores, possuem pouca ou quase nenhuma formação nessa área.

A equipe responsável pelo projeto, Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas, desde o início, teve como princípio um processo dialógico de elaboração com as instituições escolares públicas, desenvolvendo projetos conjuntos no interior das escolas, consideradas efetivamente como parceiras de todo o trabalho de concepção e execução de atividades. Tal abordagem orientada para os métodos ativos, possibilita aos envolvidos uma vivência participativa junto aos conteúdos, capaz de significá-los a partir das próprias experiências. (PIAGET, 1930-1996). Uma elaboração nessa perspectiva contribui para que o sentimento de pertencimento esteja presente, o que consequentemente fortalece a possibilidade de execução e manutenção de uma proposta.

Os autores frisam a necessidade de se formar professores que se distanciem da mera reprodução dos receituários pedagógicos e se tornem autores. Tal autoria instiga o sujeito a uma forma responsável de conceber a educação sustentada em ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania, não somente como temas geradores de aula, mas como princípios que possam nortear toda a prática escolar. Assim, consideramos que a preocupação central é também, em se estabelecer coerência entre os discursos dos docentes e sua verdadeira ação frente aos estudantes.

A afirmação de que os ideais dos valores dos direitos humanos e da cidadania já estarem presentes no discurso do professor, provém da ação preliminar dos pesquisadores quando, por meio de entrevistas com os professores, buscaram estabelecer um primeiro quadro de concepções acerca dos temas. Assim, foi pedido aos professores que escolhessem — e justificassem — entre as seguintes alternativas, qual melhor definia os objetivos do ensino básico: enfrentar um mercado de trabalho futuro, a participação na vida em sociedade, enfrentar o vestibular, impulsionar o desenvolvimento econômico do país e familiarizar os alunos com as heranças culturais de um povo. O resultado indicou que as expectativas dos professores convergiam para os objetivos do projeto. Porém, ao abordarem questões referentes às práticas desenvolvidas para o alcance de tais objetivos, os pesquisadores se depararam com um cenário incoerente e, até mesmo, nocivo para a

promoção da cidadania, o que vai ao encontro do que foi encontrado nos artigos supracitados. Na fala dos autores:

Nesse caso, como em tantos outros análogos, professar um ideal comum pode não representar muito mais do que recorrer a uma mesma expressão: “formar o cidadão”. Assim, mais do que comungar práticas pedagógicas ou mesmo concepções de educação, a recorrência ao ideal de “formação para a cidadania” parecia funcionar como um recurso retórico de aceitação imediata, uma resposta “correta” e “oficial” ao questionário. (CARVALHO, 2007, p. 439).

Após as entrevistas, os pesquisadores passaram para um diagnóstico coletivo dos principais problemas a serem enfrentados, pelas 2 (duas) primeiras escolas envolvidas no projeto. Desse processo resultou a primeira forma do curso de formação contínua desenvolvida pelo projeto: a elaboração de oficinas em direitos humanos organizadas nas duas unidades, e a realização de palestras e debates para os professores sobre os temas por eles mesmos formulados durante o trabalho de pesquisa nas escolas.

Os “temas diagnósticos” foram: o papel da mídia, notadamente a televisão, na formação de valores e da cultura jovem; a relação entre escola e família, o papel da educação familiar e os conflitos de geração; os problemas relacionados com as diversas formas de violência presentes em meio escolar. Ressaltamos que a proposta de formação foi, portanto, em direção das demandas dos professores envolvidos o que a torna particularmente significativa e merecedora de maior interesse por parte dos professores.

Como anteriormente mencionado, essa foi a primeira etapa, desenvolvida em 2001, em que foram realizadas palestras apenas para os docentes das duas escolas estaduais participantes do projeto cujos temas foram: mídia e educação; e família e escola.

Atentos às avaliações dessa primeira etapa, os pesquisadores se depararam com um elemento passível de crítica por parte dos professores: “as palestras, realizadas no período noturno, contavam com um tempo exíguo para debates ou mesmo planejamento de ações por parte dos professores.” (CARVALHO et. al., 2004, p.441). O processo de avaliação de um trabalho é imprescindível para que novos ajustes sejam feitos a fim de atender aos pontos considerados como falhos. Tal prática, infelizmente, não é comum no trabalho

docente que tende a justificar os fracassos das relações com o conhecimento e interpessoais, apontando como responsáveis os fatores externos a si e à própria prática.

Diante desse problema os pesquisadores, para a etapa seguinte do trabalho (a montagem de um curso propriamente dito), propuseram a criação de grupos de trabalho imediatamente depois das palestras. Porém, essa solução trouxe uma nova dificuldade: o tempo de permanência desses professores na Feusp²⁷. A partir disso, propuseram a organização de um curso de “extensão cultural”, oferecido pela Feusp aos professores dessas escolas, bem como para os de outras escolas públicas ligadas de alguma forma à Feusp. E foi assim que, no ano seguinte, em 2002, o projeto do curso de extensão universitária se ampliou para mais escolas da rede pública.

Nessa nova etapa, em consonância com o princípio norteador de se promover uma formação voltada para transformação das práticas docentes, foram firmadas duas inovações essenciais: 1) a inscrição deveria se dar não por professores individualmente, mas por equipes de pelo menos cinco docentes; e 2) em seguida às palestras, foram organizados grupos de trabalho para aprofundar o entendimento sobre os conceitos fundamentais abordados mediante duas formas de trabalho: reflexão dos temas abordados pelos palestrantes e elaboração de possíveis ações a serem colocadas em prática ou propostas pela equipe de professores em suas unidades escolares. É interessante pontuar o cuidado dos pesquisadores de promoverem com os professores situações significativas, convergentes com a realidade vivida por eles. Além disso, estruturaram uma etapa do curso fortalecendo a escola por meio de uma equipe e não mais de um único ator, e, ao mesmo tempo, possibilitando com os trabalhos em grupo, trocas e constante exercício de autorregulação. Inferimos que houve de fato, a promoção de situações favoráveis para o desenvolvimento moral dos professores, aproximando-os ainda mais de sua responsabilidade como agentes morais de seus alunos.

Nessa primeira versão do curso, os trabalhos se desenvolveram ao longo de três meses e meio, para um total de 180 professores, diretores e coordenadores pedagógicos de mais de vinte escolas públicas de São Paulo, Diadema e Guarulhos.

²⁷ Faculdade de Educação da USP de São Paulo, local em que essa etapa do projeto foi desenvolvida.

Nesse período houve o convite do Núcleo de Ação Educativa n.10 (NAE 10) para a estruturação de um curso semelhante, porém, voltado exclusivamente para as escolas municipais que estavam sob a competência desse órgão administrativo e pedagógico. Além da possibilidade de replicação do curso, nesse novo contexto o projeto tornou-se um “curso de difusão cultural em direitos humanos e cidadania, reconhecido pela Universidade de São Paulo, não apenas fora de seu campus, mas iniciando sua penetração no interior das escolas públicas.” (CARVALHO et. al., 2004, p. 442).

Assim, durante um mês e meio, foram trabalhados os seguintes temas: O Conceito de Cidadania e o Desenvolvimento Histórico dos Direitos Humanos; Direitos Humanos nas Escolas: Podem a Ética e a Cidadania ser Ensinadas?; A Constituição Brasileira e os Direitos Humanos; Redes como Recurso de Redução da Violência Escolar; Conflitos nas Relações Escolares: Diagnóstico e Encaminhamentos; Avaliação e Democratização das Oportunidades; Mídia, Educação e Cidadania.

A última versão do curso em Direitos Humanos, Cidadania e Educação, teve a duração de oito meses, num amplo trabalho de aperfeiçoamento docente, com a inserção dos monitores em 37 unidades escolares inscritas.

Ainda que quantitativamente não se tenha atingido o público necessário, reconhecemos que os envolvidos nessa formação tiveram a possibilidade de (re) significarem seu papel, não só como educadores, mas, principalmente, como agentes transformadores da realidade educacional.

Sintetizando os aspectos inseridos em nossa matriz de análise, temos nessa pesquisa uma iniciativa de formação para docentes em Direitos Humanos partindo dos pesquisadores, porém, com adesão espontânea por parte dos educadores, o que denota por parte destes interesse e necessidade em se apropriar de conhecimentos acerca de um paradigma de educação orientado para a cidadania. A abordagem dos pesquisadores pautou-se nos métodos ativos, considerando e instigando a participação dos cursistas em todo o processo de formação. Até mesmo as múltiplas mudanças ocorridas no formato do curso corresponderam às demandas identificadas na avaliação dos professores. Houve durante toda a pesquisa uma convergência entre a fundamentação teórica dos pesquisadores e as práticas desenvolvidas por eles, garantindo espaços de trocas, diálogo e reflexão.

A próxima categoria de artigos traz os relatos de intervenções e práticas consideradas como morais desenvolvidas na e pela escola.

6.3. *Intervenção na escola*

À medida que nos aprofundávamos na leitura dos artigos, além de outras tantas, nos rondava uma preocupação: será que não encontraremos nenhum relato de práticas que se coadunem com nossa perspectiva de pesquisa? Não há nas publicações trabalhos que relatem êxitos de uma educação moral na perspectiva de construção da autonomia?

Eis que, finalmente, conseguimos subtrair dos 341 primeiros, filtrados em 68, 26 selecionados e 17 analisados, 7 (sete) pesquisas que nos atendem quanto ao nosso objetivo inicial: identificar nas publicações nacionais, da última década (2002/2012), artigos acerca de intervenções e práticas escolares favoráveis à construção da autonomia.

Assim, esse último grupo de artigos trata propostas de práticas a serem desenvolvidas nas escolas, tanto por seus integrantes quanto por pesquisadores e instituições gestoras externas. Neste grupo encontram-se também, pesquisas que relatavam as solicitações das escolas em busca de boas intervenções para situações de indisciplina. Embora esta tenha sido o motivo gerador da busca por intervenções, as pesquisas apontam também as práticas docentes como causas da indisciplina. Embora de natureza e objetivos diferentes, há, nos próximos relatos, uma maior aproximação ao que definimos como objeto de estudo.

QUADRO 9 - Intervenção na escola

AUTORES	PUBLICAÇÕES
TULESKI, S. C. ET AL.	Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - nº 1, p. 129-137, Jan./Jun. 2005
LOOS, H.; ZELLER, T. J. V.	Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de conflitos sem violência na Escola. Interação em Psicologia, 2007, 11(2), p. 281-289
ARAÚJO, U. F.	Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: caminhos para uma educação em valores. Pro-

	Posições, v. 19, n.2 (56) – maio/ago. 2008
SENA, S. ; LIMA , J. M.	O jogo como precursor de valores no contexto escolar Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.23, n.3, p.247-62, jul./set. 2009
MONTEIROI, L. P. ; SMOLE, K. S.	Um caminho para atender às diferenças na escola Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 357-371, jan./abr. 2010
RAMOS, A. L. L.	Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. Revista Brasileira de Psicodrama volume 19 - número 2 - ano 2011 p.73-84
DELIBERADOR, L. M. Y ; LOPES, M. F.	Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 34, n. I, p. 85-103, jan/jun. 2011.

Fonte: autoria própria a partir da seleção dos artigos encontrados nos bancos de dados Scielo e BVS

Começamos pelos 2 (dois) artigos que relatam as experiências desenvolvidas pelos pesquisadores a partir das demandas de escolas que apresentavam dificuldades com o quadro de indisciplina presente em algumas turmas. Portanto, a natureza das necessidades das escolas é fundada na urgência de se transformar a qualidade da convivência devido a problemas de comportamentos dos alunos. Essa ideia é, portanto, diferente de se perceber as práticas morais escolares como preventivas e formativas de personalidades mais éticas. Entretanto, não podemos negar que o viés do trabalho para uma convivência harmoniosa possa ser a porta de entrada para uma transformação na concepção de educação.

Adotamos no presente trabalho o conceito de indisciplina como sendo as ações e situações variadas que compartilham alguma forma de desordem nas relações pedagógicas, podendo, portanto, interferir nas condições de aprendizagem. Está relacionada à ruptura do contrato social da aprendizagem tanto pelo aluno quanto pelo professor (GARCIA, 2006).

O primeiro artigo que aborda essa temática foi de autoria de Tuleski et al (2005) que apresentaram o trabalho da Equipe de Estágio do 5º ano de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em uma escola pública, no ano de 2000. Tratou-se de uma intervenção direcionada às dificuldades relatadas pelos professores e gestores acerca dos problemas de indisciplina existentes em duas das 3 turmas de 6º ano. Os dados obtidos em um levantamento de necessidades realizado com os professores e a equipe técnica da escola

revelaram queixas desses profissionais quanto à falta de comprometimento dos pais na educação dos filhos, a presença de indisciplina, a imaturidade e rivalidade presentes principalmente entre os alunos da quinta série. Esses também seriam os fatores responsáveis pelo alto índice de repetência ocorrido em 1999.

Nessa perspectiva, nos embasamos em dados recentes que reiteram as concepções da escola pesquisada, quanto aos fatores promotores do fracasso escolar. O resultado da pesquisa²⁸ feita com 226.806 professores do 5.º e 9.º anos da rede pública de todo o Brasil que responderam aos questionários destinados aos docentes, durante a aplicação da Prova Brasil, 2011, aponta quais seriam as principais causas dos baixos resultados dos alunos. Assim, por incidência das respostas, os resultados foram a falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres e nas pesquisas (95%); o desinteresse e falta de esforço do aluno (92%); o meio em que o aluno vive (82%); o nível cultural dos pais dos alunos (74%); a indisciplina dos alunos em sala de aula (69%); a baixa autoestima dos alunos (68%) e, finalmente, a falta de aptidão e habilidades dos alunos (46%).

Nesse sentido, para mais de 90% dos professores, uma das principais razões para a dificuldade de aprendizagem é o desinteresse dos próprios alunos e a falta de apoio da família. Assim, como relatado por Tulesk et. al. (2005), a maioria dos professores não vincula os problemas de aprendizagem ao próprio trabalho, ou sequer à escola, qualificando somente os fatores externos como os responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos.

Ficou evidente para as pesquisadoras observando as turmas de 6º anos (5ª série) que os aspectos metodológicos estavam fortemente ligados à indisciplina. Novamente um cenário pedagógico pobre para as relações ativas, tanto com o conhecimento quanto entre pares. Além do modelo altamente transmissivo e mecanicista havia por parte dos professores uma tentativa de minimizar as situações de conflito, utilizando-se de estratégias de regulação externa como a de elogiar em demasia uma das turmas para as demais, comparando-as. O tratamento diferenciado entre as três turmas contribuía para aumentar a rivalidade e a indisciplina. Os espaços de diálogo, reflexão e discussão dos problemas enfrentados (PIAGET, 1930/1998; PUIG, 1998; LA TAILLE, 2009) não existiam. O

²⁸ Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/27225/para-professores-deficit-no-ensino-e-culpa-dos-alunos/>

ambiente sociomoral era fortemente orientado para relações coercitivas, autoritárias e desrespeitosas.

A equipe de estágio propôs, então, uma intervenção envolvendo os integrantes da instituição escolar: professores, pais, equipe técnico-pedagógica e alunos. Para tanto, apresentaram uma proposta de uma gincana entre os alunos das três salas. O regulamento da atividade incluía a composição de três novas turmas de 6º anos (quintas séries), formados mediante o sorteio de uma cor. Desta forma, buscou-se imparcialidade na composição das equipes, induzindo à constituição de novos grupos. A partir dessa nova configuração, a próxima etapa focava a melhoria das relações entre pares. O trabalho em grupo abriu espaço para que as interações e trocas começassem a surgir entre os alunos que, anteriormente, mal se conheciam. Em se tratando de alunos de 6º ano, média de 11/12 anos, e retomando as ideias piagetianas acerca do desenvolvimento moral, sabemos que o convívio no grupo, portanto, o elo social, passa a ser o regulador das ações. (PIAGET, 1932-1994). O interesse maior desse estágio é pela manutenção das relações – o que deveria ser considerado pelos educadores ao insistirem em atividades individuais.

Ainda assim, não tardou para que as pesquisadoras constatassem que, embora houvesse coerência entre a formação e as concepções dos professores e suas práticas predominantemente tradicionais, havia grande distanciamento quanto à possibilidade de se melhorar a qualidade das relações com o conhecimento e interpessoais:

Os professores tiveram dificuldades em se envolver no trabalho proposto, pois repetiram sua forma tradicional de trabalhar os conteúdos e os apresentaram como cópia ou atividades que não exigiam desafio. Os alunos pediam atividades mais interessantes e menos repetitivas, mostrando o desejo de se envolver no processo de construção de seu conhecimento. (TULESKI ET. al, 2005, p. 136).

Contudo, as dificuldades e/ou resistência por parte dos professores frente à proposta, indicando uma predominância de métodos tradicionais quanto à construção do conhecimento, não ofuscaram o estado motivacional mais positivo percebido nos alunos. A estratégia adotada, considerando-se a regra de constituição dos grupos, se mostrou como uma prática que tem elementos do exercício de reflexividade, deliberação, bem como a presença de virtudes e normas. Ao se juntarem com novos companheiros, desfazendo-se de

pré-julgamentos, os sujeitos precisaram de um esforço pessoal orientado para virtudes como: tolerância e humildade.

Paralelo a isso houve o exercício da cooperação, para que juntos alcançassem os resultados das atividades. À medida que os novos grupos formados buscavam juntos executar e solucionar os desafios e tarefas inferimos que a deliberação e o respeito às normas foram acontecendo sob o olhar dos pares, estabelecendo-se, portanto, uma relação de respeito mútuo. A atividade permite novamente a presença dos valores morais: justiça, respeito e solidariedade.

A justiça para que houvesse o direito de participação e escuta de todos; o respeito às diferentes perspectivas mais evidentes pela nova configuração grupal; e a solidariedade presente na ajuda mútua para a conclusão das tarefas. Mas o diferencial é que os valores morais puderam ser experienciados a partir de situações concretas, tal como sugerem as ideias do self-government (PIAGET,1930/1998). Com isso, foram oferecidas aos alunos situações em que fosse possível experimentar diretamente a disciplina, a responsabilidade e a solidariedade, buscando com isso, a descoberta de cada sujeito sobre o sentido de tais realidades.

Como resultados dessa intervenção, as pesquisadoras relatam que alguns integrantes do grupo de professores, a partir da observação de mudança no envolvimento e postura dos alunos frente às atividades desenvolvidas, conseguiram perceber as relações existentes entre indisciplina, contexto escolar e social e prática pedagógica. Portanto, por parte dos profissionais, também houve a oportunidade do exercício de reflexividade e mais do que isso, a tomada de consciência de que a responsabilidade pelos episódios de indisciplina é também de uma prática transmissiva e desmotivadora, promotora de relações distantes ou nocivas ao clima de construção.

Mas, infelizmente, a julgar pela citação anterior, o que ficou acentuada foi a dificuldade técnica dos profissionais de educação em alimentar uma proposta mais significativa e envolvente para os alunos. Nessa direção, novamente percebe-se uma atuação docente voltada para a obtenção de uma disciplina de obediência, em que o espaço para reflexões e deliberações é bastante restrito.

Há certamente, mérito nessa proposta. Buscou-se junto aos professores – na realidade com pouco êxito - uma adoção dos métodos ativos, que despertassem nos alunos o interesse pelo conhecimento. A proposta, porém, torna-se insuficiente quando se vale de procedimentos ou práticas pontuais. A transformação de um ambiente favorável à autonomia demanda um envolvimento e compromisso por parte de toda a equipe e, sobretudo, uma mudança de paradigma. O agir sobre uma situação específica denota uma compreensão reducionista acerca de fenômenos complexos como a indisciplina. A intervenção foi uma solicitação da escola, porém, direcionada prioritariamente aos alunos e professores envolvidos com as turmas em questão. Esse dado reforça a ideia equivocada de não se conceber a educação moral como necessária à escola como um todo.

A educação moral na perspectiva da autonomia aponta para um trabalho preventivo e de transformação das situações de indisciplina, uma vez que visa a formação e manutenção de relações éticas. Tal trabalho deve ser permanente e perpassar todas as áreas refletindo a qualidade das relações interpessoais entre os adultos e os alunos, bem como com o conhecimento.

Loos e Zeller (2007) relatam uma experiência de intervenção realizada em uma escola pública municipal de Curitiba/PR, cujo objetivo foi o de exercitar as habilidades sociais e de interação interpessoal, buscando contribuir para minimizar os episódios agressivos frequentes na escola, principalmente entre alunos.

Os autores defendem a ideia de que situações conflituosas demandam não só de mediação, mas de um trabalho em que as partes envolvidas sejam capazes de resolver o conflito de formas não violentas. Sobre mediação os pesquisadores se pautam, dentre outros, em Chrispino (2007) que explica o papel do mediador como aquele que assegure aos envolvidos no conflito o direito de colocarem as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas, e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável.

Mas, nosso foco está na proposta de atividades que os autores apresentam para se trabalhar junto aos alunos, no sentido de instrumentalizá-los a lidarem de forma construtiva em situações não só de conflito, mas também, nas vivências de relações interpessoais como um todo.

O recurso mais claramente utilizado pelos pesquisadores foi o de investimento numa técnica de linguagem denominada escuta-ativa. Trata-se de formas descritivas de se comunicar o que é visto, tanto os fatos quanto os sentimentos. Ao invés de se focar na pessoa, inspirando assim uma culpabilização e acusação, foca-se nas situações: ‘o que viu’, ‘o que sentiu’, ‘o que aconteceu’, e não ‘quem foi’, ‘por que foi’. (GINOTT, 1970; 1973; 1989).

Loos e Zeller (2007) se utilizam como aporte teórico para uma relação interpessoal construtiva a denominada comunicação não-violenta (ROSENBERG, 2003), cujos princípios se sustentam também na lógica de uma linguagem que descreve e não acuse.

Participaram da intervenção, aproximadamente 120 alunos (quatro classes de cerca de 30 alunos cada) de segundas e terceiras séries do ensino fundamental (entre sete e doze anos) e seus respectivos professores. Os pesquisadores trabalharam com a equipe pedagógica numa oficina, realizada no final de semana, com a duração de seis horas, a fim de discutir as bases teóricas do programa, bem como oferecer alguns exercícios práticos, em forma de dinâmicas de grupo. As atividades adotadas para a intervenção foram divididas em 6 categorias analisadas a seguir.

Primeiramente os Jogos, tanto cooperativos quanto os de regras: “além de proporcionar um clima mais receptivo de trabalho, os jogos buscaram desenvolver habilidades ligadas à percepção, à comunicação, à cooperação e ao desenvolvimento da auto-estima.” (LOOS E ZELLER, 2007, p. 285).

Os jogos são importantes para o trabalho de educação moral uma vez que trazem em sua natureza a essência da moralidade: as regras. Ao adotar diferentes jogos o professor oferece oportunidade aos alunos de interagirem entre pares, princípio da cooperação, além do exercício de autorregulação necessário para a descentração. (PIAGET, 1932/1994).

Ao se envolver e utilizar de diferentes estratégias durante a participação em um jogo, o sujeito age sobre suas próprias estruturas, favorecendo, assim o processo de construção, seja cognitiva ou moral. As dimensões psicológicas do ser humano (cognição, afetividade, moralidade) estão presentes e em plena atividade durante o desenvolvimento do jogo.

O jogo, de forma geral, contempla as características das práticas de reflexividade e deliberação, uma vez que demanda do sujeito envolvimento consigo mesmo, com suas reações e afetos, bem como com sua capacidade de deliberar frente à atividade proposta.

Além disso, há no jogo a possibilidade do exercício das virtudes tais como da cooperação, honestidade, persistência, e, finalmente, possui o aspecto normativo já mencionado, pelas regras que o determinam.

Entretanto, a que se considerar no trabalho com jogos os estágios de desenvolvimento dos sujeitos. Piaget (1932/1994) esclarece que, entre as idades com as quais os pesquisadores trabalharam, (7 a 12 anos), há significativa diferença quanto à forma como os sujeitos concebem e praticam as regras do jogo. Sendo assim, por volta dos 7/8 anos há por parte dos sujeitos a observação de regras fixas e comuns a todos os jogadores, dando origem à cooperação. Porém, ainda há desvios consideráveis entre as informações das crianças sobre as regras do jogo, indicando diferentes interpretações e ainda, falta de generalização (ela joga como pensa ser a forma correta de se jogar). A partir desse 3º estágio – 7/8 anos - o jogo é considerado verdadeiramente social. Quanto às características da consciência das regras entre as crianças dessas idades, ainda fortemente heterônoma. As crianças podem afirmá-las como imutáveis, embora o grupo possa estar adaptando-as em função das necessidades coletivas. No entanto, por volta dos 10 anos, a última fase da prática das regras, há evidente capacidade das crianças em codificá-las, ocorrendo uma “discussão verdadeira”. Cognitivamente, os elementos da lógica do pensamento podem ser colocados na comunicação entre crianças para a codificação das regras, uma vez que já pensam em todos os casos possíveis do jogo. Assim, a consciência se mostra autônoma e a regra passa a ser vista como uma lei estabelecida pelo grupo e para ele passível de modificação, se o grupo assim o entender, coletivamente. Com essa evidente diferença de estrutura social entre as crianças pequenas e as de 11, 12 anos, ficou-nos uma dúvida quanto à intervenção realizada utilizando os jogos, em relação à forma encontrada pelos pesquisadores para lidarem ao mesmo tempo e na mesma proposta de atividade, com diferenças tão significativas quanto ao desenvolvimento e, portanto, de mediação. No relato, não há indicadores que demonstrem adequação das propostas aos diferentes estágios, pelo contrário, há observação feita pelos pesquisadores de terem trabalhado com grupos

numerosos o que deve ser revisto em outra possível experiência. Por meio dessa observação, cabe-nos concluir que a preocupação maior dos pesquisadores foi quanto à quantidade de sujeitos envolvidos nas dinâmicas e não aos diferentes estágios, que, além das características diversas, demandam diferentes intervenções.

A segunda categoria de atividades incluiu o que os pesquisadores chamaram de discussão/avaliação, ou seja, momentos destinados a uma atenção especial para reflexão e conversa acerca das atividades, visando o envolvimento e sensibilização do grupo:

(...) as discussões, sempre em círculos, tinham por finalidade sensibilizar o grupo, chamando a atenção para o tema da sessão, como também fornecer material e exemplos, vindo das próprias crianças, para o trabalho. (LOOS E ZELLER, 2007, p.285).

Tal categoria revela a prática da reflexividade, permitindo momentos de troca de perspectivas, do diálogo, o exercício da argumentação, que favorece a tomada de consciência e o autoconhecimento. Avaliação de uma atividade, do dia, da excursão, enfim, de qualquer situação implica reconstruir momentos em que possíveis contratos foram rompidos e que, portanto, devem ser restituídos. Revalida-se a necessidade das regras, reconstroem-se relações, atitudes podem ser revistas, além de se identificar e reconhecer os momentos em que houve a preservação ou modificação do que anteriormente foi planejado e combinado. Há, assim, uma discussão acerca do juízo e da ação moral, o que nos remete às ideias de Kohlberg (1958). O autor nos alerta para o fato de que quanto mais elevado for o raciocínio moral, maior a possibilidade e tendência à ação moral coerente com tais juízos. Portanto, a oportunidade de se refletir acerca dos fatos, analisando as implicações e sugerindo alternativas mais evoluídas para situações em que o respeito mútuo não foi preservado, deve estar presente nas práticas morais escolares.

A próxima categoria estabelecida pelos pesquisadores foi a do “Trabalho com fantoches” utilizados para reflexões acerca dos diferentes tipos de linguagens. Os fantoches apresentavam duas maneiras distintas de expressão, uma positiva e outra negativa, e propunham dessa forma, o espaço para se refletir sobre as vantagens e desvantagens de cada uma. Novamente percebemos nessa proposta a presença da reflexividade. O uso de

fantoches permite o exercício de se colocar no lugar do outro, buscando entender e reconhecer sentimentos.

A quarta categoria tratava de momentos de “Dramatizações”, por se tratarem de estratégias de role play, ou seja, trocas de papéis, em que os alunos são convidados a vivenciar diferentes personagens, na maioria das vezes referentes às situações próprias do cotidiano escolar. Novamente um rico momento de reflexividade, em que se propõe a vivência e reconhecimento dos sentimentos causados por diferentes abordagens contidas nos personagens.

O que os autores propuseram como categoria “Exercícios” trata-se de momentos cujos objetivos centrais são:

(...) desenvolver algumas habilidades necessárias para resoluções não violentas de conflitos, entre elas, a habilidade de ouvir, isto é, de realizar uma escuta ativa. Solicitou-se, por exemplo, que os alunos passassem cinco minutos em silêncio, atentos, porém, aos sons do ambiente. (LOOS E ZELLER, 2007, p. 286).

Novamente nesta categoria de atividades, encontramos incoerência entre estágio de desenvolvimento e a proposta dos pesquisadores. A condição egocêntrica e autocentrada próprias das crianças de 7 a 9 anos, não lhes permitem uma autorregulação de afetos necessária para a atividade descrita pelos pesquisadores. Embora as dificuldades percebidas e relatadas pelos autores do artigo ressaltassem a falta de atenção por parte das crianças necessária para a percepção do mundo ao seu redor, entendemos que a exigência da proposta não está compatível com o desenvolvimento e possibilidades de coordenar diferentes perspectivas por parte delas. Isto não significa que tais atividades não devam ser oferecidas, porém, sistematicamente, o que certamente contribuiria para o desenvolvimento das crianças. A ideia de treinamento implícita na atividade se contrapõe com a que defendemos quanto à promoção de condições favoráveis à construção da autonomia. A escuta-ativa como técnica da linguagem construtiva (GINOTT, 1970; 1973; 1989) implica uma repetição das falas dos sujeitos a fim de que se sintam compreendidos, percebam sua própria perspectiva de um problema, possibilitando momentos de reflexão acerca dos fatos relatados, bem como, o reconhecimento de seus próprios sentimentos. O ‘aprender a ouvir’

é imprescindível nas relações sociais e com o conhecimento. Porém, segundo o relato dos pesquisadores, pareceu-nos que tal técnica foi adotada como forma de se “treinar” a escuta, silenciando-se diante da fala de outro. Enfim, mais um mecanismo disciplinar do que propriamente voltado para o autoconhecimento e a formação moral.

E por último, os pesquisadores se utilizaram da Ponte da paz:

(...) uma alternativa estruturada e ritualizada de resolver conflitos. A ponte da paz é constituída por alguns tijolos, ou degraus, através dos quais os indivíduos devem passar em busca da solução para um dado conflito. Os degraus representam os seguintes procedimentos: (a) Regras: os alunos aceitam algumas regras, que prometem cumprir enquanto atravessam a ponte da paz. As regras a serem cumpridas são: falar gentilmente, de forma educada e com respeito ao outro; escutar com atenção o que o outro tem a dizer; deixar o outro terminar sua fala; cada um deve falar sobre si mesmo e não sobre suas interpretações do outro; falar sobre os seus próprios sentimentos e opiniões, sem julgar, criticar, rotular, xingar ou culpar o outro. (b) Conversa: os alunos procuram conversar com calma sobre o que aconteceu, a fim de esclarecer a situação, explicar o próprio ponto de vista e buscar compreender a perspectiva do outro, isto é, porque o outro fez ou falou tal coisa, porque ele ficou triste ou chateado. (c) Solução: com a ajuda do restante do grupo, buscam-se ideias para se chegar a uma solução para o conflito. As ideias apresentadas pelo grupo são exploradas, no sentido de se verificar se são relevantes, aceitáveis e passíveis de serem realizadas. O objetivo é que as crianças aprendam a negociar estratégias de solução. (d) Acordo: os alunos envolvidos no conflito escolhem uma das ideias apresentadas pelo grupo ou apresentam uma solução própria. Com a solução escolhida e aceita por ambos os lados fecha-se um acordo, representado por um aperto de mãos. (LOOS E ZELLER, 2007, p. 286).

A apresentação na íntegra da referida atividade, se fez necessária uma vez que ela engloba elementos por nós adotados como norteadores para a identificação de uma prática moral. No entanto, há nessa proposta, um paradoxo metodológico uma vez que as regras são dadas prontas, não permitindo por parte dos alunos participação em sua formulação nem tampouco, o exercício de reflexão, acerca de serem ou não necessárias.

Os conflitos que são privados, envolvendo um número restrito de sujeitos, estão discutidos no grupo, expostos ao público, ferindo, portanto, o princípio da intimidade dos envolvidos; as soluções vêm também dos colegas, o que faz com que haja menos dispêndio de reflexão por parte dos envolvidos, enfraquecendo as possibilidades de tomada de consciência.

Seria mais válido se fosse feito no âmbito privado ou se os conflitos pertencessem ao grupo, sendo coletivos. Há também uma omissão ao trabalhar as causas dos conflitos.

Embora reconheçamos o valor de se buscar alternativas para a melhoria das relações e de se atentar para tal conteúdo na discussão com os docentes, de forma geral, a experiência de intervenção proposta por Loos e Zeller (2007), traz princípios de treinamento e não de construção de personalidade. Sabemos que eventos pontuais dificilmente incidirão num efetivo processo de transformação. Embora os pesquisadores tenham relatado resultados positivos provindos da intervenção, entendemos que tais resultados estariam mais intimamente ligados à motivação apresentada pelas crianças em decorrência da natureza lúdica da proposta. Nessa direção, promover sistematicamente experiências motivadoras contribui para a organização de espaços adequados de construção da autonomia. Percebemos, ainda, que os procedimentos adotados foram direcionados apenas para os alunos, não sendo extensivos ao professor ou aos adultos da escola os quais apenas passaram por oficinas formativas a fim de tomarem conhecimento do que seriam as propostas e quais matrizes teóricas as referendavam. A formação de personalidades éticas envolve todos os tipos de relações: com o conhecimento, com os pares e com o adulto/autoridade. Portanto, seria necessário o envolvimento dos docentes nas vivências propostas, com a possibilidade de suas atitudes serem também alvo de reflexão por parte do grupo.

Tratou-se novamente, de uma intervenção proposta pelos pesquisadores a partir das observações de repetidas atitudes de agressividade por parte dos alunos, constatadas na realização de pesquisa anterior. Embora partindo dos pesquisadores, a intervenção foi ao encontro das necessidades relatadas pelos professores, mas, configurou-se, mais uma vez, como uma ação pontual e localizada.

As intervenções propostas, com os devidos ajustes, poderiam fazer parte do currículo de escolas intencionadas para uma educação moral voltada para a autonomia. Assim, esclarecemos que a manutenção e análise desses 2 artigos se explicam por trazerem intervenções que não deveriam ser vistas somente como formas de se trabalhar ‘contra’ um cenário de indisciplina, mas, ao contrário, como formas de se prevenir situações em que haja o comprometimento das relações interpessoais e com o conhecimento.

Araújo (2008) apresenta as discussões e os resultados parciais de uma pesquisa longitudinal desenvolvida durante quatro anos, na Comunitária, escola de ensino fundamental de Campinas – SP. O objetivo da pesquisa era investigar se o trabalho com projetos, utilizando a Declaração Universal dos Direitos Humanos como referência, poderia se mostrar favorável para a “reorganização dos espaços, dos tempos e das relações escolares, auxiliando na formação ética dos estudantes.” (ARAÚJO, 2008, p. 193). Portanto, objetivos voltados para um trabalho com valores universalizáveis assim como para uma convivência harmoniosa e disciplinada.

O pesquisador embasado na perspectiva teórica construtivista propõe à escola uma reflexão acerca do trabalho pedagógico com projetos. O eixo norteador de todo o trabalho foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seus trinta artigos, serviria de referência para a estruturação de um trabalho para todo o ano letivo, assim como, para o currículo da escola.

Assim, o conteúdo das diferentes áreas do conhecimento seria utilizado para levar os alunos a conhecer e experienciar as especificidades do referido documento. O autor aponta os projetos como “formas diferentes de reorganizar os espaços, os tempos e as relações escolares, de modo a construir um projeto educativo coerente com os objetivos de democracia e de justiça social.” (p. 203). Confessa que seus objetivos também se voltavam à construção de uma educação em valores, distante dos modelos prescritivos e autoritários predominantes nas escolas. E conclui:

Romper com essa educação autoritária, em busca de modelos dialógicos pautados em valores de democracia, justiça, solidariedade e outros mais (como aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos) pressupõe introduzir no dia-a-dia das escolas e das salas de aula a preocupação com valores socialmente desejáveis. Esse trabalho, no entanto, precisa ser sistematizado e intencional, de forma a ser “naturalizado” entre todos os membros da comunidade escolar. Isso fará com que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, que ocorre em aulas ou em momentos específicos, e passe a ser um movimento imbricado, “natural”, na rotina cotidiana das escolas. (ARAÚJO, 2008, p. 203-204).

Ora, se nos pautarmos somente nessa citação do autor, inferimos que as práticas propostas numa pedagogia de projetos são (ou deveriam ser) sustentadas pelos princípios dos métodos ativos, em que estão presentes a reflexividade e a deliberação acerca de temas e estratégias de ação para execução do projeto, do exercício das virtudes e das normas. Sendo assim, retomando as ideias de Kohlberg (1975), Puig (1998) e La Taille (2009), uma proposta de educação voltada para a autonomia deve se desenvolver por meios democráticos baseados no diálogo, na participação e no exercício do respeito mútuo. Além disso, a experiência democrática numa escola inclui o papel do educador como colaborador no processo de apropriação do aluno, garantindo-lhe um espaço de experimentação ativa. Portanto, a necessidade de coerência entre o que se estabelece como objetivos e o que de fato se oferece como meios de alcançá-los em termos de práticas. Reconhecemos na pesquisa de Araújo (2008), esses elementos vistos como importantes para a transformação do ambiente sociomoral e o trabalho de construção moral dentro da escola. As dimensões psicológicas para a construção de uma consciência moral, mencionadas por Puig (1998) - juízo moral, compreensão e autorregulação, são fortemente consideradas quando os alunos se tornam realmente participativos e engajados numa proposta de trabalho como a desenvolvida nessa escola do interior paulista.

Destacamos que a proposta apresentada pelo pesquisador alcançou a escola como um todo, envolvendo docentes, gestão e alunos. Houve também o envolvimento das famílias que puderam ter acesso aos registros feitos pelos docentes, pela publicação de um texto intitulado “O trabalho com projetos e os direitos humanos: um espaço para refletir e vivenciar valores”. Esse aspecto de envolvimento da comunidade e espaços escolares torna o trabalho de educação moral ou em valores mais eficaz (TOGNETTA, 2009; VINHA, 2007; TREVISOL, 2008).

O artigo em questão traz a Declaração Universal dos Direitos Humanos como documento norteador para as atividades, demonstrando uma forma de se trabalhar transversalmente os valores na escola, de forma sistemática, assegurando o conhecimento cultural, e, sobretudo o trabalho com os princípios morais por meio de apropriação racional, discutindo também o ‘como’ colocá-los em prática. (LA TAILLE, 2009).

No artigo de autoria de Sena e Lima (2009) é relatada uma pesquisa que faz parte de um projeto estruturado pela Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente e voltado à minimização das dificuldades de aprendizagem de crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a necessidade de implantação da proposta a ser analisada a seguir, foi sentida, em princípio, por um órgão externo à escola.

A Administração da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, a partir dos resultados de uma avaliação psicomotora, aplicada às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, levantou a hipótese de que, em parte, “as dificuldades de aprendizagem das crianças, no referido nível de ensino, teria sua gênese no desenvolvimento psicomotor insuficiente.” (SENA E LIMA, 2009, p. 247). Portanto, inicialmente, o objetivo focava a melhoria da qualidade do desempenho dos alunos, buscando práticas voltadas para favorecer o trabalho com o conhecimento.

Sendo assim, o órgão municipal determinou que se implementassem ações direcionadas para o desenvolvimento psicomotor da criança, o projeto ‘Desenvolvimento Motor’. Com base nessa determinação Sena e Lima desenvolveram a pesquisa do artigo em questão: o jogo como precursor de valores no contexto escolar. Embora houvesse por parte dos pesquisadores intenção de trabalhar com o avanço no desenvolvimento motor, perceberam que o jogo seria uma ferramenta favorável para o trabalho com valores. Nessa direção, estabeleceram também como objetivo da proposta, um trabalho visando a formação de valores.

Os autores destacam como central para o trabalho dos valores por meio do jogo, a necessidade de o educador tomar conhecimento científico acerca dessa atividade, podendo, dessa forma, mediar os jogos com uma postura favorecedora a reflexões orientadas para os valores presentes nesse tipo de interação. Indicam que “o emprego do jogo, no contexto educacional, pode ser enriquecido e potencializado pela qualidade e frequência das intervenções do educador.” (SENA E LIMA, 2009, p. 260).

Na ocasião, os alunos permaneciam na escola, em média, 8 horas diárias, com atividades variadas para o período complementar ao ensino oficial. O trabalho com os jogos acontecia, então, no contra turno, envolvendo exclusivamente os alunos participantes: terceiras e quartas séries, no período vespertino, e segundas séries, no período matutino.

Os pesquisadores constataram que as crianças mais assíduas, que participaram de um número maior de intervenções, foram as que mais avançaram. Houve por parte dos professores regulares um reconhecimento de que o trabalho com os jogos influenciaram na motivação das crianças, inclusive para frequentar a instituição. Os depoimentos dos professores acerca das crianças apontam para significativas mudanças:

(...) desenvolveram a autonomia, a confiança em si mesmas, mostrando-se mais curiosas, dispostas e perseverantes para outras aprendizagens. Dessa forma, evoluíram nas atitudes de cooperação, de respeito mútuo, de solidariedade e de troca de pontos de vista. (SENA E LIMA, 2009, p. 261).

Anteriormente descrevemos detalhadamente os benefícios do jogo, não só como intervenção em situações de indisciplina, mas como uma prática rica pela própria natureza lúdica que incorpora. O que pudemos perceber no relato dos autores é que a prática dos jogos não só foi intensificada como devidamente planejada para o trabalho com valores.

Ao contrário do trabalho com valores por doutrinação, o jogo permite que se experencie entre os pares, a solidariedade, o companheirismo, o respeito, a justiça, como reguladores das relações interpessoais.

Porém, na análise desse artigo constatamos que a proposta, embora defendendo a formação de valores morais entre as crianças, denota uma abordagem comportamental, tendendo a buscar soluções para situações de indisciplina, por meio dos jogos. A escolha dos valores feita pelos autores - respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança, bem como a forma descrita de como foram trabalhados, nos remete a algumas questões. A forma como os valores eram trabalhados ainda que por meio dos jogos, parecia mais direcionada ao convencimento da importância de essas crianças seguirem as regras da escola e obedecerem aos professores. A cooperação descrita pelos autores pode ser traduzida como senso de colaboração, portanto, um reducionismo de sentido. A cooperação na concepção construtivista piagetiana demanda as trocas recíprocas e é condição necessária para a autonomia. (PIAGET, 1932/1994). Quanto à solidariedade, usada pelos autores no sentido de ajuda mútua, ao ser avaliada em situações de jogo, pode ser confundida com o desejo da equipe de alcançar bons resultados. Assim, trazendo as contribuições de Kohlberg (1987), lembramos que a justificativa dada para uma decisão moral é que indica o desenvolvimento do juízo. Não há como avaliar se a solidariedade

guiou as ações das crianças que formaram um equipe ou se foi o desejo de vencer determinado objetivo do jogo em questão. Já a perseverança foi avaliada no sentido de se perceber o quanto a criança se dispôs a superar os desafios individuais e coletivos presentes nas situações de jogo. Novamente um cenário que permite a dúvida na avaliação, uma vez que na perspectiva da criança desse estágio, o desejo de vencer um jogo é potencializado (PIAGET, 1932/1994).

Outro aspecto a ser considerado nessa intervenção é quanto à abordagem dos pesquisadores frente às ocorrências de conflitos e/ou transgressões por parte dos envolvidos nos jogos. A utilização das punições, recompensas e ameaças caracteriza uma metodologia com bases teóricas empiristas em que há a ideia de que por meio dos reguladores externos se alcance o comportamento e atitudes desejáveis. Nesse sentido, o relato dos pesquisadores denota uma orientação mais voltada para o condicionamento de atitudes do que para a construção da autonomia, como se comprova no excerto a seguir:

No caso de agressão verbal, se seguida de arrependimento e pedido de desculpas do agressor e aceitação dessa desculpa pela criança agredida e pelas demais do grupo, a criança poderia vir, de novo, a participar da atividade coletiva, bem como a usufruir o direito ao momento espontâneo. Entretanto, no caso de agressão física, a criança teria o direito de participar da atividade coletiva, porém, seria privada de participar do momento espontâneo da aula em questão (...). (SENA, LIMA, 2009, p. 252).

Nota-se que o espaço da punição se sobrepõe ao da reflexão, coordenação de diferentes perspectivas, enfim, do uso de ferramentas psicológicas indispensáveis para a formação moral.

Há ainda, o relato da assembleia voltada como espaço judiciário e de culpabilização o que a descaracteriza como prática de deliberação e reflexividade. A dinâmica da assembleia não permite a exposição dos sujeitos e sim a análise de fatos e situações no sentido de se buscar formas mais desejáveis de se lidar, em outros momentos, com conteúdos similares. (ARAÚJO, 2004). No entanto, a abordagem adotada para tal prática pareceu-nos deslocada dos objetivos estabelecidos.

Foi nessa perspectiva que, após atividades coletivas nas quais a todos e sem reservas foi dado o direito de participar, as ocorrências e transgressões foram

debatidas e avaliadas por todos os elementos que formavam aquele grupo, por meio de assembleias. Nas aulas em que ocorreram casos de transgressões às regras, com exceção de agressões no plano físico, coube ao transgressor o direito de fazer sua defesa, através da exposição oral de seus motivos, considerações e, se fosse o caso, da efetivação do pedido de desculpas. Ao final dessa etapa, o grupo decidia se a criança em questão teria ou não o direito a participar do momento espontâneo. (IBID, p. 253).

Ressaltamos que, sem dúvida, o jogo pode ser uma prática favorável ao trabalho com valores. A questão está no tipo de jogo e em como se media e se propõe os espaços de diálogo e reflexão gerados pela proposta. O enfoque comportamental, permeado por punições e recompensas, ao contrário do que se deseja - a construção da autonomia moral, favorece a manutenção de uma condição heterônoma por parte das crianças.

Monteiro e Smole (2010) analisaram as modificações ocorridas numa escola judaica do Rio de Janeiro, a partir da implementação do PIE (Programa de Inovação Educativa). Tal programa foi implantado pelo Conselho de Educação Judaica do Rio de Janeiro, em 1999, nas Escolas Israelitas do Rio de Janeiro para atender às novas tendências da educação brasileira. Como a pesquisa relatada no artigo foi concluída em 2003, deduzimos que o programa estava em funcionamento já há 4 anos.

As autoras explicam que a ideia central do programa é o trabalho com os conceitos de aprendizagem ativa e de inteligências múltiplas na concepção de Piaget, Dewey e Gardner. Usaram entrevistas semiestruturadas e observações das salas de aula do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O nome original do PIE é Oraá Mutemet que significa “Educação para Diversidade”, ou seja, uma concepção educacional que além de reconhecer a existência da diferença entre os estudantes, acredita e defende que a função da escola é atender a essa diferença por meio do ambiente educativo adaptado às necessidades dos estudantes e aos objetivos do programa de estudo. Tal concepção coloca o aluno no centro do processo educativo, considerando os ritmos próprios de estudo e desenvolvimento e estabelecendo objetivos pedagógicos condizentes com as possibilidades e necessidades.

O princípio norteador da educação para a diversidade é o de se alcançar na escola um equilíbrio entre o individual e o grupal, trabalhando no sujeito o sentimento de se pertencer a um grupo.

A escola pesquisada, com a implantação do PIE, passa por uma transformação e a estratégia adotada é o uso do trabalho diversificado, apresentado por meio de atividades individuais e em grupo, cujos objetivos sejam em parte comuns para todos os estudantes e pessoais, adequados às particularidades dos sujeitos. Nesse sentido, há uma preocupação inicial de se atuar na modificação da dinâmica pedagógica, do trabalho com o conhecimento.

Dessa forma há uma flexibilização do tempo de estudos e o desenvolvimento de critérios e instrumentos de avaliação que atendam ao progresso pessoal do aluno. O direcionamento das atividades é feito tanto por professores quanto pelos próprios alunos que em determinados momentos escolhem quais atividades quer realizar. Todos os espaços da escola são de estudo e de desenvolvimento de atividades.

Alguns aspectos relatados pelas autoras merecem destaque em nossa análise. Há a plena atividade do sujeito na construção de sua personalidade quando são lhe dadas oportunidades de escolhas e de envolvimento com os pares. Sendo assim, a utilização de atividades diversificadas e o trabalho em pequenos grupos são coerentes com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. (BONALS, 2003). A minimização do autoritarismo, sendo paulatinamente substituído por uma atmosfera de respeito mútuo, estimula o exercício de uma convivência equilibrada, em que os valores morais inspiram as relações e as trocas entre pares num exercício de cooperação. (PIAGET, 1932/1994).

O enfoque cognitivo da proposta busca estratégias que respeitem as diferenças individuais quanto ao desempenho escolar. Nesse sentido, os espaços de escolha e participação efetiva por parte dos alunos contribuem e envolvem a moral. Em outras palavras, as atividades não atuam sobre a apropriação racional da moral, porém, favorecem ao desenvolvimento da moralidade. Portanto, os objetivos se convergem para uma formação integral, uma visão mais ampla do ser humano aluno. É inerente às práticas relatadas e observadas pelas pesquisadoras, um respeito às diferenças de desenvolvimento e

ritmos individuais, o que se coaduna com a formação moral autônoma. Sendo assim, há no trabalho da escola uma atenção especial para os aspectos sociais, da vida em coletividade.

A adoção sistemática dos métodos ativos incide sobre a formação da identidade, uma vez que há a ativação de dimensões psicológicas constitutivas da consciência moral (LA TAILLE, 2006, 2009). A orientação democrática da escola com foco no aluno não desconsiderou a prática do professor. Ao contrário disso, proporcionou espaços de reflexão que impulsionaram a formação continuada centrada na escola. Portanto, trata-se de uma proposta sistematizada, que se estende para o currículo da escola, afetando significativamente, para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo.

A possibilidade de autoconhecimento, de conhecimento do outro, de participação ativa na organização do processo de aprendizagem, permite aos alunos assim como a todos da instituição, um constante desenvolvimento pessoal e uma busca por superação, uma vez que são realmente consideradas as diferenças entre todos.

As autoras relatam como resultados do estudo que:

(...) a partir do programa, os profissionais envolvidos ficaram mais motivados a buscar informações e a renovar os seus conhecimentos para atenderem às diferenças entre os alunos, utilizando estratégias diversificadas, o que possibilita um trabalho mais dinâmico que facilita o desenvolvimento da autonomia nos estudantes. (MONTEIRO E SMOLE, 2010, p. 357).

Há, portanto, nesse relato o contraste do que encontramos em diversos artigos anteriores: a confirmação de que a coerência de uma formação sólida se faz necessária para o trabalho com o desenvolvimento humano.

Ramos (2011) relata uma pesquisa de intervenção realizada em uma escola pública na cidade de Salvador/BA, com dois grupos de estudantes do ensino fundamental, durante o ano de 2005. O objetivo da pesquisa é compreender como o ludodrama pode contribuir para a formação e/ou fortalecimento dos vínculos, ou seja, das relações interpessoais existentes na prática pedagógica, visando, dessa forma, as relações com o conhecimento, entre pares e com a autoridade.

A autora, inspirada pelos fundamentos teóricos de Jacob Levi Moreno, Cipriano Luckesi e Paulo Freire, define o ludodrama como “uma prática educativa que surge da

junção da ludicidade com o sociodrama e tem, por princípio, a plenitude da experiência e a ação-reflexão-ação, vivenciadas nas práticas lúdicas e sociodramáticas.” (RAMOS, 2011, p. 73).

A pesquisa foi desenvolvida com adolescentes, entre 11 e 16 anos, que inicialmente, responderam aos questionários, entrevistas e teste sociométrico. Os resultados desse primeiro momento da pesquisa indicavam uma relação comprometida entre os estudantes. A autora adotou como metodologia básica para o trabalho de intervenção, três etapas: o aquecimento, o desenvolvimento, e o compartilhar.

A primeira etapa constou de jogos, brincadeiras e atividades utilizadas para o relaxamento das tensões. A segunda trouxe nas dramatizações situações de conflitos vivenciadas pelos alunos que, naquele espaço dramático, expressavam seus sentimentos e ideias de forma mais livre. A terceira etapa, o compartilhar, propunha o que consideramos como um momento de avaliação, com trocas de ideias, opiniões sobre os sentimentos e conteúdos vivenciados.

Há claramente em cada etapa conteúdos de práticas favoráveis para uma educação moral voltada para a autonomia. O espaço criado pelo ludodrama permite uma assunção diferenciada de papéis bem como da representação do próprio personagem.

Assim como na proposta de role playing, o ludodrama indiscutivelmente oferece a oportunidade de se trabalhar com os conflitos gerados por situações cotidianas de forma a favorecer a troca de perspectivas e a tomada de consciência. Esse momento de autoria promovido pela dramatização, em que são criados espaços de acolhimento aos sentimentos e angústias, tende a fortalecer as relações (vínculos) no sentido de estar também em exercício o valor da confiança. O foco da pesquisadora ao constatar o desgaste presente nas relações foi um trabalho direcionado para re-estabelecimento de vínculos. As práticas adotadas, mesmo em diferentes perspectivas, trabalharam com os sentimentos dos alunos. Foram criados espaços de expressão e reconhecimento de sentimentos, que viabilizaram o diálogo e reflexão entre os envolvidos. Considerando-se a relevância da dimensão afetiva na construção da personalidade ética (GILLIGAN, 1982; LA TAILLE, 2006), entendemos que as estratégias utilizadas pela pesquisadora, de fato são promotoras de ricos momentos a serem considerados num trabalho voltado para a autonomia. O grupo antes conhecido como

os “repetentes”- havia realmente defasagem idade-série, reproduzia em suas relações pedagógicas o fracasso já experimentado nas repetidas reprovações. Ao não serem reconhecidos e não se reconhecerem como bons alunos, de fato buscavam outras maneiras de sentir valor nem sempre desejáveis para uma convivência harmoniosa. (LA TAILLE, 2002, 2006). As práticas de intervenção, ainda que com curta duração, permitiram aos alunos a possibilidade de (re) construção de seu autorrespeito. Como na maioria das pesquisas direcionadas para o tema da moralidade e convivência harmoniosa analisadas até aqui, as intervenções partiram da necessidade da pesquisadora o que, infelizmente, não garante um trabalho de continuidade. O grupo contemplado foi reduzido e não há nenhuma descrição de envolvimento das outras instâncias da escola.

Ainda assim, os resultados apresentados pela pesquisadora

(...) apontam que o ludodrama encoraja o grupo, por meio de práticas lúdicas e sociodramáticas, a uma vivência plena e traz a possibilidade de formação dos vínculos através de um trabalho lúdico, reflexivo, contextualizado, ajudando a solucionar os problemas num clima de jogo e liberdade. (RAMOS, 2011, p.73).

Com base nesses e em outros resultados encontrados pelos pesquisadores que também foram os responsáveis por práticas diferenciadas e voltadas para o trabalho dessa natureza - formação moral e convivência harmoniosa -, lamentamos a falta de continuidade, engajamento e formação mais aprofundada das equipes escolares. Por outro lado, há que se considerar que de alguma forma, houve a provocação, a sensibilização e, ainda que mais timidamente, a transformação de atitudes e qualidade das relações interpessoais nos locais onde foram desenvolvidas as propostas relatadas.

O último artigo de autoria de Deliberador e Lopes (2011) apresenta um estudo sobre mídia educação baseado nas oficinas de rádio ministradas para alunos da 4ª série (quinto ano) do ensino fundamental, da Escola Municipal Olavo Soares Barros, em Cambé – PR. Trata-se de uma pesquisa-ação que compreendeu as oficinas realizadas no período de agosto a dezembro de 2008. As autoras, além da reflexão acerca do tema, mídia educação, avaliaram as implicações de sua prática na postura dos jovens quanto à possibilidade de

demonstrarem maior comprometimento com sua realidade, contribuindo, conseqüentemente, para a construção de sua cidadania.

A Secretaria Municipal de Educação de Cambé indicou a escola que demonstrava maior abertura a projetos extracurriculares. Além disso, a escola selecionada já possuía um sistema de caixas de som em todas as salas de aula, o que facilitaria o trabalho com a mídia escolhida: o rádio.

O projeto foi realizado com alunos da terceira e quarta séries, no período de contra turno, na biblioteca da escola. A primeira etapa do planejamento consistiu em encontros para despertar nos alunos seu sentimento de pertencimento a uma comunidade. Assim, foram trabalhados temas convergentes com a realidade vivida por aquele grupo: a história de Cambé, a história da escola, quem foi Olavo Soares Barros, notícias jornalísticas e acontecimentos relatados pelos alunos sobre a cidade e o bairro.

Durante esse período as pesquisadoras se dedicaram a estimular nos alunos uma reflexão crítica acerca dos temas e questões por eles considerados como relevantes, no sentido de perceberem como os mesmos incidiam direta ou indiretamente em suas vidas. Além disso, eram incitados a pensarem quais as contribuições deles para possíveis transformações das situações por eles apontadas.

Nesse sentido, a busca da consciência crítica e o incentivo à participação em ações coletivas e sociais foram objetivos das pesquisadoras que relatam como um dos exemplos de atividade, a elaboração de uma nota para uma campanha fictícia. Após debaterem acerca do que gostavam ou não em seu bairro e o que poderiam fazer para mudar essa realidade, as crianças elaboraram o seguinte comunicado:

Os alunos das terceiras e quarta séries da escola Municipal Olavo Soares Barros estão convidando os moradores de Cambé para um debate sobre o atendimento do Posto de Saúde do Ana Rosa. O prefeito também vai participar para conhecer a realidade do postinho. Vai ser feita uma carta com os pedidos de melhoria que será entregue ao prefeito. O debate vai acontecer no dia 15 de setembro, das 15 às 19 horas, no Redondo. As inscrições serão feitas no posto de saúde do Ana Rosa. Compareçam ao debate. Ajude a melhorar o Ana Rosa. Essa campanha faz parte da oficina de rádio da Escola Municipal Olavo Soares Barros. (DELIBERADOR, LOPES, 2011, p. 99).

A última etapa do projeto foi a produção de programas radiofônicos a partir de temas sugeridos pelos próprios alunos. Os programas foram veiculados na escola, durante a festa de encerramento das aulas, quando também os familiares estavam presentes. Os temas foram: a escola Olavo Soares Barros, a importância da leitura e a cultura negra, todos, assuntos relacionados à escola e surgidos das discussões dos alunos durante a primeira etapa do projeto.

Identificamos nessa proposta a utilização criativa de um recurso já existente na escola, embora até então não utilizado para esse fim, que oportunizou momentaneamente, a toda a comunidade escolar, inclusive às famílias, uma participação reflexiva acerca das situações do cotidiano escolar, bem como de seu entorno. Ao buscarem nas situações da escola e do bairro, conteúdo para o noticiário interno, os alunos tomaram conhecimento e denunciaram os problemas vividos em sua comunidade, bem como os que diziam respeito à vida escolar.

Aproximar os alunos de sua realidade, envolvendo-os em momentos de tomada de consciência, bem como de posturas críticas frente à própria realidade, é extremamente positivo num trabalho de educação moral. Embora o enfoque dos pesquisadores seja o do exercício da cidadania, percebemos nessa prática midiática uma atividade em que são incentivados componentes necessários à consciência moral: o juízo, a compreensão e a autorregulação. (PUIG, 1998).

Ao se utilizarem de situações do cotidiano escolar, os alunos contextualizaram questões morais, buscando soluções coletivas e amparadas pelo princípio da cidadania e da cooperação. Interessante destacar o efeito motivacional provocado pela utilização do recurso midiático. Muito provavelmente, os temas surgidos e discutidos pelos alunos não despertariam tanta atenção e envolvimento caso fossem tratados nas situações cotidianas de sala de aula. Uma rádio escolar inspira necessariamente um movimento de deliberação quanto ao conteúdo a ser divulgado, bem como, oportunidades de reflexividade e exercício das virtudes quando pensamos na necessidade de se trabalhar constantemente em grupos.

Evidentemente que o respeito às normas de uma convivência positiva e produtiva está também presente nessa proposta de atividade. Por meio dessa prática, os alunos tiveram espaço de voz, se posicionando de forma crítica e respeitosa e conquistando

avanços referentes à rede física da escola. Porém, os avanços e transformações pessoais se restringiram ao público alvo da proposta. Embora a escola tenha sido alvo de discussão e de melhorias, não houve o envolvimento de outras instâncias, além dos alunos de 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) nesse processo ativo do projeto. Ainda assim, segundo as pesquisadoras, os resultados percebidos indicam que:

(...) quando a mídia educação é trabalhada em seu contexto produtivo buscando despertar as crianças a refletirem sobre as questões relativas ao seu entorno social, seja ele a sua escola, seu bairro ou sua cidade, estabelece-se a uma educação para a cidadania, configurada pela formação participativa e de comprometimento dos envolvidos. (DELIBERADOR E LOPES, 2011, p. 85).

Novamente e encerrando o grupo de artigos referentes às intervenções na escola, trata-se de uma iniciativa de pesquisadores, direcionada para um público restrito e durante um período delimitado.

Sintetizando o capítulo referente à análise dos artigos, retomamos a primeira categoria, “educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente”, composta por 9 artigos, enfocando as concepções dos professores e outros profissionais da escola sobre autonomia, valores, relação interpessoal e educação moral, bem como a relação destas com a práxis docente. Tal categoria, de forma geral, demonstrou por parte dos professores um conhecimento superficial acerca do trabalho com valores na escola. Constatamos a presença de discursos em defesa de uma educação voltada para a formação da autonomia moral dos alunos contrapostos por práticas predominantemente transmissivas e tradicionais. As relações estabelecidas tanto com os alunos, como com o conhecimento, demonstraram uma crença na regulação externa e na coerção. O respeito unilateral imperou nas relações entre os adultos e os alunos, favorecendo a manutenção de uma moralidade heterônoma.

A segunda categoria denominada “intervenção formativa”, referiu-se apenas a um artigo que relata intervenções feitas com professores e profissionais da educação. Destacamos nessa categoria a maneira como esses cursos foram desenvolvidos, colocando em prática com os participantes, elementos importantes para o presente trabalho, tais como

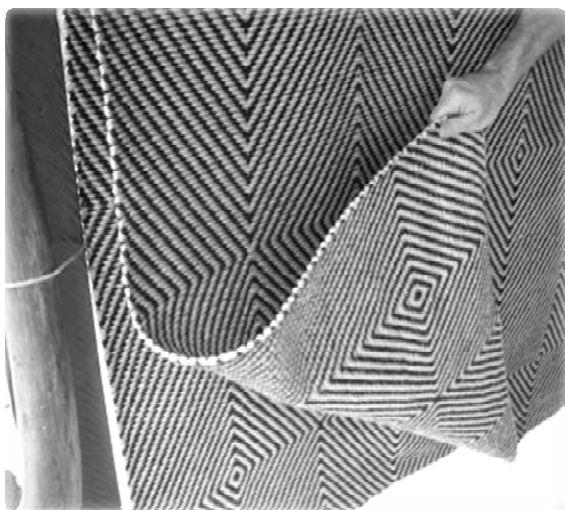
a reflexividade, a deliberação, a tomada de consciência e o sentimento de pertencimento desenvolvido pela qualidade de interações estabelecida com o conhecimento e entre os sujeitos envolvidos.

Finalmente na terceira categoria, “intervenção na escola”, agrupamos os 7 artigos que relataram intervenções realizadas pelos pesquisadores nas escolas. Esse último grupo de pesquisas indicou o quanto as escolas têm direcionado as práticas favoráveis ao desenvolvimento, somente para a solução de situações de indisciplina, caracterizando uma visão de educação moral voltada preferencialmente para a socialização e não para a construção da autonomia.

De forma geral, a análise dos artigos selecionados indica o distanciamento de um trabalho sistemático de educação moral, em valores ou para cidadania, em relação à realidade educacional brasileira.

Ao concluirmos o presente capítulo em que apresentamos e analisamos as práticas morais escolares publicadas nos periódicos nacionais, de 2002 a 2012, acreditamos que já é hora de arrematarmos nosso trabalho.

7. O ARREMATE FINAL - Nossas considerações finais



“ A arte de tecer requer a sabedoria de reconhecer que há sempre a necessidade de uma inspeção detalhada nas tramas, antes do arremate final, caso contrário, corre-se o risco de que fios mal urdidos se misturem e comprometam o resultado.” *(autoria própria).*

A trajetória da presente investigação se inicia com a discussão do que se concebe historicamente como pós-modernidade, buscando conhecer e destacar os aspectos mais presentes e relevantes para os estudos da moralidade.

Destacamos primeiramente que as transformações ocorridas na contemporaneidade trouxeram inúmeros benefícios para a humanidade. A medicina atualmente oferece alternativas, tratamentos e curas para patologias desconhecidas num passado nem tão remoto. A alta tecnologia auxilia e antecipa até mesmo a ocorrência de fenômenos da natureza, trazendo maior segurança e possibilidade de proteção nos casos de catástrofes. A globalização da cultura e da informação permitem um acesso mais amplo e democrático, não mais restrito a uma elite da sociedade.

Entretanto, ainda que estejamos vivendo um momento em que os avanços tecnológicos e a globalização proporcionam ao homem melhorias para o seu modo e qualidade de vida, paradoxalmente, vivemos os efeitos nocivos provocados pela intensa ‘carga material’ presente nas relações. Assim, o ‘ter’ muitas vezes, determina o ‘ser’, contribuindo para o aumento e

permanência da violência, desigualdades sociais, corrupção, exclusão, indiferença, entre tantos outros fenômenos presentes na contemporaneidade.

Sendo assim, ao examinarmos as características da sociedade contemporânea, constatamos que os valores em evidência nem sempre são orientados para a construção da autonomia moral e, menos ainda, para uma postura social comprometida com a coletividade. Dessa forma, o que se refere ao âmbito privado se sobrepõe ao público, havendo uma busca constante e desenfreada pela satisfação momentânea.

Há no meio de toda essa transformação da sociedade, a discussão já antiga de se apontar a quem cabe a responsabilidade de uma educação moral: à família, à igreja, à escola? É evidente que a escola ao longo de toda a história da humanidade sempre foi uma instituição em que a formação moral esteve presente, inicialmente aos moldes ditados pela igreja e, posteriormente, por uma visão do ‘socialmente desejável’.

Contudo, com base nas teorias construídas ao longo da história da humanidade, parece haver cada vez mais consenso entre os pesquisadores da área, de que a educação moral está presente em todas as instituições sociais, ainda que muitas vezes de forma não intencional. Sendo assim, historicamente, a escola sempre teve como objetivos principais transmitir não apenas o conhecimento cultural, mas também os valores sociais e morais para as novas gerações. Tal instituição tem, portanto, desempenhado um importante papel na educação dos valores e na formação moral dos sujeitos.

Voltando nosso olhar para dentro da escola, encontramos, obviamente, os reflexos da contemporaneidade. Se por um lado vivemos uma realidade de educação universalizada, em que há grande preocupação em se oferecer ensino de qualidade para todos, deparamo-nos, também, com uma realidade denunciada por constantes atos desrespeitosos, agressões, uso dos meios de comunicação eletrônica para insultos, difamações ou intimidações. Constatamos nas pesquisas voltadas para a educação (GARCIA, 2009a, 2009b; VINHA & TOGNETTA, 2009a, 2009b; VINHA, 2009a, 2009b) a presença de depoimentos reiterando as atitudes de jovens cujo “bom comportamento” desaparece na ausência dos adultos ou em situações que acreditam que não serão punidos, apresentando sim, atitudes desrespeitosas e agressivas, o que evidencia a falta de autorregulação.

Paralelo a isso, a evidência de grande dificuldade por parte da escola em intervenções que visem a resolução dos conflitos de forma não violenta e a busca por soluções que beneficiem pelo menos em parte os envolvidos. Ou seja, a escola reflete a desorientação presente na sociedade como um todo, quanto à formação moral das crianças e jovens. Todavia, do ponto de vista específico da escola, tal formação é complexa e controversa. Abordá-la implica uma reflexão acerca de seus objetivos, conteúdos obrigatórios e ainda como estes podem ser trabalhados.

Nossa concepção de educação moral para a autonomia defende algumas convicções acerca do que seja e qual a função de se educar moralmente. Nessa direção, consideramos que a educação moral deve favorecer a formação de personalidades éticas, cuja consciência crítica, possa possibilitar aos indivíduos uma avaliação permanente das regras sociais. Nossa visão de uma formação ética, concebe estratégias e práticas escolares favoráveis para que os alunos conheçam e legitimem alguns valores que inspiram a convivência (a justiça, o respeito à dignidade e a generosidade, por exemplo) e neles pautem suas condutas. Há, dessa forma, uma ampliação no papel da educação moral, uma vez que a mera transmissão de valores e de comportamentos socialmente desejáveis, devem ser substituídos por um processo dialógico e reflexivo, em que a responsabilidade do professor passa a ser também, a de despertar no aluno o desejo de se tornar um sujeito autônomo. Consideramos imprescindível um trabalho de investimento na construção da identidade do aluno o que é bem mais amplo do que fazer com que nossas crianças e jovens convivam bem, apresentando um comportamento disciplinado e obediente às regras, respeitando e sendo ‘educados’ com os adultos.

Com base em nossa argumentação teórica passamos a investigar a existência nas publicações em periódicos nacionais de 2002 a 2012, de pesquisas empíricas sobre as práticas morais escolares favoráveis à autonomia. Tratando-se de uma revisão bibliográfica restrita aos periódicos direcionados aos estudos de Psicologia e Educação, estamos cientes de que certamente há muito mais pesquisas direcionadas para o tema em questão.

Porém, ao restringirmos nossas fontes de pesquisa, deparamo-nos com uma realidade que reduziu nossas análises para 17 artigos em que houvesse maior evidência de nosso objeto de estudo – as práticas morais escolares favoráveis para a autonomia.

Frente à complexidade do universo de estudos e teorias acerca do desenvolvimento e educação moral, respeitamos a necessidade de um aprofundamento teórico que norteasse e fundamentasse nossas análises. Sendo assim, o corpo teórico dessa pesquisa, buscando subsidiar a compreensão acerca dos temas pertinentes à construção da autonomia moral, ocupou espaço maior do que o de análise dos artigos, demonstrando a extensa dimensão e conjunto de ideias ligadas ao tema central.

Para a análise dos 17 artigos finais, estabelecemos 3 categorias distintas que apresentavam cada uma delas, características comuns e relevantes para o presente trabalho. Assim, na primeira categoria, denominada de “educação moral, valores e aprendizagem: concepções e relação com a práxis docente”, 9 artigos, portanto, 53% do total, encontramos pesquisas apontando uma visão deficiente dos professores acerca do trabalho com valores na escola. Tal categoria indica a existência nas escolas pesquisadas, de uma educação moral não intencional, em que os adultos não se percebem como autores morais, pautando sua práxis em crenças voltadas para o fortalecimento da simples obediência e boa convivência.

Os discursos em defesa de uma educação voltada para a formação da autonomia moral dos alunos se contrapõem às práticas predominantemente transmissivas e tradicionais, retratando um cenário educacional precário quanto à formação docente – tanto a de base como a continuada.

Com enfoque justamente na formação docente, destacamos na segunda categoria, “intervenção formativa”, um único artigo que encerra tanto conteúdos quanto abordagem metodológica coerentes para um trabalho de educação moral que privilegie o diálogo, a participação e a reflexão. Tal achado nos conforta no sentido de ratificarmos que é possível (e necessária) uma formação profissional pautada numa visão construtiva da autonomia e cidadania dos sujeitos. Por outro lado, nos angustia perceber que iniciativas dessa natureza são ainda incipientes e insuficientes para nosso universo educacional. Torna-se iminente um maior investimento na formação docente quanto aos fundamentos epistemológicos da educação moral, concebida como um processo democrático, dialógico e de legitimação de valores que inspirem atitudes mais éticas.

Na análise da terceira categoria “intervenção na escola”, buscamos destacar nos relatos de práticas desenvolvidas com os alunos, os elementos e aspectos favoráveis à construção da

autonomia. Os 7 artigos (41% do total) demonstraram a predominância de trabalhos pontuais, na maioria das vezes, direcionados para a melhoria de situações de indisciplina e, preferencialmente, desenvolvidos pelos pesquisadores. Ainda assim, há que se considerar pelas conclusões dos autores frente às pesquisas desenvolvidas que muitos foram os ganhos obtidos durante a realização das propostas. Ao constatarem transformações favoráveis nas concepções e atitudes do corpo docente e discente, os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que até mesmo um trabalho pontual, em evento específico, é válido e pode fazer a diferença na qualidade das relações sociais e com o conhecimento. Porém, não é suficiente para a **manutenção** das transformações ocorridas durante o período de realização das pesquisas. Isso só é possível por meio de práticas escolares que considerem a reciprocidade nas relações sociais, ou seja, um investimento no ambiente sociomoral cooperativo da escola.

Se há a uma forte incidência na demanda das escolas quanto às intervenções voltadas para a indisciplina, talvez uma possibilidade de se entrar com a formação moral, possa ser esta. Ou seja, os problemas de convivência e a indisciplina podem vir a ser uma porta de entrada para o trabalho de construção moral. Nessa direção, não se trata de uma convivência controlada pela autoridade ou pela conformidade e obediência às regras. Mas sim, da elaboração de um projeto de convivência amplo que contemple um trabalho junto à comunidade escolar, considerando todas as dimensões para a construção da autonomia. Como projeto de convivência referimo-nos aos aspectos a serem considerados no PPP os quais concretizem a organização e funcionamento da instituição quanto às relações sociais existentes. É acentuar a importância da formação moral e da convivência, considerando-os como centrais para o alcance dos objetivos acadêmicos, muito mais presentes e enfatizados nas instituições. Entendemos que nessa proposição, encontra-se, evidentemente, novo objeto de estudos e pesquisas, a ser considerado pela comunidade científica.

Enfatizamos novamente aqui, uma formação docente convergente para as reais necessidades do momento atual. Dessa forma, um trabalho voltado também para o desenvolvimento moral do professor deve ser previsto nessa formação.

Ao encerrarmos nossas considerações, compartilhamos com o leitor o resultado de uma trajetória que em muito contribuiu para nossa transformação pessoal. Assim como o tecelão, tivemos o cuidado de separar as tramas, para que, juntas, compusessem um conjunto coerente de

ideias. Refletimos acerca desse momento histórico em que vivemos, destacando no contexto educacional as implicações trazidas pelas grandes transformações sociais. Mergulhamos nas teorias de desenvolvimento e educação moral buscando nestas a sustentação para nossa própria concepção de como deve ser uma educação moral: aquela que investe na construção da identidade, e por meio de espaços de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, aproxime os sujeitos de condutas mais coerentes com os princípios morais por eles construídos.

Nessa perspectiva, e concordando com La Taille (2002, 2006), concebemos a educação moral muito mais como ‘vacina’ do que como ‘remédio’. Somente assim, vislumbramos um cenário em que os sujeitos possam ser constituídos e respeitados, em sua singularidade e seu papel social.

Sob o olhar do tecelão entendemos ainda, que uma obra nunca se torna completa e acabada. Sempre ficam pontos em que o afrouxamento da batida provoca lacunas. Nessa perspectiva, concluimos aqui, nossas reflexões que seguramente serão retomadas em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ADLER, A. **Le sens de la vie**. Paris: Payot, 1933-1991.

ANDERSON, P. **Origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

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.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In. AQUINO, J. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

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. 2000b.

ARAÚJO, U.; AQUINO, J. G. **Os Direitos Humanos na Sala de Aula** - a ética Como Tema Transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, U.F. **Assembléia Escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, et al. **Programa Ética e Cidadania** : construindo valores na escola e na sociedade : inclusão e exclusão social /organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.4 v.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) maio/ago. 2008.

ARAÚJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, 2000.

ARISTÓTELES. (1965). *Ética a Nicômaco*. **São Paulo: Martin Claret, 2001.**

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, J. (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade**: A Busca por Segurança no Mundo Atual. Rio de Janeiro, RJ : Jorge Zahar, 2001.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2000.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BENTES, N.O. A Bronca na sala de aula, uma visão do Professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º sem. p.129-135, 2007.

BIAGGIO, A. M. B. Uma comparação transcultural de estudantes universitários brasileiros e norte-americanos na medida de julgamento moral de Kohlberg. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, 27, 2, p.71-81, 1975.

_____. Kohlberg e a Comunidade Justa: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v.10, n.1, 1997.

_____. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BLASI, A. Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES (Org.) **Moral development: an introduction**. London, Allyn and Bacon, 1995, p. 229-254.

_____. Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: uma revisión crítica de la literatura. In: TURIEL, E., ENESCO, E., LINAZA, J. (Orgs.) **El mundo social en ja mente infantil**. Madrid: Alianza, 1989.

BLATT, M. & KOHLBER, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, 4, p.129-161, 1975.

BLAYA, C., *et all*. Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa. In: THELOT, C. (Org). **Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche, Débat National sur l'avenir de l'école**, Paris, 2004, p.127-154.

BONALS, J. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOUCHARD, N. L'éducation morale à l'école. **Quebec**: Presses Universitaires du Québec, 2000.

BOVET, P. **Les conditions de l'obligation de conscience**. L'année psychologique, XVIII, 1912, p. 55-120.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. *In:* NÓVOA, A., **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, IIE, 1995, p.123-138.

CAMPBELL, R. & CHRISTOPHER, J. **Developmental review**. Moral development theory: a critique of its Kantian presuppositions. San Diego, v.16, n.1, p.1-47, 1996.

CAMPOS, J. C. D; CORREIA, T. R. C. A educação para a paz e para os direitos humanos: Contribuições internacionais à compreensão do direito à Educação na ordem constitucional brasileira. **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**, Brasília – DF 20, 21 e 22 de novembro de 2008. p. 3987- 3999.

CANDIDO, C. **Breve Introdução à Filosofia Prática de Kant**. Disponível em: <<http://goo.gl/O9k52>> Acesso em: 16 maio 2012.

CARVALHO, P. Z.; MARTIN, M. W.; PAULA, M. T. D. Relação escola-família: em busca da realidade e de possibilidades de intervenção. *In:* **IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino Americano de Pós-graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2007, Vale do Paraíba. Anais. Vale do Paraíba, 2007. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7%20anais/IC7-21.pdf> Acesso em: 27 mar. 2010.

CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Revista Pro-Posições**. v.13. n. 3 (39) set./dez. 2002.

CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *In:* CARVALHO, J.S (Org.) **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, J. S. *et al.* Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.435-445, set./dez. 2004.

CASASSUS, J. A **Escola e a desigualdade**. Chile: Liber Livro, 2008.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.5, n.1, p.71-93, 2000.

COLBY, A. & DAMON, W. The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral. Commitment. *In:* G. G. Noam & E. Wren (Orgs.), **The moral self**. Cambridge: MIT. 1993, p. 149-174.

COLBY, A. & KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**. Cambridge, Mass., Cambridge University Press, v. 2, 1987.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado de Grandes Virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CORTELLA, M.S. e LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2009.

CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para a Educação Moral. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 15(54), 2007, p.11-28.

CUNHA, L.A. Temas em debate – Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.60-72, Nov. 1996.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo** eBookLibris. (1931-1994). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>> Acesso em: 11 mar. 2012.

DEDESCHI, S. C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais**: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 2011.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 5. São Paulo, SP: Editora 34, 1997.

DELIBERADOR, L. M. Y. ; LOPES, M. F. Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé. PR. Intercom. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 34, n.I, p.85-103, jan/jun. 2011.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, A. A. Educação moral e Autonomia na Educação Infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), 2005, p.370-380.

DURKHEIM, E. (1902). **A educação moral**. São Paulo: Vozes, 2008.

_____. **Ética e sociologia da moral**. Trad. Paulo Castanheira. São Paulo: Landy, 2003.

EAGLETON, T. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1996.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, p.257-272, Ago. 2002.

FLANAGAN, O. **Psychologie morale et éthique**. Paris: PUF, 1996.

GARCIA, J. Indisciplina, Incivilidade e Cidadania na Escola. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.8 , n.1, p.10-32, dez. 2006.

_____. Indisciplina e Violência nas Escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 9, p. 511-523, 2009a.

_____. Representações dos Professores sobre Indisciplina Escolar. **Educação** (UFSM), v. 34, p. 311-324, 2009b.

GAZIEL, H. H. **O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho**. Le travailHumain, tome 50, nº1, 1987, p. 35-45.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GINOTT, H. G. **Pais e filhos: Novas soluções para velhos problemas**. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1989.

_____. **O professor e a criança**. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1973.

_____. **Pais e Jovens**. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1970.

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

_____. Ética e Educação. O que pode a escola? *In*: LOMBARDI, J.C.; GOERGEN, P. (Orgs) **Ética e Educação reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 59-95.

_____. Educação Moral: Adestramento ou Reflexão Comunicativa? **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001, p. 147-174.

_____. Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.28, n.100, Especial, p.737-762, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 abr. 2012.

HOFFMAN, M. L. The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. *In*: EISENBERG, N. e STRAYER (Orgs). **Empathy and its Development**. New York: Cambridge University Press, 1987, p. 215-240.

_____. Empathy, Social Cognition and Moral Action. *In*: Kurtines, W. M. e Gewirtz, J.L. (Orgs.). **Handbook of Moral Behavior and Development**. v.1. Theory. New Jersey: LEA, 1991, p. 187-212.

JANOSZ, M. *et all.* “L’environnementsocioéducatif à l’écolesecondaire: un modelethéorique pour guider l’évaluation du milieu”. **Revue Canadienne de Psychoéducation**. v.27, n.2, p.285-306, 1998. Disponível em: <<http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2008.

JANOSZ, M.*et all*, (s/d), **Perception du climatscolaire et epuisementprofessionnel chez les enseignants**, p.1348-1356. Disponível em: <<http://www.climatscolaire.ch/265b-janosz.pdf>> Acesso em: 29 nov. 2009.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

_____. (1803) **Traité de Pédagogie**. Paris, Hachette, 1981.

_____. (1785) **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret: 2004.

_____. (1781) **Critique de la raison pure**. Trad. Française ave notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud. Nouv. éd. Avec une préface de Ch. Serrus. Paris: PUF, 1950.

KOHLBERG, L. **The development of modes of thinking and choices in the years from 10 to 16**. Tese de doutorado. Universidade de Chicago, 1958.

_____. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the field of moral development. *In*: MISCHEL, L. (ed). **Cognitive development and epistemology**. New York: Academic Press, 1971a, p.151-284.

_____. **Essays on Moral Development**. The philosophy of moral development. v.I. New York: Harper and Row, 1981.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

KUNREUTHER, F. T. ; FERRAZ, O. L. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.437-452, abr/jun. 2012.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: (La Taille, Oliveira, Dantas) **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Ed. Summus, 1992, p.47-73.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. *In*: **Cinco Estudos de Educação Moral**. MACEDO, L.(Org). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996, p.137-178.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. **Psicologia**. Reflexão & Crítica, Porto Alegre, 19(1), 2006, p.09-17.

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

_____. As virtudes segundo os jovens. *In:* La Taille, Y.; Menin, M. S. S. *et al* (Orgs). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p.46-69.

_____. **Moral e Ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

_____. **Moral e Ética:** Uma Leitura Psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2010, v.26, n. especial, p.105-114.

LEVY-BRUHL, L. **La morale et la science des moeurs**. Paris: PUF, 1971.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.10, n.spe, p.37-45, 2007.

LINS, M. J. S. C. *et al*. Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p.255-276, abr/jun. 2007.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**. Resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOOS, H.; ZELLER, T. J. V. Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de conflitos sem violência na Escola. **Interação em Psicologia**, p.281-289, 2007, 11(2).

LUKJANENKO, M. F. S. P. (1995). Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. **Dissertação de mestrado**, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas.

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. *In:* MACEDO, L. (Org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.179.

MAFFESOLI, M. **A transfiguração do político:** a tribalização do mundo. Porto Alegre, RS: Sulina, 1997.

MARQUES, C. A. E. **Falando da criança e de sua vida:** compreendendo a visão de pais. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2004.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p.91-100, 2002.

_____. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In TOGNETTA, L.R.P (Org.) **Virtudes e educação** - o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.17-36.

_____. Educação Moral na primeira infância. **Revista Pátio** (Porto Alegre. 2002), v. 8, p.08-11, 2010.

MOMO, M.; VORRABER, M. C. Crianças escolares do Século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.965-991, set/dez. 2010.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.; CAMARGO DE ASSIS, Múcio. **XXI Encontro Nacional de Professores do Proepre**. Campinas: Unicamp, FE/LPG, 2004.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTEIRO, I, L. P.; SMOLE, K. S. Um caminho para atender às diferenças na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p.357-371, jan/abr. 2010.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico**: conceitos e estratégias para confecção. Janus, lorena, ano 1, n.1, 2. sem. 2004, p.19-30.

MORENO, M & SASTRE, G. **Resolução de conflitos e Aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

MORENO, J.L. **Psicoterapia de grupo e Psicodrama**. (Trad.: Antônio D. M. Cezarino Filho). São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MOTA, T. S.; ROCHA, R. F.; MOTA, G. B. C. Família. Considerações gerais e historicidade no âmbito jurídico. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n.84, jan 2011. p.1-5. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8845>. Acesso em: 01 ago. 2013.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.453-468, abr/jun. 2012.

NASCIMENTO, P. L. Educar na convivência: a experiência da Escola Vila, em Fortaleza (CE) **Divulg. saúde debate**;(35):100-108, jun. 2006.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.24, n.1, mar. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2013.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. Educ. Saúde**, v.6, n.1, p.65-85, mar/jun. 2008.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v.1, n.2, p.365-378, jul/dez. 2007.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n.41, p.197-213, jul/set. 2011.

PASSOS-FERREIRA, C. Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios - espelhos, empatia e neuromoralidade. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n.2, p. 471-490, 2011.

PERKINS, B. K. Where we learn: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: NationalSchoolBoardsAssociation, 2006. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

_____. Where we teach: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: NationalSchoolBoardsAssociation, 2007. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

_____. What we think: parental percepction of urban school climate. Alexandria, VA: NationalSchoolBoardsAssociation, 2008. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

PERRON, R. **Les représentations de soi**. Toulouse: Privat, 1991.

PETRONI, A. P. ; SOUZA, V. L. T. As Relações na Escola e a Construção da Autonomia: Um Estudo da Perspectiva da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**; 22 (2): 355-364, 2010.

PIAGET, J. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence**. Paris: Sorbonne, 1954.

_____. (1930) Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A (Orgs). **Jean Piaget – sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p.25-58.

_____. (1930) Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L.(org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996, p.1-36.

_____. (1932) **O juízo moral na criança**. São Paulo, SP: Summus, 1994.

_____. A Educação da Liberdade.(1945) In: PARRAT, S. & TRYPHON, A (Orgs). **Jean Piaget – sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p.153-166.

_____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. (1935) *In*: PARRAT, S. & TRYPHON, A (Orgs). **Jean Piaget – sobre a Pedagogia: Textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p.137-151.

_____. (1945) **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____ **Recherches sur l'abstraction réfléchissante**, 2 partie: l'abstraction de l'ordre et des relations spatiales, avec 19 coll., Paris: PUF, 1977.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1968) **A psicologia da criança**. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1980.

POWER, F.C. **The moral atmosphere of a just community school: a four-year longitudinal study**. Tese de doutorado. Cambridge, Mass. Harvard University, 1979.

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

PUIG, J.M.; ESCARDÍBUL, X.M.S.; NOVELLA, A.M. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J.M. **Práticas Morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. *In*: ARAÚJO, U.F. e PUIG, J.M. **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p.65-106.

RAMOS, A. L. L. Vínculo na Prática Educativa Escolar: um estudo com base na ludicidade e no Sociodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v.19, n.2, p.73-84, 2011.

RAMOZZI- CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo, SP: Ática, 1984.

_____. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. *In*: FREITAG, B. (Org.). **Piaget 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997,

RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. **Values and Teaching, Charles E. Merrill**. Columbus: Ohio, 1966.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Gallimard, 1990.

_____. **Oneself as Another**. Chicago, 1992.

RIGONATTI, S. P. *et al.* **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 2003.

RODRIGO, *O TECELÃO. Disponível em:

<<http://tecelagemartesanal.wordpress.com/parceria-para-escola-de-tecelagem-artesanal/>> Acesso em: 11 ago. 2013.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006.

ROUSSEAU, J.J. (1762) **Contrato social**. Lisboa: Presença, 1973.

_____. (1762) **Emilio ou Da educação**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, P. O.; BISPO, J. S.; OMENA, M. L. R. A. O Ensino de Ciências Naturais e Cidadania sob a Ótica de Professores Inseridos no Programa de Aceleração de Aprendizagem da Eja - Educação de Jovens e Adultos. **Ciência & Educação**, v.11, n.3, p.411-426, 2005.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SENA, S.; LIMA, J. M. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.3, p.247-62, jul/set. 2009.

SENNETT, R. A **Corrosão do Caráter**: Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1998.

SCHÖN, D.A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIMIONATO, M. A. W.; OLIVEIRA, R. G. **Funções e Transformações da Família ao longo da História**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPP ppr – nov/2003, p.57-66.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. *In*: ARANTES, V. A. (Org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p.53-70.

TAPPAN, M., & BROWN, L. Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education. **Harvard Educational Review**, 59, 1989, p.182-205.

THIÉBAUD, M. *Climatscolaire*, 2005, p.1-6. Disponível em:
<<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>> Acessado em: 29 nov. 2009.

TOGNETTA, L.R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras/ São Paulo: Fapesp, 2003.

_____. Educação dos sentimentos: um caminho para a paz. In: MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.; CAMARGO DE ASSIS, Múcio. **XXI Encontro Nacional de Professores do Proepr**. Campinas: Unicamp, FE/LPG, 2004.

TOGNETTA, L.R.P. e VINHA, T.P. **Quando a escola é democrática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. et al (Orgs). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009a, p.15-45.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009b.

_____. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009c.

TREVISOL, M. T. C. O Processo de Construção de Valores: um estudo a partir da ótica de pais e profissionais da educação. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa e Inserção Social, Itajaí-SC. **Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa e Inserção Social**, 2008, p.01-15.

TULESKI, S. C. *et al.* Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v.17, n.1, p.129-137, jan/jun. 2005.

TURIEL, E. **The development of social knowledge: morality and convention**. Cambridge, Inglaterra; Cambridge University Press, 1983.

VENÂNCIO, G. M. **Pós-modernismo e arte de definir a contemporaneidade**. ArtCultura, Uberlândia, v.10, n.16, p.215-225, jan/jun. 2008.

VINHA, T. P. & TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v.10 n.1, p.45-55, jan/abr, 2006.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. *In*: TOGNETTA, L.R.P (Org.) **Virtudes e educação** – o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.159-197.

VINHA, T. P. ; TOGNETTA, L. R. P. . Confrontos ou possibilidades de desenvolvimento?. **Carta Fundamental**, v. 6, p. 28-31, 2009a.

VINHA, T. P. . Autoridade autoritária. **Nova Escola**, v. 226, p. 01, 2009a.

VINHA, T. P. . Conflitos e indisciplina na escola: contribuições do construtivismo. **Nova Escola**, v. 226, p. 01, 2009b.

VINHA, T. P. ; TOGNETTA, L. R. P. . Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 9, p. 525-540, 2009b.

VINHA, T. P. **A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista**. *In*: VINHA, T. P. Formação ética na escola. No prelo.

WALLON, H. **Les origines du character**. Paris: PUF, 1949-1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WATERMAN, A. Eudaimonic theory: self-realization and the collective good. *In*: KURTINES (Org). **Moral development**: an introduction. London: Allyn and Bacon, 1995, p.255-278.

ZABALZA, M. A. Os diários de classe dos professores. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v.6, n.22, p.15-20, jul/ago, 2002.