

“Num mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder. Em teoria, qualquer um pode se juntar ao debate sobre o futuro da humanidade, mas é muito difícil manter uma visão lúcida. Muitas vezes nem sequer percebemos que um debate está acontecendo, ou quais são suas questões cruciais. Bilhões de nós dificilmente podem se permitir o luxo de investigá-las, pois temos coisas mais urgentes a fazer, como trabalhar, tomar conta das crianças, ou cuidar dos pais idosos. Infelizmente, a história não poupa ninguém. Se o futuro da humanidade for decidido em sua ausência, porque você está ocupado demais alimentando e vestindo seus filhos — você e eles não estarão eximidos das consequências.” (HARARI, Y. N. 21 lições para o século 21. SP: Cia. das Letras, 2018)

Eis o objetivo deste livro: oferecer alguma clareza e convidar a todos para entrarem no debate acerca da construção dos valores morais pela humanidade.



GRADUS
INSTITUTO DE PESQUISA

Moralidade, escola e contemporaneidade: bases teóricas e relatos de experiências

Moralidade, escola e contemporaneidade: bases teóricas e relatos de experiências

RITA MELISSA LEPRE
ANTÔNIO CARLOS JESUS ZANNI DE ARRUDA
(Organizadores)



Rita Melissa Lepre:

Livre-Docente em Psicologia da Educação (UNESP/2016); Doutora em Educação (UNESP/2005); Mestre em Educação (UNESP/2001) e Graduada/Licenciada em Psicologia (UNESP/1997). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual Paulista, no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências - Campus Bauru. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Assis e do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Membro do Grupo de Trabalho - Psicologia e Moralidade - da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação (CNPq). Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru (2018-2020).

Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda:

Graduação em Filosofia e Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração. Mestre e Doutor em Educação para a Ciência e Ensino de Ciências, pela Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus Bauru. Já lecionou na UNESP como professor substituto nas disciplinas de Filosofia da Educação, Filosofia e Ética.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME) é liderado pela Dr.^a Rita Melissa Lepre, da Universidade Estadual Paulista, campus Bauru. Criado no ano de 2014, é certificado pelo CNPq e formado por pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos e graduandos que estejam desenvolvendo iniciações científicas. O grupo realiza estudos e pesquisas na área da Moralidade Humana e Educação e oferece formação continuada para licenciandos e professores das redes pública e privada de ensino, com temas voltados à formação ética do educador e a educação em valores nas escolas.

**MORALIDADE, ESCOLA E
CONTEMPORANEIDADE:**
bases teóricas e relatos de experiências

As informações contidas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.
As opiniões nela emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Gradus Editora e de seus Comitês.



PUBLICAÇÃO DA GRADUS EDITORA

Rua Luiz Gama, 227

Bauru, São Paulo

E-mail graduseditora@gmail.com

Telefone: (14)98216-6529

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Moralidade, escola e contemporaneidade [e-book/impresso]: bases teóricas e relatos de experiências / organizadores, LEPRE, Rita Melissa e ARRUDA, Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda . – Bauru, SP: Gradus Editora, 2020.
83fl. : il. (algumas color.) ; 16x23 cm/adap.

Inclui bibliografias.
ISBN: 978-65-990394-7-8

1. Moralidade – Brasil 2. Educação – Brasil. I.

RITA MELISSA LEPRE
ANTÔNIO CARLOS JESUS ZANNI DE ARRUDA
(Organizadores)

**MORALIDADE, ESCOLA E
CONTEMPORANEIDADE:**
bases teóricas e relatos de experiências

GRADUS EDITORA

2020

© 2020 – Gradus Editora

LEPRE, Rita Melissa; ARRUDA, Antônio Carlos Jesus Zanni de. *Moralidade, escola e contemporaneidade: bases teóricas e relatos de experiências*. 1.ª Ed: Gradus Editora. Bauru – SP. 166 p. 2020. ISBN: 978-65-990394-7-8

Organizadores:

Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

Prof. Dr. Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda

Autores:

Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda

Bianca de Oliveira

Camila Parpineli Cavalcante

Carita Pelição

Cassiany Amaral Navas Leite

Denise Fernandes de Mello

Denise Leite Peruzzo

Elen Samile da Silva

Fátima Simone Silva Pereira Consoni

Gabriela Aparecida de Oliveira

Graziele Angélica de Souza Velasquez Almeida

Isabel Cristina de Campos

Letícia Rarek Conceição

Luã Carlos Valle Dantas

Maria Aparecida Ferreira de Paiva

Patrícia Elisabeth Ferreira

Patrícia Elisabeth Ferreira

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Rita Melissa Lepre

Taís Pelição

Vivian Camile da Silva

Comitê Editorial – Gradus Editora (biênio 2020-2021):

Editoração: Lucas Almeida Dias

Arte: Lucas Rafael da Silva

Revisão: Matheus de Oliveira Silva

Diagramação: Paulo Ricardo Cavalcante

Comitê científico:

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Tiago Yamazaki Izumida Andrade

Dr. Vitor Sérgio de Almeida

Ma. Ana Lydia Sant' Anna Perrone

Ma. Camila Mossi Quadros

Me. Dorgival Pereira da Silva Netto

Ma. Élica Cristina de Carvalho Castilho

Me. Filipe Pimenta Carota

Me. Jean Carlos da Silva Roveri

Me. José Augusto A. Rabelo

Apresentação

Este livro é o resultado das reflexões teóricas e aplicações práticas, com foco no desenvolvimento moral, de professores da Educação Básica que participaram do Curso de Extensão Universitária “Moralidade, Escola e Contemporaneidade”, módulos I e II, nos anos de 2018 e 2019, coordenado pela Prof.^a Dra. Rita Melissa Lepre, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru.

O curso de extensão foi oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME/CNPq), liderado pela coordenadora do curso, e que é composto por discentes de licenciatura, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Formado no ano de 2014, o GEPEDEME oferece formação continuada para licenciandos e professores das redes pública e privada de ensino, com temas voltados à formação ética do educador e à educação em valores nas escolas.

Na primeira parte do livro serão apresentadas as bases teóricas estudadas no curso, a saber: o desenvolvimento do juízo moral na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento do raciocínio moral proposto por Lawrence Kohlberg, a teoria da competência moral de Lind e a construção da personalidade moral de Josep Maria Puig. Na segunda parte serão apresentados relatos de experiências dos professores que, pautados nas teorias mencionadas, desenvolveram projetos e reflexões sobre a educação em valores na escola, nas diferentes etapas educativas.

A formação ética do educador tem sido a nossa principal preocupação, uma vez que os cursos de licenciatura, em sua maioria, trabalham poucos conteúdos voltados à construção de um conhecimento que permita ao professor refletir e agir na promoção do desenvolvimento moral de seus alunos e de si mesmo, enquanto pessoa e educador. Por que retomar as reflexões sobre a formação ética dos sujeitos? Há justificativas científicas e sociais para a defesa desse tema? Do que, afinal, estamos falando?

A formação ética se refere a uma construção que considera o temperamento e o caráter como componentes interativos na formação da

personalidade humana e que pressupõe a internalização ativa de aspectos éticos e morais responsáveis pelos raciocínios e ações morais. Tais aspectos são internalizados a partir da interação das pessoas com o meio social no qual estão inseridas. Esse meio social inclui uma história, uma sociedade e uma cultura. Pensemos brevemente no nosso meio social ocidental contemporâneo.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman cunhou o termo “líquido” para se referir ao momento sócio-político que vivemos na atualidade, com características daquilo que se esvai, escorrega, não permanece tempo suficiente. Bauman fala em modernidade líquida em substituição ao termo pós-modernidade e também como oposição à modernidade sólida, que seria a modernidade propriamente dita com seus projetos de longo prazo e a vivência das utopias. “O mundo que chamamos de ‘líquido’ porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo. Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança [...]”. (BAUMAN, 2011, p. 7).

A suposta falta de referências, incluindo as morais, gera certa insegurança e questionamento de regras e valores que antes pareciam claros e estáveis. “Para resumir a história: esse mundo, nosso mundo líquido moderno, sempre nos surpreende; o que hoje parece correto e apropriado amanhã pode muito bem se tornar fútil, fantasioso ou lamentavelmente equivocado.” (BAUMAN, 2011, p. 8).

A busca por referências ou projetos estáveis de valores, regras e normas pode manter características da heteronomia, impedindo a construção de uma personalidade ética-moral e, portanto, autônoma.

Nosso eterno estado de incerteza instila um anseio profundo e generalizado por uma força, qualquer tipo de força em que possamos confiar e que seja capaz de nos tranquilizar sobre as causas dessa profunda, vaga e difusa consciência ou suspeita de insegurança que atormenta as pessoas comuns, dia e noite, neste mundo líquido moderno. (BAUMAN, 2011, p. 150).

A questão que se coloca nos tempos atuais é: de onde viria essa força? Seria uma força sobre-humana? Deus? A História? A Política? A Educação? (BAUMAN, 2011). Sem respostas claras, abre-se o cenário para projetos políticos, sociais e educacionais convincentes que escondem sua “liquidez” gerando possíveis referências sob falsas premissas.

Se, por um lado, a falta de referência se torna uma dificuldade ao desenvolvimento da moralidade humana, a obediência cega a uma referência (ou autoridade) também se apresenta como mote negativo à construção da autonomia moral.

Ou, como descobriu Stanley Milgran em suas experiências em Harvard com pessoas escolhidas aleatoriamente, às quais se pedia que aplicassem em outras pessoas uma série do que acreditavam ser choques elétricos dolorosos de magnitude crescente: “a obediência à autoridade” — qualquer autoridade, seja qual for a natureza da ordem que essa autoridade formule, mesmo que peça às pessoas para praticarem atos que lhes pareçam repulsivos e revoltantes — é “uma tendência comportamental profundamente arraigada”. Se acrescentarmos a isso sedimentos quase universais da socialização, como lealdade, senso de dever e disciplina, “os seres humanos, com pouca dificuldade, são levados a matar”. (BAUMAN, 2011, p. 211)¹.

Dessa forma, a modernidade líquida, ao despontualizar referências concretas que possam ser vividas, entendidas e questionadas, fortalece o anseio humano pela busca de utopias, possibilitando a adesão a diferentes projetos morais sob a égide das hipóteses, instabilidades e circunstâncias, ou seja, fortalecendo uma ética relativista. A relatividade ético-moral é, se dúvida, a antítese do Imperativo Categórico Kantiano, que prevê referências definidas sobre a obrigatoriedade e racionalidade moral.

É nesse cenário que os sujeitos constroem atualmente suas personalidades morais. É também nesse cenário que os educadores se formam enquanto educadores e que vão para as escolas trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletirmos sobre a formação ética do educador. Eis o objetivo do livro que agora apresentamos!

Prof.^a Dra. Rita Melissa Lepre,
Junho de 2020.

¹ BAUMAN, Z. 44 cartas do mundo líquido moderno. RJ: Zahar, 2011.

SUMÁRIO

BASES

TEÓRICAS.....1

O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Rita Melissa Lepre

Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda

Patrícia Elizabeth Ferreira

Bianca de Oliveira.....2

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MORAL EM LAWRENCE KOHLBERG

Denise Leite Peruzzo

Fátima Simone Silva Pereira Consoni

Rita Melissa Lepre.....14

COMPETÊNCIA MORAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE GEORG LIND E SEUS COLABORADORES PARA O ESTUDO DA MORAL

Luã Carlos Valle Dantas

Rita Melissa Lepre

Patrícia Unger Raphael Bataglia.....25

A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL EM JOSEP MARIA PUIG

Bianca Aparecida de Oliveira

Camila Parpineli.....40

RELATOS DE

EXPERIÊNCIAS.....52

MORALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELATO DE INTERVENÇÃO REALIZADA NO ENSINO MÉDIO

Isabel Cristina de Campos.....53

VIOLÊNCIA MORAL E VALORES NA ESCOLA

Carita Pelção Taís Pelção Grazieli A. de Souza Velasquez Almeida.....	66
---	----

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: ENFRENTANDO PRÉ- CONCEITOS

Taís Pelção Carita Pelção Grazieli A. de Souza Velasquez Almeida.....	85
---	----

VERGONHA E MEDO: COMO FORMAR SUJEITOS ECOLÓGICOS QUANDO NOS DEPARAMOS COM QUESTÕES DE MORALIDADE

Gabriela Aparecida de Oliveira Denise Fernandes de Mello.....	95
--	----

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Elen Samile da Silva Vivian Camile da Silva.....	110
---	-----

MORALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cassiany Amaral Navas Leite Maria Aparecida Ferreira de Paiva.....	121
---	-----

LEITURA LITERÁRIA E VALOR MORAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM TRABALHO URGENTE E POSSÍVEL EM SALA DE AULA

Letícia Rarek Conceição Patrícia Elisabeth Ferreira.....	134
---	-----

SOBRE OS AUTORES.....	143
------------------------------	------------

BASES TEÓRICAS

O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Rita Melissa Lepre
Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda
Patrícia Elizabeth Ferreira
Bianca de Oliveira

Jean Piaget (1896-1980), renomado epistemólogo suíço, ficou mundialmente conhecido nos campos da Psicologia Infantil, Desenvolvimento e Aprendizagem. Dedicou parte de sua vida profissional a investigar o processo de construção do conhecimento (gênese) e as estruturas lógicas que estão presentes na base do desenvolvimento e aprendizado da criança.

Embora Piaget não seja considerado um educador por formação, seus estudos proporcionaram reflexões sobre o valor da educação e o papel da escola na construção do conhecimento. Por essa razão, suas obras sobre o desenvolvimento da inteligência da criança e sobre como ela constrói o conhecimento, respeitando alguns estágios de desenvolvimento, foram difundidas em todo o mundo, tornando-se de grande relevância e consistência no âmbito educacional e, por sinal, ganhando espaço significativo dentro da área da Pedagogia. Por essa razão, destacaremos alguns dos conceitos fundamentais da obra piagetiana, para que posteriormente possamos compreender melhor a noção de autonomia e de desenvolvimento do juízo moral na criança.

Piaget sempre foi considerado um talento intelectual, e julgava a educação uma importante ferramenta na transmissão e construção do conhecimento. Ele acreditava que somente ela tinha o poder de salvar sociedades futuras de possíveis colapsos.

A teoria piagetiana contribuiu significativamente para a compreensão de como se dá o processo de evolução do conhecimento humano, mais especificamente na criança, e quais estruturas são necessárias para essa

construção. As indagações de Piaget que motivavam seus estudos eram como o sujeito conhece o mundo e como acontece a passagem de um estágio de menor conhecimento para outro superior, levando em conta que esses processos não são estanques, mas se comunicam, apresentando contribuições de um estágio para outro. Ou seja, a preocupação central de Piaget foi com o sujeito epistêmico.

Para uma compreensão mais aprofundada dos fundamentos piagetianos, é importante considerar vários elementos influenciadores no processo de construção da aprendizagem, como, por exemplo, os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e, inclusive, a linguagem do sujeito, pois tudo isso interfere diretamente na sua formação, até que a autonomia moral e intelectual seja alcançada.

Na teoria do desenvolvimento de Piaget, é necessário lembrar que, para a criança superar o egocentrismo, o adulto, em especial o educador, deve incentivar a cooperação entre pares, fazendo com que as crianças experimentem diferentes papéis enquanto se colocam no lugar do outro. É certo que no processo educativo o desenvolvimento e a construção do conhecimento necessitam de tempo. Neste sentido, o educador deve estar na contramão da eficácia da rapidez e do imediatismo de nossa sociedade.

A organização educacional convencional, implantada ao longo da história, defendia a crença de que, para aprender, a criança deveria ser exposta à repetição exaustiva do conhecimento. Ou seja, o saber era transmitido por meio da reprodução da ciência já existente. A teoria piagetiana contradiz esse método, argumentando que o cérebro do sujeito se organiza conforme as experiências vividas por ele e sua interação com o meio físico e social em função da assimilação estabelecida entre essas interações. Piaget fundamenta essa concepção argumentando que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento da criança, processo que é construído internamente por meio de efetivas ações mentais sobre os objetos do conhecimento e por meio de interações sociais estabelecidas, visto que o sujeito é um ser ativo e em constante movimento e que, por essa razão, deve ser exposto a situações de descobertas, e não a de meras repetições. O desenvolvimento cognitivo seria uma reorganização progressiva dos processos mentais, que evolui de acordo com a maturação

biológica e a experiência ambiental.

Para Piaget (1967), à medida que as crianças interagem com o mundo ao seu redor, elas assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, agindo como pequenos cientistas, capazes de realizar experimentos e fazer observações. Nesse movimento constante de inovações e descobertas, adquirem novos conhecimentos se baseando no que já conhecem e adaptando ideias anteriores.

Por ser dotado de estruturas biológicas, o homem possui uma forma própria de funcionamento intelectual e uma maneira de interagir com o meio que o leva à construção de um conjunto de significados. Para demonstrar a teoria do desenvolvimento intelectual e a maneira como esse processo ocorre de acordo com os determinantes de natureza biológica, Piaget (1967) propõe quatro estádios que vão do nascimento até a adolescência de qualquer indivíduo, sendo eles: (1) Sensório-motor; (2) Pré-operatório; (3) Operatório concreto e (4) Operatório formal.

No estádio da inteligência sensório-motora (0-2 anos), a criança constrói uma lógica de ações que a permite iniciar o contato com o mundo do pensamento, de algum simbolismo e da imitação. Durante esse período de vida a criança estabelece uma relação estreita com a pessoa de referência, em geral a mãe, e com o ambiente que a cerca. Gradualmente começa a perceber os objetos externos como permanentes e a diferenciar seu corpo dos demais que habitam o seu ambiente. Nesse período, o conhecimento se processa a partir de impressões que chegam ao organismo através dos órgãos dos sentidos; por isso a denominação de sensório (da sensação) e motora (do movimento motor). (PIAGET, 1967)

O estádio da inteligência pré-operatória (2-7 anos) é o período da intuição, em que a criança já realiza representações mentais, mas ainda sem dispor de uma habilidade operatória. Nesse período a criança começa a perceber os seus próprios sentimentos e a reconhecer que outra pessoa pode ter sentimentos diferentes dos dela. No entanto, esse estádio é marcado pelo pensamento egocêntrico. Pensa o mundo de modo intuitivo e seu comportamento está pautado em ações concretas vivenciadas e avaliadas pela dimensão do prazer, desprazer e suas consequências, em gratificações ou sanções. Com o desenvolvimento da linguagem, os papéis de falante e

ouvinte são exercidos e tomam representações por um processo de reconstrução e reorganização. Nessa fase a criança já é capaz de tomar consciência de si mesma, iniciando o processo de construção da identidade do eu. (PIAGET, 1967)

No estágio da inteligência operatório-concreta ou concreto-operacional (7-11/12 anos), conforme elucida Piaget (1971), ocorrem transformações significativas na inteligência, na consciência, na afetividade e na socialização da criança, pois se desenvolvem estruturas estáveis e coerentes no que se refere ao nível cognitivo, agora capaz de estabelecer sistemas de classificação, ordem e conceitos de medidas, assim como formular e construir um sistema mais consistente do eu, delineando a sua subjetividade em relação ao meio externo e à sociedade, desenvolvendo a capacidade de compreender o sentido das regras. Segundo Habermas (1989), nesse período a criança vai gradualmente substituindo sua identidade natural pela identidade de papéis, em que se apropria de sistemas de comportamentos extrafamiliares e aprende a distinguir ações de pessoas singulares e as ações sociais, incorporando, aos poucos, normas de seu grupo social estabelecidas na tradição de uma determinada sociedade. É nessa etapa que a convivência entre os pares auxilia a criança a reinterpretar valores manifestados por pessoas de referência primária, como os pais, e a caminhar em direção a uma interpretação própria, com características de análise e crítica com perspectivas de progresso ao desenvolvimento da autonomia. (PIAGET, 1967)

Por último, no estágio da inteligência operatória formal (11/12 anos em diante), com a reedição das características que foram gradativamente sendo desenvolvidas nos estádios anteriores e se ampliando, o sujeito passa a operar no mundo hipotético, sem mais a necessidade do conceito concreto, pois sua estrutura lógica do pensamento já é capaz de resolver situações estabelecendo conexões abstratas com os objetos do conhecimento. Piaget (1967), defende que a característica principal desta fase é o desenvolvimento dos esquemas cognitivos, operados em esquemas baseados na realidade imaginada, podendo elaborar conceitos éticos como justiça, liberdade, responsabilidade, entre outros. (PIAGET, 1967)

Ressalta-se também que, dentro do modelo piagetiano, o

desenvolvimento das operações mentais no homem e seu crescimento intelectual são processos contínuos de trocas entre o sujeito e o meio, capazes de ampliar simultaneamente seus esquemas mentais de simples para mais complexos. Esse desenvolvimento está subordinado a um processo geral de equilíbrio/adaptação, que envolve a assimilação e acomodação e possibilitam ao sujeito a capacidade de responder aos desafios diários do ambiente.

Assim, durante a assimilação, Piaget (1982) argumenta que a criança utiliza um esquema já existente para lidar com um novo objeto ou situação. Já a acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar a informação em um esquema já existente, então ela precisa alterá-lo, ou criar um novo esquema. Quando os esquemas existentes de uma criança são capazes de explicar o que ela percebe ao redor, pode-se concluir que ela está em um estado de equilíbrio. No entanto, quando novas informações não podem ser encaixadas em esquemas presentes, ela entra em estado de desequilíbrio e esses conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. (PIAGET, 1982).

Para restaurar novamente o equilíbrio, o sujeito procura dominar o desafio e restabelecer o eixo central entre a interação do organismo e o meio, ou seja, a organização interna e a adaptação ao meio. Piaget (1982) define o equilíbrio como a força que impulsiona o processo de aprendizagem e a adaptação sendo o próprio desenvolvimento da inteligência que ocorre através da assimilação e acomodação, envolvendo a ação.

Vinha (2000, p. 38) esclarece que: “A ação humana é orientada por valores e princípios que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral”. Segundo a ótica piagetiana, a compreensão da moralidade está relacionada às próprias ações do sujeito e às ações de outras pessoas, por meio das quais o ser humano é vinculado às regras estabelecidas socialmente e à construção de valores que correspondam ao bem viver, tendo como ponto principal a reflexão, a criticidade e a autonomia.

Para Piaget (1994), a moral se constrói ao longo do desenvolvimento

da criança, e foi nos jogos de regras infantis que o epistemólogo encontrou um terreno propício para investigar a conquista de uma consciência autônoma, uma vez que toda a moral encontra-se em um sistema de regras e, portanto, sua gênese deve ser investigada no respeito que o sujeito adquire por elas.

Dessa forma, Piaget estabelece um paralelismo entre as regras do jogo e as regras morais, isso porque ambas são transmitidas às gerações mais novas pelas gerações anteriores e se mantêm devido às tradições de cada sociedade.

Com o intuito de compreender a gênese do desenvolvimento moral, Piaget realizou investigações empíricas com crianças de diferentes idades a respeito dos diversos aspectos desse desenvolvimento, concedendo especial atenção ao juízo moral, que nada mais é do que uma faculdade da consciência que permite a elaboração de opiniões racionais sobre o que deve ser; ou seja, é a capacidade de julgar “a realidade de acordo com as razões que não trazem informação sobre o que as coisas são, mas que as esclarecem para determinar o que deveriam ser” (PUIG, 1998, p. 103). Assim, Piaget dedicou seus estudos a três temas: (1) as regras do jogo: consciência e prática das regras; (2) o respeito às regras de origem adulta: a coação adulta e o realismo moral; (3) a cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça.

A partir de suas observações e análises, Piaget (1932/1994) encontrou quatro estágios que explicitam a prática das regras e três estágios a respeito da consciência das regras. Por meio desta descoberta foi possível perceber a complementaridade destes fenômenos e o explícito aparecimento de características de posições morais no curso do desenvolvimento da criança.

O bebê encontra-se em uma posição denominada de pré-moral ou anomia, em que não há a observância das regras e tampouco o sentimento de obrigatoriedade em obedecê-las. Sua ação é totalmente individual em função de seu próprio desejo.

A criança (5-11/12 anos) encontra-se na heteronomia, em que há um salto qualitativo em seu desenvolvimento, pois passa a entender que o mundo é regido por regras, mas as concebem como sagradas e obrigatórias e que toda a modificação consiste em uma transgressão, em função da coação

adulta exercida sobre os pequenos. Devido a seu egocentrismo, a criança não age em conformidade a seu pensamento, de modo que em uma situação de jogo cada criança joga por si, apesar de estarem juntas, procuram imitar os mais velhos e alteram as regras a seu bel prazer, atendendo a seus próprios interesses.

A criança mais velha, apesar de poder permanecer no estágio da heteronomia, começa a se afastar pouco a pouco de seu egocentrismo, dando início ao estágio da cooperação nascente. É neste momento que a criança amplia sua forma de se relacionar com as pessoas a sua volta e começa a perceber a função social das regras como forma de tornar a vida mais justa e de controlar as pulsões aut centradas.

No início da adolescência é possível vislumbrar a possibilidade de conquista da autonomia, pois há aqui outro salto qualitativo no curso do desenvolvimento, em que as crianças tomam consciência das regras e passam a considerá-las como um código a ser elaborado em conjunto, levando em consideração os diferentes pontos de vistas e interesses, para que seja garantida a justa participação de todos. É precisamente neste momento do desenvolvimento humano que a essência da moralidade aparece, pois, agir moralmente consiste em refletir sobre razão de se “seguir determinadas regras ou leis, mais do que em obedecê-las cegamente” (MENIN, 1996, p. 89).

Com relação aos sentimentos morais manifestados desde cedo pela criança, Piaget atribui o conceito de respeito ao sentimento manifestado em função das trocas estabelecidas entre a criança e o meio social. Ao analisar estas trocas sociais, Piaget verificou a existência de dois tipos de relação: a coação e a cooperação. Compreende-se que é de coação aquela relação “entre dois ou mais indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1928 apud FREITAS, 2003, p. 76); e que as relações de cooperação se constituem na convivência entre dois ou mais sujeitos que se percebem como iguais e em que, por essa razão, não há a intervenção de um elemento superior para influenciar essa relação.

Com base nestes dois tipos de relação social é que é encontrada a gênese das diferentes formas de respeito. Uma delas é o respeito unilateral que deriva das relações de coação em que há um misto de afeição e temor

que os pequenos nutrem pelos pais e pessoas mais velhas. O valor atribuído pela criança em relação ao adulto ou às pessoas mais velhas permite-a eleger como seus os valores da pessoa que respeita e reconhece que a pessoa respeitada tem todo o direito de lhe dar ordens e prescrever normas de conduta.

Piaget percebeu que, conforme a criança vai se desenvolvendo e ampliando sua maneira de se relacionar com as pessoas, deixa de conviver apenas com os adultos de referência (família), passando a incluir crianças de diferentes idades em sua relação. Ela começa então a perceber que é possível relacionar-se com os adultos da mesma forma que com os seus pares, isto é, como iguais. Neste momento, há o desenvolvimento da cooperação ao lado da coação social, e gradualmente o respeito unilateral vai cedendo espaço para a outra forma de respeito a que a criança e os agentes sociais mais velhos atribuem um valor pessoal equivalente, isto é, o respeito mútuo, em que se relacionam como iguais. Vê-se, assim, que o respeito mútuo procede do respeito unilateral.

Parece-nos imprescindível que os educadores e educadoras compreendam a gênese do desenvolvimento do sentimento de respeito, a fim de que organizem o ambiente educativo como um espaço privilegiado para a ampliação das trocas sociais com base na cooperação, em que sejam propiciadas experiências de aprendizagem que favoreçam a colaboração e a cooperação na construção conjunta de conhecimento e soluções aos problemas e desafios derivados desta relação.

Priorizar as relações de cooperação no ambiente educacional é muito importante uma vez que esse tipo de relação é o que permeia o processo de desenvolvimento da autonomia moral; os procedimentos cooperativos auxiliam a criança a afastar-se progressivamente de seu egocentrismo, conduzindo-a a coordenar diferentes pontos de vista, situando sua própria perspectiva como uma entre as demais.

Os trabalhos desenvolvidos em grupos aparecem como um método pedagógico bastante apropriado para a ampliação das relações sociais estabelecidas pelas crianças, por possibilitarem a educação ativa e a superação das relações de coação. Para Piaget, a educação tem como objetivo formar o pensamento, e o trabalho em grupo aparece como um

meio natural da atividade intelectual, que estimula a cooperação. É no interior dos grupos que as crianças estabelecerão relações de diálogo, de acordo mútuo e de ações coletivas que prefiguram as sociedades democráticas. As relações de troca entre pares permitirão à criança a tomada de consciência do dever e da consciência de si no outro.

Piaget, ao investigar o desenvolvimento do juízo moral nas crianças a partir das relações sociais estabelecidas por meio do jogo de bolinhas de gude e de amarelinha, reconheceu a existência de duas morais na criança: a heteronomia e a autonomia — sendo que as duas morais encontram correspondência direta com a qualidade das relações sociais estabelecidas entre a criança e as gerações anteriores, isto é, a coação e a cooperação.

A moral heterônoma resulta da primeira forma de se regular a ação, a coação. Ou seja, é uma moral do dever puro, em que a criança aceita do adulto um conjunto de deveres a serem cumpridos em qualquer circunstância.

No nível consciente da criança pequena as regras não podem sofrer alterações, mas, ao agir, essas regras são ignoradas. Ela entende como o bem aquilo que está conforme os deveres e o mal como tudo aquilo que transgredir as ordens adultas. Nessa lógica infantil, a gravidade da falta é determinada em função da consequência material do ato, e a intenção desempenha um papel quase que insignificante no momento de se fazer essa avaliação. Tem-se, assim, uma concepção objetiva da responsabilidade.

Em uma das historietas utilizada por Piaget, em suas entrevistas clínicas com as crianças, o epistemólogo desafia os pequenos a avaliar a gravidade da falta cometida por dois garotos. O primeiro é chamado para jantar, mas, ao entrar na sala, não sabe que atrás da porta há uma cadeira e sobre ela há uma bandeja com quinze xícaras. Quando entra, a porta bate na bandeja e as quinze xícaras se quebram. O segundo estava sozinho em casa e sua mãe o havia proibido de pegar os doces do armário, mas ele decidiu subir em uma cadeira para pegar os doces, estendendo o braço para tentar apanhá-los, mas acabou esbarrando em uma xícara e ela se quebrou. As crianças pequenas julgam que o garoto mais vilão e que deve ser punido é aquele que quebrou as quinze xícaras. Tem-se, aqui, um exemplo clássico da forma como a criança pequena avalia os fatos levando em conta as

consequências materiais em detrimento das intenções que foram a causa indireta destes fatos materiais. (Piaget, 1932/1994).

Há nessas avaliações a manifestação evidente do que Piaget denominou realismo moral, que se constitui nessa tendência de a criança observar as normas de forma literal, sem compreender seu espírito. Assim, o realismo moral aparece como um produto das relações de coação e das formas de respeito unilateral.

A moral heterônoma encontra-se predominantemente na criança devido à desigualdade intrínseca da sua forma de se relacionar com as pessoas mais velhas. Entretanto, é possível encontrar muitos adultos heterônomos, que não conseguiram desenvolver a autonomia moral ao longo de seu trajeto biográfico. Parece-nos importante que o ideal a ser perseguido pela educação seja o de transformar a criança em um livre cidadão do mundo com capacidade de governar a si próprio. Para atingir esse fim, é preciso que a heteronomia seja compreendida pelos educadores como uma primeira forma de regular a ação e que deve ser transformada gradualmente em autonomia a partir de experiências colaborativas.

O princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. Ambos são propiciados pelas relações entre iguais. Esse tipo de relação torna possível à criança a superação de seu egocentrismo e abre caminho para a conquista de sua consciência autônoma.

O desenvolvimento da autonomia ocorre de uma forma qualitativamente diferente e até mesmo oposta à da heteronomia, pois se trata de um processo interno exercido em meio à cooperação. Em outras palavras, significa a construção interna da consciência, em que a criança começa a desenvolver a capacidade de elaborar as próprias normas, de modo que estas passam a ser compreendidas em sua essência. Ademais, estas normas que irão conduzir o seu modo de pensar e agir precisam ter concordância e validade universal visando o bem para todos. O desenvolvimento da autonomia da consciência só é possível mediante experiências cooperativas em que a criança sentirá a necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre ideias, sentimentos e opiniões diferentes e até mesmo opostos aos seus, por meio do diálogo.

A autonomia tem por princípio a reciprocidade que aparece no momento em que o respeito mútuo se encontra incorporado às relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, levando o indivíduo a tratar as pessoas da mesma forma como gostaria de ser tratado. Assim, quando a noção de justiça se consolida na constituição do indivíduo, temos um primeiro indício de sua autonomia moral. Em um primeiro momento, a noção de justiça será sinônimo de igualdade, mas progressivamente essa noção tem a tendência de se aprimorar de modo que a igualdade concede espaço a equidade. A pessoa autônoma, diferente da heterônoma, avalia as consequências da ação em função das intenções com base na responsabilidade subjetiva.

Para a construção da moral autônoma, a criança precisa de situações reais que desafiem seu modo de pensar, e é imprescindível que ela participe de experiências que causem o desequilíbrio cognitivo, a fim de assimilar e acomodar novas formas de pensar e agir no mundo social a partir de práticas cooperativas, dialogadas, reflexivas e ativas.

Nesse sentido, é importante que o ambiente educacional proporcione aos educandos experiências cooperativas baseadas nas relações democráticas, em que será priorizado o desenvolvimento da autonomia, do respeito mútuo, da tolerância, da justiça e da solidariedade a partir de diferentes estratégias.

Em um contexto como esse, os educadores e as crianças estabelecem uma relação similar à de uma oficina, como metaforicamente colocado por Josep Maria Puig (1998) ao propor a educação moral como construção da personalidade, em que “o educando adota o papel de um aprendiz que trabalha junto a um especialista ou tutor, e este, no mesmo ato de produzir bens, lhe transmite conhecimentos e o ajuda a adquirir capacidades” (PUIG, 1998, p. 229). Assim, os educadores colocam a criança como uma protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem, encorajando-a a se descentrar, a coordenar diferentes perspectivas, a se autorregular, a utilizar o diálogo como uma forma de raciocinar e agir moralmente, bem como a buscar formas justas e recíprocas de se resolver situações morais controversas.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, A.C.J.Z. **Inteligência e Ensino de Ciências: um estudo fundamentado na Epistemologia Genética de Piaget**. Tese (Doutorado). Bauru: UNESP, 2009
- FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**. UFSM. V.44, 2019.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.
- PIAGET, J. **O raciocínio da criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- _____. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.
- _____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1930 (impressão 1996).
- PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MORAL EM LAWRENCE KOHLBERG

Denise Leite Peruzzo
Fátima Simone Silva Pereira Consoni
Rita Melissa Lepre

1. INTRODUÇÃO

Em Psicologia, os estudos empíricos acerca do desenvolvimento moral surgem a partir das publicações dos estudos realizados por Jean Piaget (1932), que investigou a moralidade infantil a partir do jogo de bolinha de gude. As pesquisas piagetianas acerca da moral, iniciadas nas primeiras décadas do século XX, promoveram os conceitos de autonomia e heteronomia, apontando que a moral heterônoma e a autônoma são construídas durante a infância e que sua evolução está relacionada a variados fatores, dentre os quais estão as relações sociais nas quais as crianças estão envolvidas (MENIN, 1996).

Baseado nos estudos de Piaget e buscando a continuidade e possível aprofundamento de seus estudos, Lawrence Kohlberg (1958, 1966, 1968, apud BIAGGIO, 1997) investigou o que denominou de raciocínio moral, a partir de sua tese de doutorado realizada em 1958, na Universidade de Chicago e, posteriormente, em Harvard. Durante a referida pesquisa, Kohlberg se dedicou aos estudos longitudinais sobre o tema, valendo-se de dilemas morais. (BIAGGIO, 1997).

O presente artigo tem como objetivo apresentar, de forma compacta, a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg, assim como um instrumento de avaliação da moralidade, proposto por esse autor, a Moral Judgement Interview (MJI).

2. O RACIOCÍNIO MORAL

Discorrer sobre moralidade humana nos remete a autores que perpassam vários momentos históricos, em especial uma gama de filósofos

renomados. Tendo em vista a possibilidade de entendimento dos princípios que regulam a razão, vale destacar que muitos filósofos se dedicaram ao estudo do referido tema. Um dos nomes a serem destacados é Immanuel Kant, nascido em 1724, na Prússia Oriental. Para o autor, o homem possui a razão, o que o difere de outros seres, conduzindo-o a suas decisões.

Para compreender questões relacionadas à razão, surge como ponto importante estudar a moralidade humana. Kant (2007), ao estudar o tema, explicita que a moral não é a simples adesão às regras determinadas pela sociedade. O agir moralmente “bem ou certo” significa obedecer ao princípio incondicional e universal chamado por ele de Imperativo Categórico: “age apenas segundo uma máxima tal que possa querer que ela se torne lei universal”.

Nos estudos da moralidade, Piaget (1994) e Kohlberg (1992) expressaram uma teoria estrutural do desenvolvimento moral de caráter universal. A moral decorre das construções que se estabelecem a partir das regras, tendo início no respeito às pessoas ligadas a essas regras. Nesse ínterim, podem-se citar dois tipos de respeitos, sendo eles o unilateral e o mútuo. Entende-se por respeito unilateral aquele que é exercido apenas por parte de um sujeito na relação. Nas relações marcadas pelo unilateralismo, pode-se observar a coação, uma vez que a criança, sem perceber, apenas executa imitações, ou seja, faz o que lhe é mandado; ao passo que no respeito mútuo os envolvidos estabelecem, entre si, uma relação de igualdade e cooperação (PIAGET, 1994).

Piaget (1994) dedicou-se ao estudo do julgamento moral e dos processos cognitivos relacionados ao tema. Investigou o desenvolvimento moral e estabeleceu estágios da consciência e prática das regras a partir de entrevistas e observações de crianças no jogo de bolinhas de gude. Em seus estudos, o autor concluiu a existência de diferenças com relação ao respeito às regras em crianças com faixas etárias diferentes, propondo as posições de anomia, heteronomia e autonomia moral.

Com relação à anomia, Piaget a define como um momento do desenvolvimento moral no qual a criança não está, ainda, preocupada com as regras. A criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias,

estando ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo. Na heteronomia, as regras são percebidas pelo sujeito como sagradas, intocáveis e permanentes, advindas de autoridades ou seres sagrados, externos ao sujeito. A criança julga a ação a partir das consequências dos atos, não fazendo uma leitura e análise mais complexa. Da mesma forma, não considera as intencionalidades de quem está praticando a ação (PIAGET, 1994). Já na autonomia prevalece o respeito às regras que o sujeito constrói na interação social, considerando princípios de reciprocidade e igualdade. De acordo com Kant, a autonomia pode garantir a dignidade ao ser humano, diferentemente da heteronomia, uma vez que, para o autor, o indivíduo deve pensar no outro como um fim em si mesmo (LEPRE, 2005).

Piaget (1932/1994) aponta que, no estudo da moralidade, a autonomia aparece relacionada à questão da liberdade e da autoridade. Neste sentido, é compreendida como uma construção do sujeito, mediante a vivência de relações de cooperação e de interesses condizentes com o bem coletivo em detrimento dos próprios desejos imediatos (LA TAILLE, 2010).

Segundo Piaget (1932-1994), para o desenvolvimento da moralidade, os aspectos cognitivos são importantes e necessários; contudo, não são decisivos. Para o autor, o desenvolvimento moral é uma atividade de construção que é consequência da relação entre o indivíduo e o meio social, distanciando-se, desta maneira, do empirismo e do apriorismo, defendendo que as relações de controle externo não possibilitam a construção moral por barrar o desenvolvimento da autonomia. Refletindo sobre a moralidade enquanto parte de um processo de construção do conhecimento que se dá entre as pessoas, o ambiente é fundamental. Neste caminho, deve-se compreender como acontece a educação moral e qual o ambiente adequado à construção da moral da autonomia.

Dando continuidade aos estudos sobre o desenvolvimento moral, o psicólogo Lawrence Kohlberg (1927-1987) baseou-se na corrente teórica de Jean Piaget (1932-1994). Este psicólogo nasceu nos Estados Unidos da América (EUA) e realizou trabalhos sobre o desenvolvimento do raciocínio moral. Vale considerar que sua teoria é estruturalista, sendo que os estágios apresentam maneiras de raciocinar, e não conteúdos morais. As ideias de

Kohlberg (1992) encontram-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, tendo como um dos pontos centrais a teoria dos estágios. De acordo com o autor, o desenvolvimento sociomoral, assim como o desenvolvimento cognitivo, ocorre por meio de estágios, sendo que os estágios de raciocínio moral são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações (LEPRE, 2005; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010).

No ano de 1958, em sua tese de doutorado, Kohlberg iniciou a pesquisa sobre o raciocínio moral, com o título “O desenvolvimento da autonomia moral entre os 10 e 16 anos”, direcionando seu estudo para adolescentes e jovens. Neste trabalho, o autor elaborou a técnica de discussão de dilemas morais em grupo com o objetivo de promover o desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2002).

Kohlberg (1927-1987) identificou seis estágios de julgamento moral distribuídos em três níveis, concluindo que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget, não eram capazes de especificar os tipos de raciocínio moral trabalhados com adolescentes e adultos em seus estudos, e propondo uma ampliação da teoria (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999).

O nível pré-convencional envolve os indivíduos que não compreenderam as normas morais sob o aspecto de sua reciprocidade e que, portanto, respeitam as regras apenas em virtude das consequências imediatas que sua ação ou omissão podem acarretar (por exemplo, punição). Sendo assim, as regras e expectativas relacionadas aos aspectos sociais são externas a esses indivíduos. No nível convencional, as regras percebidas e internalizadas não mostram a avaliação crítica do indivíduo. O respeito às normas se faz com base em convenções e regramentos sociais definidos por pessoas e instituições impregnadas do poder da autoridade; isto é, orientam-se a partir das expectativas externas. No nível pós-convencional, por sua vez, as regras sociais são aceitas com base em princípios universais que prezam pela reciprocidade e igualdade (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999).

O indivíduo do nível pós-convencional se situa, em certo sentido, em um posto de vista similar ao do sujeito pré-convencional, já que julga o bem e o mal de fora da sociedade;

mas com uma grande diferença. Enquanto este se raciocina em função de interesses individuais e consequências externas, aquele vai fazê-lo considerando como ponto de referência a totalidade do gênero humano; ou seja, amplia sua perspectiva mais além do grupo ou sociedade em que se situa o sujeito convencional para chegar a reconhecer direitos universais (DÍAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, 1999, p. 29).

Os estágios um e dois encontram-se no nível pré-convencional. O estágio um está orientado pela punição e obediência. Portanto, a moralidade de um ato é estabelecida no sentido das consequências físicas ao sujeito. Trata de um estágio de moralidade heterônoma, na qual o sujeito revela uma preocupação constante em respeitar e obedecer àqueles que possui o poder. Numa reciprocidade, o castigo deve-se a uma má ação, e, quanto mais grave for a ação, maior deve ser o castigo; no estágio dois — hedonismo instrumental relativista —, o sujeito obedece às normas que compõem o seu círculo social, em decorrência de seus interesses e na busca pessoal de prazer, sendo este momento denominado de individualismo (BIAGGIO, 2012).

Os estágios três e quatro se encontram no nível convencional. O estágio três é definido como a moralidade do “bom menino” e é marcado pela necessidade da aprovação social nas relações interpessoais. O comportamento moralmente certo é o que é aprovado pelos sujeitos, de ser uma pessoa boa com os outros. Existe um pensamento inicialmente de que os interesses externos são prioridades em comparação com os seus. No estágio quatro — orientação para a lei e a ordem —, o intuito é o respeito à autoridade, às regras e à conservação da ordem social, pela qual todos devem respeitar e cumprir suas obrigações (BIAGGIO, 2012).

No nível pós-convencional, o indivíduo compreende a necessidade de regras e apoia suas decisões em princípios morais universais, pautados na reciprocidade e igualdade. Encontram-se, nesse nível, os estágios cinco e seis. No estágio cinco tem-se uma orientação para o contrato social democrático; os sujeitos são guiados pelos direitos individuais e tem-se uma atuação contratual legalista e/ou baseada em pactuações.

No referido estágio, o indivíduo percebe que as leis ou costumes podem ser mudados quando não forem justas. Vale destacar que quando

não é possível mudar as leis injustas, o indivíduo ainda resiste a elas. Considera-se a moralidade da desobediência civil, dos revolucionários e dos fiéis aos seus princípios (BIAGGIO, 2012).

No estágio seis tem-se a evocação de princípios éticos universais e a ação do sujeito é pautada em uma atividade interpretativa (hermenêutica) como forma de compreender o contexto das vivências e estabelecer processos de reciprocidade entre as relações. Neste estágio, o pensamento pós-convencional alcança o nível mais alto (LEPRE, 2005; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010).

Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania. (BIAGGIO, 1997, p. 2).

O objetivo de toda educação moral deveria ser o de se alcançar o estágio 06, do nível pós-convencional. Todavia, tal feito depende das relações sociais vivenciadas; o que, muitas vezes, prejudica e/ou impossibilita essa construção. O quadro 1 traz um resumo dos níveis e estágios propostos por Kohlberg.

NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL

Estágio 1

Orientação para a punição e obediência

A moralidade de um ato é estabelecida no sentido das consequências físicas ao sujeito.

Estágio 2

Hedonismo instrumental relativista

O sujeito obedece às normas que compõe o seu círculo social, em decorrência de seus interesses e na busca pessoal de prazer, sendo este momento denominado de individualismo.

NÍVEL CONVENCIONAL

Estágio 3

Moralidade do “bom menino” e é marcado pela necessidade da aprovação social nas relações interpessoais.

O comportamento moralmente certo é o que é aprovado pelos sujeitos.

Estágio 4

Orientação para a lei e a ordem

O intuito é o respeito à autoridade, às regras e a conservação da ordem social.

NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL

Estágio 5

Orientação para o contrato social democrático

Os sujeitos são guiados pelos direitos individuais e tem-se uma atuação contratual legalista, baseada em pactuações.

Estágio 6

Princípios éticos universais

Ação é pautada em uma atividade interpretativa (hermenêutica) como forma de compreender o contexto e estabelecer processos de reciprocidade entre as relações.

Quadro 1 — Níveis e Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg, baseado em Kohlberg (1992) e Biaggio (2012).

Biaggio (2012), valendo-se dos conhecimentos apresentados pelas pesquisas de Kohlberg (1992), comparou estudantes universitários de Brasília/DF e de uma cidade dos EUA e não encontrou diferença significativa nos escores médios. Contudo, as respostas observadas por estágio demonstraram grande variedade. Com relação aos norte-americanos houve a predominância do estágio quatro, já as respostas dos brasileiros foram divididas pelos estágios dois a cinco. Em outro estudo, com adolescentes de 10, 13 e 18 anos, percebeu-se que para os brasileiros o estágio três foi o que mais apareceu nas três faixas etárias, enquanto para os norte-americanos de 16 anos predominava o estágio cinco.

De acordo com Kohlberg (1992), não é possível desconsiderar a influência da cultura, porém “todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente” (BIAGGIO, 2012).

Com o intuito de propor um instrumento para a avaliação do raciocínio moral, Kohlberg propôs uma entrevista semiestruturada. Vejamos.

2.1. A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE KOHLBERG — *MORAL JUDGMENT INTERVIEW* (MJI)

A entrevista semiestruturada — *Moral Judgment Interview* (MJI) — define-se por um diálogo sobre dilemas morais, que tem como objetivo a avaliação do raciocínio moral. A avaliação da MJI é considerada de grande complexidade, tendo uma duração aproximada de quarenta e cinco a sessenta minutos, sendo que, no momento da aplicação, sugere-se que ela possa ser gravada para a transcrição posterior de forma fidedigna. A “conversa” engloba três dilemas — sempre com valores em conflitos —, compreendendo três versões: A, B e C (LEPRE, 2005).

Na forma “A”, os valores que aparecem em conflito ao longo dos três dilemas são: vida/lei; moralidade/consciência/castigo e contrato/autoridade. Na forma “B” os valores que aparecem em conflito são: vida (qualidade)/lei/conservação da vida; moralidade/consciência/castigo e contrato/autoridade. Na forma “C” os valores em conflito são: vida (qualidade)/vida (quantidade); moralidade/consciência/castigo e contrato/lei

(LEPRE, 2005, p. 80).

A Moral Judgment Interview (MJI) tem sido utilizada no Brasil, por pesquisadores como Bataglia (1996), Biaggio (1984), Lepre (2005), Lepre e Martins (2009), entre outros. Vale destacar que, no Brasil, Ângela Maria Biaggio dedicou-se ao estudo e trabalho com as metodologias de pesquisa de Kohlberg a partir da década de 70. Em língua portuguesa, Biaggio (2002) tem destaque na dedicação ao estudo do referido autor, chegando a traduzir três de seus textos.

Kohlberg e pesquisadores que contribuíram em seus estudos perceberam a necessidade de desenvolver um material de avaliação que oferecesse medidas objetivas sobre o desenvolvimento moral, uma vez que inicialmente o autor buscou desenvolver uma entrevista respaldada no método clínico de Jean Piaget (1932/1994) (BIAGGIO, 2002).

O Instrumento — MJI — possibilita reconhecer, considerando as respostas dos dilemas, a problemática, o conjunto de valores (norma) utilizado pelo participante da entrevista e o elemento que diz respeito à forma pela qual o participante empregou a norma ao dilema.

De acordo com Bataglia (1996), os elementos modais correspondem à razão deontológica, e tratam basicamente de direitos e deveres. Os elementos de valor dizem respeito à ética teleológica, que leva em consideração as consequências das ações morais (LEPRE, 2005; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010).

A despeito do reconhecimento dos estudos de Kohlberg, vale destacar que há críticas em relação ao MJI. Entre elas estão as que se referem às limitações nos domínios morais dos dilemas, desconsiderando as relações pessoais estreitas e a religião na constituição do pensamento moral. Neste sentido, Campbell e Christopher (1996, apud LEPRE, BATAGLIA, MORAIS, 2010, p. 2) destacam que os estágios e os instrumentos utilizados pelo autor são restritos por não contemplarem aspectos da moralidade privada e o self (LEPRE, 2005; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010)”. Há críticas, por parte de alguns teóricos, afirmando que o estudo da moralidade, segundo as perspectivas de Piaget e Kohlberg, salienta aspectos

de ordem cognitiva e não considera a importância da afetividade para a moralidade (SAMPAIO, 2007).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discorrer sobre a importância da teoria do raciocínio moral em Kohlberg, considerando os estudos do psicólogo Jean Piaget, e refletir sobre a entrevista semiestruturada — *Moral Judgment Interview* (MJI), instrumento de avaliação do Raciocínio Moral que tem sido utilizado em pesquisas no Brasil. A Avaliação ocorre de forma qualitativa no que se refere ao nível e estágio de desenvolvimento moral, e vale ressaltar que o instrumento tem contribuído com pesquisadores de áreas como educação, psicologia, sociologia, entre outras.

A importância dos estudos de Piaget e Kohlberg para o desenvolvimento dos trabalhos sobre moralidade, e para a Psicologia de uma maneira geral, é inquestionável. Graças a esses estudos, a moralidade passou a ser reconhecida enquanto um fenômeno humano a ser construído, considerando a influência das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo-afetivo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F; PUIG, J. M. **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. ARANTES, V. A (Org). São Paulo: Summus, 2007.
- BATAGLIA, P. U. R; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, Apr. 2010.
- BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.
- BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. **Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais**. Bauru: Edusc, 1999.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Edições 70, 2007.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. Marília: UNESP, 2005, 190 f. tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2005.

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

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1994.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. A psicologia e a educação moral. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, Dec. 2007.

COMPETÊNCIA MORAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE GEORG LIND E SEUS COLABORADORES PARA O ESTUDO DA MORAL

Luã Carlos Valle Dantas

Rita Melissa Lepre

Patrícia Unger Raphael Bataglia

1. INTRODUÇÃO

A moral, enquanto campo de interesse científico, constitui uma área de pesquisa que vem sendo investigada por inúmeros pesquisadores ao redor do globo, incluindo muitos brasileiros, especialmente no que se diz respeito à psicologia e à educação. O interesse pela moral não é recente na humanidade, como podemos ver em suas relações com a teologia, filosofia, psicanálise etc., porém o estudo científico da moral é uma área relativamente recente se comparada ao estudo do tema em outras áreas, visto que se inicia apenas na década de 30 do século XX. Como veremos adiante, partindo das pesquisas do epistemólogo suíço Jean Piaget é que temos, pela primeira vez, uma preocupação genuinamente científica com a moral e seu desenvolvimento. Tendo como base as contribuições da teoria piagetiana, constituiu-se todo um campo de investigação que nos permite, na atualidade, averiguar as questões do desenvolvimento moral e seus desdobramentos, como é o caso do estudo da competência moral, enveredado inicialmente por Georg Lind, que discutiremos após essa introdução.

Fazendo um breve resgate sobre o campo do desenvolvimento moral, lembremos que, em *O juízo moral na criança*, editado pela primeira vez em 1932, observamos, antes nunca realizado, o tratamento empírico ao tema da moral. A obra constitui um arcabouço teórico que deu suporte a grande parte das pesquisas realizadas posteriormente sobre o desenvolvimento moral.

A partir dos trabalhos de Jean Piaget, desenvolvem-se novas possibilidades de investigação sobre a questão da moralidade. O epistemólogo demonstra, por meio de suas pesquisas de campo, que, diferentemente do que se imaginava em sua época, quando falamos de

moral, não estamos nos referindo a uma acumulação interna de regras e ordens externas que nos são dadas desde muito cedo em nosso desenvolvimento, como era suposto anteriormente por muitos dos filósofos, teólogos, cientistas e psicanalistas. O autor desvela um panorama que rejeita o inatismo e que nos revela que a moral, assim como a inteligência, evolui através de um processo de desenvolvimento.

Para Puig (1998), partindo de uma perspectiva piagetiana, nenhuma realidade moral seria completamente inata. A moralidade é desenvolvida gradualmente; é o resultado do desenvolvimento cognitivo, das interações com outras pessoas e com o meio. As relações do indivíduo com outros indivíduos figuram como o principal fator na elaboração dos critérios de juízo moral. Em Puig, temos que: “[...] as relações sociais podem ser de natureza diferente, assim, o mesmo ocorre com a moral: encontramos uma moral heteronômica, baseada em relações sociais de coerção, e uma moral autônoma, baseada em relações sociais de cooperação (PIAGET, 1967, apud PUIG 1998, p. 49)”.

Conforme Piaget, em *La nueva educación moral*:

Há uma proposição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata. O que é dado na constituição psicobiológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o temor — componentes do respeito — e as raízes instintivas da sociabilidade, da subordinação, da imitação, etc., e sobre tudo essa capacidade indefinida de afeto que permitirá ao infante amar um ideal como amar aos seus pais e tender ao bem e a associação de seus semelhantes. (PIAGET et al. 1967, p. 9, tradução nossa).

Resumidamente, pode-se dizer que uma moral heterônoma consiste em relações heterônomas, baseadas no respeito unilateral, na desigualdade entre as partes, crianças e adultos, o que nos conduz ao sentimento de dever e de obrigação, sendo que a última procede da coação dos adultos sobre os infantes. Nesse caso, as regras são inseridas e obedecidas de acordo com as ordenanças dos adultos; são respeitadas por conta do afeto ou temor. Muitas vezes o cumprimento de regras se dá por conta da possibilidade ou da real aplicação de punições, e assim são internalizadas e mantidas. No caso da

moral autônoma, ela se constrói nas relações de equidade: baseia-se em um respeito bilateral, no qual a reciprocidade conduzirá ao respeito pelas regras que surgem de uma elaboração colaborativa entre as partes. A cooperação proporciona a construção das regras baseadas no diálogo, que são seguidas não por imposição, mas sim pela compreensão e aceitação de todos os indivíduos.

Em suas pesquisas para compreender “como a consciência vem a respeitar as regras”, ao analisar o jogo de bolinhas de gude, Piaget (1932/1994) percebeu que a atividade comporta uma jurisprudência, uma moral implícita, e conclui que toda moral consiste em um sistema de regras, sendo que a essência da moralidade deverá ser buscada no respeito que cada indivíduo constrói e nutre por elas.

Para conhecer o raciocínio da criança, Piaget (1932/1994) lançou mão de duas técnicas principais, o uso de pequenas histórias contadas e a entrevista clínica, consideradas por ele como “[...] o único bom método no estudo dos fatos morais”, uma vez que procura seguir de perto o maior número possível de casos individuais: “Decidamos, e procuremos estudar não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor moral. Em outras palavras, analisemos não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta.” (PIAGET, 1932/1994, p. 95).

Piaget (1932/1994) propõe três períodos no que se refere ao desenvolvimento da noção de justiça. Em primeiro lugar, ocorre entre as crianças de seis a oito anos aproximadamente, o período em que a justiça é compreendida como obediência, e, por consequência, seria a desobediência a própria noção de injustiça. No segundo, que ocorre por volta dos oito aos onze anos mais ou menos, igualdade é a noção de justiça: todos devem ser tratados igualmente, independentemente da situação e motivações de cada pessoa. Por último, o período que deve iniciar-se de maneira geral aos onze anos de idade, a noção de justiça é a equidade, ou seja, é sensível às particularidades de cada indivíduo; essa sensibilidade faz parte do julgamento. Temos, então, a presença de dois modelos morais, o primeiro calcado na heteronomia e o segundo baseado na autonomia.

As contribuições de Jean Piaget ecoaram na maior parte das

pesquisas posteriores sobre a moralidade, como é o caso do trabalho de Lawrence Kohlberg, psicólogo estadunidense. Puig afirma que: “As descobertas de Piaget sobre a existência de diferentes etapas do desenvolvimento moral, etapas ‘universais e regulares’ (PUIG, 1998, p. 54), com base formal-cognitiva, são os pontos de partida dos estudos realizados por Kohlberg”. Sua teoria pertence ao grupo das teorias cognitivo-evolutivas, da mesma forma que a de Jean Piaget, e, por essa perspectiva, o desenvolvimento da moral também ocorre por meio da evolução de estágios.

Nas palavras de Bataglia, Morais e Lepre:

Kohlberg (1992) afirma que a teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva, e, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo, o moral também ocorre por meio da evolução de estágios. Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações. Kohlberg (1992) destaca que sua definição de moralidade e desenvolvimento moral deriva das definições de Hare (1982), para quem o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça. “Essa centralidade da justiça deriva também do trabalho de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras, aliando-se, portanto, a Kant” (Biaggio, 2002, p. 37). (BATAGLIA, MORAIS e LEPRE, 2010, p. 26).

Ao longo de seu doutoramento, Kohlberg realizou estudos longitudinais nos Estados Unidos da América, utilizando dilemas morais, narrando as histórias aos indivíduos e, posteriormente, os interrogando, através do método clínico, assim como Jean Piaget. Após a apresentação dos dilemas, solicitava aos sujeitos da pesquisa que apresentassem soluções ao caso e justificassem suas respostas. Através de entrevistas, buscava elucidar o raciocínio por trás de cada uma das decisões, notando que o raciocínio moral mudava conforme os sujeitos da pesquisa (crianças) ficavam mais velhos. Com base no conteúdo das respostas e justificativas, analisava e classificava as informações, considerando principalmente o valor moral intrínseco e os argumentos apresentados.

Kohlberg identificou seis estágios do desenvolvimento moral,

organizados em três níveis de argumentação moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. O primeiro nível de argumentação moral é chamado de pré-convencional, desenvolvido nos primeiros nove anos de vida. Para os indivíduos nesse nível, as regras são tidas como fixas e absolutas. No primeiro de seus dois estágios, da obediência e punição, determinada ação é vista como correta ou incorreta se é punida ou não. No segundo estágio, do individualismo e da troca, ser recompensado ou não determina o que é certo ou errado. Os desejos e as necessidades dos outros são importantes, mas apenas se houver troca de favores e interesses: a moral é regida pelas consequências. O segundo nível de argumentação moral, o nível convencional, inicia-se na adolescência e vai até o início da vida adulta: é quando a intencionalidade das ações começa a ser levada em conta. Em seu primeiro estágio, também conhecido como fase de bom moço ou boa moça, a conduta moral é classificada pela capacidade de ajudar ou agradar; o objetivo é ser visto como uma pessoa boa. No segundo estágio, da lei e ordem, ser uma boa pessoa torna-se sinônimo de respeitar as autoridades e obedecer a lei. O terceiro nível de desenvolvimento moral, o pós-convencional, é o momento em que a conformidade é superada. Em seu primeiro estágio, do contrato social e direitos individuais, as autoridades são respeitadas, mas o direito individual pode estar acima de leis destrutivas ou restritivas. No sexto e último estágio, dos princípios éticos universais, os indivíduos são comprometidos com a defesa de direitos iguais e o respeito para todos, podendo ocorrer desobediência civil para defender princípios universais.

É válido salientar que Kohlberg realizou pesquisas com crianças de outras culturas e outras religiões, além das estadunidenses de seu doutorado, demonstrando inclusive que “[...] apesar de possíveis diferenças quanto à idade em que as crianças alcançam cada estágio, há uma sequência universal de estágios. Quanto ao caso de raciocínio moral, não se detectam diferenças de cultura para cultura ou entre católicos, protestantes, judeus, budistas e ateus” (FINI, 1989, p. 66). As pesquisas do autor focam no raciocínio moral utilizado para a solução do dilema e não na ação moral do indivíduo.

De acordo com Bataglia, Morais e Lepre (2010), Kohlberg prosseguiu a busca de uma melhor definição para os níveis e estágios, assim

como os pesquisadores pós-kohlberguianos. Uma forma de compreender os estágios foi a de considerar estilos diferentes de juízo moral presentes em cada nível. Os estágios ímpares seriam mais heterônomos, e os estágios pares mais autônomos. Criou, ainda, estágios intermediários, explicando a transição entre um estágio e outro, como, por exemplo, o estágio 4/5 que se define por uma postura de desobediência civil frente a regras injustas.

O que fica claro, é que a completa teorização a respeito do juízo moral, da relação entre juízo e ação e da própria moralidade ainda precisariam de mais reflexão. Um autor que contribuiu com essa teorização de modo muito importante foi Georg Lind, de quem trataremos a seguir.

2. COMPETÊNCIA MORAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE GEORG LIND E SEUS COLABORADORES PARA O ESTUDO DA MORAL

Lawrence Kohlberg, diante da eclosão da Segunda Guerra Mundial, alistou-se como marinheiro da marinha mercante dos Estados Unidos da América; decisão que impactou profundamente a sua vida, pois, como marinheiro, trabalhou em um navio de carga e ajudou a transportar clandestinamente judeus refugiados, atravessando um bloqueio britânico localizado na Palestina. Essa experiência foi decisiva para o início do interesse de Kohlberg pelo raciocínio moral. A guerra também foi fator decisivo para o interesse de outro pesquisador, Georg Lind, pela moralidade, fato que remonta à sua adolescência, quando soube das atrocidades cometidas pelo regime nazista. Nascido logo após a Segunda Guerra Mundial, Lind se perguntava “como podemos evitar que isso venha a acontecer outra vez?”, “como podemos promover a moralidade, a paz e a democracia em nossas escolas e universidades?”, conforme afirma na introdução de sua obra *How to Teach Moral Competence*, de 2019.

Em *Moral Development and the Social Environment: Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education*, de 1985, reeditado em 2000 para a língua inglesa por Georg Lind, Hans A. Hartmann e Roland Wakenhu, e republicado em Chicago no ano de 2010, ao concluir sobre as perspectivas de Piaget e Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral, no capítulo *The Theory of Moral-Cognitive Development: A Socio-*

Psychological Assessment, Lind coloca que:

Depois de desfrutar de uma recepção inicial eufórica e acrítica, a teoria do desenvolvimento cognitivo, formulada por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, nos últimos anos se deparou com a oposição de natureza muitas vezes indiferenciada e irracional. Especialmente no trabalho de Kohlberg — típico de novos paradigmas de pesquisa —, existem mais do que algumas contradições e imprecisões que oferecem aos críticos pontos de ataque abundantes.

[...] Em vários aspectos, a tendência de imunizar a teoria foi corretamente criticada. No entanto, não vemos nenhuma razão científica que justifique referir-se à abordagem do desenvolvimento cognitivo como um "programa de pesquisa em degeneração" ou como uma abordagem estéril. Pelo contrário, como mostra o corpo de pesquisas empíricas acumuladas, a abordagem do desenvolvimento cognitivo tem hipóteses muito informativas em seu centro que são — com algumas exceções — verificáveis e verificadas. Portanto, devemos considerar a abordagem do desenvolvimento cognitivo como um todo, como uma “especulação corajosa”, que provou ser de grande importância para o progresso na psicologia moral, mesmo nas áreas em que falha. A inovação mais importante da teoria do desenvolvimento cognitivo, na minha opinião, é de natureza conceitual. Torna o conceito de comportamento mais psicológico, recorrendo às suas qualidades afetivas e cognitivas, e torna o aspecto cognitivo do julgamento moral avaliável na prática. (LIND, 2010, p. 42, tradução nossa).

Lind (2010) afirma que o conteúdo moral e a estrutura moral não devem ser analisados de forma isolada um do outro, mas sim como características de uma totalidade comportamental inseparável. Para o autor, no campo da psicologia moral, há que se pensar em uma psicométrica inovadora que considere de forma simultânea os aspectos afetivos e cognitivos do comportamento, e, também, no campo da educação, fazer uma distinção desses aspectos, para fins didáticos, pode auxiliar na melhor compreensão da natureza cognitiva do desenvolvimento dentro de cada um dos estágios. Para Lind (2010), de fato a pedagogia atual deseja abster-se de qualquer doutrinação de conteúdos morais, porém ela é vista justamente como a responsável pelo estímulo de aspectos cognitivos do desenvolvimento moral, isto é, o desenvolvimento de práticas integradas e

diferenciadas.

No capítulo *Moral Competence and Democratic Personality*, segundo capítulo da obra *Moral Development and the Social Environment: Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education (1985/200/2010)*, Georg Lind, Johann-Ulrich Sandberger, e Tino Barge (2010) concluem que um dos pré-requisitos centrais para que determinada sociedade seja democrática é a autonomia moral de seus cidadãos, sendo que essa autonomia é considerada conforme o indivíduo exiba “consistência geral da abordagem de princípio a todas as situações” (KOHLEBERG, 1958, p. 131 apud LIND et al. 2010, p. 61). Essa consistência não constitui uma rigidez diante das situações. Ela, na verdade, caracteriza uma maior conscientização da multiplicidade de aspectos de uma situação, uma perspectiva mais geral e mais abrangente sobre valores morais. Por essa perspectiva, a estabilidade de uma sociedade democrática está ligada ao grau em que os valores morais estão estruturalmente ancorados individualmente nas pessoas. Como afirma Binford, “a tolerância de pontos de vista opostos e a apreciação da utilidade de tais pontos de vista para a mudança social é um importante princípio organizador da personalidade democrática enraizada no caráter” (BINFORD , 1983, apud LIND et al., 2010, p. 61, tradução nossa).

Para os autores, Georg Lind, Johann-Ulrich Sandberger e Tino Barge:

Com a combinação de métodos de pesquisa e técnicas sofisticadas de avaliação, esperamos que novas perspectivas se abram para o estudo dos processos de socialização e desenvolvimento da personalidade. As novas técnicas para avaliar a estrutura do julgamento moral tornam a teoria do desenvolvimento cognitivo, bem como outras teorias estruturais, testáveis por meio de pesquisas empíricas ao uso de várias medidas com grandes amostras de indivíduos. Além disso, será possível investigar sistematicamente processos de decalagem moral, conservação de valor, ancoragem cognitiva ou, inversamente, processos de segmentação moral, particularização e isolamento. (LIND; SANDBERGER; BARGE, 2010, p. 64, tradução nossa).

Em seu livro *How to Teach Moral Competence* de 2019, no capítulo *Making moral competence visible*, Georg Lind afirma que:

A notável definição de Kohlberg de competência para julgamento moral nos forneceu uma boa base inicial para definir competência moral. Ele a definiu como a “capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e que agem de acordo com esses julgamentos.”(KOHLBERG 1964, p. 425). Essa definição é notável de várias maneiras. É notável porque existe. Muito poucos, se houver, psicólogos fornecem uma definição tão clara do objeto de estudo. Afirma que a competência moral se torna visível apenas quando os participantes são confrontados com a tarefa de tomar decisões e julgamentos. Implica também que a competência moral deve ser pontuada em relação aos padrões morais dos próprios participantes ("baseados em princípios internos"), não em relação às normas do pesquisador. Finalmente, a definição de Kohlberg deixa claro que a competência moral não é uma construção não observável nem uma característica latente, mas é uma característica real que deve ser visível no comportamento das pessoas, se existir ("e agir de acordo com tal julgamento") (LIND, 2019, p. 52, tradução nossa).

Nas palavras do próprio autor, Lind (2019), ele sentiu que se fazia necessária uma modificação; era preciso estender a definição de competência moral. De acordo com Lind, “Kohlberg e Piaget costumavam usar o termo julgamento para descrever o raciocínio moral verbal, enquanto a competência moral é um processo inconsciente do qual as pessoas podem não estar cientes e não revelam em suas reflexões éticas” (LIND, 2019, p. 52, tradução nossa). Com base nesse raciocínio, o termo “julgamento” foi abandonado nas obras de Georg Lind, e atualmente emprega-se apenas o termo “competência moral”.

Em nota de rodapé, Lind e Wakenhut afirmam que:

O conceito de "competência", que tem muitos significados, é escolhido para enfatizar o aspecto da capacidade cognitiva envolvida em todo julgamento moral. É preferível ao conceito de "consciência" porque nós, como Habermas (1976a, p. 86), não queremos limitar nossa análise ao comportamento do julgamento consciente. Nosso uso do conceito de competência difere do de outros autores, que equiparam competência a uma postura de valor que ainda não está traduzida em ação (desempenho). Pelo contrário, competência aqui significa precisamente a capacidade de traduzir atitudes morais em comportamentos de julgamento

específicos. (LIND e WAKENHUT in LIND et al., 2010, p. 88, nota de rodapé, tradução nossa).

Concordando com o argumento de seu conterrâneo, o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas, que afirma que não se poderia estudar adequadamente a moralidade se esta fosse limitada ao pensamento individual, sendo necessário considerar o comportamento coletivo e a comunicação (HABERMAS, 1990 apud LIND, 2019). E considerando que, para Habermas, o mais alto princípio moral é a resolução de conflitos através do discurso ao invés do uso da violência (HABERMAS, 1990 apud LIND, 2019), incluiu-se na definição de competência moral de Georg Lind a capacidade de resolver conflitos entre posições morais opostas através do diálogo com seus opositores.

2.1. MEDINDO A COMPETÊNCIA MORAL

O MCT (*Moral Competence Test*)², que fora originalmente elaborado em alemão (*Moralisches Urteil Test* — MUT) por Georg Lind na década de 70 do século passado, foi adaptado para 27 línguas (BATAGLIA, et al., 2010). Sua adaptação para o Brasil, assim como para outros países, trouxe algumas particularidades que levaram ao desenvolvimento de outro dilema que passou a integrar o teste, resultando no MCT_xt (extended), feito para a realidade brasileira (como apresentaremos neste capítulo em 2.2.1). O instrumento exige uma adaptação cultural para cada situação (BATAGLIA et al., 2010).

O MCT é um instrumento em forma de questionário que apresenta ao sujeito de pesquisa alguns dilemas morais e demanda ao indivíduo que avalie argumentos favoráveis e contrários às ações do personagem principal do dilema, originalmente apresentando dois dilemas. O primeiro narra sobre um operário que decide arrombar a empresa em que trabalha e roubar provas de atividades irregulares da gerência para denunciá-las às autoridades. O segundo expõe sobre o tema da eutanásia: conta a situação de um

²Originalmente, o *Moral Competence Test* foi chamado de *Moral Judgment Test* (MJT). EM 2014, o autor modifica o nome do instrumento para que ficasse mais coerente com o constructo mensurado. Porém, em artigos anteriores é mencionado o MJT e não o MCT.

paciente em estado terminal que pede para que seu médico realize um procedimento que abrevie seu sofrimento. São dilemas, pois, em cada uma das situações, os personagens principais terão de decidir, e, independente de qual seja sua decisão, ela entrará em conflito com certas regras de conduta social e pessoal. Uma vez que é tomada a decisão do personagem, o sujeito de pesquisa deverá avaliar essa decisão, e logo em seguida, deverá avaliar seis argumentos favoráveis e seis contrários a decisão, por meio de uma escala Likert de 9 pontos.

De acordo com Bataglia:

Tais argumentos representam os diferentes níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios descritos por Kohlberg (1964). Uma coisa particularmente interessante nas estórias é que o personagem toma uma decisão e age. Não cabe ao sujeito decidir o que fazer. Este procedimento simples é muito importante porque não permite a elaboração de outras alternativas. A ação já é estabelecida e cabe ao sujeito concordar ou não com ela.

O escore do MJT leva em conta o padrão de respostas do sujeito no teste como um todo e não em respostas isoladas de modo a medir a competência moral. Por exemplo, se alguém julga um argumento que se baseia na consciência moral como altamente aceitável para uma situação de eutanásia e ela própria é favorável à eutanásia, não sabemos ao certo se esse juízo reflete uma alta consideração pelo valor da consciência moral ou simplesmente seu compromisso a favor da eutanásia. Somente analisando-se o padrão de consistência de respostas do sujeito em situações diversas com relação à atitude é que podemos dizer algo a respeito de sua competência (BATAGLIA et al., 2010, p. 85).

O intuito do instrumento MCT é propor um uma tarefa moral ao sujeito de pesquisa. Ou seja, não se destina a medir sua atitude, pois observar se determinado indivíduo ajudaria uma pessoa em dificuldade não é garantia do valor moral dessa ação, visto que esta poderia ser realizada visando à autopromoção ou, de fato, ser tomada por conta de princípios, ou mesmo por uma imposição externa via regras e códigos que devem ser obedecidos, entre outras coisas. A tarefa moral proposta no instrumento é a de confrontar o sujeito com argumentos prós e contras a sua decisão. Nas

palavras de Bataglia:

[...] a reação do sujeito em relação a argumentos favoráveis a sua própria decisão mostram a preferência do sujeito por um determinado nível, as reações a contra-argumentos evidenciam sua habilidade para usar um nível particular de modo consistente quando ajuizando a respeito do comportamento de alguém” (BATAGLIA et al., 2010, p. 86).

2.1.1 A versão Brasileira do MCT

Sobre validação da versão brasileira do instrumento MCT realizada por Bataglia, a autora coloca que:

A adaptação do MJT para a língua portuguesa do Brasil incluiu várias etapas desde a sua tradução em 1998 até suas mais recentes modificações em 2006. Para a comparação dos resultados obtidos no Brasil com o de outras culturas, e mesmo dos resultados obtidos em diferentes estudos no Brasil, procedeu-se a um estudo de validação.

Quando abordamos o tema da validação é importante diferenciar duas situações: a construção de um instrumento que relacione indicadores ao conceito que se pretende mensurar e a adaptação de um instrumento já construído para as necessidades de uma cultura e línguas diferentes. A construção do MJT seguiu parâmetros de validade que devem ser seguidos nas validações feitas em outras línguas. (BATAGLIA et al., 2010, p. 86).

A versão original do MCT, em alemão, foi construída com base na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, com uma avaliação realizada minuciosamente de cada um dos itens que compõem esse instrumento (BATAGLIA et al., 2010). Foram nomeados seis especialistas no modelo de estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg para periciar o teste e analisar a adequação teórica dos argumentos MJT original e sua versão em língua inglesa. Para a validação no Brasil, após a realização de um procedimento de tradução rigoroso (*back translation*), a versão foi avaliada pelo próprio Georg Lind e por um perito bilíngue para que fosse assegurada a correspondência dos argumentos aos estágios de Kohlberg (BATAGLIA et al., 2010).

O processo para a validação para a língua portuguesa do Brasil foi,

de acordo com Bataglia:

A retro-tradução foi encaminhada ao autor do teste para que ele verificasse se a precisão do sentido teórico foi mantida (validade de conteúdo).

Aplicação em três amostras de vinte sujeitos cada (N=60), sendo cada amostra formada por indivíduos de diferentes níveis de educação escolar. Lind (2000) sugere que a testagem seja feita em diferentes níveis de educação dado que os resultados de pesquisas têm mostrado que a competência moral é sensível à educação formal e se correlaciona negativamente com a idade quando os indivíduos não participaram de processos educacionais formais. A aplicação foi realizada em uma classe de 6.^a série, outra de 2.^o colegial e numa classe de terceiro ano de faculdade. Os resultados foram enviados novamente ao autor, que ofereceu sua "expertise" para proceder à avaliação, verificando que as correlações estavam de acordo com o pretendido para considerá-la válida (validade de critério) (BATAGLIA et al., 2010, p. 88).

É interessante ressaltar que a comparação dos resultados do Brasil e México com os resultados dos Estados Unidos e Europa mostrou índices mais baixos nas pesquisas da América Latina do que nas demais pesquisas (MORENO, 2005 apud BATAGLIA et al., 2010). Diante de tal fato, realizou-se uma avaliação segmentada, os dois dilemas que compõem o teste foram analisados separadamente (*split half*). De acordo com a análise, notou-se que no dilema da eutanásia os índices eram baixos diante dos europeus, já no dilema do operário eles equivalem aos obtidos na Europa (BATAGLIA et al., 2010).

Diante desse fato, é válido salientar justamente as interferências sociais, culturais e religiosas no desenvolvimento moral dos indivíduos. Como comenta Bataglia: “[...] sociedades que adotaram a reforma luterana tiveram acesso aos textos sagrados sem mediação, de modo autônomo, enquanto sociedades contra-reformistas mantiveram tradições baseadas na autoridade do Papa como a única fonte autorizada para ler e interpretar a bíblia” (BATAGLIA et al., 2010). Isso pode ter trazido complicadores ao dilema do médico, visto que envolve a questão da eutanásia.

Para sanar o problema, pois de fato os dilemas do operário e do médico não se mostraram equivalentes na realidade brasileira, Bataglia

(BATAGLIA, 2006 apud BATAGLIA et al., 2010) desenvolveu outro dilema, que trouxesse o valor da vida como questionamento, mas que não fosse diretamente influenciado por temas religiosos tipicamente encontrados na cultura latino-americana. Bataglia (BATAGLIA, 2006 apud BATAGLIA et al., 2010) desenvolve o dilema do juiz, que passou a compor o MCT_xt (MCT estendido). O dilema do juiz apresenta a questão do valor da vida de uma única pessoa contraposto ao valor da vida de um grupo de pessoas. Trata-se de uma situação de atentado em que uma pessoa suspeita de conhecer os detalhes da operação é detida e se recusa a falar. A questão que se coloca é de autorizar a tortura dessa mulher para salvar a vida de pessoas inocentes ou não. Os escores alcançados para esse dilema mostram-se em média muito próximos dos escores obtidos no dilema do operário (BATAGLIA et al., 2010).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento moral enquanto campo de interesse científico mostra-se vasto e complexo, porém igualmente frutífero. Os esforços de importantes pesquisadores contemporâneos como os citados no presente capítulo e seus antecessores já consagrados como autores fundamentais para psicologia, como é o caso de Piaget e Kohlberg, edificam um campo sólido de pesquisa que aumenta a confiança da comunidade científica nos métodos, instrumentos e resultados obtidos, bem como a aplicação dos conhecimentos construídos, por conta desses trabalhos, nos mais variados campos como a psicologia, educação, a saúde, o direito, etc.

O estudo da competência moral, com a contribuição de autores como Lind e Bataglia, demonstra a importância de conhecer melhor cada fator relacionado ao desenvolvimento humano para que possamos construir uma sociedade calcada na equidade. É especialmente central para os campos da psicologia e da educação que possamos identificar como é possível a moral e como ela se desenvolve, justamente para que pensemos em uma educação moral que impulse o desenvolvimento de cidadãos capazes de organizar uma sociedade de indivíduos com autonomia moral e, por consequência, justa.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA, P. U. R., MORAIS, A., & LEPRE, R. M. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil**. Estudos de Psicologia, 15(1), 25-32, 2010.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 23, n. 1, p. 83-91, Apr. 2010 .

FINI, L.D.T. Desenvolvimento Moral: De Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16 (1991).

LIND, G., HARTMANN, H. A., WAKENHUT, R. **Moral Development and the Social Environment**. Chicago: Precedent Publ. Republication by Transaction, 2010.

LIND, G. **How to Teach Moral Competence**. Second extended edition. Berlin: Logos:2019.

PIAGET, J., WODEHOUSE, H., PETERSEN, P., SANTULLANO, L. **La Nueva Educación Moral**. Buenos Aires, ediciones Losada, 1967.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** [tradução: Elzon Lenardon]. (2a ed.). São Paulo: Summus. 1994, (1.ª Ed. 1932).

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

A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL EM JOSEP MARIA PUIG

Bianca de Oliveira
Camila Parpineli Cavalcante

1. INTRODUÇÃO

A educação constitui um processo eminentemente humano que busca transformar o ser humano em pessoa humana, uma vez que o homem não nasce pessoa feita, mas pessoa a fazer-se. Nesse sentido, a educação humana consiste em um duplo processo de instrução e de formação permeados pelas relações interpessoais, uma vez que o homem é um ser essencialmente social que tem em si a educabilidade, isto é, a capacidade de receber influências educativas de outros humanos.

A educação em sua dimensão de instruir tem como finalidade preparar as gerações mais novas para se adaptar ao mundo dos saberes culturais, instrumentais e científicos e aperfeiçoá-lo. Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos fundamentais para atuar no mundo, compreendendo-o e o transformando, como a leitura, a escrita e o cálculo (PUIG, 2004).

No âmbito formativo, a educação tem como propósito capacitar as gerações mais jovens a se relacionarem da melhor forma possível com o mundo em sua complexidade de relações. Refere-se ao ensino e aprendizagem de saberes e capacidades imprescindíveis para conviver de maneira justa e solidária com os demais (PUIG, 2004).

A educação aparece, então, como um processo de emergência e afirmação humana que envolve a pessoa em sua completude, influenciando em sua dimensão corporal, intelectual, afetiva, identitária, volitiva, relacional e ética (MORIN, 2003).

Pensando no aspecto formativo da educação, podemos afirmar que ela aparece como sinônimo de educação moral e de educação em valores, permeada pela reconstrução dialógica de saberes significativos para cada pessoa e para a sociedade em sua coletividade.

Ao longo da história muitos antropólogos, filósofos, psicólogos e

sociólogos se interessaram por investigar a educação moral e a sua possível influência nas práticas pedagógicas. Por essa razão, o termo educação moral pode denotar diferentes concepções, tais como socialização (Durkheim), clarificação de valores (Raths, Harmin, Simon), desenvolvimento do juízo moral (Dewey, Piaget, Kohlberg), formação de hábitos virtuosos (Aristóteles, Peters) e construção da personalidade moral (Puig) (PUIG, 1998).

Josep Maria Puig é condecorado como um dos maiores especialistas em educação moral da atualidade, porque, ao longo de seu percurso biográfico, a educação moral ocupou o cerne de seu interesse em pesquisas, reflexões, preocupações, docência e estilo de vida (ARANTES; ARAÚJO; SILVA, 2019).

Devido a sua dedicação ao estudo e pesquisa em educação moral, Josep Maria Puig prossegue com a reflexão psicológica sobre a moral a partir de uma perspectiva psicogenética, histórica e ecologicamente contextualizada e operada por meio do diálogo.

Para Puig (1998) a educação moral é entendida como um processo construtivo que deve ser feito mediante um esforço complexo de (re)elaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados a cada situação. A educação moral como construção reconhece que a socialização é um conteúdo inerente a ela, mas considera imprescindível apontar a vertente crítica, criativa e autônoma da moralidade, entrelaçando os aspectos naturais e culturais a partir da mediação das pessoas mais experientes.

A educação moral, de acordo com Puig (2000, p. 17), tem o intuito de “facilitar a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e de valores”. Implica ensinar o significado das regras que regulam a vida social e construir novas formas significativas de vida.

A partir de suas investigações, Puig (2000) constatou que a escola trabalha a educação moral seguindo três diferentes caminhos que, em alguns momentos, se inter-relacionam: a via pessoal, a via curricular e a via institucional.

A via pessoal diz respeito ao conjunto de influências educativas que derivam diretamente da maneira de ser e de fazer dos docentes. Relaciona-se ao caráter do docente, à forma como ele estabelece as ações diárias da vida na sala de aula, às suas atitudes manifestadas em meio a questões de conflito, à forma como se posiciona em relação a seus próprios valores e à sua função enquanto educador.

A via curricular remete-se ao planejamento e execução das atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos educandos. Essas práticas podem ser pensadas em relação aos conteúdos curriculares tratados de forma transversal à educação moral e também como um espaço específico para trabalhar de forma sistemática as questões de valores não incluídas nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

É importante que essa educação seja permeada por práticas cooperativas e de trabalhos em equipe que permitam o diálogo, as trocas de ideias, pontos de vistas, saberes e conhecimentos, de modo que o funcionamento da sala de aula se aproxime do modelo de uma oficina “[...] na qual o educando adota o papel de um aprendiz que trabalha junto com o especialista ou tutor, e este, no mesmo ato de produzir bens, lhe transmite conhecimentos e o ajuda a adquirir capacidades [...]” (PUIG, 1998, p. 229).

A via institucional corresponde ao conjunto de atividades educativas que procedem da organização da escola e do grupo-classe, tendo como pressuposto a participação democrática dos estudantes, de modo a possibilitar o enfrentamento dos problemas de convivência por meio do diálogo, auxiliando-os a conduzi-lo da melhor forma possível considerando a coletividade.

Puig (1998; 2000) considera importante que a escola esteja atenta e valorize as experiências reais ali suscitadas, integrando-as em suas atividades de educação moral. Segundo o autor, a vivência possui força e eficácia na formação pessoal de cada educando porque a experiência é o elemento-chave na construção da personalidade moral dos indivíduos, por ela ser o fundamento de todo saber e de toda ação moral. Nessa formação das capacidades de reflexão e ação moral se constroem os guias de valor e a identidade moral.

Na concepção de Puig (2004), a educação moral é permeada pela

influência formativa do ambiente. Isto é, pela cultura moral do meio social e das instituições sociais da qual a pessoa participa, como também pela identidade do indivíduo que a partir das influências do meio e de sua subjetividade vão constituindo sua personalidade. Assim, a educação moral depende, em certa medida, da construção de um meio educacional cujas práticas e cultura moral expressam valores que vão se impregnar em cada um dos estudantes e conduzi-los. Nesse sentido, a educação moral não é exclusivamente liberal, centrada na autonomia do eu; tampouco exclusivamente comunitarista, preocupada em impregnar as formas morais da comunidade; mas sim equilibrada entre essas duas facetas que se complementam em uma única realidade.

Puig (1998) adverte os educadores e educadoras a serem cautelosos em suas práticas e procedimentos em educação moral, cuidando para não torná-la um mero conhecimento informativo acerca das problemáticas sociais e das situações controvertidas, reduzindo-a ao conhecimento de dados, fatos e situações. Além disso, a educação moral não deve se limitar ao ensino que vise desenvolver os procedimentos de deliberação (diálogo, juízo, compreensão crítica) e ação moral (auto-regulação).

Para não incorrer nesses erros, Puig (1998, p. 74) propõe uma educação moral contextualizada, que trabalha com os conceitos de valor suscitados a partir de situações concretas, buscando “trabalhar com os pequenos e grandes problemas morais que a experiência nos apresenta”, fazendo uso dos procedimentos de deliberação e direção moral que cada pessoa vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento e trajeto biográfico.

Nessa perspectiva, a abordagem dos problemas morais é feita por meio de uma análise pessoal e coletiva que busca selecionar guias de valor que ajudem a entender e a compreender a situação, permitindo melhor controlá-la ou resolvê-la. Adotando esse procedimento, os sujeitos percebem que não há uma solução pronta, acabada, determinada e única de se resolver problemas morais controvertidos.

As práticas de deliberação são bastante valorizadas por Puig, uma vez que estas são atividades do pensamento que operacionalizam os argumentos para elucidar situações controvertidas, de modo que o pensamento se move em duas direções complementares de julgar e

compreender a realidade. Os educadores e educadoras podem promover a prática de deliberação de diferentes maneiras, tais como: as assembleias de classe, a resolução de conflitos, a mediação escolar, as sessões de debate, a discussão de dilemas, os exercícios de *role playing* ou de troca de papéis e exercícios de compreensão crítica.

Discutiu-se até aqui a educação moral a partir da perspectiva de Josep Maria Puig que a concebe como construção, trabalhando com os problemas morais suscitados pelas situações concretas de forma contextualizada, fazendo uso dos procedimentos de deliberação e direção moral. No início desta seção, apresentamos Puig como um teórico que concebe a educação como construção da personalidade moral, mas de que forma a educação possibilita a formação da personalidade moral dos indivíduos? Qual o processo de construção da personalidade moral? De que forma a intervenção educativa influencia na construção da personalidade? Essas questões serão discutidas na próxima seção.

2. A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

Etimologicamente, a palavra personalidade deriva do latim *persona*, que se referia à máscara utilizada pelos romanos para projetar uma determinada aparência. Porém o conceito de personalidade vai muito além da representação de papéis que as pessoas representam.

Para a Psicologia, não há um consenso para a definição de personalidade, pois muitos teóricos a definem segundo suas próprias concepções de natureza e desenvolvimento humano. O que se pode observar é que há em comum a afirmação de que a personalidade humana é formada por um padrão de traços, que são diferenças individuais, como criatividade, honestidade e que determinam um comportamento consistente e estável em diferentes situações (HANSENNE, 2004).

O conjunto de traços que formam a personalidade são relativamente permanentes e apresentam características únicas que conferem consistência e individualidade a uma pessoa. Esses traços podem ser individuais, sociais ou representam características comuns a toda raça humana (HANSENNE, 2004).

Cada indivíduo manifesta seus traços de modo particular, o que lhe confere uma personalidade única, formada tanto pelo arcabouço genético como pelas aprendizagens consolidadas que juntos determinam como a pessoa se relaciona em diferentes situações (HANSENNE, 2004).

Para além das manifestações individuais de personalidade, há uma contribuição social que é determinante para a construção dela. Isto é, por meio das experiências sociais é que o sujeito busca elementos que estruturarão seus comportamentos de modo a viver plenamente em sociedade (HANSENNE, 2004).

Segundo Josep Maria Puig (1998), a educação moral é uma possibilidade de construção de uma personalidade moral, pois a personalidade não pode ser construída por meio da clarificação de valores, que é o descobrimento dos próprios valores de um indivíduo.

Para Puig (1998), existem elementos e dinamismos que intervêm pontualmente na construção da personalidade moral. Os principais são os meios de experiência moral e os problemas sociomorais. Tão importante quanto os elementos citados, são os recursos e procedimentos de sua própria consciência moral que o sujeito resgata para enfrentar e solucionar os conflitos que ocorrem em sua vida.

A construção da personalidade moral acontece em meio às relações que o indivíduo traça com questões de cunho moral. “A construção da personalidade moral se produz sempre no interior ou em relação a certo número de meios de experiência” (PUIG, 1998, p. 151).

O desenvolvimento de uma educação moral que leva à construção de uma personalidade moral implica na experimentação e na vivência moral. “A influência do meio é uma condição da autonomia do sujeito. O meio de experiência moral exerce influência sobre o sujeito, mas também se deixa transformar pelo sujeito” (PUIG, 1998, p. 153).

Não há uma relação passiva entre sujeito e meio quando se educa moralmente. Uma vez que a personalidade se torna moralmente autônoma, as relações desse indivíduo modificam as experiências e as formas de se enfrentar conflitos morais.

A autonomia nos meios de experiência moral não pode ser

entendida nem como onipotência nem como mera aceitação consciente do que o ambiente impõe. A autonomia é a construção de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionamentos socioculturais oferecidos pelos meios de experiência (PUIG, 1998, p. 153).

Portanto, os elementos que contribuem para a construção da personalidade moral, de acordo com Puig (1998), são os meios de experiência moral, problemas sociomoraes e recursos morais individuais. Os meios de experiência moral constituem-se de elementos como metas, possibilidades de comportamento, formas de relação e regulação, guia de valor e dispositivos físicos e organizativos. Os recursos morais individuais são os procedimentos de consciência moral e os guias de valor. A problematização dos conflitos é indispensável para a formação moral.

As metas se referem aos papéis sociais e às funções que cada indivíduo assume dentro de um determinado grupo em um contexto. Os papéis sociais determinam a conduta do sujeito dentro do contexto em que está inserido (PUIG, 1998).

As possibilidades de comportamento definem a postura que o indivíduo adota ou opta por adotar, segundo os demais membros do agrupamento social ao qual pertence, ou seja, são as ações que a pessoa decide assumir que estejam de acordo com os objetivos comuns do grupo e do meio (PUIG, 1998).

De acordo com Puig (1998) as formas de relação e regulação dizem respeito à natureza qualitativa das relações interpessoais dos sujeitos de um determinado meio social. A qualidade das relações entre os pares é intrinsecamente ligada às metas e possibilidades de comportamento dos membros do grupo. É possível identificar subelementos nas formas de relação e regulação, como as normas pré-estabelecidas, modelos de condutas já definidos e seguidos por todos do grupo, papéis sociais que implicitamente carregam condutas próprias determinantes e a afetividade que permeia as inter-relações.

Os guias de valores se referem aos valores morais presentes na cultura do meio. Esses guias tornam-se referência auxiliando na forma como o sujeito se comporta frente a um conflito moral. Essa bagagem cultural é

responsável pela formação do sujeito moral, constituindo-se como horizontes normativos que pautam formas de convivência (PUIG, 1998, p. 157).

Os momentos planejados intencionalmente com o intuito de promover a reflexão sobre possíveis modificações a serem realizadas geram a reavaliação de condutas e normas estabelecidas e um realinhamento dos objetivos, necessidades e interesses do grupo (PUIG, 1998).

Tais elementos não possuem a finalidade de fragmentar o processo de construção da personalidade moral, nem de determinar a linearidade da ocorrência dos fatos em etapas rigidamente estabelecidas, mas sim de promover a reflexão acerca dos aspectos que devem ser observados, isto é, refletir acerca do meio e de suas influências na educação moral que levam à personalidade autônoma.

Quando em determinada situação se produz uma experiência sociomoral que desencadeia dúvidas, conflitos, dor, moléstias ou crises, nos vemos obrigados a elaborá-la para recuperar a coerência e a estabilidade perdidas. É neste processo que se constrói ou reconstrói a personalidade moral (PUIG, 1998, p. 165).

Puig (1998) afirmou que os problemas sociais morais possuem quatro diferentes dimensões que se manifestam nos indivíduos. Para ele, os problemas morais enfrentados por cada pessoa também são estendidos a toda uma população ou um grupo. As especificidades de cada grupo e de sua contemporaneidade afetam e determinam os problemas morais. Puig (1998) considera que estes seriam os primeiros e principais conflitos estruturantes da personalidade moral.

Para o autor, determinadas dimensões de experiência “impregnam de tal forma suas vidas que nem sempre o reconhecem” (PUIG, 1998, p. 166), pois são fenômenos comuns à grande maioria das pessoas e que afetam individualmente e coletivamente toda a população.

A segunda dimensão apontada pelo autor seriam as problemáticas sociais que trazem questionamentos acerca do modo de vida das pessoas. Os preconceitos são um exemplo típico de problemáticas sociais. Para Puig (1998, p. 167), preconceitos são “dilemas sem solução e temas

problemáticos geralmente reconhecidos, mas não resolvidos. São os tipos de problemas sociais que exercem uma influência notável na construção da personalidade humana”.

A terceira dimensão se refere às problemáticas individuais que o sujeito carrega como herança de seu processo evolutivo e que o impede de ser moralmente desenvolvido. “Estas limitações às vezes se devem à idade, a experiências formativas traumáticas ou insuficientes, que deixaram os sujeitos presos a situações que já deveriam ter superado” (PUIG, 1998, p. 167).

Puig apontou que a quarta dimensão refere-se aos problemas biográficos que afetam cada indivíduo de um modo demasiadamente particular. Um exemplo pontual seria a discriminação racial, que se trata de uma mazela social que afeta a todos de um determinado grupo, mas principalmente às pessoas que passaram por situações de racismo. Portanto, os problemas biográficos “têm a ver com o inventário de conflitos históricos e evolutivos que cada sujeito vive e com a forma como se relaciona com os outros” (PUIG, 1998, 168).

Explicitados os meios de experiências morais e os problemas sociomorais e suas dimensões, Puig aponta que os meios são extremamente importantes, pois o sujeito não está inserido em um único ambiente de experiência moral, mas sim em ambientes diversos e mutáveis. A partir desse entendimento, o autor pontuou a importância da educação ecológica-moral. “A construção da personalidade moral depende das relações entre os meios que o sujeito em formação é capaz de perceber” (PUIG, 1998, p. 159).

Puig (1998) identificou dentro dos campos de experiência moral o micromeio, o mesomeio, o exomeio e o macromeio. O micromeio refere-se aos espaços em que o sujeito estabelece experiências morais diretas com outros sujeitos. O mesomeio é a relação entre dois ou mais meios de experiências morais, cabendo mencionar que o que importa de fato é a percepção do sujeito quanto às variadas experiências que vivencia em diferentes espaços e não a quantidade de experiências a que o indivíduo é submetido. “Com isso, pretende-se destacar a variada gama de experiências de contraste, acordo ou complementariedade que podem ser

experimentadas quando se participa de mais de um meio” (PUIG, 1998, p. 159).

Os ambientes que de certa forma afetam a pessoa mesmo que ela não faça parte dele é denominado exomeio. Trata-se de processos que influenciam o indivíduo, ainda que aconteçam em um meio ao qual o sujeito não pertença. Como elemento pertencente ao exomeio, Puig (1998) identificou o noomeio, que é constituído pelos meios de comunicação em massa, por exercerem considerável influência externa ao sujeito.

O macromeio, explica Puig (1998, p. 160), é formado pelas particularidades e semelhanças que podem ser observadas entre todos os sistemas de uma determinada cultura formando um conjunto de meios. Compreendido os problemas sociais e os meios de experiência moral em diferentes meios, Puig concebeu os procedimentos da consciência moral. Para ele,

À medida que a consciência moral é algo procedimental, e não substancial, sua atividade deve ser entendida mais como uma tarefa complexa que pretende determinar o que considera correto para depois realizá-la, do que como uma iluminação que, de modo instantâneo, permitisse separar o aceitável do inaceitável (PUIG, 1998, p. 178).

De acordo com Puig (1998), a construção da personalidade é um processo permeado por procedimentos de reflexões e de experiências morais vivenciados pelo sujeito. É por meio dos procedimentos de consciência moral que o sujeito é capaz de solucionar seus conflitos de forma assertiva. “Os procedimentos da consciência moral são, pois, um conjunto de capacidades psicológicas imprescindíveis para tratar as experiências morais de problematização” (PUIG, 1998, p. 178).

Contudo, é possível entender os procedimentos da consciência moral como a estrutura da consciência e os elementos que a compõem como os guias de valor. Segundo Puig (1998), os procedimentos que formam a consciência moral são o autoconhecimento, o conhecimento dos outros, o juízo moral, a compreensão crítica, a disponibilidade para comunicação e diálogo, as capacidades emocionais e de sensibilidade e procedimentos de auto-regulação.

O autor identificou os procedimentos de consciência moral como capacidades que levam à construção da personalidade moral, e, para tal, os procedimentos descritos não se apresentam de forma isolada ou linear, uma vez que uma capacidade possui intrínseca relação com a outra.

Portanto, a personalidade moral é produto da educação moral. Sem ela a construção de uma personalidade moral autônoma não se desenvolve em sua plenitude.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação moral constitui o núcleo da ação educativa, porque pretende orientar e direcionar a pessoa em sua totalidade. A educação moral consiste em um processo que propicia a construção de si mesmo. Sua finalidade é dar forma à identidade, à personalidade moral da pessoa por meio de um trabalho intencional de reflexão e ação com base nas experiências suscitadas pelas circunstâncias encontradas no contexto sócio-cultural em que a pessoa se encontra.

Josep Maria Puig ao longo de suas obras preocupa-se em evidenciar que sua teoria sobre a construção da personalidade moral se fundamenta em uma proposta educacional que tem a autonomia moral como horizonte. Portanto, não se pretende construir qualquer tipo de personalidade moral; ao contrário, pretende-se formar personalidades morais livres, conscientes e responsáveis, capazes de agir de forma equilibrada nos âmbitos pessoal e coletivo, favorecendo a criação de formas de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas.

Para que este propósito seja alcançado, as propostas de educação moral devem atentar-se aos problemas morais presentes no contexto a partir das situações vividas, utilizando os procedimentos da consciência moral. Logo, a abordagem dos problemas morais será orientada por guias de valor que ajudam a considerar os conflitos a partir de uma análise pessoal e coletiva que permitirá entender o problema e buscar as melhores formas de controlá-lo ou resolvê-lo, sem trazer soluções prontas e acabadas, mas incentivando a reflexão e a discussão crítica de forma democrática, buscando a melhor solução para a coletividade.

Vê-se, assim, que a construção da personalidade moral se faz em dois campos: o campo da experiência moral e o campo da problematização moral. As experiências morais possuem um caráter pessoal por se

concretizar em meio aos conflitos. Os conflitos suscitados pela experiência moral constituem a porta de entrada para se estabelecer uma reflexão mais aprofundada da situação a ser enfrentada, que é sempre determinada pela situação sociocultural derivada da experiência. Essa capacidade de perceber e tematizar os conflitos morais não é óbvia, portanto é preciso desenvolvê-la, pois é somente a partir de uma capacidade crítica bem desenvolvida que a pessoa perceberá um problema moral genuíno onde antes não era possível enxergar nenhum.

Portanto, a experiência moral e a problematização moral são duas áreas que coexistem e se complementam, favorecendo a construção da personalidade moral de cada pessoa. São nestes dois campos que os professores e professoras devem desenvolver propostas de educação moral que estimulem o desenvolvimento das capacidades críticas possibilitadas pelos procedimentos da consciência moral, preocupando-se em fomentar reflexões e ações nos âmbitos pessoal e coletivo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V.; ARAÚJO, U. F.; SILVA, M. A. M. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à educação em valores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.

HANSENNE, M. **Psicologia da Personalidade**. Lisboa: Climepsi Editores.2004.

MORIN, E. **O método V: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.

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

_____. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

MORALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELATO DE INTERVENÇÃO REALIZADA NO ENSINO MÉDIO

Isabel Cristina de Campos

1. INTRODUÇÃO

Para conquistar a harmonia social e o bem-viver, é necessário construir normas e regras que estabeleçam condutas em acordo com valores universais. Por sua vez, esses procedimentos e atitudes só são efetivados por pessoas que apresentam níveis de moralidade elevados. Se a aspiração coletiva passa por melhores condições de vida, então cabe a todos consumir os preceitos já estabelecidos e, quando necessário, reformular ou criar novos. Representantes de diferentes nações, após os horrores da Segunda Guerra Mundial, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos para resguardar a dignidade humana e edificar valores desejáveis. Ela apresenta em seus trinta artigos garantias básicas. Esses fundamentos foram adotados por diversos países; contudo, cabe destacar que ainda não fazem parte da realidade de muitos.

Na atualidade, os direitos humanos sofrem algumas tensões, e no Brasil são estigmatizados por parte da população, que parece desconhecê-los. Por outro lado, legislações primam pela Educação em Direitos Humanos, mas, de certa forma, ela ainda fica relegada a segundo plano, fator que pode contribuir para seu desconhecimento e para alimentar distorções e equívocos. Buscando minimizar tal problemática, o IFPR, Campus Jacarezinho, propôs duas unidades curriculares sobre a temática, uma de pesquisa e ensino e outra de extensão. A primeira foi objeto de pesquisa sobre os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral; a segunda não foi matéria de investigações formais, mas intuiu favorecer o desenvolvimento da cidadania ativa. As propostas objetivaram afirmar valores, atitudes e práticas sociais em todos os espaços da sociedade a fim de propagar a cultura dos direitos humanos, bem como favorecer estágios de moralidade mais elevados. As unidades curriculares foram oferecidas a estudantes do ensino médio integrado com

idades entre 14 e 19 anos, em encontros em que se abordaram temáticas dos direitos humanos e se desenvolveram atividades de extensão em instituições locais. Este texto apresenta as propostas de Educação em Direitos Humanos, aborda a teoria que inspirou o trabalho e faz um breve relato da experiência e dos resultados obtidos.

2. A TEORIA E AS VOZES QUE INSPIRAM

A humanidade produziu, ao longo dos tempos, diversas barbáries como guerras, genocídios, escravidão, tortura e muitas outras. Hoje, em pleno século XXI, barbáries infelizmente continuam presentes, ainda que em graus variados, veladas ou explícitas. Nas incivildades que se repetem sem modificar-se o algoz, sem dúvida o ser humano protagoniza a execução desses atos. Por outro lado, contrariando perversidades, o desejo pela paz e harmonia é quase unânime, ao menos nos discursos. Outro acalento é que em todos os tempos históricos, concomitantes às violações, muitos indivíduos lutavam e buscavam meios para banir atrocidades, e foram construídos tratados e legislações com vistas ao bem viver. A Declaração Universal dos Direitos Humanos³ é um desses documentos. Foi redigida em 1948, após os horrores da Segunda Guerra Mundial, e na atualidade sofre algumas tensões no campo político⁴ e social por necessidade de reformulação, por sua não efetivação e, também, por desconhecimento. As críticas que recebe, no entanto, não diminuem sua importância, pois é inegável que seus preceitos resguardam o mínimo a se cumprir para garantia da dignidade humana.

No Brasil, houve grande preocupação com a disseminação de seus preceitos, uma vez que educar em Direitos Humanos promove o respeito à diversidade, à solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz⁵. Além disso, estudos como os de

³Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (ONU,1948).

⁴Boaventura Souza Santos, na obra “Direitos humanos, democracia e desenvolvimento”, apresenta tensões que atravessam hoje as lutas políticas construídas por referência aos direitos humanos (SANTOS, 2013).

⁵Recomendação contida no Manual de Direitos Humanos (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2011).

Piaget (1994) e Kohlberg (BIAGGIO, 2002) indicam que esse é o sistema para a qual tende a evolução moral dos indivíduos e das sociedades. Comprovadamente, os estágios de moralidade⁶ mais avançados favorecem a legitimação de regras e princípios baseados na reciprocidade, igualdade, equidade, respeito mútuo e justiça, que, por sua vez, são fundamentos essenciais para a efetivação dos Direitos Humanos. Nota-se, com isso, a necessidade de prover o desenvolvimento moral dos indivíduos, principalmente em sociedades democráticas e plurais, que demandam real exercício da cidadania. A educação moral, indubitavelmente, é uma grande aliada para uma convivência harmoniosa, mas é importante destacar que aquelas oferecidas no passado com fins cívicos⁷ ou religiosos que objetivavam desenvolver a heteronomia, condição daqueles que respeitam normas e regras sem questionar, por deferência ao poder, com medo de punição e castigo ou por hedonismo, devem ser superadas por modelos ativos em busca de autonomia⁸, como propõe Puig:

Pensamos que a educação moral deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Também pretende aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo. E, finalmente, a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais (1998b, p. 15).

⁶Lawrence Kohlberg estabelece que a evolução moral processa-se em três níveis divididos em estágios — nível pré-convencional: moralidade heterônoma, moralidade hedonista; nível convencional: moralidade da normativa interpessoal, moralidade do sistema social; nível pós-convencional: moralidade dos direitos humanos e moralidade de princípios étnicos universais (BIAGGIO, 2002).

⁷No período ditatorial, em 1969, o decreto lei 869 torna a Educação Moral e Cívica uma disciplina obrigatória nas escolas. O objetivo desse ensino era transmitir um conjunto de atitudes e comportamentos representativos de um ideal de ordem estabelecido pelo governo com caráter repressor e doutrinário (ROSTAS, 2016; LEMOS, 2011; CUNHA, 2014).

⁸Piaget apresenta dois estágios de moralidade: o da coação, do dever puro e da heteronomia e o da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p. 250).

Pressupostos que também se encontram no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007)⁹, quando são estabelecidos objetivos, concepções, diretrizes e linhas de ação às instituições de ensino, na espera por consolidar a cultura dos direitos humanos com o propósito de uma sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social.

A escola representa a sociedade em miniatura¹⁰: em seu cotidiano, observam-se os mesmos problemas, e, tal qual na sociedade “lá fora”, enfrentam-se situações de desrespeito, de preconceitos, de violência física e verbal e outras tantas angústias. Da mesma forma, por outro lado, também se percebe em seus membros o desejo por dias melhores. Frente a esses desafios, buscaram-se respostas a algumas inquietações: como conquistar uma melhor convivência e quais ferramentas podem preparar melhor os estudantes para viver em sociedade? Estudos sobre o desenvolvimento da moralidade e Direitos humanos ofereceram indicações, mas percebe-se que, do mesmo modo que essas teorias se imbricam, a pesquisa, o ensino e a extensão também devem estar unidos conforme recomendações de documentos internacionais e nacionais:

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos — PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local (BRASIL, 2012, p. 29).

Igualmente, enquanto missão, o IFPR¹¹ registra o anseio pela formação integral de cidadãos críticos e ressalta valores como ética, inclusão social, democracia, diversidade humana e cultural, valor nas

⁹Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

¹⁰Ciena (2016.p. 88), ao discutir o direito humano fundamental à democracia, apresenta em sua tese de doutorado a escola como exemplo de sociedade política em miniatura.

¹¹De acordo com a Lei de criação (Lei n.º 11.892/08) dos Institutos Federais e com seu Estatuto.

peças etc. Acrescenta-se que a formação de indivíduos autônomos dispostos a comprometerem-se, na relação pessoal e na participação social, com o uso crítico da razão, acontece com o uso de ferramentas que tornam possíveis o respeito pelos direitos humanos (PUIG.1998a, p. 22). Em consonância, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos¹² considera a formação integral um dos eixos fundamentais do direito à educação, e coloca sob a responsabilidade do sistema de ensino e suas instituições a sua efetivação, o fomento à pesquisa, à criação de material didático e às ações de extensão, entre outras recomendações. Essa diretriz também propõe a inserção de conhecimentos pela transversalidade (integrando temas e eixos temáticos em conexão com outros conhecimentos), disciplinaridade (abordando a temática especificamente) ou de forma mista (contemplando as duas possibilidades anteriores).

Com amparo teórico e legal, visando atender a anseios institucionais e pessoais, ofereceu-se no Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho, a Unidade Curricular¹³ “Educação em Direitos Humanos I”, direcionada a atividades de pesquisa e ensino que previam a partilha de conhecimentos, a troca de experiências e informações e outras tarefas. Também foi oferecida a U. C. “Educação em Direitos Humanos II: cidadania ativa”, focada em atividades de extensão que envolviam o contato com a diversidade humana, a integração, o voluntariado e o empreendedorismo social. A proposta envolveu estudantes do ensino médio integrado, em turmas multietárias e multisseriadas, e abarcou parceiros de instituições locais e pessoas da comunidade em geral.

Em encontros semanais de 1 hora e 30 minutos, fez-se trinta horas semestrais em cada unidade curricular. Na U. C. de pesquisa e ensino, em período matutino, discorreu-se sobre as seguintes temáticas: barbáries humanas — dizimação de populações indígenas, escravidão e guerras; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição Brasileira — direitos e garantias fundamentais; história da pobreza e direito a não viver na pobreza; antirracismo e não discriminação; Direitos

¹²BRASIL, resolução CNE/CP 1/2012. Diário oficial da união, Brasília, 31 de maio de 2012 — Seção 1 — p. 48.

¹³O IFPR JACAREZINHO oferece Unidades Curriculares (U.C) ao invés de disciplinas. Estas correspondem a uma especificidade de uma área e também podem dialogar com outras áreas; possuem início, meio e fim em si mesma.

Humanos das Mulheres; primado do direito e julgamento justo; liberdades religiosas; direitos humanos geracionais: Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso; liberdade de expressão e liberdade dos meios de comunicação; democracia; direitos das minorias; Direitos Humanos: grupos identitários e orientação sexual; direito ao meio ambiente saudável e direito dos animais; movimentos sociais; dilemas morais e conflitos da atualidade. Em período vespertino, foram realizadas atividades de extensão, ações solidárias e de integração nos seguintes espaços: no asilo, em escola municipal, em escola estadual, em escola particular, em aldeia indígena, no centro urbano, na zona rural, em escola de atendimento a pessoas com diminuição de suas capacidades intelectuais ou físicas, em instituições de justiça, em espaços ocupados por movimentos sociais, no aterro sanitário, no horto florestal, entre outros espaços. As atividades tinham como objetivo proporcionar o contato com a diversidade humana e social, para confrontar ou confirmar a teoria apresentada no período da manhã, além de desenvolver o sentido de cooperação, solidariedade e justiça.

Em ambas as Unidades Curriculares, reservou-se o primeiro encontro para uma dinâmica de apresentação e construção de combinados. Coletivamente, acordaram-se normas e regras para uma boa convivência. Dentre essas normas, uma gerou certa insegurança e dúvida, pois os estudantes decidiram que poderiam sair da sala, quando quisessem, desde que não atrapalhassem o andamento das aulas. Será que assistiriam às aulas, com a possibilidade de se ausentar? A resposta a essa questão virá mais adiante. Neste início, cabe destacar que, em trabalhos com esse fim, a participação democrática é de suma importância, e o respeito aos preceitos dos Direitos Humanos, por parte do professor, é condição *sine qua non* para obter êxito na proposta. Mas cabe, ainda, destacar uma dúvida recorrente quanto à conduta dos educadores: eles devem ou não manifestar suas opiniões? Puig (1999b) apresenta algumas recomendações nesse sentido; então, durante os encontros, procurou-se valer de seus fundamentos, adotando uma postura neutra quando estavam em discussão valores que diziam respeito a modos de vida que não exigiam aceitação, cumprimento global, e uma postura parcial quando

a discussão abrangia valores universalmente desejáveis, como o respeito, a igualdade, a justiça, o diálogo, a solidariedade, a abertura aos demais e a democracia.

No período da manhã, os conteúdos foram apresentados em aulas expositivas dialogadas, palestras, debates, seminários, relatos de experiência, leitura e interpretação de textos, filmes, documentários, reportagens, estudo de artigos científicos e documentos oficiais, rodas de argumentação, na análise de dilemas morais e outros. Esses encontros contaram com a participação de convidados, como estudantes do curso de Direito, especialistas na área, pessoas da comunidade, professores de outras unidades curriculares e demais interessados nas temáticas. No período da tarde, os procedimentos metodológicos das atividades de extensão envolveram conhecer instituições e públicos atendidos por elas; planejar, preparar e executar ações solidárias em diversos espaços.

Com a evolução das aulas, percebia-se também a evolução dos estudantes, que, contrariando o medo inicial, estavam sempre presentes. A sala geralmente lotada, com vozes que às vezes aumentavam e quase gritavam indignações, mas que outras vezes calavam-se, e surgiam silêncios que pareciam emoldurar reflexões e pensamentos. Havia suspiros, bufos, expressões de incredulidade, aplausos, lágrimas, sorrisos, cochichos, falas ásperas e doces, manifestações de descoberta, demonstrações de empatia, revelações, surpresas e, também, descontentamento, entre tantas outras emoções. Para além da sala de aula, os estudantes “colocaram a mão na massa”, sujaram-se de tintas, passaram o chapéu para recolher fundos para os eventos, recortaram, colaram, cozinham, plantaram árvores na beira de córregos, distribuíram abraços, alimentaram idosos de colherzinha, dançaram, suaram a camisa, posicionaram-se contra preconceitos, choraram, arrecadaram prendas, confeccionaram brinquedos e enfeites, doaram seu tempo, seus ouvidos, entregaram-se ao contato à diversidade humana, buscaram atender necessidades e tiveram as necessidades atendidas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da proposta, os estudantes da U. C. Educação em Direitos Humanos I, participantes das atividades de ensino, foram convidados a avaliar os encontros, e pediu-se que escrevessem quais as contribuições da unidade para a formação de valores; a seguir, em transcrição, algumas das respostas:

Esta unidade não deveria ser ofertada apenas para nós (alunos), mas sim para a sociedade, pois ela mostra que não necessitamos só de direitos, mas também de obedecer os deveres, o que torna o ser humano disposto a novas ideias. Se isso atingisse mais pessoas, o mundo estaria mais conscientizado de que deve existir respeito pelas pessoas (Aluna N. K. N. 15 anos).

A partir da educação em direitos humanos, você pode mudar seu jeito de pensar e de agir, ter a noção dos direitos de cada um dentro da sociedade e ter o respeito necessário, além de influenciar outras pessoas a mudarem também (Aluno L. G. C. 17 anos).

Esta unidade mostra como lidar com os problemas da sociedade sem violência e ódio (Aluno C. E. G. 16 anos).

Nas várias palestras que estive presenciando, trouxeram exemplos de como é a atual realidade em diversas áreas do mundo. Essa reflexão me fez perceber que a mudança para ser mais humanizado começa com o próprio “eu”. Dito isto, o desafio é um só: ser uma pessoa melhor e enfrentar o problema! (Aluno J. P. S. L. A. 17 anos).

Quando entrei, eu tinha algumas ideias formadas que, ao decorrer do tempo, foram mudando, remodelando-se. Tive um

conhecimento maior sobre as coisas. Se for para os outros como foi para mim, pode “mudar o mundo” um semestre de cada vez (Aluno D. O. 14 anos).

A unidade contribuiu muito para formação de valores. Ensinou-nos a pensar de uma maneira diferente, a sermos mais empáticos. Ensinou muita coisa que eu não sabia, sendo que antes eu tinha uma opinião mal construída. Ensinou a vermos todos os lados da situação e a construir uma opinião concreta, a ter respeito pela opinião dos outros, etc. (Aluno A. J. S. J. 15 anos).

Nota-se nos relatos dos estudantes¹⁴ que esse trabalho provocou mudanças em seus julgamentos. Com isso, constatamos que também ocorreram melhorias nas atitudes. Essa questão foi respondida por 42 estudantes e 94% citaram ganhos qualitativos significativos, apenas 6% mencionou que as contribuições foram parciais e não houve relatos que reportassem a falta de contribuição.

A Unidade Curricular Educação em Direitos Humanos I também foi alvo de investigação no curso de pós-graduação *lato sensu*¹⁵, especialização em Educação e Sociedade no IFPR Campus Jacarezinho, onde os estudiosos concluíram que:

¹⁴Textos extraídos de avaliações feitas pelos estudantes. Os fragmentos respondem à questão: A Unidade Curricular Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a formação de valores? Justifique.

¹⁵BRAGA JUNIOR, Paulo Roberto; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. **"Toda pessoa tem seu lugar, seus deveres e seus direitos"** — A Educação em Direitos Humanos e a experiência do Instituto Federal do Paraná — Campus de Jacarezinho. 2017.

Essa forma de educação pode ser vista como um meio de mudanças de atitudes e comportamentos, de suscitar nos educandos capacidades de reflexão e de crítica, de uma maneira que será benéfica para toda a sociedade. Assim, o espaço escolar, com todas as diversidades que apresenta, é um local próprio para o desenvolvimento de pessoas e também para a promoção dos Direitos Humanos (BRAGA JUNIOR, CORRÊA, 2017, p. s/n).

Ademais, o trabalho foi objeto de estudo feito na pós-graduação *stricto sensu*¹⁶ no Programa Docência para Educação Básica da Unesp, Campus Bauru, em que os pesquisadores constataram que:

A proposta de intervenção apresentou ganhos qualitativos para o raciocínio moral, condição que afirma a educação em direitos humanos como propulsora ao desenvolvimento da moralidade (CAMPOS, 2018, p. 79).

Já na Unidade de extensão “Educação em Direitos Humanos II: cidadania ativa”, realizou-se questionário a fim de coletar informações sobre a importância das atividades na formação dos estudantes, mas não se realizaram investigações de cunho científico, fazendo desta uma seara para futuras pesquisas. Abaixo, seguem-se depoimentos¹⁷ relacionados a contribuições das atividades de extensão:

A unidade contribuiu com a maneira com que eu via as coisas. Por exemplo, quando visitamos o asilo, eu imaginava algo diferente, o que me deu um choque de realidade. O mesmo aconteceu quando visitamos o aterro sanitário e vimos o quanto os trabalhadores se expõem para manter a cidade limpa e o meio ambiente. Essa unidade fez com que eu me tornasse uma pessoa melhor em todos os sentidos (Aluna G. R. S. 16 anos).

¹⁶CAMPOS, I. C. **Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio**. Unesp, Bauru. 2018.

¹⁷Fragments de textos dos estudantes da U. C. de extensão. Apontamentos referentes às contribuições das propostas para a formação desses estudantes.

Desenvolvi a empatia, poder de me colocar na realidade de outras pessoas. Consegui perceber que com ações pequenas posso melhorar um pouco a vida de outras pessoas e, conseqüentemente, a minha. Meu olhar mudou em relação aos problemas sociais e isso me fez repensar a minha condição e posição social. Definitivamente foi uma U. C. muito importante para mim (Aluna A. L. R. B. 15 anos).

As atividades que realizamos na Unidade Curricular me colocaram em contato com grupos de pessoas que eu provavelmente não teria conhecido se não fosse através dela. Assim, eu conheci um pouquinho de realidades diferentes da minha, o que é muito bom para eu me tornar uma pessoa mais empática e com conhecimentos variados (Aluna A. R. G. 15 anos).

A unidade me fez repensar sobre o meu modo de agir no dia a dia. Ajudou-me não somente como aluna, mas também como pessoa (Aluna D. P. C. B. 18 anos).

Considera-se que a educação em direitos humanos pode gerar mudanças positivas na vida das pessoas e contribuir para uma sociedade mais humana, justa, inclusiva e solidária. Os resultados da pesquisa demonstram acréscimos nos níveis de moralidade e, conseqüentemente, a diminuição de atitudes que depõem contra os direitos humanos. Com as atividades de ensino, notaram-se progressos nos níveis de moralidade, que refletiram em atitudes proativas demonstradas em preocupações com a dignidade humana. Muitos são os percalços para realização de atividades, tanto de ensino quanto de extensão. Entre eles, estão questões de logística, de recursos financeiros, de incorporação interdisciplinar e os poucos materiais didáticos. Por outro lado, os ganhos são imensuráveis, mesmo constatados empiricamente. Talvez as dificuldades de integração das temáticas estejam relacionadas à legislação recente e práticas pouco

difundidas, acarretando escassez de pesquisas nesta área; realidade que tornam essas ações campos propícios à produção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRAGA JUNIOR, Paulo Roberto; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. **A Educação em Direitos Humanos e a Experiência do Instituto Federal do Paraná - Campus De Jacarezinho**. In: VIII Simpósio Jurídico Dos Campos Gerais, Ponta Grossa, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.
- CAMPOS, Isabel Cristina de. Dissertação de mestrado. **Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio**. UNESP, Bauru. 2018
- CIENA, Fabiana Polican. Tese de doutorado. **A gestão pública das políticas educacionais para a efetivação democrática do direito à educação no Brasil: da democracia cognitiva à democracia participativa**. Universidade de São Paulo, 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O LEGADO DA DITADURA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Educ.Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014
- LEMONS, Kaé Stoll Colvero. **A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (1961-1993)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração de Políticas e Instituições Educacionais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/DISSERTACAO_KAE-Versao_Final.pdf Acesso em 12/02/2018.
- PARANÁ. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto do Curso de Ensino Médio Integrado de Comunicação e Informação, Produção Alimentícia e Controle e Processos Industriais** - Campus Jacarezinho. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Pró-Reitoria De Ensino. Curitiba, 2015.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENEZ, **MANUAL DE DIREITOS HUMANOS** – volume 07. Direito Humano à Educação – 2.^a edição – Atualizada e Revisada. Plataforma Dhesca Brasil: Novembro 2011.

ONU. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, 1948

PIAGET, Jean. **O julgamento Moral na criança**. SP: Summus,1994.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998a.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

ROSTAS, Márcia Helena Savaia Guimarães; ABREU, Alexandre Kerson de. **O discurso pedagógico na ditadura militar: Educação Moral e Cívica & currículo escolar**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 387-398, jul. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15972>>. Acesso em: 15 abr. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415972>.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A Formação Cidadã no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

VIOLÊNCIA MORAL E VALORES NA ESCOLA

Carita Pelicão

Taís Pelicão

Graziele Angélica de Souza Velasquez Almeida

1. INTRODUÇÃO

Seja através de jornais televisivos, revistas eletrônicas, mídias sociais ou até mesmo aplicativos de mensagens, é comum ouvirmos a respeito do enraizamento da violência nas escolas. Notícias como o massacre de Suzano/SP, ocorrido em 13 de março de 2019, em que dois ex-alunos mataram sete pessoas na escola estadual Raul Brasil (G1, 2019), têm chocado não somente o meio educacional, mas a sociedade como um todo.

Contudo, tão ameaçadora quanto a violência física, é a violência moral — como o *bullying*, humilhações que ferem por dentro e deixam profundos sulcos emocionais e psicológicos. A violência moral acarreta complexos desafios para quem atua em instituições de ensino, pois, por representar uma forma de agressão silenciosa, atinge o ambiente escolar em sua totalidade (desde os estudantes até a gestão).

Exatamente por ter um caráter furtivo, a violência moral ganhou destaque nas escolas brasileiras, sejam públicas ou particulares. Para combatê-la, variadas campanhas e projetos têm sido desenvolvidos, dentro e fora das escolas, como, por exemplo: “Acabar com o *bullying* #édaminhaconta”¹⁸, “Aprendendo a Conviver: estratégias para o enfrentamento da violência nas escolas”¹⁹, “Chega de *Bullying*: Não Fique Calado”²⁰.

No entanto, na mesma proporção em que essas iniciativas de conscientização acontecem e pesquisas na área se expandem entre diversos autores (ASSIS, 2010; BECKER, 2016; CASTRO, 2015; LA TAILLE, 2009;

¹⁸Campanha da SaferNet e do UNICEF (SAFER NET).

¹⁹Projeto da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com apoio do MEC (Ministério da Educação).

²⁰Iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o canal Cartoon Network (Educação SP).

MOULIN DE ALENCAR, 2007), parece-nos que, na práxis escolar, o problema só aumenta. É uma situação bastante presente para professores atuantes.

Assim exposto, o presente capítulo tem como objetivo relatar a experiência de três professoras pesquisadoras com turmas do ensino fundamental — anos finais (6.º ao 9.º anos), em uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo.

Cabe evidenciar que o interesse pelo tema supracitado manifestou-se por meio de um curso de extensão intitulado “Moralidade, Escola e Contemporaneidade II”, coordenado pela Prof.^a Dra. Rita Melissa Lepre e pelo Prof. Dr. Carlos Jesus Zanni de Arruda, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Unesp, campus de Bauru/SP, do qual as autoras participaram durante o ano de 2019.

O incentivo perpetuado através do curso mencionado, somado às vivências das pesquisadoras em meio ao contexto escolar contemporâneo, nos fez chegar ao objetivo principal deste estudo/relato, que foi realizar ações pedagógicas no ambiente escolar para resgatar valores morais em todo corpo discente, principalmente naqueles que promovem situações constrangedoras de humilhação e *bullying* a outros colegas.

Assim elucidado, tornou-se necessário responder aos seguintes problemas de pesquisa: O que é moral? O que é violência moral? O que é *bullying*? Por que acontece violência moral/*bullying* na escola? O que são ações pedagógicas? Como os professores podem contribuir para minimizar ou sanar casos de violência moral/*bullying* através de ações pedagógicas?

Uma das hipóteses levantada pelas professoras presume que o aluno que projeta a agressividade de si ao outro através de humilhações/*bullying* exterioriza uma possível carência afetiva dos familiares e/ou outras figuras adultas que fazem parte de seu convívio (inclusive professores), ou que esse indivíduo se utiliza da violência moral como um recurso distrator para seu fraco desempenho escolar e/ou seu baixo desempenho intelectual. Em outra das hipóteses, as autoras acreditavam que os professores poderiam contribuir para minimizar ou sanar casos de violência moral/*bullying* através de demonstrações práticas de exemplos, sem que ficassem apontando a todo

momento o que é classificado como bom ou ruim.

2. MORAL: DEFINIÇÃO E RESGATE HISTÓRICO

Iniciamos com uma consulta feita aos dicionários digitais *Aurélio* (2020) e *Michaelis* (2020) sobre a definição de moral para, em seguida, podermos relacioná-la à violência moral e valores na escola. Notamos que, de maneira comum, a definição de ambos associa-se ao conjunto de regras de conduta e aos costumes estabelecidos e admitidos por um grupo social numa época determinada, ditando as leis da honestidade e do pudor. Por consequência, podemos inferir que cada indivíduo terá um julgamento moral de acordo com o meio social que o permeia. Na concepção de Chauí:

Toda cultura e cada sociedade institui uma moral, isto é, valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para todos os seus membros. Culturas e sociedades fortemente hierarquizadas e com diferenças muito profundas de castas ou de classes podem até mesmo possuir várias morais, cada uma delas referida aos valores de uma casta ou de uma classe social. No entanto, a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética, entendida como filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais [...] (CHAUI, 2000, p. 436).

O autor La Taille (2009, p. 331) entende moral, do ponto de vista formal, como sendo “um conjunto de condutas consideradas como obrigatórias, portanto como deveres (negativos e positivos)” e afirma que a pergunta da moral é “como devo agir?”. Para ele, moral se distingue de ética, sendo que a pergunta referente a esta é outra: “que vida eu quero viver? Logo, a ética remete à vida boa, à felicidade, ao sentido da vida” (La Taille, 2009).

De uma vertente histórica, Lepre afirma que:

A preocupação com a moralidade e a ética não é uma questão contemporânea, mas data da Antiguidade. Tendo como foco a Filosofia Ocidental, é possível afirmar que entre Sócrates, Platão e Aristóteles a preocupação com o que é uma vida boa e a vida que deve ser vivida, remetendo-se, para tanto, à ética, já estava presente. Segundo Chauí (1995, p. 339) “podemos dizer, a partir

dos textos de Platão e de Aristóteles, que, no Ocidente, a ética ou filosofia moral inicia-se com Sócrates.” Sócrates foi um filósofo ateniense que, entre outras coisas, estudou as virtudes humanas, próprias do homem bom. Por meio de um método próprio — a maiêutica —, indagava os atenienses, nas ruas e nas praças, sobre o que é o bem, o que é agir moralmente bem, o que são as virtudes, etc. Tinha como objetivo fazer com que os atenienses chegassem a sua verdade interior e se tornassem sujeitos ético morais: “é sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais.” (CHAUI, 1995, p. 341). (LEPRE, 2019, p. 2).

No Brasil, quando pensamos em educação moral, muitas pessoas certamente se lembrarão das disciplinas “Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo dos Problemas Brasileiros, criadas por meio do Decreto-Lei N.869, de 12 de setembro de 1969, durante a ditadura militar, no governo de Garrastazu Médici” (LEPRE, 2019, p. 5) e que possuíam um caráter de autoritarismo e controle do comportamento.

Sobre isso, Lepre pondera:

Foi somente no ano de 1993, oito anos após o fim da ditadura militar, durante o governo de Itamar Franco, que a disciplina Educação Moral e Cívica deixou de ser obrigatória nas escolas brasileiras, por meio da Lei n.8.663, de 14 de junho de 1993. A lei previa que a carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, assim como seu objetivo formador da cidadania e conhecimento da realidade brasileira, deveriam ser incorporadas às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais [...] (LEPRE, 2019, p. 6).

Contudo, em nossa experiência (por volta de 1998 e 2002), quando dávamos nossos primeiros passos pela formação básica, mesmo com a promulgação da Lei n.º 8.663, de 14 de junho de 1993, ainda tivemos contato com resquícios culturais impostos pelas referidas disciplinas, e fomos percebendo, no decorrer dos anos (de forma não elucidada), um distanciamento dos princípios morais em nosso ambiente escolar, sendo hoje uma questão educacional mais esvaída ainda.

Esse esvaimento, possivelmente, se deu pelo fato de a moral causar

mal-estar nas pautas educacionais brasileiras por carregar o peso da ditadura militar. Em consequência disso, “a família passou a ser pensada como a única instituição responsável pela formação moral das crianças” (LEPRE, 2019, p. 6), mas essa troca de papéis nitidamente fracassou. Para Lepre:

[...] a família caracteriza-se por ser uma organização privada e tende a superproteger a criança reforçando, muitas vezes, atitudes que não são adequadas a situações sociais nas quais o sujeito precisa estar inserido. De acordo com La Taille (2009, p. 231), “[...] a família é uma instituição privada, mas a moral também deve valer para o espaço público”. Assim, crescentes manifestações de violência nas escolas, indisciplina, falta de respeito, intolerância e preconceito levaram estudiosos da Educação a questionarem sobre os valores que orientam crianças, jovens e adultos integrantes do nosso sistema educacional (LEPRE, 2019, p. 6).

Em meio a essa conjuntura e como referido na citação acima, as autoridades começaram a pensar formas de integrar a moral às disciplinas comuns do ensino básico, mas de uma maneira que fosse distante da imposição ou obrigatoriedade. Então, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um documento norteador que constituía uma proposta de reorientação curricular (BRASIL, 1998, p. 9). Primeiro em 1997, atendendo ao 1.º Ciclo do Ensino Fundamental (1.ª a 4.ª série na época), e depois em 1998, atendendo ao 2.º Ciclo do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª série na época).

Em uma análise mais concisa do documento de 1998, constatamos que as demandas e problemáticas da sociedade, denominadas como “questões sociais urgentes”, foram enquadradas como “Temas Transversais”, que pressupunham “um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola [...]” (BRASIL, 1998, p. 65). Dentre os sete Temas Transversais propostos, é possível destacar a Ética:

A questão central das preocupações éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que

envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais. Na escola, o tema ética se encontra nas relações entre os agentes que constituem essa instituição, alunos, professores e pais, e também nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo (BRASIL, 1998. p. 66).

Frisamos que o documento enfatizou a importância de as escolas se abrirem para debater as “questões sociais urgentes”, enquadrando, nesse prisma, a ética e a moral. Contudo, isso não significava a criação de novas áreas ou disciplinas, pois seriam proposições “incorporadas nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola” (BRASIL, 1998, p. 17). Desse modo, os valores morais não tiveram sua devida importância reconhecida porque sua tratativa nas escolas ficou a nível de projetos e eventos esporádicos.

Mais recentemente, em 2017, um novo documento orientador da Educação foi publicado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que possui um caráter normativo, definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Diferente dos PCNs que demonstraram certa preocupação em expor orientações para sugerir o trabalho pedagógico com relação à moral e à ética, a BNCC atribui à moral um papel notadamente coadjuvante e indefinido no ensino, quando, em um texto de mais de 400 páginas, cita indiretamente a temática em apenas cinco momentos. Assim, mais uma vez, os valores morais se tornaram escanteados.

A partir da contextualização trazida por nós, vimos, então, que a moral refere-se a um conjunto de regras de conduta pontualmente vinculado a uma sociedade e a um período específicos e que, no Brasil, devido à ditadura militar, carrega o peso do autoritarismo e controle do comportamento, o que acarretou um completo afastamento de seus valores do ambiente escolar. Compreender esse cenário histórico será essencial para descrevermos a relação da violência moral e valores na escola contemporânea mais adiante.

2.1. VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A institucionalização da violência nas escolas, principalmente públicas, é algo reconhecido pela maioria dos profissionais de educação e daqueles que indiretamente fazem parte dela. Portanto, é uma questão atual. Mas, afinal, o que é violência e por que ela ocorre nesse contexto? Para Yves de La Taille, a violência utiliza do “uso da força para constranger, física ou psicologicamente, uma pessoa ou um grupo de pessoas” (2009, p. 330). Dessa forma, “implica a dimensão do poder (entendido como correlação de forças) e a privação, momentânea ou perene, do exercício da liberdade por parte da pessoa violentada” (LA TAILLE, 2009, p. 330).

Castro (2015, p. 22) afirma que “A violência é histórica e assume determinadas manifestações sintomáticas conforme a organização social de um tempo e lugar”, e os PCNs complementam que “a relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade” (1998, p. 23 — grifo nosso). Temos, ainda, segundo Arendt (2004, p. 4), que o contexto do século XX tornou-se de guerras e revoluções, e, portanto, encontrou na violência um denominador comum entre as nações, o que se espelhou no século XXI.

Se a relação educativa é uma relação política e nossa política sustenta o peso do escravismo, das relações políticas paternalistas e clientelistas e de longos períodos de governos não democráticos (BRASIL, 1998, p. 20), não é de se espantar que a consequência desse trama fosse a abertura de profundas chagas à educação, que nada mais são que um reflexo da sociedade privada de cidadania “na medida em que boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades)” (BRASIL, 1998, p. 20). Os PCNs asseveram que essa relação política:

se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, no

reconhecimento dos alunos como cidadãos, na relação com o conhecimento (BRASIL, 1998, p. 23).

Em vista disto, “a maioria da juventude é excluída da participação política e do processo de produção econômica, social e cultural por não ter acesso à educação básica e, em menor número, por buscar no caminho do crime um sucedâneo para a frustração social” (BARRETO, 1992 apud CASTRO, 2015, p. 33). Neste ponto, é importante vermos o que diz Silva sobre o indivíduo ético — para ele, ética é tida como um código moral:

de acordo com Durkheim, o homem natural tem capacidade ética, porém, somente pelos esforços de socialização promovidos pela sociedade é que pouco a pouco ele vai se transformando em um ser social, logo ético. Essa concepção, conforme Bauman, remonta a Thomas Hobbes e sua famosa formulação do “estado de natureza”. No “estado de natureza” de Hobbes, o homem é um ser egoísta e amoral que só persegue seus próprios interesses. Dessa forma, tal estado assume a forma de uma guerra em potencial de todos contra todos, o famoso *bellum omnium contra omnes*. Aqui, o ponto nevrálgico de tal concepção é que o homem somente se torna moral no momento em que deixa o “estado de natureza”. Fora da sociedade, ele é um “vazio moral”, ao entrar no reino social, no entanto, é transformado em um ser moral no sentido preciso de que ele aceita sujeitar-se às leis do Estado Soberano. Completamente de acordo com as práticas dos legisladores modernos, Durkheim e sua teoria social, consideraram a ética como uma heteronomia, ou seja, que o indivíduo deve ser inoculado por meio da socialização (SILVA, 2013, p. 57).

Silva (2013, p. 75) ressalta que a ideia de Bauman, que afirma que existem “[...] três elementos básicos que proporcionam a inibição moral do sujeito, levando-o a reproduzir a ética propugnada socialmente: 1 — autoridade e autorização da violência; 2 — rotinização das atividades (trabalho); 3 — desumanização [...]”. Com essas considerações, fica menos complicado responder à pergunta: por que a violência ocorre no contexto escolar?

Primeiro, vale destacar que a violência escolar ocorre “em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do

sistema de ensino contra a escola e o professor, [...], do aluno contra o patrimônio da escola (deprecação) e outras” (ASSIS, 2010, p. 79). Então, apreciando que a violência, nas palavras de Arendt (2004, p. 39), “é um recurso enormemente tentador quando se enfrenta acontecimentos ou condições ultrajantes, em razão de sua proximidade e rapidez”, podemos considerar que ela ocorre na escola porque é um gatilho prático das injustiças sociais externas, ou seja, a violência reverbera a impossibilidade de exercer cidadania²¹.

2.2. VIOLÊNCIA MORAL E BULLYING

Iniciamos este subitem com a afirmação de que a agressividade é uma dimensão psicológica da violência (La Taille, 2009, p. 333), e tratá-la como instinto ou condição natural do homem a torna um fenômeno banal. Seguindo essa vertente e baseado nos estudos e abordagens de Milgram (1974), Gustave Le Bon (1895/1983), Freud (1921/1991) e Moscovici (1981), o autor La Taille (2009, p. 333) diz que “o comportamento violento não deve ser explicado por fatores individuais, mas sim por fatores de contexto. Dito de outra forma, qualquer pessoa pode, se assim o contexto o favorecer [...], agir de forma violenta”, e que algumas pessoas são mais dependentes do contexto do que outras.

Sobre o último apontamento, La Taille (2009, p. 334) reflete que a relação violência/moral “parece ser um complemento importante para compreender a força da influência do contexto nas condutas violentas”, e complementa expondo que um fator psicológico que parece ter bem menos importância nessa relação é a inteligência. Desse modo, ele lembra que:

existe uma relação entre inteligência e juízo moral, sendo o desenvolvimento da primeira condição necessária, mas não suficiente, ao desenvolvimento do segundo (Piaget, 1932/1992). Logo, podemos afirmar que o emprego de critérios morais para equacionar o tema da violência (notadamente para achar alternativas ao seu uso, como no caso do diálogo) pressupõe

²¹É claro que a violência escolar é um assunto bastante complexo, e deixamos claro que nossa intenção é didatizar o entendimento desta questão visando a finalidade deste artigo, não torná-la reducionista. Aprofundamentos serão feitos em futuros artigos.

certo nível de sofisticação intelectual. O desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as dimensões morais da violência deve ser um fator que pode inibir o comportamento agressivo (Puig, 1998) (LA TAILLE, 2009, p. 334).

Assim exposto, seguimos para a definição de *bullying*:

“De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras. [...] Seja direto ou indireto, o *bullying* se caracteriza por três critérios: 1. comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação. Além de adotar esses três critérios, alguns pesquisadores enfatizam o fato de a vítima se sentir impotente, incapaz de se defender (Cerezo, 1997) e de perceber a si mesma como vítima (FIELD, 1999)” (ASSIS, 2010, p. 96).

Assis (2010, p. 106) salienta que o *bullying* acontece tanto na escola quanto em suas imediações, mas os lugares mais frequentes são o pátio de recreio e a sala de aula, e destaca um dado preocupante:

A frequência com que os episódios de violência ocorrem faz que não nos surpreendamos mais com notícias que antes nos causavam indignação. Esse processo de banalização gradativa desfaz a importância que se dá ao acontecimento e, paralelamente, proporciona a sua intensificação e o aparecimento de formas mais elaboradas e graves de *bullying* (ASSIS, 2010, p. 108).

Concordamos com a fala da autora Assis, pois, refletindo sobre nossa atuação como professoras, acabamos, muitas vezes, pormenorizando situações de *bullying* que achávamos que eram apenas brincadeiras “comuns”. Neste momento, faz-se fundamental ao leitor-professor ponderar sobre suas próprias ações como educadores; afinal,

comportamentos agressivos não podem ser naturalizados. É claro que existe um discurso sobre as péssimas condições de trabalho docente que impedem o profissional de atuar com êxito, e entendemos a dinâmica imposta às escolas:

As mudanças no cenário profissional dos professores, produzidas pelo aumento no número de alunos, pela sua heterogeneidade sociocultural, pelas novas demandas de escolarização geradas pela sociedade, pelo impacto de novas concepções do ensino e de formas de lidar com o conhecimento, não têm sido acompanhadas pela implementação de políticas educacionais capazes de enfrentar os desafios e de valorizar os profissionais de ensino (Gatti, 1996) (ASSIS, 2010, p. 66).

Mesmo diante dessa desvalorização, Becker e Kassouf (2016, p. 654) destacam que “a escola tem papel fundamental na identificação do indivíduo com tendência a apresentar comportamento violento, já que é nesse ambiente que a criança provavelmente manifesta tal comportamento. Além disso, “a escola pode ainda prevenir a agressividade dos alunos por meio do ensino e do monitoramento” (BECKER; KASSOUF, 2016, p. 654). Sobre esse ensino e monitoramento, alguns exemplos que serão dados na parte final deste relato.

2.3. PLANEJAMENTO E AÇÕES PEDAGÓGICAS

É comum que os professores desenvolvam projetos em suas aulas e estabeleçam parcerias com outras disciplinas. Fonte (2014, p. 27) explica que a discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova, uma vez que ela surgiu no início do século XX, através das concepções de John Dewey. “Já nessa época, a discussão estava pautada em uma concepção de que educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, e a escola deve representar a vida presente.” Na realidade, fazer projetos hoje nas escolas, assim como o *bullying*, se tornou algo tão comum que se banalizou.

O projeto se tornou uma espécie de fuga da cobrança massiva por cumprimento de conteúdos curriculares, quando, na verdade, deveria buscar pela transformação escolar. Segundo Fonte (2014, p. 26), os projetos têm as

seguintes características: objetivo definido em função de um problema; finitude: têm começo e término programado; são “irregulares”, ou seja, fogem da rotina. Observe que a autora deixa clara a efemeridade de um projeto e sua fuga de rotina, justamente duas particularidades que nós queríamos evitar, uma vez que pretendíamos que os valores morais se tornassem parte integrante da escola de forma que o currículo orientador do Ensino Fundamental fosse normalmente cumprido. Por isso, colocamos em prática o planejamento de ações pedagógicas.

Morin afirma que “o nosso conhecimento está relacionado a nossa relação ativa com o mundo exterior, constituindo-se a ação no primeiro vínculo da ação cerebral” (MORIN, 1985 apud LÜCK, 2010, p. 59). Assim, entendemos que ações pedagógicas são a condição fundamental para a construção da realidade e da democratização do conhecimento na organização escolar, ensejando condições homogêneas de participação a todos (LÜCK, 2010, p. 58).

Quanto à atividade de planejar, Assis comenta:

“Considerando que a atividade de planejar é uma ação de análise crítica da realidade que se tem e da que se quer alcançar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito para atingir o que se almeja, o primeiro movimento é o de conhecer a realidade local. Para que o projeto de intervenção seja significativo para os alunos é importante conhecer o contexto real de vida que eles têm, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a análise do contexto deve favorecer a identificação das situações da sua escola e da realidade local, o contexto interno da escola, as situações de violência observadas, assim como as ações de prevenção e promoção que revelam potenciais e as possíveis parcerias que já atuam na redução dessas violências.” (ASSIS, 2010, p. 241).

Desse modo, Vasconcellos diz que “planejar é uma atividade que faz parte do ser humano” (2014, p. 14), e que o “planejamento educacional é da maior importância e implica enorme complexidade, justamente por estar em pauta a formação do ser humano” (2014, p. 15), sendo que o “fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito da necessidade de mudança” (2014, p. 36).

2.4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Começamos o ano de 2019 em uma escola nova, localizada em um bairro mais afastado de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Tudo era novo para nós; os alunos, os colegas de trabalho, a gestão, a dinâmica escolar. Diferentemente das instituições em que estivemos anteriormente, esta causou estranhamento logo nos primeiros dias devido ao comportamento dos alunos que proferiam palavrões, batiam e ofendiam uns aos outros e ainda quebravam equipamentos recentemente instalados.

Claro que, de início, aquele contexto foi espantoso e desconfortante. Apesar disso, seguimos com nossa tentativa de lecionar. De fato foram numerosas tentativas, mesmo porque passávamos por uma mudança de governo estadual e pela implantação de um novo currículo, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2018), e, nessa perspectiva, a cobrança sobre os professores foi instaurada ainda nas férias de janeiro de 2019, acarretando a necessidade frequente de cumprir com a demanda burocrática pedagógica.

Mas frequentar aquele ambiente começou a nos desgastar; eram muitos os casos de ofensas e humilhações entre os alunos, refletindo diretamente no aproveitamento das aulas (ou na falta dele). Notamos que os casos de *bullying* eram explícitos e, sem receber qualquer orientação ou suporte para lidar com aquele cenário, fomos nos tornando distantes dos alunos logo no decorrer do mês de fevereiro. Sobre isso, Chaui (2000, p. 437) diz que “nossos sentimentos, nossas condutas, nossas ações e nossos comportamentos são modelados pelas condições em que vivemos (família, classe e grupo social, escola, religião, trabalho, circunstâncias políticas, etc.)”.

Até que, no dia 13 de março de 2019, ocorreu uma tragédia na cidade de Suzano/SP, em que dois ex-alunos mataram sete pessoas na escola estadual Raul Brasil (G1, 2019). Mais um episódio de violência que causou espanto entre os professores, alunos e a comunidade escolar. Porém, logo após os dois dias subsequentes ao triste acontecimento, os estudantes começaram a reproduzir, com ironia, as atitudes dos infratores, como “brincar” de ameaçar seus colegas com machadadas e tiros. Na semana seguinte, os episódios de *bullying* persistiram e as reproduções de atos violentos foram dirigidas até mesmo aos docentes, com intimidações

ironizadas.

Em conversas com outros professores, ouvimos que eram comuns essas situações e que não poderíamos fazer nada, uma vez que era hábito da comunidade em torno da escola agir de forma naturalmente violenta²². De fato, “a escola é uma instituição social, e, como tal, reflete a sociedade do seu tempo, trazendo as marcas da sua história” (ASSIS, 2010, p. 239). Contudo, alguma coisa precisava ser feita para reverter aquela cultura degradante que fora instaurada ali, afinal, “atualmente, não basta mais ensinar para o futuro: o futuro é gestado no presente, no conhecimento, reconhecimento e enfrentamento dos problemas e desafios que temos de superar e transformar hoje” (ASSIS, 2010, p. 238).

Desse modo, buscamos suporte bibliográfico para entendermos a possível origem daquela hostilidade e como poderíamos agir (ver primeira e segunda partes) diante daquele desafio. Entendemos que é:

necessário criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como algo construído socialmente e portanto passível de prevenção, uma escola que tenha o diálogo como recurso privilegiado na resolução dos conflitos que deve gerir e que pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de se tornarem agentes de mudança. A escola tem várias formas de organizar a proposta e o trabalho pedagógico: o projeto político-pedagógico, a organização curricular, o planejamento das aulas, o plano de trabalho, a programação de eventos pedagógicos, o diário de classe, o conselho de classe, entre outros. No entanto, o fundamental é que essas formas expressem a concepção de educação e de ser humano que se quer formar [...] (ASSIS, 2010, p. 239).

Em outras palavras, era preciso que o trabalho pedagógico fosse intenso, mostrando aos alunos exemplos que estivessem verdadeiramente integrados à rotina da escola. Por esse motivo, chegamos ao consenso de que era necessário promover ações pedagógicas e não um projeto, pois, de forma resumida, uma das principais características de um projeto é ter um prazo de validade para findar, quando o nosso objetivo era que as ações

²²Essa estagnação por parte dos docentes pode ser explicada pela desvalorização da carreira do magistério somada a outros fatores apontados na primeira parte deste capítulo.

promovidas por nós servissem como suporte aos alunos e que estivessem integradas à rotina escolar, mudando os valores de dentro para fora, pois “as práticas educativas cotidianas, por menores e pouco visíveis que possam parecer, constituem poderosos instrumentos de reprodução e/ou criação, produzindo os mais surpreendentes efeitos” (ASSIS, 2010, p. 246). Assis afirma que, sempre que possível, é preciso exercer:

um estranhamento em relação ao ambiente escolar, às suas turmas e aos seus alunos. Observe e registre sinais e situações de violência na escola: ações de bullying, violências físicas entre estudantes, violências psicológicas dos professores em relação aos alunos e vice-versa, violência institucional contra os estudantes, professores e funcionários, e se há casos de violência inter-relacional entre namorados no espaço escolar, de violência sexual, entre outras (ASSIS, 2010, p. 243).

Por alguns dias observamos nossos alunos, suas falas, posturas, atitudes etc. e tomamos nota. Também conversamos individualmente com alguns estudantes que sofriam *bullying*, e estes se dispuseram a escrever como se sentiam diante de humilhações. Também separamos documentários sobre o assunto, curtas-metragens, vídeos de campanhas, dinâmicas e textos curtos.

Na sequência tivemos uma conversa aberta com cada turma para expor nossos sentimentos em relação ao clima da escola. Os relatos dos colegas foram lidos (não houve identificação), e exibimos o material que preparamos. Nosso diálogo se prolongou por uma semana. Nesse período, alguns alunos que eram mais tímidos se expressaram, os que provocavam se pronunciaram, muitos se sentiram à vontade para chorar e desabafar.

Conforme nossas pesquisas, confirmamos que o problema de violência daquela escola era muito mais complexo do que aparentava ser, uma vez que trouxeram questões de relações familiares, condições financeiras, agressões sofridas no próprio lar, fome e até mesmo uma certa necessidade de atenção dos alunos por parte dos professores, visto que, nas palavras deles, alguns docentes não demonstravam interesse pelos trabalhos que produziam, só sabiam escrever na lousa, ignoravam quando pediam ajuda (pedagógica/pessoal), não se dispunham a planejar aulas diferentes (ficavam só em sala de aula) e gritavam muito (maioria das queixas).

Diante do exposto, estabelecemos algumas regras de convivência de comum acordo para que pudéssemos conviver mais harmoniosamente e pensamos juntos (professores e alunos) em possibilidades para sanar ou, pelo menos, diminuir as manifestações violentas que aconteciam. Esclarecemos que esse primeiro momento foi fundamental para a escola como um todo, mas é claro que algo que estava há tanto tempo impregnado naquele ambiente não seria facilmente modificado da noite para o dia. No entanto, os alunos que eram vítimas, notoriamente, se sentiram mais unidos e confiantes para enfrentar práticas de *bullying*, e aqueles que agrediam foram perdendo interesse em fazê-lo. Também tivemos professores mais ativos. Apesar disso, sempre precisamos lembrar os acordos iniciais, criando novos e insistindo em demonstrar bons exemplos.

A seguir, pontuamos algumas práticas que integramos ao cotidiano e às aulas:

- *Tratar os alunos com respeito e igualdade, atendendo suas dúvidas e anseios (exigir reciprocidade).*
- *Agir de forma carinhosa.*
- *Demonstrar autoridade sem autoritarismo, não gritar (professores e gestores).*
- *Ser referência de comportamento (professores e gestores).*
- *Promover encontros entre escola e família, através de apresentações culturais, demonstrações de trabalhos desenvolvidos pelos alunos (importante não vincular reunião pedagógica ao discurso enfático dos erros e mau comportamento cometidos por ele. Encontros pontuais envolvendo um único aluno e seus pais/responsáveis são bastante proveitosos).*
- *Explorar espaços diversos da escola.*
- *Incluir propostas e aceitar ideias dos alunos para planejar aula (afinal, o objetivo é que eles aprendam) — construção coletiva;*
- *Possibilitar projetos em que os alunos caminhem sozinhos (autonomia).*

- *Oportunizar espaços de debates (ouvir opiniões dos professores e alunos) com frequência (alunos sentem necessidade de serem ouvidos).*
- *Punições de mau comportamento que incluem ameaças, gritos e privação de aulas de arte ou educação física não resolvem (caracteriza uma punição expiatória, que possui um caráter arbitrário, não havendo relação entre os delitos cometidos e o conteúdo da sanção)²³.*

Compreendemos que, como professores(as), ainda erramos ao distanciarmos os alunos de nossos planejamentos. Como afirma Assis, “o foco deve ser os alunos, identificando-se quem eles são, suas histórias, seus contextos de vida, suas necessidades e aspirações de aprendizagem e a diversidade do espaço escolar” (ASSIS, 2010, p. 240).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa introdução, esclarecemos que nosso objetivo era promover ações pedagógicas em uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo, no que tange ao tema violência moral e valores na escola, e fizemos isso por meio de um relato de experiência.

Os resultados de nossas ações apontam avanços significativos no comportamento moral dos estudantes e indicam que o trabalho ativo e vivencial com a questão da educação em valores se faz necessário e urgente no atual caminho que a educação vem trilhando, sendo imprescindível ser enfatizado com certa insistência de modo a se tornar parte integrante do cotidiano escolar.

Para tanto, a formação inicial e continuada de professores, com foco

²³Para entender o assunto, sugerimos as seguintes referências:

VALE, Líana Gama do; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, 19(2), 235-244, 2008b.

MOULIN DE ALENCAR, Heloisa; LA TAILLE, Yves de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 59, núm. 2, 2007, pp. 217-231. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

PIAGET, J. **Os procedimentos de educação moral**. In: MACEDO, L. (Org.). Cincos estudos de educação moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930-1996. p. 1-36.

PIAGET. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932-1994.

na educação em valores, se faz imprescindível, uma vez que o professor é o mediador necessário na construção da moralidade de criança, adolescentes e adultos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Da Violência**. Tradução de Maria Claudia Drummond, 2004.

ASSIS, Simone Gonçalves de (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

AURÉLIO. Dicionário Online de Português. Moral. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/moral/>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova economia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 653-677, ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, L. L. **Revelação e ocultamento: dos estudos sobre violência e violência escolar aos estudos sobre bullying**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. - São Paulo: Ed. Ática, 2000.

EDUCAÇÃO SP. Educação envolve professores, alunos e pais em iniciativa que estimula o diálogo para combater conflitos no ambiente escolar. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/chega-bullying>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FONTE, Paty. **Pedagogia de projetos: ano letivo sem mesmice**. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

G1. 13 mar. 2019. Cronologia: massacre em Suzano. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/cronologia-massacre-em-suzano.ghtml>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LA TAILLE, Yves de. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos.

Temas em Psicologia, vol. 17, núm. 2, 2009, pp. 329-340. Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Brasil.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Revista Educação da UFSM**, v. 44, 2019.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. – 7ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MICHAELIS. Dicionário Online de Português. Moral. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=moral>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MOULIN DE ALENCAR, Heloisa; LA TAILLE, Yves de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 59, núm. 2, 2007, pp. 217-231. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

SAFER NET. Conheça a campanha Acabar com o Bullying #ÉDaMinhaConta. Disponível em: <<https://new.safernet.org.br/content/conheca-campanha-acabar-com-o-bullying-edaminhaconta>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo paulista** - Versão 1. São Paulo, SE, 2018.

SILVA, Paulo Fernando da. **Conceito de ética na contemporaneidade segundo Bauman**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. – 24.^a ed. – São Paulo: Libertad Editora, 2014.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: ENFRENTANDO PRÉ-CONCEITOS

Taís Pelicão

Carita Pelicão

Graziele Angélica de Souza Velasquez Almeida

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta alguns relatos acerca de experiências vividas dentro de salas de aulas que chamaram atenção de três professoras, as autoras deste texto, com relação ao reconhecimento e valorização de culturas étnico-raciais. As situações aconteceram em uma escola estadual de ensino fundamental — anos iniciais, em uma cidade de médio porte do interior paulista.

Entendem-se aqui, por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. Em outras palavras, quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa. Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos (VERRANGIA; GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 709).

O ensino das relações étnico-raciais acaba por envolver distintos âmbitos de aplicação, ação, sentimento e conhecimentos:

O primeiro âmbito a que se faz referência é o individual, que engloba condutas interindividuais, vínculos afetivos e apegos sentimentais, como a amizade, envolvendo, ainda, o conhecimento que pode ser chamado de psicossocial, isto é, a

possibilidade de colocar-se no lugar do outro. O segundo âmbito é o social, que está relacionado com os vínculos grupais. E, por fim, destaca-se também o âmbito moral, que diz respeito às condutas voltadas para ações morais, com motivação moral em relacionamentos com princípios do bem (GODOY, 2001, p. 3).

Ainda de acordo com Godoy (2001, p. 50), os valores determinam as regras ou normas de conduta e indicam como cada indivíduo se comportará em distintas situações. Pode-se, por exemplo, ser tolerante ou intolerante, ser altruísta ou egoísta, defender as igualdades dos homens e a liberdade de todos ou combatê-las. O valor “concretiza-se pela conduta moral, que depende da definição de valores adquiridos, pois moral e valores estão estreitamente relacionados”.

Os diversos grupos sociais, que compõem uma mesma sociedade, possuem valores diferentes, assim como a própria sociedade, que frequentemente incute nos sujeitos valores comuns, e o compartilhar desses valores torna o grupo solidário (pena ser o grupo dominante o que sempre trata de impor os valores). Os valores estão muito relacionados à sociedade contemporânea que, por sua vez, está por demais interligada às relações político-econômicas e à distribuição do poder, decorrendo, assim, a relação direta com a formação moral crítica do cidadão (GODOY, 2001, p. 50).

Kant (1991 apud GODOY, 2001) defende a ideia de que “a educação da criança não pode ser confiada a qualquer pessoa, deve ser resultado do conhecimento científico e não da prática reprodutiva de valores e crenças da sociedade vigente”. Para a autora, a sociedade atual ainda sofre com conflitos configurados pelos estereótipos e pelos estigmas atribuídos aos indivíduos, gerando dificuldades de convivência a partir dos valores morais baseados na justiça e na igualdade.

Para falar a respeito das relações étnico-raciais, faz-se necessário esclarecer alguns termos relacionados ao assunto, como “etnia” e “raça”.

O termo “etnia” tem sua origem do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, que significa povo, nação. O conceito de etnia, baseado em Cashmore (2000), diz respeito a um grupo que possui algum grau de coerência,

solidariedade, origens e interesses em comum. Ou seja, um grupo étnico é mais do que apenas um ajuntamento de pessoas, devendo ser agregado aos indivíduos seu pertencimento histórico e cultural.

Já o termo “raça” diz respeito aos atributos dispensados a certo grupo e “grupo étnico” se refere a uma resposta original de um povo quando, em alguma situação, se sente marginalizado pela sociedade. Um termo que passou a ser utilizado no Brasil e merece destaque é a expressão “étnico-racial”. Seu sentido determina que as tensas relações raciais estabelecidas no país vão além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem, também, à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira, que se difere em visão de mundo, valores e princípios da visão de origem europeia (BRASIL, 2004).

Neste sentido, entende-se que raça e etnia são expressões que se fundem no contexto social brasileiro, principalmente dentro das escolas, visto que ambos os termos são carregados de significados e podem determinar o pensamento, a atitude e a forma de ser e pensar o mundo e as nuances que o cercam.

A educação para relações étnico-raciais tem se tornado tema de muitas discussões e pesquisa atualmente, principalmente depois da aprovação da Lei n.º 11.645/2008, que diz que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Por esta razão, considera-se necessária a organização da escola como um todo. Porém, no contexto em que essas professoras atuam, é possível observar que, diariamente, dentro das escolas, há conflitos por conta da obrigatoriedade regulamentada em nível nacional.

Se for considerado que poucos professores colocam a Lei em prática, chega-se a um cenário no qual o trabalho com temáticas relacionadas à cultura e à história africana, afro-brasileira e/ou indígena perdem a força e a valorização adequada. São por essas razões que as professoras levantaram essa temática neste artigo e apontaram discussões que podem ser desenvolvidas dentro das escolas.

As experiências aqui relatadas possuem associação com o preconceito gerado pela sociedade, que acaba por refletir nas crianças, que

estão no processo de inserção no sistema socioeconômico, histórico e cultural. O preconceito, segundo Jones (1973), “é o julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça, uma religião ou um dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo, e mantido apesar de fatos que o contradizem” (p. 54). Isto é, o preconceito corresponde a um julgamento prévio, que se faz sem conhecimento dos fatos ou ponderação.

Essas temáticas estão relacionadas diretamente às diferenças sociais, à intolerância, ao desrespeito com relação à diversidade social, racial, étnica e cultural (PEREIRA; CORDEIRO, 2014). Assim sendo, é de extrema importância que, desde o início, dentro das instituições de ensino, haja a desconstrução de tais atitudes. Mas a questão que se destaca é: como fazer isso?

O incentivo ao debate, à reflexão, da ressignificação de valores e do conhecimento e reconhecimento da identidade são a resposta para esse questionamento. Além disso, destaque-se que o fortalecimento da autoestima das crianças para a solidariedade e respeito às diferenças são de extrema relevância para a construção de uma cultura de paz.

Nessa perspectiva, o objetivo principal deste capítulo é relatar as experiências vividas, por três professoras, em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental — anos iniciais, localizada em um município de médio porte do interior paulista. Tais experiências foram cercadas de aspectos da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, além de proporcionarem a reflexão sobre os processos educacionais.

2. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O planejamento das aulas aqui descritas teve como referência um curso de extensão denominado “Moralidade, Escola e Contemporaneidade II”, coordenado pela Prof.^a Dra. Rita Melissa Lepre e pelo Prof. Dr. Carlos Jesus Zanni de Arruda, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Unesp, campus de Bauru/SP, do qual as autoras participaram durante o ano de 2019. Inicialmente, consideramos indispensável contextualizar, por meio da revisão bibliográfica apresentada, o cenário acerca do conceito “étnico-racial” e levantar algumas questões pertinentes às ações das crianças e à atuação do professor direcionadas às

relações étnico-raciais.

As aulas foram planejadas e colocadas em prática durante o ano de 2018, tendo como tema a valorização e reconhecimento de diversas culturas étnico-raciais por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos. As atividades, desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, possuíram o objetivo de apresentar diferentes culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, despertando o interesse, a curiosidade nas crianças e, principalmente, gerando conhecimento, reconhecimento e respeito às diferenças. Foi feita a utilização de vídeos, imagens, jogos, brincadeiras, músicas, instrumentos típicos, materiais, artefatos culturais etc.

Durante as aulas, surgiram algumas situações, através das crianças, que as professoras protagonistas consideraram de extrema importância destacar neste referido texto. A seguir, apresenta-se uma breve descrição dessas experiências, com a análise das discussões por meio da visão das autoras e, por fim, algumas considerações feitas por elas:

a) A primeira atividade realizada, com turmas dos primeiros aos quintos anos, teve direcionamento para a criação, a partir da elaboração de desenhos, de um autorretrato. Isso porque pretendia-se identificar nas crianças o conhecimento e reconhecimento que possuíam acerca de suas origens. A partir daí, surgiram algumas falas das crianças, que as professoras acharam marcantes e compartilharam com o restante da turma para que pudessem refletir. Uma das falas teve relação com o lápis “cor de pele”: uma criança negra questionou à professora o porquê do lápis rosa claro ter o nome de “cor de pele” se a pele dela não era daquela mesma cor. Um debate crítico foi levantado entre as crianças e, com a colaboração das autoras deste trabalho, houve a conclusão de que o nome não tinha sentido algum e que deveriam a partir dali chamá-lo de rosa claro, pois existem diferentes cores de pele e, se esse fosse o caso, vários lápis de cor seriam chamados de “cor de pele”, gerando confusão em quem os mencionasse ou ouvisse.

b) Na mesma atividade descrita anteriormente, em um outro momento desenvolvido com outras turmas, as professoras puderam notar que alguns

dos autorretratos desenhados por crianças negras e pardas não possuíam características fenotípicas. As peles eram coloridas pelas crianças com bege, amarelo ou rosa claro ao invés de preto ou marrom, por exemplo; os cabelos eram representados com formas lisas ao invés de desenharem seus cabelos como são de verdade: encaracolados e/ou cacheados. Além disso, os fios eram pintados com a cor amarela ao invés do preto e/ou marrom, e os olhos possuíam, em sua maioria, cores azuis ou verdes. A atividade foi uma das primeiras a serem desenvolvidas para introduzir o tema das relações étnico-raciais. Assim, as professoras decidiram não iniciar um debate nesse momento, mas esperar o desenvolvimento de outras atividades e outras reflexões para que ao término desse processo pudessem pedir que cada criança desenhasse novamente seu autorretrato. O que se pôde notar, após um semestre trabalhando com a temática, é que as crianças desenharam autorretratos diferentes do primeiro, principalmente com relação às cores. Fortaleceram a autoestima e valorizaram suas aparências. Mais um fato que se destaca é que as meninas diminuíram o uso das chapinhas e progressivas, e soltaram mais seus cachos não apenas nos desenhos, mas também no dia a dia.

c) Outro debate significativo que se destaca neste capítulo tem relação com o preconceito com religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. As professoras estavam trabalhando com a utilização de algumas palavras destacadas na música *África* (PERES; TATIT; ANTUNES, 2011). A letra da música traz muitos nomes de países do continente africano, o que se tornou curioso para as crianças que quiseram investigar no Mapa Mundi a localização de cada um deles e dialogar sobre as características econômicas, culturais e históricas de todos. Outras expressões como “leão de judá”, “ijexá”, “baobá”, “oxalá”, “malé”, “Alab”, “ilé”, “banto”, “mulçumanamagô”, “Yorubá” também foram destacadas pelas crianças para que houvesse a investigação de seus significados e a discussão em sala. Foi a partir daí que as professoras se depararam com muitas falas preconceituosas, pois a maioria dessas expressões têm relação com conjuntos de povos de determinadas áreas da África, com diferentes religiões e/ou crenças. As crianças (brancas e negras), pertencentes às religiões de matrizes

africanas e afro-brasileiras, se sentiram à vontade para relatar como realmente ocorrem os rituais/celebrações, quais são as suas crenças e da família, como são tratados por pertencer a tais religiões e os comentários preconceituosos que ouvem dentro e fora da escola. Muitas dessas crianças nunca tiveram coragem de falar sobre sua religião, e foi a primeira vez que o fizeram. As professoras preferiram dar voz a elas, deixando que expusessem suas experiências e tirassem as dúvidas dos colegas. O papel das autoras, diante dessas conversas, foi mediar e responder a outras questões pertinentes, o que também não foi fácil, pois muitas das perguntas as pegaram desprevenidas. Nesse sentido, professoras e alunos concordaram em pesquisar melhor sobre o tema, e, nas aulas que se sucederam, houve a exposição dos elementos.

d) *Após um semestre trabalhando com a temática, durante uma das atividades desenvolvidas em sala multimídia, houve a apresentação de algumas imagens e vídeos de diferentes povos indígenas e, também, de alguns jogos e brincadeiras que eram realizados por cada grupo. Enquanto as professoras conduziam a aula, puderam ouvir algumas frases dos alunos: “Olha! Ele se parece comigo!”; “Nós já brincamos dessa brincadeira!”; “Eu já joguei esse jogo na minha rua!”; “Eles não usam roupas iguais às nossas, isso porque cada um tem sua cultura!”; “Eles têm casas de tijolos, não imaginava assim!”, entre outras. São a partir de falas como essas que se pode iniciar um debate crítico com as crianças, e foi o que as autoras fizeram. Foi gratificante notar que as crianças começavam a aceitar a diversidade cultural e a se reconhecerem como parte dessas culturas diversas. Além disso, é importante que valorizem as diferenças que existem na sociedade para que não haja preconceitos estabelecidos.*

CONSIDERAÇÕES

A partir das experiências acumuladas pelas autoras, foi possível averiguar, assim como em alguns estudos (CRUZ; REIS; SOUZA, 2016; PEREIRA; CORDEIRO, 2014; BRASIL, 2006), que planejar metodologias de trabalho e prática pedagógicas voltadas para relações étnico-raciais é um

dos maiores desafios encarados por profissionais da educação que devem tratar desse tema.

Porém, além da obrigatoriedade estabelecida pela Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008), conclui-se que a educação gira em torno do ensino de histórias e culturas de diferentes povos, assim como apresentado na fala de Eliane Cavaleiro (BRASIL, 2006, p. 15):

[...] além de um direito social, a educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano. Como expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

O ambiente escolar possui alunos, e também funcionários, com origens diferentes, com características e individualidades diferentes. Por isso torna-se necessária a promoção do respeito mútuo, do respeito ao próximo, do reconhecimento das diferenças, da possibilidade de se tratar das diferenças sem medo, receio ou preconceito (BRASIL, 2006).

Há um silêncio da escola, sobre dinâmicas das relações raciais, que vem permitindo que seja transmitida ao aluno uma superioridade branca, sem que haja um questionamento desses problemas por parte dos profissionais da educação. Portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar é indispensável (BRASIL, 2006).

As culturas africana, afro-brasileira e indígena não devem ser mediadas como meras atividades fragmentadas da vida, pois tratam-se de histórias que revelam a “existência e coexistência com os outros no mundo, possibilitando a transcendência de uma cultura de paz” (CRUZ; REIS; SOUZA, 2016, p. 21).

As relações interpessoais regidas pelo altruísmo, pelas ideias de igualdade, de liberdade, de moral e com critérios de justiça são frequentemente discutíveis na sociedade atual. Neste contexto social vigente, um dos fenômenos mais comuns é o contato étnico-racial, que, no universo de relações interpessoais vividas pelo homem, ainda representa uma problemática com fatores complicantes, como o preconceito, os estereótipos, a discriminação, representados e apoiados por

valores sociais e individuais (GODOY, 2001, p. 3).

Nesse sentido, se faz imprescindível falar sobre o tema na escola e trabalhar com as crianças essas questões tão importantes e necessárias à construção de personalidades autônomas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 10.639, de 3 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 262p., 2006.

CASHMORE, Ellis; BANTON, Michael [et al.]. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 2000.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; REIS, Monique Priscila de Abreu; SOUZA, Edlaine Fernanda Aragon de. **Metodologias de trabalho em educação das relações étnico-raciais**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 88p., 2016.

GODOY, Eliete Aparecida de. **As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.5, n.14, p. 7-22, 2014.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo; ANTUNES, Arnaldo. **África**. Brasil: Palavra Cantada

Produções, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

VERRANGIA, Douglas; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino da Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VERGONHA E MEDO: COMO FORMAR SUJEITOS ECOLÓGICOS QUANDO NOS DEPARAMOS COM QUESTÕES DE MORALIDADE?

Gabriela Aparecida de Oliveira
Denise Fernandes de Mello

Vivemos em tempos de acelerado processo de mudanças e transformações nos mais variados âmbitos: político, social, econômico e tecnológico. Os mundos físico e digital nunca estiveram tão conectados. As habilidades e competências necessárias para o ser humano hoje, na era da quarta revolução industrial (KLAUS SCHWAB, 2018), vão muito além de conhecimentos específicos disciplinares formais.

Os tempos nos quais o professor e a biblioteca da escola eram as maiores fontes de conhecimento já não correspondem à realidade. Hoje, as informações encontram-se disseminadas na forma digital com fácil acesso. Os jovens estão sincronizados com a sociedade da informação.

Essa nova realidade, somada à necessidade de ações concretas para a sustentabilidade do planeta, de melhoria dos resultados pífios de avaliações da aprendizagem de nossos estudantes, tanto internas quanto externas (BRASIL, 2018; OCDE, 2016), indicam a necessidade de mudanças urgentes no ensino considerado tradicional, expositivo e conteudista (GADOTTI, 2007; SAVIANI, 1991), no qual o aluno recebe um conhecimento pronto, de forma passiva, e aprende apenas a reproduzir o que lhe é transferido (MIZUKAMI, 1986). Quando falamos de ensino tradicional no ocidente, referimo-nos ao modelo proposto inicialmente na criação das escolas com a ascensão da burguesia que buscava sair da ignorância e pregava a igualdade de direitos como parte do estado democrático (SAVIANI, 1991), modelo este que ainda prevalece na maioria das escolas brasileiras.

Um modelo de ensino no qual os alunos participam ativamente, construindo os próprios conhecimentos, e o professor, ademais de dominar os conteúdos específicos disciplinares, atua como um mediador, um promotor reflexivo de uma aprendizagem mais ampla pelo aluno, incluindo

habilidades e competências socioemocionais, tem sido preocupação de diferentes autores. Os trabalhos de Piaget (1970); Dewey (1978); Paulo Freire, (1996); Morin, (2000) ; Habermas, (2001) e Vigotsky, (2015) já expressavam a importância de um ensino vinculado ao contexto social, não fragmentado, tendo o aluno como um sujeito ativo e crítico e um professor reflexivo.

O perfil dos jovens, como descrito em diversos documentos (OCDE, 2016), é de indivíduos que querem voar, querem criar, e uma educação cartesiana não apenas é desestimulante como também não contribui com as competências para o século XXI (PORVIR, 2012). Proporcionar ao aluno um ensino contextualizado na sua realidade, com conteúdos que sejam significativos para sua formação como ser individual e social, deve ser preocupação da escola de hoje e de amanhã (DELORS, 1996). E, sendo o ser humano e a natureza complexos, não é possível uma educação redutora, especialista. É necessária uma abordagem que considere todos os aspectos, inclusive os emocionais. Tanto o todo como as partes são importantes (MORIN, 2000).

O professor, embora não seja o único responsável, é quem pode direcionar suas ações para potencializar as capacidades de cada aluno (SANTOS, 2011). É por ele que o currículo se cumprirá ou não, que as intenções dos conteúdos a serem trabalhados serão concretizadas ou não. A intencionalidade nos processos de ensino e aprendizagem é determinante (OLIVEIRA, 2008).

A formação de um sujeito para atuar nesses novos tempos, além de promover a aquisição de conhecimentos disciplinares específicos, requer o desenvolvimento de capacidades como observar, fazer análises, emitir opiniões, discutir entre pares, fazer seleções e propor soluções (BRASIL, 2018; DELORS, 1996). Contribuir para uma formação integral do aluno nesse contexto, onde competências e habilidades socioemocionais não devem substituir, mas sim somar-se ao conhecimento formal de disciplinas é um desafio na educação.

Neste capítulo, destacamos parte dos resultados do diagnóstico e prognóstico da dissertação de mestrado intitulada “Metodologias ativas no ensino de ciências para formação de um sujeito ecológico”, baseado em

experiências com duas turmas do 7.º ano do ensino fundamental — anos finais, em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, envolvendo 51 alunos, inicialmente, e terminando a pesquisa com 43.

A proposta no desenvolvimento deste trabalho foi estimular o aluno a ser ativo na construção de seu próprio conhecimento, e não apenas um mero espectador, levando-o a perceber a importância de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico (BERBEL, 2011; FREIRE, 2015) e fazendo-o assumir a corresponsabilidade pelo seu trabalho (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Por meio de um questionário adaptado de Fernandes *et al.* (2004) e uma roda de conversa, realizamos um diagnóstico do perfil ambiental desses alunos. Desenvolvemos um programa de intervenção com 21 atividades com base em metodologias ativas, visando contribuir com ações políticas dentro da comunidade onde os alunos estão inseridos. Após todas as atividades, realizadas durante 8 meses, para um prognóstico do perfil ambiental dos mesmos alunos, reaplicamos o questionário do diagnóstico. Assim, a pesquisa contou com Diagnóstico, Programa de Intervenção e Prognóstico.

O programa de intervenção foi dividido em quatro temas (1. Descobrir a Natureza da cidade; 2. Conhecendo o metabolismo da cidade; 3. Pesquisando a qualidade ambiental da cidade e 4. Buscando a melhoria da qualidade ambiental da cidade), nomeados conforme o livro de Dias (2001), visando abranger as quatro etapas que julgamos essenciais para a formação de sujeitos ativos por meio do ensino de ciências.

Devemos reconhecer que a influência considerável de elementos muito presentes no mundo atual, como séries de TV, redes sociais, excesso de informações e fluidez das transformações tecnológicas, influenciam na personalidade e na construção da identidade dos alunos. Trazendo essas discussões para dentro de sala de aula, o professor pode contribuir para o desenvolvimento de um modo de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico.

Durante o desenvolvimento das atividades, identificamos que os alunos apresentavam, muitas vezes, os sentimentos de medo e de vergonha. Trazemos aqui uma análise das respostas dos alunos ao questionário

diagnóstico, transcritas no quadro 1. Medo e vergonha aparecem como entrave para posicionamentos e ações de melhoria no ambiente em que estavam inseridos. No prognóstico, essas emoções aumentaram, verificando-se que os alunos apresentavam falas condizentes ao conteúdo teórico de sala de aula, porém suas ações ainda eram limitadas devido à presença dessas emoções.

Identificamos que a formação de indivíduos com pensamento crítico, engajados em ações coletivas para garantir a sustentabilidade do planeta, conhecendo, discutindo e participando de decisões governamentais nas esferas municipal, estadual e federal, foram prejudicadas por sentimentos de medo e vergonha.

Quadro 1. Percepção ambiental dos alunos no diagnóstico e prognóstico, respectivamente

Questões	Respostas	Número de repetições das respostas no diagnóstico	Número de repetições das respostas no prognóstico
1. No dia a dia, você considera que causa algum dano ao meio ambiente?	Sim, porque joga lixo na rua.	19	14
	Não.	7	0
	Sim.	4	0
	Sim, gastando água.	4	9
	Sim, andando de carro.	3	5
	Sim, usando sacola plástica.	3	3
	Sim, consumindo carne.	1	4
	Não, eu joga no lixo.	1	4
	Não sei.	1	0
	Falta de ação	0	2
	Não resolvo problemas que identifico	0	2

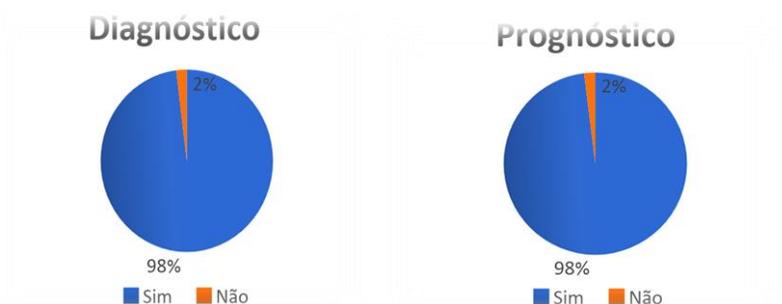
2. Você se sente incomodado com algum aspecto relacionado ao meio ambiente (ruído, desmatamento, poluição, etc.)?	Sim. Desmatamento.	15	18
	Sim. Queimadas.	10	0
	Sim.	7	0
	Sim. Lixo.	4	10
	Sim. Esgoto.	2	6
	Sim. Ruído.	2	0
	Sim. Gado.	1	0
	Não.	1	0
	Sim. Desperdício de água.	1	0
	Sim. Agrotóxicos.	0	1
	Sim. Falta de árvores.	0	0
	Sim. Falar e não fazer nada.	0	3
	Sim. Ignorância do povo.	0	3
Sim. Lixão perto do campo.	0	2	
3. Em relação a tal incômodo, você fez alguma coisa para mudar a situação?	Faço a minha parte.	17	0
	Não.	6	0
	Sim. Mobilizei outras pessoas.	6	0
	Não adianta.	5	0
	Sim.	2	0
	Não. Senti medo.	2	17
	Não me importo.	2	0
	Não. Senti vergonha.	1	12
	Não depende de mim.	1	0
	Sim. Estudo.	1	6
	Sim. Questiono.	0	4
	Sim. Coletivamente, por meio de abaixo-assinado	0	1
	Não. Acredito termos de fazer um abaixo-assinado.	0	1
Não. Preciso de mais conhecimento.	0	2	
4. Você classifica a qualidade de vida na sua cidade como:	Regular.	21	25
	Boa.	12	10
	Ótima.	8	7
	Ruim.	2	1

5. Qual segmento você classifica como principal responsável pelos danos ao meio ambiente?	A sociedade em geral.	23	25
	As indústrias.	10	12
	O governo.	5	3
	O setor agrícola.	3	3
	O setor comercial.	1	0
	Outros (Farinheira).	1	0
6. Qual segmento você classifica como o mais envolvido com a proteção do meio ambiente?	O governo.	19	13
	A sociedade em geral.	18	26
	O setor agrícola.	4	4
	Os fazendeiros.	1	0
	As indústrias.	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar as possibilidades de ação política dentro dos discursos e respostas do questionário (quadro 1), a questão de número 2 (Você se sente incomodado com algum aspecto relacionado ao meio ambiente (ruído, desmatamento, poluição, etc.)?) revelou que quase todos os alunos (98%) estavam incomodados com algum problema identificado.

Gráfico 1. Quantificação das respostas à questão 2 (Você se sente incomodado com algum aspecto relacionado ao meio ambiente?).

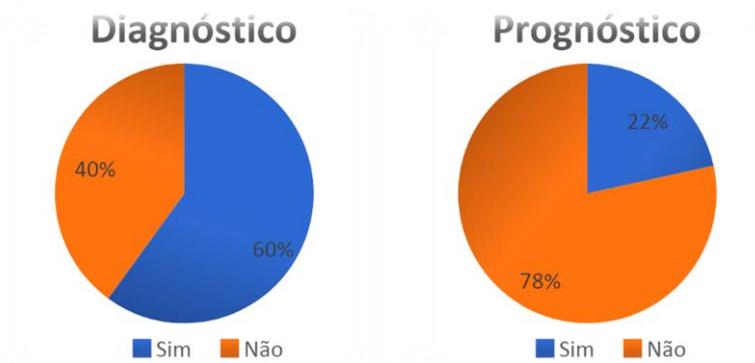


Fonte: Elaborada pela autora.

A questão de número 3 (Em relação a tal incômodo, você fez

alguma coisa para mudar a situação?) apresenta que os alunos de alguma forma se mostravam ativos na tentativa de mudar a situação onde haviam identificado algum problema ambiental. (gráfico 2).

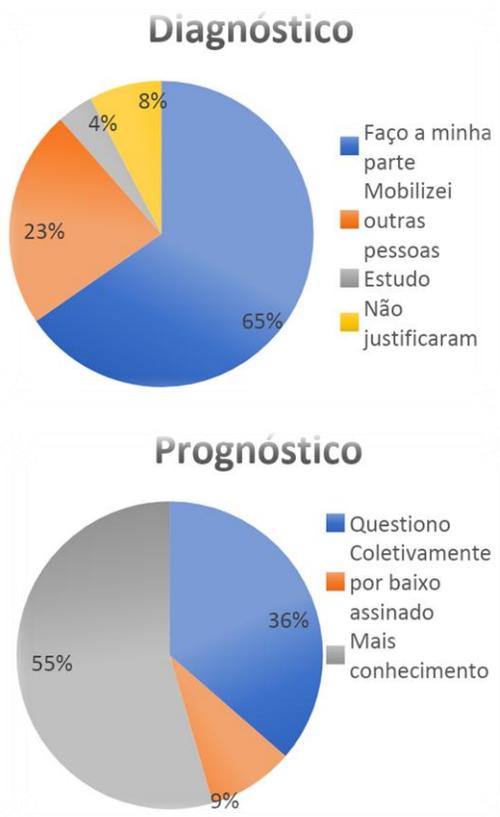
Gráfico 2. Quantificação das respostas à pergunta 3 (Em relação a tal incômodo, você fez alguma coisa para mudar a situação?).



Fonte: Elaborada pelas autoras.

No diagnóstico, 60% deles já havia realizado alguma coisa para mudar a situação identificada, como mostra o gráfico 2, mas ainda de uma forma muito ingênua e pontual (gráfico 3), sem uma maior reflexão e interpretação das relações, conflitos e problemas presentes na situação.

Gráfico 3. Quantificação das respostas exemplificando as atitudes questionadas na pergunta 3 (Em relação a tal incômodo, você fez alguma coisa para mudar a situação?).

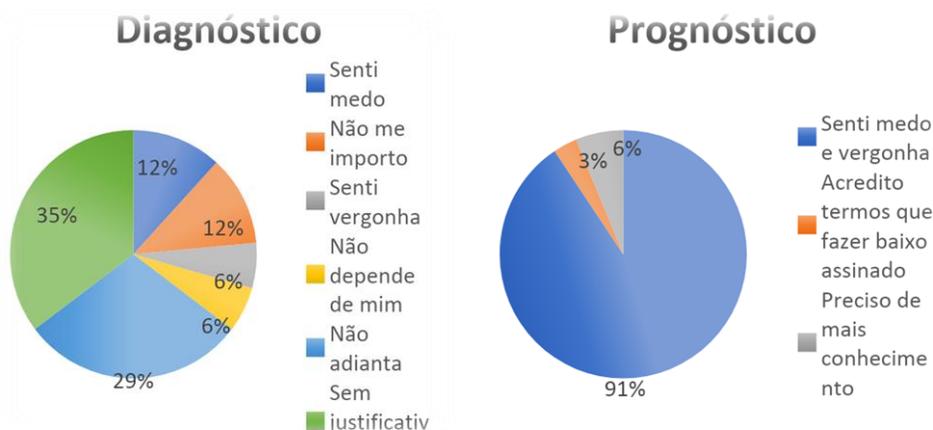


Fonte: Elaborada pela autora.

Embora 23% dos alunos justifique que realizou tentativas para mobilizar outras pessoas a fim de mudar a situação, como apresentado no gráfico 3, quando se expressam oralmente, os alunos revelam que conversam apenas entre amigos e professores, porém não se mobilizam em ações concretas a fim de solucionar o que os incomodam. Já 65% acreditava que “fazer a sua parte” é a solução para todos os problemas ambientais.

No prognóstico, como mostra o gráfico 2, tivemos uma inversão de atuação em relação ao que indicou o diagnóstico. Após as atividades desenvolvidas no programa de intervenção, 78% dos alunos as apontaram como ações para mudança positiva da realidade. E 55% (gráfico 2) acreditava que a busca de mais conhecimento é uma forma de mudar as questões problemáticas vivenciadas (como, por exemplo, saber quais espécies de árvores plantar nas calçadas para que após anos não fosse necessário cortá-las devido às raízes quebrando o concreto).

Gráfico 4. Quantificação das respostas justificando a ausência da ação, à questão 3 (Em relação a tal incômodo, você fez alguma coisa para mudar a situação?).



Fonte: Elaborada pela autora.

Em roda de conversa, na sala de aula, após o questionário, os alunos expressaram que na presença da professora eles se sentiam seguros para realizar alguma interferência na realidade, mas, sozinhos, não. Os alunos apontavam que as situações vivenciadas durante a execução das atividades aumentaram o medo e a vergonha de realizar algo positivo perante pessoas que não faziam parte daquelas ações, que não compactuavam com suas ideias.

Portanto, foi logo ao analisar essas questões sobre percepção

ambiental da turma de ciências do 7.º ano do ensino fundamental que a dúvida sobre como formar sujeitos ecológicos se os alunos possuem medo ou vergonha de atuar na melhoria da qualidade de vida do seu ambiente se estabeleceu na pesquisa.

Visto que não havia respostas, pelo menos não imediatas, refletimos sobre a visão dos alunos tão inexperientes e ao mesmo tempo tão primordiais para quem deseja transformar o seu bairro, a sua cidade ou o seu país.

Vergonha ou medo? Vergonha ou medo é o que sentimos quando vemos alguém cortando a fila na nossa frente e decidimos não fazer nada. Vergonha ou medo é o que faz com que nos rendamos e peçamos desculpas a nosso chefe mesmo quando ele grita conosco injustamente. Vergonha ou medo é o que sentimos quando testemunhamos atos de violência na rua e preferimos atravessar para o outro lado, sem dizer nada.

Como falar em autonomia, quando na presença de sentimentos de vergonha medo?

Segundo Piaget (1994), existe uma progressão em relação ao desenvolvimento moral das crianças, que se divide em três estágios. Inicia-se pelo estágio de anomia, que é quando a criança ainda não tem consciência sobre regras e as cumpre de forma inconsciente ou por um ritual motor em vez de por ser uma realidade obrigatória. O segundo estágio é de heteronomia, que se caracteriza pela visão que a criança tem da regra como uma lei rígida que deve ser sempre obedecida, é imutável e vinda de autoridades. Por fim, na autonomia, o terceiro estágio, o indivíduo pensa de forma autônoma, o que significa que a regra a ser obedecida não leva mais em consideração a coação adulta ou o respeito unilateral, pois já existe o entendimento de que a regra é um consenso coletivo e, portanto, essencial para se viver em sociedade. Nesse estágio, as crianças pensam e agem sobre as regras a partir do respeito mútuo.

As respostas mostradas no quadro 1, referentes à fase diagnóstica que discutimos segundo a teoria piagetiana, ocorrem pois os alunos ainda se encontram na fase da heteronomia. Nessa fase a criança segue as regras impostas pelos outros sem muito questionamento.

Portanto, os alunos podem estar se justificando em não fazer algo

para mudar a situação que lhes causa incômodo por medo e vergonha dos pais, por exemplo — figuras primordiais na construção de regras —, uma vez que os alunos expressam oralmente que recebem em casa ordens para realizarem ações que sabem serem negativamente impactantes ao ambiente, porém as cumprem mesmo assim já que podem receber sanções se agirem diferentemente. Tampouco dialogam a respeito disso com seus pais, por vergonha de saber aquilo que eles não sabem.

Comparando as respostas das questões 2 e 3 no diagnóstico e prognóstico (quadro 1), temos indicativos de que com as intervenções realizadas os alunos evoluíram da fase da heteronomia para o estágio de autonomia, demonstrando maior empoderamento de pensar a realidade e transformá-la, primando pelo bem-estar da coletividade (PIAGET, 1970). Mas isso apenas no discurso teórico, das ideias ou das ações comportamentais, ou seja, aquelas ações em momentos em que o professor estava presente. Quando os alunos estavam sem a presença do professor, especialmente se estivessem na presença de outros adultos, a autonomia relatada não era vista em suas ações.

Kant (2001) defende que a autonomia seria a vontade própria, ou seja, o governar-se por si mesmo. Ora, como exercer sua própria vontade em uma sociedade marcada pela vergonha ou medo? O trabalho de Dores (2011) mostra que o medo e a vergonha são emoções comunitárias e sociais, pois o ser humano tende a deixar-se “colonizar acriticamente por emoções de vergonha e repugnância ao medo, em vez de as analisar, de enfrentar os respectivos incômodos e tirar os respectivos proveitos”.

Sentir vergonha, segundo De La Taille (2002), é sentir-se menor do que o ideal valorizado. Ora, vemos a todo instante, nos meios de comunicação, a falta de valorização das questões ambientais, dos impactos ambientais. Quando o aluno começa a valorizar essas questões, ele percebe que são poucos os que as valorizam, e passa a se sentir parte desse “ideal menor valorizado”.

No gráfico 3, no diagnóstico, vemos que 65% afirma fazer a sua parte. Quando se expressam oralmente, suas falas revelam que não é que acreditam que apenas fazer sua parte é o suficiente, mas sim que é o que podem fazer, porque mobilizar outras pessoas, segundo os alunos, traz o

sentimento de vergonha e medo à tona. Para eles, há um sentimento de vergonha ao corrigir falas e ações em adultos que deveriam saber mais que eles, e um sentimento de medo quando, ao corrigi-los, se perguntam se sofrerão sanções, já que os adultos, para eles, têm um maior conhecimento e, portanto, não gostam de ser questionados.

No prognóstico, observando o mesmo gráfico 3, encontramos 55% afirmando a necessidade de adquirirem mais conhecimento para atuar em sua realidade. Para os alunos, ter mais conhecimento faria com que eles pudessem se posicionar de forma igualitária aos adultos.

Bauman (2008), em seu livro *Medo Líquido*, revela a emoção do medo entre as incertezas da ameaça de se fazer o que deve ser feito. Afirma que todos os humanos, assim como as outras espécies do reino animal, oscilam entre as alternativas da fuga e da agressão. Mas o homem, além disso, possui uma sensação de insegurança, um “medo secundário”, e uma vulnerabilidade aos perigos que, para o autor, depende mais da falta de confiança nas defesas disponíveis do que, de fato, nas ameaças reais.

No Capítulo “O medo e o mal”, Bauman (2008) classifica-os como inseparáveis, afirmando que não se pode encontrar um deles separado do outro. Diz que esses males produzidos pelos seres humanos são imprevisíveis na contemporaneidade. Embora compreendidos depois de acontecidos, antes disso ganham força imperceptivelmente, infiltrando-se em nosso meio de modo gradual e silencioso, não havendo defesa contra essa ampliação se os escrúpulos morais, a empatia e a dor na consciência não mediar as relações humanas. Na ausência de tudo isso, abre-se o espaço para uma racionalidade pura, que consiste no mal burocraticamente administrado e realizado.

A razão moderna serve ao privilégio e não à universalidade. Com a diluição das normas reguladoras dos deveres e obrigações mútuos, caímos no campo da incerteza, perdendo nossa tranquilidade e nos tornando ansiosos com uma vida em constante estado de alerta. Diante do medo, as pessoas tendem a optar pela proteção, ou pela “aparente proteção”.

Arendt (2008) traz alguns questionamentos sobre a natureza da atividade de pensar, do hábito de examinar e refletir sobre qualquer acontecimento, considerando que é isso o que proporciona às pessoas o

poder de escolha.

Uma sociedade que produz pessoas que não pensam, que não fazem um diálogo consigo mesmas, que apenas obedecem ordens e são incapazes de pensarem sozinhas, falando clichês, frases prontas ou que alguém mandou dizer, para Arendt, (2008), está suscetível a cair nas mãos de um governo autoritário. Isso porque pessoas assim não possuem valores ou moral, e fariam qualquer coisa pela ascensão social, ascensão na carreira ou reconhecimento. Estabelecer um diálogo consigo mesmo é fundamental para evitar o mal. A autora afirma que todo ser humano deve ter consciência, liberdade e responsabilidade. É assim que o homem sempre terá liberdade de agir de outra forma, liberdade até mesmo contra o despotismo.

O novo individualismo, o desvanecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados em um dos lados da moeda que traz do outro a efígie da globalização. Substituindo a solidariedade social pela autoconfiança individual, o indivíduo começa acreditar que ele por si basta e que não depende de mais ninguém.

A liberdade de escolha é um tipo de controle que atualmente escapou — ou foi tirado — de nossas mãos. Faz-se necessário fortalecer as parcerias e o conhecimento para que não haja distanciamento entre o discurso e a prática, aproximando os alunos das decisões impostas socioambientalmente, facilitando as práticas e soluções para que eles se desafiem a sair de sua zona de conforto, fortalecendo ainda mais valores humanos como cooperação, respeito e solidariedade e os ensinando a mediar informações de maneira mais clara e convidativa.

REFERÊNCIAS

ARENDETT, H. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann; Posfácio de Celso Lafer. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**.

Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1996.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, R. S. [et al]. **O uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental**. In: ENCONTRO DA ANPPAS, 2., 2004, Indaiatuba. *Anais...* Belém: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 51.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOMES, P. **Conheça as competências para o século 21**. IN: PORVIR, 2012. Disponível em: < <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>>. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

HABERMAS, J. **Zeit der Übergänge: Kleine politische Schriften IX**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M.G. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORICONI, L.V. **Pertencimento e Identidade**. Campinas, SP, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015 : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da Educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. 1. Ed. São Paulo: Summus, 1994.

SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, C. S; IGLESIAS, A. G; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Edipro, ed. 1, 2018.

VIGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, 2015.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Elen Samile da Silva
Vivian Camile da Silva

1. INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil é dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil, foco do nosso relato de experiência, é constituída pela creche, que atende crianças de até cinco anos de idade, e pela pré-escola, que atende crianças até os seis anos de idade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96),

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento integral das crianças é um desafio que se coloca aos educadores infantis, uma vez que para que isso seja possível é necessário ter conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e de toda a dinâmica das interações envolvidas.

Na sociedade atual, as crianças passam cada vez mais tempo na escola, sob o atendimento e cuidado de adultos externos a seu meio familiar, construindo seus primeiros esquemas e estruturas mentais a partir dessas interações, o que configura a escola de educação infantil como um lócus de grande importância ao desenvolvimento das crianças pequenas.

Na busca de compreender melhor os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do juízo moral, e de complementar nossa formação inicial, buscamos apoio em um curso gratuito, ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), na Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Unesp, no campus de Bauru (SP), denominado “Moralidade, escola, e contemporaneidade”, coordenado pela Prof.^a Dra. Rita Melissa Lepre. O curso teve como principal objetivo a formação continuada de licenciados e professores da educação básica das redes pública e privada de ensino, enquanto promotores do desenvolvimento moral dos educandos, abordando o tema “educação em valores”.

Esse curso teve a duração de 64 horas, com encontros mensais, nos quais se realizavam estudos teóricos e discussões voltadas às práticas pedagógicas dos participantes, que eram compostos por professores de diferentes etapas da educação básica de diferentes cidades do estado de São Paulo.

A nossa participação no grupo suscitou-nos reflexões e inquietações que nos levaram a refletir sobre os conflitos vivenciados pelas crianças na educação infantil e sobre como conduzíamos a resolução desses conflitos. Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar duas vivências pedagógicas e essas reflexões a partir dos estudos da Epistemologia Genética de Piaget, o que faremos primeiro.

2. NOTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E MORAL NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896–1980) é um importante teórico para a formação de professores, ainda que suas preocupações iniciais não tenham tido como tema principal a escola, mas os processos de desenvolvimento do sujeito epistêmico.

Entendendo que o sujeito é ativo e constrói seu conhecimento por meio de relações com o meio físico e social (visão interacionista), Piaget (1997) propõe estádios para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

O primeiro desses estádios é o sensorio-motor. Ele acontece, em média, entre o nascimento e os dois anos de idade. Durante esse período a criança organizará seus primeiros esquemas mentais, tendo como base os órgãos dos sentidos e sua capacidade motora. Por meio da interação, começará a construir a noção de tempo, espaço e permanência do objeto. Esse estágio é marcado por uma inteligência prática, que a criança utiliza

para alcançar objetivos como conseguir capturar um objeto que está distante ou descer de um lugar alto. A criança vive o aqui e agora das situações e, paulatinamente, começa a construir suas primeiras representações mentais.

A construção da capacidade de realizar representações mentais marca o início do segundo estágio, o pré-operatório, que se inicia, em média, aos dois e vai até os seis ou sete anos de idade. A característica dominante desse período é o pensamento egocêntrico e suas especificidades, tais como o animismo e o artificialismo, a linguagem egocêntrica, a irreversibilidade de pensamento, a existência de amigos imaginários, entre outras. O estágio pré-operatório é assim denominado porque a criança ainda não realiza operações mentalmente, o que será alcançado no próximo estágio, o operatório-concreto.

O estágio operatório-concreto ocorre, em média, entre os sete e os onze ou doze anos de idade. Nesse período a criança inicia o processo de realização de operações mentais a partir de experiências concretas que existam em seu mundo real. Há a queda do egocentrismo, a construção do pensamento reversível e da noção de conservação de quantidades após alterações visuais.

O estágio operatório-formal, por sua vez, ocorre a partir dos doze anos de idade e é caracterizado pelo raciocínio hipotético-dedutivo, que permite ao pré-adolescente pensar em hipóteses e entender teorias e sistemas filosóficos e abstratos.

Os estudos de Piaget (1994,1997) demonstram que o desenvolvimento cognitivo está correlacionado com o desenvolvimento da moralidade, pois os avanços no juízo moral dependem de alterações cognitivas do raciocínio durante o processo de desenvolvimento do sujeito. É preciso que ele seja capaz de classificar, considerar hipóteses e possibilidades, assim como proposições lógicas, para alcançar o nível mais elevado do julgamento moral. Desse modo, o autor define que: “o desenvolvimento moral na criança caracteriza-se por etapas, de acordo com as fases do desenvolvimento humano.” (PIAGET, 1994, p. 27).

A partir do estudo da consciência e prática das regras das crianças ao jogarem bolinhas de gude, Piaget (1994) define três momentos do desenvolvimento da moralidade: a anomia, a heteronomia e a autonomia.

A anomia é um momento pré-moral. Isto é, a criança, nessa fase, que ocorre entre o nascimento e os quatro ou cinco anos de idade, não se importa verdadeiramente com as regras e os valores morais. A ação dela é voltada para o alcance de objetivos que levam à satisfação pessoal, não sendo marcada por preocupações com o outro ou com questões sociais; não existindo consciência de certo e errado. Esse fato não exige a necessidade de se trabalhar a moralidade desde a mais tenra idade, uma vez que os valores morais não são inatos, mas apreendidos, e, para que tal aprendizagem ocorra, é necessário a construção de estruturais iniciais.

Na fase da heteronomia, as crianças, de até 10 anos de idade, consideram as regras de convivência, mas as concebem como sagradas e imutáveis, vindas sempre de uma autoridade externa. Para a criança heterônoma o cumprimento de uma regra é obrigatório, e quando isso não ocorre deverá existir uma punição. Não julgam os atos alheios pela intenção, mas sim pelo resultado material da ação. Assim, o julgamento heterônomo considera mais culpada uma criança que quebra dez copos sem querer do que aquela que quebra um copo tendo a intenção de provocar alguém.

A autonomia, por sua vez, é a fase na qual a consciência moral é construída. Passa a haver o entendimento de que as regras e valores morais são construídos a partir das relações sociais, e de que há princípios que devem estar na base das ações morais. A regra não é mais simplesmente algo externo ao sujeito, mas incorporada e entendida, a partir de uma reflexão pessoal.

“A heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1994, p. 60).

O desenvolvimento cognitivo torna-se condição necessária para o desenvolvimento moral, mas não única. Outros fatores participam desse processo, como as interações sociais e o ambiente. O ambiente educacional no qual a criança está inserida poderá ser um facilitador ou dificultador na construção da autonomia. Ambientes nos quais as relações de coação

prevalecem estimulam a manutenção da heteronomia, enquanto ambientes democráticos, onde imperam o respeito mútuo e a cooperação, estimulam a construção da autonomia.

Na educação infantil, os conflitos interpessoais entre as crianças é um fato bastante comum. Ao iniciarmos o curso de formação continuada mencionado no início deste texto, começamos a refletir sobre a nossa ação pedagógica junto às crianças, sobretudo no que se refere à resolução de conflitos, e sobre as possibilidades de uma intervenção que tivesse como meta a construção da autonomia.

Percebemos, em um primeiro momento, que a prática pedagógica de nossos primeiros professores servia como base de nossas próprias ações pedagógicas, pouco refletidas e embasadas em exemplos vivenciados. Participar de um grupo reflexivo levantou a necessidade de olharmos para a nossa práxis e buscarmos o entendimento e aperfeiçoamento de nosso fazer pedagógico.

A seguir, relataremos algumas cenas de nossa experiência que envolvam a temática resolução de conflitos, realizando comentários a respeito de nossa prática, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

2.1. RELATO DE EXPERIÊNCIA – Professora 1

A primeira experiência relatada se passa com uma turma de educação infantil, de uma escola municipal de uma cidade do interior paulista, com crianças entre dois e três anos de idade. Observamos duas situações envolvendo conflitos entre as crianças: um caso de disputa por brinquedos e um caso de agressão física entre os alunos.

As crianças pequenas apresentam dificuldades para solucionar problemas, uma vez que ainda não desenvolveram toda a sua capacidade de diálogo e negociação. O choro, a mordida, o tapa, o empurrão, entre outras ações, surgem como as possibilidades utilizadas pelos pequenos.

Ao refletir sobre a nossa prática, percebemos que, por considerar as dificuldades de expressão e relação entre as crianças, deixávamos, muitas vezes, de aproveitar algumas situações cotidianas para trabalhar o

desenvolvimento do juízo moral. Quando ocorria algum conflito, bastava chamar a atenção das crianças, separá-las quando necessário, retirar o brinquedo que envolvia a disputa ou outras ações que acabam com o conflito, para as coisas voltarem ao “normal”. Percebemos que sempre oferecíamos soluções prontas às crianças para que o conflito se resolvesse o mais rápido possível.

Um fato que chamou bastante a nossa atenção foi o de que uma das soluções prontas apontadas pela professora — o pedir desculpas ao colega pela ação — pode passar a ser utilizada pelas crianças como algo automático. Faziam o que desejavam fazer e imediatamente pediam desculpas, sem refletir sobre seus atos, apenas com o intuito de não serem repreendidos pela professora.

Começamos a perceber o quanto as soluções prontas não contribuem para o desenvolvimento do juízo moral dos alunos, mas condiciona suas ações àquilo que é colocado como correto pelo adulto e reforça sua condição de heteronomia.

A participação no curso de formação nos permitiu repensar nossas intervenções, e começamos a propor diálogos coletivos quando algum conflito surgia, na tentativa de fazer as crianças participarem de decisões. Um caso específico de disputa por um brinquedo foi uma das oportunidades que tivemos para colocar esses novos saberes em prática. Quando duas crianças foram procurar a professora para que ela resolvesse o conflito do brinquedo, algumas questões foram levantadas:

- *Vocês não conseguem brincar juntos?*
- *Como se sentiria se alguém retirasse o brinquedo que você escolheu para brincar?*
- *O que há nesse brinquedo que o faz tão interessante?*
- *O que podemos fazer para que os dois fiquem felizes?*

O diálogo fluiu relativamente bem, considerando as restrições de linguagem de crianças de 2 anos e meio de idade. Foi possível perceber que elas, ainda que momentaneamente, pensaram sobre o tema e começaram a exercitar o diálogo. A professora agia como mediadora e oferecia algumas possibilidades para a resolução do conflito.

Sabemos que crianças pequenas não são autônomas e que a autonomia é algo a ser construído durante todo o processo de desenvolvimento, mas também sabemos que a tão almejada autonomia dificilmente será alcançada se o trabalho pedagógico voltado a esse fim não começar cedo.

Outra situação na qual podemos aplicar as reflexões proporcionadas pelo curso é a agressão entre crianças. É comum que, eventualmente, algum aluno surja chorando por ter sido agredido por outra criança, buscando a professora para delatar a ação. Em casos assim, adotamos o costume de chamar todas as crianças da sala para uma conversa sobre a agressão e levantamos algumas questões:

- *Por que brigamos com os colegas?*
- *Como você se sente quando alguém o empurra, bate ou morde?*
- *Você sente dor quando batem em você?*
- *Será que o colega sente dor quando você bate nele? Por quê?*
- *Você fica triste quando vê seu colega chorando? Por quê?*

As crianças participavam falando frases curtas e, algumas vezes, mostrando nos brinquedos o que era a agressão, representando o choro, o medo e a frustração.

Buscamos acolher todas as falas, não reforçando culpados e vítimas, mas focando na ação e suas consequências para o colega agredido. Com o passar do tempo e a repetição dessas ações, as crianças começaram a internalizar certas regras e os conflitos tiveram alguma diminuição.

2.2. RELATO DE EXPERIÊNCIA — Professora 2

Relataremos mais duas situações pontuais sobre disputa por brinquedos e agressão física, em uma turma de educação infantil, de uma escola municipal do interior de São Paulo, mas agora com crianças de quatro e cinco anos de idade.

As crianças nessa faixa etária estão mais desenvolvidas em relação a suas capacidades de diálogo e negociação, e as utilizam em disputas. No

entanto, isso não impede que também operem a partir de outros meios para resolução do conflito, como o choro ou tapas.

Em um determinado evento, a professora disponibilizou brinquedos para a recreação dos alunos na areia. Quando duas crianças iniciaram uma disputa pelo mesmo objeto, a professora entrevistou:

Professora: Qual o motivo da discussão?

Criança 1: Ele pegou o brinquedo que eu “tava”, eu que peguei primeiro.

Criança 2: Eu peguei primeiro!

P: Vocês não podem brincar juntos?

A criança 1 se recusou, a 2 não se manifestou.

P: Como podemos resolver isso? Vocês querem brincar com o mesmo brinquedo, mas tem somente um e vocês são dois.

C2: Eu fico com ele, porque eu peguei primeiro.

C1: Eu que peguei primeiro.

A professora notou que a resolução desse conflito estava longe de acontecer. Desse modo, iniciou uma mediação, visando a negociação entre as partes envolvidas.

P: A criança 1 brinca um pouquinho, eu vou marcar aqui no meu relógio. Depois, a criança 2 brinca um pouquinho também.

A criança 1 satisfez-se, e a criança 2 foi para longe, emburrada. Mais tarde, quando chegou a hora da criança 2 brincar, ela demonstrou-se animada, e a criança 1 entregou o brinquedo sem questionamento.

Após a criança 2 ter brincado com o brinquedo por algum tempo, a professora chamou novamente as duas crianças para uma conversa.

P: Vocês notaram que os dois brincaram com mesmo brinquedo? Mas como isso aconteceu?

C1: Eu brinquei um pouco e depois ele ficou com o brinquedo.

P: Isso mesmo! Os dois se divertiram sem magoar o amigo. Isso não é bom?

A professora atuou como mediadora e ofereceu uma resolução para

o conflito que antes eles não haviam presumido. Com essa e outras intervenções, ao longo do tempo, as crianças exercitavam o diálogo e refletiam sobre eles, construindo as bases de sua autonomia.

A seguinte situação a ser relatada envolve a agressão física entre duas crianças, em razão de um conflito que elas não conseguiram resolver através do diálogo e para o qual não procuraram ajuda professora.

A roda de conversa é o momento realizado pela professora como acolhimento das crianças. Nela, cantam-se algumas músicas, há contação histórias e a explanação das atividades a serem realizadas durante o dia.

Nesse momento as crianças dão uma atenção especial à professora, pois adoram o momento da história e de serem comunicados sobre o que farão naquele dia.

Mas, nesse dia em questão, uma criança que não estava concentrada ficou mexendo nos brinquedos que estavam na prateleira a seu lado, e convidou outro aluno para brincar com ela. O convidado, porém, se recusou, pois estava atento à roda de conversa.

A professora já havia notado o que estava acontecendo e pediu para a criança guardasse os brinquedos, porque aquele não era o momento, mas não demorou para que ela os pegasse novamente.

O aluno que havia sido convidado para brincar ficou incomodado com a situação e guardou os brinquedos de seu colega contra a vontade dele. Como resposta, a criança que queria brincar o agrediu, e o garoto que guardara os brinquedos respondeu com outra agressão.

A professora fez uma pausa e propôs um diálogo:

P: O que aconteceu?

C1: Ele bateu no meu braço.

C2: Ele bateu em mim depois.

P: Por que você bateu em seu colega?

C2: Porque ele guardou meus brinquedos.

P1: Mas agora é hora de pegar esses brinquedos ou de participar da roda de conversa?

C2: Da roda.

A professora direcionou-se ao o outro aluno.

P: Quando o amigo bater, tem que avisar a professora, certo? — A criança 1 assentiu.

P: Quando um bateu no outro, não doeu? — Eles concordaram.

P: Então o que vocês acham que seria melhor fazer nesse momento?

Eles responderam: “pedir desculpa”.

P: Então, se quiserem, podem pedir.

Então se desculparam, e a professora concluiu:

P: Vamos conversar, depois da roda, todos juntos, sobre quais as melhores maneiras de se resolver uma disputa, ok?

Dessa forma, a professora mediou o conflito do modo como julgou mais coerente, buscando a reflexão dos alunos, até que chegassem à conclusão que o pedido de desculpas resolveria suas divergências.

Conclui-se que o trabalho de mediador na resolução de conflitos, por parte do professor, pode se converter em uma ação facilitadora à construção da autonomia das crianças, e que os momentos de conflito devem ser explorados e aproveitados pelo professor no cotidiano pedagógico das crianças pequenas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget, pudemos perceber que o sujeito constrói o seu conhecimento ao longo de toda a vida, e que tal construção se inicia na mais tenra idade, por meio das interações com o meio físico e social. A teoria de Piaget propõe um caminho psicogenético no desenvolvimento cognitivo e moral que precisa ser estimulado, sendo a escola um local privilegiado para tanto.

O professor se constitui como um mediador e facilitador na construção cognitiva e moral dos alunos a partir do momento em que

planeja o cotidiano pedagógico considerando tais questões. A resolução de conflitos na educação infantil é um tema com o qual o professor se depara cotidianamente e que se relaciona aos conhecimentos que o docente possui acerca dos processos de desenvolvimento humano.

Mais do que a resolução imediata dos conflitos, o professor pode, e deve, aproveitar tais momentos como possibilidades para a discussão coletiva e exercício do diálogo com as crianças, o que estimula a empatia, a cordialidade, a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo e se coloca como as bases para a construção da autonomia.

A formação continuada, por meio do curso de extensão que relatamos no início, teve papel fundamental para a obtenção dos resultados satisfatórios na nova forma de tratar os alunos e conduzir o processo pedagógico. Em situações de conflitos, as soluções prontas eram as sempre usadas. No entanto, com o curso, as inquietações e reflexões sobre nossas práticas surgiram e nos fizeram repensar a nossas práxis pedagógica. Com o curso de formação continuada, conseguimos todo suporte necessário para esse processo, permitindo a evolução de nossos alunos e de nós mesmas, enquanto professoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**, Brasília, 1996.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. RJ: Forense, 1997.

MORALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cassiany Amaral Navas Leite
Maria Aparecida Ferreira de Paiva

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro vem se modificando ao longo dos últimos anos mediante as legislações e os documentos legais vigentes, as diretrizes curriculares e as políticas públicas implementadas, além das ações pedagógicas concretizadas diariamente nas unidades escolares pelos diferentes agentes educacionais e pela presença da diversidade entre os aprendizes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (BRASIL, 1996), atualizada em 2013 (BRASIL, 2013), apregoa que a educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, e que, de acordo com o Decreto n.º 3.298 (BRASIL, 1999), é a “modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência é legalmente garantida desde a educação infantil, que compreende a faixa etária de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2013)

Conforme apresentado na Declaração de Salamanca, “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e [...] a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1994, p. 10).

Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), em seu artigo 2.º, apregoa que:
Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Entretanto, embora haja a garantia de acesso e permanência das crianças PAEE (crianças público-alvo da educação especial) no ensino regular, a qualidade da educação ofertada a elas ainda caminha lentamente. Muitos agentes educacionais (professores, gestores, funcionários) consideram que a inclusão escolar tem apenas o fim de socialização do indivíduo e que não há como trabalhar com um ensino acadêmico sistematizado com elas. Essa concepção gera entraves que perpassam por toda educação básica e ensino superior, causando, na maioria das vezes, a exclusão dentro da inclusão.

A resistência desses agentes educacionais pode ser ocasionada por falta de formação, dificuldades em aceitar se abrirem para as diferenças e até falta de empatia. Isso cria barreiras que impedem o desenvolvimento humano e acadêmico tanto deles quanto das crianças PAEE, pois, de antemão, na visão deles, é a condição dessas crianças que impera e se torna impedimento para que a educação aconteça, mas isso é uma falácia.

Estudos e pesquisas mostram que a inclusão escolar traz benefícios tanto para as crianças PAEE quanto para o restante (CARVALHO, 2004; MENDES, 2010; PAIVA, 2019).

Conforme Stainback e Stainback (1999),

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam ser ajustadas em prol do desenvolvimento pleno do educando, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social.

Não se quer aqui negar ou minimizar as dificuldades que os agentes educacionais encontram no processo de inclusão escolar do PAEE, mas refletir sobre elas, sobre as inquietações que esse movimento desperta e sobre as medidas que podem contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e de uma educação em valores que maximize as habilidades e competências de todos e de cada uma das crianças que chega à educação infantil.

O professor é tido como modelo e exemplo para as crianças pequenas. Para elas, o que ele fala e faz se torna regra de conduta.

Assim, objetiva-se propor reflexões e discussões sobre as práticas pedagógicas do professor de educação infantil, visando a concretização do desenvolvimento infantil no tocante à moralidade e à efetivação da inclusão escolar, por meio de um diálogo entre as observações e registros realizados no cotidiano escolar com as pesquisas e literaturas atuais que abordam o tema, traçando medidas possíveis de serem colocadas em prática no trabalho com as crianças pequenas no contexto da educação infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL, MORALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

A educação infantil é porta de entrada da criança para um novo contexto, complementar ao familiar, repleto de descobertas e desafios. Configura-se como um ambiente com tempos, espaços e materiais significativos para o desenvolvimento intelectual, físico, socioemocional e cultural da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (BRASIL, 2009), em seu Art. 4.º, definem a concepção de criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A competência de número dez, elencada na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017) reitera a importância de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 8).

Dessa forma, a BNCC aborda a educação inclusiva e a educação em valores como princípios que devem nortear as práticas de ensino e aprendizagem nos contextos escolares.

Quando esse trabalho é iniciado na educação infantil, proporciona-se para a criança pequena meios de construir sua identidade com base na moralidade e nas questões de respeito às diferenças, a seus direitos e a de outrem, sem atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Entretanto, é inegável que os agentes escolares se prestam como modelos aos pequenos. Com seus discursos e atitudes, revelam como verdadeiramente concebem a inclusão escolar e a presença da criança PAEE nas salas regulares de ensino.

A criança pequena, diante da realidade em que estiver inserida nas unidades escolares, poderá desenvolver atitudes favoráveis aos pares com deficiências físicas ou intelectuais, ou atitudes de distanciamento e de estranhamento.

Pela experiência docente, observa-se que as crianças têm prontidão ao acolhimento da criança PAEE: querem se aproximar, tocá-la, ajudá-la e conviver com ela.

Os alunos fazem perguntas quando a criança PAEE apresenta alguma diferença física, como, por exemplo, uso de cadeira de rodas ou de sonda nasal.

Essa curiosidade infantil pode gerar aprendizagens incríveis para toda a turma se for acolhida pelo professor e transformada em situação de ensino.

Segundo Carvalho (2004),

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] (CARVALHO, 2004, p. 77).

Muitos agentes educacionais ainda hoje encontram dificuldade em lidar com a diversidade humana existente dentro de uma sala de aula. Tentam homogeneizar as turmas, sustentando-se na concepção de que dessa forma é mais fácil trabalhar e os resultados são mais profícuos.

Na assertiva de Stainback e Stainback (1999, p. 288), encontramos que “[...] não lidar diretamente com as diferenças, ignorar nossas diferenças (assim como nossas semelhanças), transmite às crianças a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado.”

Reconhecer as diferenças, refletir sobre elas e buscar instrumentos que as tornem propulsoras de crescimento humano e conhecimentos é desejável em todas as etapas da educação básica, não sendo menos importante no contexto da educação infantil. Pelo contrário, nesse contexto as práticas inclusivas e de interação encontram um terreno fértil para a germinação de sementes que passarão por onde forem.

A diversidade gera aprendizagens ímpares no tocante aos conhecimentos acadêmicos e de vida diária, nas habilidades sociais, na comunicação e na moralidade. O crescimento humano se pauta nas diferenças físicas, intelectuais, familiares, culturais e de bagagem de vida que cada um traz consigo em um processo de interação sem preconceito ou discriminação.

De acordo com Stainback e Stainback (1999),

A realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um *todo unificado*, em vez de duas estruturas paralelas, separadas: uma para alunos regulares e

outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Isso exige pessoal administrativo no nível central que não apenas acredite que essa unificação seja desejável e possível, mas que também comunique essa visão em todo o seu comportamento público, tanto em palavras quanto em ações (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 131).

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas só serão implementadas mediante a mudança de atitudes, de comportamentos e de concepções que, muitas vezes, ainda se encontram arraigadas no cenário educacional e na formação dos agentes educacionais de forma inapropriada e equivocada, através de conceitos e justificativas que reforçam os entraves escolares, perpetuando-os ao longo do tempo.

O paradigma da inclusão está posto, ultrapassando o da segregação, da exclusão e da integração. Todavia, o seu processo de efetivação ainda gera discussão e inquietações que precisam ser estudadas a fim de que barreiras sejam rompidas em prol da garantia de uma educação inclusiva e em valores verdadeira, que, de fato, transcenda o discurso vazio que se preocupa apenas com o politicamente correto.

2.1. MORALIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

As crianças começam a frequentar a escola cada vez mais cedo, e é nessa importante instituição da infância que a gênese da moralidade acontece, por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças umas com as outras, com adultos e com a própria instituição. Piaget (1948) afirma que são raros os adultos verdadeiramente morais e ressalta a importância da interação social no desenvolvimento do ser humano.

Compreender esse desenvolvimento cognitivo, social e motor é algo fundamental para planejar ações educativas que contribuam para a aprendizagem da criança. No entanto, quando se trata de conhecimentos sobre o desenvolvimento moral, as práticas educativas não garantem o desenvolvimento integral da criança, com a promoção e a integração de seus aspectos emocionais, físicos, afetivos, cognitivos e sociais (BRASIL, 1988).

Nem sempre o professor possuirá conhecimentos suficientes sobre

o desenvolvimento moral de uma criança. Nesses casos, ele não compreenderá que as inúmeras relações que ocorrem na escola são permeadas pela moralidade, e que refletir sobre suas mediações pode ser determinante nessa fase inicial da formação moral da criança, modificando o comportamento dela no cotidiano da escola e trazendo consequências que vão muito além do espaço escolar.

A moralidade, segundo Vinha (1999), compreende uma série de regras, e a legitimidade dessas regras está na necessidade da convivência entre as pessoas que vivem coletivamente. Num processo educativo de gerações, é possível afirmar que com o passar do tempo as crianças vão aprendendo com terceiros, tanto com adultos como com seus pares, sobre a necessidade da existência das regras e as consequências quando as descumprimos.

Nesse sentido, podemos pensar em diferentes formas de educação que contribuam para a formação moral do ser humano, desde a socialização principiante com a família à socialização na escola, além da educação não formal que ocorre ao longo da vida, nas relações dos sujeitos em diferentes ambientes.

Especialmente ao se falar em moralidade na educação infantil, pensa-se também em regras e disciplina estabelecidas no cotidiano da criança e nas consequências sobre o não cumprimento dessas regras. Devido a esse desconhecimento, observa-se por parte de educadores inúmeras queixas a respeito de uma suposta indisciplina dos alunos, enquanto insistem em aplicar punições inadequadas que envolvem estratégias como o cantinho do pensamento, o apelo emocional, a retirada de atividades prazerosas a toda a classe, a transferência de autoridade, etc., além de frequentemente culpabilizarem as famílias das crianças.

Partindo desses apontamentos, deve-se pensar em até que ponto as intervenções dos professores estão relacionadas ao favorecimento do desenvolvimento moral de um sujeito.

Conforme Piaget (1994, p. 23), “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o sujeito adquire por essas regras”.

Segundo Vinha (1999),

Para Piaget, o mais importante não é possuir esse ou aquele valor moral, mas sim o motivo pelo qual aceitamos ou seguimos esses valores. Assim, o “bem”, ou o “valor”, ou a “justiça”, não está na regra ou na lei a que nós obedecemos (“ser sincero”; “ser fiel”, etc.), nem nos nossos valores morais; mas no por que obedecemos a essas leis, normas ou valores, no “princípio da obediência” (VINHA, 1999, p. 38).

Nota-se que para o autor importava, muito mais do que as regras que um sujeito adota para sua vida, o motivo pelo qual as adota, e isso é algo que é construído nas relações que o sujeito estabelece com princípios e valores.

Pela perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, há um desenvolvimento da moral, com mudanças qualitativas, em que o ser humano pode percorrer da anomia para a heteronomia, chegando, possivelmente, à autonomia moral.

Para Piaget (1994), existem dois tipos de moral: a heterônoma e a autônoma. Antes disso, pela não conscientização da existência das regras, faz-se presente um período chamado de anomia, isto é, ausente de moral, que tem sua ocorrência do nascimento até aproximadamente os quatro ou cinco anos de idade. A heteronomia, que é o período antes da autonomia, pode ser entendida como o estado em que alguém é governado por outrem. A moral heterônoma seria baseada na coerção adulta, uma relação de respeito unilateral, que tem como princípio a desigualdade entre adultos e crianças, que são movidas pelo dever e pela obrigação.

A autonomia significa que o sujeito pode ser governado por si. Para Piaget (1994), só a cooperação leva à autonomia.

No que se refere à lógica, a cooperação é, primeiramente, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. A discussão produz, assim, a reflexão e a verificação objetiva. (Piaget, 1994, p. 299)

Na moral autônoma, as regras passam a ter legitimidade sem que haja a coação de outro. Para Piaget, para desenvolver-se essa moralidade em

uma criança a autoridade do adulto deve ser mínima, sempre havendo espaço para a expressão de respeito mútuo e cooperação.

Conforme os estudos de Puig (1996), Piaget afirmava que a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, oferecendo aos sujeitos experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária para a conquista da moral da cooperação e do respeito mútuo; ou seja, para Piaget, o sentido da educação está em formar sujeitos autônomos seja intelectualmente, seja moralmente, pois estes serão sujeitos mais éticos, mais reflexivos e cooperativos.

Para compreender como se dá o processo de construção do conhecimento, Piaget nos diz que o sujeito em sua ação busca uma adaptação ao meio, e que toda adaptação consiste em um equilíbrio entre assimilação e acomodação. No processo de assimilação, o sujeito incorpora as informações do meio, integrando-as às estruturas que possui. Acomodação, por sua vez, é o processo por meio do qual o organismo, para assimilar as informações recebidas pelo meio, precisa modificar as estruturas existentes. No desenvolvimento moral, o funcionamento das estruturas de assimilação e acomodação ocorre desta maneira:

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que a criança possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (pais). Mas por que “milagre” se desenvolverão estruturas mentais capazes de uma apreciação racional das “verdades” emitidas pelos adultos? Ora, por um novo tipo de interação social — a cooperação —, para a qual as antigas estruturas serão insuficientes. Este tipo de interação, promovido em grande parte pelas relações das crianças entre si, vai exigir um trabalho de acomodação, portanto, de modificação das estruturas anteriores. Se esta acomodação não for exigida, a criança permanecerá acreditando no caráter absoluto das regras morais, e na sua legitimidade proveniente da autoridade de quem as impôs (PIAGET, 1994, p. 18).

Assim, no desenvolvimento moral também há uma construção

interna do sujeito. Este constrói seus esquemas ao interagir com outras pessoas em seu meio social. O meio é muito importante; contudo, deve-se considerar que, pelo egocentrismo, característica principal do pensamento infantil, que é encontrado no período sensório-motor (0–2 anos), pré-operatório (2–7 anos) e até no operatório (porém com menor força, pois há uma descentralização maior), a criança ainda não possui recursos psicológicos suficientes para compreender a lógica das regras. Há um impedimento natural do processo de desenvolvimento, pois para criança há uma única perspectiva na forma de ver o mundo, que é a sua forma, devido a sua atenção centrada que não garante que as crianças se descentralizem de suas convicções e crenças.

O pensamento egocêntrico é um impeditivo para que as crianças ascendam à autonomia moral sem que haja intervenções para a cooperação. O egocentrismo dificulta à criança coordenar vários pontos de vista diferentes ao mesmo tempo. Conforme os estudos de Puig (1996, p. 50), “[...] o egocentrismo facilita as relações de pressão e de coação, que reforçam o aparecimento ou a consolidação da moral heterônoma”. Para Puig (1996, p. 49), na teoria piagetiana “[...] nenhuma realidade moral é inata, mas sim resultante do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, das relações sociais que a criança estabelece com os iguais”. Ou seja, é preciso considerar o desenvolvimento moral tanto do sujeito em si como do sujeito em suas relações sociais. Para Piaget (1994), há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual: é preciso ter clareza de que nem as normas morais nem as normas lógicas são inatas na consciência individual.

É justamente por isso que, desde muito cedo, as crianças necessitam vivenciar práticas que as levem a refletir sobre as relações e as consequências de suas próprias ações.

A coação de um adulto pode prejudicar o desenvolvimento do sentimento de justiça das crianças. Quando uma sanção é injusta, culpando inocentes, a criança aprende que o que impera é somente o respeito unilateral. Ou melhor, como já existe na criança a crença sobre esse aspecto, pelos recursos internos que possui, o que acontece é que o adulto reforça isso, mostrando que há uma desigualdade entre aquele que respeita (alunos)

e aquele que é respeitado (professor).

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento completo do sentido de justiça depende fundamentalmente do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças. A prática de construir e discutir coletivamente as regras com as crianças, inclusive as consequências dos descumprimentos, já deve estar prevista para que as crianças não fiquem surpresas quanto a essas consequências e para que comecem a refletir sobre as suas ações. Segundo Vinha (1999, p. 19), “é importante associar uma regra a um bem estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados advindos de relatos de experiências originados da prática docente, mediante observação criteriosa e registros em diário de campo e portfólios, revelaram que a inclusão escolar da criança PAEE é altamente favorável para o desenvolvimento da moralidade infantil e efetivação de modelos de atitudes inclusivas e orientação das novas gerações quanto à diversidade humana.

Demonstram que, quando o trabalho pedagógico envolvendo a educação inclusiva e a moralidade tem início na educação infantil, concepções, atitudes e comportamentos tanto das crianças como dos adultos são modificados, e que todos são beneficiados com a interação e a diversidade dentro da sala de aula.

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, que tem por objetivo a formação integral de crianças de zero a cinco anos, ocorrem inúmeras situações que envolvem regras, porém as crianças não alcançarão a autonomia durante essa etapa educativa, em virtude da idade e do desenvolvimento cognitivo e social. Todavia, tampouco alcançarão depois se não for desenvolvido um trabalho voltado a esse fim já na educação infantil.

Espera-se, assim, que as informações apresentadas neste artigo tragam contribuições relevantes aos profissionais atuam com as crianças pequenas, sendo elas PAEE ou não, para que ofereçam uma educação de qualidade, equitativa e moral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 mar 2019.
- _____. Decreto N.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.
- _____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.
- _____. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191239>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Trad. Por Elzon Lenardon, São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

PUIG, J, M. **A Construção da personalidade Moral**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

LEITURA LITERÁRIA E VALOR MORAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM TRABALHO URGENTE E POSSÍVEL EM SALA DE AULA

Letícia Rarek Conceição
Patrícia Elisabeth Ferreira

1. INTRODUÇÃO

O presente relato visa narrar uma experiência pedagógica que permeia um trabalho acerca dos valores morais por meio da prática da leitura literária. Os participantes envolvidos pertencem à turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior paulista. A prática relatada faz parte da rotina do ensino de língua portuguesa, respeitando os preceitos postos e entendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e Temas Transversais.

O trabalho com a leitura literária e moralidade são dois eixos propostos nos PCN que causam inquietação, visto a abordagem metodológica trabalhada nas salas de aula nos dias de hoje e seu objetivo. Observa-se uma lacuna pedagógica entre o que é posto nos documentos oficiais e a prática executada nas escolas, tanto no que se refere ao trabalho com a leitura literária quanto no que se refere aos valores morais.

É necessário e urgente o trabalho com a moralidade e a leitura literária em sala de aula diante do cenário atual no país, que lida com um baixo índice de aprendizagem (principalmente no que diz respeito ao eixo leitura, conforme constata as avaliações externas que geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB e o *Programme for International Student Assessment* — PISA) e um cenário social e político que destaca tantos atos imorais, como injustiça, preconceito, desigualdade, violência, corrupção, entre outros. É preciso que a instituição escolar não fuja ao seu compromisso, disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — 9394/96, no Plano Nacional de Educação 2014–2024 e na Base Nacional Comum Curricular, e que contribua para a formação do sujeito crítico e atuante no meio social, que seja capaz de expressar sua opinião e de sustentá-la com bons argumentos.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura literária, observa-se que poucas são as práticas pedagógicas que valorizam a leitura considerando o ponto de vista do leitor. Quanto ao trabalho com os valores morais, percebe-se um trabalho fragmentado, dissociado do meio familiar e social em que todos estamos inseridos. A instituição escolar ainda não consegue vislumbrar que o trabalho com a moralidade está inserido transversalmente nos componentes curriculares e temas a serem trabalhados durante toda a trajetória escolar.

Diante do exposto, para a aplicação desta atividade didática, aliou-se o conhecimento teórico ao ensino da leitura e ao desenvolvimento moral.

A leitura literária é tão importante para a formação que Cândido (1999) a proclama como “direito humano”. Para o autor, ao lermos um texto, trabalhamos com as nossas emoções, frustrações e sentimentos. “A literatura é o sonho acordado das civilizações” (1999, p. 112).

Diante do exposto, o referencial teórico deste trabalho, no que diz respeito à leitura literária, buscou aporte no dialogismo bakhtiniano, valorizando as vozes sociais dos alunos leitores, bem como conhecendo os valores, estilos de vida, modismos, preconceitos sociais e morais prezados por eles. Para Bakhtin (2000), os discursos existentes nas obras têm origem no mundo real, sendo esse um dos fatores que contribuem para o dialogismo entre o leitor, a obra e o autor. Por meio do dialogismo, o leitor atribui sentidos ao texto, conforme sua recepção e seu conhecimento de mundo.

Para Puig (1988, p. 8), “[...] a temática da moralidade e de uma construção de valores pessoais socialmente justificados não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura das escolas”. Trabalhar moral e ética no ensino fundamental é de suma importância para a formação do sujeito crítico e autônomo que a instituição escolar vislumbra formar segundo o que está posto nos PCNs.

A construção da autonomia citada nos PCNs — Temas Transversais — é embasada nos estudos de Piaget e refere-se a um desenvolvimento psicológico. Todavia, não deixa de ser social, pois as relações humanas são imprescindíveis a tal construção. “Não existe a autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito

isolado. Por isso, só é possível realizá-la como processo coletivo e que implica relações de poder não autoritárias” (BRASIL, 1988, p. 35).

Inspiramo-nos em Piaget (1994) ao tratarmos do desenvolvimento moral da criança, visto a diversidade de cada indivíduo participante, e em Kohlberg (1992) ao nos depararmos com dilemas morais que puderam ser discutidos no decorrer de um texto.

Os indivíduos envolvidos neste trabalho apresentavam-se na faixa dos treze aos quinze anos de idade, o que corresponde, segundo Piaget, a um estágio de desenvolvimento no qual já é possível a construção da autonomia. Segundo Kohlberg (1992), a autonomia é atingida quando o senso de justiça se detém a um pensamento coletivo universal que sobrepõe o individual.

Por fim, unimos a prática de leitura literária à necessidade do trabalho com formação moral, apropriando-nos dos temas e discursos trazidos no enredo para debater sobre eles e, assim, democraticamente, construir novos textos acerca do conhecimento de mundo trazido para a sala de aula, respeitando ao mesmo tempo a individualidade e o bem coletivo.

2. METODOLOGIA

O trabalho com a leitura literária descrita nesse relato é prática pedagógica semanal em uma escola pública que atende alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, no período diurno, e Educação de Jovens e Adultos, do primeiro ao nono ano. O trabalho relatado teve como participante uma turma de nono ano entre os meses de agosto e outubro de 2019. Participaram desse processo dezoito alunos, sendo onze meninas e sete meninos. Nesta unidade escolar, a jornada semanal é de seis horas-aula de Língua Portuguesa no ensino regular, sendo uma hora-aula destinada à prática da leitura. O procedimento de leitura utilizado pela professora pesquisadora é a leitura compartilhada, apropriando-se da prática da dialogicidade entre leitor-obra-autor com o professor servindo de mediador.

A metodologia aplicada no trabalho foi intervencionista, visando a troca e ampliação de experiência leitora entre os participantes, tendo como foco a contribuição no desenvolvimento da autonomia dos alunos. As

questões morais abordadas na construção deste trabalho não foram previamente programados pela professora, mas elencados pelos próprios alunos no decorrer da leitura da obra. As questões morais abordadas foram: preconceito, hipocrisia, injustiça, preceitos morais, religiosidade e honestidade.

Cabe destacar que o grupo pesquisado teve vários títulos à disposição, mas o interesse maior foi pelo livro "A bola de sebo", de Guy de Maupassant, um contista francês.

O texto escolhido pela turma foi "A bola de sebo", de Guy de Maupassant, um contista francês. O conto se passa na França, quando esta estava sendo invadida pelos prussianos no final da guerra contra a Alemanha. Nessa história, um grupo de pessoas composto por gente da nobreza, do comércio, da igreja, um democrata e uma gorda prostituta decidem fugir da cidade utilizando-se de uma carruagem para buscar refúgio em outro lugar. Todavia, uma nevasca cria situações de convivência e sobrevivência em que os valores morais ditados pela nobreza e igreja são quebrados, e o verdadeiro "eu" de cada personagem vem à tona. Durante o enredo, descobre-se pouco a pouco a hipocrisia ditada e imposta pela nobreza, burguesia e igreja. Já a prostituta gorda, vista como alguém fora dos padrões da sociedade da época, é a personagem que mais demonstra empatia, bondade e solidariedade no decorrer da viagem, até que percebe que foi usada pelos companheiros para que atingissem objetivos egoístas, o que gerou momentos de emoção, possibilitando o afloramento, em nós, leitores, dos mais diversos sentimentos, como a raiva, a piedade, a indignação, a empatia e a apatia.

Mesmo durante a escolha do conto, não realizamos nenhuma antecipação quanto a seu tema, tendo sido apresentado unicamente o título. A partir dele, foi gerada uma exploração prévia, e os alunos levantaram as seguintes expectativas: "bola de sebo deve ser algo nojento, pois me lembra 'bola de pelo'"; "gordura, bola de gordura, não sei". Somente com o início da leitura foi que os alunos verificaram que o termo "bola de sebo" fazia referência a uma pessoa gorda (no caso do texto, uma mulher).

O trabalho foi permeado com a leitura oral e individual de trechos, ora realizados pela professora, ora pelos alunos. Cabe ressaltar que,

inicialmente, a leitura do conto foi complexa por se tratar de um enredo que apresenta um tempo e espaço distante da experiência de vida dos alunos. A mediação da professora foi imprescindível, em algumas passagens, visando a contextualização espacial, temporal e histórica. Logo foi decidido que a leitura programada passasse a ser utilizada em todos os encontros, uma vez que isso permitiria reduzir a complexidade do texto e aproximaria os alunos da trama.

É pertinente salientar que, em um trabalho com leitura dialógica, não há como prever exatamente as páginas a serem lidas por aula. Houve dias em que se leu mais de uma página. Já em outros, não conseguimos nem progredir com a leitura, devido a discussões levantada pelo grupo.

Ao terminarmos o conto, houve uma aula específica em que os alunos puderam destacar o que mais os chamou atenção durante toda a leitura. Foi explicado que poderiam destacar tanto uma impressão positiva como uma negativa da história, pois não precisamos gostar de todas as obras que lemos nem concordar com tudo que é posto no enredo. Nesta atividade foram destacados os valores discutidos no decorrer do conto.

2.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Toda prática com a leitura literária foi gravada, visando sempre retomar na aula seguinte alguns pontos relevados pelos alunos durante a dialogia literária.

Nós constatamos que o trabalho com os valores morais é possível dentro do espaço escolar sem que haja necessidade de interromper outros conteúdos curriculares para desenvolver um projeto específico. Durante o processo em questão, o professor ocupou o papel de mediador, buscando fazer com que os alunos ampliassem seu horizonte leitor, transpassando as páginas do livro para o seu meio social.

Devido à dificuldade de localização espacial e temporal, após a colocação da professora em relação à violência vivida pelas pessoas no período de guerra, os alunos timidamente fizeram uma relação com o meio social onde estão inseridos. Citaram implicitamente a corrupção e a injustiça. Afirmaram que não é certo não poderem sair à noite para curtir e paquerar. Nesse momento, abriu-se um espaço para discutir a noção de justiça sob a

ótica dos alunos, visando, é claro, a ampliação da leitura, acerca desta palavra no contexto social. Os alunos, ao saberem a definição da palavra “justiça”, conseguiram imediatamente relacionar as tomadas de decisões individuais a acontecimentos sociais; ou seja, entenderam que uma decisão mal pensada pode prejudicar não apenas o indivíduo que a tomou, mas um grupo inteiro de pessoas.

Alguns alunos afirmaram não serem honestos em todos os momentos, mas que essa é uma virtude necessária e que, se todos fossem honestos, teríamos um mundo mais tranquilo, melhor para se viver.

Percebemos uma fragmentação na sala ao tratar de justiça e honestidade, pois um aluno dizia que honestidade e justiça são ideais utópicos, e que todas as pessoas omitem ou mentem em algum momento na vida.

Com o adiantar da leitura, outro ponto de destaque foi o notável preconceito contra a personagem “Bola de Sebo”, a começar pela observação de que a personagem não tem um nome, sendo reconhecida somente pelo apelido. Assim como nas passagens anteriores, os alunos fizeram a relação desse ponto com o meio onde estão inseridos, citando exemplos e refutando a postura preconceituosa. Ainda conseguiram demonstrar nitidamente empatia, colocando-se no lugar de “Bola de Sebo”. Somente um aluno relatou que a personagem em destaque não deveria sofrer, porque o ato de prostituir-se fazia parte de seu cotidiano. Seria uma escolha de vida. O participante disse, ainda, que as pessoas agem como se usassem máscaras; para cada situação elas possuem um comportamento, uma fala. Não são pessoas verdadeiras, de confiança.

Ao analisarmos as falas dos alunos, constatamos que, embora o meio social, no que diz respeito aos valores morais, apresente-se desacreditado, há uma grande preocupação por parte deles em colocar em prática os valores discutidos, especialmente a honestidade e a empatia.

Os alunos ficaram muito incomodados com o comportamento das personagens que viajavam com “Bola de Sebo”. Em geral, consideraram-nas ingratas e interesseiras, e que apenas “Bola de Sebo” tinha um bom coração. A honestidade e bondade não estavam presentes nem na postura das freiras, que desfiavam o terço durante toda a viagem. Os viajantes foram

considerados “pessoas sem valor”.

Os alunos citaram, ainda, a postura solidária de “Bola de Sebo” e o quanto ela se sacrificou pelo grupo de viajantes, não pensando apenas nela. Destacaram a inocência da personagem em relação aos outros passageiros quando acreditou que tivesse sido aceita pelo grupo.

De acordo com o discutido em sala, verificamos a indignação dos alunos ao perceberem que todos os companheiros de viagem de “Bola de Sebo”, na verdade, nunca foram amigos, mas sim interessados em alguma coisa que ela pudesse lhes oferecer. Primeiro a comida, depois o próprio corpo. Quando eles atingiam seus objetivos, a moça era logo descartada, como um objeto. Os alunos, durante toda a leitura, relacionaram a história lida com situações do cotidiano e comportamentos relacionados à falsidade, bondade e hipocrisia, além do sentimento de vergonha.

O trabalho realizado demonstrou que os alunos conseguem se colocar no lugar da protagonista, expondo experiências já vivenciadas no meio social. Percebemos, ainda, que os alunos reconhecem e valorizam a empatia e a solidariedade, mas que, devido à falta de segurança, muitas vezes deixam de praticar boas ações importantes, como ajudar uma pessoa a atravessar a rua ou dar uma informação. Esse comportamento descrito pelos alunos vai de encontro ao que foi posto no início deste trabalho, ao relatar que o meio social de hoje apresenta uma postura comportamental que, muitas vezes, foge aos valores necessários para uma saudável convivência social. Ao serem indagados sobre o como se comportariam se estivessem presentes na viagem, alguns disseram que não sabiam. Um dos alunos ressaltou que defenderia “Bola de Sebo”, visto que ela tinha sido solidária com o grupo. Por fim, notamos que a empatia, a honestidade e a solidariedade foram os valores mais citados e discutidos no decorrer da leitura.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa experiência constatamos que tanto o trabalho com os valores morais quanto com a leitura literária é possível de ser realizado em ambiente escolar durante as aulas de Língua Portuguesa, e, mais do que isso, que ambos podem ser trabalhados em conjunto. Diante dos resultados

expostos, observamos que todo o processo foi pautado na recepção leitora do aluno. Para tanto, eles ancoraram suas falas no conhecimento de mundo e vivências experimentadas no ambiente social. Por meio dessa dialogicidade, além da observação, foi possível inserir situações que envolvessem o comportamento moral, proporcionando reflexões e discussões acerca do enredo da história.

Por se tratar de uma proposta didática intervencionista que envolvia o tema valores morais, pode-se afirmar que o objetivo pretendido foi alcançado, visto que os diálogos vivenciados em sala de aula ultrapassaram seus limites, alcançando, inclusive, os períodos de intervalo, em que os alunos discutiam a postura dos viajantes e da própria “Bola de Sebo”, buscando caminhos que pudessem melhor conduzir a trama sem humilhar a protagonista. Observamos que os alunos demonstraram autonomia e criticidade em vários momentos da história, pautando seus posicionamentos em reflexões bem elaboradas e discursos coerentes com a prática moral e ética.

Por fim, constatamos que no decorrer do trabalho os valores morais foram discutidos sem que houvesse a necessidade de um tratamento especial e individualizado, evidenciando a transversalidade do tema na prática da leitura literária, tão importante para a formação humana. Nesse sentido, a instituição escolar oportunizou e contribuiu para a formação de sujeitos autônomos, pois, por meio da dialogicidade, puderam praticar o ato de ouvir, de refutar e de defender os mais diversos valores presentes no enredo do conto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 22 de novembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta

preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 18 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3.º e 4.º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF.1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 01/04/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males – Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, 1999, p. 81-89.

IDEB-Índice de desenvolvimento da educação básica- Resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 21/06/2017.

KOHLBERG, Lawrence. (1955). **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: De. Desclée, 1992.

MAUPASSANT, Guy. **A bola de sebo**. Disponível em:<<http://helgapacheco.blogspot.com/2011/07/bola-de-sebo-guy-de-maupassant.html>> Acesso em 15 de maio de 2019.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança** (1932). 4. Ed. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, José Maria. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda:

Graduação em Filosofia e Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração. Mestre e Doutor em Educação para a Ciência e Ensino de Ciências, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus Bauru. Já lecionou na UNESP como professor substituto nas disciplinas de Filosofia da Educação, Filosofia e Ética.

E-mail: arrudafilosofia@hotmail.com

Bianca de Oliveira:

Pedagoga pela Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru (2017), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unyleya (2018).

Professora do Ensino Fundamental 1º a 5º ano e Professora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

E-mail: bianca.deoliveira3@gmail.com

Camila Parpineli Cavalcante:

Pedagoga, mestranda do Programa de Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru. Especialista em Educação Especial. Professora de Ensino Fundamental I.

E-mail: camila.parpineli@unesp.br

Carita Pelicão:

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Bauru/SP e em Pedagogia, pela Uninove. Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional/Clínica e Educação Especial Inclusiva pela Censuppeg. Professora de Educação Infantil na Secretaria de Educação do Município de Bauru/SP.

E-mail: carita.pelicao@unesp.br

Cassiany Amaral Navas Leite:

Mestra em Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista — Unesp/Bauru. Coordenadora pedagógica de educação infantil.

E-mail: cassianyamaral@gmail.com

Denise Fernandes de Mello:

Bacharel em Física, mestra e doutora em Física pela Unicamp. Docente do Departamento de Física da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em

Docência para a Educação Básica.
E-mail: denise.f.mello@unesp.br

Denise Leite Peruzzo:

Mestra em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Possui Especialização em Ciências Humanas e suas Tecnologias: cidadania e cultura, pela UNICAMP e Especialização em Gestão Escolar pela Esalq-USP. Graduada em História, Direito e Pedagogia. Atua como professora de História e advogada. E-mail: deniseperuzzo@gmail.com

Elen Samile da Silva:

Pedagoga pela Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru (2017), possui pós-graduação em Alfabetização e Letramento e a Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação São Luís (2019). Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.
E-mail: elensamile@hotmail.com

Fátima Simone Silva Pereira Consoni:

Graduada em Pedagogia e Psicologia Especialização em Terapia Cognitiva-Comportamental. Mestranda em Psicologia pela Unesp - Assis/SP
Docente da Unifadra - Faculdades de Dracena e-mail: simoneconsoni@yahoo.com.br

Gabriela Aparecida de Oliveira:

Bacharel e licenciada em Biologia, pedagoga, mestra em Docência para a Educação Básica pela Unesp/Bauru. Professora efetiva nos cargos de Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio. E-mail: gabibiolog@hotmail.com

Grazielle Angélica de Souza Velasquez Almeida:

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru/SP.
E-mail: graivelasquez85@gmail.com

Isabel Cristina de Campos:

Mestra em Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). Especialista em Psicopedagogia no Contexto da Educação Inclusiva (FUNDUNESP). Graduada em Ciências com Habilitação em Biologia e Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora EBTT, Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho. E-mail: isabel.campos@ifpr.edu.br

Letícia Rarek Conceição:

Mestra em Docência para a Educação Básica pela Unesp — Bauru/SP. Graduação em Letras/Francês (1996) e Pedagogia (2000) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacareizinho — UENP. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Ourinhos desde 2001.

E-mail: leticiararek@gmail.com

Luã Carlos Valle Dantas:

Psicólogo, Mestre em Filosofia (Unesp), doutorando em Psicologia (Unesp), psicólogo da Defensoria pública do estado do Paraná e docente da Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procopio (PR).

E-mail: psicodantas@hotmail.com

Maria Aparecida Ferreira de Paiva:

Graduada em Pedagogia - UNESP/ Marília (2002), Especialista em Educação Especial - UNAR (2010) e especialista em Metodologia do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental UNINTER (2013).

Professora de Educação Básica I, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Professora de Educação Básica II - Educação Especial, do município de Pirajuí/SP e mestra em Docência da Educação Básica pela UNESP/Bauru.

Email: maria.paiva@unesp.br

Patrícia Elisabeth Ferreira:

Pedagoga, mestra em Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista/Unesp - Bauru, graduada em Letras pelo Centro Universitário Uniseb (2012) e Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacareizinho/UENP (2002). Professora titular de cargo da Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos.

E-mail: pattyelisabethferreira@gmail.com

Patrícia Unger Raphael Bataglia:

Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia Social. Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Marília.

E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com

Rita Melissa Lepre:

Psicóloga, mestra e doutora em Educação e livre-docente em Psicologia da Educação. Docente do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru.

E-mail: melissa.lepre@unesp.br.

Taís Pelicão:

Licenciada em Educação Física pela UNESP de Bauru/SP (2018); aluna regular do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, no Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro/SP; aluna regular do curso de Bacharelado em Educação Física na UNESP de Bauru/SP.

E-mail: tais.pelicao@unesp.br

Vivian Camile da Silva:

Pedagoga pela Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru (2017), pós-graduada em Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2019). Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Bauru. E-mail: vivian.mile@hotmail.com