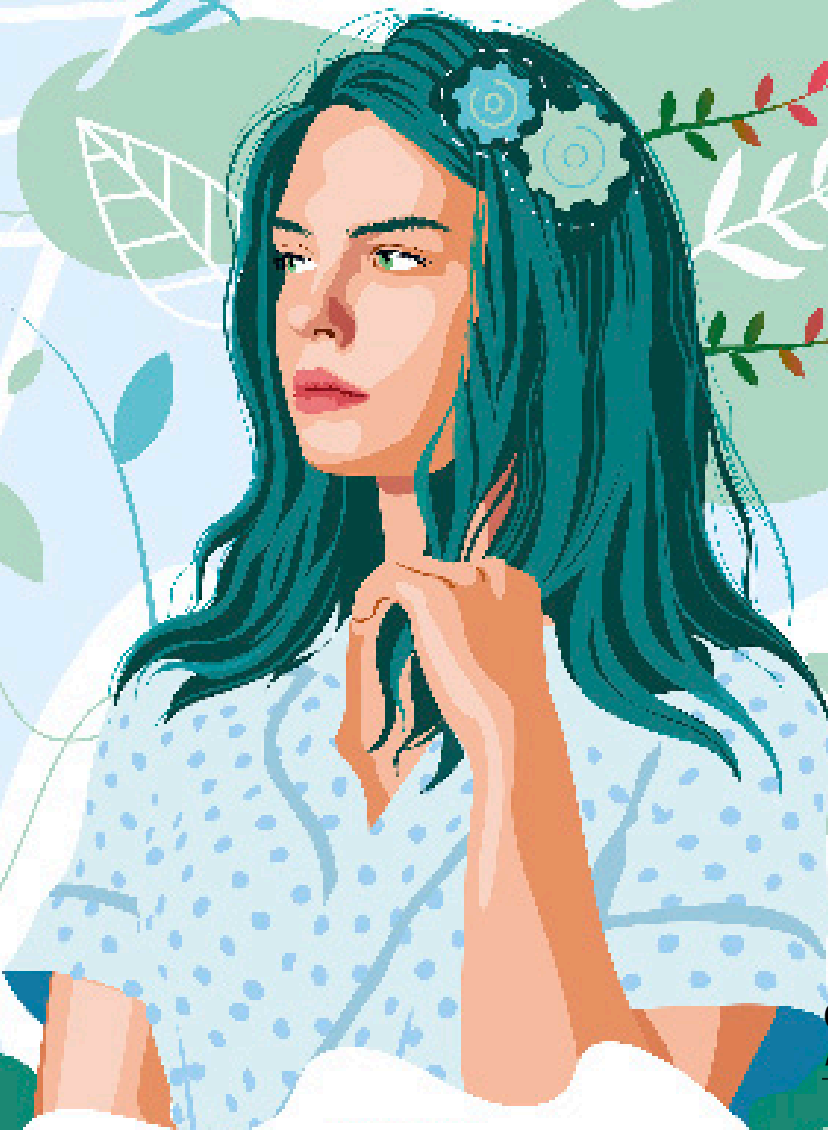


# A FORMAÇÃO ÉTICA, MORAL E EM VALORES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



Matheus Estevão Ferreira da Silva  
Raul Aragão Martins  
(organizadores)

A formação ética, moral e em valores tem sido reivindicada no campo normativo educacional brasileiro pelo menos desde o processo de redemocratização do país, com uma série de documentos e parâmetros promulgados a partir desse período que a preveem da Educação Básica à Superior.

A pesquisa sobre esses temas, e a pesquisa em Educação mais especificamente, que os investiga no tocante dos fenômenos educativos e processos educacionais, conta com décadas de produção e, no campo brasileiro, listam-se inúmeros Grupos de Estudos e Pesquisas que têm contribuído com o avanço científico na área e subsidiado a formação das novas gerações. Em contexto local, a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, tem sediado alguns desses Grupos que reúnem pesquisadores(as) envolvidos(as) com a pesquisa em Educação sobre ética, moral e valores, além de promover eventos científicos sobre os temas, propiciar a pesquisa deles na graduação (Iniciação Científica) e pós-graduação (PPGs) e outras atividades relacionadas.

Nesse sentido, um dos espaços da FFC/UNESP de Marília em que ocorre o desenvolvimento desse tipo de pesquisa é o seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), hoje com seus 33 anos de existência, que possibilita a intersecção privilegiada desses temas com o campo da Educação.



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



**A FORMAÇÃO ÉTICA, MORAL E EM VALORES  
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**Matheus Estevão Ferreira da Silva**

**Raul Aragão Martins**

**(Organizadores)**



**Matheus Estevão Ferreira da Silva  
Raul Aragão Martins  
(Organizadores)**

**A FORMAÇÃO ÉTICA, MORAL E EM VALORES NA  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica  
2022



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora*

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -  
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

**Auxílio N° 0396/2021, Processo N° 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES**

Ilustração da Capa: Priscilla dos Santos Ferreira ([www.behance.net/prihx](http://www.behance.net/prihx))

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

---

F723 A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação / Matheus Estevão Ferreira da Silva,  
Raul Aragão Martins (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica,  
2022.  
447 p.: il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-317-5 (Digital)

ISBN 978-65-5954-316-8 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5>

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Desenvolvimento moral. I. Título.

CDD 370.15

---

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

*Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências*

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP – campus de Marília

## **Homenagem (*In Memoriam*):** *Angela Maria Brasil Biaggio (1940-2003)*

Angela Maria Brasil Biaggio (1940-2003) foi uma psicóloga e pesquisadora brasileira reconhecida por suas grandes contribuições para o avanço científico na área de Psicologia no país, assim como pelo seu pioneirismo e importância nos campos da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Moral.

Nascida em 29 de julho de 1940, Angela graduou-se em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1964. Nos Estados Unidos, pela *University of Wisconsin*, obteve o título de Mestre em Psicologia Educacional em 1965, cuja dissertação defendida foi intitulada *Relative predictability of freshman grades from scholastic aptitude tests (S.A.T.) in negro and white southern colleges* (BIAGGIO, 1965), sob a orientação de Julian C. Stanley.

Em 1967, pela mesma Universidade, obteve o título de Doutora em Psicologia, defendendo a tese *Relationships among behavioral, cognitive, and affective aspects of children's conscience* (BIAGGIO, 1967), sob a orientação de Robert Grinder. Anos depois, também nos Estados Unidos, realizaria um estágio de Pós-Doutorado pela *University of Notre Dame*, estudando a metodologia kohlberguiana de Educação Moral denominada “Comunidade Justa”, sob a supervisão de Clark Power, metodologia que depois ela replicaria em pesquisas no Brasil (BIAGGIO, 1997).

Ainda no contexto norte-americano, entre 1970 e 1971, Ângela lecionou no Departamento de Psicologia da *Minnesota State University*. Nos anos seguintes, de volta ao Brasil, foi professora na PUC-RJ, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e na

Universidade de Brasília (UnB). Em 1981, a professora Angela passou a compor o corpo docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde se aposentou em 1998 e permaneceu como orientadora na pós-graduação, dos Cursos de Mestrado e Doutorado, até seu falecimento.

Suas pesquisas e estudos nas décadas de 1970, 1980 e 1990 sobre o desenvolvimento moral segundo a teoria do psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) e sobre ansiedade, raiva e depressão na concepção traço-estado do também psicólogo estadunidense Charles D. Spielberger (1927-2013), deram-lhe reconhecimento nacional e internacional, como uma das pesquisadoras brasileiras em Psicologia com maior reconhecimento no exterior (GOMES; SOUZA, 2010).

Dessas pesquisas, podem-se citar os seus trabalhos de tradução e adaptação de várias escalas e testes psicométricos, tais como o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) (BIAGGIO; NATALÍCIO; SPIELBERGER, 1977), o Inventário de Expressão de Raiva Estado-Traço (STAXI) (SPIELBERGER; BIAGGIO, 1992) e o *Defining Issues Test-2* (DIT-2) (BIAGGIO; SHIMIZU; MARTINEZ, 2001). Como pontua a própria autora (2002/2013, p. 215) em um resumo de seu currículo elaborado em 2002: “após ter encerrado meus estudos de mestrado [...], eu aprendi sobre avaliação e desenvolvi um gosto pela adaptação de testes para culturas e idiomas estrangeiros”.

São vários os livros, capítulos de coletâneas, artigos e trabalhos em anais de eventos que publicou e apresentou, dentre eles o livro *Psicologia do Desenvolvimento* (BIAGGIO, 2007), com sua primeira edição em 1975 e hoje *best-seller* da Editora Vozes, e o livro *Lawrence Kohlberg: Ética e Educação Moral* (BIAGGIO, 2006), com sua primeira edição em 2002, primeiro livro sobre Kohlberg disponível em português. Em seu Currículo Lattes, atualizado postumamente por Luciana Karine de Souza e William Barbosa Gomes, constam cerca de 65 artigos científicos publicados; 10

livros; 22 capítulos de livros; 90 apresentações de trabalhos feitas em Congressos e Eventos Acadêmicos; 44 dissertações de Mestrado e 10 teses de Doutorado orientadas; entre outras atividades.

Nas palavras de Cleonice Camino (2003, p. 7), que foi amiga de Angela e com quem muito colaborou em pesquisa,

Toda essa atividade mostra a crença de Biaggio na mudança e a vontade de contribuir para transformação da realidade social. Mostra também o quanto ela foi responsável pela difusão do pensamento de Kohlberg no Brasil. Demonstra a riqueza de todo um instrumental de diagnóstico e de intervenção que hora foi adaptado, ora foi construído pela autora e seus colaboradores, e a imensa riqueza de dados de pesquisas.

Também foi divulgadora da História da Psicologia no Brasil em outros países, além de se envolver fortemente com associações científicas e agências de fomento. Em 1969, tornou-se membro da *American Psychological Association*, sendo promovida a *fellow* em 1995. Em 1990, tornou-se membro da *Association for Moral Education* (AME). Esteve fortemente envolvida com a Sociedade Interamericana de Psicologia, na qual presidiu na gestão 1991-1993. Em 1998, na fundação da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD, hoje com a nomenclatura Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento), foi aclamada Presidente Honorária. Foi representante da área de Psicologia no primeiro comitê organizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre 1976 e 1978. E foi representante de área de Psicologia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 1990 e 1993 (GOMES; SOUZA, 2010; SOUZA; GAUER; GOMES, 2013).

Angela Biaggio faleceu prematuramente, aos 62 anos, vítima de câncer, em 19 de maio de 2003, em Porto Alegre, deixando uma vida de



dedicação aos estudos e ao desenvolvimento da Ciência brasileira. Casou-se em 1963 com Luis Isnard Leão Biaggio (falecido), com quem teve dois filhos: Ana Cristina, nascida em 1967, hoje casada e mãe de duas filhas, e Maurício, nascido em 1969 e falecido precocemente em 1995.

Neste ano de 2021, passados 18 anos de sua morte, Angela completaria 81 anos de vida. Infelizmente não pude conhece-la, nem estar no grupo seletivo de pesquisadores que tiveram o privilégio de tê-la como amiga, professora, orientadora, ou colega de trabalho e de pesquisa. No entanto, nos Grupos e Núcleos em que me insiro, a professora Angela sempre é lembrada com muito carinho e saudade por aqueles que a conheceram. A Psicologia e a Ciência brasileiras sempre estarão em débito com o seu trabalho.

Marília, 25 de Outubro de 2021.

*Prof. Me. Matheus Estevão Ferreira da Silva*

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília

## **Referências**

BIAGGIO, A. M. B. **Relative predictability of freshman grades from scholastic aptitude tests (S.A.T.) in negro and white southern colleges.** 1965. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – University of Wisconsin, Estados Unidos, 1965.

BIAGGIO, A. M. B. **Relationships among behavioral, cognitive, and affective aspects of children's conscience.** 1967. Tese (Doutorado em Psicologia) – University of Wisconsin, Estados Unidos, 1967.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a ‘comunidade justa’: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 10, n. 1, Porto Alegre, 1997.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BIAGGIO, A. M. B. Resumo de currículo elaborado pela professora Angela Biaggio em 2002. *In*: HUTZ, C. S.; SOUZA, L. K. de (Orgs.). **Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: homenagem a Angela Biaggio**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 143-170.

BIAGGIO, A. M. B.; NATALÍCIO, L. F. S.; SPIELBERGER, C. D. Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE), de Spielberger. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, v. 29, p. 31-44, 1977.

BIAGGIO, A. M. B.; SHIMIZU, A. de M.; MARTINEZ, T. M. **DIT-2 Opiniões sobre Problemas Sociais** – tradução e adaptação do Defining Issues Test - 2. Center for the Study of Ethical Development – University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA. 2001. Autores da versão original: REST, J.; NARVAEZ, D. 1998.

CAMINO, C. Angela Biaggio: the course of history of Brazil’s socio-moral development research. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 37, n. 2, p. 215-220, 2003.

GOMES, W. B.; SOUZA, L. K. de. [Resumo do Currículo Lattes] **Angela Maria Brasil Biaggio**. 2010. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2299675981294432>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOUZA, L. K. de; GAUER, G.; GOMES, W. B. Angela Maria Brasil Biaggio (1940-2003): notas biográficas. *In*: HUTZ; C. S.; SOUZA, L. K. de. **Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade**: uma homenagem a Angela Biaggio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SPIELBERGER, C. D.; BIAGGIO, A. M. B. **Manual do Inventário de Expressão de Raiva como Estado-Traço (STAXI)**: tradução e adaptação. São Paulo: Vetor, 1992.

## Sumário

Prefácio | *Ana Maria Klein*.....15

Apresentação | *Matheus Estevão Ferreira da Silva e Raul Aragão Martins*.....19

### Parte I

#### Contribuições, Análises e Reflexões Teóricas

Humanidade, Razão e Educação Prática: Conexões e Reflexões à Luz de Kant...29  
*Renata Cristina Lopes Andrade*

Estrutura de Formação do Processo de Discussão Ética: A Moral das Regras, Normas e Leis e seu Papel para Heteronomia.....51  
*Felipe Colombelli Pacca*

O Impacto das Condições Ambientais no Desenvolvimento Moral da Criança: Fundamentos da Educação Axiológica e Emancipadora.....69  
*Manuel João Mungulume, Alonso Bezerra de Carvalho*

A Teoria de Domínios Sociais.....91  
*Raul Aragão Martins*

Contribuições da Teoria do Domínio Social para a Educação Moral: Regras, Escolhas e Conversas sobre Domínio Moral.....119  
*Luciana Maria Caetano, Betânia Alves Veiga Dell'Agli*

Emancipação, Desenvolvimento Moral e Autonomia: Da Comunidade Justa às Comunidades de Aprendizagem.....141  
*Vinícius Bozzano Nunes*

A Ética da Amizade em Aristóteles e suas Contribuições na Relação Professor-Aluno.....163  
*Mateus de Freitas Barreiro, Alonso Bezerra de Carvalho*

Por que Devemos Pensar sobre a Moral? Uma Reflexão à Luz da Pedagogia  
WALDORF.....183  
*Maíra de Oliveira Martins*

A Moral nas Leis Nacionais: Evolução e Aplicabilidade para a Educação Não  
Formal em Instituições de Acolhimento.....205  
*Carla Andressa Placido Ribeiro de França*

Escola Tradicional e Escola Não Tradicional: Escola Democrática, Participação  
de Todos e Valorização da Diversidade entre os Agentes desse Espaço.....227  
*Clarisse Zan de Assis Bastos*

Revisão das Novas Alternativas em Educação: Experiências Nacionais e  
Internacionais.....259  
*Mariana Lopes de Moraes*

## **Parte II**

### **Diagnósticos, Intervenções e Revisões da Pesquisa Empírica**

Indisciplina na Escola e Desenvolvimento do Juízo Moral: Algumas Reflexões 20  
Anos Depois.....289  
*Rita Melissa Lepre*

Avaliação da Competência Moral na Formação em Pedagogia de Uma  
Universidade Pública do Estado de São Paulo.....307  
*Matheus Estevão Ferreira da Silva*

Reflexões Sobre as Dimensões que Compõem o Clima Escolar com Base em Uma  
Pesquisa de Adaptação de um Instrumento de Avaliação do Clima Escolar para  
Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....329  
*Thaís São João Castellini*

Tipos de Conflitos e Formas de Resolução por Alunos no Primeiro Ano do  
Ensino Fundamental I.....345  
*Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro, Júlia Neves Ferreira, Raul Aragão Martins*

O Valor Respeito, a Educação Infantil e o Desenvolvimento Moral: Concepções dos Professores.....	371
<i>Priscila Caroline Miguel</i>	
BEN 10 e Resolução de Conflitos: Uma Proposta de Intervenção.....	391
<i>Dilian Martin Sandro de Oliveira, Alessandra de Moraes</i>	
A Pesquisa sobre Ética, Moral e Valores: Um Balanço das Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília.....	415
<i>Matheus Estevão Ferreira da Silva</i>	
Sobre os Autores.e Autoras.....	439



# Prefácio

Cara leitora e caro leitor, este livro é organizado em um momento singular, quando o mundo enfrenta uma pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) com alto poder de contágio. De um dia para o outro, milhões de pessoas no planeta passaram a ficar confinadas em suas residências e uma solidariedade compulsória fez-se necessária, a saúde de um passou a depender da saúde do outro. O reconhecimento do outro, por mais distante e diferente que seja, como alguém tão humano quanto “eu”, tornou-se imprescindível ao controle da pandemia; a ética nas políticas públicas, restringindo algumas liberdades em prol do coletivo e a ética na economia em tempos de quarentena, desemprego e empobrecimento da população tornaram-se elementos centrais ao convívio e à sobrevivência das pessoas.

Paralelamente, o Brasil vive um momento sociopolítico delicado no qual criou-se um clima polarizado onde opiniões e atitudes extremistas desconsideram, violam e extinguem direitos das pessoas, negando as diversidades humanas. Vivemos tempos de preconceitos, discriminações, violências e divulgação oficial de notícias falsas. São atos que violam os Direitos Humanos praticados por seres humanos. São problemáticas sociais que nos confrontam cotidiana e reiteradamente com a dimensão ética da humanidade e as relações que se estabelecem na sociedade.

Neste cenário, é impossível não nos questionarmos sobre os princípios éticos que regem o Estado e que deveriam ser os pressupostos das políticas públicas e do comportamento de governantes e cidadãos,



sobre as relações entre as pessoas, sobre o respeito por diferentes modos de vida, sobre o que é aceitável ou não em uma sociedade democrática. Os dias atuais escancaram a importância da discussão sobre ética, desenvolvimento moral, valores e a necessidade de uma formação educacional que objetive a autonomia moral das pessoas. Por isso, é com grande satisfação que me deparo com uma coletânea de textos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores que têm se debruçado sobre tais temas.

Talvez, vocês estejam se perguntando se o livro aborda os dilemas éticos evidenciados pela pandemia ou as consequências políticas e sociais da disseminação de ideias extremistas e fundamentalistas. A resposta é não. A obra vai muito além e nos possibilita dimensionar e compreender a importância do desenvolvimento moral ser parte intencional e planejada das ações educativas. Não é de hoje que esta discussão faz parte das políticas educacionais. Podemos nos questionar se estamos dando a devida atenção à formação ética de nossos estudantes e em qual sentido esta formação deve caminhar.

Os organizadores do livro, na apresentação da obra, indicam um caminho... Destacam a Educação em Direitos Humanos e seus documentos orientadores, como um tipo de educação que se define como um modo de vida que deve orientar as relações nas instituições educacionais e na sociedade, tendo a ética como uma de suas dimensões. Para além de direitos positivados, os Direitos Humanos são relacionais e pressupõem indivíduos moralmente autônomos que são capazes de guiar suas vidas por princípios éticos e valores democráticos. O que significa ser moralmente autônomo? Quais caminhos educacionais devem ser percorridos para alcançar a autonomia moral?

A discussão sobre a dimensão ética do ser humano e o desenvolvimento moral permeiam todas as discussões desta obra. Fundamentos teóricos nos possibilitam compreender a complexidade do

desenvolvimento moral, problematizações em contextos educacionais específicos trazem elementos para refletirmos sobre a imprescindibilidade da atuação da escola, de docentes e de instituições voltadas à educação. As aproximações entre estas experiências e as teorias, bem como as pesquisas sobre desenvolvimento moral nos relembram, em todo o percurso da obra, que a autonomia não é decorrência “natural” do desenvolvimento humano e sim uma construção, um objetivo da educação que se realiza por meio de relações, interações e de situações intencionalmente planejadas e desenvolvidas nas escolas.

Resolução de conflitos, respeito mútuo, diálogo, superação das relações de coação, ambiente escolar democrático são atitudes centrais ao desenvolvimento moral dos indivíduos e a uma sociedade que adota os Direitos Humanos como princípios éticos das relações. Porque e como estes elementos são essenciais para conquistar nossa autonomia moral é a contribuição que a presente obra pode trazer a quem se compromete com a educação e com o desenvolvimento moral das pessoas. Convido vocês a lerem este livro e tenho certeza que ao seu término, as pesquisas aqui relatadas terão ampliado seus conhecimentos e suas concepções. Boa leitura!

São Paulo, 02 de novembro de 2021.

***Profª. Dra. Ana Maria Klein***

Professora Assistente junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de São José do Rio Preto



## Apresentação

A formação ética, moral e em valores tem sido reivindicada no campo normativo educacional brasileiro pelo menos desde o processo de redemocratização do país, com uma série de documentos e parâmetros promulgados a partir desse período que a preveem da Educação Básica à Superior. Pradel e Dáu (2009) discutem que a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, estabelece como um dos objetivos fundamentais da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que se promova o bem de todos, sem preconceitos ou discriminação.

Assim, a partir desse marco do processo de redemocratização, outros documentos e parâmetros que constituem o referido campo normativo educacional foram promulgados, os quais, em consonância com a Constituição, elegem um ideal axiológico para a construção desta sociedade e, em seu caso, preveem a formação ética e em valores morais como uma das atribuições da escolarização.

Desse campo normativo, destaca-se, primeiramente, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (BRASIL, 1996, p. 24, grifos nossos), de 1996, documento regulamentador da Educação no país, que estipula como objetivo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Ainda na década de 1990, também consideráveis ao campo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, p. 23), trazendo a cidadania como “eixo vertebrador da

educação escolar”. A partir dele, a ética é explicitamente inserida no sistema educacional brasileiro, além de figurar-se como um dos temas transversais – sendo todos eles: Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo – a serem articulados aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências, etc.) no currículo das escolas.

Outros documentos que sustentam a formação ética no país provêm de seu compromisso afirmado em tratados internacionais de direitos humanos, dos quais é signatário, em sua maioria emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (PMEDH), promulgado no início da década de 2000 e compreendido em três fases: a primeira de 2005-2009, a segunda de 2010-2014 e a terceira fase, há pouco encerrada, de 2015-2019 (UNESCO, 2015).

Como resultado, tem-se a promulgação, em tempo mais recente, do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), publicado em 2006 (BRASIL, 2007) e atualizado em 2013 (BRASIL, 2013, p. 26, grifos nossos), e as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDHs), publicadas em 2012 (BRASIL, 2012), que trazem, como um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos (EDH), política pública educacional então em vigência, a “aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, *da ética*, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade”.

Tendo em vista esse campo normativo que gradualmente vem se constituindo nas últimas décadas, a formação ética, assim como a formação moral e em valores, seja enquanto tema transversal, seja articulada com os direitos humanos, tem seu desenvolvimento previsto a todos os níveis de

ensino, da Educação Básica à Educação Superior, nas modalidades formal e não-formal.

A pesquisa sobre esses temas, e a pesquisa em Educação mais especificamente, que os investiga no tocante dos fenômenos educativos e processos educacionais, conta com décadas de produção e, no campo brasileiro, listam-se inúmeros Grupos de Estudos e Pesquisas que têm contribuído com o avanço científico na área e subsidiado a formação das novas gerações, inclusive nos aspectos ético, moral e em valores. Em contexto local, a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, tem sediado alguns desses Grupos que reúnem pesquisadores(as) envolvidos com a pesquisa em Educação sobre ética, moral e valores, além de promover eventos científicos sobre os temas, propiciar a pesquisa deles na graduação (Iniciação Científica) e pós-graduação (PPGs) e outras atividades relacionadas.

Nesse sentido, um dos espaços da FFC/UNESP de Marília em que ocorre o desenvolvimento desse tipo de pesquisa é o seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), hoje com seus 33 anos de existência, que possibilita a intersecção privilegiada desses temas com o campo da Educação.

Portanto, é diante do referido arcabouço legal que autoriza, fundamenta e prevê a formação ética, moral e em valores no sistema educacional brasileiro, assim como do crescente lugar que esses temas têm ocupado na pesquisa científica, que esta coletânea surge com a proposta de divulgar resultados de pesquisas, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília, que abordam a intersecção dos temas ética, moral e valores com a Educação.

Foram convidados(as) para participar e contribuir com este livro, a partir da produção de capítulos que tratam respectivamente de suas

pesquisas, discentes matriculados(as) e egressos(as) (desde 2013) do PPGE da FFC/UNESP de Marília. Ao final do trabalho depreendido para sua produção, este livro reuniu 18 textos resultantes de pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, concluídas ou ainda em andamento. 15 desses textos são de autoria de discentes, que contam ou não com a coautoria de seus(suas) respectivos(as) orientadores(as), enquanto os outros 03 textos são de autoria de professores(as) convidados(as), de alguma forma também envolvidos(as) com o PPGE. Essa reunião de textos resultou em um livro que trata de alguns dos principais tópicos da pesquisa em Educação sobre os temas em questão, de seus atuais avanços, desafios e perspectivas futuras.

Como consequência, a organização desta coletânea possibilitou uma parceria com pesquisadores(as) de doze diferentes Grupos, Núcleos e Centros de estudos e pesquisas envolvidos direta e indiretamente com a produção de pesquisa sobre esses temas, dos quais a maioria é sediada em diferentes *campi* da UNESP, mas com alguns deles sediados em outras Instituições de Ensino Superior (IES). São eles: Grupo “A proposta Pedagógica de Rudolf Steiner”, sediado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Grupo “Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes”, sediado no campus de São José do Rio Preto da UNESP; Grupo Coletivos, Psicologia e Culturas Queer (PsiCUqueer), sediado no campus de Assis da UNESP; Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME) e Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Direitos Humanos, ambos sediados no campus de Bauru da UNESP; Grupo de Estudo de Psicologia e Epistemologia Genética (GEPEGE), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC), Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) e

Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE), todos sediados no campus de Marília da UNESP; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GPEM), sediado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM), sediado na Universidade de São Paulo (USP); e Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Docência (GTED), sediado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Então composto por 18 capítulos, o livro foi dividido em duas partes em que os capítulos foram distribuídos. Na primeira parte, intitulada *Contribuições, análises e reflexões teóricas*, encontram-se 11 textos que abordam resultados de pesquisas que investigaram os temas ética, moral e valores do ponto de vista teórico. Dentro desses grandes temas, os capítulos abordam tópicos específicos como humanização, desenvolvimento moral, educação moral, domínios sociais, ética da amizade, a moralidade na Pedagogia Waldorf, escola tradicional, escolas democráticas e novas alternativas em Educação. Não obstante, contempla-se uma pluralidade teórica e de ideias nessa abordagem dos temas, cujas discussões pautam-se em diferentes campos do conhecimento, teorias e autores(as), desde a Filosofia Moral (como Kant, Aristóteles, Habermas, Adorno, etc.), Psicologia Moral (Piaget, Vygotsky, Kohlberg, Turiel, etc.), Pedagogia Waldorf (Steiner, etc.), Escolas Democráticas e novas alternativas em Educação (Paulo Freire, Helena Singer, etc.) e outros.

Na segunda parte, intitulada *Diagnósticos, intervenções e revisões da pesquisa empírica*, reúnem-se 07 textos resultantes de pesquisas empíricas ou de estudos que revisam a produção dessas investigações. As pesquisas que resultaram nesses capítulos fundamentaram-se em várias das abordagens teóricas que basearam as discussões dos capítulos da parte anterior, principalmente da Psicologia Moral. Ética, moral e valores foram investigados a partir de diferentes constructos e tópicos relacionados, tais



como indisciplina, juízo moral, competência moral, clima escolar, conflitos interpessoais, o valor do respeito, e resolução de conflitos, e isso em diferentes contextos educacionais, que envolveram alunos(as) e professores(as) da Educação Infantil, alunos(as) e professores(as) dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I, e graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista. No caso dos estudos de revisão, esses foram viabilizados a partir de uma revisão de pesquisas sobre indisciplina escolar e de um balanço, gerado por um estado da arte, das teses e dissertações produzidas no PPGE da FFC/UNESP de Marília sobre moral, ética e valores, em que as pesquisas retratadas nos capítulos anteriores deste livro fazem parte.

Todo o trabalho na e para produção deste livro foi realizado esperando contribuir para a divulgação das pesquisas desenvolvidas em nosso Programa, assim como para o avanço da pesquisa científica sobre os temas abordados. Também foi nosso propósito tornar acessível esse conhecimento científico produzido não só para pesquisadores(as), professores(as) e estudantes de graduação e pós-graduação, mas para qualquer pessoa interessada e em busca de uma formação ética, moral e em valores para si e para o mundo.

*Matheus e Raul*  
(Os organizadores)

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015[1996].

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2013.

PRADEL, C. P.; DÁU, J. A. T. A educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio**, v. 17, n. 64, p. 521-548, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 3.ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2015.



# **Parte I**

## **Contribuições, Análises e Reflexões Teóricas**

---



# **Humanidade, Razão e Educação Prática: conexões e reflexões à luz de Kant**

*Renata Cristina Lopes ANDRADE<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Fundamentado na análise conceitual da Filosofia Prática de Immanuel Kant (1724-1804), almejamos com este texto, de caráter teórico-filosófico, esclarecer, discutir e refletir sobre a Educação e a Humanidade. Pretendemos resgatar, em especial, dois conceitos, Razão e Educação Prática, colocando a questão: qual é a contribuição da educação prática de Kant à reflexão e ao alcance da formação humana na atualidade? Tendo em vista essa questão, abarcamos, então, a compreensão do projeto de razão e de educação prática kantiana, com a sugestão de que a formação da humanidade do ser humano possa ser assegurada por meio da complexa ação educacional. Oferecemos o estudo teórico para compreender, orientar e, quem sabe, promover a realidade, particularmente as realidades educacionais de formação e de transformação humana. O que manifesta, ademais, a oportunidade do pensamento para compreender e transformar as realidades educacionais e educativas.

---

<sup>1</sup> Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: renata.cristina@ufac.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p29-50>

Para abordar os conceitos de razão e de educação prática em Kant, dedicaremos as nossas análises, discussões e reflexões, em especial, às preleções *Sobre a pedagogia*, porém, sem perder o vínculo, visto não ser possível, com o todo do pensamento de Kant – teórico, prático e estético.

As preleções *Sobre a pedagogia*, publicadas pela primeira vez em 1803, mediante a autorização de Kant, por seu aluno e amigo Friedrich Theodor Rink, tratam-se do conjunto das aulas de Kant de quando o filósofo lecionou cursos de pedagogia na Universidade de Königsberg no semestre de inverno 1776/77, no semestre de verão de 1780 e nos semestres de inverno de 1783/84 e 1786/87 (SANTOS, 2014, p. 163). Há informações de que Kant teria oferecido as preleções sobre a pedagogia somente em três situações, a saber, 1776/77, 1783/84 e 1786/87. Porém, Santos (2014) adverte que o registro da preleção de 1780 é confirmado por estudiosos da filosofia kantiana, por exemplo, Weisskopf (1970), Stark (2000) e Louden (2000), e que, além da preleção de 1780, Kant teria anunciado uma nova preleção no semestre de inverno 1790/91, a qual não ocorreu devido à uma reestruturação interna da Universidade de Königsberg, mais conhecida como Universidade Albertina.

Os professores de filosofia das universidades alemãs do século XVIII ocupavam-se, também, de cursos de pedagogia, o que se justifica, além das exigências ministeriais (WEISSKOPE, 1970, p. 97), se considerarmos a íntima relação entre os filósofos e a educação, não são poucos os filósofos que tiveram, inclusive da época de Kant, e ainda têm, por objeto de estudos, reflexões e indagações a educação e os seus elementos constitutivos.

Em relação ao filósofo Immanuel Kant, é importante dizer que há, tanto no pensamento como na vida de Kant, um dos grandes pensadores do Iluminismo e do Idealismo Alemão, uma profunda relação com a educação. Além da obra *Sobre a pedagogia*, na qual nos deparamos, de

modo sistemático, com as concepções de Kant acerca da educação, em outros momentos da sua filosofia, o tema da educação é recorrente. Por exemplo, nas três *Críticas*, consideradas o núcleo do pensamento kantiano, em particular na *Doutrina do Método* de cada uma de suas *Críticas*, na *Metafísica dos Costumes*, parte II – *Princípios metafísicos da doutrina da virtude*, bem como na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* ou na *Resposta a pergunta: que é o Iluminismo?*. Sobre o Kant professor,

Kant foi professor durante toda a sua vida e viveu do ensino que praticava, seja como tutor nas casas das famílias abastadas (1748-1754), seja como *Privatdozent* – título que se dava àqueles que ensinavam nas universidades, mas cujo ensino era pago diretamente pelos alunos que frequentavam os cursos e não pela Universidade – seja, finalmente, como Professor da Universidade de Königsberg, o que aconteceu a partir de 1770. Além de ter sido professor durante toda a sua vida, Kant ministrou quatro cursos sobre pedagogia, o que o levou a tratar explicitamente de temas ligados à educação. (BUENO, 2012, p. 168, grifos do autor).

Considerando a profunda afinidade entre Kant e a educação, considerando a sua proposta de formação humana via educação, vamos aos esclarecimentos e à compreensão da razão e educação prática kantiana, em termo de análise e de procura. Afinal, qual é o dever da educação segundo Kant?

### **Kant e a Razão Prática**

O extenso desenvolvimento da Pedagogia, Educação ou Arte de Educar em Kant, localizamos, singularmente, nas preleções *Sobre a pedagogia*. Há, na presente obra, o desenvolvimento e a justificativa da ‘Boa



Educação’: “ver de modo claro o quê propriamente pertence a uma boa educação” (KANT, 1999, p. 16).

Essa ambição é de extrema importância para Kant, pois, em sua visão, um dos caminhos para a formação e o desenvolvimento do ser humano em relação a tudo o que, de fato, pertence à sua humanidade, é mediante a educação. Na educação, segundo o filósofo, está o segredo da perfeição do ser humano, bem como, a boa educação “abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana”. (KANT, 1999, p. 17). Portanto, em Kant, para que o ser humano, enquanto espécie humana, seja desenvolvido de forma plena, alcance a sua humanidade e felicidade, é preciso que seja educado.

Ora, se tudo o que realmente pertence à humanidade do ser e da espécie humana, se a sua formação e desenvolvimento, a sua perfeição e futura felicidade, dependem, também, de uma boa educação, era urgente pensar, com rigor e seriedade, sobre a educação, desenvolvendo, assim, um projeto, um conceito ou uma ideia de educação, senão, de outro modo, estamos, continuamente, sujeitos a erros e lacunas e a educação “não se tornará jamais um esforço coerente”. (KANT, 1999, p. 21). Nas palavras do filósofo:

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência [...] Se, por exemplo, todo mundo mentisse, o dizer a verdade seria por isso mesmo uma quimera? (KANT, 1999, p. 17).

Essa é, exatamente, a proposta de Kant, conceber uma filosofia da educação que apresente um projeto sistemático, uma ideia ou conceito de

educação que possa alcançar a humanidade do ser humano, que possa desenvolver no ser humano o que, de fato, convém ao seu ser, para que o ser humano possa atingir o seu fim ou destinação, isto é, a sua Humanidade.

Vale dizer que esse alcance, para a educação realize o seu dever, é universal. Em Kant, “o estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita” (KANT, 1999, p. 23), isso significa no âmbito do pensamento kantiano que o alcance da humanidade do ser humano via educação deve ser assegurado para todos, sem permitir qualquer exclusão.

Kant (1999, p. 18) sustenta que não é em vão oferecer um ideal de educação para que o ser humano o persiga em seu aperfeiçoamento e plenitude, mesmo que haja obstáculos na realização de um projeto educacional. Conforme posto por Santos (2004, p. 54), a pedagogia kantiana é uma ideia, porém, não uma ilusão, a pedagogia kantiana se trata de um conceito que ainda não se encontrou na experiência, o qual servirá como fundamento para a ação. Desse modo, Kant busca oferecer o “[...] esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco”. (KANT, 1999, p. 17-18).

A Humanidade em Kant, própria de todo ser humano, diz respeito, em resumo: às habilidades, aptidões, qualidades, à civilidade, prudência, moralidade, virtude, autonomia, emancipação, liberdade, ética, ao caráter, bons fins e princípios práticos. Segundo Kant:

Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação (KANT, 1999, p. 18).

Para o desenvolvimento da humanidade do ser humano via educação em Kant, é pressuposto a necessidade do desenvolvimento pleno da razão humana. Para o filósofo, a Razão é a faculdade dos princípios, dos princípios teóricos ou do conhecimento especulativo e dos princípios práticos ou morais. (KANT, 2003, p. 427). Sendo assim, a partir do desenvolvimento pleno da razão humana, a faculdade dos princípios teóricos e práticos, forma-se o ser humano de modo integral, ou seja, o ser humano que conhece e que age segundo valores e princípios morais e humanos. Isso significa, em última instância, eliminar os perigos dos ‘desvios da razão’ (ADORNO, 2006) pois, com a atenção formativa, além do interesse teórico, no desenvolvimento da razão prática, a razão teórica, ou seja, os conhecimentos especulativos, as técnicas e as ciências não se instrumentalizarão, isso porque a razão prática é a razão que sustenta as ações e as relações humanas, é voltada para o sentido da vida e para os fins últimos da existência humana, é uma razão emancipatória que nos responde com segurança, independentemente de qualquer exterioridade imposta (social, religiosa ou tradicional), a questão: o que devo fazer? De modo a fazer com e por valor legítimo.

A razão teórica nos habilita perseguir todos e quaisquer fins que almejamos, porém, somente a razão prática possibilita a reflexão e a decisão pelos bons fins, os fins que são meus, mas que podem, necessariamente, ser os fins de cada um, sem exceções. Os bons fins, nas palavras de Kant, são “aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um”. (KANT, 1999, p. 26).

Em Kant, a razão prática: é a razão que tem a ver com os fundamentos determinantes da vontade humana (KANT, 2003, p. 67). Chama-se Prático tudo o que se refere à liberdade (KANT, 1999, p. 35). A filosofia teórica diz respeito ao ser e às leis da natureza e a filosofia prática ao *dever-ser* e às leis da liberdade (KANT, 1980, p. 103). Ou ainda, “[...]”

consideramos alguma coisa teoricamente, na medida em que atendemos apenas àquilo que diz respeito ao ser; consideramos, porém, praticamente, se examinamos aquilo que nela deveria encontrar-se mediante a liberdade”. (KANT, 1985, p. 48).

Diferentemente da concepção cotidiana em que o termo ‘prático’ se refere a algo de utilidade rápida, concreta e, em muitos casos, somente particular, no pensamento de Kant, o que quer que esteja relacionado com a escolha, a decisão, a deliberação segundo as leis da liberdade, será um pensamento moralmente prático. O mundo prático, nessa concepção, é o mundo da ação moral, que é autônoma e livre, diversamente do prescrito na ordem da natureza ou das necessidades naturais, do prescrito ou imposto pelas tradições nacionais ou ainda apenas pela vontade de Deus. Essas ordens, prescrições e imposições, por exemplo, naturais, tradicionais, nacionais ou religiosas, como o que move à vontade e, conseqüentemente, o agir humano, consistem em heteronomias, fundam-se, portanto, em algo externo ao ser humano.

O princípio da heteronomia da vontade ocorre quando consideramos que a vontade humana não pode (ou não deva) ser determinada senão por algo exterior a ela, contra as ilusões da heteronomia, o interesse prático da razão humana em Kant justifica-se como necessário.

Quando analisamos a extensa ação educacional, buscando reconhecer um projeto de educação do qual fazemos parte, podemos apontar que, atualmente, a proposta se caracteriza, principalmente, pela instrumentalização e pela (de)formação dos sujeitos da educação, o que, nesse contexto, significa a primazia das informações e das técnicas que o educando deve receber e armazenar, formando nesses sujeitos apenas os conhecimentos técnicos, porém, sem a capacidade de apreender, de interpretar, de analisar, de problematizar as realidades e as ações do e no mundo.

Vivemos na era das informações, evidentemente, não podemos deixar de formar o educando para a convivência com esses elementos, contudo, não podemos deixar de humanizá-los, ou seja, de formar o ser humano para o convívio consigo e com os outros, de formar e desenvolver os diversos aspectos e dimensões que são intrínsecos ao ser humano, outros aspectos e dimensões da natureza, da existência e da condição humana, que podem (e devem) ser contemplados mediante a ação educativa, por exemplo: o conhecimento, a ciência, a emoção, as paixões, a cidadania, a cultura e, conforme estamos assinalando com Kant, os valores e os princípios práticos/morais e a ética.

Se a humanidade é algo significativo e definitivo nas relações, situações, experiências e vivências tipicamente humanas, podemos recusá-la ou ignorá-la enquanto objetivo da ampla ação educacional?

Com o desenvolvimento educacional apenas da razão teórica, os conhecimentos podem ser facilmente tecnicizados e, em consequência, instrumentalizados, resultando na razão instrumental, que orienta o ser humano para ‘o que saber’ e ‘como fazer’, é a razão da técnica e da eficácia, um tipo de razão que, facilmente, traz a aposta de que conhecer é dominar e controlar a natureza, humana e não humana, uma razão totalitária, controladora, manipuladora e instrumento dinâmico para submissão dos seres, é a razão que produz as consciências coisificadas, a coisificação da realidade, que consiste na idolatria por coisas em si mesmas (ADORNO, 2006), e que nada diz, tem ou traz, da dimensão prática da razão posta no século XVIII por Kant.

A dimensão prática da razão humana é a faculdade dos valores e dos princípios, de longe, os mais altos e sem qualquer comparação, segundo Kant, os valores morais. (KANT, 1980, p. 113), se refere às razões da ação, ao por quê, os motivos, as escolhas e deliberações dos seres humanos. Distinto das orientações externas imediatas enquanto “receitas

de ação com base em modelos para serem mimetizados sem a mediação do pensamento, numa condição heterônoma e regredida”. (MAIA, 2012, p. 76). A razão prática é a razão que possibilita o pensamento, a compreensão e a decisão em relação às questões práticas: o que nos leva a agir? Quais as razões da nossa ação? O que devo ou devemos fazer? O que é completamente diferente das receitas prontas de ação, ou seja, da mera moralização.

Por isso, a necessidade de projetos educacionais contrários à regulação, imposição e moralização, em Kant, essa possibilidade diz respeito à formação plena do ser humano, à formação da humanidade do ser humano, em suma, à formação plena da sua razão, Teórica e Prática. Isso significa a formação e o desenvolvimento dos saberes do ‘como fazer’ e da consciência do ‘por quê fazer’.

Temos aqui a distinção entre o ajustar, regular, adestrar e o formar, desenvolver, realizar, a partir do desenvolvimento, também, de uma razão prática, a qual nos possibilita ir em direção do saber prático. Segundo Kant, essa é a base da eticidade, o fazer prático, de modo a fazer com e por valor último. De acordo com Kant: “[...] é preciso, por fim, orientá-los sobre a necessidade de todo dia, *examinar a sua conduta*, para que possam fazer uma apreciação do *valor da vida*”. (KANT, 1999, p. 107, grifo nosso).

Ora, será esse o verdadeiro e intrínseco significado de ser esclarecido? O sentido prático do *Aufklärung*?

Nesse sentido, o olhar, o cuidado, a atenção e a formação da razão prática na educação kantiana, diz respeito a uma formação para além do alcance cognitivo e epistemológico, trata-se do reconhecimento de que a presença da dimensão epistemológica na educação precisa estar acompanhada de outras dimensões, em Kant, particularmente, da dimensão ética. A possibilidade dessa formação ética centra-se na faculdade

prática da razão humana, o que implica dizer que se expressa, diretamente, em suas escolhas, em suas condutas, em seu agir e ações e o pensamento sobre isso se chama moral.

Enquanto questões vitais ao ser humano, para cuidar da liberdade, da autonomia, da moralidade, Kant desenvolveu a sua Filosofia Prática, pura e empírica, no interior desse pensamento prático está a pedagogia, a educação prática e a preocupação com a formação e o desenvolvimento da faculdade prática da razão humana. A consciência do que funda uma ação, os seus motivos e razões, possível pelo desenvolvimento da razão prática, não permitirá nenhuma realidade totalitária, coisificada e instrumentalizada.

Há em Kant a ampla aposta no ser humano e na sua humanidade, considerando, via educação, o pleno desenvolvimento da sua razão, reforçando: Teórica e Prática. A formação e o desenvolvimento da razão teórica e da razão prática, segundo Kant, é possível por meio da educação, em particular, com a Educação Prática e as suas subdivisões, o que veremos em seguida.

Importa que compreendamos, neste momento, a relevância do projeto de educação kantiana, isto é, a concepção de uma filosofia da educação que é capaz, desenvolvendo a razão prática e nos chamando a atenção para a necessidade moral do agir, de combater toda a arrogância e o egoísmo humano, de afastar as morais estéticas e narcisistas a partir da formação da razão especulativa e da razão prática (moral, vital).

### **Kant e a Educação Prática**

Vejamos alguns elementos da Educação Prática. Lembrando que “chama-se prático tudo o que se refere à liberdade” (KANT, 1999, p. 29). A formação ou educação prática é, segundo Kant, a perspectiva específica

da educação que terá como fim o desenvolvimento do ser humano para que ele possa viver e ser moral e livre. Para compreendermos essa posição, é preciso dizer que, de acordo com a filosofia prática de Kant, há a compatibilidade entre moralidade e liberdade, o ser humano, ao elevar a sua razão até os conceitos de dever e de lei moral é, desse modo, livre das determinações externas e capaz de autolegislação.

A educação prática é subdividida por Kant em negativa, que se refere à disciplina, e em positiva, para a instrução e o direcionamento, que são os momentos de desenvolvimento e de formação do educando. Começemos pela parte negativa da educação prática, a disciplina.

A disciplina, o segundo momento da educação e o primeiro momento da educação prática em Kant, é o que transformará “[...] a animalidade em humanidade [...] é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria” (KANT, 1999, p. 12).

Kant (1999, p. 13), chama de selvageria, estado bruto, brutalidade, puro instinto ou animalidade, a independência de toda e qualquer lei, a disciplina, por sua vez, será o início do processo de obediência do ser humano às leis da sua humanidade. As leis da humanidade, não perdendo de vista o conjunto da filosofia prática de Kant, nada mais são, senão, as leis da liberdade ou morais, isto é, uma legislação que o ser humano, mediante a faculdade prática da sua razão, é capaz de oferecer a si mesmo. Assim, com a disciplina, há o início do processo para que a criança, quando atingir a idade juvenil e adulta, seja capaz de dar a si mesma, e seguir por querer, o princípio supremo da ação, isto é, a lei moral da sua razão prática.

A fórmula universal da lei moral é apresentada no primeiro momento, na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, como um mandamento da razão, um imperativo que, por sua vez, se exprime pelo verbo dever (*Sollen*) (KANT, 1980, p. 124), e, posteriormente, como a lei



fundamental da razão prática, na *Crítica da razão prática*. No § 7 da *Crítica da razão prática*, Kant apresenta a lei fundamental da razão prática, dizendo: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”. (KANT, 2003, p. 103). Tal lei exprime uma ação moralmente válida a todos os seres racionais sem permitir exceções e ordena pensar a máxima da ação enquanto princípio de uma possível legislação universal.

A razão, ao oferecer as leis práticas (morais), é chamada por Kant de razão prática pura, a faculdade humana capaz de fornecer uma incondicional condição para a ação voluntária. A razão é prática, ou pode ser prática, no sentido de que ela é uma faculdade legislativa capaz de oferecer leis ao agir moral. De acordo com Kant: “A lei, considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência das nossas ações a essa lei”. (KANT, 1999, p. 99). Então, para que a criança, ao atingir a idade juvenil e adulta, possa manifestar e fazer uso da faculdade prática da sua razão, ou seja, dar-se as leis que guiarão as suas ações, o primeiro passo toca à disciplina, não à formação.

A disciplina como o primeiro momento da educação prática kantiana, é o que impedirá o ser humano desde cedo de se tornar refém dos instintos mais primitivos, eis “o que Kant denomina como domar a selvageria”. (SANTOS, 2007, p. 5). O que não significa destruir ou erradicar com todo e qualquer instinto, não significa ter que abolir ou suprimir com todas e quaisquer inclinações, desejos, paixões, apetites. Disciplinar, em Kant (1999, p. 13), significa, especificamente, procurar evitar que a animalidade cause danos à humanidade, significa evitar que a selvageria, o estado de ausência de toda e qualquer lei, cause prejuízos ao processo de formação e de desenvolvimento da humanidade. O próprio filósofo alerta, é preciso atentar-se para que o disciplinar não trate a criança

como escrava, antes, que a faça começar a sentir a sua liberdade que se manifesta pela faculdade prática de sua razão (KANT, 1999, p. 50).

Isso se justifica pois, de acordo com Kant (2003, p. 419), o instinto, o impulso, a inclinação, podem até apresentar uma tendência ao bem ou ao correto moral (distinto do valor moral), à benevolência, mas são cegos e servís, podendo muitas vezes causar danos ao ser humano e à sua humanidade. Quando investigadas as razões do agir, na ação motivada por uma inclinação, instinto ou impulso, há a ausência de um princípio e a posição do filósofo é: na ausência do princípio prático, os costumes estariam facilmente sujeitos a perversões, corrupções e desvios do ponto de vista ético. O ser humano, motivado por um impulso, pode se deixar seduzir ou desviar facilmente de suas ações com e por valor moral, ou seja, se desviar, com facilidade, daquilo que deve necessariamente acontecer, o que devemos fazer do ponto de vista da moralidade. A ação por impulso, ora pode mover e determinar o ser humano em suas ações, ora não, e se não move, deixamos de realizar, o que do ponto de vista moral ou do caráter, é necessário.

Ainda acerca das inclinações, tendências, impulsos, paixões, para Kant (1999, p. 106), “convém também orientar o jovem para a alegria e o bom humor”, isso significa que Kant, em sua proposta de uma formação humana, não requer a inteira supressão de toda inclinação ou paixões, entretanto, tudo o que em geral nos inclina, sentimentos, paixões, impulsos são contingentes e, para o filósofo, tendo em vista a vida moral humana, não devemos deixá-la à sorte de qualquer contingência. Na ausência de leis, que não são as leis sociais, religiosas, nacionais ou de tradições, mas as leis da própria humanidade, intrínsecas a todo ser humano e possíveis mediante a faculdade prática da sua razão, a ação por desejos face às inclinações, além de não poder conferir o autêntico valor moral à ação do ser humano, pode, em muitos casos, prejudicar a natureza

humana no processo do desenvolvimento de sua humanidade, ademais, no processo do desenvolvimento da humanidade moral e livre<sup>2</sup>.

A disciplina é o primeiro passo de uma educação prática, ou seja, para a formação e o futuro desenvolvimento da capacidade prática da razão humana. Com a disciplina em Kant, há “a formação geral da humanidade para além da animalidade da raça humana”. (OLIVEIRA, 2006, p. 74). No entanto, a disciplina é somente como o primeiro momento da ideia de educação prática de Kant, pois a moralidade e a liberdade humana fundam-se em máximas da ação e não sob a disciplina – a disciplina impede os vícios, mas só a máxima forma o modo de pensar. (KANT, 1999, p. 75).

É preciso continuar o processo educacional e “proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas” (KANT, 1999, p. 75). Desse modo, é indispensável a disciplina, mas a educação prática, segundo a concepção kantiana, exige, no momento seguinte, o olhar para a máxima da ação, “a educação prática não pode permanecer baseada unicamente sobre a disciplina, mas deve assentar sobre máximas”. (SANTOS, 2011, p. 211). A máxima da ação é o princípio ou fundamento subjetivo do querer (KANT, 1980, p. 115), isto é, as razões, a intenção ou

---

<sup>2</sup> Exemplificando: “Ser caritativo quando se pode sê-lo é um dever, e há além disso muitas almas de disposição tão compassiva que, mesmo sem nenhum outro motivo de vaidade ou interesse, acham íntimo prazer em espalhar alegria à sua volta e se podem alegrar com o contentamento dos outros, enquanto este é uma obra sua. Eu afirmo porém que neste caso uma tal ação, por conforme ao dever, por amável que ela seja, não tem contudo nenhum verdadeiro valor moral, mas vai emparelhar com outras inclinações, por exemplo, o amor das honras que, quando por feliz acaso topa aquilo que efetivamente é de interesse geral e conforme ao dever, é consequentemente honroso e merece louvor e estímulo, mas não *estima*; pois à sua máxima falta o conteúdo moral que manda que tais ações se pratiquem, não por inclinação, mas por dever. [...] se a natureza não tivesse feito de um tal homem (que em boa verdade não seria seu pior produto) propriamente um filantropo, – não poderia ele encontrar dentro de si um manancial que lhe pudesse dar um valor muito mais elevado do que um temperamento bondoso? Sem dúvida! – e exatamente aí é que começa o *valor do caráter*, que é moralmente sem qualquer comparação o mais alto, e que consiste em fazer o bem, não por inclinação, mas por dever”. (KANT, 1980, p. 113).

o porquê que o sujeito da ação tem ou se dá para agir. Para o caso do ser humano e, considerando a perspectiva prática da educação kantiana, em primeiro lugar essas máximas são as da escola, depois, as da humanidade, isto é, da própria humanidade presente em todo ser humano, o que consiste na autolegislação, portanto, “no primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral”. (KANT, 1999, p. 30).

Avançando com a subdivisão da educação prática kantiana em negativa (disciplina) e positiva (formação), observemos o que envolve a parte positiva do sentido prático da educação em Kant, que se refere à educação: escolástica, pragmática e moral.

A educação escolástica, diz respeito ao desenvolvimento das habilidades e aptidões dos seres humanos, é a educação para a formação da razão teórica e envolve a faculdade de conhecer teórico ou especulativo, a educação escolástica assegura o desenvolvimento dos conteúdos cognitivos. De acordo com Kant, abrange a instrução e vários conhecimentos,

[...] é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos [...] Algumas formas de habilidade são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras só são boas em relação a certos fins [...]. A habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins. (KANT, 1999, p. 25-26).

A educação pragmática prática diz respeito à prudência que, segundo Kant, é como uma espécie de civilidade, um ser humano prudente e, portanto, segundo a concepção kantiana, civilizado, possui certas noções que a pessoa que possui somente conhecimentos especulativos, ou seja, a pessoa meramente hábil, não possui. Trata-se de uma espécie de educação política, “a civilização visa formar o cidadão para que ele tome parte ativa na vida da sociedade em que está inserido”. (SANTOS, 2011, p. 211). Ainda que não aborde designadamente as ações morais, a educação

pragmática forma o cidadão com bons modos, cortesia e gentileza, por exemplo, a prudência ou civilidade de não se servir de outros seres humanos para a realização dos seus próprios interesses. Segundo Kant:

[...] por um prazer universalmente comunicável e pelas boas maneiras e refinamento na sociedade, ainda que não façam o homem moralmente melhor, tornam-no porém civilizados, sobrepõem-se em muito à tirania da dependência dos sentidos. (KANT, 1993, p. 274).

Finalmente, a educação moral, que se refere à ética e ao intrínseco valor das ações humanas, a saber, o valor moral. “Por último vem a formação moral, enquanto é fundada sobre princípios que o homem deve reconhecer” (KANT, 1999, p. 35-36). Com o desígnio de formar moralmente, a educação deve:

[...] cuidar da moralidade. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (KANT, 1999, p. 26).

A educação moral, terceiro e incontestável momento da educação prática de Kant, tem em vista os componentes de uma razão prática, exemplificando, a moralidade, a virtude, o caráter, a pessoa, a autonomia e a liberdade, portanto, cuidará do desenvolvimento da dimensão prática da razão humana, como exposto, a razão é para Kant a faculdade dos princípios, enquanto prática, dos princípios práticos. A educação prática kantiana terá em vista a formação de um ser humano que será capaz de querer agir e viver segundo valores e princípios morais, o que, em Kant, representa o máximo do valor da natureza humana, o valor intrínseco e absoluto (não relativo) de todo ser humano, como explica Kant, a

formação prática oferece ao ser humano um valor que diz respeito à inteira espécie humana. (KANT, 1999, p. 35).

Apontamos que é na obra *Metafísica dos costumes – Princípios metafísicos da doutrina da virtude*, na primeira seção da *Doutrina ética do método*, o momento que Kant apresentará o método educativo, técnicas e meio experimental, para atingir os objetivos da educação prática no seu momento final e decisivo, a saber, a formação moral do educando. Vale dizer que o método educativo, as técnicas e o meio experimental da formação moral ou ensino da ética apresentados na *Metafísica dos costumes*, de acordo com Kant, são instruções da teoria, isso representa que são meios que os professores podem empregar para a formação moral do educando, mas a contrapartida prática, ou seja, a realização ou efetivação desses exercícios da teoria encerra-se no cultivo moral. Com o método e a técnica é desenvolvida a ideia de dever prático, é formado o juízo moral mediante o desenvolvimento da razão prática, mas o como efetivar a moralidade, a ação propriamente dita com conteúdo moral, na vida e vivências, requer o cultivo da capacidade para a virtude moral, que pode ocorrer, segundo Kant, pelo exercício ou ginástica ética. (KANT, 2004, p. 135).

A parte positiva da educação prática, junto da educação escolástica, pragmática e moral, tem propriamente o objetivo de desenvolver as habilidades, a prudência e, por fim, a moralidade. Desse modo, a educação, no sentido de formação e desenvolvimento dos seres humanos, somente será plena se enxergar o ser humano em sua totalidade, que, em Kant, envolve o conhecer e o agir político e moral, de toda a espécie humana. (DELBOS, 1969, p. 591). Enxergamos a educação prática kantiana, com os seus momentos de disciplina e de formação, representando a possibilidade da plena formação e desenvolvimento do ser humano em suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, política, ética. Isso significa em Kant, conforme posto, o desenvolvimento da sua humanidade do ser

humano: as habilidades, aptidões, qualidades, a civilidade e a prudência, a moralidade, virtude, autonomia, emancipação, liberdade, ética, o caráter e a escolha pelos bons fins.

Considerando as análises da pedagogia de Kant, neste momento, em especial acerca da educação prática, afirmamos que há no pensamento de Kant preocupações de perspectivas educacionais consequentes, que revelam a necessidade e a possibilidade de uma formação integral do ser humano, isto é, o ser que possui conhecimentos e que age segundo valores e princípios humanos, valores que condicionam a nossa ação, mas não são condicionados por qualquer outra exterioridade – social, política, religiosa ou por interesses meramente particulares. Isso porque o grau máximo da formação humana em Kant envolve a formação em valores, conseqüentemente, a formação para a realização de ações éticas. Há na educação prática de Kant, a possibilidade da educação, pensada e apresentada, com um importante desígnio, fundamentalmente, moral e ético, o que nos permite hoje, pensar na urgente recuperação de uma dignidade última possível na esfera do vir a ser humano.

### **Considerações Finais**

Vemos a educação kantiana enquanto um projeto educacional que se atenta para outros aspectos, dimensões e elementos, muitos deles, constitutivos do próprio ser humano, para além, por exemplo, apenas da sua dimensão epistemológica. O que é de grande importância pois, quando analisamos a extensa ação educacional, buscando reconhecer e compreender o projeto de educação que estamos inseridos e fazemos parte, podemos apontar que, nos dias de hoje, a proposta se caracteriza, principalmente, pela instrumentalização e pela (de)formação dos sujeitos da educação, o que, nesse contexto, significa a primazia das informações e

das técnicas que o educando deve receber e acumular, formando nesses sujeitos apenas os conhecimentos técnicos, porém, sem a capacidade de apreender, de interpretar, de analisar, de problematizar as realidades e as ações do e no mundo.

Pensando junto de Kant, podemos questionar: há hoje, no âmbito da complexa ação educacional, a preocupação com a formação e o desenvolvimento, além da razão teórica, de uma razão prática? A razão que nos dirige às relações humanas, ao sentido da vida e para os fins últimos da existência humana, uma razão emancipatória que nos responde com segurança, independentemente de qualquer exterioridade, social ou religiosa, a questão – o que devo fazer? De modo a fazer com e por valor legítimo. Ou, por outro lado, a formação escolar e/ou universitária volta-se somente para o ensino especulativo e técnico?

Veja, não se trata de recusar a formação dos conhecimentos teóricos, a própria proposta de Kant de educação prática ressalta a importância dos conhecimentos teóricos, das habilidades e das aptidões, mas trata-se do alerta para a necessidade de trazer, junto da formação cognitiva, junto dos conhecimentos especulativos, as outras dimensões dos seres humanos, ressaltamos aqui as dimensões moral e ética.

O que devemos fazer? A resposta para essa pergunta não pode ser encontrada de maneira imediata e, junto de Kant, fazemos o convite na direção das indagações, afinal: o que nos leva a agir? Quais as razões ou motivos da nossa ação? O que devo ou devemos fazer? Em Kant, essas questões significam a atenção, fundamentalmente, para uma faculdade própria do ser humano, a saber, a faculdade prática da nossa razão. Uma capacidade da razão de determinação do querer fazer, do querer agir, das escolhas pelos bons fins e das decisões genuinamente morais, uma capacidade racional prática que pode ser desenvolvida pela educação para



a sociedade, o que se contrapõe às interpretações da moralidade kantiana baseadas no entendimento de uma razão individual e isolada.

## **Referências**

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BUENO, V. C. de A. Kant e a tarefa da educação. *In*: OLIVEIRA, P. E. de (Org.) **Filosofia e educação**: aproximações e convergências. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

DELBOS, V. **La philosophie pratique de Kant**. Paris: P. U. F., 1969.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. *In*: **Textos selecionados**/Immanuel Kant. Trad. Tania Maria Bernkopf; Paulo Quintela; Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?. *In*: **Textos Seletos**. 2. ed. bilíngue. Trad. Raimundo Vier; Floriano de Sousa Fernandes. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KANT, I. **Crítica do juízo**. Trad. Valério Rohden; António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, I. **Metafísica dos costumes**. Parte II: Princípios metafísicos da doutrina da virtude. Trad. Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2004.

LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. *In*: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

OLIVEIRA, M. N. de. Para inspirar confiança: considerações sobre a formação moral em Kant. **Revista Transformação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 69-77, 2006.

LOUDEN, R. **Kant's impure ethics**. From rational beings to human beings. New York; Oxford: Oxford University Press, 2000.

MAIA, A. F. A. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. *In*: ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; GOMES, L. R. (Org.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTOS, R. dos. Kant e a exigência de uma ciência da educação. **Educação em Revista**, n. 5, p. 49-62, 2004.

SANTOS, R. dos. Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 41, p. 4-10, 2007.

SANTOS, R. dos. Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?. **Studia Kantiana – Revista da Sociedade Kant Brasileira**, n. 11, 2011.

SANTOS, R. dos. O problema da autenticidade das preleções de pedagogia de Kant. *In*: FERRAZ, C.; CHAGAS, F. C.; SANTOS, R. dos (Orgs.). **A filosofia prática de Kant**: ensaios. Pelotas: NEPFIL, 2014.

STARK, W. Vorlesung – nachlass – druckschrift? bemerkungen zu kant über pädagogik. *In*: JAHRGANG, Sonderheft (Org.). **Kant-Studien 91**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2000.

WEISSKOPF, T. **Immanuel Kant und die Pädagogik**. Beiträge zu einer Monographie. Basel: Editio Academica, 1970.

# **Estrutura de Formação do Processo de Discussão Ética: a moral das regras, normas e leis e seu papel para heteronomia**

*Felipe Colombelli PACCA<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A convivência entre as pessoas é ponto de discussão filosófica, científica, prática e teórica, que acompanha longitudinalmente a história da humanidade. É um fato tão atual quanto antigo, tão novo quanto velho, tão tranquilo quanto conflituoso. As sociedades foram criando, no decorrer de sua história, processos, normatizações e maneiras de garantir a convivência, buscando, muitas vezes, a harmonia dessa convivência. Parte dessa busca se mantém na contemporaneidade, denominada ética, que tem como ponto fundamental a discussão da melhor maneira de conviver e viver em sociedade, seja em grupos pequenos, nações ou mesmo em relação a todas as pessoas do planeta. Partindo deste pressuposto, objetiva-se a discussão do processo de estruturação da ética e a participação do indivíduo enquanto ser que pauta suas decisões em princípios morais, que se concretizam em normatizações, sejam essas em forma de regra, norma ou lei.

---

<sup>1</sup> Coordenador de avaliação e Professor do curso de Medicina na FACERES, São José do Rio Preto, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: felipepacca@gmail.com  
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p51-68>

A noção de moral, tal qual a conhecemos atualmente, tem sua base no que Kant, baseando-se no trabalho de Rousseau, chamou de *boa vontade*. Para Kant (2013/1797, p. 101), “não há nada em lugar algum, no mundo e até fora dele, que se possa pensar como irrestritamente bom, a não ser tão-somente uma *boa vontade*”. A *vontade*, para o autor (2013/1797, p. 183) é o que permite, a partir da razão, escolher só aquilo que a razão reconhece como praticamente necessário, como bom. A vontade é uma faculdade da razão que pode decidir na contramão do desejo. Esse é o passo inicial para uma percepção de que a ação do ser humano não pode ser justificada pelos seus efeitos, sejam pragmáticos, sejam utilitários, mas sim, exclusivamente, na intenção que o sujeito teve ao realizar tal ação. Essa intenção é a base do respeito à lei moral, à lei do dever, à necessidade de se manter fiel à boa vontade para a tomada de decisão.

Essa necessidade se traduz, assim, em uma atividade de pensamento sobre a própria conduta, constituindo-se como uma questão de consciência, que denominamos *moral*. Neste contexto, moral é a liberdade que o ser humano tem para escolher, dentre as possibilidades de ação, a partir de valores, princípios e normas que julga serem aqueles que traduzem a boa vontade, o caminho do *dever*. Em absoluto é uma questão de ação sob coação das consequências do olhar, presença ou punição alheia, mas apenas um julgamento sobre a própria conduta. Para Kant (2013/1797, p. 8) é preciso que o sujeito viva *por dever*, não *de acordo com o dever*.

*Por dever* pode ser entendido como a livre manifestação da razão sobre o princípio que rege a ação do ser humano. Algo que o sujeito escolhe a partir da própria boa vontade. Já o conceito *de acordo com o dever* demonstra falta de capacidade de escolha, como se algo ou alguém externo ao sujeito, à razão do sujeito, interferisse no seu processo decisório, fazendo

com que o processo de decisão se submeta a outro critério que não a própria razão. O que se busca é uma ação emancipadora, na qual a própria razão determine a ação, de maneira autônoma. Quando agimos *de acordo com o dever*, existe algum tipo de interferência externa, que inibe a autonomia, que dá lugar à heteronomia.

No entanto, é muito difícil que o sujeito identifique implicações externas à sua decisão, em especial àquelas que envolvem um conflito entre a *boa vontade* e o *desejo*. Kant então propõe um processo de decisão moral baseado em dois tipos de imperativo: o imperativo hipotético e o imperativo categórico. O primeiro se relaciona com o processo de identificação da melhor maneira para se atingir determinado fim. Assim, na hipótese de se querer algo, é preciso escolher o que fazer para se ter o que se quer. O imperativo categórico, por sua vez, busca identificar um modo de agir que ordena a ação de maneira absoluta (NODARI, 2016, p. 110), definindo categoricamente a maneira de agir *por dever*. É esse o imperativo que servirá de base para a fundamentação da moral, da razão prática, do agir de todas as pessoas. O imperativo categórico é, em essência, um delimitador, fundamentado exclusivamente pela própria razão, da liberdade do indivíduo. Assim, o sujeito precisa determinar uma maneira, a partir da sua própria razão, de agir que poderia ser universalizada na boa vontade de todas as pessoas. É um agir de tal maneira que a ação do sujeito possa ser universal. Ou, nas palavras do próprio Kant (2013/1797, p. 62) “devo portar-me sempre de modo que eu possa também querer que minha máxima se torne uma lei universal”.

### **Ética como Elemento de Convivência Moral**

A delimitação da moral é o próprio sujeito. Mas como determinar a melhor ação moral, aquela baseada na *boa vontade*, no *dever*, que pode

ser aplicada para mais de um sujeito em mais de uma situação? A discussão sobre essa resposta tem hoje o nome de ética (BARROS FILHO; CORTELLA, 2014, p. 70), ou seja, é a inteligência compartilhada para a definição da melhor forma de conviver, respeitando a razão de todos os indivíduos envolvidos, buscando o consenso da autolimitação da própria liberdade pelo dever para a melhor convivência do grupo.

Essa convivência é baseada em compartilhar ações de interação entre as pessoas. La Taille (2017) afirma que uma educação moral não pode se furtar a enfrentar questões éticas. Neste contexto, é importante perceber que é o compartilhamento de ações entre pessoas que estrutura a ética. É na relação entre as pessoas que a ética é definida.

Essa relação, no entanto, é uma tentativa de definição das melhores condições para o convívio, buscando atender aos imperativos hipotéticos e categóricos de todos, o que pode resultar em situações de difícil resolução, como no caso de um indivíduo que tem como imperativo categórico a ação mais determinante para ele, e que se relaciona com um outro indivíduo que busca basear suas ações em um imperativo categórico. Existe, neste caso, uma dificuldade de resolução sobre as melhores ações que ambos devem tomar para uma boa convivência.

Uma outra possibilidade é a comparação de dois imperativos hipotéticos. Um dos indivíduos parte da premissa contrária à premissa do segundo indivíduo. Dessa maneira, é complexo definir quem terá a primazia da ação que define a convivência. Os conceitos se concretizam em situações bastante possíveis na realidade, como um aluno que é pego colando em uma sala de aula. O professor busca evitar que o aluno cole, o aluno busca uma boa nota na prova. Qual é a ação que deve definir a convivência neste caso? Perceba que não é um problema sobre o que fazer com um aluno que é pego colando. A questão é anterior a isso e diz respeito

à maneira para identificar qual é a ação correta a ser tomada neste caso, fazendo com que todos os participantes saibam sobre o que deve ser feito.

Para definir a melhor ação, a ética faz uso de três importantes elementos: valor, princípio e norma. É com essa estrutura que a ética se consolida em grupos de pessoas a partir da moral individual. O valor é o elemento que a relação deve proteger para que a boa convivência aconteça, direcionando a boa vontade ao dever. O princípio é uma referência de conduta para o bem agir, que é definido pelo elemento a ser protegido, o valor. A norma é a explicitação do princípio na concretude da realidade.

### **Valor**

O valor é o peso que se coloca na balança da decisão ética, pautado na moral de cada participante da convivência. Escolher qual o peso que será colocado na balança, no entanto, é muito mais complexo do que este texto aparenta, pois os valores são complexos. A discussão sobre os valores complexos foi bastante discutida por Morin (2015), ao afirmar que a simplicidade dos valores é sempre acompanhada de um processo de diminuição da moral. Isso quer dizer que, ao simplificar um valor, o indivíduo abre mão da complexidade e das possibilidades diversas que tal valor pode ter em uma discussão sobre a definição de seu uso ou não.

O elemento simplificador, nesse contexto, age como algo externo, que define o que é mais valioso ou não, um bom exemplo disso é o que Morin (2015, p. 59) apresenta como a simplificação do pensamento humano a partir do cérebro. O ser é composto por aspectos biológicos, psicológicos, históricos, sociológicos e culturais. Ao simplificar o pensamento delimitando ao cérebro essa capacidade, o valor dos outros aspectos não interessa mais no processo de investigação do aprender e do



pensar. Isso é uma simplificação, que escolhe arbitrariamente um valor e o coloca como maior e mais importante entre os demais.

Dessa maneira, ao simplificar os valores, escolhas são realizadas a partir de uma análise moral que não considera todos os elementos. Por exemplo, Morin (2015, p. 91) explica que os valores possuem relações complexas e antagônicas. Assim, cada valor possui um contravalor de igual complexidade. Um exemplo é o otimismo, um valor que pode ser aplicado em diversas situações e que pode ser aplicado nas relações entre pessoas. O otimismo é o valor que faz imaginar que os encontros do mundo serão sempre causa de alegria. A alegria, por sua vez, é um sentimento importante para a vida plena. Assim, é importante e adequado que otimismo seja um valor.

No entanto, o pessimismo não é menos importante. O pessimismo garante planejamento para situações que entristecem, buscando evitá-las. É uma busca por não ser triste. E isso também tem valor adequado. Porém, quando colocados lado a lado, escolher ser otimista ou pessimista em uma relação ética é complexo, pois ambos são valores complexos, mesmo que sejam antagônicos. E é essa complexidade que faz com que seja difícil escolher qual peso colocar na balança da decisão.

## **Princípio**

O princípio, na ética, é a base de toda a estrutura. É o dever moral definido por Kant (2013/1797, p. 21) que o dever é a base da liberdade moral e o princípio é o fundamento de determinação das ações éticas. Princípio, então, é um fundamento, uma base, um ponto de início para comparar se estamos agindo de acordo com o valor que consideramos mais importante.

Um princípio é um mapa com um caminho predeterminado. Esse caminho é definido a partir do valor que consideramos mais importante, o que pode ser rapidez para se chegar ao ponto final, ou a beleza do trajeto, ou o desejo de passar em pontos específicos. Essa predefinição é o caminho que devemos seguir. Mas o princípio é só o caminho em um mapa. O dever de seguir o mapa é do indivíduo. É o indivíduo que é livre para seguir ou não o caminho predefinido no mapa. Isso é a base da moral. A definição do trajeto, a elaboração do caminho no mapa, no entanto, é uma definição feita a partir da relação entre as pessoas, que determina o melhor valor para direcionar o caminho.

Assim, profissionalismo, respeito, transparência, sustentabilidade, podem ser valores que determinam princípios. Os princípios podem ser, no caso do respeito, a aplicação do imperativo categórico. No caso, respeitar é fazer o que se deve para que a sua ação seja universal. Isso quer dizer que, em um cenário fictício, um lugar no qual todos possam fazer a mesma escolha de ação. Essa escolha é um princípio.

O princípio, assim, é uma percepção ética e uma decisão moral. É uma referência para o agir individual e coletivo. A dificuldade é determinar a ação ética por princípio, dada a liberdade moral que cada pessoa tem. É nessa dificuldade que se definem as normas.

## **Norma**

Para Volpe Filho e Martos (2020, p. 150) norma é uma referência para o princípio, é um “enunciado linguístico” que determina qual é a ação que deve ser tomada em determinada situação. A ação, no caso, tem como base um contexto que é normativo, que dita a ação adequada, e um contexto funcional, que se aplica na realidade e na concretude da vida.

A norma é a tradução em forma de linguagem de condutas adequadas para ação baseada em princípios morais e éticos. Kant (2013/1797, p. 20) expressa a ideia de que a concordância entre o dever moral, ou seja, a liberdade de agir do indivíduo e sua tradução em ação adequada como princípio ético é a base da legalidade. Norma é a expressão de concordância ética em forma de tradução na linguagem do princípio, ético e moral. Este princípio, por sua vez, é a referência para a ação pautada em um valor determinado como comum entre os indivíduos de um coletivo.

A norma seriam as orientações de trânsito observadas ao seguir o mapa dos princípios. Mas as orientações seriam manifestações no real em forma de placas ou sinais de trânsito. Essas placas ou sinais de trânsito traduzem a conduta adequada para se chegar ao local de destino, respeitando o princípio, que é o caminho pré-definido no mapa, traçado a partir do valor nele destacado, seja ele o trajeto, mais rápido, ou aquele que passe por determinados pontos, ou o que destaque a beleza da jornada.

É a partir da norma que são julgados os comportamentos morais em uma relação ética. Em essência, as normas traduzem comportamentos em forma de linguagem para garantir a boa convivência da coletividade sobre os indivíduos. Essa garantia tem como função direcionar e educar o indivíduo na sua percepção de liberdade. Dessa forma, as regras agem como elementos de educação ao indivíduo para o respeito aos princípios e valores do coletivo. É por meio das normas que o julgamento do princípio acontece no indivíduo.

Essa função pedagógica das normas para o desenvolvimento da competência de julgamento moral do indivíduo se estrutura em três dimensões: regra, código e lei. As três dimensões têm objetivos diferentes para a garantia da organização do coletivo em relação ao indivíduo e para

a abertura de possibilidade do indivíduo na tomada de ação a partir de uma liberdade de escolha.

## **Regra**

A partir dos contextos normativos e funcionais, é preciso compreender o que Barros Filho e Cortella (2014, p. 50) explicam: as regras são o fundamento da coletividade e é essa coletividade que determina as regras de convivência que permitirão que uma pessoa se torne livre e autônoma, com competência de julgamento adequada para a vida no coletivo a partir da compreensão da própria liberdade.

É a regra que faz o indivíduo desenvolver autonomia. Piaget (1994/1932, p. 23) utiliza-se dos jogos infantis para demonstrar como eles constituem “admiráveis instituições sociais”. Piaget busca compreender como se forma o julgamento moral em uma criança a partir das regras dos jogos infantis. É por meio da percepção das regras que a autonomia vai se criando. E essa é uma autonomia pautada na liberdade de escolher o que determina o dever, que no caso é o que o grupo define como mais valoroso. Essa determinação acontece tanto cognitivamente quanto afetivamente. A ideia de desenvolvimento moral de Piaget indica que uma criança aprende e desenvolve sua competência moral. Isso quer dizer que existe então uma fase em que a criança não tem essa moralidade definida, uma fase pré-moral, que chamou de anomia.

A criança vai desenvolvendo sua moral em um ambiente em que apenas atua como participante, sem voz ativa e sem possibilidade de escolha de acatar ou não à regra do jogo. Nesse contexto, a criança desenvolve uma moral heterônoma, na qual a regra tem força de verdade absoluta, vinda de um ser mais evoluído, o adulto. Por fim, conforme a criança percebe as regras e tenta adequá-las em uma coletividade específica,

desenvolve uma percepção de valor, princípio e norma, aprendendo e escolhendo, no coletivo, qual é a escolha a ser feita naquela situação, o que traz liberdade para perceber, de maneira cognitiva e afetiva, que a regra pode ser ou não uma regra adequada ao grupo. A este terceiro nível, Piaget (1994/1932) chamou de autonomia.

La Taille (2017, p. 33) destaca, no entanto, que Piaget afirmava que a maioria das pessoas seriam heterônomas, convivendo com apenas algumas “ilhas” de autonomia. Daí a importância das regras para definir, de maneira não escrita, cultural e especificamente, como determinado grupo deve se comportar, tanto enquanto indivíduos quanto como em sociedade. A regra é a mais básica forma de normatização da ética, que se destaca pela possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos a partir da reflexão e discussão sobre as próprias regras.

### **Código**

Um código é uma dimensão mais estruturada de um sistema de regras. Um código reflete as regras, as normas de determinado grupo social. Não é incomum a expressão “código de ética”, mas a compreensão dos fundamentos dessa dimensão é mais complexa do que um apanhado de regras de convivência para determinado grupo de indivíduos. É um processo de acordo formal, de um grupo, um coletivo ou uma comunidade, que tem como objetivo determinar os limites das ações éticas autorizadas.

Nesse contexto, a concepção de regra estudada por Piaget (1994/1932) não compreende o que um código determina. É uma organização social mais sofisticada e, para ser elaborado, precisa haver um nível de cognição mais aprofundado, normalmente encontrado em adultos, não em crianças. Um dos pesquisadores do processo de desenvolvimento do julgamento moral em adultos foi Kohlberg (1981) que, baseado nos

estudos de Piaget (1994/1932), desenvolveu uma teoria de desenvolvimento moral em três níveis (e dois subníveis em cada um dos níveis), que determinam um grau de autonomia moral do sujeito em uma variação de total heteronomia e uma total autonomia, algo raro e dedicado a seres de elevação consciente que poucas vezes se destacaram na história da humanidade. Kohlberg desenvolveu suas pesquisas em diversos países, coletando dados suficientes para definir a universalidade de suas ideias.

Kohlberg (1981, p. 116) afirmava que sua teoria derivava tanto da análise ética tradicional quanto da psicologia Piagetiana. Esta, por sua vez, deriva da análise das categorias da razão pura de Kant, que são pautadas em diversas categorias, dentre as quais aquela que determina que a ação é uma escolha advinda da liberdade. Isso quer dizer que, no caso dos adultos, a consciência moral é parte do processo de decisão ética. O julgamento dessa consciência moral vai acontecer na relação entre as pessoas e, a partir dessa relação e da capacidade cognitiva e afetiva do indivíduo, vai se estruturar em um dos seis estágios de consciência moral proposto por Kohlberg (1981).

E é no estágio 4 do nível convencional de moral que o código tem seu maior impacto. De acordo com a tradução dos estágios de Kohlberg (1981) proposta por Sanches (2004, p. 127), é nesse estágio que as pessoas precisam cumprir os seus deveres. Deveres com os quais está comprometido. Deveres que são aceitos por sua legitimidade e autoridade reconhecidas, tanto pelo grupo quanto pelo indivíduo, que se apoia nas normas para garantir o bem-estar social ou o bem-estar do grupo.

O julgamento acontece, assim, a partir do ponto de vista de um sistema, que tem sua definição estruturada em forma de código. Isso faz com que determinado grupo atue, de maneira convencional, de acordo com o código que representa a sua atuação. E a manifestação mais característica desse aspecto é o código de ética. Aqui sim, delimitando as

ações do indivíduo para garantir que ele faça parte de um determinado coletivo. Mais do que um apanhado de regras, um código é uma bússola moral que define quem faz parte e quem não faz parte de determinado grupo.

## **Lei**

A terceira dimensão da norma é a lei. Uma lei parte do pressuposto de definir e obrigar que determinada ação seja tomada pelo indivíduo. É o resultado direto de um processo de discussão sobre as normas de convivência mais importantes não só em um coletivo, mas em uma sociedade. Neste contexto, lei é um conjunto de regras políticas, que dizem respeito a uma sociedade que se submete a ela para garantir a boa convivência, independente da autonomia moral que os indivíduos de tal sociedade tenham.

Kant (2013/1797, p. 117) define que o direito público, que é o conjunto de leis que são definidas pela sociedade, é um sistema de leis para o povo, que está em relação de influência recíproca. Essa relação exige que essas leis sejam unificadas em forma de uma constituição, que deve ser seguida por todos os indivíduos adultos que façam parte dessa sociedade.

A lei é, então, um processo de definição de limites morais. Esses limites partem do pressuposto de que tais normas representam a liberdade moral de todos, mas garantem a norma definindo, de maneira linguística, um processo de controle heterônomo da sociedade. Para Pompeu (2011, p. 40), as pessoas possuem características comuns e, esse reconhecimento é um ponto que define o apetite do ser humano por sua própria sobrevivência.

O ser humano luta por si e pensa sobre si a partir da perspectiva do próprio ser enquanto indivíduo, não como parte de um coletivo. Pompeu

(2011, p. 49) explica que a ambição é que faz do ser humano um ser mau. Mau, aqui, pode ser lido como moralmente fraco, heterônomo. Dessa maneira, é preciso garantir que a sociedade aja de acordo com o dever, se não é possível que a sociedade aja por dever. E é nesse contexto que a lei é inserida. A lei é uma definição, em forma de código válido para toda a sociedade, das regras que garantem a vida em sociedade de acordo com o dever.

Reale (2005, p. 14) define a lei, enquanto regra para a boa convivência social que tem seu comando ou ordem emanado de uma autoridade superior, como algo legítimo baseado em vigência, eficácia e fundamento. Para o autor, a obrigatoriedade da lei é uma questão de vigência, que determina sua funcionalidade para toda a coletividade, incluindo o indivíduo, que fica sujeito à sua vigência. Essa vigência se converte em ato formal, efetivo, nas condições de convivência no mundo real, e deve dar conta de garantir a ação de acordo com o dever. A capacidade de uma lei garantir isso é que determina sua eficácia. O fundamento da lei, por sua vez, é pautado nos princípios éticos definidos como essenciais pelos representantes da sociedade. A lei, nesse contexto, é uma norma que deve ser respeitada independente da concordância do indivíduo ou do coletivo, pois elas foram elaboradas tendo como fundamento os valores capazes de legitimar a ação de acordo com o dever para determinada sociedade.

A base filosófica de uma lei, assim, é a garantia da liberdade do indivíduo agir por dever. No entanto, o que se observa é uma mudança na prática de aplicação dessa base. A Lei é a aplicação de um valor, fundamentada em um princípio, que toma a forma de norma, mas que, buscando a garantia de uma vida harmônica em sociedade, determina ação de acordo com o dever para os indivíduos de uma sociedade ou coletivo de pessoas. Em suma, há um distanciamento em forma de lei entre a boa



vontade e a estrutura normativa da ética, o que impede o sujeito e o coletivo de manifestar livremente a sua razão.

### **Uma Questão de Convivência**

Somos seres singulares. Em nossa singularidade, buscamos o melhor de nós, objetivando a liberdade de ação que se manifesta no que Kant (2013/1797) denominou imperativo categórico. A convivência não é simples e precisa ser mediada pela relação entre as pessoas, grupos, coletivos e sociedades. Nesse contexto, é preciso que os valores que servirão de fundamento para a definição da melhor forma de conviver precisam ser apresentados e questionados.

A ética reside nessa necessidade. A realidade se impõe para os indivíduos e, com o uso de valores, que foram sendo discutidos, utilizados e relegados pelo que chamamos ética. O que se pode observar é que a ética, por mais baseada que possa ser a sua essência em relação a uma emancipação moral do indivíduo, torna-se cada vez mais normatizada. Há cada vez mais placas, semáforos, radares, sinalizações e vigias no trajeto que determinamos em nosso mapa. Há cada vez mais uma normatização que impede o desenvolvimento do livre pensar baseado na moral, no dever. É uma questão complexa.

O sistema educacional, por exemplo, é refém de legislações que agem nos processos escolares e determinam maneiras de uma escola agir. Essa ação legal se converte em códigos de conduta para profissionais da educação. Esses códigos definem as regras de convivência entre a comunidade escolar, em especial ao professor e aluno. E essas regras, por sua vez, são impostas para os alunos de maneira unilateral, pois são pautadas em códigos de conduta que são elaborados a partir das orientações das leis. Esse sistema cria, assim, uma realidade em que é

preciso obedecer e não discutir. Uma realidade na qual o professor precisa se fazer respeitar por imposição de regras, que são cobradas do docente por um processo de gestão que se pauta em código disciplinar, que garante a manutenção de comportamentos esperados no mundo escolar, e que respeitam as leis da educação.

Pois é essa realidade que mutila a capacidade de desenvolver a autonomia dos alunos, que não podem manifestar suas necessidades e desejos, que não podem discutir as regras e, a partir disso, participar do processo ético de convivência. E, por não participarem do processo de definição das regras de convivência, os alunos se sujeitam às regras ou as subvertem, buscando a liberdade para agir. Essa subversão, por sua vez, faz com que as regras impostas sejam cada vez mais castradoras de liberdade, sendo traduzidas em códigos de conduta cada vez mais rígidos. Esses códigos, por sua vez, definem a vigência, eficácia e fundamento de leis cada vez mais rígidas, que distanciam o aluno cada vez mais de uma possibilidade de emancipação de sua competência moral.

O que ocorre é um caminho contrário, no qual o controle do comportamento é o que rege a conduta escolar. Câmeras em todos os ambientes, regras rígidas de comportamento, transformação de um sistema de avaliação em um sistema de controle de poder, pautado em ameaças de aumento da dificuldade das provas pelos professores aos alunos. E esse comportamento ultrapassa os muros, cada vez mais altos, das escolas, em forma de radares eletrônicos inteligentes, maior índice de atividades policiais com foco em coibir comportamentos individuais, como o consumo de álcool antes de dirigir.

Em busca de uma sociedade mais ética, caminhamos em direção a uma sociedade cada vez mais heterônoma, repressiva e limitante do ser. Talvez seja necessário que as instâncias definidoras da legislação vigente percebam que o caminho pode ser outro, como pode ser observado nas

escolas democráticas, nas quais os alunos podem participar de maneira ativa, dizendo e ouvindo sobre suas necessidades e desejos, aprendendo a conviver e, a partir disso, dessa operação das regras, desenvolver a própria capacidade de reflexão crítica.

É um dever categórico de todos buscar a melhor forma de conviver, compreendendo a antecipação lógica e cronológica do fato em relação à norma. Não há lei possível antes da realidade. A lei é fruto de um debate ético que acontece a partir da discussão de princípios, que representam valores e que são fruto da individualidade moral de cada um. É na convivência que a resposta reside. É na convivência que a esperança se aconchega. É na convivência que a ética floresce.

## **Referências**

BARROS FILHO, C.; CORTELLA, M. S. **Ética e vergonha na cara!**. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014.

FAGGION, A. L. B. O imperativo categórico como realização da necessidade lógica da razão. **Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 15 n. 17, p. 43-53, jul./dez., 2003.

KANT, I. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis: Vozes, 2013 (Originalmente publicado em 1797).

KOHLBERG, L. **The philosophy of moral development**. New York: Harper & Row, 1981.

LA TAILLE, Y. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, n. 110, p. 29-42, 2017.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NODAR, P. C. **Humanidade e Dignidade em Kant**. Veritas, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 107-129, jan.-abr. 2016.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3ed. São Paulo: Summus, 1994/1932.

POMPEU, J. **Somos maquiavélicos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

REALE, M. **Teoria tridimensional do direito: situação atual**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

SANCHES, M. A. **Competitividade organizacional e subordinação ética: a cultura moral dos principais responsáveis pelas clínicas oftalmológicas avaliadas por instrumento fundamentado em Kohlberg**. 2004. 158 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Medicina (EPM), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2004.

VOLPE FILHO, C. A.; MARTOS, J. A. de F. Diferença entre princípios e regras: uma visão orgânica e funcional. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, ago., p. 146-163, 2020.



# **O Impacto das Condições Ambientais no Desenvolvimento Moral da Criança: fundamentos da educação axiológica e emancipadora**

*Manuel João MUNGULUME<sup>1</sup>*

*Alonso Bezerra de CARVALHO<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A missão da Educação é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (MORIN, 2003, p. 10-11).

Este capítulo tem como objetivo principal de discutir o contexto social da criança e suas implicações na aprendizagem. Pretende ainda discutir como as condições, o ambiente e o contexto social ditam o seu modo de desenvolvimento moral e a construção de valores. Partindo do princípio de que a educação moral deve contribuir para a formação da consciência ética, crítica, interventiva e sobretudo emancipe o ser social da criança. Assim, a prática da educação axiológica e emancipadora são

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: mjmungulume@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Associado junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p69-90>

categorias que ajudam os alunos a construírem a sua autonomia como produto da relação permeada por valores, princípios de uma boa convivência social e cultural.

Assim, nesta reflexão, a educação emancipatória se apresenta como um dos principais fundamentos para garantir as condições mínimas de integração do indivíduo à sociedade e possibilita o desenvolvimento da autonomia moral. A pesquisa se utiliza de aspectos teóricos e práticos para contribuir com a pedagogia da autonomia moral, como categoria ética que ajuda os alunos de modo a construírem a sua própria personalidade.

Trata-se, sem dúvida, de problematizar e refletir sobre o sentido de uma formação moral e analisar o impacto das condições sociais e suas implicações na aprendizagem. Vivemos num contexto educacional em que muito se fala sobre a aprendizagem significativa, que desenvolva a autonomia dos alunos. Essa por sua vez exige dos educadores antes de tudo que reconheçam as condições socioculturais e históricas da criança, suas vivências e experiências pois só assim o educador pode atingir as dimensões específicas de cada aluno e assim possibilitar mecanismos de construção de um conhecimento. Não é uma tarefa fácil. O educador deve ser criativo e sociável para compreender um pouco mais sobre a dinâmica emocional e afetiva das crianças.

Daí que, está reflexão traz algumas abordagens teóricas e práticas para fundamentar as implicações éticas e pedagógicas na formação humana. Uma das questões que orienta o estudo, é como as condições ou o ambiente influenciam no desenvolvimento moral da criança e impacta na construção de valores? Estes questionamentos oferecem reflexões fundamentais que permitem uma educação que valoriza a criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, à medida que, oferecem as diretrizes para que o educador valorize as experiências que a criança traz da sua concepção social e cultural.

Portanto, vivemos numa época em que não se questiona mais se a criança é centro do processo de ensino-aprendizagem, mas sim, como torná-la centro da ação educativa? Nesse questionamento entra o desdobramento da educação axiológica, emancipatória e afetiva como categorias que buscam o desenvolvimento por meio das interações afetivas, pois o ensino não começa na sala de aula, mas a partir das vivências e das experiências que a criança traz dentro do seu contexto social. Compreender esses contextos tornou-se tão importante para fazer face as complexidades conflituosas da relação professor-aluno na sala de aula.

A práxis educativa vem enfrentando vários desafios e complexidades ao longo da sua evolução, contudo a área da percepção do desenvolvimento moral do ser humano é uma categoria que fortalece e orienta o sentido da escola e da aprendizagem e assim melhorar a convivência educativa entre professor-aluno, aluno-professor. Graças aos estudos do desenvolvimento moral que se compreende a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, este artigo pretende explorar e analisar a dinâmica do contexto social da criança e suas implicações na aprendizagem e como estes fatores influenciam na construção da sua autonomia.

Neste sentido, o papel dos educadores torna-se essencial ao conhecer os diferentes ambientes em que suas crianças interagem culturalmente e assim compreender seu comportamento, suas ações e reações, e manifestações na relação com o ambiente. Para tanto, o estudo far-se-á por uma abordagem teórica e prática para que contribuam com as categorias de uma educação axiológica, emancipatória e afetiva que compreendem os fatores sociais como elementos da formação e da construção humana.



## **O Caráter Social da Escola na Construção de Autonomia Moral da Criança**

A escola é um espaço essencial para o desenvolvimento cultural da criança, e esta por sua vez, não deve ser vista apenas enquanto sujeito na escola, mas sim como um sujeito na sociedade, levando em conta sua intervenção social enquanto sujeito ativo na esfera social e política. Dai que questionarmos se a práxis educativa ensina para que os alunos desenvolvam a autonomia? A autonomia é ensinada ou adquirida, ou seja, podemos ensinar a autonomia ou ela é adquirida ao longo da vida, com o tempo e experiência? Portanto, defendemos uma práxis educativa que desenvolva uma pedagogia da autonomia moral, uma vez que toda educação transmite sempre um ideal de valor, ou seja, todo ato educativo vincula e transmite um certo valor e a autonomia não é um conceito dissociado com o desenvolvimento moral e ético da criança.

A autonomia é o primeiro elemento de compreensão do significado de “sujeito” como complexo individual. Segundo Pacheco (2012), a autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação com o outro. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais (PACHECO, 2012).

Nas ações pedagógicas precisamos ter clareza do que entendemos por autonomia para não correr o risco de formar seres humanos aversivos as regras. Portanto, o que muitas vezes se denomina de autonomia é anomia, pois anomia trata-se de uma condição do ser humano que ainda não considera as regras da boa convivência social pois é guiado pela força egocêntrica; o prefixo, a + nomia (significa aversão às regras/ ou não

considera as regras). Enquanto que o indivíduo autônomo internaliza as regras e considera as relações de cooperação e interação social. A autonomia é inseparável dessa dependência, como afirma Morin (2003, p. 118),

[...] autonomia não é uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.

Assim, o sujeito autônomo é um ser ativo socialmente. Portanto, colocar o aluno no centro do processo de ensino é afirmar que ele seja capaz de construir autoconhecimento, e este seja responsável e protagonista em atribuir significado ao próprio conhecimento. Neste teor o aluno deixa de ser mero sujeito passivo no processo, e nesta fase a criança começa a desenvolver autonomia surpreendente. Como afirma, Bock (2001, p. 137),

A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. Os novos sentimentos morais, característicos deste período, são: o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. Por exemplo, se a criança quebra o vaso da mãe, ela acha que não deve ser punida se isto ocorreu acidentalmente. O grupo de colegas satisfaz, progressivamente, as necessidades de segurança e afeto.

Neste estágio o que a criança está desenvolvendo é o que Piaget denomina de anomia, que é uma obediência das regras seguidas pelo hábito ou imitação, e não por uma consciência própria, ou seja, trata-se de um tempo de experimentação com possíveis identidades sociais, de crítica do existente, de sonho e de preparação. No meio de tudo isso, surge outra inquietação, porque a escola deve desenvolver uma pedagogia da

autonomia moral? A educação deve pautar por modelo de aprendizagem que estimule o sentido da recriação na criança; troca de saberes que possibilita aos alunos desenvolverem capacidades que ajuda na intervenção para a transformação da própria realidade cultural e social, isto é, para Morin, o conceito da autonomia toma um sentido mais complexo, pois segundo ele autonomia é,

[...] a capacidade de distinção entre as coisas e causas. Isto é, é preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo. Portanto, é preciso instruir sobre a autonomia que lhe permite executar a missão de ajudar os cidadãos a viverem seu destino, defender, e promover o mundo social, político e que defenda os valores intrínsecos à cultura (MORIN, 2003, p. 76).

Partindo destes pressupostos, Morin (2003), define autonomia a partir da tríade de finalismo ético, (indivíduo/sociedade/espécie), que segundo ele, a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada destes elementos que a constituem, isto é, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano encontra sentido no conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 55).

Assim, a educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter social e moral da condição humana. Contudo, a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral, porque, em cada indivíduo, entrelaçam-se de modo particular uma série de relações sociais, e a própria maneira de afirmar a sua própria personalidade, Vásquez (2018), afirma que,

[...] em cada época e cada sociedade, a sua individualidade tem caráter social. A uma série de padrões que, em cada sociedade, modelam o

comportamento individual: seu modo de trabalhar, de sentir, de amar, etc. variam de uma sociedade para outra e, por isso, não tem sentido falar de uma individualidade radical fora das relações que os indivíduos contraem na sociedade (VÁSQUEZ, 2018, p. 67).

Assim, não tem cabimento substantivar a sociedade, ignorando que esta não existe sem os indivíduos concretos; e também não se pode fazer do indivíduo um absoluto, ignorando que por essência é um ser social. Neste sentido, a educação deve ensinar as potencialidades da autonomia existentes no interior da criança através de estímulos e curiosidades que elas mesmas perguntam, ou seja, fazer o uso das estratégias pedagógicas que estimulam autonomia na sala de aula através dos conteúdos que saem a partir das manifestações delas, isto é, pensar os conteúdos a partir das suas próprias curiosidades.

A educação é um ato cultural que exprime as memórias do mundo. A construção da autonomia moral na educação gera o sentido pedagógico de respeito, democracia e solidariedade construída através da cooperação e da interação entre os pares. Portanto, existe diferença entre ensinar operações e ensinar autonomia. Existe uma pedagogia que ensina autonomia. Penso que não, mas trata-se de um exercício possível de ser criado e construído conjuntamente, e a sala de aula é um espaço privilegiado para este exercício.

Formar para a construção da autonomia moral deve ser a base para formar mentes conscientes e interventivas. Considerando a tríplice dimensão humana, assim, a práxis educativa deve formar mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie que carrega esta tripla realidade dentro de si. Desse modo, segundo Morin (2003), todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomies individuais, das participações comunitárias e da

consciência de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p. 17). Esta ideia é de igual modo compartilhado por Vásquez, quando afirma que,

[...] a moral, como forma de comportamento humano, possui também um caráter social, pois é características de um ser que, inclusive no comportamento individual comporta-se como um ser social, em que se revela esta sociedade (VÁSQUEZ, 2018, p. 67).

A pedagogia da autonomia moral oferece um novo olhar sobre a criança, colocando-o como sujeito ativo e interventivo na sociedade, dando-lhe um espaço de ação no espectro sociocultural. Só assim, estaremos educando para a compreensão da condição humana. Como apontou Morin (2003), educar é uma missão propriamente espiritual e ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Assim, o processo formativo estará contribuindo não somente para a tomada de consciência social, mas também para tornar criativos, para a intervenção social.

### **As Implicações Éticas e Pedagógicas na Formação Humana**

Muitas vezes confunde-se a ideia de formação ética com o adestramento. O adestramento trata-se de uma técnica aplicada a domesticação dos animais, e estendida as crianças, em quem os adultos exercem sobre elas. E muitas vezes por métodos acompanhados mediante ameaça ou mediante recompensa. Em tudo isso que tipo de formação humana a práxis educativa exerce? Ou seja, qual a parte do adestramento ou instrução? Recorrendo ao exemplo de Reboul (1988, p. 15),

Quando se adentra um cão, ou um cavalo, não é, absolutamente, para instruí-lo, mas para leva-lo a adquirir tal conduta útil ao dono, e que

em nada significa seu desenvolvimento próprio; o cão adestrado não é um cão mais desenvolvido.

As condições naturais da criança ou do animal seria de aprender naturalmente pela imitação ao meio pelo qual está inserida. Daí que a instrução é muito mais positiva do que o adestramento. A lei da aprendizagem é acompanhada pelos erros e acertos enquanto que no adestramento espera-se um acerto forçado. Mas na verdade, o que distingue a aprendizagem do adestramento?

Segundo Reoul (1988), aprendizagem é acompanhada por iniciativa, a motivação interna do indivíduo para aprender; enquanto que o adestramento segue as normas externas, ou seja, por um lado o cálculo mental é espontâneo e por outro é forçado.

A formação ética na criança seria semear nela as virtudes através da imitação de bons atos dos adultos. Assim, a criança adquire e forma bons hábitos. O papel da educação axiológica é de formar a criança, com meios estéticos, para amar o bem e odiar o mal. Neste sentido para Reoul (1988), o ensino toma o sentido próprio do termo, como a forma mais humana da instrução que comporta a parte importante de aprendizagem e de iniciação. E isso segundo o autor ocorre bem antes de que seja capaz de raciocinar e de compreender.

O modelo da formação ética é peculiar aos seres humanos, daí que, o desenvolvimento moral se configura como um fundamento ontológico dos seres humanos. Assim, o comportamento de adulto se estabelece como bases fundacionais, ou seja, o comportamento de adulto é essencial para abrir, fomentar e estimular o ser moral da criança. O adulto é assim a fonte de toda moralidade e de toda verdade, isso/que se constata comumente na fase da anomia. Portanto, do ponto de vista moral, existe um perigo do verbalismo da submissão intelectual que segundo Piaget (1985, p. 182),

[...] corresponde uma espécie de realismo moral: o bem e o mal são simplesmente concebidos como sendo o que está ou não está em conformidade com a regra adulta. Essa moral essencialmente heterônoma da obediência leva a todas as espécies de deformações. Incapazes de propiciar à criança a autonomia da consciência pessoal que constitui a moral do bem por oposição àquela o puro dever, ela fracassa assim em preparar a criança para os valores essenciais da sociedade contemporânea.

Para a formação humana, a nova pedagogia deve propor e estimular autonomia moral para suprir as insuficiências da imitação, baseada na vida social das próprias crianças. Esta é a razão pela qual a educação moderna quer que se trate a criança como sujeito autônomo e que este, por sua vez, esteja no centro do processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista das condições funcionais de seu trabalho; também exige que se considere sua mentalidade do ponto de vista estrutural. A educação tradicional não considerava a originalidade notável da criança, tratava-a como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido de conhecimentos e de experiência. Tratava a criança, como um adulto ignorante, e que a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. Piaget via isso como um problema e descreve da seguinte maneira:

O problema é todo outro quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral da criança como sujeito moral e ativo; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituir-la ela mesma, isto é,

alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade (PIAGET, 1985, p. 163).

É nesta ordem de ideia que o professor, Ruben Alves questiona os novos métodos de educação que se definem pelos métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, e que classificam os alunos, mas não avalia a alegria dos estudantes. Assim, propõe uma educação que estimule alegria e prazer dos estudantes, porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. Portanto, a educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante (ALVES, 1994).

Tudo isso só pode ser alcançado por uma educação emancipadora que vislumbre os fundamentos éticos da moral, pois é através destes que se estabelece a preparação dos sujeitos éticos, críticos e interventivos. Vivemos numa época em que se exige da educação que não apenas prime pelo mero saber, mas que evidencie os valores e princípios de emancipação democrática. O desenvolvimento das complexidades políticas, econômicas e sociais nutre os avanços da individualidade. Assim, se afirmam os direitos e adquire liberdades existenciais. (MORIN, 2000).

Desta forma, a educação é um apelo à emancipação das atividades do aluno para o estímulo e criação de autoconhecimento. A educação escolar mais do que à sua docilidade, é a sua reação na aprendizagem prática do aluno, isto é, a reação da educação escolar deveria, portanto, utilizar-se do mecanismo da criação do conhecimento moral para potencializar a sua formação, pois, a escola é um espaço privilegiado de convivência e de desenvolvimento moral e cultural e assim, evitar as limitações nocivas que impedem o seu desenvolvimento intelectual e cultural.



## **O Contexto Social da Criança e sua Influência no Desenvolvimento Moral e a da Aprendizagem**

O fator social intervém no plano da educação intelectual tanto quanto no domínio da moral. O espírito da escola ativa inspira as potencialidades pré-existentes nas crianças, daí que as metodologias e as estratégias educativas devem possibilitar uma construção de uma pedagogia científica e psicologia que estimule o desenvolvimento mental e autônoma das crianças. Portanto, o contexto social e histórico muitas vezes é relacionado como fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Portanto, o conjunto das condições sociais e ambientais determinam a qualidade de vida do indivíduo.

É neste sentido que a nossa reflexão procura analisar e entender o contexto social da criança e suas implicações na aprendizagem. Muitas vezes a condição social da criança contribui para o seu fracasso ou insucesso do indivíduo em todas as áreas; isto é, o contexto social afeta sobremaneira o acesso a elevado senso cultural. Analisemos dois aspectos práticos de duas crianças que cresceram em contextos diferentes e que obtiveram os resultados semelhantes do ponto de vista intelectual, social e cultural.

Anabela e Paulo<sup>3</sup> foram duas crianças que desde cedo perderam os seus pais. Cresceram num contexto social paupérrimo, sem ambiente ou condições básicas e necessárias para usufruírem das brincadeiras da infância que poderiam estimular o desenvolvimento das suas capacidades mentais, intelectuais e morais. Cresceram num ambiente que impossibilitava desenvolver as suas capacidades motoras e cognitivas. Anabela passou uma boa parte da sua infância com a avó, e mais tarde teve auxílio das irmãs

---

<sup>3</sup> Anabela e Paulo, Trata-se de história baseado em fatos reais, mas mudou-se os nomes para preservar a integridade das crianças. Portanto, este exemplo foi colocado não como uma fórmula exclusiva para emancipar a condição social dos alunos, mas como política importante para ser pensada numa sociedade onde cresce exponencialmente as desigualdades sociais.

que atuavam como missionárias evangélicas na sua comunidade. Paulo, por sua vez também foi adotado num orfanato dos padres da igreja católica. Nessa ilustração prática queremos chegar a uma pergunta clássica: *será que o nascimento e as condições da criança influenciam no seu desenvolvimento? E se influencia, como e de que maneira isso tem implicações em sua aprendizagem e na sua formação?*

Ora vejamos, após as crianças serem adotadas para uma formação educacional desenvolveram os seus sonhos e ingressaram para o ensino superior, e que mais tarde Anabela se tornou uma médica de referência na sua comunidade, onde ajuda muitas pessoas. Enquanto que, Paulo, depois da sua formação no ensino médio ingressou num seminário católico e hoje é um padre que desempenha um papel importante onde vive. Estes dois exemplos foram trazidos na discussão para refletirmos sobre a importância das políticas de acesso à educação para todos, ou seja, o que seriam das vidas de Anabela e de Paulo se não fosse o acolhimento das duas instâncias religiosas, que os possibilitou acesso à educação sistemática.

Embora, essa não seja a única fórmula de emancipação da criança, podemos destacar as políticas da educação emancipatória como esperança no mundo, onde cresce a desigualdade social. Pensar a educação como instrumento que possibilita resgatar sonhos perdidos, pois fora dela, a sociedade se encontra cada vez mais vulnerável e cada vez mais se intensifica a precarização das crianças sem acesso à educação. A falta de condições sociais e de convivência cultural inibem a autonomia da mente e impedem o desenvolvimento moral e intelectual da criança. De igual modo que a falta de políticas de emancipação educacional coloca em risco os resultados de uma formação integral, cultural e intelectual.

Portanto, é a partir destas concepções, em que Vygotsky construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo-se às

potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. Ou seja,

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Este conceito é importante porque nos possibilita delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento (BOCK, 2001, p. 124).

Portanto, as propriedades com o desenvolvimento do “corpo-mente” são gravemente afetadas pelos fatores ambientais, caso as condições não ofereçam cuidados necessários. Conforme relatado por Bock (2001) o caso de duas crianças,

[...] uma criança pode nascer com muita saúde e ter possibilidades de bom desenvolvimento físico; no entanto, se for sub- alimentada durante vários anos, é provável que apresente um desenvolvimento físico pior do que uma criança que nasceu mais fraca, mas teve melhores condições de alimentação e higiene. Está claro que, nos casos extremos, essas diferenças de ambiente não chegam a eliminar as diferenças de constituição (BOCK, 2001, p. 238).

Na mesma vertente Bock, relata o segundo exemplo, destacando que,

[...] se uma criança nasce com graves defeitos físicos, pode continuar deficiente, apesar de condições muito favoráveis para seu desenvolvimento. Não existe razão para que o mesmo não ocorra com o desenvolvimento da inteligência [...] concluindo, pode-se dizer que

o Q.I. tende a ser estável quando as condições de desenvolvimento da criança também o são: se tais condições se modificarem para melhor ou pior, o mesmo acontecerá com o Q.I. (BOCK, 2001, p. 238).

Estes dois casos ilustram nitidamente de como os fatores externos afetam o desenvolvimento moral e intelectual da criança. Daí que os mecanismos de desenvolvimento são dependentes de condições sociais, culturais e ambientais. Portanto, as boas condições sociais fornecem a base para o desenvolvimento de processos internos altamente complexos no pensamento da criança. Assim, a cultura da escola exerce um papel fundamental para que haja um progresso de desenvolvimento intelectual e moral da criança, o dever principal da educação é de abrir caminhos emancipatórios na qual se apresenta os principais fundamentos para garantir as condições mínimas de integração do indivíduo na sociedade. Portanto, a aprendizagem é a conexão entre o estímulo e a resposta. Assim, o processo educacional se torna elemento chave para tirar o indivíduo da sua minoridade para a maioridade, que é um estado autônomo de esclarecimento baseado no uso próprio da razão sem que dependa de outrem. (KANT, 1985).

O estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. "Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade". A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 2020). Não se pode falar de uma democracia efetiva enquanto existir crianças abandonadas e sem acesso a uma formação básica; educação para a consciência e para a

racionalidade. O lugar influencia no desenvolvimento do sujeito, ou seja, a pessoa vai mudando com o lugar. Mas se a pessoa assume isto, então a aprendizagem tem a ver com viver esse domínio.

Para Bock (2001) o ato de aprender é um processo que se dá no decorrer da vida, permitindo-nos adquirir algo novo em qualquer idade. Esta ideia é de igual modo compartilhado por Maturana, ao conceber a aprendizagem com o modo de vida. A palavra aprendizagem vem de apreender, que quer dizer, pegar, ou captar algo. No entanto, a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes (MATURANA, 2001, p. 102).

Por isso que defendemos nessa discussão a valorização do contexto social e cultural da criança, considerando que todos estes fatores influenciam e moldam o desenvolvimento moral e cognitivo dela. Bock entende a aprendizagem, como,

[...] um elemento que provém de uma comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos. É o processo de organização de informações e integração do material pela estrutura cognitiva. O indivíduo adquire, assim, um número crescente de novas ações como forma de inserção em seu meio (BOCK, *apud* MASINI, 2001, p. 151).

Enquanto que para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas, tal relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo, se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo à nossa volta.<sup>4</sup> Assim, Vygotsky insistia na

---

<sup>4</sup> A interação entre aprendizagem e o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro, ou seja, é no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido a escola desempenha um papel privilegiado para que

importância de uma Educação que pensa o desenvolvimento da criança de forma prospectiva e não retrospectiva, como era feito. Portanto, segundo ele Vygotsky, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz, ou seja, no entender deste autor, o bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pela convivência com os colegas (BOCK, 2001).

Neste sentido, a aprendizagem é um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola, o lugar privilegiado para essa estimulação. A Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção da humanidade. A partir destas concepções de Vygotsky, a escola torna-se um novo lugar – um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura. Alunos e professores devem ser considerados parceiros nesta tarefa da emancipação social e axiológica da criança, visto que aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. Pois, a

[...] aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. Em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande

---

forme este tipo de desenvolvimento, ou seja, a escola oferece um ritmo acelerado no ambiente de aprendizagem, isto é, o professor e os colegas formam um conjunto de mediação sociocultural que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 53).

intérprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano (BOCK, 2001, p. 124).

Assim, a escola é o lugar de construção humana, pois, acreditando-se que somente o aperfeiçoamento do cérebro não seria suficiente para propiciar o surgimento da consciência humana, ou melhor, que esse aperfeiçoamento não teria lugar, se não houvessem condições externas ao homem que o estimulassem. Essas condições externas estão hoje pensadas como o trabalho, a vida social e a linguagem. A consciência, como produto subjetivo, como apropriação pelo homem do mundo objetivo, produz-se em um processo ativo, que tem como base a atividade sobre o mundo, a linguagem e as relações sociais.

O estado ou a sociedade no geral deve proporcionar políticas de acolhimento e que garanta as condições básicas, que permitam a continuidade da própria sociedade. Estamos falando, portanto, das condições (de alimentação, de educação, de lazer, de participação na vida social etc.) que permitem a um conjunto social produzir e reproduzir-se de modo saudável, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto. Refletindo em termos práticos, o que seria a vida de Anabela e de Paulo se não fosse o gesto das religiões que os integrou na formação. Talvez seria mais vidas perdidas na rua e sem possibilidades de contribuir positivamente na sociedade. É nesta perspectiva que Bock, afirma as relações humanas como necessária para construir uma sociedade para a vida, onde a consciência social reflete o mundo objetivo, e:

[...] é a construção, no nível subjetivo, da realidade objetiva. Sua formação se deve ao trabalho e às relações sociais surgidas entre os homens no decorrer da produção dos meios necessários para a vida.

Este fator fundamental, a consciência, separa o homem dos outros animais e é o que lhe dá condições de avaliar o mundo que o cerca e a si mesmo (BOCK, 2001, p. 254).

A emancipação das condições educacionais e materiais constitui elementos básicos para o desenvolvimento moral da criança. A função social de uma educação axiológica, permite que o cidadão da polis formule uma análise crítica sobre a formação social e lhe permite questionar a sua condição existencial. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. A práxis educativa que não assegura o direito da educação para todos conforme propostos pela declaração universal, e que garanta de forma efetiva uma aprendizagem significativa, oferecendo condições para o desenvolvimento humano; tal educação seria, impotente e ideológica pois ignora os objetivos de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo (ADORNO, 2020).

Por fim, para o desenvolvimento completo e harmonioso da criança precisa de uma sociedade que compreenda as suas dimensões afetivas e a limitação dela. A escola além de ser um ambiente de socialização também é um ambiente de afeto e de segurança moral e material. À sociedade, o estado e a escola que não abre espaço para abranger as crianças dentro dela é autoritária e descuida dos sonhos que poderiam contribuir para uma sociedade justa, harmônica e feliz.



## Considerações Finais

A educação é um instrumento que oferece aos cidadãos valores, que se dimensiona por desenvolvimento moral do indivíduo. Daí que esta reflexão buscou fazer uma articulação entre as categorias da educação axiológica e emancipatória, buscando deste modo, situar o sujeito na polis enquanto sujeito moral. Para tanto, o trabalho considera e destaca as condições sociais como fatores que podem emancipar ou fragmentar o desenvolvimento moral e intelectual da criança.

Constata-se ao longo das discussões deste trabalho de que os conhecimentos originados nas experiências e vivências de cada aluno, têm grande impacto na vida e no desenvolvimento do seu personalismo ético, ou seja, uma criança esquecida e sem nenhum afeto ou cuidado amoroso ou mesmo abandonada, obviamente enfrentará sérias dificuldades para ascender a um desenvolvimento cultural ou social. O contexto sociocultural é um fator *sine qua non* no desempenho e na organização das estruturas cognitivas dos alunos, assim, a aprendizagem deve compartilhar os elementos da socialização dos alunos.

O exercício de acompanhamento do desenvolvimento moral da criança é muito importante para compreender e estabelecer relações que favoreçam uma boa relação professor aluno e que ao mesmo tempo, suscite um modo de pensar aberto e livre. A educação moral se configura, como uma totalidade aberta para compreender a condição humana, tanto nas suas dimensões singulares como coletivas e assim, aprofundar a visão do ser humano enquanto um ser moral e agente na sociedade.

A categoria da moral no contexto escolar traz à luz, a missão ética e seu compromisso com uma educação integral e de qualidade, que procura compreender e desenvolver as características cerebrais, mentais e culturais sobre as manifestações humanas, de seus processos e modalidades, das

disposições tanto bio-psíquicas-sociais. Deste modo, a dimensão moral é um objeto essencial de todo o processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que compreender o ser moral é a base para reconhecer a unidade e a complexidade humanas, e trabalhando-as essas complexidades para a formação singular, holística e integral.

Por fim as abordagens de uma educação axiológica, emancipatória e afetiva oferecem pressupostos que permitem assegurar a formação humanística e o desenvolvimento de um ser humano autônomo, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa que compreende as dimensões específicas de cada criança. Portanto, a missão da educação deve, antes de tudo, provocar, despertar a autonomia do espírito.

### Referências

ADORNO, W. T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3. ed. Editora ARS Petica, 1994.

BOCK, A. M. B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

KANT, I. **Resposta a pergunta**: o que é esclarecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

MATURANA, R., H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro, 1985.

REBOUL, O. **Filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

VASQUEZ, A. **Ética**. 38. ed. Rio de Janeiro, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

# A Teoria de Domínios Sociais

*Raul Aragão MARTINS<sup>1</sup>*

## Introdução

A opção por apresentar a teoria de domínios sociais de Elliot Turiel se dá por três motivos. O primeiro, por considerar que esta teoria trouxe uma nova compreensão de como crianças e adolescentes iniciam a construção do conhecimento social, especialmente sobre a moralidade e convenções presentes na sociedade. O segundo, pelas possibilidades de investigação de condutas ligadas as vulnerabilidades, tais como o uso de álcool e outras drogas e iniciação sexual e, o terceiro motivo, pelas possibilidades de aplicação na área educacional e da saúde. A primeira, no desenvolvimento de programas voltados para a educação moral e, a segunda área, na prevenção de condutas de risco.

A partir destes motivos desenvolvemos este capítulo, que está organizado em seis seções. A primeira descreve as bases e origem da teoria de domínios sociais. A segunda apresenta seus pressupostos e principais conceitos. A terceira seção apresenta as críticas e, na quarta seção expomos exemplos de investigação de condutas que envolvem as vulnerabilidades

---

<sup>1</sup> Professor Associado junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: raul.martins@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p91-118>

humanas, especialmente a iniciação do uso de álcool e outras drogas. A última seção apresenta as considerações finais desta abordagem.

### **Bases e Origem da Teoria de Domínios Sociais**

Esta seção apoia-se nas publicações de Turiel, que estão relacionadas no seu currículo vitae (CV), disponível na página dele (<https://gse.berkeley.edu/elliott-turiel>), enquanto professor da *Graduate School of Education* da *University of California*, campus Berkeley. No seu CV encontramos que o primeiro artigo publicado é *An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments*, que é o resultado da sua tese de doutorado, defendido em 1965, na Yale University. Nesse artigo, na nota de rodapé 1, ele agradece “[...] to the members of the dissertation committee: Edward Zigler, Irvin Child, Merrill Carlsmith, and Robert Abelson. The author is also indebted to Lawrence Kohlberg for his invaluable advice and aid” (TURIEL, 1966, p. 611). A parte final desse agradecimento mostra que iniciou sua carreira de pesquisador investigando aspectos do julgamento moral dentro da abordagem de Lawrence Kohlberg (1992).

Em 1970, em uma crítica ao texto *The contribution of schools to moral development*, de Loubser (TURIEL, 1970), ele expõe seus pressupostos sobre pensamento e ação, que se baseiam em:

[...] areas of cognitive development (Kaplan, 1966; Langer, 1969a; Piaget, 1950, 1969; Werner, 1948, 1957) and social development (Kohlberg, 1963, 1969; Turiel, 1969) who ascribe to similar conceptions of human development. Basic to this approach are the following propositions: (1) that there are organized structures of thought and action, which (2) are transformed in an ordered way in ontogenesis through (3) interaction with the social and physical

environment, and (4) that the process of developmental advance is one of self-regulated equilibration. (TURIEL, 1970, p. 97).

Após a publicação do primeiro artigo, ele continua investigando a construção de estágio de julgamento moral na abordagem kohlberguiana, especialmente duas questões. A primeira a forma de transição de um estágio para o seguinte e, a segunda, os possíveis retrocessos que poderiam ocorrer, o que invalidaria a teoria desenvolvimental em estágios. No artigo *Conflict and transition in adolescent moral development* (TURIEL, 1974) ele discute ambos aspectos e a partir de pesquisa com adolescentes que tiveram o julgamento moral avaliado por meio da entrevista kohlberguiana concluiu que:

[...] transitional states are characterized by disequilibrium, as manifested in conflict, contradictions, and inconsistencies. The transitional process described is consistent with the equilibration hypothesis in that it entails the interplay of two forms of thinking. In substantiation of this hypothesis I observed three forms of conflict emanating from the interplay of Stage 4 and Stage 5 conceptions. The first form observed stems from the differentiation of the moral and the conventional. A second pattern revolves around conceptions of relativism and moral judgments. And the third stems from the perspectives taken upon the individual and society. (TURIEL, 1974, p. 25-26).

O primeiro conflito, “[...] the differentiation of the moral and the conventional”, exposto na última citação, fundamentará a sua teoria de domínios sociais, que começa a ser investigado a partir da metade dos anos 70 (século XX). Os primeiros resultados são publicados no texto *The development of social concepts: mores, customs, and conventions* (TURIEL,

1975). Ele justifica a nova abordagem por as evidências das pesquisas anteriores mostrarem que

[...] the form of moral judgments is distinguishable from other social concepts. In particular, it has been found necessary to differentiate moral thinking from thinking about the customary and conventional. This implies that although moral judgments are social in nature, not all social judgments are moral judgments. (TURIEL, 1975, p. 7).

Em 1978, Nucci e Turiel publicam a primeira pesquisa diretamente relacionada a investigação sobre a construção do pensamento sociomoral em domínios, em que focaram as seguintes questões: “[...] whether preschool children make a conceptual discrimination between social conventional and moral events. [...] whether preschool children experience different social interactions in the context of social conventional and moral events” (NUCCI; TURIEL, 1978, p. 400). Esta pesquisa relatou um estudo observacional realizado em 10 pré-escolas de Santa Cruz, Califórnia (EUA), que atendiam crianças da classe trabalhadora a média alta (*working, middle, and upper-middle*) e se dividiam entre tradicionais, paroquiais e progressistas (*parochial, traditional, and progressive*). O procedimento constou de duas partes. A primeira, a observação em si, realizada por uma pessoa que recebeu formação para essa atividade e circulou pelas escolas antes das observações, para que as crianças se acostumassem com a sua presença. Esta pessoa observou e registrou eventos que mostravam transgressões de cunho convencional ou moral, sendo que esses eventos para serem classificados como “transgressões” tinham que ter tido resposta de um adulto ou de outra criança. A classificação final era feita comparando a “transgressão” com uma lista padronizada de respostas possíveis que poderiam ocorrer no ambiente que estava sendo investigado. Foram observados 263 eventos,

sendo 50,2% de convencionais, 43,3% de morais e 6,5% não classificáveis pelos critérios estabelecidos.

A segunda parte do procedimento, conduzida por uma segunda pessoa, entrevistou uma criança que tenha presenciado o evento relatado pelo primeiro observador, com as seguintes perguntas: (a) “você viu o que aconteceu?”; (b) “há uma regra aqui na escola sobre isto?”; e (c) “como seria se não houvesse uma regra sobre isto, seria certo fazer isto?”. A codificação das respostas obedece ao seguinte critério: (a) as respostas são consideradas como convencionais quando a criança a considera como certa quando não há regra a respeito; e (b) são consideradas como morais quando a criança a considera errada mesmo na ausência de regras a respeito. Foram entrevistadas 57 crianças, o que abrangeu 29% dos eventos observados. Destas crianças 42 foram entrevistadas uma vez e 15, duas vezes. As crianças entrevistadas foram as que aparentemente tinham observado o evento, que pudessem descrevê-lo e quisessem ser entrevistada. Os resultados mostraram que os adultos apresentaram maior frequência em salientar os sentimentos das vítimas (como ela pode estar se sentindo em ser vítima do ato) e argumentos que enfatizam uma regra ou comportamento. Ao mesmo tempo, os adultos, mais frequentemente, dão respostas que focam a organização social para os eventos sócio convencionais. Principalmente através dos resultados que comparam as respostas dos eventos, das crianças com as do júri, é demonstrado que crianças norte-americanas fazem a distinção entre eventos morais e sócio convencionais.

A partir desta pesquisa continua aprofundando a investigação sobre a construção do conhecimento sociomoral em domínios, especialmente em crianças e adolescentes, e publica, junto com outros pesquisadores, uma série de artigos e, em 1983, conclui a formatação da



teoria, com a publicação do livro *The development development of social knowledge: morality and convention* (TURIEL, 1983).

### **Pressupostos e Conceitos**

A tese central de Turiel é que a vida social é guiada por um processo racional, e que a construção das categorias fundamentais do conhecimento social começa na infância. Esta tese traz uma série de conceitos associados que precisam ficar bem claros para que possamos compreender e interpretar os resultados das pesquisas resultantes desta teoria. Um dos primeiros itens que surge num estudo sobre a construção do sujeito social vem a ser o meio ambiente social, a cultura em que este sujeito está inserido. Num primeiro momento Turiel (1983) considera a cultura como um conceito pouco claro e cita dois grupos de autores, com posições antagônicas, quanto a suas concepções, como Benedict e Whiting e Child, que veem a cultura como um todo homogêneo e integrado; e Geertz, Shwartz e Shweder a veem como caracterizada pela diversidade e formada de elementos que não são necessariamente integrados uns com os outros.

Mas, independentemente de como veem a cultura, Turiel considera que ambos os grupos a concebem como uma controladora de funções. Na primeira concepção, a holística, o indivíduo se acomodaria aos padrões tradicionais de sua comunidade, e na segunda concepção, a cultura como diversidade, cada conjunto de elementos formariam um programa cultural para ser transmitido ao indivíduo.

Num segundo momento, faz uma análise, juntamente com Smetana e Killen (TURIEL; SMETANA; KILLEN, 1991), das concepções de ser humano (na cultura norte-americana) feitas nos últimos 50 anos e chegam a um resultado surpreendente. No período dos anos 40

aos 60, as pessoas eram vistas como conformistas e dependentes, o que já não ocorre nos tempos atuais, no qual o padrão é o individualismo. Para Turiel *et al.* (1991) essas descrições são estereótipos que não conseguem capturar a complexidade de uma sociedade.

Desta forma, uma solução para a questão das relações existentes entre o meio ambiente social e o indivíduo é a proposta feita por Asch (apud TURIEL *et al.* 1991) para explicar a forma como as pessoas julgam certas frases, cuja autoria é atribuída a um dado personagem da história para um grupo, e para outro grupo, o pressuposto autor é outro. Como os resultados indicam que as pessoas julgam as frases de acordo com a combinação entre conteúdo específico e suposto autor da frase, Asch descreveu este processo como de “determinação racional”, no qual se pressupõe que a influência da situação no comportamento não pode ser avaliada sem referência ao sentido atribuído a ele pelo sujeito.

O sujeito social de Turiel é um ser em contato direto com o fenômeno social, que define, interpreta e julga, e desta forma constrói as categorias fundamentais do conhecimento social de forma interacional. A construção destas categorias básicas de pensamento segue principalmente o modelo de Piaget (1932/1952, apud TURIEL, 1983) sobre o pensamento, estrutura e desenvolvimento. Uma premissa desta abordagem estrutural é que o pensamento é organizado e construído pela criança em interação com o meio ambiente social. A tese é que o pensamento e o conhecimento não são dados a priori, como quer o racionalismo, nem que é dado diretamente dos objetos externos, como é concebido no empirismo. O modelo proposto é interacional. Esta construção do pensamento se processa por meio de assimilações e acomodações, formando sistemas organizados de pensamento, nos quais os elementos ou partes são subordinados as leis do todo.

Tomando como base que o mundo social individual inclui outras pessoas, relações sociais e sistemas institucionalizados de interação social, Turiel (1983) propõe que as interações das crianças com o meio ambiente social são recíprocas e que tipos qualitativamente diferentes de eventos experienciados pela criança produzem três grandes domínios de pensamento, que são os seguintes: (a) conceito de pessoa ou sistemas psicológicos (domínio psicológico); (b) conceitos de sistemas e relações sociais organizadas (domínio social); (c) julgamentos prescritivos de justiça, direitos e bem-estar (domínio moral).

Análise teórica e empírica de Turiel (1983) se dirige às relações entre as categorias de interação social e o desenvolvimento de julgamentos e ações sociais. O foco está voltado para os dois domínios sociais: o das convenções e o da moralidade.

Convenções sociais são:

[...] behavioral uniformities which coordinate interactions of individuals within social systems. Individuals members of the society have shared knowledge about conventions [...] Consequently, conventions (e.g. modes of greeting, forms of address) provide people with means of knowledge what to expect of each other and thereby serving to coordinate interactions between people. [...] Social-conventional acts are symbolic of elements of social organization and alternative. As such, the acts, in themselves, are arbitrary and alternative course of action can serve similar functions. (TURIEL, 1983, p. 34).

Em contraste com as convenções sociais, prescrições morais:

[...] are not perceived to be alterable by consensus. This is not to say that morality is fixed and unalterable. We know, for instance, that historical changes have occurred with regard to such matters as slavery.

However, the bases for those changes are not perceived as shifts on the general consensus or in social organization, but on the intrinsic merits, from the moral point of view of one type of action over another. (TURIEL, 1983, p. 35).

Turiel (1983) ao dicotomizar os temas que regulam as interações sociais em morais e socioconvencionais, reporta-se aos primórdios da filosofia moral. Em Aristóteles cita a distinção entre a justiça natural e a convencional. A justiça natural tendo a mesma validade em qualquer lugar e não sendo afetada por qualquer visão que possamos ter dela, e a justiça convencional, quando não há razão original para ser tomada e a regra imposta é alcançada com a concordância do que seja bom. Gewirth (1978, *apud* TURIEL, 1983) afirma que os julgamentos morais são categóricos, obrigatórios, universalmente aplicáveis e impessoais. Rawls (1971, *apud* TURIEL, 1983) concebe justiça como não sendo definida nem por determinações nem por organização social.

Esta proposição de que as categorias de julgamento social são organizadas dentro de domínios implica em que há dois aspectos dos conceitos individuais sociais que requerem especificação e análise empírica. São eles: critérios de julgamento e categorias de justificação.

Crítérios de julgamento se referem a categorias usadas pelos indivíduos na identificação e classificação dos parâmetros de domínio de conhecimento. Esta análise é voltada para a questão de quais julgamentos, feitos pelos indivíduos, importariam na identificação dos domínios de conhecimento, como por exemplo, a criança julga se o problema com que ela está se defrontando é de moral, de lógica, de matemática, etc. Esta análise também fornece as fronteiras de cada domínio. A pesquisa neste domínio examina o julgamento do indivíduo nos seguintes critérios: obrigatoriedade, impessoalidade, universalidade, relativismo, consenso social e status institucional.

Categorias de justificação se referem à forma de raciocínio dentro de um domínio de conhecimento, estas formas que dão corpo às hipóteses que subjazem as transformações relacionadas com a idade.

### **Pesquisas de Novos Domínios Sociais**

Nucci (1981) avalia as concepções individuais sobre assuntos pessoais, pois os domínios moral e sócio convencional estão relacionados à justiça e bem-estar, para o primeiro domínio, e a organização social, para o segundo. O domínio pessoal é o campo de ações consideradas como de fora da real regulação social e preocupações morais, isto é, é o conjunto de ações que definem os aspectos privados da própria vida individual, no qual a questão “certo ou errado” é uma preferência em vez de uma obrigação ou costume.

A pesquisa feita com 80 sujeitos, da 2ª série ao pré-universitário (médias de idade de 7,04 a 19,06 anos) consta de três tarefas de classificação de 12 tiras de desenhos que representam os três domínios sociais (sendo quatro tiras para cada domínio).

A primeira tarefa consiste em seriar os eventos (as tiras de desenhos) de acordo com a severidade do tema e explorar o porquê da seriação; a segunda tarefa é para os sujeitos separarem os cartões que consideram errados, independente da presença ou não de uma regra; e, na última tarefa, os sujeitos devem indicar os cartões que são temas de assuntos pessoais. Resultados mostram que, em cada série, as transgressões morais são seriadas como mais graves do que as convencionais, e estas mais graves do que as pessoais. Da mesma forma as justificativas usadas diferem por domínios, apoiando a tese da distinção de domínios na construção do conhecimento social.

Tisak e Turiel (1984) avaliam a compreensão de 90 crianças, divididas em três grupos (médias de idade de 6,94; 8,86 e 10,74 anos, respectivamente) sobre regras morais e de prudência, sendo que esta última regra difere da primeira em relação a quem sofre o dano. Na regra moral, o dano causado no outro e na regra prudencial o dano é causado na própria pessoa. As crianças são entrevistadas individualmente sobre dois eventos morais e sobre um de prudência. São os seguintes critérios de julgamento avaliados: utilidade da regra, avaliação do ato, negação da regra por uma autoridade, contingência e relatividade da regra. Também são avaliadas as categorias de justificativa usadas pelos sujeitos.

Resultados mostram que as crianças fazem julgamentos de eventos que são similares quanto às consequências, mas diferentes quanto às relações sociais. Assim, as respostas indicam que crianças de 6 e 10 anos de idade atendem à evitação de consequências para as pessoas e regulamentos de relações sociais ao julgarem regras morais, e diferenciam estas regras das de prudência. As justificativas das violações a regras morais também são diferentes das justificativas de regras de prudência, sendo usados argumentos de bem-estar do próximo e equidade, para as questões morais, e prudência e assuntos pessoais, para as regras de prudência.

Smetana (1986) pesquisa as bases conceituais de julgamentos sobre papéis sexuais em pré-escolares e sugere que o raciocínio sobre estes papéis possa ser multifacetado, refletindo domínios mistos de julgamentos sociais, isto é, algumas crianças veem a adesão às expectativas de papéis sexuais como uma regularidade convencional, enquanto outras crianças veem como manutenção de identidade sexual psicológica.

Usando uma abordagem de histórias padronizadas, entrevistou 48 crianças (metade de cada sexo, idade variando de 3,01 a 5,08 anos) sobre temas morais, convencionais, papéis sexuais masculinos e papéis sexuais femininos, tendo utilizado os critérios de julgamento de permissibilidade,

flexibilidade, generalidade, jurisdição subordinada, comprometimento pessoal, e também sendo avaliadas as categorias de justificação.

Resultados indicam que transgressões de papéis sexuais são julgadas de forma mais flexível, permissível e sujeitas à jurisdição subordinada, do que as transgressões morais e convencionais. Crianças estão mais fortemente comprometidas para a manutenção de expectativas de papéis sexuais para as meninas do que para os meninos e raciocinam sobre violações de papéis sexuais como assuntos pessoais ou convencionais. Desvios de papéis sexuais nos meninos são mais vistos como violações das normas sociais do que os das meninas, e conceitos de papéis sexuais são multifacetados, levando a diferentes tipos de conceitos sociais.

Especialmente as pesquisas sobre papéis sexuais e, posteriormente, sobre adolescentes e relações familiares (SMETANA, 2011), trouxeram alguns problemas na divisão dos domínios, pois aparecerem eventos que sem uma classificação muito clara, como o tema do aborto, que levou a concepção de temas multifacetados, entendidos como áreas em que os domínios se sobrepõem e para os quais os temas “[...] also may involve second-order events, in which a violation of a convention results in psychological harm to others.” (SMETANA; JAMBON; BALL, 2014, p. 26).

Este terceiro grupo de pesquisas mostra um desdobramento da teoria de desenvolvimento do conhecimento social de Turiel. Num primeiro estudo, Nucci (1981) evidencia a existência do domínio de assuntos pessoais, independente dos domínios moral e sócio convencional. Neste novo domínio temos ações que são consideradas temas estritamente privados, que ficam fora de regulações morais ou sócio convencionais. Smetana, Bridgman e Turiel (1983) confirmam os resultados de Nucci (1981) quanto a existência dos três domínios na construção do conhecimento social. Tisak (1984) evidencia que nos atos que causam

danos às pessoas, podemos distinguir os que causam danos aos outros (domínio das regras morais), dos que causam danos ao próprio sujeito, que são considerados um aspecto do domínio pessoal, o de regras de prudência. Por último, Smetana (1986), pesquisando a formação de conceitos ligados a papéis sexuais, evidencia que a adesão às expectativas de papéis sexuais pode ser vista como uma regularidade convencional ou como uma manutenção de identidade sexual psicológica, isto é, papéis sexuais são multifacetados.

### **Críticas**

Nisan (1987), entrevista judeus urbanos de Kibbutz e árabes, num total de 120 sujeitos (40 para cada grupo, metade de cada sexo, em dois grupos de idade, com 6,07 e 10,11 anos de idade média, respectivamente) sobre cinco transgressões, sendo quatro morais e uma convencional, segundo critérios de Turiel. Estas transgressões são avaliadas quanto à permissibilidade, gravidade e relatividade do ato, como a lei ou regra deveria ser e o porquê da opção. A avaliação de gravidade da transgressão é feita numa escala de oito pontos, de muito mau para não bom. Nisan (1987) salienta que, antes de avaliar os resultados, deve ser notado que só é usado um dos critérios de julgamento entre os propostos por Turiel, para se pesquisar a diferenciação de domínios sociais: o de presença e ausência de uma proibição para um comportamento, na sua avaliação moral.

Com esta ressalva, os resultados indicam que ambos os grupos de judeus não apresentam diferenças entre si, desta forma foram agrupados e rotulados de “modernos”, em oposição aos árabes, rotulados de “tradicionais”. O julgamento dos judeus pode ser parcialmente explicado em base da violação dos direitos dos outros. Estes sujeitos creem que comportamentos ofensivos aos outros deveriam ser proibidos por lei e



também consideram estes comportamentos como maus, independente de proibição, enquanto consideram comportamentos que não machuquem ninguém como não sendo maus, mesmo que haja norma social. Isto mostra a fraca influência das normas entre as crianças judias, que colocam a validade como assunto sujeito a seu próprio exame. Os julgamentos dos árabes refletem uma orientação normativa, isto é, são baseados em normas que existem em sua cultura. Comparados com os judeus, eles são menos influenciados pelos critérios de bem-estar e lei. Estas conclusões são semelhantes às de Shweder, Mahapatra e Miller (1987) que sugerem que a distinção entre eventos morais e convencionais é fundamentada num panorama geral da cultura, em vez da natureza do ser humano, sociedade e mundo.

Turiel, Nucci e Smetana (1988) consideram estes resultados de difícil interpretação por uma série de problemas teóricos e metodológicos. Quanto aos problemas teóricos, o primeiro é aceito pelo próprio Nisan, o de ter usado apenas um critério de julgamento para diferenciar atos morais dos convencionais, mas Turiel *et al.* (1988) não consideram sequer este critério adequado, pois na pergunta “o ato deveria ou não ser permitido por lei?” não consegue separar os domínios, porque tanto temas morais como convencionais podem ser alvo de regulamentação legal, e ao mesmo tempo este é um assunto delicado para o grupo de sujeitos árabes, que não têm direitos civis em Israel. Metodologicamente, os temas usados diferem para cada grupo estudado e a escala de avaliação da gravidade do ato é passível de outras interpretações.

Haidt, Koller e Dias (1993) avaliaram em crianças e adultos do Brasil e Estados Unidos da América o domínio social utilizado por eles para julgarem temas repugnantes, como comer carne de cachorro, e desrespeitosos, usar a bandeira nacional for do contexto esperado para o seu uso, que também despertam reações emocionais. Resultados

mostraram que estudantes universitários julgaram ambos temas como convencional ou pessoal, mas especialmente entre os participantes brasileiros predominou o julgamento no domínio moral. Os autores concluem que a abordagem da Psicologia Cultural explica melhor estes resultados e [...] suggest that cultural norms and culturally shaped emotions have a substantial impact on the domain of morality and the process of moral judgment” (HAIDT; KOLLER; DIAS, 1993, p. 613).

Glassman e Zan (1995) avaliam, baseados na base empírica de Turiel e colaboradores, se teoria de domínios é uma abordagem desenvolvimental. Eles concluem pelo não por três razões: “a) os estudos mostram apenas a distinção entre os domínios; b) pouca atenção aos aspectos sociohistóricos; c) não explica adequadamente a questão desenvolvimental”.

Lourenço (2003), avalia, via dois experimentos com crianças e adultos jovens, o julgamento deles sobre duas histórias com tema moral. A primeira relatando o furto de duas laranjas realizado por uma menina que está com fome e seus pais não têm dinheiro para comprar alimentos e, a segunda, descreve uma menina mentindo para a mãe sobre uma ação da sua irmã, para que a mãe não bata nela e os resultados

[...] show clearly that what Turiel considers to be the child’s sophisticated moral knowledge and competence are only early precursors or fuzzy traces of morality (Experiment 1), and that what he considers to be the hallmark of morality—“prescriptive judgments of justice, rights, and welfare pertaining to how people ought to relate to each other” (Turiel, 1983, p. 3)—tends to appear not in children but only at a latter point in development, in particular among late adolescents/young adults (Experiment 2). (LOURENÇO, 2003, p. 62).

Posteriormente Lourenço (2014) publica a mais extensa e completa crítica a teoria de domínios, que ele considera que se tornou dominante no campo sociomoral pelas seguintes razões:

1) Articles written by proponents of the domain theory regularly appear in the major journals of development; (2) prestigious books on moral, social and personal development, and on many other topics, such as children with cognitive abnormalities [...], abortion, implicit bias, and so on (see Helwig, 2006), are written, edited, or include chapters by domain researchers; and (3) as it is usually the case with dominant paradigms (KUHN, 1962), the domain approach is resistant to criticism.

A sua crítica é iniciada com a apresentação dos pressupostos da teoria de domínios, para, em seguida, expor as deficiências e, na última seção, apresentar suas conclusões. Enumera três deficiências. A primeira, que esta teoria embora se apresente como desenvolvimental ela tem poucas evidências sobre o desenvolvimento moral, pois a maioria das pesquisas realizadas “[...] on the moral and conventional distinction has been focused on children’s criterion-judgments and justifications and, hence, the precise developmental trajectory of this distinction remains obscure”.

A segunda deficiência é que ela é apresentada “[...] as standing in sharp contrast with Piaget and Kohlberg, and yet much of its theorizing and many of its findings are partly consistent with, and predicted from, the approaches of Piaget and Kohlberg.” (LOURENÇO, 2014, p. 7) e, a terceira, questões metodológicas.

Lourenço (2014, p. 14) conclui sua revisão apontando que:

Throughout this review we also wanted to convey the idea that, despite some crucial differences, Turiel and colleagues’ approach, and

Kohlberg's and Piaget's theories have many important affinities. Thus, it is better to see them as complementary rather than alternative views.

### **Novas Perspectivas**

Em termos de novas perspectivas de pesquisa, Berkowitz, Guerra e Nucci (1991) propõem, a partir das evidências que o uso de álcool e outras drogas é feito em situações sociais, a utilização da teoria de domínios pode ajudar na compreensão desta conduta. Estes autores revisam a relação entre desenvolvimento sociomoral e uso de álcool e drogas e concluem que a decisão de usar drogas é multifacetada e não pode, em princípio, ser colocada no domínio moral. Eles propõem o uso do modelo de domínios sociais para se pesquisar em que área a pessoa coloca o uso de drogas e citam, como pioneira nesta abordagem, a pesquisa de Bernt e Park (*apud* BERKOWITZ *et al.* 1991). Este estudo foi feito com crianças do ensino fundamental (elementary school) que consideraram o uso de drogas um assunto fora da autonomia legal das autoridades escolares, fazendo parte do domínio pessoal e o uso avaliado em termos de custos e benefícios para a pessoa.

Posterior a essa revisão de Berkowitz *et al.* (1991), foram encontrados apenas quatro pesquisas nessa área. A primeira, de Killen, Leviton e Cahill (1991), avalia o raciocínio de adolescentes sobre uso de drogas e constata que eles consideram este uso uma mistura de julgamentos morais, sócio convencionais e pessoais. Nucci, Guerra e Lee (1991), trabalhando também com adolescentes, encontraram que estes consideram o uso de drogas um assunto do domínio pessoal. Tisak, Tisak e Rogers (1994), avaliando como adolescentes raciocinam sobre o papel de companheiros e autoridades no uso de drogas, encontraram que os adolescentes mais novos consideram que os pais têm o direito de regular as

amizades deles e que devem obedecer às regras. O último estudo, de Kuther e Higgins-D'Alessandro (2000), amplia o foco de pesquisa ao avaliar o julgamento moral, a competência percebida e o engajamento em comportamento de risco (como o uso de drogas ilegais e álcool) e encontra resultados semelhantes aos de Nucci *et al.* (1991).

Os resultados dessas pesquisas apontam, entre estudantes norte-americanos, um entendimento de que o uso de drogas psicoativas é assunto pessoal, não moralizado, o que contrasta com o pensamento dos adultos dessa mesma sociedade, que consideram o uso de drogas moralmente errado e que não deve ser tolerado (BLENDON; YOUNG 1998). Independente dos resultados, a teoria de domínios sociais tem se mostrado útil nesta área de pesquisa e considera-se que se pode investigar, juntamente com os padrões de uso, de que modo os estudantes de ensino médio julgam o uso destas substâncias, bem como, quem eles consideram responsável pela opção de uso de drogas. Estes resultados são semelhantes aos encontrados com estudantes de ensino médio do interior do estado de São Paulo, Brasil, ao julgarem as condutas de uso de bebidas alcoólicas (incluindo beber e dirigir), furto, agressão e uso de capacete quando dirigir motocicleta. Eles consideram que beber e dirigir, agressão e furto são os eventos considerados menos aceitáveis. Classificam, também, que utilizar bebidas alcoólicas faz parte dos domínios convencional e de prudência (CRUZ; MARTINS; TEIXEIRA, 2009).

### **Conclusão e Perspectivas Futuras**

Turiel (1983) propõe que a vida social seja guiada por um processo racional, e que a construção das categorias deste conhecimento comece na infância. Desta forma o sujeito social é um ser em contato direto com o fenômeno social, que define, interpreta e julga. Este mundo social inclui

peçoas, relações sociais e sistemas institucionalizados de interações sociais, e a criança em contato com este meio ambiente social experiência tipos de eventos qualitativamente diferentes, que por sua vez produzem três grandes domínios de pensamento: o domínio psicológico, com conceitos de pessoa ou sistemas psicológicos; o domínio social, com sistemas de relações sociais; e o domínio moral, que se refere aos julgamentos de justiça, direitos e bem-estar do outro.

Esta proposição de que a criança sozinha, através de seu raciocínio, organiza o mundo social em domínios, é verificada empiricamente em pesquisas que avaliam os critérios de julgamento que elas usam para classificar cada evento social que lhes são apresentados, e a forma como elas justificam esta classificação.

Temos, passados 40 anos das primeiras publicações de Turiel sobre a teoria de desenvolvimento do conhecimento social em domínios, um corpo de pesquisas bem significativo com sujeitos norte-americanos, e também a expansão deste modelo para a compreensão do próprio pensamento cognitivo e alguns estudos transculturais.

De todas estas pesquisas emergem dois tipos de resultados. O primeiro tipo se refere aos julgamentos dos eventos sociais em termos dos critérios estabelecidos pela teoria e as suas respectivas justificativas, e o segundo tipo de resultados são as avaliações sobre as interações sociais (criança/criança e criança/adulto) que ocorrem em torno do evento social pesquisado.

Quanto ao primeiro tipo de resultado, eles mostram que, principalmente com sujeitos norte-americanos, os eventos sociais são julgados e definidos em função de suas próprias características, isto é, os eventos morais são julgados em termos que não dependem de tempo, local e pessoa; os sócio-convencionais, em termos de sua arbitrariedade.

Esta distinção dos eventos sociais em domínios moral e sócio convencional, embora já esteja presente em crianças de dois anos de idade (SMETANA, 1981, 1984), sofre a influência de variáveis como a familiaridade do evento social (DAVIDSON *et al.*, 1983) e severidade da transgressão (TISAK; TURIEL, 1984), assim como do local de aplicação e utilidade das regras (MILLER; BERSOFF, 1988). O estudo do papel das emoções na formação desta distinção tem apenas duas pesquisas (ARSÊNIO; FORD, 1985; NUNNER-WINKLER; SODIAN, 1988), mas estas mostram que não podemos querer compreender o desenvolvimento sócio moral da criança sem avaliarmos adequadamente o papel desta variável.

No campo transcultural temos quatro pesquisas. A primeira, nas Ilhas Virgens (NUCCI *et al.*, 1983), um protetorado norte-americano, repete os resultados dos sujeitos norte-americanos. A segunda pesquisa, com sujeitos sul-coreanos (SONG *et al.*, 1987), revela que numa cultura com uma orientação de vida diferente da norte-americana e com valores próprios estabelecidos há muito séculos, os resultados diferem apenas em detalhes dos julgamentos dos eventos sócio convencionais. Na terceira pesquisa, com sujeitos de uma comunidade rural da Nigéria (HOLLOS *et al.*, 1986), a avaliação de apenas um evento social revela que os sujeitos mais velhos consideram a possibilidade de mudanças nas regras morais, embora usem as mesmas categorias de justificação dos sujeitos norte-americanos. Finalizando, a pesquisa de Martins (1995), examina as formas de respostas que crianças da pré-escola, do primeiro e do terceiro ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas, de uma grande cidade da região sudeste do Brasil, dão a eventos morais e socioconvencionais. Usando quatro histórias estímulos padronizadas, sendo duas morais e duas socioconvencionais, foram avaliadas as categorias de justificação assim como os critérios de julgamento de gravidade da regra, punição devida ao

transgressor, contingência e relatividade da regra. Resultados mostram que o julgamento sociomoral destas crianças é complexo e não apresenta uma distinção clara entre os eventos morais e os socioconvencionais. Estes resultados foram discutidos em termos das teorias de desenvolvimento moral de Piaget (1994), de desenvolvimento do conhecimento social em domínios de Turiel (1983) e da teoria de comunicação social de Shweder, Mahapatra e Miller (1987).

Dentro destes resultados de julgamento dos eventos sociais, temos pesquisas que mostram o domínio de assuntos pessoais como distinto dos domínios moral e sócio convencional (NUCCI, 1981), e que estes dois últimos domínios (o moral e o sócio convencional) têm constituição similar aos do conhecimento sobre eventos físicos e lógicos, por um lado, e convenções intelectuais, por outro (LOCKHART *et al.*, 1977; KOMATSU; GALOTTI, 1986; NICHOLS; THORKILDSEN, 1988).

Se por um lado os resultados dos julgamentos dos eventos sociais e suas justificações dão um forte embasamento à teoria de formação do conhecimento social em domínios, por outro lado, várias destas pesquisas trazem dados sobre as interações sociais que ocorrem nestes estudos, que, se não foram colocadas de lado, também não foram devidamente avaliadas até as críticas de Shweder *et al.* (1987) e Nisan (1987).

Nesses resultados, principalmente os oriundos de estudos observacionais (NUCCI; TURIEL, 1978; NUCCI, 1982; SMETANA, 1984, 1989), temos evidências de que os adultos respondem diferencialmente a cada evento social que presenciam, isto é, eventos que envolvem transgressões morais são respondidos com intervenções que pedem ao agressor que se coloque no lugar da vítima. Tisak e Turiel (1988) mostram que uma fonte importante de regulação das convenções é a reação social dos colegas e Siegal e Sotrey (1985) confirmam este ponto ao



mostrarem que o tempo que a criança está na creche influencia a forma de julgar os domínios.

Desta forma, esses dados salientam a existência do outro durante o processo de construção do conhecimento social, e, para adequar esses dados à teoria de construção do conhecimento social em domínios, Turiel, Smetana e Killen (1991) repensam o papel da cultura e do outro na formação do julgamento social ao tomarem o conceito de “determinação relacional” de Asch (*apud* TURIEL *et al.*, 1991).

Finalizando, a revisão de Lourenço (2014) aponta que esta abordagem trouxe uma boa compreensão para entendermos o desenvolvimento sociomoral de crianças, mas aponta a necessidade de ampliação de estudos, especialmente os longitudinais, para detalhamento do processo desenvolvimental deste raciocínio.

### Referências

ARSENIO, W. P.; FORD, M. E. The role of affective information in social-cognitive development. children’s differentiation of moral and conventional events. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 1-17, 1985.

BERKOWITZ, M. W.; GUERRA, N.; NUCCI, L. Sociomoral development and drug and alcohol abuse. *In*: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Orgs.). **Handbook of moral behavior and development, v. 3: Application**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1991.

BLENDON, R. J.; YOUNG, J. T. The public and the war on illicit drugs. **Jama – Journal of the American Medical Association**, v. 279, n. 11, p. 827-832, 1988.

CRUZ, L. A. N.; MARTINS, R. A.; TEIXEIRA, P. S. Julgamento sociomoral entre estudantes que fazem uso de bebidas alcoólicas: aceitabilidade, categorias de justificação e jurisdição de autoridade. **SMAD – Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v. 5, n. 2, p.1-14, 2009.

DAVIDSON, P.; TURIEL, E.; BLACK, A. The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justification in children's social reasoning. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 1, n. 1, p. 49-65, 1983.

GLASSMAN, M.; ZAN, B. Moral activity and domain theory: an alternative interpretation of research with young children. **Developmental review**, v. 15, p. 434-457, 1995.

HAIDT, J.; KOLLER, S. J.; DIAS, M. G. Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog?. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 65, n. 4, p. 613-628, 1993.

HOLLOS, M.; LEIS, P. E.; TURIEL, E. Social reasoning in Ijo Children and adolescents in Nigerian communities. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 17, nº 3, p. 352-374, 1986.

KILLEN, M.; LEVITON, M; CAHILL, J. Adolescent reasoning about drug use. **Journal of Adolescent Research**, v. 6, p. 336-356, 1991.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Ed. Desclée de Brouwer S.A. 1992.

KOMATSU, L. K.; GALOTTI, K. M. Children's reasoning about social, physical and logical regularities: a look at two worlds. **Child Development**, v. 57, p. 413-420, 1986.

KUTHER, T. L.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior. **Journal of Adolescence**, v. 23, p. 409-422, 2000.

LOCKHART, K. L.; ABRAHAMAS, B.; OSHERSON, D. N. Children's understanding of uniformity in the environment. **Child Development**, v. 48, p. 1521-1531, 1977.

LOURENÇO, O. Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: the case of the child's moral competence. **New Ideas in Psychology**, v. 21, p. 43-68, 2003.

LOURENÇO, O. Domain theory: A critical review. **New Ideas in Psychology**, v. 32, p. 1-17, 2014.

MARTINS, R. A. Concepções sobre regras morais e convencionais em crianças de pré-escola e do primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 203-211, 1995.

MILLER, R. J.; BERSOFF, D. V. When do American children and adults reason in social conventional terms?. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 3, p. 366-375, 1988.

NICHOLLS, J. G.; THORKILDSEN, T. A. Children's distinctions among matters of intellectual convention, logic, fact, and personal preference. **Child Development**, v. 59, p. 939-949, 1988.

NISAN, M. Moral norms and social conventions: a cross-cultural comparison. **Development Psychology**, v. 23 nº 5, p. 719-725, 1987.

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. **Child Development**, v. 52, p. 113-21, 1981.

NUCCI, L.; NUCCI, M. S. Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. **Child Development**, v. 53 n. 2, p. 403-412, 1982.

NUCCI, L.; TURIEL, E. Social interaction and the development of social concepts in preschool children. **Child Development**, v. 49, n. 2, p. 400-407, 1978.

NUCCI, L.; GUERRA, N.; LEE, J. Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage. **Developmental Psychology**, v. 27 n. 5, p. 841-848, 1991.

NUCCI, L.; TURIEL, L.; GAWRICH, G. E. Children's social interactions and convention in the Virgin Islands. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 14, n. 4, p. 469-487. 1983.

NUNNER-WINKLER, G.; SODIAN, B. Children's understanding of moral Emotions. **Child Development**, v. 59, p.1323-1338. 1988.

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

SHWEDER, R.; MAHAPATRA, M.; MILLER, J. G. Culture and moral development. *In*: KAGAN, J. e LAMB, S. (Orgs.). **The emergence of morality in young children**. Chicago: U Press. 1987.

SIEGAL, M.; STOREY, R. M. Day care children's conceptions of moral and social rules. **Child Development**, v 56, p. 1001-1008, 1985.

SMETANA, J. G. Preschool children's conceptions of moral and social rules. **Child Development**, v. 52, p. 1333-1336. 1981.

SMETANA, J. G. Toddler's social interaction regarding moral and conventional transgressions. **Child Development**, v. 55, p. 1767-1776, 1984.

SMETANA, J. G. Preschool children's conceptions of sex-role transgressions. **Child Development**, v. 57, p. 862-871, 1986.

SMETANA, J. G. Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. **Development Psychology**, v. 25, n. 4, p. 499-508, 1989.

SMETANA, J. G. **Adolescents, families, and social development: how teens construct their worlds**. West Sussex, England: Wiley Blackwell, 2011.

SMETANA, J. G.; BRIDGEMAN, D. L.; TURIEL, E. Differentiation of domains and prosocial behavior, *In*: BRIDGEMAN, D. L. (Org.). **The nature of prosocial behavior**. New York: Academic Press, 1983.

SMETANA, J. G.; KELLY, M.; TWENTYMAN, C. T. Abused, neglected, and nonmaltreated children's conception of moral and socio-conventional transgressions. **Child Development**, v. 55, n. 1, p. 277-287, 1984.

SMETANA, J. G.; JAMBON, M.; BALL, C. The social domain approach to children's moral and social judgments. *In*: Handbook of moral development. *In*: KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Orgs.). **Handbook of moral development**. West Sussex, England: Psychology Press, 2014. p. 23-45.

KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Orgs.). **Handbook of moral development**. West Sussex, England: Psychology Press, 2014.

SONG, M.; SMETANA, J. G.; KIM, S. Y. Korean children's conceptions of moral and conventional transgressions. **Development Psychology**, v. 23, p. 577-582, 1987.

TISAK, M.; TURIEL, E. Children's conceptions of moral and prudential rules. **Child Development**, v. 55, p. 1030-1039, 1984.

TISAK, M.; TURIEL, E. Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 3, p. 352-357, 1988.

TISAK, M.; TISAK, J.; ROGERS, M. Adolescents' reasoning about morality and friendship relations in the context of drug usage. **Journal of Adolescence**, v. 17, n. 3, p. 265-282, 1994.

TURIEL, E. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 6, p. 611-618, 1966.

TURIEL, E. Exchange. On Loubser's "The contribution of schools to moral development". **Interechange**, v. 1, n. 2, p. 97-102, 1970.

TURIEL, E. Conflict and transition in adolescent moral development. **Child Development**, v. 45, p. 14-29. 1974.

TURIEL, E. The development of social concepts: Mores, customs, and conventions, *In*: FOLEY, J. M. e De PALMA, D. J. (Orgs.). **Moral development: current theory and research**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1975.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, E. Domain-specific social judgments and domains ambiguities. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 35, p. 89-114, 1989.

TURIEL, E.; NUCCI, L. A.; SMETANA, J. G. Cross-cultural comparison about what? A critique of Nissan's (1987) study of morality and convention. **Developmental Psychology**, v. 24, p.140-143, 1988.

TURIEL, E.; SMETANA, J. G.; KILLEN, M. Social contexts in social cognitive development, *In*: KURTINES, W. M.; GEWIRTS, J. L. (Orgs.). **Handbook of moral behavior and development: research**, v. 2. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

WESTON, D.; TUREIL, E. Act-rule relations: Children's concepts of social rules. **Developmental Psychology**, v. 16, p. 417-424, 1980.

# **Contribuições da Teoria do Domínio Social para a Educação**

## **Moral: regras, escolhas e conversas sobre domínio moral**

*Luciana Maria CAETANO<sup>1</sup>*  
*Betânia Alves Veiga DELL'AGLI<sup>2</sup>*

### **Introdução**

O estudo do Juízo Moral na criança de Jean Piaget (1932/1994) inspirou pesquisadores contemporâneos que, partindo dos pressupostos piagetianos, desenvolveram novidades sobre tal área do conhecimento, entre esses estudos contemporâneos se encontra a perspectiva teórica proposta por Elliot Turiel (TURIEL, 1983), denominada Teoria do Domínio Social (a partir daqui apresentada como TDS). A abordagem teórica de Turiel (1989), considera que a moralidade envolve a construção de julgamentos sobre o que é certo e errado por meio das experiências e interações sociais das crianças, sendo, portanto, a moral um dos aspectos do conhecimento social e para a psicologia explicar o social (sistema econômico, político, religioso, moral ou convencional) necessita coordenar os diferentes domínios que compõem o conhecimento social, com a explicação do pensamento e da conduta.

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Psicologia da Personalidade, da Aprendizagem e do Desenvolvimento (PSA) do Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: lmcaetano@usp.br

<sup>2</sup> Professora Doutora das Faculdades Associadas de Ensino (FAE), São João da Boa Vista, São Paulo, Brasil. E-mail: betaniaveiga@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p119-140>



A grande crítica da TDS aos estudos piagetianos, e em consequência aos kohlberguianos, está no enfoque global integrador de estrutura, pois, tais abordagens supõem todos os aspectos do pensamento estão inter-relacionados, ou seja, os juízos morais estão integralmente relacionados com os tipos de pensamento utilizados nos domínios não sociais; todos os aspectos do pensamento seguem os princípios de estrutura e transformação; todo o desenvolvimento avança desde um estado de indiferenciação global a estados de maior diferenciação (TURIEL, 1989).

A base teórica da TDS, todavia, amparada em robusto e variado conjunto de dados empíricos (SMETANA, 2013) afirma que há estruturas parciais que abarcam territórios de conhecimentos delimitados, intitulados domínios (TURIEL, 1975). O modelo operativo da TDS é constituído por um enfoque de desenvolvimento estrutural como processo construtivo que parte das interações recíprocas indivíduo-meio (TURIEL, 1983), e considera que os juízos sociais do indivíduo não formam um sistema unificado (TURIEL, 1983; 1989).

Em resumo, os domínios do conhecimento social, não dependem de estruturas cognitivas não sociais e se constituem e se desenvolvem através das interações do indivíduo com o meio social, formando cada um dos domínios trajetórias específicas; na interação e na relação com o mundo social, as crianças constroem diferentes domínios que regulam suas ações (TURIEL, 1983).

No caso do Domínio Moral, as ações se baseiam em conceitos relacionados com o bem estar das pessoas, os direitos, a justiça; tais ações não se percebem como relativas ao contexto social e, portanto, não são arbitrárias ou convencionalmente constituídas; as consequências intrínsecas das ações são independentes das regulações sociais ou das expectativas ou diretrizes das autoridades; o domínio moral está determinado por fatores inerentes às relações sociais e se opõe à formas

concretas de organização social (TURIEL, 1983; SMETANA, 2006; SMETANA, 2013; KILLEN; DAHL, 2018).

As ações do Domínio Convencional ou Societal reúnem preocupações com os sistemas sociais e suas ordens e ou regras, assim como agregam as preocupações de obediência à autoridade. Desse modo, a obrigatoriedade dessas ações diz respeito aos acordos e às condições que organizam determinado grupo social, sendo, portanto, arbitrárias e relativas à tal contexto. Trata-se de um conhecimento que definem as expectativas sociais, as punições e a construção da uniformidade da organização social.

Todas as questões relacionadas ao conhecimento de si mesmo e ao conhecimento das pessoas, são consideradas aspectos relativos ao Domínio Pessoal ou Psicológico, cujas consequências não atingem senão ao sujeito dessas ações, ou seja, não dizem respeito ao certo ou errado, mas às escolhas, preferências, bem como aos temas que dizem respeito ao controle do próprio corpo e da privacidade. Portanto, constituem-se área de prerrogativa pessoal (NUCCI, 2013).

A que se informar que, embora os domínios sejam definidos e conceituados a partir de um conjunto de critérios, os quais apresentaremos no próximo tópico desse capítulo, muitos são os eventos sociais, nos quais não é possível definir com clareza um único domínio, ou seja, existe a sobreposição dos domínios, como, por exemplo, quando alguém fura um fila, o que pode parecer a princípio uma transgressão de domínio convencional, mas que, com certeza implica em consequências de domínio moral, pois se está sendo injusto com as demais pessoas aguardando na referida fila.

Porém, aí está a grande contribuição da TDS, ou seja, a constatação de que, para cada nova situação temos sempre que pesar e coordenar os domínios para tomarmos decisões sobre qual a melhor forma

de agir. Isso posto, esse capítulo tem como objetivo apresentar um conjunto de possíveis contribuições oriundas da perspectiva teórica e empírica da TDS para a educação moral. Para atingir esse objetivo, dividimos o capítulo em três aspectos da educação moral: regras, escolhas e conversas sobre o domínio moral.

### **Regras**

No que se refere às regras, a TDS apresenta um conjunto de estudos explicando que a regra não pode ser compreendida, analisada e estudada, sem a devida inferência ao ambiente social a que se remete (TURIEL, 1983).

Westen e Turiel (1980) estudaram as relações entre regras e suas ações correspondentes e o contexto social das regras em crianças com faixa de idade variando de 5 a 11 anos. Para tanto, utilizaram-se de histórias hipotéticas vinculadas à despir-se no parque, bater em outra criança, deixar brinquedos no chão na sala de aula e recusa em dividir o lanche com outra criança. As crianças deveriam decidir se estas ações estavam certas ou erradas em uma escola que proibia tais ações e outra em que as ações eram permitidas. Os resultados encontrados identificaram uma clara distinção entre regras que causavam dano físico ao outro das regras em que esta dimensão não estava presente. Esta distinção possibilitou aos autores distinguir entre moralidade e convenção social.

Turiel (1983) também apresenta um conjunto de estudos de investigação a respeito de critérios do julgamento e justificativas do julgamento das crianças sobre atos e regras, através dos quais, os pesquisadores testam hipóteses sobre dimensões dos critérios usados no julgamento moral e nos julgamentos sobre convenções dos sujeitos de várias idades (estórias de transgressões foram apresentadas aos sujeitos

como “estímulo” e questões foram feitas a respeito de tais eventos), representando dimensões específicas de critérios, a saber:

- Contingência da regra à autoridade: investiga se a criança atribui a origem da regra à autoridade e a obrigatoriedade de cumprir o ato devido a legitimação dessa autoridade. É respondida pelas questões do instrumento: Quem fez essa regra? O que acontece se você não seguir essa regra? Por quê?
- Alterabilidade: investiga se criança acredita que pode ou não alterar a regra e por quê. É respondida pela questão do instrumento: Você poderia modificar essa regra? Por quê?
- Generabilidade: investiga se a criança considera a regra universal ou não. Avaliada pelas questões: Se você morasse em outra casa onde não existisse essa regra, você poderia fazer esse ato? Se você estudasse em outra escola onde não existisse essa regra, você poderia fazer esse ato?
- Severidade da regra e do ato: investiga o quanto a criança acha certo ou errado obedecer a regra. Investigado pela questão: Avalie de 0 a 5 o quanto você deve obedecer a essa regra.

Uma das principais conclusões desses estudos é que a criança em idade muito precoce começa a formar conceitos sociais, os quais são evidenciados em seus critérios de julgamentos, que se manterão constantes ao longo de seu desenvolvimento. Outra importante conclusão dos estudos é que a experiência influencia o desenvolvimento, ou seja, que a familiaridade prévia da criança com a tarefa ou o assunto pode influenciar o seu desenvolvimento. Os resultados também evidenciaram o pensamento sobre moralidade e convencionalidade é separado pelas crianças bem novas segundo critérios de julgamentos e categorias de justificativas como generabilidade, alterabilidade, contingência à autoridade e severidade do ato, entre outros. Quanto as justificativas dos julgamentos no caso do

Domínio Moral se remetem às preocupações inerentes ao bem-estar, à justiça e o comprometimento em não machucar ou prejudicar os outros (WESTEN; TURIEL, 1980; TURIEL, 1983).

Os estudos da TDS demonstraram que as crianças conseguem perceber e diferenciar regras que regulam as relações com os outros, como diferentes daquelas que são fruto de um combinado de determinado grupo social. Assim, por exemplo, a regra “Não se bate nos amigos, ou nas pessoas” é reconhecida pelas crianças norte americanas como uma regra de Domínio Moral, o que significa dizer que as crianças mesmo as mais novas reconhecem que isso não se faz porque causa danos físicos no outro, por conta de que essas ações magoam, ferem e causam dor nas pessoas (SMETANA, 2013).

Mesmo as crianças menores, já experimentaram em algum momento a dor de algum tipo de violência física por parte de um coleguinha ou adulto, ou já viram outra criança viver essa experiência e, por isso, reconhecem que essa atitude é errada e quando questionadas, afirmam que bater em alguém é errado, mesmo se o adulto permitir, ou mesmo quando não há uma regra imposta a respeito. Por outro lado, as crianças sabem que, regras que são fruto de combinados sociais, como por exemplo, não comer com as mãos, podem ser modificadas caso necessário e até substituídas por outras formas de regras, e são chamadas de regras de Domínio Convencional (VALADARES, 2019).

Levando esse conhecimento em consideração, é preciso que se reconheça na sala de aula a importância de que a educação moral seja acompanhada pela atenção à leitura que as crianças e adolescentes fazem do mundo social, sendo que, se os educadores focarem em trabalhar a tipologia das regras dentro de cada um dos domínios, colaborarão para o desenvolvimento da capacidade dos alunos e alunas de entender e agir conforme os domínios do conhecimento social (NUCCI, 2000).

O mais interessante que tais pesquisas revelam, diz respeito ao fato de que, as crianças tendem a ser mais comprometidas com as intervenções que os professores fazem quando eles utilizam adequadamente as justificativas de orientação e intervenção parental, de acordo com o tipo de domínio da regra (NUCCI; WEBER, 1991). Assim como, o manejo dos professores de situações sociomoraes que desconsideram os domínios e utilizam as mesmas estratégias coercitivas, mesmo em eventos de domínio moral, conduzem a maiores dificuldades por parte das crianças de desenvolverem-se nesse domínio (GONZALÈS BELTRAN, 2019).

A Tabela 1 exemplifica as regras dentro dos domínios:

**TABELA 1 – REGRAS SEGUNDO TDS**

<b>TIPO DE REGRA</b>	<b>Função</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Justificativa</b>
DOMINIO MORAL	Regula as interações entre as pessoas	Não bater nas pessoas	Porque isso machuca as pessoas e fazem-nas sentirem-se mal
DOMÍNIO CONVENCIONAL	Mantem a ordem social	Não comer de boca aberta	Porque isso é falta de educação.
DOMÍNIO PESSOAL	Promove entendimento sobre si mesmo e sobre os outros	Escolher a roupa que vou usar	Porque cada um tem as suas preferências
DOMÍNIO PRUDENCIAL	Promove entendimento sobre cuidados com a saúde	Comer frutas e legumes	Porque faz bem para a saúde

**Fonte:** elaboração da autora

Pensar as orientações e intervenções a serem apresentadas para as crianças dentro de cada um dos domínios, torna as regras muito mais

compreensíveis para as crianças. Quando a compreensão do motivo da regra é clara para as crianças, e elas têm efetiva oportunidade de pensar sobre a função da regra, ou seja, quando as justificativas para a apresentação e manutenção das regras ficam claras e estão em coerência com os domínios, é muito mais fácil para as crianças cumprirem as suas prescrições (NUCCI, 2000; NUCCI; WEBER, 1991).

Por outro lado, os domínios também auxiliam os professores no trabalho de educação moral, porque permitem a compreensão da universalidade das regras do domínio moral. Vários são os professores que resistem ao trabalho de educar moralmente, afirmando que cada família tem os seus próprios valores; porém quando se compreende que o domínio moral diz respeito à preocupação de não causar danos aos outros e agir de forma a garantir o bem-estar de todos, fica claro a necessidade desse trabalho também nas escolas, uma vez que, pesquisa recente em contexto brasileiro sobre regras da escola e da família, revelou pouca incidência de justificativas de domínio moral, para regras em ambos os contextos (CAETANO; DELL' AGLI, 2019).

### **Escolhas**

A principal tese da Teoria do Domínio Social (TDS) é que na interação e na relação com o mundo social, as crianças constroem diferentes domínios que regulam suas ações (TURIEL, 1983). Esses domínios coexistem e os conflitos são resolvidos na complexidade do processo racional, afetivo e social, sendo que ora o indivíduo consegue sobrepor um domínio a outro, ora isso não é possível, a depender de um conjunto de complexos e distintos fatores, entre eles os fatores contextuais, culturais, individuais que interferem nos diferentes tipos de julgamentos

que sustentam os julgamentos e as condutas das pessoas (NUCCI; TURIEL; RODED, 2017).

O domínio pessoal diz respeito a um conjunto de ações que o indivíduo considera fora da área da regulação social. Dizem respeito a aspectos da vida privada e quando julgados não são certos e nem errados, pois são assuntos pessoais que definem o campo da autoridade individual, ou seja, constituem direitos e o senso de liberdade. Logo, o ator (ou, eu, self) é um agente que possui um grau de autonomia social e de individualidade. Ao longo de seu desenvolvimento vai construindo e tomando consciência do conceito de self e integridade psicológica, sendo a liberdade condição necessária manter as noções de agência e identidade (NUCCI, 2013).

A importância da construção de noções de individualidade, ou identidade é reconhecida por modelos clássicos de psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1964; WALLON, 1946; ERIKSON, 1950), assim como por pesquisadores contemporâneos como Damásio (2013) que descreve as fases do desenvolvimento do self do ponto de vista neurobiológico, demonstrando o caminho da construção do self, desde os primeiros padrões neurológicos de percepção do organismo até a construção do self como uma representação cognitiva que oferece sentido de permanência no tempo, de individuação e autonomia. Vários estudos contemporâneos têm discutido a importância de que a criança tenha espaços de manutenção de um senso de agência e individualidade ao longo do seu desenvolvimento, o que pode ser garantido através de um crescente de oportunidades que ela vivencie de controle sobre as ações do domínio social (NUCCI, 1996; NUCCI; SMETANA, 1996; NUCCI, 1981).

As crianças pequenas já são capazes de identificar o que é da ordem do pessoal, diferenciando daquilo que é da ordem do moral e convencional e a gênese desse processo depende das interações sociais das crianças,



especialmente com seus pais (SMETANA, 2013, NUCCI, 2013). As crianças julgam as questões pessoais como nem certas e nem erradas, mas explicam em suas justificativas que esses assuntos devem ser foco de decisão do próprio sujeito, uma vez que as consequências afetam apenas o ator, ou ainda afirmam que essas questões dizem respeito as preferências e gostos de cada um, e por tanto, não devem ser da conta de outras pessoas (NUCCI, 1981; NUCCI; WEBER, 1995).

Os estudos revelam que para além de adquirirem um senso do que é assunto de domínio pessoal, as crianças pequenas demandam espaço e oportunidade para exercitarem as suas escolhas, preferências e envolvimento em atividades pessoais, demonstrando não conformidade e resistência às regras, intervenções e autoridade dos pais nesses contextos (NUCCI; TURIEL, 2000).

A importância do domínio pessoal no desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes está atrelado à construção da identidade e à possibilidade das reivindicações individuais para com a liberdade, uma vez que necessitam terem respeitadas as suas escolhas e decisões pessoais como condição para, ao longo do desenvolvimento, poderem respeitar os direitos dos outros (NUCCI, 1996; NUCCI, 2013). Dessa forma, a garantia dada pela família às crianças de realizarem pequenas escolhas e de terem o direito de suas preferências, se constitui em uma fonte de construção do conceito de direito que, a priori é a noção do direito do próprio do sujeito, mas que depois se tornará o respeito ao direito das outras pessoas (NUCCI, 2001).

As reivindicações por um território de Domínio Pessoal estão vinculadas a conceitos psicológicos subjacentes sobre autonomia, individualidade e identidade e as restrições impostas à formação do território pessoal são experienciadas na forma de perda, dano ou injustiça (NUCCI, 2013). As experiências e as interações sociais em torno do

pessoal são empregadas para construir conceitos morais como os direitos e liberdade.

Desse modo, esse conjunto de estudos sobre o domínio social descritos nos parágrafos anteriores, levam a construção de importantes reflexões para a escola e para os professores:

1. Quais as reais oportunidades de escolhas que se oferecem às crianças nas escolas? Entendendo que as escolhas possuem um papel tão importante na construção da identidade, pois oferecem oportunidades de reconhecimento das próprias preferências e das preferências dos outros, é preciso pensar em um planejamento que envolva atividades que oportunizem as escolhas por parte das crianças.

As crianças escolhem, por exemplo, os livros que gostariam de ler, ou as histórias que gostariam de ouvir? Há ainda possibilidades de escolhas de projetos de estudo, ou escolhas de tipo de atividades a se realizar em horários livres? As crianças ao menos escolhem o momento que precisam ir ao banheiro? Podem as crianças ao menos escolherem em algumas situações o lugar onde gostariam de se sentar em suas classes? Ou os amigos com os quais gostariam de trabalhar em determinadas situações? Esses são apenas alguns exemplos de situações de escolhas possíveis na escola.

2. Quais são os momentos na escola em que cabe às crianças tomar decisões? Se o exercício do domínio pessoal permite à criança reivindicar a liberdade, é necessário que a escola organize atividades que permitam o trabalho em grupo e o autogoverno pelas crianças e adolescentes, de modo que possam discutir e decidir na ausência de supervisão do adulto, arcando com as consequências de suas decisões.

As crianças podem por exemplo escolher a ordem de realização das tarefas do dia? Seria possível que as crianças pudessem decidir sobre quais materiais utilizar em uma aula de artes? Ou ao menos uma vez por semana decidirem como organizar o horário das atividades? Seria demais pensar em crianças organizando e decidindo a rotina diária da sala de aula? Ainda poderíamos delegar as crianças decisões sobre formas de avaliação? Talvez essas questões possam levar a pensar quão pequeno é o espaço para as crianças tomarem decisões na escola.

3. Quais são as oportunidades concretas das crianças exercitarem os seus direitos? Interessantes achados de pesquisa revelam que quanto mais as crianças vivenciam o direito às escolhas, essas crianças se mostram mais dispostas a respeitar os direitos dos outros.

As crianças pensam sobre os direitos e deveres? Ou apenas repetem os seus deveres? Quais são os conceitos que as crianças têm sobre os seus direitos? Teria uma criança o direito de discordar de uma punição expiatória? Seria possível à uma criança negar-se a cumprir uma punição quando essa fere os seus direitos?

Outro dia, conversando com uma criança de 8 anos, ela afirmou que não entendia por que os adultos pensam que deixar uma criança sem recreio vai fazê-la se comportar melhor. Diante da sua afirmação, quando questionada sobre ela, a criança afirmou que o recreio é um direito de toda a criança. Serve para descansar, para comer e para brincar e, por mais errado que seja o que quer que uma criança tenha feito, ela ainda tem o direito de comer, brincar e descansar no recreio.

As pesquisas sobre o domínio pessoal revelam que as crianças, de fato, sabem sobre territórios de escolhas e preferências e resistência quando a autoridade tende a roubar-lhes esse espaço de agência. Que possamos

garantir às crianças o direito às escolhas e preferências como espaço de desenvolvimento moral e gênese da noção do direito.

### **Conversas Sobre o Domínio Moral**

A vida da criança e o do adolescente é repleta de situações nas quais elas precisam decidir sobre o que é justo ou injusto: se é possível ajudar o amigo envolvido na briga com o outro; se reparte ou não o brinquedo; como eu posso fazer o que eu quero sem machucar o outro. Enfim, o tempo todo, as crianças e adolescentes se deparam com o fato de que suas ações do dia a dia têm sempre consequências que de uma forma ou de outra, atingem a si mesmos e às outras pessoas. E, na verdade é muito comum ser maltratado pelos outros ou maltratar os outros em situações de conversa. Ajudar, ser cuidadoso e carinhoso também sempre podem advir do discurso, ou seja, muitas das transgressões morais e das ações altruístas acontecem através das conversas (WAINRYB; RECCHIA, 2014).

O objetivo dessa parte do capítulo não é de modo algum, afirmar que todo o desenvolvimento moral é construído a partir das conversas, mas é claro que as conversas têm um papel de extrema importância nas experiências de socialização e desenvolvimento moral e se tratam de uma espécie de espaço essencial através do qual a construção da moralidade é favorecida ou não.

Desse modo, a primeira contribuição da TDS a respeito do tema das conversas diz respeito a diferença entre a conversa e o “pensar na sua cabeça”. De acordo com Wainryb e Recchia (2014):

- Em primeiro lugar, a conversa oferece um tipo de esforço de reflexão sobre a experiência, que possibilita uma reorganização do pensamento na forma de narrativa ou história;

- Em segundo lugar, a conversação força a pessoa a tomar distância da experiência, sendo essa condição ampliada por: grande distanciamento da experiência, maior tomada de perspectiva a respeito da situação, relevância da conversa quando discute e foca nas transgressões morais, condução à uma experiência menos imediata com menor presença de angústia intrusiva;
- A terceira diferença diz respeito ao fato de que a conversa promove a divisão de um espaço psicológico, no qual crenças, tópicos e opiniões são discutidos, promovendo evolução e contribuição para ambas as partes;
- A quarta diferença aponta para a conversa como mais do que troca de fatos, mas a ampliação de possibilidade de aprender novas coisas, possibilidade de ver os fatos de um novo jeito, organizar novas conclusões para eles e engajar-se em treinos do pensamento, com uma nova história criada e compartilhada e novo conhecimento construído;
- Finalmente, a conversa se diferencia do pensar na cabeça por que é espaço de aprendizagem emocional, pois na conversa se faz necessário que os envolvidos interpretem as emoções dos outros e regulem as próprias experiências de emoções.

No tocante às conversas sobre a moralidade, um conjunto de pesquisas baseadas na TDS, revelam que as interações sociais entre adultos e crianças também apresentam diferenças discursivas entre assuntos de domínio moral e assuntos de convenção social (NUCCI, 2014). As mães de crianças de idade pré-escolar, por exemplo, costumam responder às transgressões morais focando nas consequências dos atos sobre os outros, dizendo então: “Lucas isso machuca o Marcos” ou “Seu irmão está chorando por conta do que você fez a ele” (SMETANA, 1989). Pesquisas como essas revelaram que, quando o tema central de conversas relacionadas

ao domínio moral discute as consequências das ações interpessoais, apontando para a injustiça, para o prejuízo ou dano causado na vítima, para os sentimentos feridos, proporcionam uma tomada de perspectiva que foca na preocupação com o outro.

Por outro lado, pesquisas demonstraram que crianças e adolescentes avaliam os discursos de professores e identificam a coerência ou inconsistência das intervenções discursivas dos professores, de acordo com a concordância com o domínio do evento sobre os quais estão falando (NUCCI, 2001). Assim, por exemplo, quando o foco do discurso do professor durante a intervenção em uma briga entre alunos, recai sobre a tomada de perspectiva dos danos causados nos outros, ou seja, uma intervenção com argumentos de domínio moral, para uma situação de domínio moral, esse tipo de discurso é avaliado pelos alunos como mais consistente, além de que, eles se declaram mais dispostos a atenderem esse tipo de orientação.

Em um estudo realizado com crianças e adolescentes brasileiros, pediu-se aos participantes para dizerem uma regra que tinham na escola. Os exemplos apresentados a seguir explicitam essa questão e mostram características das prováveis conversas que acontecem na escola com essas crianças sobre relações interpessoais na escola.

S é um menino de 6 anos, seu conceito de regra é: “obedecer”, portanto, categoria “domínio convencional”; a regra de sua escola é “não pode bater nos amigos” e sua justificativa é convencional “é bom seguir a regra por que daí não mandam bilhete para casa”, a obrigatoriedade de seguir a regra é de 5 pontos para ele, porque “é bom”, quem criou a regra foi a professora, mas o que acontece se ele não seguir a regra – “bilhete”, quando questionada se pode mudar a regra, ele afirma que não e quando se pergunta o porquê, ela diz “é muito feio”.

T é um menino de 10 anos, seu conceito de regra é: “é o que você tem que fazer” portanto, categoria “obediência externa”; a regra de sua escola é “respeitar a professora” e sua justificativa é convencional, subcategoria acordo, “porque tem que fazer, ela é a professora e ela ensina a gente e se não respeitar levo bronca”, a obrigatoriedade de seguir a regra é de 5 pontos para ele, quem criou a regra foi a diretora, mas o que acontece se ele não seguir a regra – “bronca”, quando questionado se pode mudar a regra, ele afirma que não e quando se pergunta o porquê, ele diz “porque é a regra”.

Os exemplos são pertinentes para pensarmos que ambas as regras propostas pelas crianças são de domínio moral: não bater nos amigos e obedecer a professora. Trata-se de regras que regulam as relações interpessoais na escola.

S e T revelam em seu discurso todo o peso da relação de coação. A obediência cega que se sustenta no medo das punições (bilhete ou bronca), traduz seu julgamento de domínio convencional, absolutamente focado na obediência à autoridade e na submissão às suas máximas, compreendidas pela legitimação da autoridade e da regra.

A nossa principal hipótese está configurada no papel do adulto da relação e suas práticas de intervenção, uma vez que o modo de interagir com a criança e o adolescente se manifesta nas entrelinhas dos discursos deles. A bronca e a ameaça do envio de bilhetes para casa, são exemplos de conversas que os professores têm com essas crianças e que são inconsistentes com os domínios de prevalência das regras analisadas pelas crianças.

Claro que essa pesquisa não investigou diretamente o discurso dos professores, mas é possível inferenciar pelos exemplos citados, a tendência a um mesmo tipo de conversa pautado na punição, ameaça e coação, sem se preocupar em orientar a criança para as consequências de suas ações.

Os adultos têm sempre variadas oportunidades, tanto nos discursos curriculares, quanto nas conversas diárias sobre os conflitos de todos os dias, de focarem na construção junto às crianças e adolescentes do conceito de direito, justiça e preocupação com o outro (CAETANO, 2013). A escola interessada no desenvolvimento pleno do seu aluno, não perde uma oportunidade de investir no desenvolvimento do domínio moral.

### **Considerações Finais**

O presente capítulo teve como principal objetivo apresentar um conjunto de possíveis contribuições oriundas da perspectiva teórica e empírica da TDS para a educação moral. Para isso, nos detivemos especialmente nas discussões relativas às regras, escolhas e às conversas sobre o domínio moral.

A compreensão de que o mundo social é construído pela criança através de conhecimentos sobre distintos territórios: moral, convencional, pessoal e prudencial, nos permitiu entender que, quando as regras são trabalhadas de acordo com essa tipologia, a ênfase na normatividade do domínio moral é facilitada pelo fato de que as crianças, já desde muito pequenas, reconhecem os assuntos desse domínio como prescritivos e relacionados às experiências interpessoais.

O direito às escolhas do domínio pessoal se constitui na gênese da noção de direito nas crianças e, desse modo, a garantia das escolhas pode ser um caminho muito propício ao engajamento em situações de garantia dos direitos dos outros. Finalmente, o olhar atento às conversas que focam nos conceitos de justiça e bem-estar dos outros, precisa estar presente nas resoluções dos conflitos diários na sala de aula, de modo que, espaços efetivos de reflexão, troca de pontos de vista e construção de narrativas,



exercitem cognitivamente e afetivamente aos alunos, no caminho do desenvolvimento moral.

Alguns outros pontos importantes são elencados por Nucci (2000) a respeito da educação moral fundada na TDS. Finalizamos esse capítulo explicitando essas questões, com o desejo de que suscitem novas reflexões:

- A educação moral deve tomar como foco as preocupações e concepções dos alunos sobre noções de justiça e o bem-estar dos outros;
- A educação moral deve considerar o fato de que a moralidade e a convenção se desenvolvem a partir de tipos diferentes de experiências sociais;
- A discussão moral é mais efetiva quando relacionada a comportamentos e temas concretos dos alunos;
- Preocupações morais são geralmente permeadas por práticas baseadas em convenções;
- O ambiente escolar deveria promover justiça e respeito pelos outros;
- Proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolver habilidades nas resoluções de problemas sociais;
- Os educadores precisam estar preparados para lidar com a controvérsia.

A educação moral salienta uma condição imprescindível ao espírito daquele que se envolve nesse tipo de empreitada: a crença no ser humano. Qual o significado disso?

A crença no ser humano, como premissa para quem se dispõe a pesquisar e dedicar-se ao estudo e intervenção em prol do desenvolvimento moral. Torna-se insuportável àquele que se dedica ao tema, deixar de

pensá-lo e aplicá-lo diariamente em cada uma de suas ações do dia a dia, bem como nos resultados que tais pesquisas têm a oferecer para cada pessoa, cada criança, cada família, escola ou sociedade em seu aspecto mais abrangente. Essa consistência interna do pesquisador da moral é garantia inclusive de sua condição de sanidade mental. Mas é também, condição *sine qua non*, daquilo que Piaget (1948/2000) discutiu sobre a educação como única e mais completa forma de favorecer a compreensão, a tolerância, a amizade e a paz.

## Referências

CAETANO, L. M. **É possível educar sem palmadas?** Um guia para pais e educadores. São Paulo: Paulinas, 2013.

CAETANO, L. M., DELL'AGLI, B. A. V. Julgamentos de crianças sobre regras do contexto familiar e escolar. **Notandum**, v. 52, p. 131-145, 2019

ERIKSON, E. **Childhood and society**. New York: Norton, 1950.

GONZÁLEZ BELTRÁN, O. L. **Comprensión y manejo de las transgresiones sociomorales en las aulas de educación inicial en Colombia**. (Doctoral dissertation, Uniandes), 2019.

KILLEN, M., DAHL, A. Moral judgment: Reflective, interactive, spontaneous, challenging, and always evolving. *In*: GRAY, K.; GRAHAM, J. **Atlas of moral psychology**. 2018. p. 20-30.

NUCCI, L. P. Morality and the personal sphere of actions. *In*: REED, I. E.; TURIEL, E.; BROWN, T. **Values and knowledge**. 1996. p. 41-60.

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. **Child Development**, v. 52, n. 1, p. 114-121, 1981.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 71-89, 2000.

NUCCI, L. **Education in moral domain**, New York: Cambridge University Press, 2001.

NUCCI, L. P. The personal and the moral. *In*: KILLEN, M.; SMETANA, J. (Orgs.). **Handbook of moral development**. 2. ed. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2013. p. 538-558.

NUCCI, L. Conversations in the home: The role of dialogue and resistance in children’s emerging understandings of morality, convention, and the personal. *In*: WAINRYB, C., RECCHIA, H. E. **Talking about right and wrong**. Cambridge: Cambridge Press, 2014. p. 367-388.

NUCCI, L.; TURIEL, E. The moral and the personal: Sources of social conflicts. *In*: NUCCI, L.; SAXE, G.; TURIEL, E. **Culture, thought, and development**. Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 115-137.

NUCCI, L.; TURIEL, E.; RODED, A. D. Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. **Human Development**, v. 60, n. 6, p. 279-341, 2017.

NUCCI, L.; SMETANA, J. G. Mothers’ concepts of young children’s areas of personal freedom. **Child Development**, v. 67, n. 4, p. 1870-1886, 1996.

NUCCI, L.; WEBER, E. K. Research on classroom applications of the domain approach to values education. *In*: KURTINES, W.; GEWIRTZ,

J. (Orgs.). **Handbook of moral behavior and development**, v 3. Hillsdale NJ: Erlbaum., 1991. p. 251-266.

NUCCI, L., WEBER, E. K. Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. **Child Development**, v. 66, n. 5, p. 1438-1452, 1995.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. E. Leonardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?**. Trad. I. Braga. 15. ed. Rio de janeiro: José Olympio Editora, 2000.

SMETANA, J. G. Toddlers' social interaction regarding moral and conventional. **Handbook of moral development**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

SMETANA, J. G. Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. *In*: KILLEN, M.; SMETANA, J. (Orgs.). **Handbook of moral development**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 119-154.

SMETANA, J. G. Moral development: the social domain theory view. *In*: ZELAZO, P. D. (Org.). **The Oxford handbook of development psychology**, v. 1. Body and Mind. Oxford: OUP/Oxford University, 2013. p. 832-863.

TURIEL, E. The development of social concepts: mores, customs, and conventions. *In*: FOLEY J. M.; PALMA, D. J. (Orgs.). **Moral Development: current theory and research**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1975. p. 7-38.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**: morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, E. Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. *In*: TURIEL, E., ARANA, I. E., IGLESIAS, J. L. L. (Coord.). **El mundo social en la mente infantil**. Espanha: Alianza Editorial, 1989. p. 37-70.

VALADARES, D. M. **O julgamento moral de crianças pequenas**: contribuições da teoria dos domínios sociais. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

WALLON, H. **A evolução da psicológica da criança**. Martins Fontes: São Paulo, 1946/2017.

WESTON, D.; TURIEL, E. Act-rule relations. Children`s concepts of social rules. **Developmental Psychology**, v. 16, n. 5, p. 417-424, 1980.

WAINRYB, C., RECCHIA, H. E. **Talking about right and wrong**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

# **Emancipação, Desenvolvimento Moral e Autonomia: da comunidade justa às comunidades de aprendizagem**

*Vinicius Bozzano NUNES<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Lawrence Kohlberg propôs que as teorizações científicas no campo do desenvolvimento moral fossem aplicadas à prática educacional. Junto a um grupo de colaboradores realizou experiências em educação utilizando-se da técnica de discussão de dilemas morais (POWER; HIGGINS; KOHLBERG, 1989). A essa proposta de intervenção denominou Comunidade Justa. Mais de trinta anos depois, a educação moral nas escolas pelo mundo ainda não é uma prioridade. No Brasil, não é diferente. A educação dita tradicional prepondera, fazendo da escola um ambiente pouco fértil para a promoção da educação moral.

O Movimento de Renovação na Educação Brasileira, emergente no início do séc. XXI, impõe resistência a esse quadro (BARRERA, 2016). Integram esse Movimento experiências educativas diversas entre si, unidas pelo propósito de transformar a educação. Dentre elas, destacam-se as Comunidades de Aprendizagem. Sua propagação em nível nacional deve-se ao trabalho liderado pelo educador português José Pacheco, fundador da Escola da Ponte em Portugal. Nas escolas que decidem realizar a

---

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: [vinicius.nunes@ifms.edu.br](mailto:vinicius.nunes@ifms.edu.br)

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p141-162>

transição para tal modelo, o das Comunidades de Aprendizagem, busca-se a superação do paradigma educacional da instrução e sua substituição pelo paradigma da comunicação. O foco da atividade educativa não está mais sobre o professor ou sobre o estudante, mas nas relações estabelecidas entre os integrantes do processo educativo.

A Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012) é um dos suportes conceituais da inserção da comunicação como paradigma na esfera educacional. Por suas premissas, entende-se ser possível redirecionar a compreensão de mundo centrada no “Eu” para outra, baseada na busca por entendimento mútuo entre os participantes de uma situação argumentativa. Para Jürgen Habermas, este é o caminho que pode conduzir a humanidade à emancipação.

No livro *Emancipação pela Educação: aproximações entre Piaget e Habermas* (NUNES, 2020), as teorias de Habermas e Piaget são relacionadas com o intuito de demonstrar que ainda restam condições para que a educação contribua com a emancipação. Defende-se haver uma analogia funcional entre o desenvolvimento do sujeito e o caminho percorrido desde a racionalidade instrumental até a racionalidade comunicativa. Nesse sentido, quando a educação atua para que o sujeito atinja as condições necessárias para a participação em situações próprias ao agir comunicativo, ela o faz objetivando a superação da racionalidade instrumental. Por esse motivo, pode ser considerada uma educação emancipadora.

Isso explicitado, deseja-se com este texto situar as Comunidades de Aprendizagem como agentes de promoção do desenvolvimento moral e, por conseguinte, da emancipação humana. Para tanto, serão sumariamente comentados os resultados do estudo divulgado no trabalho *Emancipação pela Educação: aproximações entre Piaget e Habermas*, mais especificamente os aspectos relacionados à transição da racionalidade instrumental para a

comunicativa e suas implicações no campo da educação. Essas reflexões se conectarão com a proposta da Comunidade Justa que, juntamente com aspectos da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, integram a pauta do tópico seguinte. Por fim, as leitoras e leitores encontrarão o conceito de Comunidade de Aprendizagem, dando destaque aos aspectos comuns que tem com as premissas da comunidade justa. Por essa via, espera-se compreender como é possível o desenvolvimento moral que leva à autonomia e à emancipação por meio da educação.

### **Da Racionalidade Instrumental à Comunicativa: o caminho emancipatório da educação**

As teorias de Jürgen Habermas e Jean Piaget possuem alguns pontos de intersecção. O pensador alemão, a propósito, foi leitor da obra de Piaget (FREITAG, 1991). Em sua Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012) elaborou a tese de que há um sentido evolutivo na passagem das imagens de mundo, ou seja, da história da espécie. As imagens de mundo partem de padrões pouco elaborados, que são perspectivas egocentradas, rumo a padrões mais complexos, representados por perspectivas gradualmente descentradas. A modernidade, por exemplo, apresenta imagens de mundo mais descentradas que as do período medieval que a antecedeu.

Para justificar essa tese, analisa hermeneuticamente a história da civilização comparando-a com o desenvolvimento cognitivo, moral e sociológico dos sujeitos. Encontra amparo nas teorias do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e da tomada de perspectivas sociais de Robert Selman (HABERMAS, 2013). Por essa via, Habermas adere a Piaget de modo indireto, pois as origens do trabalho, tanto de Kohlberg quanto de Selman, repousam sobre o pensamento de Jean Piaget.



Habermas adota o pensamento piagetiano não apenas de modo indireto. Cita-o pela primeira vez dizendo que “o desenvolvimento leva evidentemente a um descentramento progressivo do sistema de interpretação e a uma delimitação categorial cada vez mais unívoca da subjetividade da natureza interior em face da objetividade da natureza externa [...]” (HABERMAS, 1990, p. 21). Adverte seus leitores, acessoriamente, sobre os cuidados necessários ao se justapor as dimensões do sujeito e da sociedade quando se busca elaborar teorias explicativas sobre a sociedade. A obra de Habermas é permeada por alusões ao trabalho do epistemólogo suíço. Em suma, eles se aglutinam nesses três postulados:

(1) Tanto indivíduos quanto as sociedades desenvolvem *mecanismos de aprendizado* que lhes garantem a adaptação ao meio ambiente; (2) O resultado desse aprendizado sempre significa um *acúmulo* de conhecimentos e um *acréscimo de racionalidade*; (3) As estruturas do conhecimento, em seus diferentes níveis do desenvolvimento não se atêm a conteúdos específicos, representando antes de mais nada *formas de organização e operação da razão*. (FREITAG, 1985, p. 143; 2005, p. 58, grifos da autora).

Com o olhar voltado para a dinâmica da descentração, Habermas deseja abstrai-la da teoria piagetiana e utilizá-la como força motriz da Teoria do Agir Comunicativo. De forma complementar, concorda com o relevo dado por Piaget aos aspectos formais da razão. Também com a ideia de que a racionalidade evolui em função de um processo de “aprendizado” e que esse aprendizado deriva do princípio da adaptação, inerente a tudo que é vivo. Com base nessa tríade, sustentou a hipótese de que é viável transitar desde um paradigma em que predomina a racionalidade de tipo instrumental para outro, em que a racionalidade proeminente manifesta caráter comunicativo.

Se o pensamento egocentrado pode descentrar-se e, portanto, a racionalidade instrumental pode ser superada pela racionalidade comunicativa – e é disso que Habermas quer nos convencer – então, significa que existem possibilidades emancipatórias para a humanidade. Apesar de parecer ponto pacífico, esse otimismo não é unanimidade na história do pensamento filosófico. Os predecessores de Habermas, os pioneiros da Teoria Crítica, acreditavam em outra coisa. Para eles, ao ter sido atravessada pela racionalidade instrumental, a civilização entrou em um beco sem saída. O esclarecimento da razão, tão enaltecido pelo iluminismo, não seria capaz de trazer consigo a redenção da humanidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985; HORKHEIMER, 1947/2002). Segundo eles, mesmo capazes de grandes feitos científicos e tecnológicos, encontramos-nos no estado de barbárie (ADORNO, 1995), quer dizer, significativamente atrasados do ponto de vista civilizatório. Esses teóricos usam como exemplo o holocausto nazista, por eles vivido e observado de perto. A novidade apresentada por Habermas, em contraponto, representa uma virada no pensamento pessimista da época. Sua proposta não é movida por uma esperança inocente, mas subsidiada por evidências científicas do calibre das fornecidas pelos estudos psicogenéticos de Piaget e sua equipe.

Contudo, é preciso destacar, Habermas e Piaget não se envolveram efetivamente em ações para a educação escolar que pusessem em prática suas teorizações com fins emancipatórios, embora este último tenha até escrito algo a respeito em *Os procedimentos da Educação Moral* (MACEDO et al., 1996) e em *A Educação da Liberdade* (1945/1998), por exemplo. Kohlberg, diferentemente dos outros dois, logrou desenvolver uma proposta de educação moral na escola. É a respeito dela que se discorre a seguir.

## **Desenvolvimento Moral e a Comunidade Justa de Kohlberg**

Piaget, Selman e Kohlberg são citados por Habermas por comungarem de uma mesma ideia: há uma analogia funcional que permeia suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, moral e social. A mesma lógica adaptativa, que serve como fio condutor do desenvolvimento da racionalidade no sentido comunicativo, orienta qualquer um dos demais campos. “Desenvolvimento moral é, portanto, o *creodo* (caminho) percorrido pelo indivíduo na passagem de um estado de anomia até a conquista da autonomia” (MENIN *et al.*, 2010). No trabalho de Piaget (1932/1994) sobre a moral, é ela quem determina que o momento inicial da anomia (ausência da noção de regras) seja superado pelo da heteronomia (origem do respeito às regras externa ao sujeito) e este, por sua vez, ceda lugar a um estágio de predominante autonomia (autogoverno moral, onde há maior cooperação e respeito mútuo).

Da década de 1970 em diante, o campo de estudos da psicologia da moralidade recebeu forte influência das ideias do psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987). Elas coadunam-se com as teses centrais sobre o desenvolvimento do juízo moral em Piaget. No entanto, seu modelo de organização é diferente. No lugar da escala que culmina com a autonomia, Kohlberg (1992) utiliza novos descritivos, dividindo essa escala nos níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada um deles subdividindo-se em dois estágios. E estes são identificados nas respostas dadas pelos sujeitos ao se depararem com os dilemas morais expostos pelo avaliador durante uma entrevista. Essa classificação segue a mesma dinâmica da descentração. Ela é conduzida desde o respeito à regra pela coação, medo da punição, até o último estágio, em que prepondera a ação orientada por princípios éticos universais.

Tendo realizado seus estudos longitudinais e transculturais, Kohlberg começa a forjar uma proposta de intervenção na educação que leva em conta seus achados. Criou com Blatt, seu orientando de doutorado, uma técnica de promoção da educação moral utilizando-se da discussão de dilemas (KOHLBERG; BLATT, 1975). Com essa técnica, o conflito cognitivo gerado pela participação em situações argumentativas limite, desencadeadas pelos dilemas morais, levaria ao avanço dos sujeitos a estágios superiores de seu desenvolvimento moral. Como bem aponta Galvão (2010), no Brasil, essas experiências foram reproduzidas por Biaggio (1983, 1985, 1988), Dias (1992), Lins e Camino (1993) e Rique e Camino (1997).

Em suas andanças em busca da validação da teoria do desenvolvimento moral em diferentes culturas, Power, Higgins e Kohlberg (1997), enxergaram uma relação direta entre o senso de comunidade e o desenvolvimento moral de sujeitos dos *kibbutz* que visitaram em Israel no verão de 1969. Isso serviu de inspiração para que no futuro propusessem uma experiência em educação moral que vieram batizar como Comunidade Justa. “[...] A ligação social, o senso de coletivismo, o cuidado com o outro e com o grupo, o papel democrático do professor foram constatações elencadas nos kibbutz que serviram de inspiração para Kohlberg desenvolver um método de prática democrática coletivista” (GALVÃO, 2010, p. 62). A primeira intervenção foi realizada em um presídio feminino e, logo em seguida, em 1974, na escola Cluster de Cambridge, Massachussets, onde perdurou por cinco anos.

Segundo aponta Navas (2009), Kohlberg relacionou o que viu em Israel com a teoria de Durkheim. Contudo, rechaçando dela o acento autoritário da influência do grupo sobre o indivíduo. O respeito dirigido ao coletivo deveria vir, segundo ele, acompanhado de possibilidades para que os anseios individuais fossem, ao menos, problematizados. A

implantação da Comunidade Justa no contexto escolar alertou Kohlberg para outro fator: o de que os aspectos estruturais do raciocínio moral, centro da abordagem cognitivo evolutiva, não se sobrepujam tão simplesmente aos conteúdos. Antes disso, os conteúdos eram considerados por ele culturalmente relativos. Navas (2009) diz ainda que, para evitar o risco de que a Comunidade Justa na escola fosse convertida em uma iniciativa doutrinária, Kohlberg ancorou-se no conceito de comunidade democrática forjado a partir dos estudos de John Dewey.

Kohlberg não pensava que a simples aplicação da técnica da discussão de dilemas seria suficiente para o desenvolvimento moral na escola. Ele apostava no incremento de uma atmosfera moral que se traduzisse em um clima mais democrático e participativo expresso nas relações entre as pessoas (NAVAS, 2009). Essa confluência de fatores compunha uma Comunidade Justa. Tais premissas inspiraram seu trabalho e de sua equipe na Cluster que, apesar do visível êxito inicial, não teve continuidade. Um dos possíveis fatores que contribuíram para a descontinuidade da proposta (assim como de outras propostas contemporâneas e de natureza similar) é que o pano de fundo político foi, aos poucos, deixando de ser favorável às proposições educacionais de cunho democrático.

Uma escola aberta ao diálogo, à participação de todas e todos, sem exacerbação de assimetrias nas relações de poder, onde há um clima favorável à cooperação, à elaboração de regras, ao exercício da liberdade com responsabilidade. Uma escola que permita a manifestação do conflito, de onde emergem as possibilidades de superação dos sujeitos da comunidade pela via comunicativa. Essa escola promove um ambiente fértil ao desenvolvimento moral no sentido da autonomia, ao passo em que também é propícia à produção de contextos favoráveis à racionalidade comunicativa e, por isso, uma escola voltada à emancipação humana.

## **Comunidades de Aprendizagem: conceito e expansão no Brasil**

Em meados da década de 1970, por meio de um concurso público, José Pacheco chegou para lecionar na Escola da Ponte, em Portugal. Em 1976, assolado pela solidão que tomava conta de todos e tudo na escola, uniu-se a outros educadores, também inconformados com o que lá viviam, para propor uma nova educação. Na oportunidade, as pessoas pertencentes a esse grupo escolar estabeleceram alguns dos objetivos que até hoje orientam as práticas da Escola da Ponte:

[...] concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais (PACHECO, 2016, n.p.).

A Escola da Ponte ainda hoje é destino de educadores e pesquisadores em educação que visitam a Europa em busca de diferentes formas de se pensar e fazer educação. Essa escola representa um marco na disseminação de alternativas educacionais pelo mundo. Mesmo com tudo isso, é comum ouvir o próprio José Pacheco dizendo haver experiências muito interessantes no Brasil que são nossas contemporâneas e que também precisam ser reconhecidas.

Para José Pacheco, os brasileiros não precisariam recorrer a pensadores ou modelos educacionais estrangeiros, já que temos aqui recursos próprios em quantidades suficientes para fundar uma nova educação. “As comunidades de aprendizagem têm sido objeto de estudo a partir de uma matriz teórica estrangeira e isso talvez se deva ao

desconhecimento da presença desse conceito nas obras de autores brasileiros” (PACHECO, 2014, p. 33). As referências nacionais não são poucas. As bases da Comunidade de Aprendizagem residem em pensadores como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e, inclusive, em experiências concretas como a escola dirigida pelo pensador construtivista Lauro de Oliveira Lima, já na década de 1960.

O modelo da Escola da Ponte não almeja ser padrão a ser seguido por outras escolas. Ele é um apanhado de referências que, somadas a outras, de tantos outros lugares e tempos, podem inspirar a transformação educacional desde o modelo tradicional até as novas construções sociais de aprendizagem (PACHECO, 2018). Por isso, mesmo que a Escola da Ponte se reconheça como uma Comunidade de Aprendizagem, não é possível pleitear uma conceituação unívoca sobre o significado desse termo, com base no que lá já se tem feito há anos.

O conceito de Comunidade de Aprendizagem contém o princípio da diversidade. Apesar disso, alguns discursos de origem acadêmica ou provindos de órgãos de gestão educacional (como Ministérios e Secretarias) e também alguns oriundos de escolas com interesse estritamente mercadológico insistem em uma definição única. Descrevem as comunidades sem amparo em práticas efetivas. Outras conceituações se equivocam por não considerarem que “não se trata de ‘levar a comunidade para a escola’, ou de fazer ‘visitas de estudo à comunidade’ pois ninguém visita a sua própria casa” (PACHECO, 2014, p. 12). Essas tentativas de definição restringem o significado amplo que o termo pode atingir.

Embora não seja possível estabelecer uma definição exata, algumas ideias expostas pelo próprio José Pacheco ao longo de seus escritos dão-nos alguma noção do que seja uma Comunidade de Aprendizagem. Em uma coletânea de cartas dirigidas a célebres pensadores da educação afirma que um educador pode criar “*uma nova construção social, que, efetivamente,*

*eduque e seja agente de desenvolvimento humano sustentável. Poderá, à míngua de melhor designação, dar-lhe o nome de... comunidade de aprendizagem”* (PACHECO, 2014, p. 15, *grifo nosso*). Essa construção social pretende substituir sua precedente, criada para o atendimento das demandas da sociedade do séc. XIX, insistentemente mantida até os dias de hoje.

Em um glossário publicado em um trabalho mais recente, Pacheco compila suas conclusões sobre o conceito na seguinte definição:

Práxis comunitária assente em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. Pode assumir a forma de rede social física, ou de rede virtual. Nas palavras de Lauro de Oliveira Lima, são divisões celulares da macroestrutura em microestruturas federalizadas num conjunto maior, mais complexas, que facilitam o encontro entre pessoas, espaços-tempos de preservação da unidade da pessoa, em lugar de dividir a pessoa para assegurar a unidade da sociedade (PACHECO, 2019, p. 118).

Já no que diz respeito ao aspecto institucional, pode ser compreendida como sendo uma “organização social autônoma, onde se pratica uma gestão verdadeiramente democrática” (PACHECO, 2019, p. 52). Essa autonomia institucional, requisito para o reconhecimento de propostas como Comunidades de Aprendizagem, é radical.

Quando se assume que, em comunidade de aprendizagem, se busca trabalhar a gestão da escola em uma perspectiva democrática, participativa e dialógica, por que se institui uma comissão gestora da escola, se esta não substitui os órgãos de gestão tradicionais? De que modo a gestão escolar ficará mais democrática e compartilhada, pela introdução (ou intrusão...) de um órgão de gestão paralelo aos órgãos



de gestão tradicionais, que são quem detém o poder efetivo na escola? (PACHECO, 2014, p. 34).

Com isso, esta acepção de Comunidade de Aprendizagem se distancia de outras em que a escola não manifesta plenamente sua autonomia institucional. Para que uma proposta educativa desta espécie se constitua como algo verdadeiramente democrático é preciso, antes de tudo, que seja gerada no seio de uma organização autônoma. Quer dizer, que nasça em uma escola que tenha a autonomia como uma de suas finalidades educativas e expresse coerência entre suas finalidades e suas práticas.

Por ser antagônica ao modelo de educação tradicional, uma Comunidade de Aprendizagem é sempre uma inovação educacional. Portanto, “a criação de uma comunidade de aprendizagem pressupõe a reconfiguração das práticas escolares, uma indispensável ruptura paradigmática” (PACHECO, 2014, p. 29). E assim não é possível conceber uma Comunidade de Aprendizagem funcionando “paralelamente” à escola tradicional, tampouco como mero apêndice desta, oportunamente acomodada na forma de projeto acessório ao currículo oficial da escola. Uma Comunidade de Aprendizagem representa sempre uma profunda ruptura com os modos anteriores de ver e fazer educação.

Outro aspecto imprescindível à Comunidade de Aprendizagem é a inclusão. Para o educador português, ela “pode estar associada à ideia de uma comunidade de aprendizagem diferente, dentro da qual as pessoas atingem níveis mais altos de desenvolvimento juntas do que conseguiram separadamente” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 119). Em sua proposta, a inclusão não se restringe aos estudantes com necessidades evidentes. “Esses princípios implicam uma procura sem fim por uma melhoria nas condições. Preocupações sobre o crescimento afetivo e emocional das crianças são relevantes, assim como a qualidade da

relação pedagógica e a necessidade de disponibilizar um apoio contínuo a todos” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 119). A inclusão, assim descrita, dirige-se a todos os integrantes da Comunidade, pois todos, em alguma medida, possuem necessidades a serem satisfeitas.

Há alguns anos José Pacheco passou a residir no Brasil, onde prestou assistência aos processos de transição de algumas instituições escolares. Entre elas, a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) e o Projeto Âncora, que por muito tempo foi referência em alternativa educacional no país. Mais recentemente, juntamente com a equipe da empresa “Ecohabitare”, passou a dar suporte ao estabelecimento de Comunidades de Aprendizagem na Rede Pública de Ensino de todo o Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 24). Dessa iniciativa, partiu à criação de uma Rede de Comunidades de Aprendizagem em nível nacional, expandindo a experiência do DF.

A Rede iniciou suas atividades no Brasil em 2021, quando protótipos de Comunidades de Aprendizagem, experiências em processo inicial de transição, aglutinaram-se pelo interesse comum na emancipação humana. Esse movimento engrenou por meio da realização de reuniões semanais à distância com a presença de José Pacheco (*on-line*, haja vista a pandemia do COVID-19 e a necessidade de conectar pessoas diversos lugares do Brasil, Portugal e outros países). Nessas reuniões, estiveram presentes educadores inquietos, alguns apenas curiosos, outros, egressos das ofertas 1, 2 e 3 do curso “Aprender em Comunidade”, realizado por Pacheco e a equipe Ecohabitare. Em uma dinâmica isomórfica (coerente com relação aos processos de uma Comunidade de Aprendizagem) as pessoas presentes foram instigadas a criar protótipos de Comunidade de Aprendizagem a partir dos recursos disponíveis em seu entorno. Dessas

experiências vividas, trouxeram questões para serem refletidas coletivamente nos encontros com integrantes da Rede em formação.

As equipes responsáveis pela implantação de cada protótipo foram denominadas Núcleo de Projeto. Aliás, essa foi uma das primeiras tarefas propostas nos encontros: encontrar outras pessoas inquietas com a educação, aproximar-se delas e, com elas, iniciar a proposta de transformação. As pessoas dos Núcleos de Projeto que participaram dos encontros tiveram acesso a sete documentos básicos. Dentre eles, os modelos de Plano de Inovação e de Termo de Autonomia. O Plano de Inovação propõe os passos a serem executados no processo de transição da escola rumo a um modelo inovador. O Termo de Autonomia, por sua vez, é um contrato, adaptado a cada realidade, que estabelece as condições para a garantia da continuidade do projeto dentro da escola. O grupo que lidera os trabalhos oferece suporte jurídico voluntário aos participantes, de modo que é disponibilizado o amparo legal necessário em caso de eventual imposição de barreiras por gestores ou outros educadores. As Comunidades de Aprendizagem possuem suporte na legislação educacional, o que não acontece, por outra via, com a educação tradicional. Portanto, o que está em trilha são Núcleos de Projeto desencadeando processos que levam à constituição de Comunidades de Aprendizagem que, por sua vez, integram-se em uma Rede.

No passado, Kohlberg constatou que modificações meramente metodológicas não seriam suficientes para suscitar o desenvolvimento moral. É necessário que haja uma atmosfera moral favorável a esse desenvolvimento. Sob essa premissa, criou a Comunidade Justa. Da mesma maneira, as Comunidades de Aprendizagem são iniciativas que operam considerando a complexidade e, portanto, rejeitam serem reconhecidas como meros acessórios pedagógicos com fins paliativos.

Ambas as experiências propõem uma profunda ruptura paradigmática, capaz de situar a emancipação como horizonte de seus projetos educativos.

### **Autonomia, Pilar das Comunidades de Aprendizagem**

O esclarecimento foi tratado por Kant (1783/1985) como sendo a saída do sujeito do estado de menoridade. Ser autônomo, para ele, significava ser capaz de fazer uso do próprio entendimento, sem depender da intervenção de outrem. É quando a razão adquire a capacidade de se determinar por leis por ela mesma estabelecidas. Os filósofos frankfurtianos, todavia, concluíram que atingir a maioria intelectual, ou seja, o esclarecimento, não seria suficiente para superar a barbárie promovida pela dominância de uma racionalidade de tipo instrumental (ADORNO, 1995). Habermas (2012), como já dito, redimensiona esse debate sobre a superação da razão instrumental acrescentando a comunicação como elemento central para a emancipação. Emancipação, em seu sentido etimológico, remete à ideia de retirar de si a mão que aprisiona. Significa deixar de ser posse, tornar-se livre. Em outras palavras, conquistar o estágio de autonomia. Na esteira da base construtivista de Piaget, Paulo Freire (2002) dedica uma de suas obras, *Pedagogia da Autonomia*, ao debate deste assunto.

Não é à toa que, em sintonia com a produção científica, os principais documentos que orientam a educação escolar hoje, trazem em seu bojo o conceito de autonomia. Neles faz-se referência a ela ora como autonomia institucional, ora autonomia dos sujeitos. Em alguns momentos, é concedido destaque à autonomia intelectual, em outros, frisa-se a autonomia moral. De modo geral, em todos esses textos ela significa capacidade de autogoverno. Por exemplo, nas finalidades do Ensino Médio, que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, a autonomia se manifesta como “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1999, n.p.). Na mesma Lei se apresenta mais uma vez ao serem invocados os graus progressivos de autonomia administrativa e pedagógica que cada instituição escolar pode pleitear.

O Art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ressalta que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 1990, n.p.). Ao longo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) a palavra autonomia é citada 146 vezes. Com a mesma ênfase, as Diretrizes específicas para a educação profissional no Brasil a tematizam da seguinte forma:

VII - os saberes exigidos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, *autonomia* e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária (CNE, 2021, n.p., grifo nosso).

Esse conjunto normativo inspirado em princípios constitucionais irradia-se, penetrando nos meandros das regulamentações escolares. A regra, desse modo, é que a promoção da autonomia figure entre os elementos basilares de Projetos Político-Pedagógicos, Projetos de Curso, Regulamentos e Regimentos escolares, ementas de disciplinas etc. Porém, mesmo que esse princípio esteja previsto na legislação educacional e seja corroborado pelas Ciências Humanas, em especial pelas Ciências da Educação, é impressionante que boa parte das escolas ainda insista em

expor seus estudantes à “ensinagem” (PACHECO, 2019). Em tais escolas, vinculadas ao obsoleto paradigma da instrução, é comum que ecoe o discurso da autonomia, sem que seja vivido no dia-a-dia escolar. Não há, nesses casos, uma atmosfera favorável ao desenvolvimento moral. É essa lacuna que a concepção adotada pelas Comunidades de Aprendizagem dedica-se a preencher.

### **Considerações Finais**

O desenvolvimento moral, objetivo educacional que opera na contramão da barbárie civilizatória, deveria ser a primeira finalidade educativa. Uma educação que não promova tal desenvolvimento, tampouco logra desencadear processos que levam à construção da autonomia dos sujeitos. Por meio dela não é possível alcançar a superação do paradigma instrumental da racionalidade e, conseqüentemente, conceder lugar ao paradigma da racionalidade comunicativa. Na educação que não visa o desenvolvimento moral não há espaço para a participação, para a cooperação, para a dialogicidade, não há lugar, portanto, para a dimensão comunicativa. Esse impedimento converte-se em barreira para a emancipação humana pela educação.

Por outro lado, a educação que se pretenda emancipadora deve abrir possibilidades para que ocorra a descentração gradativa de perspectivas entre os sujeitos. Isso pode ser viável em experiências educativas que realizem programas metodológicos que contribuam diretamente com o desenvolvimento moral, como a técnica da discussão de dilemas morais, na Comunidade Justa ou a substituição das aulas por processos de tutoria, nas Comunidades de Aprendizagem. Mas não apenas. Elas também precisam favorecer um clima global propício a esse desenvolvimento. Tanto a Comunidade Justa de outrora, quanto as

Comunidades de Aprendizagem do agora, levantam essa como uma de suas bandeiras.

Esse desejável clima é algo que não encontra condições para sua difusão no contexto da escola tradicional, pois ela ainda espelha o modelo prussiano de educação obrigatória, inventado há aproximadamente duzentos anos. É necessário romper com ele a partir de transformações que repercutem nas quatro invariantes escolares (BARRERA, 2016): tempo, espaço, relações com o saber e relações de poder. Tal ruptura paradigmática é o que conclama a proposta das Comunidades de Aprendizagem, uma entre muitas outras possibilidades de reinvenção do amanhã por meio da educação. Atender a esse chamado é atender ao compromisso ético, de cada um de nós, de transformar a educação, as pessoas, o mundo.

## **Referências**

ADORNO, T. L. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 2. ed. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Originalmente publicado em 1947).

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento de valores: um estudo piloto. **Educação e Realidade**, v. 8, n. 1, p. 25-33, 1983.

BIAGGIO, A. M. B. Discussões de julgamento moral: idiossincrasias do caso brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 1, n. 3, p. 195-204, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI: 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

CNE. **Resolução CNE/CP n. 01, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: D.O.U., 2021.

DIAS, A. A. **Tomada de consciência moral em crianças de 10 a 12 anos**. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 276, de 16 de agosto de 2019. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de ago. 2019. Seção II, p. 24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, B. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FREITAG, B. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.



GALVÃO, L. K. de S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, 1**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. 7. ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002. (Originalmente publicada em 1947).

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Originalmente publicado em 1783).

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A. 1992.

LINS, M. T; CAMINO, C. P. Uma estratégia eficiente de educação moral. **Análise Psicológica**, v. 4, p. 507-515, 1993.

MENIN, M. S. de S.; TREVISOL, M. T. C.; MARTINS, R. A. Educação em valores: em busca de projetos brasileiros em escolas públicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

NUNES, V. B. **Emancipação pela Educação**: aproximações entre Piaget e Habermas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe docente. São Paulo: Artmed: 2006.

PACHECO, J. Escola da Ponte: uma comunidade de aprendizagem. **Construir Notícias**, v. 91, online, nov./dez., 2016.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo, Cortez, 2018.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. Procedimentos da educação moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

RIQUE, J.; CAMINO, C. P. Consistency and inconsistency in adolescents' moral reasoning. **International Journal of Behavioral Development**, v. 21, n. 4, p. 813-836, nov.. 1997.



# A Ética da Amizade em Aristóteles e Suas Contribuições na Relação Professor-Aluno

*Mateus de Freitas BARREIRO<sup>1</sup>*

*Alonso Bezerra de CARVALHO<sup>2</sup>*

## Introdução

A relação entre Ética e Educação apresenta suas raízes na filosofia grega, sendo ainda presente em diversos campos de pesquisas, tendo como um de seus principais eixos norteadores a Filosofia da Educação, cuja função é a de investigar os problemas educacionais com base nas reflexões da filosofia, pois a produção do conhecimento filosófico faz parte da reflexão dos processos educativos. Ao investigar áreas do conhecimento como a Filosofia e a Educação, há um enorme esforço para se conhecer amplamente as produções bibliográficas sobre a filosofia da ética de Aristóteles e as implicações epistemológicas para os atuais processos educativos. É certo que o ideal de formação ética na Antiguidade não deva ser tomado como um modelo a ser integralmente implantado, mas, com base nas tensões e reflexões com outros autores que também discutiram

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: mateusfbb@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Associado junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p163-182>

problemas relevantes para as atuais práticas de educação, é possível caminhar por temáticas pouco exploradas, que podem proporcionar contribuições para o desenvolvimento de reflexões que visem trabalhar eticamente as relações de amizade, dentro e fora da sala de aula.

Quando se pensa a Educação com base em Aristóteles e em outros autores, é necessário sempre respeitar o significado originário dos conceitos, como foi proposto ao longo do presente trabalho. Ao se retomar Aristóteles e outros autores no contexto ético-educacional atual, será inevitável abrir mão de alguns períodos históricos que fazem parte da passagem da Grécia Antiga para a modernidade, dados os limites deste trabalho, que não conseguirá abarcar a história de vários séculos sobre as questões que envolvem a amizade, ética e outros temas relevantes para a sala de aula. A tarefa de situar a amizade dentro da filosofia, logo leva a uma constatação de que a amizade não apresenta uma definição unívoca entre os filósofos, e também varia de acordo com cada contexto cultural.

Na Grécia Antiga, a amizade que vinculava duas pessoas com interesse em prosperar no âmbito mercantil, não era propriamente considerada uma forma de amizade virtuosa, mas apenas um modo de obter vantagens. Atualmente, as conotações que são mais disseminadas no senso comum ao falar sobre amizade, se afasta da noção de amizade virtuosa como os gregos preconizavam, mas na maioria dos casos, se remete às relações que envolvem papéis sociais referentes a conhecidos, sócios, colegas de escola, colegas de trabalho e outros espaços sociais que proporcionam diversos modos de vínculos sociais.

É notável, que em diversos períodos históricos, a amizade apresentou múltiplas diferenças que variam de acordo com cada época e o modo peculiar que a amizade se estabeleceu entre os pares. Mas também há algo de comum entre amizades, uma vez que a amizade envolve elementos de alteridade, fundamental nas relações humanas nos dias de

hoje, assim como foi na Grécia Antiga. Embora a amizade seja uma palavra comumente utilizada no cotidiano, seu sentido ainda precisa ser delimitado no campo da filosofia e da educação, tendo em vista que o aprofundamento teórico desse conceito poderá contribuir para entender as atuais relações entre professor-aluno no campo dos conflitos que envolvem esta tensão de ensinar e aprender.

### **Fundamentos Filosóficos do Conceito de Amizade**

A história da amizade na filosofia perpassa vários séculos e diferentes tradições filosóficas, sendo crucial entender como a questão da amizade foi posta como um problema da filosofia, pois assim se pode compreender as continuidades e descontinuidades que antecederam o pensamento aristotélico no que concerne à noção de amizade. Na Grécia Antiga, os deslocamentos semânticos da amizade não foram demarcados apenas por rupturas lineares, mas também por diferentes entendimentos que coexistiram sobre a questão, passando pelas epopeias homéricas (poética), e pelos sofistas (sofística) e os distintos significados que foram disseminados por filósofos<sup>3</sup>.

Em meio à filosofia de Sócrates e Platão, que visava à construção do conhecimento e da formação ética, havia ainda os sofistas, cuja concepção de *Paideia* estava voltada para fornecer seus serviços às pessoas com aspirações políticas. Cabe destacar que o conceito de amizade advém

---

<sup>3</sup> Uma das instituições gregas, que se manteve desde a época homérica até a democracia clássica e as monarquias helenísticas, foi constituída por um modo peculiar de associação entre os amigos: a *beteria*, que se tratava de relação política de amizade, um clube político no qual ingressavam homens da mesma idade e camada social para discutir assuntos políticos, militares e jurídicos da pólis (ORTEGA, 2002, p.18). A *beteria* é uma instituição em que coexistiu formas de pensamento mitológicas, sofisticas e filosóficas ao longo de vários séculos. Mas no ideal educativo da Grécia Antiga predominou o conhecimento filosófico, mesmo que houvesse um entrelaçamento com ideais educativos utilizados em períodos anteriores.

do grego *philia* e veio à tona com Heródoto, no século V a.C., trazido pelos poemas homéricos como adjetivo *phílos*, como verbo *philein* e como o substantivo *philotés*, sendo todos eles ligados aos aspectos das relações interpessoais que remetem às relações de amizade. *Phílos* é utilizado por Homero em uma dupla acepção, o sentido possessivo e o afetivo, com uma predominância acentuada do primeiro (ORTEGA, 2002, p.17). Na poesia *Íliada* e *Odisseia* de Homero, a *philia* é concebida pelo mítico, e nesse período a educação era disseminada por meio da cultura oral das epopeias e a figura dos deuses serviu de inspiração para que os homens pudessem almejar a virtude. A palavra *aretê*, que mais tarde foi traduzida por virtude ou excelência, é nos poemas homéricos utilizadas para descrever a virtude de algo. É certo, que cada época valorizou mais determinados tipos de virtudes em detrimento de outras; por exemplo, na Grécia Homérica, a virtude de coragem foi uma das virtudes centrais naquele tempo, pois era preciso se defender nas batalhas e manter controle da *pólis*.

As diferentes concepções sobre a amizade estiveram presentes na cultura grega e foram reconfiguradas de acordo com as mudanças na *pólis* e nos ideais educativos, no sentido da *Paideia*. Outro ponto a ser destacado sobre a inserção da amizade na filosofia, é que, em termos linguísticos, a filosofia emanou de uma relação com o conhecimento e a amizade, a palavra *filo* (oriunda da amizade – *philia*) e *sofia* (*sophía*, sabedoria). A atividade que aproxima a amizade da sabedoria é a filosofia, que foi construída por meio do exercício de dialogar e interrogar. O interesse em Sócrates pela construção de um saber tem como ponto de partida a interrogação sobre o conhecimento de seus antecessores (denominados pré-socráticos), que se voltavam ao estudo da *physis*<sup>4</sup>. Mas Sócrates tinha

---

<sup>4</sup> Segundo Muracho (2015), conceito de *physis* “brotação”, ou seja, o ato dinâmico de brotar e nascer (MURACHO, 2015, p. 14). É comum encontrarmos entre os comentaristas de filosofia grega, que a palavra *physis* remete à natureza, mas para conhecer com maior profundidade este

outras preocupações, além dos estudos sobre a natureza e o universo, já que seus anseios também se voltavam sobre a conduta humana, ou seja, sobre o que é bom, o que é justo, e outras indagações sobre como se viver bem. Uma das indagações socráticas sobre a conduta humana é desenvolvida no diálogo *Lysis*, de Platão, na qual a amizade é discutida por Sócrates, que questiona sobre qual é a natureza da amizade, perguntando se a amizade diz respeito a uma espécie de alteridade, ou é fundamentada na semelhança, ou naquilo que não é semelhante (PLATÃO, 1997, p. 24). O diálogo se passa com Sócrates estimulando a interação entre dois adolescentes (*Lysis* e *Menexeno*) sobre qual é a verdadeira natureza da amizade. É notável que no diálogo, Sócrates e os dois garotos não chegaram a uma conclusão do que é a amizade, mas a amizade entre os meninos pode ter sido constatada. A característica aporética<sup>5</sup> de Sócrates, também é encontrada na discussão sobre um mesmo desejo que mobiliza e dissolve a distinção entre o *eros* (amor) e a *philia* (amizade). A teoria do *eros* nos diálogos platônicos é justamente construída quando é posta em relação com a amizade, em que são discutidos os desejos e afecções em comum nas relações de amor e amizade (PLATÃO, 1997, p. 31). Mas, a reflexão sobre a *philia* platônica também pode ser analisada ao ser posta em relação com a ontologia platônica, na qual o filósofo é amante e amigo da sabedoria e a amizade é

---

conceito, sugere-se a consulta do artigo “O conceito de *physis* em Homero, Heródoto e nos Pré-Socráticos”.

<sup>5</sup> O termo aporético (*aporetikós*), diz respeito a aporia; sem solução. Diz-se dos diálogos socráticos de Platão, que se encerram sem uma solução definitiva para a questão examinada, tendo mais valor o exame do problema do que a solução final (JAPIASSÚ, 1990, p. 16). Na obra *Metafísica* de Aristóteles, a aporia é o ponto de partida do método *diaporético*, que consiste em três fases: 1) Levantar as aporias e as dificuldades que são herdadas de uma tradição anterior ou aquelas que não foram anteriormente resolvidas; 2) A separação minuciosa das aporias, consiste na dedução de premissas dialéticas (*endoxa*) das dificuldades que confrontam cada aporia; 3) Consiste no desdobramento de uma solução positiva para cada uma das questões aporéticas colocadas. Essas três fases podem ser descritas respectivamente como aporética, diaporética e euporética. (AGUIRRE, 2010, p. 18-19).



um meio para se buscar a verdade (*alethéia*) por meio da filosofia. Nos diálogos platônicos do segundo período, como em República e o Banquete, em que são propostas por Platão as Teorias das Ideias e o Mito da Caverna, a amizade continua a ter um aspecto racional e está em consonância com a busca pelo conhecimento. É no diálogo com o outro, que a amizade tem a sua importância para construir o conhecimento filosófico.

Mas, sem dúvida, o tratado sobre a amizade de Aristóteles se torna consistente por ser desenvolvido com uma precisão que não foi constatada desde o começo da história da filosofia; o problema da amizade foi posto desde Sócrates, mas o mesmo problema da amizade foi recolocado de modo empírico por Aristóteles, ou seja, a amizade aristotélica é fundamentada nas observações das relações entre os cidadãos para, posteriormente, ser formulada a ideia dos mesmos. A inserção da amizade dentro da epistemologia aristotélica faz parte das ciências práticas, que envolve os estudos da ética e da política, o que torna relevante a escolha de Aristóteles para trabalhar o campo da educação atual, que necessita cada vez mais que a amizade na sala de aula possibilite formar cidadãos. É certo que Aristóteles não criou o termo pedagogia, já que a relação entre a filosofia e a pedagogia era algo natural, pois a filosofia era concebida como um processo educativo.

A obra *Ética a Nicômaco* é subdivida em dez livros, ao passo que a *Ética Eudêmica* contém oito livros, mas em algumas edições os livros são unificados em uma mesma obra. Sobre a discussão entre as obras *EN* e *EE*, é possível constar que a noção de amizade é encontrada na obra *EN* nos livros VIII e IX. A proposta central de *EN* é utilizar as ciências práticas para compreender a práxis do comportamento humano e os pressupostos que envolvem as ações virtuosas. A amizade é uma temática que foi destacada por diversos filósofos da Antiguidade, mas a importância de estudá-la em Aristóteles, para subsidiar as discussões contemporâneas sobre

o tema, reside em sua primazia: foi o primeiro tratado sistematizado sobre ética, que abrange o agir humano e as relações entre os indivíduos, o que destaca sua importância na história da filosofia. Vale, então, aprofundar o que é a noção de amizade, levando a inquietação de que ninguém optaria por viver sem amigos, mesmo que ainda dispusesse de outros bens. O resumo das indagações iniciais de Aristóteles sobre a amizade se encontra na seguinte passagem:

Com efeito, ninguém escolheria viver sem amigos, ainda que dispusesse de todos os outros bens, e até mesmo pensamos que os ricos, os que ocupam altos cargos, e os que detêm o poder são os que mais precisam de amigos; de fato, de que serviria tanta prosperidade sem a oportunidade de fazer o bem, se este se manifesta sobretudo e em sua mais louvável forma em relação aos amigos? Ou então como se pode manter e salvaguardar a prosperidade sem amigos? Quanto maior ela for, mais perigos correrá. E por outro lado, as pessoas pensam que na pobreza e no infortúnio os amigos são o único refúgio (*EN VIII*, 1155/2012, p. 163).

Nessa passagem, Aristóteles evidencia a necessidade em se ter amigos acima de outros bens materiais e do poder, mas Aristóteles pondera que em situações adversas como a pobreza, a amizade não é o único refúgio, porém, ela é indispensável para se viver bem, o que ressalta ainda mais a clássica afirmação aristotélica de que o homem é um animal político (*Zoon Politikon*) e necessita viver em uma comunidade (*koinonia*). A amizade também possui elementos éticos, visto que os amigos querem o bem um ao outro, na qual a alteridade se trata de um ideal de virtude que talvez possa se atualizar nas demais relações sociais. Outro ponto que merece destaque, é que a escolha dos amigos depende de certa afeição, porém, em certos contextos como a sala de aula, a amizade une aqueles que fazem parte de um mesmo espaço, mas que formam elos que vão além do espaço

institucional, uma vez que o encontro não é regido apenas por pessoas que buscam os mesmos objetivos institucionais. Mas a amizade entre duas pessoas é o que possibilita ver uma mesma realidade de diferentes formas e, sobretudo, para reorientar condutas que possam contribuir para olhar o outro de maneira recíproca. A necessidade do outro como elemento avaliativo das ações é o que possibilita formar um cidadão ético e participante da comunidade política, mas, de fato, a mediação de outrem é o que possibilita a reciprocidade e por entender a si mesmo.

Aristóteles já evidenciou que o amigo é um outro eu. Essa concepção dos gregos para se conhecer a si mesmo por meio do outro também diz respeito às reflexões sobre a aquisição do conhecimento, pois o ensino pode ser comumente concebido como uma didática fechada que sempre segue passos preestabelecidos, sem a interação do outro como elemento participativo na construção do conhecimento, na qual limitaria as possibilidades de interação do aluno como um agente participativo do conhecimento. Outro aspecto relevante para a educação, é que Aristóteles não tinha uma concepção de uma pólis una e homogênea, mas considera que a pólis possa ser formada por cidadãos singulares que formularam leis e são regulados por elas, mas essa concepção de diversidade fica evidente apenas em Política. A concepção de pluralidade dos cidadãos parece não ser algo de fácil apreensão em EN, visto que amizade virtuosa ou perfeita ocorre apenas entre os semelhantes. Entretanto, mesmo que em EN não esteja explícito como se dá a amizade entre os dessemelhantes, há algumas alusões de relações de amizade entre jovens com os mais velhos, e entre os que mantêm uma relação de utilidade (*EN VII*, 1155/2012, p. 129). Porém, a amizade baseada na utilidade é a forma mais frágil de amizade, e possui características acidentais. A amizade baseada na utilidade tem, em sua consistência interna, o caráter acidental, pois a pessoa não é considerada por seu caráter, mas apenas pela utilidade que gera. Aristóteles

considera que esse tipo de amizade accidental tende a se desfazer facilmente, caso as partes não mantenham os elos como eram no início, porque se uma das partes cessa de ser agradável ou útil, a outra deixa de amá-la (*EN VIII*, 1155/2012, p. 166).

A amizade centrada no prazer é similar à amizade baseada na utilidade, por ter seu caráter eminentemente accidental, tendo em vista que a amizade se perpetuará somente enquanto durar o prazer. Aristóteles se refere à amizade baseada no prazer em relação aos jovens que constantemente buscam o prazer; porém este prazer não tem continuidade, mas apenas intensidade. O único tipo de amizade em que o indivíduo é considerado virtuoso é a amizade perfeita. Para Aristóteles, a amizade perfeita é aquela que existe entre os homens que são bons e semelhantes na virtude, pois tais pessoas desejam o bem um ao outro de modo idêntico, e são bons em si mesmos (*EN VIII*, 1155/2012, p. 167).

O costume em pensar nos interesses coletivos da cidade, é próprio da amizade para os devidos fins políticos, que na Antiguidade ocorria em um espaço público-político. Mas nos dias de hoje, a amizade política, está perdendo espaço para as relações sociais que são voltadas para os interesses em bens privados, sendo característico de um modo de viver utilitarista, em que se visa obter meios eficazes para atingir finalidades que podem servir a determinados aparelhos ideológicos como o Estado, as organizações e a família. Na Renascença foi possível constatar a falta de interesse por parte dos filósofos em relação à amizade. Bacon, por exemplo, trata da amizade de modo breve, dedicando-lhe poucas páginas em seus célebres *Ensaio* e Kant faz o mesmo em suas *Lições de ética*. Schopenhauer, Nietzsche e Croce também escreveram a respeito da amizade, mas apenas, pode-se dizer com a mão esquerda (BALDINI, 2000, p. 11).

Foi na Renascença, sobretudo, a partir do pensamento de Montaigne, que a amizade se tornou um fenômeno exclusivo do espaço

privado, um acontecimento que se restringe a ele e ao amigo, que se afasta da noção de amizade como um fenômeno público (ORTEGA, 2002, p.95). É notável que o declínio da amizade política e a ascensão da organização familiar, haviam ocorrido muito antes da Renascença e se deve, principalmente, a uma herança proveniente da tradição cristã, que teve seu ápice na Idade Média, mas que ainda se perpetua na sociedade contemporânea sob uma óptica mercantilista.

Ao discutir os paradigmas das noções de amizade em diferentes contextos, é preciso tecer uma ressalva, de que para entender a história da amizade ao longo de vários séculos, se torna fundamental um estudo historiográfico aprofundado que ultrapassará os limites deste capítulo. Desse modo, o processo de construção cultural em torno da amizade é fortemente marcado pela cultura de cada época, mas o modo como a concepção de amizade foi se modificando ao longo da história, faz parte um processo heterogêneo de pensamentos que sofre rupturas e continuidades. A amizade enquanto um problema do conhecimento vem sendo retomada no século XX e XXI por filósofos, educadores, sociólogos e psicólogos que investigam a amizade dentro do espaço privado, que foi iniciada com na Renascença.

A crise atual nas relações sociais é peculiar ao próprio processo de subjetivação que a sociedade contemporânea produz em que a amizade por utilidade e prazer, são valorizadas em diversos meios sociais, incluindo até mesmo a sala de aula. Ao discutir a importância da ética em Aristóteles no campo educacional, há possibilidades de vislumbrarmos mudanças na formação ética de alunos e professores na tentativa de formar cidadãos virtuosos. Porém, a tentativa em desenvolver a ética das virtudes na sala de aula, é uma tarefa árdua, pois os esforços necessários para ser virtuoso, tende a se chocar com a cultura utilitarista e hedonista da sociedade contemporânea, em que coisas precisam ter soluções rápidas e prazerosas.

As características utilitaristas e hedonistas que fazem parte da sociedade contemporânea são caracterizadas por alguns autores como fenômenos da sociedade moderna ou pós-moderna. Qualquer definição sobre o que é modernidade ou pós-modernidade, envolve diversos paradigmas sobre o conceito de sociedade, cultura e arte. Embora alguns autores entendam que a pós-modernidade é uma ruptura com a visão renascentista da modernidade, entende-se aqui que a passagem da modernidade para a pós-modernidade culminou na forma de um processo contínuo: “éramos, de fato, tal como nossos predecessores imediatos, modernizadores compulsivos e obsessivos” (BAUMAN, 2010, p. 11).

Desse modo, na sociologia de Bauman, a modernidade é considerada um processo social e intelectual que começou no Iluminismo e se estendeu na sociedade industrial. Atualmente o sociólogo utiliza o termo modernidade líquida para se referir a um tempo que atingiu seu auge no século XXI, tendo como características a passagem de estruturas sociais sólidas para a competição e consumo; a responsabilidade de fracassos remetidos ao plano individual; a dificuldade em amar o próximo; o processo de apaixonar-se e desapaixonar-se constantemente. (BAUMAN, 2004) Em Amor líquido, Bauman refletiu sobre a característica volátil do mundo moderno e seus reflexos na (de)formação de uma subjetividade consumista que permeia o modo como os vínculos sociais são (des)construídos (BAUMAN, 2004, p. 14). Pensando a amizade sob contexto diferente dos gregos, podemos constatar a superficialidade nas amizades, através dos incontáveis amigos que as pessoas buscam nas redes sociais, ou ainda, a rapidez com que as pessoas tendem a construir e desconstruir uma amizade.

## **Ética da Amizade e a Relação Professor-Aluno**

O desejo que as pessoas têm em preencher o vazio existencial característico da sociedade contemporânea tende a afetar mais ainda os adolescentes, que estão em uma fase de formar grupos de amigos e vivenciar novas experiências. A amizade por prazer também pode ser concebida como uma das buscas de identificação entre os membros de um grupo de amigos. Ao pensar como a educação está imbricada em uma lógica utilitarista, em que a sala de aula é concebida apenas como um local para formar sujeitos racionais e como isso pode ocasionar um processo de patologização, já que tudo aquilo que foge às normas da escola é concebido como anormalidade, é preciso encontrar mecanismos de apropriação dessa nova realidade em prol do desenvolvimento ético. A atitude crítica perante os hábitos hedonistas da modernidade, requer formação, e antes de tudo, um esforço para reorientar os pensamentos individualistas, em que a formação ética poderá contribuir no cotidiano dos alunos e professores.

Mesmo havendo diferença entre o professor-aluno, este encontro é constituído em um espaço comum – a sala de aula, que pode ser um lugar não apenas voltado para a aprendizagem de conteúdos utilitaristas, mas um lugar onde também é possível se relacionar com o outro, contribuindo para a formação de um sujeito com senso de justiça e responsabilidade perante a sociedade. Por outro lado, é preciso pontuar as diferenças entre a amizade professor e aluno, sem delimitar as diferenças advindas deste vínculo; haverá uma incongruência de ordem epistemológica e pedagógica. A formação do indivíduo virtuoso na Grécia Antiga ocorreu em um contexto no qual a amizade entre professor-aluno envolvia uma relação de amizade entre mestre-discípulo. O mestre não é apenas aquele que transmite verdades para o discípulo memorizar, como se não houvesse uma história de vida e uma realidade social entrelaçada entre ambos. Este entrela-

çamento entre história de vida e realidade social poderia ser o ponto de partida para a construção e interlocução de ambos, para que possa ser construído um diálogo que questione sobre as instituições contemporâneas, que deveriam formar cidadãos críticos e virtuosos.

A relação professor-aluno não deve ser entendida no sentido do senso comum, como um mero vínculo amistoso entre duas pessoas. O objetivo da amizade em um contexto educacional requer determinadas condições para que o professor estabeleça propostas práticas para que o aluno possa tentar ser virtuoso em suas ações, bem como instigar o aluno a chegar a ser um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. É certo que todas as relações de amizade passam por tensões, inclusive a relação entre professor e aluno, pais-filhos ou relações amorosas. Primeiramente, a amizade não é um sentimento imutável, mas suas tensões talvez possam ser superadas pelo entendimento das causas que geraram o conflito, em que o encontro entre os amigos tem o sentido de melhorar a si mesmo e o outro. Em contrapartida, nem todo o tipo de amizade se propõe a superar os conflitos inerentes às relações interpessoais, pois o propósito de cada amizade pode variar drasticamente, como propôs Aristóteles. Uma das saídas para tentar responder a esses conflitos que ocorrem nas relações pessoais, dentro e fora da sala de aula, pode ser por meio de um trabalho sobre a “ética das virtudes”, que poderá trazer elementos para as reflexões sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas.

A proposta de retomar Aristóteles no âmbito da formação de professores e das práticas pedagógicas foi enfatizada no artigo, *Aristotle for Teachers as Moral Education*, em que é sustentada a tese de que, com a filosofia de Aristóteles é possível ter uma base conceitual para fornecer elementos necessários para a formulação de programas em educação que preparem os professores para desenvolver a questão da formação do caráter



na sala de aula (ROBENSTINE, 1998, p. 107). Entre autores que retomam Aristóteles em contextos educacionais, destacam-se Thomas Lickona, Kevin Ryan, Edward Wyne, Stephen Tigner e outros. Esses autores partem do pressuposto de que a virtude não é assimilada por meio de contingências verbais racionais, pois a virtude se concretiza, sobretudo, pelo hábito, e pode ser desenvolvida por meio de reflexões sobre a experiência concreta que os alunos vivenciam. A proposta de formar o caráter virtuoso dentro das escolas faz parte do modelo da educação criado por Thomas Lickona, que originou o livro *Education for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility* (1991), em que Lickona propõe aspectos cruciais para a formação de professores e das práticas pedagógicas no que concerne o desenvolvimento das virtudes morais e intelectuais.

O referencial de Aristóteles permite lembrar que, nos tempos modernos, a importância da vida virtuosa é esquecida, incluindo o autocontrole e a moderação, bem como outras virtudes orientadas para a generosidade e a compaixão. É necessário estarmos no controle de nós mesmos – nossos apetites ou nossas paixões – em direção ao outro (LICKONA, 1991, p. 65). Ao longo da obra, o autor ressalta as conexões entre os aspectos intelectuais e morais na escola, argumentando ser necessária a inclusão de um currículo acadêmico que discuta questões morais para que as escolas efetivamente formem alunos inteligentes e éticos. Basta lembrar que, em EN, a aquisição das virtudes nem sempre pode ser incorporada por meio da racionalidade oriunda da virtude intelectual, pois é preciso que exista a mediação da virtude moral para que as condutas virtuosas sejam desenvolvidas por meio do hábito. Desse modo foi destacado, tanto para a formação de professores quanto para as práticas pedagógicas a necessidade em desenvolver um olhar atento sobre os dualismos entre teoria-prática, razão e emoções e etc. Sob o ponto de vista

da formação de professores, Lickona dedica o quinto capítulo de seu livro – *The Teacher as Careviger, Model and Mentor* – para discutir a importância do professor como cuidador, modelo e mentor na educação dos alunos. Na sala de aula, os alunos têm dois tipos de relações: a sua relação com o professor e o seu relacionamento uns com os outros. Os professores podem servir como mentores fornecendo pressupostos éticos por meio da explicação, discussão de fatos, encorajamento pessoal e feedback quando um aluno magoa o outro ou a si próprio (LICKONA, 1991, p. 83-84). Nesse sentido, é possível escutar os alunos e desenvolver narrativas de dilemas éticos para refletir como esses dilemas ocorrem no cotidiano dentro e fora da sala de aula.

A vivência na sala de aula apresenta diversas oportunidades para trabalhar situações de conflito. Lickona (1991) sugere cinco pressupostos básicos para se trabalhar práticas pedagógicas que abarquem o conflito na sala de aula, a saber: (I) um plano de currículo que coloque os alunos para pensar, escrever e falar sobre os vários tipos de conflitos; (II) desenvolvimento de habilidades que são ensinadas por alunos-monitores para prevenir e resolver conflitos; (III) utilizar as reuniões de classe para resolver conflitos que ocorrem entre os membros da classe e estabelecer normas de resolver conflitos de forma justa e sem violência; (IV) intervir, quando necessário para ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades interpessoais no momento de um conflito real; (V) tornar os alunos cada vez mais responsáveis para trabalhar seus conflitos sem o auxílio de um adulto (LICKONA, 1991, p. 300). Esses pressupostos básicos que nortearam as práticas pedagógicas desenvolvidas por Lickona, auxiliaram na tarefa de discutir a amizade como possibilidade de formação ética na relação professor-aluno em um contexto ético-educacional.

Como prática pedagógica para resolver conflitos, o professor também poderá organizar reuniões que tratem da queixa de seus alunos,

mas sem citar o nome dos alunos, pois poderá expor os envolvidos no conflito, e poderá levar os envolvidos a adotar uma postura de negar os problemas. Ao descrever um dilema moral, o professor poderá pensar em conjunto com os alunos como surgiu este conflito: “Qual a causa deste conflito?”. Em seguida, ele poderá perguntar, como é que cada pessoa se sentiu neste conflito? Essas questões poderão levar a classe a propor qual será a melhor solução para esse conflito.

O maior desafio dessas práticas que trabalham a formação ética será o de elaborar práticas pedagógicas, que não dizem respeito apenas ao ensino dos conceitos do ponto de vista teórico, mas pensar como os alunos poderão incorporar a ética como modo de vida. Tendo em vista que a amizade é uma virtude que coexiste com as emoções de rivalidade, o ensino de pressupostos éticos como a amizade, ética, a virtude, entre outros, poderá não ser o suficiente para que o aluno internalize uma conduta virtuosa, pois é preciso que ele reconheça o pensamento que pode gerar uma ação, e pense nos desdobramentos de uma ação sem ir para um extremo ou outro. A proposta de desenvolver práticas pedagógicas para formar eticamente o aluno por meio do hábito de agir virtuosamente, tem o intuito de justamente cobrir a lacuna que o ensino de princípios gerais teóricos sobre a ética não obtém êxito, pois a incorporação da virtude moral advém da experiência empírica do aluno com a sua realidade.

As reflexões sobre a amizade como um elemento de formação ética serão úteis na discussão de exemplos cotidianos ao tratar dos dilemas morais que os alunos vivenciam na sala de aula. Pois quando o aluno se depara com uma experiência direta que envolva um dilema ético, é possível que ele avalie seus desejos conflitantes e, no processo de elaboração das decisões que incidam em uma ação, o aluno e os demais agentes envolvidos poderão rever suas decisões e contribuir para consigo mesmos, com a escola e com a sociedade.

## Considerações Finais

O presente trabalho inseriu-se no domínio da Filosofia da Educação, tendo como principal propósito trazer as contribuições da ética da amizade, com foco em Aristóteles, para o campo da educação, com a tese central de investigar como a noção de amizade em Aristóteles pode contribuir para as relações professor-aluno. Para fundamentar os elementos conclusivos dessa tese central, primeiramente buscou-se respeitar o significado originário da noção de amizade para Aristóteles, tendo como ponto de partida a retomada do conceito de amizade enquanto problema da filosofia, desde a Grécia Antiga, rompendo, assim, com uma compreensão mítica da realidade. Na educação brasileira a pesquisa e maior investigação do conceito de amizade em Aristóteles, constitui-se um campo fértil, visto que a rivalidade entre professor aluno envolve múltiplas causas psicológicas, sociais, culturais e de formação docente aquém das reais necessidades exigidas para uma educação plena, do ponto de vista da formação do homem.

Neste momento, à guisa da conclusão, torna-se fundamental sintetizar as implicações pedagógicas que a noção de amizade aristotélica, poderá ter para contribuir com as ressonâncias na formação de professores e nas práticas pedagógicas: 1) A formação ética depende de uma atitude filosófica do docente que possibilite refletir, indagar e nortear as ações que contribuam na difícil tarefa de formar alunos virtuosos na atual cultura utilitarista e hedonista. 2) As diversas formas de relações sociais desenvolvidas em sala de aula também são emocionais, fato que expõe como condição necessária o desenvolvimento da virtude moral, visto que a mesma não depende apenas do conhecimento, mas da ampliação de experiências cotidianas que propiciem o hábito dos alunos para praticar ações virtuosas. 3) A construção do conhecimento ocorre na relação entre

sujeito e objeto, em que a sala de aula se apresenta como um espaço para trabalhar os aspectos éticos e epistêmicos do aluno. 4) A pedagogia da amizade que se estabelece na relação professor-aluno visa formar um sujeito ativo para formular suas hipóteses, análises e saídas significativas para dar sentido à produção do conhecimento, à sua existência e à do outro.

A partir das sínteses gerais formuladas acima, conclui-se que a qualidade na relação entre professor-aluno, é uma das principais condições que proporcionam a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, sendo uma relação pedagógica marcada pela conjunção entre razão e emoção, bem como pela dimensão ética e epistêmica. A proposta de desenvolver práticas pedagógicas para formar eticamente o aluno por meio do hábito de agir virtuosamente, tem o intuito de justamente cobrir a lacuna que o ensino de princípios gerais teóricos sobre a ética não obtém êxito, pois a incorporação da virtude moral advém da experiência empírica do aluno com a sua realidade.

As reflexões sobre a amizade como um elemento de formação ética serão úteis na discussão de exemplos cotidianos ao tratar dos dilemas morais que os alunos vivenciam na sala de aula. Quando o aluno se depara com uma experiência direta que envolva um dilema ético, é possível que ele avalie seus desejos conflitantes e, no processo de elaboração das decisões que incidam em uma ação, o aluno e os demais agentes envolvidos poderão rever suas decisões e contribuir para consigo mesmos, com a escola e com a sociedade.

## **Referências**

AGUIRRE, J. La forma aristotélica y la solución de las apórias del libro beta. **Eidos**, v. 2, n. 12, p. 158-200, 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BALDINI, M. **Amizade & filósofos**. Trad. Antônio Angonese e Laureano Pelegrini. Bauru: Editora do Sagrado Coração, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. São Paulo: Zahar, 1990.

MURACHCO, H. G. O conceito de physis em Homero, Heródoto e nos pré-socráticos. **Hypnos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 11-22, 2015.

ORTEGA, F. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PLATÃO, A. **República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

ROBENSTINE, C. Aristotle for teachers as moral educators. **Philosophy of Education Archive**, v. 1. n. 2, p. 107-114, 1998.



# Por Que Devemos Pensar sobre a Moral? Uma Reflexão à Luz da Pedagogia Waldorf

*Maira de Oliveira MARTINS<sup>1</sup>*

## Introdução

O que é uma vivência moral? Será um apanhado de regras de convivência social, o conhecimento de leis divinas, ou a atuação para o bem dos menos privilegiados de toda ordem? Indagações neste sentido nos levam a refletir o porquê devemos nos debruçar sobre o estudo da moral humana. Um aspecto que observamos estar relacionado a este estudo é o fato de poder despertar algo profundo, em alguns, muito ou pouco, seja de maneira consciente ou inconsciente, ao se deparar com eventos que envolvam a injustiça, desigualdade, sofrimento, dor, entre outros. Esse sentimento que surge pode estar relacionado com a tristeza, indignação, raiva, compaixão etc. O fato é que esse fenômeno é passível de acontecer, e, por estarmos inseridos na cultura atual, podemos refleti-los. Nas páginas que se seguem tentaremos refletir sobre a moral e sua relação com a humanidade atual. Rudolf Steiner (1861-1924), filósofo e educador austríaco, fundador da Pedagogia Waldorf, traz estudos acerca deste tema cultural da moral humana.

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: maira.martins@unesp.br  
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p183-204>



De acordo com o autor, para conhecer o ser humano é necessário compreender o mundo o qual ele vive. O ser humano vem a ser um microcosmo, a imagem do Cosmo, ou seja, Universo. Nesse sentido, o Universo e seus mundos passaram por desenvolvimentos anteriores ao estado atual, o ser humano constitui-se como um fator desse desenvolvimento e ambos ainda perpassarão por desenvolvimentos futuros. “A vida atual coloca em questão muito do que o homem herdou de seus antepassados.” (STEINER, 2012, p. 11). Do mesmo modo, continuamos traçando nosso “destino” como humanidade. No que tange à moral, só podemos compreendê-la na medida em que inserimos o ser humano dentro do mundo, cultural e cósmico, à vista de contemplar o seu desenvolvimento, a fim de conseguirmos captar os recursos humanos que se tinham, os que permaneceram e os que devem sucumbir para que possamos alcançar uma verdadeira vivência moral. Compreenderemos o homem como ser moral quando nos deparamos com esse impulso no qual provém seus atos morais, em sua *alma*.

[...] a coisa de menos importância no âmbito moral é sabermos o que se deve fazer, qual a ação correta no domínio da moral. No âmbito da moral o mais importante é que vivam no nosso íntimo certos impulsos que, em razão de seu vigor, de sua força interior, transformem-se em ações morais, isto é, exteriorizem-se moralmente. A esse resultado não levam absolutamente as pregações sobre moral ou resultados dessas pregações, como é sabido. *Fundamentar moral significa conduzir o homem às fontes em que ele pode apropriar-se dos impulsos de onde provêm as forças que levam à ação moral.* (STEINER, 1985, p. 14, grifo nosso).

Compreendemos, então, que para pensarmos em uma fundamentação sobre a moral, devemos entender como se passaram os impulsos culturais, desde os mais remotos, no desenvolvimento do ser

humano, sobretudo de sua *consciência*. Quando olhamos para trás, na História da humanidade, observamos com facilidade a distinta consciência dos povos. Os personagens históricos que surgiram, como os filósofos e pensadores, ativistas, entre outros, nos mostram, se observamos bem, os impulsos colocados à serviço do desenvolvimento da consciência humana.

Para Steiner (1998), a evolução do ser humano, de maneira geral, ocorre desde épocas longínquas, anteriores à mencionada na História, que segundo o autor, só compreendem até o que os sentidos materialistas podem alcançar. De acordo com suas pesquisas, o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir de um processo que parte da unificação com o Todo para uma individualização, do qual ainda estamos percorrendo. Assim, em evoluções planetárias, vem sendo desenvolvido a natureza do ser humano, de maneira que sua consciência vai se tornando cada vez mais nítida em relação ao mundo exterior, por um lado, e tornando-se autoconsciência, por outro (STEINER, 2004).

Portanto, viemos de uma situação de inconsciência exterior, para o estado de uma consciência onírica, que por sua vez foi aumentando o grau de lucidez e ampliação do mundo ao redor; por fim, atualmente encontramos-nos na consciência de vigília e lúcida. “Esta consiste no fato de o homem, com seus sentidos atuais, poder perceber as coisas e os seres do mundo e formar, com o auxílio de sua inteligência e de sua razão representações mentais e ideias sobre essas coisas e seres.” (STEINER, 2004, p. 53).

Na medida em que ocorre o desenvolvimento e ampliação da consciência vão surgindo novas necessidades, as quais adentramos no campo do nosso objeto de estudo. No que tange à moral, “O “homem” tem de passar pelo egoísmo para retornar, num grau superior, ao altruísmo, agora, porém, com uma consciência completamente lúcida” (STEINER, 2004, p. 30). O que isso quer dizer? Na Grécia antiga já encontramos uma

indicação da nova necessidade ao homem, com o advento da consciência: “Homem, conhece-te a ti mesmo”<sup>2</sup>. Desta forma, o caminho do ser humano está para, com a conquista da consciência, encontrar-se no mundo, e, para isto, precisa encontrá-lo em si mesmo. O povo grego já demonstrava esse conhecimento através da Arte e Filosofia, as quais traziam à tona conteúdos provenientes desse conhecimento, em sua alma. Mas a evolução ainda continua, e o ser humano percorreu as veredas das Ciências Naturais, com o intuito de explicar o mundo a partir da natureza. Apesar dos seus exímios progressos, ela não contempla todas as respostas; proporcionou uma lacuna entre o ser humano material e sua consciência, espiritual.

No entanto, o ser humano é exatamente a vida da consciência na matéria humana, o espiritualizar da matéria corporal humana através dos impulsos da consciência. E quem não chegar ao conhecimento sobre como a consciência permeia, influencia, vivifica a matéria corporal humana, sobre como a matéria pode, por si mesma, ser levada à luz na qual a consciência pode aparecer, não poderá pensar em realizar a exigência *Homem, conhece-te a ti mesmo*, por mais que se esforce. (STEINER, 2008, p. 10-11).

Neste ponto, tocamos na consciência do ser humano. No momento atual, não podemos mais recorrer a qualquer resposta originada em perguntas sobre o mundo e si mesmo, senão por meio do pensar. Diferentemente do passado, no qual as respostas e orientações vinham ao povo a partir de personalidades específicas e, muitas vezes, a partir de rituais semiconscientes (STEINER, 2004), na presente situação do ser humano as respostas somente são encontradas a partir do pensamento claro

---

<sup>2</sup> Frase escrita na entrada do templo do deus Apolo, na cidade de Delfos, na Grécia, no século IV a. C. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/conhece-te-a-ti-mesmo/>

e puro. Nesse sentido, Bach Jr. (2015) chama a atenção para a nossa capacidade de vivenciar o pensar.

Steiner (2000) propõe, como fonte de todo o conhecimento, uma nova forma de pensar a realidade. Segundo o autor, nos é possível observar o nosso pensamento, da mesma forma como observamos um objeto qualquer. Ao observarmos o que pensamos, podemos acessar um âmbito do conhecimento que surge a partir daquilo que pensamos inicialmente, proporcionando-nos novos conceitos e novas formas de julgamento sobre o objeto pensado. Deste modo, estabelecemos uma relação com nossa atividade pensante, que só ocorre por meio da consciência, permitindo-nos chegar até um ponto onde encontramos as respostas ao que procuramos.

Pelo fato de nossa consciência estar embasando todo esse processo, esse relacionamento entre o pensamento e a consciência ocorre de tal forma que podemos também encontrar respostas sobre nós mesmos e nosso processo de pensar. Nesse sentido é que se atribui a vivência no pensar, no qual não encontramos as respostas a partir de fatores externos, nem sofremos coações advindas dos conceitos de fora, pois não há a submissão para um julgamento ou conceito fechado de antemão. No processo vivenciado, estabelece-se realmente uma relação entre a percepção, os conceitos e os julgamentos, que resultam em ideias intuitivas, “O pensar intuitivo é a vivência da própria atividade, não é um patamar onde o ser humano chega em sua evolução mental e ali se estabelece. Ele não é o ponto de chegada, é o ponto de partida para uma inédita ampliação da realidade para o homem” (BACH JR., 2015, p. 134). Diante da realidade que ainda nos aparece de forma bastante caótica, podemos encontrar o ponto de apoio no próprio pensar.

[...] no pensar temos uma ponta do devir do universo em nossas mãos e estamos presentes quando este se realiza. E eis, justamente, o que importa. Pois a razão pela qual as coisas se apresentam diante de nós de maneira tão enigmática é que não participamos do seu vir-a-ser. Simplesmente as encontramos. Quanto ao pensar, no entanto, sabemos de onde vem. Por isto, não existe um ponto de partida mais fundamental para a compreensão do mundo que o pensar. (STEINER, 2000, p. 40).

Neste momento, portanto, parece estar claro o porquê devemos pensar sobre a moral humana. Ou seja, o pensamento é o toque do ser humano no universo, é o que permite encontrar novamente o elo entre o ser consciente e a natureza a qual vive e faz parte, de maneira a seguir o caminho proposto na teoria steineriana de retornar à unidade, ancorado na consciência clara. Destarte, temos condições de buscar a prerrogativa dos gregos, conhecendo-nos a nós mesmos. No entanto, esta tarefa não é fácil, pelo contrário, trata-se de um trabalho árduo e penoso, no qual muitos de nós nem queremos começar esta empreitada, ou começamos e desistimos, por se tratar de uma atividade difícil, sofrida, até com sacrifícios. Pois, diferentemente dos animais e plantas, o ser humano, apesar de sua espécie, não é especialista, todos nós agimos diferentemente uns dos outros, apesar de nossa constituição física ser de mesma origem.

Neste aspecto, segundo Steiner (2000), o agir depende de algumas características constituintes em cada um, que, por um lado, contempla o âmbito da espécie, e por outro, sua individualidade.

Para o autor, a ação sempre provém da vontade, e essa é a grande questão. Pois, a vontade pode ser desencadeada de várias maneiras, inclusive de maneira livre. As razões que despertam a vontade podem vir a partir do meio externo, por meio de conceitos e regras, os quais Steiner denomina como motivos. Podem também ser despertadas ações a partir

das vontades internas, cujas fazem parte da organização humana, constituindo-se como princípios internalizados, denominados como força motriz. “O querer não é, portanto, apenas o resultado do conceito ou da representação, mas sim também da constituição particular do ser humano” (STEINER, 2000, p. 107).

Ambas as razões, porém, constituem-se exigências, sejam externas ou internas. Nesse sentido, Steiner (2000) ainda define uma outra forma de agir, que não advenha das exigências, mas da proposta do pensar: a partir das intuições, de modo que, com a observação do pensar puro<sup>3</sup>, encontre as razões para seu querer agir.

Nesse nível da moralidade, não ajo por obediência a uma autoridade e tampouco em decorrência de uma voz interna. Não reconheço nenhum princípio externo ao meu agir, porque achei em mim mesmo a razão para minhas ações, o amor à ação. Não analiso racionalmente se minha ação é *boa* ou *má*; eu a realizo porque a amo. Ela será *boa* se minha intuição mergulhada em amor estiver devidamente contextualizada no ambiente a ser por sua vez entendida intuitivamente; *má*, se não for o caso. (STEINER, 2000, p. 114).

Neste caso, a ação moral brota a partir da individualidade do ser humano, que estará imbuído de amor à sua própria ação; brota a partir de sua alma, e, portanto, é livre. Ao nos depararmos com o mundo atual, poderemos compreender as várias nuances de ações que vão desde as mais animais até as mais cultivadas pelo amor. Não se trata, de forma alguma, de categorizá-las e discriminá-las, apontando para o que é o correto ou incorreto; trata-se, com efeito, de percebermos as possibilidades

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo autor para a diferenciação entre o termo “pensar” utilizado comumente e sua definição do pensar intuitivo, aquele que alcança uma esfera das ideias a partir do relacionamento entre objeto e sujeito, relacionando a percepção, conceituação, sensação e julgamento.

de ações e contemplarmos as diferenças humanas, cada uma traçando seu caminho, com suas possibilidades de pensar sobre a realidade e a si próprio.

Para Steiner (2000), a atuação livre é aquela em que resultou do pensar intuitivo, que, por sua vez, foi escolhida por amor àquela ação; e se estiver bem colocada, no momento e lugar, resultará em um bem ao mundo. Se estiver mal empregada, poderá resultar em um mal ao mundo. A postura individual de observar essas questões e o ser humano, na medida em que se percebe suas ações e suas determinantes, exigidas ou pensadas, constituindo o teor moral de cada um, é o que Steiner define de *individualismo ético*. “A soma das ideias relevantes para nós, o conteúdo real de nossas intuições conceituais, constitui o que diferencia, apesar de toda universalidade das ideias, um homem do outro.” (STEINER, 2000, p. 113).

Temos então, diante de nós, um caminho cultural que nos abstraiu da imagem universal e integrada; podemos conceber-nos no sentido de que nos retiramos, a princípio, do fluxo integralizado inconsciente. No pensar, encontramos essa possibilidade de integração, a partir da própria consciência e imbuída de alma individualizada. “A individualidade é uma superação das limitações da subjetividade, ela continua o percurso evolutivo e vai além do nível alcançado no plano biológico e cultural” (BACH JR., 2015, p. 136).

Nesse sentido, chegamos a um ponto em que somos capazes de dar continuidade à caminhada da humanidade, a partir das ações aos quais realizamos, tendo em vista a moral humana. Destarte, surge a pergunta: do ponto de vista prático, como podemos dar nossa contribuição? Encontramos uma possibilidade na Pedagogia Waldorf.

## **A Proposta Pedagógica Waldorf Como Possibilidade de Desenvolvimento Moral**

Se no início deste capítulo nos perguntamos o que é vivência moral, podemos iniciar este tópico questionando: como a criança vivencia a moral? Na teoria de Rudolf Steiner (STEINER, 2013; MARTINS; STOLTZ, 2021), o ser humano é um ser tri/quadripartido, ou seja, é constituído de três aspectos que o conectam ao Cosmo: corpo, alma e espírito. De maneira geral, corpo é o físico, aquele que é recebido e influenciado pelas leis físicas. Espírito refere-se ao aspecto suprassensível do ser humano, que vem da esfera macrocósmica, carregando toda a história e possibilidades futuras do ser humano; o aspecto materializado do espírito no ser humano é o pensamento/consciência. E a alma vem a ser a intermediária entre o aspecto atual do ser humano, seu corpo, e o aspecto fundamental, o espírito. Intermedia o efêmero e o eterno em nós (STEINER, 2012).

Dentro desta trimembração, temos dois aspectos relacionados ao estado físico/corpóreo do ser humano: no corpo físico atua algo que lhe confere vida, crescimento, reprodução. Somente os componentes físicos e químicos do nosso corpo não nos permitem que crescamos e nos desenvolvemos até a constituição adulta, bem como nos reproduzamos. O aspecto que atua conjuntamente com o físico é o aspecto vital, denominado também por etérico. É o responsável pelos fluxos e ritmos da vida. O termo “etérico” é empregado para “[...] designar o que é acessível à visão superior, dando-se a conhecer à observação sensorial apenas em seus efeitos, ou seja, por sua propriedade de conferir determinada forma ou figura às substâncias e forças minerais existentes no corpo físico.” (STEINER, 1998, p. 46).



Os correspondentes ao estado espiritual do ser humano, encontramos os aspectos astral e o Eu. O âmbito astral do ser humano se refere à sua vida emotiva, onde despertam as sensações a partir do mundo externo, é a vida emocional do ser humano. O Eu diz respeito à sua consciência, ao que caracteriza cada um como individualidade. É o “Eu” (pode-se dizer a qualquer coisa ou pessoa qualquer nome, mas de si próprio diz-se somente “eu”). “Este aspecto espiritual é o que diferencia o ser humano de qualquer outro ser da natureza; a palavra “eu” traduz a essência, o âmago do ser humano.” (MARTINS; STOLTZ, 2021, p. 113-114). Portanto, dentro da esfera trimembrada do ser humano, encontramos a esfera quadrimembrada: o físico, o etérico, o astral e o Eu.

Pois bem, ao nascermos, somos seres em desenvolvimento, de modo que temos as características mencionadas acima *em potencialidade*. De acordo com os estudos de Steiner (2013), a criança é um ser em desenvolvimento, e este ocorre a cada sete/oito anos, aproximadamente. Nesse sentido, cada aspecto do ser humano desenvolve-se, respectivamente, no período de setênios. Podem ser desenvolvidos de maneira saudável, a levar saúde e desenvolvimento livre do ser humano; ou, ocorrer de tal modo que deixem lacunas, vazios, feridas, levando a um desenvolvimento doentio, privativo de sua liberdade. E neste ponto encontramos a atuação da moral.

O primeiro período de vida da criança está para crescer, desenvolver; o seu corpo físico já está totalmente *formado*, necessitando ser *desenvolvido*. Então, este primeiro setênio temos de observar para o desenvolvimento do aspecto vital (etérico) da criança. Uma característica bem peculiar desta época, do nascer até por volta dos sete anos, é sua habilidade de imitação. Quando observamo-las brincar, agir, está sempre imitando algo a sua volta. Ou seja, toda atitude do ser humano adulto que rodeia a criança influencia no seu desenvolvimento vital, nesta época da

vida. Isto ocorre porque, segundo a perspectiva de Rudolf Steiner, tudo o que permeia a criança, tudo o que ela percebe com seus sentidos, ela *vivencia*. O olhar para uma determinada ação, o contexto, o semblante no rosto, o toque, são conteúdos que vão além de percepção a partir dos sentidos, adentram a alma da criança.

Desta forma, surge uma grande responsabilidade no adulto que lida com a criança, sejam pais, professores, diretores, parentes etc.: a maneira como agir diante da vida perante a criança. Não se trata de se comportar bem em sua presença, e longe agir de maneira diversa, pois a criança percebe seu meio em todos os âmbitos, o observável e o não observável, ou seja, o aspecto anímico do seu entorno. Pois não é o comportamento que está em jogo, mas o ambiente anímico em torno dela. E por que a criança tem essa percepção do meio à sua volta? Bem, para Steiner (2013) a criança é um ser que acabou de descer das esferas macrocósmicas à sua vida corpórea. E o que inicia por desenvolver são seus aspectos vitais, aqueles que organizarão seu corpo e o manterão vivo aqui na Terra.

Aquele aspecto que a individualizará, capaz de tornar-se independente das pressões de toda ordem da vida, se desenvolverá apenas no terceiro setênio, aproximadamente, quando a criança estiver devidamente colocada no mundo. Isto significa que, enquanto sua consciência não é desperta, a criança não se sente separada, individualizada, de seu meio. Neste primeiro período, então, ela é parte confundida com seu ambiente. Daí o motivo que a criança vivencia, e não apenas percebe, o mundo à sua volta. Nas palavras de Steiner (2013, p. 15)

A criança pequena é ainda algo pesado e uniforme, um ser sem a menor curiosidade sobre o qual temos de causar uma impressão a partir da nossa própria maneira de ser. E assim como um saco de farinha não

tem curiosidade pelo que o cerca, tampouco a tem a criança pequena. Mas assim como todas as impressões que os senhores deixaram num saco de farinha ali permanecerão, especialmente se a farinha estiver bem moída, tudo deixará sua marca na criança pequena. E isto acontece não pelo fato de ela ser curiosa, mas de forma análoga à impressão do dedo dos senhores deixada no saco de farinha – pelo fato de terem formado, com ele, uma unidade.

A partir desta unidade podemos pensar, enquanto adultos, que todas as ações exercidas para com a criança são de cunho moral, levando em conta essa impressão que acompanhará sua vida. E então fica claro que não se trata de “bons comportamentos”, mas a forma de viver, de lidar com o mundo. Pois, como vimos acima, neste período, seu aspecto vital está em desenvolvimento, então, tudo o que é vivido pela criança chega até seus órgãos físicos, principal fonte de onde fluem toda a organização infantil, neste momento. “Uma vez que tanto a capacidade de observar, como a de perceber são inconscientes na criança, não nos damos conta de como submerge intensamente em toda a sua organização o que está no ambiente, [...] por meio de sua percepção sensorial global.” (STEINER, 2008, p. 44-45).

Portanto, a moralidade vivenciada na criança pequena são as companhias ao seu redor e a forma como se vivem, como se comportam, como se relacionam com os seres em geral, com o mundo e consigo próprio. Tudo o que é vivenciado pela criança neste período é moral e é recebido de uma maneira natural, inconsciente. Poderemos ser injustos com uma criança antes dos sete/oito anos, ao inserirmos em seu anímico a mentira, a raiva, a indiferença, o desamor, a solidão, a partir do nosso íntimo em relação ao mundo e nossas atitudes. Pensemos nisso.

Considerando o primeiro setênio como o de organizar os aspectos vitais da criança, a queda dos dentes nos mostra o ápice destas forças, de

maneira que o que estava sendo desenvolvido ganha autonomia; a “expulsão” dos dentes demonstra que as forças atuantes continuarão de maneira própria. Parte dessas forças organizadoras do físico se elevam, a partir da queda dos dentes, atuando de maneira mais sutil, para a memória e o pensamento. Agora, a criança entra numa nova fase, no segundo setênio. Sua maneira de se relacionar com o mundo muda, e, no que tange à moral, a qualidade do relacionamento do adulto para com esta criança requer novos cuidados.

Com o advento do pensamento, a criança entra em contato com as imagens do mundo, de forma que sua principal relação com o mundo parte dessas imagens. O adulto agora possui uma nova tarefa com esta criança, ele deve fazer parte dessas imagens. Devemos lembrar que na teoria de Steiner este período ainda não se refere ao pensamento lógico e abstrato. A criança entre sete e doze anos ainda lida com o mundo por meio de imagens, que aos poucos vão ganhando a lógica do mundo, para conquistar o pensamento abstrato, no terceiro setênio (STEINER, 2012).

Destarte, da mesma forma como os heróis dos contos e lendas são a fonte de todo o comportamento da criança, os educadores, diretores, pais, adultos em geral, ganham essa figura, e quais comportamentos queremos formar como imagens? “Daí a importância, para o jovem, de ter à sua volta mestres, personalidades cuja maneira de ver e julgar o mundo possa despertar nele as forças intelectuais e morais desejáveis.” (STEINER, 2012, p. 33). O papel do adulto, nesta época, é de formar essas imagens a ser concebidas e inspiradas pelas crianças, ganhando uma *autoridade*.

Note-se que a autoridade mencionada não é autoritária, de maneira imposta, “[...] deve constituir a evidência espiritual imediata para que o jovem forme consciência, hábitos e inclinações e discipline seu temperamento, com cujos olhos observa o mundo.” (STEINER, 2012, p. 33). Desta forma, o adulto está inserindo imagens dignas de ser

exemplificadas, imitadas, mas providas das imagens criadas a partir de cada criança. De que maneira podemos atuar, a fim de formarmos tais imagens ideais? Neste período, a linguagem desempenha um importante papel. Toda a possibilidade de externar a vida anímica e os pensamentos ocorre por meio da linguagem. No entanto, não se trata de exortações morais e sermões, pois a criança precisa formar uma *imagem do professor*, e, como ainda não é possível a ela lidar com conceitos abstratos, não são palavras que contribuirão para a formação dessas imagens, mas sim *atitudes*.

A linguagem desempenha seu papel quando permite a cada criança, enquanto ser humano, o livre desabrochar. “Na linguagem, não reside somente o idioma. Nela reside o ser humano todo enquanto corpo, alma e espírito. A linguagem é apenas o resumo do homem todo.” (STEINER, 2008, p. 51). Este ponto abarca a coerência que todo o adulto deve ter entre o falar e o agir. Será que somos coerentes entre o que passamos às nossas crianças e o que fazemos? E será que passamos imagens dignas de autoridade? A moralidade vivenciada na criança neste período depende de nossa capacidade de evidenciar o que há de mais belo no mundo e no humano, a fim de possibilitarmos a expressão individual de cada criança.

O caminho de desenvolvimento proposto por Steiner parte da entrada ao mundo físico de forma puramente física, que vai se tornando cada vez mais anímica, até chegar ao espiritual no mundo. No primeiro setênio preparou-se o físico, no segundo o anímico, neste terceiro setênio, o jovem adolescente preparará o seu espiritual, por meio dos pensamentos, para que, a partir dos 21 anos, início do próximo setênio, possa atuar no mundo de maneira consciente. A partir de agora, o relacionamento com o mundo torna-se mais evidente, verdadeiro; a relação entre professor e aluno, jovem e adulto, também. Agora, contemplamos muito do que foi inserido na alma infantil, nos períodos anteriores.

Todas as vivências do jovem até então constituíram-se como germes, que desabrocharão e florescerão, dependendo de toda a vivência anterior. Sua vida emocional já ganha autonomia a partir deste período, e a maturação dos órgãos sexuais demonstram tal autonomia. No entanto, o que ficou engendrado nesta vida anímica? Ideais puros, ou impulsos instintivos e paixões? Pois neste momento o jovem está para desenvolver o seu “Eu”, permitindo-o fazer julgamentos. O adulto, então, ganha uma nova qualidade perante este jovem que está aprendendo a ser uma individualidade. Esta nova relação torna-se mais equitativa, de modo que o educador, de maneira geral, alimente a capacidade ajuizadora do jovem, com o diálogo, o questionamento, a contribuição.

O adulto contribui, agora, com as teorias, com o conhecimento, toda a forma de dar subsídios ao jovem para que este compreenda o mundo e julgue-o, com o apoio necessário. “Para cultivar essa atitude, mestres e educadores devem, naturalmente, dar prova de muito tato, mas é justamente a mentalidade científico-espiritual que pode gerar esse tato.” (STEINER, 2012, p. 48). Fica claro o grande papel desempenhado pelo educador, a importante tarefa de abrir as portas para um mundo verdadeiro ao jovem, assegurando-o que não se perca nas desilusões da vida, se estivermos imbuídos de princípios morais para com estes. No entanto, nasce, agora, uma individualidade, que precisa seguir o seu caminho, seu destino, com os próprios pés. Desta forma, a ação de todo educador deve iniciar desde a mais tenra idade, de maneira que somente assim possa dar a sua contribuição para o desenvolvimento moral da criança.

Na prática da Pedagogia Waldorf, são essas as importâncias que devemos dar no ato de educar. Não há prescrição, como uma receita, Steiner oferece uma forma de observar o ser humano; a partir de então compreende-se como se deve agir. Um atributo necessário para o êxito na prática com as crianças é o *altruísmo*. Compreendendo que cada criança

veio ao mundo com sua maneira de atuar, o desenvolvimento moral não está para disciplinar, ou dar a direção exata para todas as crianças de maneira uniforme, o educador deve ter em seu anímico as forças altruístas, para compreender cada criança e atuar de acordo com cada necessidade.

Devemos, realmente, ter diante de nós como objetivo, como ideal, não inserirmos no indivíduo nenhuma parcela de nosso ponto de vista; devemos apenas nos colocar a seu lado, permitindo que ele desenvolva suas próprias simpatias e antipatias em relação a moral, para que ele cresça desenvolvendo corretamente os impulsos morais e que alcance a emancipação na idade adequada (STEINER, 2008, p. 66).

### **Por Que Devemos Pensar a Moral, Mesmo?**

Estamos na época cultural da humanidade em que a capacidade de pensar nos leva a caminhos profícuos, na busca da ascensão humana e do mundo. Podemos dar os rumos necessários ao mundo, a partir de nossas habilidades pensantes e atuarmos no mundo de maneira a convergir com um pensar moral. Do mesmo modo, partindo sempre da teoria adotada, somos mais que seres terrenos, inclusive de maneira que nosso pensamento é de outra esfera cósmica (STEINER, 1998). Por esse motivo, podemos superar a natureza terrena do ser humano, não nos aprisionando na especialidade da espécie, mas, sobretudo, nos permitindo evoluir e desenvolver sempre.

Contudo, a partir de então, só o faremos a partir de nossos próprios esforços, pois o objetivo da superação e ligação ao mundo que nos cerca depende das forças atuantes do pensar, ou seja, do “Eu”, consciência, do aspecto espiritual do ser humano. A partir da nossa individualidade não somos fadados a continuar como estamos, podemos evoluir. E, neste ponto, encontramos a frase grega, que nos inspira desde épocas longínquas,

a alcançar este novo objetivo da humanidade: encontrar-nos em nós mesmos, para encontrar-nos no mundo. De maneira meio confusa, adentramos no âmbito da moral humana. Confusa no sentido de identificar onde inicia o ser no mundo e onde se encontra em si próprio.

Do ponto de vista cultural, então, está no pensar intuitivo esta possibilidade de reencontrar o ser humano, no mundo e em si próprio. A vivência do pensar traz a possibilidade de nos relacionarmos novamente com o mundo de maneira livre, sem a interposição de um julgamento, conceito, regra, provindos de fora. Vivenciar o pensar é colocar-se de outra maneira perante o mundo e si próprio.

Atualmente prepondera um pessimismo com relação à atividade pensante humana, principalmente devido às consequências da aplicação da racionalidade instrumental para o progresso econômico, bélico e tecnológico. Corriqueiramente os sujeitos expressam – ao se referirem a si mesmos – a noção superficial de utilizar seu pensar, quando podem estar simplesmente concatenando blocos de representações conforme hábitos mentais arraigados e adquiridos segundo o modelo de seu contexto cultural. Este modo coletivo de representar e formular mentalmente um conjunto de representações é a reprodução de uma percepção cultural. O pensar como atividade baseada em si mesma não tem referência particular para seu modo de atuar. Aliás, são todas as modalidades de aplicação do pensar que se fundamentam nele próprio (BACH JR., 2015, p. 137).

Do ponto de vista individual, há a união de todas as formas de atuação do ser humano, não se classifica, nesse sentido, o que há de intelectual e moral na ação, pois toda e qualquer ação provém de um âmbito o qual é estabelecido uma relação fundamental com o mundo, partindo da esfera das ideias, donde surge o verdadeiro conhecimento unido com o ser pensante em questão. Na ação moral, diante das percepções da vida, a organização humana unida ao pensamento intuitivo



resulta nas representações mentais morais (BACH JR., 2015), de maneira que o agir torna-se livre, ou seja, o fazer moral provém do amor à ação e não por prescrições, imperativos, determinações. É o próprio conhecimento imbuído do querer que realiza a ação, cuja se torna mais assertiva, e, portanto, boa, na medida do desenvolvimento do pensar. Uma ação baseada nestes preceitos é que se define o individualismo ético.

Compreendendo as questões culturais atuais, precisamos nos colocar diante do mundo de maneira correta, a fim de contribuirmos com o desenvolvimento geral. Por termos a individualidade alcançada, podemos não querer dar esse passo, mas sofreremos as consequências, como vemos em muitos aspectos da própria vida e na sociedade. Entretanto, é cada vez mais nítido a necessidade dos seres humanos de mudanças nos fundamentos da vida. Torna-se cada vez mais claro os problemas aos quais enfrentamos culturalmente e os paradigmas que necessitam ser transformados no cotidiano, na sociedade, nas crenças, nos povos etc. Vamos entrando cada vez mais em contato com a verdade, não uma única verdade, mas aquela que nos conecta novamente ao mundo que nos cerca.

Os homens devem ir aprendendo a averiguar mais seriamente se aquilo que alegam corresponde à realidade. Somente se pode dizer ou informar algo depois de sentida e executada a obrigação de examinar se o fato realmente é esse, de fazer as possíveis comparações. Só depois de compreender essa obrigação é que se pode sentir a veracidade como um impulso moral. Aí ninguém mais poderá dizer, ao colocar no mundo uma informação errada: “Pensei que fosse assim, disse-o de boa fé”. Pois ele aprenderá que não basta dizer aquilo que se crê ser o certo, mas que também é obrigado a dizer aquilo que é verdade, que é correto. Isto só será possível à medida que, num certo aspecto, uma mudança radical comece a penetrar em nossa vida cultural (STEINER, 1985, p. 47).

Na atualidade, não basta acreditarmos naquilo que é moral no mundo, é necessário a atuação, o esforço da individualidade para a transformação daquilo que é realidade, conquistada a partir do conhecimento. E isso se dá em todos os âmbitos da sociedade. Na atuação do educador, portanto, a tarefa consiste na consciência do seu ato de altruísmo, como fundamento de toda ação. Nesse sentido, exige-se uma determinação própria, uma autoeducação. Pois, para que a ação seja altruísta, deve estar mergulhada em amor pela ação, ao mesmo tempo em que se deve conhecer verdadeiramente o ser humano, aquele que está no seu desenvolvimento físico, anímico ou espiritual, e o seu próprio desenvolvimento, como um indivíduo pensante e consciente atuando no mundo.

Desta forma, a educação moral torna-se uma tarefa difícil de ser empreendida, mas frutífera, na medida em que se compreende quais os impulsos morais devem emergir em cada alma humana, para que se desenvolva uma consciência plena e lúcida, proporcionando uma individualidade livre. A autoeducação é uma palavra-chave na Pedagogia Waldorf, pois traz à consciência do educador o seu papel fundamental. Leva-se em conta o desenvolvimento da individualidade do professor, e o processo de educar ganha uma qualidade vívida, amorosa, moral. “Assim, quando se reflete sobre a Pedagogia Waldorf, leva-se em consideração que sua aplicação envolve indivíduos em processo de desenvolvimento biológico e psíquico (discentes) e indivíduos que já cumpriram a etapa biológica e encontram-se na evolução anímica e mental.” (BACH JR.; STOLTZ; VEIGA, 2013, p. 165).

Nesse sentido, é um processo de despertar da consciência em ambos os lados, crianças e adultos. O conhecimento do ser humano permite-o atuar de maneira a favorecer o seu desenvolvimento moral. Podemos resumir como forças atuantes no processo de educar a gratidão,

o amor e o dever. “Como educadores, somos responsáveis pela inserção dos germes morais que, ao seu tempo, fecundaram-se e brotarão em forma de sentimentos, como a gratidão e o amor, que permearão toda a conduta humana, a partir de um sentimento de dever moral” (MARTINS; STOLTZ, 2020, p. 119). Desta maneira, permitiremos o agir livre humano, o individualismo ético.

Para encerrar as considerações aos quais nos permitem essas páginas, torna-se fundamental enfatizar o papel das artes como forma de atuação para o âmbito da moral, pois a Estética e a Arte, enquanto expressão da alma humana, leva ao âmbito religioso de cada ser humano, pois acessa aquilo que corresponde ao imponderável, eterno, arquetípico em cada um. Permite uma vivência anímica acompanhada do belo, trazendo à consciência a sensação divina vivenciada, “O artístico é, simultaneamente, o sentido que nos permite captar, imediata e cognitivamente, o humano em seu ser, de forma que este conhecimento se torna prática imediata na vida” (STEINER, 2008, p. 21).

A humanidade atual encontra-se às portas da liberdade, uma vez que o desenvolvimento cultural a levou por um caminho de individualização, para que se volte ao mundo com compreensão, conhecimento, agregando e não apenas fluindo e usufruindo com ele. Mas, tal empreitada levanta muitas dificuldades e esse caminho só será cumprido a partir do desenvolvimento da consciência, de maneira que, juntamente com o intelecto, atue o coração, gerando formas de agir em prol do desenvolvimento da humanidade. É a integração corpo-alma-espírito: faz-se com o pensar intuitivo e amor na alma. Isso vale para todos os âmbitos da vida; em todo tato com outro ser humano, no cuidado com a natureza, e consigo próprio. Devemos pensar sobre a moral porque é o caminho por onde devemos percorrer, caso queiramos nos tornar livres e conscientes.

## Referências

- BACH JR, J. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 131-145, abr./jun., 2015.
- BACH JR, J.; STOLTZ, T.; VEIGA, M. da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 161-175, jan./abr., 2013.
- MARTINS, M. O.; STOLTZ, T. A gratidão, o amor e o dever: a proposta Waldorf. *In*: LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. **Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.
- STEINER, R. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação as Escolas Waldorf no Brasil, 2013.
- STEINER, R. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.
- STEINER, R. **Pedagogia, arte e moral**. São Paulo: João de Barro Editora, 2008.
- STEINER, R. **A crônica do Akasha**. A gênese da terra e da humanidade: uma leitura esotérica. São Paulo: Antroposófica, 2004.
- STEINER, R. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- STEINER, R. **A ciência oculta: esboço de uma cosmovisão supra-sensorial**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

STEINER, R. **A moral teosófica**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1985.

# A Moral nas Leis Nacionais: evolução e aplicabilidade para a educação não formal em instituições de acolhimento<sup>1</sup>

*Carla Andressa Placido Ribeiro de FRANÇA<sup>2</sup>*

## Introdução

Quando nos referimos à moral ou educação moral, muitos podem imaginar que trataremos sobre condutas aceitáveis, bons costumes ou civismos, porque, por décadas, essa foi a interpretação do conceito “moral” no Brasil, principalmente no período da ditadura militar, nos anos de 1964-1985. Época de atrocidades sociais, culturais e políticas, quando o poder, munido de uma “moral” de vigilância, opressora e punitiva, conduzia o povo brasileiro à retidão, ao trabalho e ao amor à Pátria.

Como menciona Menin (2002), nas escolas, no regime ditatorial, havia uma disciplina intitulada “Educação Moral e Cívica”, a qual, com seu conteúdo artificial e demagógico, “[...] se tornou alvo de desprezo a ponto do termo Educação Moral se tornar algo pejorativo no Brasil e em outros países que passaram por processos semelhantes” (p. 95). Contrariava, assim, o conceito de moral do bem, que Piaget definiu como sendo produto da cooperação e que necessita da liberdade, para ser exercida. Segundo Dongo-Montoya (2017), em um ambiente onde

---

<sup>1</sup> Este texto foi adaptado da pesquisa de Doutorado intitulada *Educação moral ou moralização? Um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em Instituição de Acolhimento* (FRANÇA, 2018).

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: carla.andressa@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p205-226>

predomina o respeito unilateral em suas relações há a moral do dever, em que o bem é obedecer a um adulto e o mal é agir conforme sua vontade, faz desse ambiente um dificultador para a criança chegar à moral do bem.

No entanto, as relações espontâneas de afeição recíproca para com seus pares se constituem como um ponto de partida para a superação dessa moral do dever e o início da moral do bem.

[...] a superação da responsabilidade objetiva ocorre na medida em que ocorre o desenvolvimento das relações de afeição recíproca. Mas, por que o atraso dessa última? Pela presença do adulto e a atitude inicial da criança em se submeter incondicionalmente à autoridade do adulto. A contradição nascente entre as primeiras exigências de afeição recíproca e o respeito unilateral ocorre justamente por causa dessa situação paradoxal. Geralmente é a segunda que vence a primeira. Somente quando o avanço do exercício da reciprocidade tornar forte a exigência do respeito mútuo é que os imperativos da moral do dever será vencida. (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 241).

Nesse sentido, para o desenvolvimento da autonomia moral, Piaget (1994; 1996) aludia a uma moral de escolhas livres, ou seja, escolher o que fazer por suas convicções ou, ainda, a capacidade de o indivíduo escolher o melhor caminho, sem a necessidade de vigilância ou opressão externa.

Vemos que o regime militar brasileiro reforçou a ideia presente desde o início do século XX, que via a criança como o futuro da nação, e nela era depositada a esperança de tempos melhores – “Salvar a criança para salvar o Brasil”. Por esse motivo, dever-se-ia “moldar” as crianças segundo as perspectivas do Estado, a favor da moral e dos bons costumes. Isso ocorreu em especial com as crianças pobres, as abandonadas, as órfãs e aquelas vulneráveis à ociosidade e vadiagem. “Nesse sentido, a criança foi de fato instrumento valioso – uma espécie de ‘chave para o futuro’ – que

precisava ser salva para salvar o país. Porém, na perspectiva daqueles que se viam ameaçados de perde-lo” (RIZZINI, 2011, p. 152).

No entanto, essa busca “salvadora” por um país higienizado, ao longo do início do século XX e até por volta dos anos 70, não rendeu os resultados esperados. As instituições que recebiam os “menores desvalidos” ou “delinquentes” acabavam por reforçar a marginalidade desses indivíduos, tornando-se, conforme declarado por alguns juízes a respeito do SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores), como “[...] fábrica de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados” (FALEIROS, 2009, p. 61).

No governo militar, em 1979, houve a reformulação do Código de Menores, o qual, desde sua implantação, em 1927, já vinha sofrendo reformulações. No entanto, essa Lei ainda trazia a figura da criança e do adolescente, pejorativamente, como “menor”, atribuindo a eles a necessidade de proteção e vigilância. Assim, ela segregava as crianças e adolescentes, conforme sua situação social e econômica, dispondo medidas de assistência, proteção e vigilância, para as crianças e adolescentes “irregulares”, ou seja, os carentes, vítimas de maus tratos, em perigo moral, abandonados, inadaptados e infratores; e direcionava medidas de caráter preventivo, para todos os menores de dezoito anos, sem distinção de sua situação social. A política de atendimento também se diferenciava, apresentando um caráter assistencialista, para os “menores” carentes e abandonados, e um caráter correccional, para os “inadaptados” e “infratores”.

Até esse período, as Leis brasileiras trataram as crianças e adolescentes como um “objeto” impulsionador para o futuro do país e, por esse motivo, estes deveriam ser educados de modo que pudessem render bons frutos para a sociedade, justificando os programas que visavam à prevenção da criminalidade.



Apesar de, atualmente, ainda se verificar uma visão popular a respeito da criança como “esperança”, com o fim do regime ditatorial e com o avanço da democracia, os movimentos sociais caminharam a favor da garantia dos direitos da criança e do adolescente, como sujeitos e cidadãos.

A partir das lutas e pressões sociais, e dentro das correlações de forças possíveis, em 1986, o Congresso Nacional funciona também como Assembleia Constituinte. As forças conservadoras e os militares haviam vetado a convocação de uma assembleia constituinte exclusiva. O debate constituinte, no entanto, mobiliza tanto os *lobbies* de conservadores e grandes empresas, como as organizações populares. Os direitos da criança são colocados em evidência por inúmeras organizações [...] (FALEIROS, 2009, p. 74-75).

Em 1988, no governo civil de José Sarney, é sancionada a nova Constituição Federal, a qual, formulada nos moldes democráticos, contém, em seus artigos 227, 228 e 229, os direitos inerentes às crianças e adolescentes, as obrigações da família, do Estado e da comunidade em garantir tais direitos, a proteção especial e a imputabilidade dos menores de dezoito anos. Como ilustração dos direitos abrangidos pela Constituição Federal de 1988, temos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, EC nº 65, de 2010).

Dois anos mais tarde, em julho de 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que revoga o Código de Menores de 1979. Como refere Faleiros (2009), o ECA traz o detalhamento dos direitos da criança e do adolescente, previstos na Constituição de 1988, em forma de diretrizes gerais.

Comparando as novas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente com aquelas dispostas no Código de Menores, podemos notar que, no ECA, não há segregação de indivíduos, pois ele concebe todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres, e estabelece suas medidas como caráter de proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando o seu desenvolvimento pessoal e social. Sua política de atendimento está circunscrita à relação entre direitos e deveres, tendo sempre como foco o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Dentre os direitos citados nessa Lei, reproduzimos aqueles presentes no Art. 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, a criança e o adolescente abandonados ou órfãos, além de terem assegurados por Lei todos os direitos inerentes à pessoa humana, ainda recebem uma atenção especial do Estatuto, com o detalhamento de sua condição protetiva, como o direito à convivência familiar, à proteção e, em casos excepcionais, à colocação em famílias substitutas ou em instituições de acolhimento (provisoriamente).

Assim, no caso das crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, cabe ao Estado a responsabilidade de garantir o cumprimento dos direitos dispostos no ECA, inclusive pela contratação de profissionais capacitados para trabalharem nessas instituições, elaborando e empregando um plano educacional especializado e individualizado para esse público.

Como podemos averiguar, o ECA (1990), detalhando os direitos da criança e do adolescente previsto na Constituição Federal de 1988, aponta como um dos direitos fundamentais o direito ao desenvolvimento moral. Notemos que o termo “desenvolvimento” indica não mais uma imposição de moral e de bons costumes, como disposto em leis anteriores, mas como sendo inerente ao processo geral do desenvolvimento humano, ou seja, dever-se-á promover condições para que a moral seja construída pelo indivíduo em liberdade.

Considerando o contexto histórico das homologações das leis nacionais, em especial daquelas que trataram de regulamentar os serviços de acolhimento, no Brasil, conforme abordamos em um estudo anterior (FRANÇA, 2012), pudemos perceber que houve significativas transformações sociais para o tratamento e acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social e a educação moral, para esse público.

Não podemos esquecer que as transformações do sentimento de infância, como explica historiador Philippe Ariès (1981), imbricam transformações sociais em relação ao tratamento das crianças. Apesar das singularidades, as transformações dos sentimentos de infância, ao longo da história nacional brasileira, também acarretaram transformações no pensamento e tratamento da infância, na sociedade. Entretanto, ao analisarmos as construções e modificações legais, teóricas e práticas educativas para as crianças e adolescentes brasileiros, pudemos perceber

que o elo entre tais transformações é complexo e, por vezes, de caráter subjetivo, visto que a cultura popular frequentemente se engessa em costumes e tradições que nem sempre acompanham as discussões e movimentos que buscam condições de vida mais justas e democráticas.

### **Especificações do Programa Educacional em Instituições de Acolhimento Pós-ECA**

Sem dúvidas, a história do abandono e abrigamento de crianças, suas primeiras instalações e motivações até os inúmeros movimentos sociais e políticos, têm influenciado a formação dos atuais centros de acolhimento.

Foi uma década de calorosos debates e articulações em todo o país, cujos frutos se materializariam em importantes avanços, tais como a discussão do tema na Constituinte e a inclusão do artigo 227, sobre os direitos da criança, na Constituição Federal de 1988. Mas o maior destaque da época foi, sem dúvida, o amplo processo de discussão e de redação da lei que viria substituir o Código de Menores (1927,1979): o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 46-47).

No entanto, a despeito dessas mudanças legais, o paradigma educacional pouco se alterou. Como descreveremos adiante, alguns profissionais que trabalham em instituições de acolhimento (FRANÇA, 2012) e determinados representantes de segmentos sociais e populares não diferenciam a situação social das crianças e adolescentes, assumindo discursos, movidos pelo senso comum, de que a vivência das crianças e dos adolescentes, anterior ao acolhimento, os condenaria, quase que fatalmente, a “eternos institucionalizados” e/ou “futuros bandidos”.

As leis e decretos nacionais, como mencionamos anteriormente, que outrora partiam de princípios pela autoridade absoluta, como a busca pela ordem e higiene de uma nação, elegem, na atualidade, princípios subjetivos democráticos, os quais procuram estabelecer e garantir direitos às crianças e adolescentes, para que tenham condições de se desenvolver integralmente. Contudo, as políticas públicas e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada dos profissionais incumbidos de promover tal espaço educacional, ainda está frágil e, por vezes, ineficiente, como constatamos em França (2012) e Dongo-Montoya, França e Bataglia (2016).

Passemos a retratar como a lei atual estabelece o dever das Instituições de Acolhimento e os princípios que devem seguir para sua formação e funcionamento das práticas educativas dispostas no ECA (BRASIL, 1990) e nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009). Para isso, é importante descrever como a Lei define o que deve ser uma Instituição de Acolhimento:

Art. 101 § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. (Incluído pela Lei nº12.010, de 2009) (BRASIL, 1990).

Sendo as Instituições de Acolhimento uma medida provisória e excepcional, as crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhadas para elas mediante autorização judicial e quando esgotadas todas as possibilidades de sua manutenção no seio familiar.

Dentre os princípios e normas descritos no Documento, destacaremos o princípio do “Respeito à Autonomia da Criança, do

Adolescente e do Jovem”. Nele, os serviços de acolhimento deverão garantir o direito das crianças e adolescentes de serem ouvidos e de terem suas opiniões consideradas. Na organização dessas instituições deverá ter incluída a participação das crianças e adolescentes como meio de fortalecimento de sua autonomia atrelada à sua liberdade e responsabilidade. Dever-se-á promover a interação das crianças e adolescentes entre si e com os contextos sociais externos à instituição dos quais participam (escola, comunidade, instituições religiosas, etc.). Ao considerarmos tal princípio no plano de atendimento em serviços de acolhimentos, sem tratar tangencialmente questões que envolvam a moralidade, possibilitamos a constituição de um ambiente saudável e favorável ao desenvolvimento moral, voltado para a autonomia dos acolhidos. Em acréscimo, segundo Guará, a “[...] experiência da criação e da participação ativa das crianças na dinâmica diária do abrigo favorece a diminuição da tensão e a possibilidade de expressão e comunicação descontraída entre elas e delas com os educadores.” (GUARÁ, 2006, p. 65).

Como sugerem as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), as decisões e participações na organização da instituição poderão ocorrer, por meio de assembleias realizadas de forma sistemática e respeitando o nível de desenvolvimento de cada acolhido.

Entendemos o recurso das assembleias como um método ativo, protagonista, de participação das crianças e adolescentes em sua vida diária, assim como em seu processo educativo. Acreditamos que, para que tais assembleias contribuam para o desenvolvimento da autonomia moral, elas devem garantir que todos os seus membros, independentemente de sua hierarquia na instituição (diretor, educador, acolhido), tenham igual direito participativo de cunho legislativo, avaliativo e apreciativo.

Todos os princípios focalizados no ECA (BRASIL, 1990) e nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) devem ser atendidos pelas Instituições de Acolhimento, ao elaborar seu programa educativo de atendimento em seu Projeto Político-Pedagógico. Esse documento “[...] deve orientar a proposta de funcionamento do serviço como um todo, tanto no que se refere ao seu funcionamento interno, quanto seu relacionamento com a rede local, as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 2009, p. 43). O Projeto Político-Pedagógico da instituição é uma referência para garantir uma oferta de atendimento adequado às crianças e adolescentes e deve ser elaborado coletivamente com os seguintes segmentos: toda a equipe do serviço de acolhimento, as crianças, os adolescentes, as famílias dos acolhidos. E, após sua elaboração e aplicação, deve ser “[...] avaliado e aprimorado a partir da prática do dia-a-dia” (BRASIL, 2009, p. 43).

### **Tendência de Concepção dos Educadores/Cuidadores sobre Educação e Desenvolvimento Moral dos Acolhidos**

Nossa referência empírica, base para este texto, foi constituída por um estudo exploratório de natureza qualitativa com início no ano de 2014 e finalizado no ano de 2018. Os sujeitos do estudo foram educadores/cuidadores, auxiliar de educador/cuidador e equipe técnica de dois serviços de Acolhimento Institucional do interior de São Paulo. Tais instituições foram selecionadas a partir de uma pesquisa inicial por meio de questionário *on-line* (*SurveyMonkey*) envolvendo 22 instituições que aceitaram participar da pesquisa (foram contatadas 163 instituições, uma amostra de 30% dos Acolhimentos Institucionais do Estado de São Paulo).

O critério de escolha das duas instituições foi selecionar aquela em que suas respostas mais se aproximavam de práticas educativas mais

moralizadoras, que se baseia na autoridade adulta e no respeito unilateral (Instituição A); e aquela em que suas respostas mais se aproximaram de práticas educativas mais voltada para uma educação ativa, que estabelece um ambiente sociomoral cooperativo, baseando-se no respeito mútuo e na cooperação nas ações educativas e nas relações interpessoais (Instituição B). A segunda etapa do estudo contou com a observação nas instituições e entrevista semiestruturada com os sujeitos supracitados.

A observação nas instituições A e B, mostrou diferença de procedimentos em relação à educação dos acolhidos. Enquanto, na Instituição B, as crianças e adolescentes tinham maior liberdade de circular por diferentes espaços da casa, maior envolvimento com as atividades de cuidado com o ambiente e maior oportunidade de colocação de ideias e resolução de problemas, na Instituição A, isso se restringia alguns espaços do ambiente da casa (como a área de preparo das refeições), e as atividades recreativas e resoluções de problemas eram frequentemente direcionadas por um adulto. No entanto, uma questão a ser considerada quanto à circulação pelos ambientes da casa e nas atividades de cuidado com o ambiente é o fato de a Instituição A, de modo proporcional, ter maior número de crianças pequenas (entre 6 e 8 anos), enquanto, apesar de a Instituição B atender crianças pequenas, aquelas que são envolvidas nessas atividades eram as mais velhas. Todavia, entre os adolescentes e pré-adolescentes da Instituição A (três meninos e uma menina), somente um frequenta e auxilia nas atividades da cozinha e, ainda assim, era em apenas um dos plantões diurnos (dos plantões observados) que isso lhe era permitido.

A despeito de a Instituição B ter uma postura mais aberta para a participação dos acolhidos na rotina e em suas escolhas, percebemos que o princípio educativo pouco difere da Instituição A, no que concerne ao tipo de relação estabelecida entre criança/adolescente e adulto, ou seja, há, em



ambas, a prevalência do respeito unilateral, mesmo que, na primeira, seja mais atenuado do que na segunda.

A entrevista semiestruturada evidenciou primeiramente que a intenção dos educadores, sem dúvida, é de oferecer um trabalho educativo de qualidade, mas relatam sua frustração de não terem condições de trabalhar, conforme sua formação, ou de não terem a capacitação e o apoio necessários para exercer sua função.

Diante da categoria “ser educador” presente na entrevista, os educadores da Instituição B revelaram uma tendência maior em ensinar algo para a criança, por um protagonismo do educador e por um resultado de seu trabalho para a sociedade, enquanto, na Instituição A, o cuidado e a atenção para com a criança eram a fonte do trabalho de um educador, que também era o protagonista no ensino, cujo resultado é o bem-estar da criança, numa visão paternalista. Embora as instituições possuam conteúdos diferentes para classificar sua função, o princípio educativo se assemelha, ou seja, ambas mantêm o adulto como protagonista e detentor do conhecimento, o que, segundo ele, deve ser “passado” para a criança e o adolescente.

As Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009) atribuem ao cargo de educador/cuidador, entre suas principais atividades a organização do ambiente e “auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade” (BRASIL, 2009, p. 66). Porém, em ambas as instituições, a prioridade desse cargo está em realizar atividades de limpeza da casa e em cuidados básicos com alimentação e higiene dos acolhidos, de maneira que as atividades com as crianças ficam em segundo plano e, geralmente, quando são realizadas, ocupam um curto período do dia, circunstância identificada pelos educadores como um forte impedimento para o real exercício de sua função.

A falta de capacitação dos educadores/cuidadores também tem forte influência em sua concepção a propósito do direito ao desenvolvimento garantido em lei. Principalmente na Instituição B, que apresentou na entrevista semiestruturada, conhecimento, mesmo que superficial da lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para muitos, é uma espécie de “desserviço” para a educação, em instituições de acolhimento. Essa concepção nos parece ser baseada em uma ideia de que, para ser eficaz, a educação deve ocorrer pela relação unilateral, da autoridade adulta para o educando, de modo impositivo. Alegaram que essa lei desprotege o adulto, por “absolver” a criança e o adolescente de seus atos infracionais e punir o adulto por sua conduta de contenção da criança e adolescente, em momentos de resolução de conflitos, indica-nos a fragilidade interpretativa e tangencial que possa existir, em nossa legislação, não apenas para tais indivíduos que a conhecem superficialmente, mas também para autoridades e dirigentes de centros educativos.

Se, na Instituição B, sua contenção e cautela na conduta educativa são movidas frequentemente pelo medo de represália judicial, na Instituição A, notamos a existência de câmeras de vigilância em todas as dependências da casa. Em função dessas circunstâncias de medo, desinformação e vigilância, questionamo-nos sobre a necessidade de liberdade para se desempenhar um trabalho com autonomia e autoridade. Qual o nível de autonomia e autoridade esses educadores estão tendo, para desempenhar suas funções? Parece-nos que a mesma relação que lhes é oferecida por seus supervisores é a que acabam repassando para os acolhidos, ou seja, a predominância do respeito unilateral.

A concepção majoritária de educação moral, em ambas as instituições, segue o caráter de uma educação verbal moralizadora, todavia, existem algumas diferenças importantes a serem destacadas na execução

das ações educativas em cada uma das instituições. Na Instituição B, a tendência de uma determinada regra, institucional ou de rotina, chegar ao conhecimento do acolhido é como uma informação pronta, passada verbalmente; entretanto, essa instituição apresenta momentos de participação das crianças e adolescentes na construção de regras condizentes com a sua rotina. Os acolhidos da Instituição B possuem a iniciativa e/ou são encorajados a fazer entre si combinados que tornem suas atividades na casa mais justas, e os educadores tendem a acreditar que a participação das crianças e adolescentes na elaboração da regra é positiva para que eles a cumpram, ainda que pensem que deve haver a participação do adulto, nesse processo. Quanto a sua intervenção diante de uma infração dos acolhidos, os educadores da Instituição B, por não possuírem uma postura educacional comum da instituição, tomam atitudes orientadas por suas próprias perspectivas educacionais e, com isso, se dividem entre atitudes impositivas com o uso de castigos expiatórios e uma atitude de parceria e trabalho em conjunto (com os acolhidos), analisando a particularidade de cada caso.

Na Instituição A, por sua vez, a tendência de a regra chegar aos acolhidos é transmiti-la verbalmente, como conteúdo pronto e impositivo. Já houve uma proposta de elaboração conjunta de regras com os acolhidos, porém, ainda nesse momento, ocorria por meio do adulto, com sua “colinha” e de modo impositivo. Segundo a maioria dos educadores da Instituição A, as crianças e adolescentes não cumprem as regras, independentemente de quem as crie, de sorte que, quando apresentam indícios de que a criança cumpre melhor a regra elaborada por ela própria e, por isso, esta deve ter a participação em sua elaboração, nota-se que essa participação ainda é almejada com a imposição do adulto, como na fala “pode ser assim?”. Além disso, pudemos observar a frequente medida interventiva de uso de ameaça de recebimento de “estrelinhas negativas” e,

consequentemente, de perda de privilégios, como, por exemplo, passeios, no caso de infração dos acolhidos, assim como a execução desse castigo como uma sanção expiatória.

Assim, podemos asseverar que, de modo geral, as ações educativas estabelecidas nas instituições seguiam um padrão de caráter moralizador. Em ambas as instituições, foi manifestado que uma boa ação educativa acontece, quando você diz para a criança o que ela deve fazer, ensinando o caminho do bem. Isso nos parece indicar que esses educadores aproximam suas concepções de educação moral como a defendida por Durkheim (2007; 2012), segundo a qual devem proferir direcionamento regulador de condutas, para que as crianças e os adolescentes saibam o que a sociedade espera deles e possam ter uma vida dentro dessa normalidade, quando alcançarem sua maioridade e saírem da instituição. Com isso, muitas vezes, a questão da autonomia é vista mais amparada na habilidade de autocuidado, na possibilidade de ser capaz de ter um trabalho e saber diferenciar o que é certo e errado, nos padrões sociais. A autonomia moral de resistência e capacidade de se guiar pelo Bem pouco ou nada foi observada.

### **Considerações Finais**

Compreendemos que a educação moral, embora esteja sempre presente nas relações interpessoais, para ter a qualidade de favorecer o desenvolvimento moral voltado para a autonomia, o ambiente sociomoral deve ser igualmente favorecedor, sendo importante o protagonismo da criança e do adolescente, em seu processo de aprendizagem, com a liberdade de praticar e refletir sobre suas ações, assim como ter estabilidade emocional. As condições de vulnerabilidade de trabalho e emocionais enfrentadas pelos educadores/cuidadores, na rotina da instituição, assim

como a falta de capacitação para exercer o seu cargo têm tornado o ambiente sociomoral da instituição um lugar instável e confuso, com práticas educativas destoadas entre si e enfraquecendo o envolvimento afetivo nas relações com os acolhidos.

Estamos nos referindo a cuidado, no sentido de garantia de condições favoráveis para o desenvolvimento saudável do corpo. Apesar de esse ser um foco de medida protetiva e relatada como educativa pela Instituição A, é uma medida também aplicada pela Instituição B, igualmente como protetiva. Acreditamos que essa forma de cuidado seja extremamente importante e base para todo o desenvolvimento de um indivíduo, mas sentimos falta, nas visitas às instituições, do cuidado com o espírito do ser em desenvolvimento. Qual a liberdade de espírito que esses acolhidos estão tendo, para desenvolver sua criticidade, de modo a serem pessoas autônomas?

A fragilidade estrutural dos serviços de acolhimento tem ocasionado grande prejuízo educativo para as crianças e adolescentes que deles necessitam. Não podemos desconsiderar que todo o trabalho realizado por ambas as instituições aqui pesquisadas, assim como de outros serviços de acolhimento, é um recurso extremamente importante para garantir condições de vida e de segurança para essas crianças e adolescentes, pois foram retirados de situações, como as de abandono, violência, negligência, maus tratos, sofridas em sua própria família ou por falta dela. Contudo, o que não podemos ignorar é que, mais do que condições de sobrevivência e garantia de cuidados básicos e de segurança física, essa criança e adolescente necessitam de outras bases fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Consideramos que a autonomia é o principal objetivo da educação. Portanto, vemos a necessidade de definir o conceito de autonomia justamente para não ser reduzida à questão do autoconhecimento e

autocuidado, os quais, apesar de estarem presentes no processo de aquisição da autonomia, sozinhos não a definem. No caso da autonomia moral que aqui propusemos discutir, nós a conceituamos numa perspectiva de ação do sujeito diante da sociedade em que vive. Assim, um indivíduo autônomo moralmente é capaz de agir visando ao Bem, de modo objetivo, ou seja, não almeja satisfazer a si próprio ou ao outro por interesse próprio, porém, por atitudes livres do interesse próprio e independentemente de pressões exteriores que possam se dar, de sorte que, em momentos de conflitos de princípios, seja capaz de fazer sua escolha, visando ao menor ônus possível.

Para que isso ocorra, é de fundamental importância que o centro educativo seja um ambiente capaz de produzir espaços, a fim de que a criança e o adolescente possam ser ativos, tendo a possibilidade de se autogovernarem, tenham responsabilidades a serem desempenhadas e, sobretudo, tenham a oportunidade de exercitar a cooperação entre seus iguais. Como isso seria possível, em instituições de acolhimento? Como vimos nos resultados desta pesquisa, a Instituição B, ainda que timidamente, mostra o germe de atitudes de que a educação ativa compartilha, todavia, sua estrutura ainda é fundamentada em bases da educação tradicional. Nessa instituição de acolhimento, as crianças e adolescentes podem participar de responsabilidades simples, como o asseio de espaços comuns da casa e espaços compartilhados por um grupo restrito (o quarto), não apenas de limpeza geral (como a cozinha), mas no sentido de colaborar com quem realizará essa limpeza, como, por exemplo, lavar, enxugar e guardar o prato e talheres utilizados na refeição; embora de modo inicial e primário, devido a alguns direcionamentos feitos por adultos, há momentos de reuniões e assembleias, dos quais pudemos participar e notar a participação dos acolhidos, expondo seus interesses, explicando suas atitudes e compondo a proposta de solução de problemas.

Contudo, não percebemos, na instituição, um espaço atrativo e confortável para a interação entre os pares, os acolhidos, durante as férias escolares, por exemplo: a despeito do amplo espaço da casa, não tinham atividades que pudessem desenvolver entre eles ou com um educador. As ações educativas não são integradas em unidade de execução pelos educadores, os quais individualmente operam sua intervenção educativa baseada em sua própria perspectiva de vida, resultando em práticas desconexas e muitas vezes divergentes. Apresentam, com isso, no mesmo ambiente, tanto elementos da educação ativa (como o envolvimento em trabalho em grupo e assembleias deliberativas) quanto elementos da educação tradicional (como a educação verbal moralizadora).

A Instituição A não demonstrou possuir nem o germe da educação ativa, nem sua estruturação, no entanto, possuía espaços lúdicos e confortáveis para a interação dos acolhidos, realizava atividades (criadas/escolhidas por eles ou sugeridas pelo adulto), tanto sozinhos como na presença de um adulto.

Do mesmo modo, não podemos nos esquecer da necessidade de o educador ser valorizado, não apenas com retribuição financeira, mas, sobretudo, de ter seu trabalho reconhecido e que se confie nele, que tenha o poder de exercer sua autoridade e esta ser respeitada, que tenha oportunidade de voz, nas decisões da vida da criança, e que essa voz seja ouvida e considerada, que suas angústias possam ser compartilhadas e seu coração acalmado, que suas perspectivas e ideias educacionais possam ser discutidas e refletidas, que possa trabalhar em equipe e ver o fruto de seus esforços e investimentos.

Destarte, diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, esclarecemos o quão necessário é um olhar mais atento e um trabalho mais efetivo, principalmente das políticas públicas, nos serviços de acolhimento, visto que grande parte das dificuldades destas em constituir um ambiente

sociomoral voltado para a autonomia se inicia pela falta de aplicação de condições prévias atribuídas a esses serviços, como por exemplo, a capacitação dos funcionários.

Acreditamos, também, na necessidade de revisão das Orientações Técnicas, no que diz respeito a noções de autonomia para a criança e adolescente, a fim de que seja tratada com mais precisão e, assim, evitando desvios de interpretação ou negligência, de não apenas ser vista como uma “liberdade de ação e a oportunidade de agir e criar as regras de convivência”, mas, sobretudo, como a construção de “[...] um ambiente cooperativo em que se estabeleçam relações de respeito mútuo, solidariedade, igualdade e equidade, com base nos princípios universais” (FRANÇA, 2012, p. 40), e, com isso, efetivar o direito ao desenvolvimento moral estabelecido no ECA.

Embora o Brasil tenha avançado nos movimentos sociais e na constituição de suas leis, no que concerne aos direitos e deveres das crianças e adolescentes, ainda precisa vencer os desafios relativos à sua implantação, desafios estes oriundos da falta de compromisso ético do governo e da sociedade e das defasagens de preparação e de competência técnica dos órgãos, gestores e equipes educativas dos centros de atendimentos protetivos e socioeducativos.

## **Referências**

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei



nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 23 de novembro de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 65, de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 14 de julho de 2010.

BRASIL. Lei nº12.010 de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 4 de agosto de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Código de menores**. Lei N. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores.

DONGO-MONTOYA, A. O. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 235-244, maio/ago., 2017.

DONGO-MONTOYA, A. O.; FRANÇA, C. A. P. R.; BATAGLIA, P. U. **Abrigo ou casa?** Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FALEIROS, V. de P.; Infância e processo político no Brasil. *In: A arte de governar crianças:* a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANÇA, C. A. P. R. de. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional:** pesquisa de intervenção. 2012. 310f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. *In:* BATISTA, M. V. (Org.). **Abrigo:** comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

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

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

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In:* MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

RIZZINI, I. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2004.

# **Escola Tradicional e Escola Não Tradicional: escola democrática, participação de todos e valorização da diversidade entre os agentes desse espaço**

*Clarisse Zan de Assis BASTOS*<sup>3</sup>

## **Introdução**

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2004, p. 125).

Este capítulo trata da pesquisa *Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo*, que teve o objetivo analisar o clima escolar a partir das percepções dos educadores (aqui compreendidos gestores e professores, isso por tratar-se de uma gestão compartilhada, e estudantes) de uma escola democrática particular do estado de São Paulo, e contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É a partir do pensamento de Michel Foucault que damos início à discussão a respeito da estrutura escolar tradicional. Para o autor, que aborda uma conduta de vigilância frente ao corpo e ao modo de pensar do sujeito, este passa a ser moldado pelas instituições, dentre elas a escola, mediante normas e punições.

---

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: Clarisse.zan@gmail.com  
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p227-258>

Foucault (1985) apresenta a organização escolar, historicamente, como uma garantia de controle por parte do professor, que mantém a ordem e a disciplina. Dessa maneira, a escola tornou-se um aparelho onde o poder e controle sobre o corpo (os alunos não podem ficar em pé, não podem conversar, devem sentar-se em carteiras enfileiradas) afastaram os sujeitos pertencentes à escola e, conseqüentemente, prejudicaram as relações professor/estudante e os processos de aprendizagem.

“Na luta contra o poder disciplinar, não é em direção ao velho direito da soberania que se deve marchar, mas na direção de um novo direito antidisciplinar, e, ao mesmo tempo, liberado do princípio da soberania” (FOUCAULT, 1985, p. 190). É no rever o papel do educador e da escola que ela deve percorrer buscando mudanças nas relações de poder, tornando todos, sujeitos críticos, atores de suas transformações individuais e coletivas.

Nesse capítulo serão abordados os conceitos de Escola Tradicional e Não Tradicional, bem como os princípios que as norteiam.

### **A Escola Tradicional no Mundo e no Brasil**

A conjuntura política, econômica e social internacional e nacional sempre exerceu forte influência na história da educação. A exemplo disso, com a Revolução Francesa (1789), e conseqüentemente o surgimento do ideário de “liberdade, igualdade e fraternidade”, a burguesia buscou seu lugar de exercício social e de poder, e nesse contexto também, de democracia liberal, a cidadania esteve associada aos direitos políticos, de eleição de representantes. Uma nova maneira de se pensar no indivíduo e suas necessidades então surgia.

Mas antes de adentrarmos ao surgimento da burguesia na sociedade moderna e, conseqüentemente, seu papel frente à educação, faz-

se necessário contextualizar as relações existentes entre os indivíduos, bem como tais influências empregadas por um outro tempo e espaço.

Nos estranham as seguintes imagens? Salas de aula com carteiras enfileiradas; o “sinal”, que avisa quando uma atividade se inicia ou finaliza; salas organizadas de acordo com o desempenho dos estudantes; na maior parte do tempo o professor tem a palavra. Poucos são os exemplos, mas são comuns à realidade escolar, em grande parte. Dessa forma, podemos dizer que concepções pedagógicas que fundamentam a escola tradicional ainda se misturam às origens da escola como espaço educacional. O que queremos dizer aqui é que a escola tradicional existente ainda hoje não se diferencia do que lhe foi proposto em sua concepção original.

Sobre as reflexões educacionais, é necessário realizar uma visita ao passado, nos tempos do homem medieval e da filosofia da Escolástica, que para Cambi (1999, p. 186) “[...] prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador tanto os processos de formação quanto os de aprendizagem”. O pensamento que surgia teve como contribuição obras de São Tomás de Aquino, em especial na busca pela conciliação entre razão e fé, resgatando ideias de Santo Agostinho, que salientava a “importância do professor no despertar da mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os “primeiros princípios” de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional” (CAMBI, 1999, p. 198).

O modo de pensar da Idade Média passa por um processo de transformação, dando espaço a um novo movimento histórico, a uma nova época, a Moderna. É quando a organização feudal dá vez ao pensamento Iluminista. Neste momento, a Igreja, até então detentora de todo controle político, social e educacional, perde força, dando tal controle para as mãos do Estado. Para Cambi (1999, p. 196), “A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos

âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico”.

Neste momento, os rumos da pedagogia modificam-se, a escola se torna importante para o desenvolvimento dessa sociedade que está surgindo, com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma pedagogia social que reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente. Como também nasce uma pedagogia antropológico-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia (como faz Comenius, como faz Rousseau) (CAMBI, 1999, p. 199).

Foram muitos os pensadores que se destacaram quanto ao modo de pensar do indivíduo, bem como às novas ideias pedagógicas, a qual, a pedagogia, passa a ser enunciada como ciência, por Herbart (apud EBY, 1962), mas a fim de pensar o pensamento pedagógico moderno, daremos destaque aqui às concepções sobre educação de Rousseau.

A escolha por Rousseau nesse momento histórico se deu pelo fato de ser um pensador crítico ao movimento educacional que se tinha na França no século XVIII, quebrando paradigmas desse tempo, ao discutir a relação professor aluno, assim como a busca por uma nova relação entre o indivíduo e o conhecimento adquirido.

A educação deve ocorrer de modo ‘natural’, longe das influências corruptas do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para

finalidades que reflitam as exigências da própria natureza (CAMBI, 1999, p. 346).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo suíço do movimento Iluminista, que favoreceu o pensamento educacional a respeito de como se deve ensinar e é até hoje grande referência no campo pedagógico de estudo. Para a construção do pensamento pedagógico, Cambi (1999, p. 347) aponta três características de Rousseau:

1 - A descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta [...]; 2 - o Elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta [...]; 3 – atenção orientada para a autonomia, ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética (CAMBI, 1999, p. 347).

É importante ressaltar que, tanto para Rousseau quanto para outros pensadores, como Immanuel Kant (1724-1804), a educação devia ser laica, fazendo de Rousseau pai da pedagogia moderna, ao romper com o antigo pensamento de poder e controle da Igreja sobre as instituições, dentre elas a escola, quando declara que:

Aos jesuítas e aos seus colégios, Rousseau reprova a artificialidade da sua educação, intelectualística e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, descuidando de suas mais profundas necessidades e das



próprias características da idade, a começar pela necessidade de viver em contato e crescer sob a orientação dos pais (CAMBI, 1999, p. 347).

Como brevemente apresentado anteriormente, Rousseau (1995) tem a natureza como agente fundamental à educação, quando do conceito “educação natural”, a qual é vista como motivadora da curiosidade para o aluno. Nesse sentido, é papel do educador sanar tal curiosidade, apenas no sentido de realizar o aluno, respondendo-lhe apenas o suficiente. Rousseau traz também a importância do erro, com o qual também são aprendidas lições. Para ele,

[...] aprendemos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos, que das que recebemos dos ensinamentos de outrem; e, além de não acostumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornando-nos mais engenhosos em encontrar relações, em ligar ideias, em inventar instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal qual nos é dado, deixamos cair nosso espírito na preguiça (ROUSSEAU, 1995, p. 188).

Neste momento histórico da modernidade, a burguesia encontrava-se em processo de ascensão (não sendo esta nem a dominada ou a dominante), servindo-se das classes dominadas a fim de apoiá-la num novo projeto de sociedade, concomitantemente defendendo o acesso universal à educação (todos são iguais e possuem as mesmas oportunidades de ascensão social). Nesse momento, a educação passa a ser primordial responsável por igualar os estudantes, oferecendo uma educação igual para todos, todavia, somente os “mais capazes” conseguiriam ascender socialmente.

Entre a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1760-1850), a burguesia afirma-se como classe social dominante, usando-

se da escola como novo modelo para consolidação de seus interesses. Assim, o que antes fora salvaguardado como igualdade, deixa de existir, uma vez que a burguesia, agora dominante, preserva as diferenças individuais. Com o passar do tempo, tais diferenças naturalizaram-se, e até hoje, são “aceitas” pela sociedade.

Agora, a escola burguesa, a fim de respeitar a individualidade do estudante, passou a diferenci-los desde o princípio do processo educacional, o que anteriormente era realizado ao final dos estudos, pelo conceito da meritocracia. O conceito de igualdade de direitos passou por reformulações e novos entendimentos, uma vez que todos se diferenciam uns dos outros, por suas individualidades e inúmeras necessidades e interesses específicos, que não poderiam ser assistidos de forma coletiva. Desta forma, apenas por meio dessas novas maneiras de enxergar e lidar com o indivíduo e, respectivamente, suas particularidades, foi que o cenário educacional ganhou visibilidade e espaço para novas possibilidades, como a Escola Nova.

Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade (GADOTTI, 1995, p. 88).

A história da educação mostra que mesmo com o advento da burguesia e o pensamento de uma educação universal, para todos, a partir dos novos sistemas nacionais de ensino, a escola tradicional nos dias atuais

permanece existindo aos moldes semelhantes de seu início. A esse respeito, Gadotti afirma que:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação (GADOTTI, 1995, p. 90).

Sobre os princípios pedagógicos da pedagogia tradicional, e a partir de estudos realizados sobre diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, Mizukami (2007) reconhece no modelo pedagógico tradicional o excesso pela obediência, não sendo prevista uma postura questionadora por parte do estudante, uma vez que este tiraria a autoridade do professor. Segundo a autora, “O tipo de relação estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno” (2007, p. 12). Nesse sentido, Freire (1996) critica a autoridade do professor, justamente por lhe privar do direito de tirar dúvidas, questionar, dessa forma, “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 59-60).

O modelo tradicional é muito debatido até os dias de hoje, podendo-se dizer que apesar do conceito de ensino e aprendizagem estar atrelado a um processo exterior ao estudante, apresenta certas posturas distintas das de antigamente, como por exemplo, o vínculo entre professor e estudante, nascido do movimento escolanovista. Mas, a que se deve a

manutenção desse modelo? Estritamente a uma organização que perpetua uma relação com o ensino numa perspectiva unilateral, ou se deve à manutenção da prática docente e, conseqüentemente, de sua formação profissional?

Mizukami (2007) apresenta uma concepção de educação baseada no produto, uma vez que o que se pretende alcançar já está preestabelecido. A abordagem tradicional, modelo tradicional, escola tradicional (trazidos aqui como conceitos sinônimos), é aquela na qual o professor é tido como agente principal, detentor e transmissor de todo o conhecimento, o silêncio e a não-intervenção do aluno são sinônimos de bons resultados desse processo de ensino. Tal processo não proporciona ao indivíduo liberdade e criação. Nessa relação de poder entre adulto (professor que possui conhecimento) e estudante (mero consumidor de tal conhecimento), Saviani (2005) aponta a impossibilidade de haver, por parte do educando, a construção de sua autonomia.

Mizukami (2007) categoriza uma série de conceitos, sobre os quais a abordagem educacional tradicional interfere diretamente. Para ela, o contexto caracterizado como tradicional, apresenta formas exclusivas de compreender os conceitos de homem; mundo; sociedade-cultura; conhecimento; educação; escola; processo de ensino-aprendizagem; relação professor-aluno; metodologia; avaliação.

Na abordagem tradicional, o homem é considerado acabado, um receptor passivo de conhecimento. O mundo apresenta-se como algo externo ao indivíduo, é compreendido mediante modelos, como a família e a igreja; as formas de sociedade e cultura são variadas, estando estes ligados aos valores da sociedade na qual o sujeito está inserido. As avaliações, nesse contexto, se fazem necessárias, a fim de comprovar que o conhecimento cultural tenha sido minimamente alcançado. O conhecimento prevê que a inteligência seja capaz de manter informações,

assim, é do ser humano o papel de acumular conhecimento sobre o mundo físico e social pela transmissão. A educação está compreendida como processo de instrução, de transmissão de ideias e a escola é o local onde se realiza a educação. A relação ensino-aprendizagem está estrita ao espaço de sala de aula, em que o professor é responsável por transmitir o conhecimento, trata-se de uma forma de aprendizagem individualista, pois fica aqui em evidência a quantidade e variedade de conceitos e a sistematização dos conhecimentos de maneira acabada. O papel do professor nesse modelo é de propagar conteúdos. É de sua responsabilidade o conteúdo, a metodologia e avaliação a serem trabalhados, estabelecendo-se assim, uma relação vertical frente ao aluno. A metodologia corresponde ao modo expositivo como modo de transmissão de conhecimento, concentrando a ação de ensino toda no professor; e a avaliação prevê a mensuração daquilo que se pôde reproduzir dos conteúdos adquiridos em aula.

A promoção de uma qualidade ética na educação exige, portanto, uma reformulação na maneira dos atores na escola, educador e educando, tendo em vista o respeito pela diversidade de pensamento, fator a ser considerado quando se fala de trabalho coletivo. Nesse sentido,

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica – que impõe a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento (MORIN, 1980, p. 14).

Deveria ser objetivo dos métodos de ensino, promover no estudante a construção do conhecimento, por meio de vivências, experiências, considerando os aspectos culturais e dos valores. Para tal, a relação dialética entre teoria e prática deve ser reconhecida pelo educador,

para que faça dela um modo de ver a educação como um ato libertador. Assim,

é preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1983, p. 149).

### **Caminhando para Mudanças**

Retomando aqui as concepções de escola como instituição de ensino, para Veiga-Neto (2003) Foucault aponta que ela retira:

[...] compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc. (VEIGANETO, 2003, p. 50).

Observando todo processo educacional ao longo da história, tem-se que do passado ao futuro, a preocupação é a consolidação de uma proposta pedagógica a ser substituída por outra. De acordo com Barrera (2016, p. 206),

Cabe à escola preservar os saberes práticos e teóricos (garantir que sigam operando naquele grupo social) ao mesmo tempo em que prepara crianças e jovens para assumirem diferentes papéis sociais. [...] sempre há uma adaptação de método e conteúdo, ano após ano, nas diversas escolas pelo mundo, atualizando, selecionando, criando e produzindo diferentes saberes escolares (BARRERA, 2016, p. 206).

Ao mesmo tempo em que se defende uma mudança no pensar a educação, buscando torná-la dialógica, a fim de romper de vez com a predominância da mera transmissão de conteúdos, é reconhecido ainda, como apresenta Vasconcellos (1993, p. 15), que

Apesar de, no discurso, haver rejeição a essa postura (do ensino tradicional), no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente [...], talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não saber como efetivar uma prática diferente (VASCONCELLOS, 1993, p. 15).

Ao mesmo tempo em que sabemos atualmente de inovações na educação, ainda é muito difícil vê-la desvinculada das tradições de propostas antigas. Nesse sentido, na modernidade, o velho e o novo se confrontam, quanto à nova ciência, o domínio da natureza, a burguesia e uma nova estrutura econômica capitalista, cabendo também ao indivíduo “[...] submeter-se a uma remodelação, através do ideal do cortesão e das regras de sociabilidade”, que estabelece os princípios e as formas de socialização” (CAMBI, 1999, p. 244).

Quanto às ideias voltadas para a educação na modernidade, tem-se datado desde o século XVI até o século XVIII, na França, na renascença, ao se romper com a Escolástica da Idade Média, considerada então, um movimento a ser superado por meio de uma revolução na forma de ensino. Em meados do século XVII, a história passa por uma série de revoluções, dentre elas cultural e intelectual, dando-se origem à escola moderna, momento em que a educação é posta como ponto central da sociedade, responsável pelo reconhecimento de novas classes e grupos sociais, e o que em um tempo respondia aos modelos religiosos autoritários, agora tem para o homem como uma possibilidade de autonomia e liberdade.

Na Europa, em especial na França, no século XVIII, dentre as reformas na educação, quanto à prática de instrução do povo, por exemplo, possibilitou-lhe condições de libertação do atraso e marginalidade, podendo ele ser visto agora como indivíduo produtivo dessa sociedade. Para Cambi (1999, p. 331), é:

[...] a demanda de reformismo que porá em destaque o papel de organizador e de controlador a ser exercido pelo “poder político”, uniformizando o sistema escolar nacional, racionalizando-o num conjunto de ordens e graus, distintos e interligados ao mesmo tempo (CAMBI, 1999, p. 331).

No contexto da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVIII, uma nova classe apresenta novas demandas educacionais a serem atendidas, a operária, o que repercutiu com os tempos por toda a Europa. A necessidade de transformação da sociedade, por meio da educação, se mostra no Brasil ao final do século XIX e início do século XX.

O anseio por debates a respeito de novas ideias pedagógicas no Brasil se deu no século XIX, onde as ideias iluministas, espalhadas por toda Europa, também aguardavam novas possibilidades de expansão do acesso às instituições de ensino e a práticas civilizatórias.

No Brasil novos métodos de ensino se deram a partir do século XVIII, quando a formação da elite passa a ser preocupação do governo, mas o país carecia de professores, tendo sido o ensino responsabilidade de soldados, o que levou a uma série de condutas desses então “docentes”, como o uso do sistema empírico, baseado em métodos mecânicos, sem valor educacional; o uso da ordem e da obediência etc.

Ao final desse século, novas discussões sobre os procedimentos educacionais brasileiros surgem, como a preocupação quanto às relações pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem do aluno.



Até as primeiras décadas do século XX, as inovações pedagógicas no Brasil e os princípios liberais de transformação da sociedade pela educação tinham estreita relação com os discursos políticos e educacionais elaborados no país, momento em que as ideias da Escola Nova já eram presentes no contexto educacional brasileiro.

Historicamente, a escola passou por diversas transformações, vários movimentos desenvolveram-se, opondo-se à educação tradicional, trazendo uma visão mais humana à formação dos indivíduos. No Brasil, o chamado movimento da Escola Nova desenvolveu-se em meio a mudanças políticas, econômicas e sociais, tecendo críticas ao modelo tradicional, transformando o pensamento pedagógico do século XX e proferindo novas ideias de ensino, estas estabelecidas a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria criança, é nada menos que pedir-lhe realize uma verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve situado fora dela. É esta revolução – exigência fundamental do movimento da escola nova – que Clara pede compara à de Copérnico na astronomia, e que com tanta felicidade define nessas linhas: Os métodos e os programas a gravitar em torno da criança e, não, a criança a girar mal e mal em torno de um programa fixado fora dela, tal revolução “copernicana” para a qual a psicologia convida o educador (BLOCH, 1951, p. 37).

Realizando uma forte crítica à escola tradicional, a Escola Nova trouxe em seu movimento uma transformação na maneira de organizar a educação escolar, promovendo mudanças praticamente em todas as características da pedagogia anterior. O movimento de antítese da Escola Nova frente à escola tradicional pode ser entendido por Saviani (1994, p. 20) como:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia da inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1994, p. 20).

A rápida aceleração no processo de urbanização e progresso industrial no país, refletiram em grandes mudanças políticas e sociais, acarretando também em uma mudança na mentalidade brasileira, pois ao buscar os centros urbanos, atrás de condições de trabalho, o processo educacional para essa população foi condição primordial encontrada para que a economia capitalista se estabelecesse, no intuito de assegurar o desenvolvimento do Brasil.

O movimento escolanovista no Brasil se desenvolveu tendo a educação como primordial à constituição de uma sociedade democrática, na qual as individualidades são respeitadas, são previstos espaços para discussão a respeito das organizações sociais.

O movimento educacional em destaque teve participação de pensadores como Rousseau, Dewey e, no Brasil, vários foram os educadores que se destacaram, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

No Brasil, as ideias de John Dewey vêm no sentido de apresentar a ação prática, o movimento ativo, e a democracia como elementos fundamentais à educação. Para ele, é papel do educador ser um agente reflexivo, permitindo que o aluno exercite a sua experiência individual,

estando o primeiro atento às competências presentes nessas experiências. Cabe ao educador não apenas “[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente no aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento” (DEWEY, 1971, p. 32 *apud* FACCI, 2004, p. 44-45).

A partir desse momento, buscava-se estabelecer uma relação direta com a ação pedagógica, tratando-se de uma atividade ativa e autônoma, “esse modelo é essencialmente processo e não produto, um processo de reconstrução da experiência e é um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 1996, p. 144).

Com o movimento da Escola Nova no Brasil, muitas lutas foram travadas buscando promover mudanças educacionais e sociais, como torná-la obrigatória e gratuita para todos e obrigação do Estado. Em função de todo esse movimento educacional no país, é possível reconhecer hoje em dia práticas voltadas à atuação direta do aluno, como posicionar-se, criticar, questionar.

Ao olharmos para a história da pedagogia, Cambi (1999, p. 514) apresenta uma nova escola para um novo sujeito, num movimento de ativismo, em que o autor afirma:

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. [...] A característica comum e dominante dessas escolas novas, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança. [...] A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos

da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, p. 514).

A metodologia, a pedagogia, a didática, a educação, são resultados do entendimento de um contexto sócio histórico, no qual os conceitos de homem, sociedade, educação, professor, aprendizagem se modificam em função de novas posturas políticas, teóricas, as quais acabam por legitimar uma visão de educação passiva e dominante, ou ativa e inovadora. Ó (2003) enfatiza que:

Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a educação Nova encontrava agora interesse. Direção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. “É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração”; “interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas” como sucedia no passado, afirmava Dewey. [...] Na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a ação a ser praticada e o ator que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida (Ó, 2003, p. 144).

Eis um grande desafio que tem percorrido a História até hoje, uma vez que as possibilidades educacionais no Brasil e no Mundo têm se ampliado cada vez mais, ainda esbarramos em grandes obstáculos – de um sistema hegemônico político e econômico ao qual fazemos parte; os diversos papéis que a escola passou a assumir com o tempo; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (a qual é incessantemente discutida, revista e replanejada, principalmente dentro da Universidade). Nesse sentido, abre-se espaço para uma crítica quanto ao

papel da Universidade nesse cenário de constantes transformações às quais a educação percorre ao longo dos tempos.

O ensino, por meio da didática tradicional, percorre todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, sendo o professor, em todos os níveis, o agente principal, ativo e responsável pelo processo educacional, como apresenta Freire (1979):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita (FREIRE, 1979, p. 83).

É fato, e pertinente aqui explicar que as relações entre quem aprende e quem ensina no Ensino Superior também sofreram alterações, efetivamente a partir do século XX, com o movimento da Escola Nova. A partir do momento em que o processo educacional descentra do professor a visão deste, como detentor do conhecimento e transmissor de todo saber acumulado historicamente, e começa a reconhecer o estudante como seu real protagonista desse processo, coloca-se, nas palavras de Masetto (2003) que “[...] ao aprendiz cabe o processo central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 88). O professor universitário passa a orientar, mediar os saberes, e a reconhecer em seus estudantes sujeitos ativos, que se diferem um do outro por possuírem dificuldades e necessidades, havendo aí transformações quanto aos recursos metodológicos, a fim de auxiliar ao aluno em seu desenvolvimento, quando este entra em contato com o objeto de estudo. É evidente que com a Escola Nova o papel do professor, as 26 relações entre os agentes do processo educativo, as novas metodologias, a preocupação passou a ser maior para com a aprendizagem, entretanto, ainda prevalece o ensinar nas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

Nesse cenário, ainda sob grandes resistências por parte da didática tradicional, muitos são os profissionais preocupados com o processo de aprendizagem, com o estabelecimento de relações mais humanas com os estudantes, incentivadores do protagonismo destes, fazendo de suas práticas docentes, cada vez mais inovadoras, o levante de uma grande bandeira de luta por consistentes mudanças na maneira que a educação, no caso brasileira, tem sido vista e tão arduamente transformada. Seria um sonho, conseguir ultrapassar outras barreiras, quebrar mais paradigmas sobre a educação no país? Quem sabe... como diria o poeta e músico Raul Seixas, “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”.

### **Escola Democrática**

Em meio a mudanças sociopolíticas ocorridas no Brasil, a partir dos anos de 1980, a educação também passou a ganhar destaque nesse processo, em busca da democratização do ambiente escolar. Segundo Hora (2007, p. 56), esse movimento na comunidade escolar teve por objetivo:

[...] a integração do educando na sociedade, [...] a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade de crítica que o leva a participar ativamente do processo sociopolíticocultural-educacional” (HORA, 2007, p. 56).

Desde então, a prática democrática escolar vem ganhando cada vez mais espaço, no sentido de ampliar as relações existentes nesse ambiente, bem como exercitar a participação ativa da criança em suas relações e nas tomadas de decisão, por meio de situações que possibilitem trocas reais e significativas. Assim, a democracia é compreendida por Kohlberg (1989,

p. 30) como “[...] um processo de comunicação moral, que envolve a busca por interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa”.

Todo processo de democratização da escola pode ser verificado na história brasileira com a proposta da Escola Nova a partir dos anos 1930, tendo como intenção a luta pelo acesso à escolarização, como foi tratado no capítulo anterior. Segundo Silva (2009) aconteceram algumas experiências democráticas durante os anos de 1970 no Brasil, nos estados de São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina. Segundo o autor, na história educacional brasileira, a partir dos anos de 1980 buscaram-se novas formas de administração escolar, voltadas para a prática democrática.

A gestão democrática ganhou destaque constitucional (BRASIL, 1988), no inciso VI do artigo 206, ao definir-se “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e também a “gestão democrática do ensino público”. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) fez menção à gestão democrática, quando enfatizou a importância das comunidades escolares tanto na participação como na atuação escolar, ao praticar descentralização administrativa, eleição dos diretores e autonomia escolar.

Gadotti (1997) enfatiza a participação da comunidade levando à melhoria na qualidade do ensino e democratização do acesso. Quanto a isso,

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 16).

Sendo assim, a fim de caracterizar ações de participação na comunidade democrática, Hora (2007) e Bordignon e Gracindo (2013) descrevem em seus estudos que tal proposta educacional objetiva o “fazer coletivo”, está “voltada para as pessoas”, está estruturada a partir de “processos decisórios participativos”, por meio de “ações transparentes”, promovendo o “agir comunicativo dos sujeitos, onde, a escolha eletiva dos dirigentes escolares pode vir a ser uma parte importante na construção da gestão democrática”. Além disso, define-se como uma “gestão participativa”, estando a escola comprometida como espaço de ampla discussão. Não obstante, Ferreira (2000, p. 167) compreende a gestão democrática como “(...) recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária”.

Na proposta educacional democrática, podem ser encontrados espaços para o exercício da democracia pelos segmentos da escola (estudantes, comunidade, gestores, professores, funcionários), por meio do diálogo, como: Conselhos; Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios Estudantis (OLIVEIRA; CAMARGO; GOUVEIA; CRUZ, 2009).

Quando analisamos os fundamentos da escola democrática e contrapomos suas práticas às propostas construtivistas encontramos muitos pontos de convergência. Wrege (2012) analisa sob a ótica construtivista uma escola democrática e conclui que nesta existe a preocupação em se ampliar as relações sociais dos alunos por meio de compartilhamento de experiências, incentiva-se a participação da criança nas tomadas de decisão, na construção de regras, bem como as relações de cooperação. A intervenção do meio coletivo em todos os âmbitos escolares, apontado por Piaget como métodos ativos, é uma forma de justificar a construção dos valores morais na escola democrática, em função das interações do aluno nas diversas situações, o que provavelmente o levará a



alcançar a autonomia moral. Entendemos que isso nos permite utilizar o apoio da teoria piagetiana unida à fundamentação da escola democrática para compreender a educação em valores.

Piaget (1930/1996) apresenta a formação de uma escola ativa, como procedimentos de Educação Moral, em que a criança possa realizar experiências morais significativas. Na escola ativa, a educação moral não se mostra como disciplina específica, mas sim, um elemento que permeia todo o sistema de ensino, a qual depende do trabalho coletivo para ocorrer. Para tal, segundo Piaget (1930/1996, p. 21-22),

Para adquirir o sentido de disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola ativa se esforça em proporcionar à criança situações nas quais tenha de experimentar diretamente as realidades morais, e que vá descobrindo, pouco a pouco, por si mesma as leis constitucionais [...]. Elaborando elas mesmas as leis que hão de regulamentar a disciplina escolar elegendo elas mesmas o governo que há de encarregar-se de executar essas leis, e constituindo elas mesmas o poder judicial que há de ter por função a repressão de delitos, as crianças têm a oportunidade de aprender por experiência o que é a obediência a uma norma, a adesão ao grupo e a responsabilidade individual (PIAGET, 1930/1996, p. 21-22).

Não somente o convívio entre a criança e seus pares é importante, como também a interação entre crianças e adultos, para o desenvolvimento da moralidade, da inteligência e da personalidade. Desta forma, a escola é responsável por tomar ações competentes que visem reformular os propósitos educacionais, bem como a formação dos professores, que segundo Piaget (*apud* LA TAILLE, 1930/1992, p. 151-152).

[...] constitui uma questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma

satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. [...] A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos, etc. (PIAGET, 1930, *apud* LA TAILLE, 1992, p. 151- 152).

Desta forma, para Piaget, a autonomia é resultado da ação educativa, e assim, responsável pela construção da moral autônoma da criança. Ela é obtida conforme a criança constrói suas próprias regras junto ao coletivo, e é nele que ela apreenderá a essência da regra.

Piaget (1932/1994) e Kohlberg (*apud* BIAGGIO, 2002) enfatizam que o desenvolvimento moral se dá mediante relação entre fatores internos e externos ao sujeito, mergulhando este em conflitos e dilemas que o leva a etapas subsequentes da moralidade, e principalmente, pela participação ativa do mesmo.

Nesse processo de construção de valores morais, o professor possui papel de proporcionar situações de cooperação, favorecendo a construção do equilíbrio emocional. A fim de incentivar a superação da heteronomia, o professor deve propor às próprias crianças o estabelecimento de regras dentro do grupo, propiciando às crianças a necessidade das regras e o sentimento de justiça e responsabilidade.

A respeito do ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil, autores como Menin (*apud* MACEDO, 1996), em seus estudos sobre a escola e suas regras, apontou a predominância do respeito unilateral praticado pelo professor.

Ao mesmo tempo em que Araújo (1996), ao investigar a relação entre ambiente cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral, concluiu que crianças pertencentes a um ambiente escolar cooperativo, onde o

trabalho do professor é baseado no respeito mútuo, apresentaram maior autonomia, levando-o a comprovar que a escola influencia em todo processo de desenvolvimento moral infantil, o qual deve ser valorizado.

Como afirma Piaget (1930/1996, p. 21),

Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo como do respeito unilateral [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de formação moral (PIAGET *apud* LATAILLE, 1930/1996 p. 21).

Por prever a defesa de direito de participação de todos os envolvidos em todas as instâncias escolares que auxiliem positivamente na qualidade escolar, a democracia precisa ser vivenciada por todos desde sempre (MENIN, 2002), buscando-se assim, o desenvolvimento da autonomia democrática daquele grupo. A autonomia moral é a possibilidade que o sujeito constrói de propor regras a si mesmo e respeitá-las pelo valor intrínseco e não pelo entorno ou força externa. Essa autonomia é alcançada na existência de um ambiente que proporciona o respeito mútuo, onde os sujeitos se relacionam como iguais e se respeitam, baseia-se em relações de cooperação.

Na escola democrática, a relação com o conhecimento é valorizada, e há busca de acordo com o interesse. A pesquisa, a exploração do meio ganham espaço. Além disso, é necessário contextualizar que se trata de uma escola que possui princípios democráticos, como a democracia participativa, na qual é previsto direito de participação de estudantes, professores, gestores, funcionários, pais, comunidade nas discussões e decisões frente ao funcionamento da escola.

A escola democrática valoriza a diversidade entre os sujeitos nela envolvidos, ao serem discutidas e refletidas questões como idades, cultura,

sexo, diferenças essas que levam à promoção de momentos de debate, trocas de perspectivas. O ambiente democrático dessas escolas está permeado por relações de respeito mútuo e cooperação.

Existem várias propostas de educação integral que não a educação democrática, como por exemplo, as experiências de bairro-escola, de educação fora da escola, dentre outras. Nesta pesquisa escolhemos intencionalmente trabalhar com a escola democrática por uma questão de facilidade de acesso e por entendermos que a escola analisada encarna os princípios de uma educação voltada à formação do sujeito autônomo.

### **Considerações Finais**

A escola, como espaço que respeite as individualidades de todos, os dizeres e opiniões, que valorize a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, pode parecer muito longe de uma possível realidade escolar, no entanto, repensar a escola e o sistema de ensino atual é possível, por meio de ações colaborativas, humanas, que enxerguem uma importância não hierárquica entre todos nesse conjunto. Todos os indivíduos pertencentes a esse ambiente são, por conseguinte, atores responsáveis por mudanças em âmbito micro e macro. Uma escola que caminhe de encontro aos princípios da escola tradicional, defendendo uma nova concepção de educação, partindo do princípio de que todos são iguais e possuem a mesma importância frente a um coletivo, se traduz em um caminhar revolucionário no cenário educacional.

O processo de aprendizagem se dá mediante participação ativa de todos, estudantes e educadores, de forma interdisciplinar, levando em conta os saberes da criança e proporcionando um processo significativo da aprendizagem, envolvendo a pesquisa como atividade central para a ressignificação da construção do conhecimento.

Fazendo um resgate à fundamentação desse trabalho, Tognetta e Vinha (2007, p. 133) reiteram que:

Para que esse ambiente sociomoral seja propício à construção da autonomia, faz-se necessário cuidar da forma como a aquisição do conhecimento está sendo trabalhada, atuando no sentido de que este seja investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito, e não transmitido como verdade absoluta. [...] que sejam proporcionados espaços para que as situações-problema sejam discutidas e refletidas e, também, que se trabalhe com a apropriação racional dos valores e normas (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133).

A comunidade escolar democrática compartilha, toma decisões, avalia ações, e, por ser um trabalho desenvolvido e reavaliado a todo momento por todos os envolvidos, possibilita que o estudante construa sua autonomia, mediante uma liberdade que dele exige responsabilidade frente às ações para si e, conseqüentemente, para o outro.

Embora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a gestão democrática como uma perspectiva não hierárquica da educação, capaz de romper com práticas autoritárias previstas pela escola tradicional, somente é possível e posta em prática efetivamente na vivência diária, nas atividades cotidianas. A clareza dos membros da escola, perante os princípios que permeiam a escola democrática, lhes dá condições pela continuidade de luta diária em busca de uma educação de qualidade e de uma nova sociedade, mais igualitária, que consiga dar sentido à escola como espaço onde a relação com o conhecimento esteja intimamente ligada a reflexões, críticas, saindo do senso comum e do ensino formal conteudista.

Estudar novas alternativas para a educação, e nesse caso a escola democrática, é um convite a mudanças, não somente de um *locus*

educacional, mas também a transformações internas, possíveis responsáveis pelo passo seguido a outro em busca de uma nova direção, ou de múltiplas delas, podendo ações como as pesquisadas na escola democrática, responsáveis por influenciar o desenvolvimento de novas políticas públicas. Nesse sentido, não esqueçamos que:

Os seres humanos têm uma visão distorcida da realidade. No mito, os prisioneiros somos nós que enxergamos e acreditamos apenas em imagens criadas pela cultura, conceitos e informações que recebemos durante a vida. A caverna simboliza o mundo, pois nos representa imagens que não representam a realidade. Só é possível conhecer a realidade, quando nos libertamos destas influências culturais e sociais, ou seja, quando saímos da caverna (PLATÃO, 1993, p. 70).

## Referências

ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BARRERA, T. G. da S. 2016. 276 f. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. Genuíno Burdignon.wordpress. jun. 2013. Disponível em:

<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Art. 206, inc. VI. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Lex**: coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650329/inciso-vi-do-artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

EBY, F. Herbart e a ciência da educação. *In*: EBY, F. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 5. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor Reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

- FERREIRA, N. S. C. et al. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro: Par e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo, Cortez, 1997.
- HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.
- KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. *In:* TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Orgs.). **El mundo social em la mente infantil.** Madri: Aliança Editorial, 1989.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In:* MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral,** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.
- MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan/jun., 2002.



MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2007.

MORIN, E. **O método II**: a vida da vida. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1980.

Ó, J. R. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XIX, meados do século XX. Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de; CAMARGO, R. B. de; GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E. da. Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 149-162, jan./jun., 2009.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. *In*: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Originalmente publicado em 1930).

PLATÃO. **A república**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, N. R. G. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**. v. 5, n. 6, jan./jun., 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WREGGE, M. G. **Escolas democráticas**: um olhar construtivista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.



# **Revisão das Novas Alternativas em Educação: experiências nacionais e internacionais**

*Mariana Lopes de MORAIS<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Este capítulo trata do recorte de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo analisar os limites e possibilidades da Psicologia Genética no aspecto do desenvolvimento moral, bem como tecer críticas em relação a educação tradicional, e contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quando se observa a escola e quando se discute a respeito da complexidade dos processos educativos, logo se percebe que há no mínimo duas dimensões que mais necessitam de reflexão e trabalho: as relações sociais entre os atores do ambiente escolar; e, a tarefa de construção do conhecimento. Há uma dificuldade em preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão e profissional, ao mesmo tempo em que é preparado ética e moralmente para os conflitos que enfrentará em suas vidas, e, ainda, refletir sobre a construção do conhecimento. Essa tarefa é difícil, visto que estamos inseridos na sociedade da informação, em que a tecnologia avança a passos largos, a gratificação imediata leva a relacionamentos fugazes e

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: mariana.lopesmoraes@hotmail.com  
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p259-286>

superficiais, o individualismo e competição exacerbada, demandam um trabalho diferenciado da escola e do educador.

Faremos neste capítulo uma breve retomada das críticas ao método tradicional de ensino frente às demandas da pós-modernidade para em seguida apresentar novas alternativas em educação. O objetivo deste capítulo é apresentar experiências alternativas em educação e, ao final, ressaltar a sua relação com o desenvolvimento da autonomia moral.

### **Da Educação Tradicional às Novas Alternativas em Educação**

Bessa e Fontaine (2002) apontam algumas perspectivas de investigação sobre a utilização de contextos cooperativos como formas de alternativas de ensino e aprendizagem, bem como as vantagens ao nível da realização acadêmica, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e no progresso das relações interpessoais por meio da resolução construtiva de conflitos. Diante desse quadro, os autores colocam duas questões pertinentes à escolha dessa tendência alternativa de ensino-aprendizagem: 1) como se explica o crescente interesse pela aprendizagem cooperativa, ou metodologias ativas a partir dos anos de 1970; 2) o motivo pelo qual esse tipo de aprendizagem tem sido preterido, face à estrutura de aprendizagem competitiva, que altamente domina os sistemas de ensino. Por fim, abordam esse tema analisando a escola num quadro de mudanças macrossistêmicas.

Os autores retomam as sociedades pré-modernas (ou pré-industriais), anteriores à formação do Estado-Nação, argumentando que havia uma frágil diferenciação social. Essas sociedades eram formadas por grupos locais e isoladas do mundo exterior, sendo que os indivíduos experienciavam fortes laços com a comunidade, sustentadas por uma consciência coletiva que se sobrepunha à existência individual: “aderem ao

mesmo conjunto de valores, experimentam os mesmos sentimentos e vivenciam percursos de vida semelhantes” (p. 126). Há uma centralização na oralidade e no relacionamento presencial, as pessoas são mais próximas, possuem um forte vínculo social, o que promove a reciprocidade e a cooperação.

Sobre a educação, Bessa e Fontaine (2002) argumentam que a socialização e a educação das crianças residiam na valorização dos objetivos e recompensas grupais, já que uma boa pescaria ou uma boa colheita geraria fartura e beneficiaria toda a comunidade. Nesse contexto, há uma autorregulação dos comportamentos individuais devido ao vínculo social, possíveis pelas relações de reciprocidade que ligam os indivíduos em torno de objetivos e práticas comuns.

Em contrapartida, na sociedade moderna, o aumento da divisão do trabalho conduziu a uma maior diferenciação dos indivíduos. Nesse tipo de sociedade (industrial) dominada pela tecnologia e pelo pensamento racional, o vínculo social é atenuado, e como consequência aumenta a margem de interpretação individual dos imperativos sociais. A consciência coletiva perde força, bem como seu papel de vinculação e controle, em detrimento à supervalorização do individualismo, o que enfraquece, dessa forma, a importância da vida grupal, da reciprocidade e prosseguimento de objetivos comuns. A Ciência e a técnica adquirem um papel importante na sociedade, destacando-se no projeto de “libertação das individualidades e progresso da humanidade”, entretanto, apesar disso, segundo os autores, erigem um outro pilar no projeto da Modernidade, a regulação. Nele acham-se os princípios de mercado, do Estado e da comunidade, que dão lugar a uma evolução intensa do mercado e ao enfraquecimento do princípio da comunidade

Voltando-se para o contexto escolar, o caráter competitivo da estrutura de relações sociais transcreve-se na escola e no âmbito da sala de

aula, que por meio de um sistema de avaliação normativa, visa diferenciar os indivíduos entre si, e estabelece que o sucesso de uns, depende do insucesso de outros. Esse tipo de educação, responde aos interesses de uma sociedade industrial e capitalista, que visa preparar as crianças para o desempenho individual de tarefas pré-definidas, ao passo que, o currículo oculto garantia uma forma de socialização que domesticava o comportamento, salientando o valor da submissão e da diferenciação entre as pessoas. Nesse sentido, segundo Paim (2016) a educação parece estar sendo reduzida a uma união de padrões, compactada à ideia de um produto e não de um processo, fragmentada na perspectiva do uso e não da formação humana, acelerada aos ritmos determinados pela velocidade do capital.

Atualmente vivemos em uma sociedade de consumo, em um mundo de constantes transformações, Paim (2016), citando a tese de Bauman, enfatiza que vivemos numa modernidade líquida, em que as rápidas transformações civilizatórias, conduzem ao questionamento do sentido da existência e papel da educação na modernidade líquida, por isso o autor argumenta que há uma dificuldade da capacidade da escola em atender as demandas que a sociedade lhe propõe, por isso acaba ficando arraigada aos velhos padrões e valores. Nesse sentido, questiona-se sobre o ato de ensinar, que não diz respeito a apenas conteúdos técnicos, mas de certos aspectos essenciais para a existência humana. Os conteúdos, em si, têm sido compartimentados em disciplinas e questiona-se quais são as competências e habilidades que os indivíduos precisam ter para raciocinar em um planeta de multiplicidades, dos confrontamentos éticos que são necessários resolver.

Com o advento da tecnologia e globalização, o autor menciona que apesar da conectividade excessiva, do emprego massivo de redes sociais, essas gerações têm demonstrado maiores dificuldades em trabalhar em

equipe, por terem um acentuado senso de individualismo e menor resistência às frustrações da vida (ALMEIDA *et al.*, 2009, *apud* PAIM 2016), isto é, mesmo conectados uns aos outros por dispositivos digitais, esses sujeitos têm substituído relações reais, por relações virtuais, virtualizando as formas do existir, o que pode ser visualizado por meio das relações mantidas pelas redes sociais. Sobre esse assunto, Díaz-Aguado (2015) aponta para a crise que a escola tradicional enfrenta devido a uma série de mudanças contraditórias e paradoxos que forçam a escola a se adaptar a uma nova situação, nesse sentido, facilitou-se o acesso à informação e às tecnologias de comunicação. A autora menciona que nunca houve tanta informação, entretanto nunca foi tão difícil compreender o que nos acontece, motivo pelo qual o ensino não pode somente estar voltado à transmissão de informações, mas deve favorecer o processo de construção do conhecimento pelos próprios alunos, auxiliando-os a construírem habilidades para buscarem informações, para interpretá-las e produzi-las. Afinal, os estudantes atuais cresceram na era digital, apropriando-se cada vez mais cedo dela, motivo pelo qual a escola deve se adaptar a essa nova realidade, pois isso tem influências decisivas em suas possibilidades de aprendizagem.

Portanto, há uma assincronia entre a escola e a sociedade, pois há um distanciamento entre o que é “ensinado” e o que é solicitado atualmente. Há dúvidas quanto à validade institucional da escola, ratificada pela tradição e pela técnica, sobre ela ser capaz de promover o completo desenvolvimento cognitivo e moral imprescindíveis para os cidadãos do século XXI. Concorde-se com Paim (2016) quando este retoma o processo civilizatório atual e a fragmentação dos saberes, criticando o processo de ensino e aprendizagem classicamente originado em tendências pedagógicas ultrapassadas, tais como o tradicionalismo e o tecnicismo, que resumidamente, consiste em uma postura passiva dos



alunos, conteúdos memorizados e “aliançada restritamente ao modelo de pensamento convergente e desconectada da complexidade e da pluralidade de desafios e problemáticas insurgentes da sociedade tecnológica contemporânea.” (p. 30).

Essas correntes pedagógicas refletem de diversas formas, tanto no indivíduo quanto na sociedade. Em nível individual: sujeitos que privilegiam absorver conhecimentos, anotar e memorizar, também estão distanciados da prática e da reflexão, bem como pouco críticos e até mesmo passivos diante dos conteúdos veiculados; quanto aos efeitos em nível social: transposição imprópria e/ou indiscriminada dos conteúdos de realidades diversas daquelas regiões onde serão aplicados tais conteúdos; baixo estímulo a cooperação; valorização do estado atual, incapacidade de entender a própria realidade, ocasionando a imitação dos padrões e vulnerabilidade ao colonialismo.

Piaget trouxe um importante questionamento, que foi resgatado por Becker (2012): que cidadão nós queremos que nossos estudantes se tornem? Um indivíduo submisso, cumpridor de ordens sem questionamento ou mesmo subserviente? ou, um indivíduo autônomo intelectual e moralmente que possa responder às demandas da sociedade atual construindo relações que levem à justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática? Responder a este questionamento é fundamental para se compreender os caminhos que são utilizados para alcançar uma educação de qualidade, que torne o indivíduo crítico, participativo e autônomo, que “perante a cada nova encruzilhada prática ou teórica, apropria-se do que fez transformando-o em objeto de reflexão e de tomada de consciência; um indivíduo que se abre ao diálogo com seu entorno social e à interação com seu entorno cognitivo” (p. 29).

Dessa forma, com a emergência e divulgação dessas experiências educacionais exitosas, Barrera (2016) mostra que estamos vivenciando um

movimento de renovação escolar no Brasil que questiona o modelo escolar hegemônico, entendendo a inovação, portanto, como um processo intencional de mudança de uma prática educativa realizada por um sujeito ou grupo, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática (p. 24).

Acredita-se que essas experiências, apesar de suas variabilidades teóricas, podem estar em consonância com a teoria socioconstrutivista, principalmente por entender que a educação não se deve pautar no saber do professor, mas sim na construção do conhecimento em um ambiente democrático e com valores morais onde os estudantes possam exercer seu protagonismo plenamente e construir sua autonomia moral.

Além de propiciar um ambiente facilitador, a escola deve possibilitar o protagonismo da criança, com atividades e vivências que façam sentido para ela. A própria comunidade escolar vai se reorganizando de forma a obter cada vez mais um equilíbrio de igualdade, reciprocidade, de forma a possibilitar a construção de regras e de forma semelhante, a sociedade também se organiza nessa construção.

A seguir trazemos algumas experiências de novas alternativas em Educação.

### **Experiências Internacionais de Educação Democrática**

Influenciados pelo movimento de renovação pedagógica chamada de Escola Nova, originada na segunda metade do século XIX na Europa e tendo como pioneiro Leon Tolstói, instituiu-se a primeira escola democrática que se tem notícia, a Yásnaia-Poliana. A definição básica do movimento era a descoberta da Psicologia infantil e a crítica à educação tradicional, que paulatinamente saía das mãos da Igreja, distanciando-se daquela concepção “adultista” que fazia com que as crianças fossem

tratadas como adultos em miniatura, sem interesse algum pela sua especificidade.

O movimento atual a que queremos chamar a atenção é para a denominada “educação democrática”. Apoiada em Singer (2010), adentra-se ao histórico desse movimento, trazendo as experiências que foram disseminadas ao longo dos anos e suas características próprias. Sabe-se que essas escolas são atreladas a um movimento de renovação pedagógica chamada Escola Nova, que se originou na metade do século XIX com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir de forma ativa. Os teóricos dessa linha se dedicaram a articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas adotavam uma postura mais radical por entender que a escola nova abandonou as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A democracia ideal a que se apregoa são aqueles princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da revolução francesa, entretanto também recebe influências das ideias do socialismo, tanto o romântico de Rousseau, quanto o científico de Marx. Basicamente propõe uma sociedade em que todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja decisivamente extinguida, onde os indivíduos se desenvolvam integralmente. Percebe-se que essa sociedade só será realizável se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas e sobretudo autônomas. Encontra-se aí o tipo de formação que as escolas democráticas anunciam.

Pode-se citar que Jean-Jacques Rousseau foi o grande inspirador dessa corrente por entender que o ser humano, ao nascer, dispõe de uma inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais e uma individualidade própria, cabendo, portanto, ao meio permitir a

exteriorização destas disposições. Ele argumentava que era a curiosidade infantil que impulsionava o aprendizado.

Logo, passa-se a ressaltar a participação dos estudantes na elaboração das decisões sobre a vida comunitária e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido da responsabilidade. As sanções quando existem também são elaboradas conjuntamente, portanto não se trata de simplesmente inverter os pólos da educação tradicional e permitir tudo o que até então era proibido ou eliminar as ações de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se de muito mais do que estabelecer uma proposta de educação para cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático. O objetivo de Singer (2010) é analisar um conjunto de propostas educativas que se recusaram a aplicar dispositivo disciplinar na socialização de seus estudantes. Priorizam-se por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação” (p. 23).

Partindo-se para as bases filosóficas do modelo de educação até então vigente, Durkheim questiona a concepção de Rousseau segundo qual haveria uma educação universal, única e ideal. Durkheim acredita em um modelo de educação de cada sociedade, em cada uma de suas etapas de desenvolvimento, sendo necessário questionar-se sobre os fins da educação aos quais ela serve. Devido à crise moral que sua época enfrentava, especialmente na França, em que se erigiam grandes transformações no âmbito econômico, político, social e cultural, enfatizando-se especialmente a implantação da instrução laica e a obrigatoriedade da escola para todas as crianças de 6 a 13 anos, o autor argumenta que o papel da escola é moralizar os indivíduos.

Singer (2010), uma das pioneiras na sistematização das experiências das escolas democráticas, mostra como elas foram se constituindo ao longo dos anos. A primeira escola democrática foi criada pelo escritor Leon Tolstoi, chamada Yásnaia-Poliana, na localidade de mesmo nome, na Rússia entre 1857 e 1862, em um momento de profundas mudanças. A Europa vivia o início da Revolução Burguesa que inspirava muitas reformas na educação, que pregavam o “espírito de liberdade” do pensamento, para além dos dogmas religiosos.

Tolstoi foi fortemente influenciado pelo livro “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau, que foi um pensador importante desta linha, pois se confrontava com outros enciclopedistas ao focalizar a criança para a construção de seu método e reivindicar o direito dessa à felicidade e à ignorância, enquanto os outros se preocupavam com a transmissão do saber e permaneciam no método catequético, mesmo para o ensino científico. Para ambos os autores, a liberdade é a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo, pois liberdade torna os sujeitos responsáveis por suas experiências e lhes permite um desenvolvimento global. Esta liberdade não poderá ser agredida, pois é uma forma de violência que destrói a autêntica ordem e a verdadeira autoridade.

Depois da experiência de Yásnaia Poliana, a primeira escola que se tem notícia no leste europeu é o Lar das Crianças, que foi um orfanato fundado pelo médico JanuszKorczak e pela educadora Stefa Wilczinska, em Varsóvia, Polônia. Janusz na verdade se chamava Henrik Goldszhmit e já vinha de uma família progressista, sonhava em ser escritor, mas pela insistência do pai acabou optando pelo curso de medicina na Universidade de Varsóvia, se especializando mais tarde em Pediatria. Em Zurique conheceu Stefa Wilczinska, que estudava pedagogia na faculdade e ali, Korczak entrou em contato com as obras dos pensadores da escola nova.

Em 1911, Korczak deixa o hospital e vai trabalhar no orfanato criado por Stefa em Varsóvia, após ter concluído seus estudos de pedagogia. Então Stefa o convidou para trabalhar no lar das crianças e gradualmente ele transformou o orfanato em uma República de Crianças, arquitetado sobre os princípios de justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações. Ele encontrou mais afinidade com o pensamento de Pestalozzi, que admite uma “bondade natural”, sugerindo que deve-se respeitar a natureza do desenvolvimento humano e conceder o tempo que ela necessita com tranquilidade, sem esforços excessivos ou maus tratos.

Entretanto, não poderíamos considerar Pestalozzi como um educador da escola democrática, devido ao fato de que ele não propunha a participação das crianças nas decisões das instituições a que dirigiu, muito menos a liberdade delas por assistir ou não às aulas. Pela caracterização do Lar das Crianças, notamos que Korczak deslocou o ponto enfatizado por Rousseau e Tolstoi: a questão ressaltada centra-se na preocupação com a responsabilidade, e não a espontaneidade do educando. Apesar de ter se deslocado do centro, Korczak não negou a importância da espontaneidade no processo de aprendizado, não se esquecendo da postura do educador de aguardar a iniciativa da criança. Dessa forma, este modo de funcionamento do orfanato amplia a participação coletiva nas decisões, o que será desenvolvido em linhas gerais por todas as escolas democráticas que lhe sobrevirão.

Após a primeira guerra o movimento se fortaleceu na Inglaterra. Algumas pessoas, dentre elas, Alexander Neil, o fundador de uma escola democrática denominada Sumerhill. Assim como Korczak (fundador do “Lar das crianças”), Neil tinha dificuldades em se adaptar com a rigidez escolar, o que fez com que seu pai o obrigasse a trabalhar no ambiente fabril, e após muitas tentativas em inseri-lo no mundo do trabalho, seus pais, que eram diretor e professora, decidiram torná-lo professor.

Neil, influenciado pelo Partido Comunista estimulou-se a pensar sobre uma escola efetivamente democrática. Neste período, segundo Singer (2010), ele aperfeiçoou suas observações em relação às crianças, enfatizando que aquelas consideradas problemáticas por seus pais e outras escolas na verdade eram “filhas de ‘pais problemas’ ou estudantes de ‘professores-problema’” (p.90). Entretanto, nos anos de 1930, com o fortalecimento do liberalismo, inclusive entre os membros da revista “New Era”, obrigou Neil a se afastar do jornal e das escolas progressistas, já que ele não abria mão do direito da criança ao autogoverno.

Outra experiência que merece destaque é a escola americana Sudbury Valley School, influenciada por Summerhill. No final dos anos de 1960, abriu-se um campo para as novas experiências que sobreviriam, somando-se a isso, os movimentos juvenis e guerras, trazia um questionamento político-cultural. Esse cenário tornou-se fecundo a formação das escolas democráticas, como surgiu a Sudbury.

A escola é resultado da iniciativa de um grupo de pais liderados por Danniell e Hanna Greenberg e Mimsy Sadofsky, professores da área de Ciências e Matemática da Universidade da Columbia. A característica notável no que se refere ao funcionamento da instituição é a ausência de currículo, sendo que seus educadores não possuem essencialmente formação pedagógica, mas são profissionais de diversos campos, tais como editores, historiadores, administradores, bioquímicos, músicos e psicólogos. Todas essas escolas contam com Assembleias escolares composta por estudantes e equipe, que tratam sobre os rumos da escola.

### **Experiências Brasileiras**

Singer (2010) enfatiza que apesar da origem comum, o movimento da Escola Nova percorreu um caminho próprio que não foi seguido pelas

escolas democráticas. Objetivando-se formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos escolanovistas dedicaram-se à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, já os autores das escolas democráticas “radicalizaram a crítica à educação tradicional, incluindo nesta também a Escola Nova, que a seu ver, abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática” (p. 16).

Em 1997 Helena Singer lança a primeira edição do “República de crianças”, onde se tem uma sistematização dessas experiências das escolas democráticas. Em 2002a autora decide se envolver com um projeto de organização democrática em São Paulo, denominado Instituto Lumiar, que promoveu o processo de democratização de duas escolas rurais do interior de São Paulo. Este projeto também inspirou, em 2005, educadoras ligadas ao teatro que criaram a Escola Teia Multicultural, atendendo crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola compõe-se sobre assembleias, projetos, ciclos e avaliação como prática de pesquisa.

Apesar de a lei ser fundamental em um processo de mudança, não é capaz de efetivá-la. Por este motivo, mesmo tendo se passado quase vinte anos da promulgação da LDB, ainda hoje organizar no Brasil escolas democráticas, com currículos flexíveis e envolvimento com a comunidade, depende de grande determinação de lideranças e apoio de redes articuladas.

Pode-se citar algumas escolas que se enquadram nas chamadas escolas democráticas, a saber: EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Amorim Lima, EMEF Campos Salles, Projeto Âncora, além de outras organizações com o mesmo objetivo, como o Projeto Escola Aprendiz, os CEUs (Centros de Educação Unificados) e ONGs, todas localizadas na região de São Paulo, por se tratar do recorte que a autora utilizou para explicitar tais experiências.



Essas escolas trazem em comum a participação ativa da comunidade, além de pontes realizadas com grupos culturais, associações de moradores e comunidades dos bairros em que estavam localizadas. Porém, para além desta conexão local, as organizações aqui enfocadas também fizeram articulações com universidades e pesquisadores. Se nos primeiros anos, estas experiências dependiam largamente do empenho e dedicação dos seus diretores, com o tempo conseguiram formar equipes qualificadas que criaram metodologias confiáveis com foco no desenvolvimento integral, o que significa tratar de competências diversas, valorizar os diferentes estilos de aprendizagem e incluir de novos agentes no processo educativo, segundo Singer (2016, p. 226).

A primeira experiência brasileira que trataremos será a escola EMEF Desembargador Amorim Lima, que foi fortemente influenciada pela escola da Ponte em Portugal, de José Pacheco. O processo de inovação se iniciou com a chegada de Ana Elisa Siqueira, em 1996. Começou com a intervenção nos espaços escolares, tornando-os mais agradáveis e voltados à convivência, assim como intervenções artísticas foram feitas nas paredes e muros, também foram retiradas as grades e foram criados espaços de convivência onde as pessoas podiam sentar e conversar tranquilamente. A escola passou a funcionar nos finais de semana para atividades com a comunidade, sendo que foi constituído um forte Conselho Escolar, formado por pais, professores, estudantes e funcionários.

Depois, as transformações no currículo continuaram no sentido de garantir a autonomia do estudante, o acompanhamento individualizado e a avaliação contínua da aprendizagem. Atualmente no Amorim, cada estudante conta com um tutor, que pode ser qualquer membro da equipe escolar. Em média, um tutor é responsável por 20 estudantes. Uma vez por semana, tutor e tutorandos tem um encontro de 5 horas. Nos demais dias, se o tutorando tiver questões a conversar pode procurá-lo. Os estudantes

recebem ao longo do ano roteiros de pesquisa, com cerca de 20 objetivos, ou seja, questões a serem desenvolvidas.

A organização dos grupos não se dá mais em séries, mas sim em três ciclos, sendo que cada ciclo ocupa um salão. Nos salões, os estudantes sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e sistematizarem, individualmente, seus objetivos, são poucas as aulas expositivas que ainda acontecem.

A inovação fundada pela Amorim Lima influenciou outra escola da rede municipal de São Paulo, que hoje é um marco no país. Trata-se da escola Campos Salles, no bairro de Heliópolis, região sudeste da cidade, que oferece o ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA), pode-se dizer que a grande marca de Heliópolis é sua força comunitária. A razão desta força encontra-se na União de Núcleos e Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), é a partir daí que a UNAS inicia sua abertura para outros temas da luta popular que tem como objetivo a conquista de uma vida digna para todos.

Hoje seus 1120 estudantes se organizam de forma semelhante à escola Amorim, em grupos, nos amplos salões, pesquisando a partir de roteiros elaborados especificamente para seus ciclos e contando com a ajuda dos pares e educadores, quando preciso.

Para além da inovação curricular, a Campos Salles criou uma forma muito inovadora de os estudantes participarem da gestão da escola, que é chamada República de Estudantes. A origem dessa organização está nas comissões mediadoras. Essas comissões são compostas por estudantes eleitos em cada salão e tem como objetivo cuidar da convivência, do respeito pelo espaço, e do respeito entre os estudantes, professores e funcionários. Valendo-se de sua autonomia, os estudantes das comissões chegam, inclusive, a chamar os pais para apoiar os processos de superação de conflitos, quando necessário.

Os bons resultados da atuação das comissões levaram à configuração da República que se estrutura da seguinte forma: os estudantes elegem, dentre os membros das comissões mediadoras maiores de 10 anos, um Prefeito, um Vice-prefeito, dez Vereadores (dois por salão). O prefeito indica, também dentre os membros da comissão mediadora, quatro Secretários: de Convivência e Diversidade; Comunicação; Saúde e Ambiente; Cultura e Esporte. Em caso de conflitos envolvendo estas funções, é acionada a Comissão de Ética, formada por três professores, três estudantes e um funcionário.

A terceira experiência apresentada aqui é de uma escola formada por uma organização da sociedade civil, após 17 anos de atuação com atividades artísticas e esportivas para crianças e adolescentes de baixa renda. Trata-se do Projeto Âncora localizado em Cotia, na região metropolitana de São Paulo. Cotia é um município marcado pela desigualdade social, abrigando condomínios de luxo e diversas favelas.

Em 2012, assumiu a coordenação do projeto José Pacheco, que havia sido o diretor da Escola da Ponte em Portugal. Ao perceber o alto potencial de inovação no Brasil, José Pacheco deixou Portugal e passou a apoiar organizações sociais, educadores e escolas brasileiros em seus processos de transformação, como a Amorim Lima, a Campos Salles e, depois, o Projeto Âncora. Com a chegada de Pacheco, a organização criou uma escola própria, financiada por fundo público municipal que recebe doações de empresas e convênios diretos com a prefeitura. Atualmente, a Escola Projeto Ancora atende 680 estudantes de 4 a 14 anos que se organizam em quatro ciclos de aprendizagem.

Diariamente quando chegam, os estudantes se encontram com o tutor, com quem fazem o planejamento do dia, observando o roteiro de estudos que semanalmente elaboram juntos. Ao final do dia, os estudantes se encontram novamente com o tutor para discutir o que aprenderam e

compartilhar aquilo que tiveram dificuldade. Toda vez que o estudante aponta dificuldades em realizar algum item do roteiro, o tema é resgatado no novo planejamento. As pesquisas e projetos realizados pelos estudantes fazem uso tanto dos grandes espaços internos do Âncora quanto do bairro e procuram envolver a comunidade na medida em que, muitas vezes, tratam de questões sociais, ambientais e culturais do lugar.

Os momentos de sistematização acontecem nos salões, onde os estudantes trabalham em grupos e caso precisem de ajuda, levantam as mãos e solicitam algum educador. Nas paredes dos salões ficam pendurados cartazes com duas colunas: “Preciso de Ajuda” e “Posso Ajudar?”, neles, as crianças e adolescentes podem pedir apoio aos colegas escrevendo o nome na primeira coluna, ou oferecer auxílio quando dominam bem algum assunto. Os estudantes também encontram afixadas nas paredes dos salões, listagens completas e simplificadas das competências e conteúdos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A participação democrática dos estudantes nos processos decisórios se dá por meio de assembleias, que são pautadas por quadros onde todos colocam os temas que querem debater, indicando o que gostam e o que não gostam na escola. O Projeto Âncora se apresenta como uma comunidade de aprendizagem, assim definida: *práxis* comunitária baseada “em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável”. É a expansão da prática educacional do Projeto Âncora para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa. Atualmente, o projeto modificou-se, denominando-se Cidade Âncora e não atua mais nas modalidades de ensino e sim com um espaço aberto a comunidade e contando com eventos voltados para arte, cultura e educação.

Dois anos depois do Projeto Âncora, a Associação Cidade Escola Aprendiz, foi fundada por jornalistas, arquitetos e educadores, com o intuito de realizar projetos experimentais de arte urbana, mobilizando moradores e comunidades escolares a fazer intervenções criativas nos muros da cidade, para conferir novos significados aqueles símbolos da segregação social (principalmente entre estudantes de escolas públicas e privadas), bem como apoiar processos de revitalização de espaços. Este tipo de projeto foi continuamente realizado pela organização ao longo de vários anos em diversas partes da cidade, envolvendo, inclusive, as escolas Amorim Lima e Campos Salles, dentre muitas outras interessadas em criar marcos simbólicos de suas relações com o bairro.

Os bons resultados alcançados e a rede articulada em torno destas experiências as tornaram inspiração para muitas outras iniciativas no mesmo sentido espalhadas pelo país, o que vem constituindo um novo movimento na educação brasileira, segundo Singer (2010). Este movimento reivindica autonomia para que as escolas possam desenvolver seus projetos pedagógicos intrinsecamente ligados com o contexto que elas estão, respeitando sempre o protagonismo dos estudantes e professores.

Ainda refletindo a respeito das novas alternativas em Educação, trazemos a ressignificação na educação que tem reverberado no projeto em andamento no município de Arujá-SP, iniciado em meados do segundo semestre de 2017. A equipe conta o apoio do Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto, as professoras da Pós-Graduação em Educação da Unesp campus de Marília, Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Bataglia Raphael e Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Moraes, bem como graduandos, mestrands e doutorandos do Programa de Pós-Graduação, da mesma instituição.

O projeto, assim como os apontados anteriormente, está embasado no movimento atual de renovação educacional, que tem como base a construção de ambientes sociomorais cooperativos, o desenvolvimento de

práticas pedagógicas ativas, interdisciplinares e transdisciplinares, a garantia da liberdade para aprender e construir conhecimento, a construção de iniciativas educacionais autogeradas e a participação coletiva e consciente da comunidade escolar.

Em parceria com a secretaria municipal de Educação de Arujá-SP, a investigação proposta tem como objetivo acompanhar, sistematizar e avaliar os efeitos do desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores (as) e gestores (as), com a participação de demais membros da comunidade escolar, de duas escolas públicas de educação municipal da referida cidade. Os referenciais teóricos norteadores serão a Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, considerando-se também as contribuições de seus estudiosos, a Pedagogia de Paulo Freire, assim como demais autores, sobretudo de base socioconstrutivista, que possibilitem a fundamentação e realização de um modelo alternativo e democrático de educação.

Agora passemos para outra experiência educacional alternativa, o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino). O objetivo do programa é favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças, levando em conta os aspectos afetivo, cognitivo, social e físico, garantindo-lhes o direito a uma educação integral. Está fundamentado teoricamente nos estudos epistemológicos e psicológicos de Jean Piaget e sua proposta pedagógica está fundada na ideia de que a educação é um importante fator de transformação pessoal e social. Considerando o contexto histórico de cada sujeito, propõe-se a formar pessoas autônomas e criativas, reconhecendo principalmente a importância das fases iniciais da vida do ser humano.

Engajada em sua tese de doutoramento utilizando a abordagem construtivista na Educação Infantil, ela comprovou que a maioria das crianças de 5 e 6 anos que participaram de classes em que os professores

empregavam procedimentos pedagógicos diferenciados, apresentou nítido progresso no desenvolvimento da capacidade de raciocinar, atingindo um estágio de desenvolvimento intelectual mais adiantado, comprovando também que crianças pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos apresentaram progresso semelhante.

Recentemente, além das implantações em diferentes redes de educação municipal, a proposta do PROEPRE tem sido procurada por escolas particulares e instituições assistenciais do Estado de São Paulo e de outros estados, reiterando que o objetivo do Programa é formar pessoas intelectual e moralmente autônomas, que tenham espírito crítico para refletir, questionar tudo o que lhes é proposto e que sejam capazes de contribuir para transformações culturais e tecnológicas.

O programa também conta com uma equipe de formadores (Mestrandos, Mestres, Doutorandos e Doutores) do Laboratório de Psicologia Genética, sob a orientação da Profa. Dra. Orly Z. Mantovani de Assis, com a formação de professores em um curso que conta com acompanhamento do trabalho do professor na escola, estágios, reuniões pedagógicas e grupos de estudo. Essa rede de profissionais que auxilia a implantação do PROEPRE oferece formação continuada para que os professores.

No contexto educacional a formação continuada do professor torna-se imprescindível pois como tudo indica uma boa formação profissional, aliada a condições adequadas de trabalho tais como um ambiente que favoreça o trabalho em colaboração e construção coletiva, que respeite a autonomia profissional, que remunere com salários dignos, parecem poder criar possibilidades reais de alteração da situação que vivemos hoje, segundo Assis (2007). Este assunto também tem sido abordado por Vinha (1997) quando esta argumenta sobre a necessidade dos educadores de receberem uma educação de alto nível, afinal “como

educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente?” (p.21), para isso Piaget também nos aponta para algumas respostas.

A resposta para solucionar essa questão vai ao encontro do fato evidente de que é imprescindível uma formação plena e complexa dos educadores, como defendida por Piaget (1948/1976, p. 28), ao afirmar que:

[...] A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

Entretanto, a questão que fica é: como os professores são formados? Eles próprios têm oportunidade de uma prática cooperativa na formação inicial? Existem experiências inovadoras também no nível da graduação? Conhecemos por meio de uma palestra ministrada pela professora Lenir Maristela Silva na UNESP em 2017, a experiência desenvolvida na UFPR (Universidade Federal do Paraná), no campus litoral, instalada em Caiobá, no município de Matinhos uma experiência e as ações promovidas na Universidade que chegam aos sete municípios litorâneos e se estende, ao Vale do Ribeira, região marcada pela excessiva fragilidade social e econômica. O projeto da UFPR objetiva o desenvolvimento integral humano e local e foi viabilizado pela parceria entre Universidade Federal do Paraná os Governos Federal e Estadual, com o apoio das prefeituras locais.

Os estudantes de graduação e pós-graduação da UFPR Litoral são formados de modo que possam contribuir no crescimento social e econômico regional. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são



realizadas de maneira integrada, uma vez que o acesso ao conhecimento científico é proporcionado de forma vinculada às necessidades da comunidade local.

As práticas pedagógicas inovadoras aplicadas se constituem como políticas públicas para a formação integral do estudante, para que o mesmo se desenvolva integralmente e para que contribua para o desenvolvimento local, dessa forma, a UFPR emerge como um projeto de expansão institucional de caráter inovador, sustentados por fundamentos emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

A tradução dessa proposta pode ser vislumbrada em uma organização curricular diferenciada, em que, ao invés de disciplinas, os estudantes cursam módulos, cuja estrutura tem maior flexibilidade para atender as necessidades de cada turma. As atividades de Integração Cultural e Humanística e os Projetos de Aprendizagem completam o currículo, assim sendo, existem três grandes eixos de aprendizagem, a saber: Fundamentos Teóricos Práticos; Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas.

O currículo é organizado por projetos e os estudantes tem maior oportunidade de aprofundar suas interações culturais e humanísticas por meio da construção de seu Projeto de Aprendizagem (P.A). Os P.A's possibilitam que os indivíduos construam o seu conhecimento de maneira integrada, percebendo criticamente a realidade, aliando o aprofundamento metodológico e científico à preparação para o exercício profissional, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de auto-organização e produtividade.

Os conhecimentos científicos são desenvolvidos como meios no processo de formação, em módulos semestrais, atendendo às diretrizes curriculares de cada curso e possibilitando os saberes necessários a produção dos Projetos de Aprendizagem. Os estudantes são capacitados

para a pesquisa científica de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, além de terem acesso à formação filosófica, política e humana, para se tornarem capazes de atuar em situações concretas na sociedade globalizada.

Outro eixo basilar da aprendizagem dos estudantes são as interações culturais e humanísticas, que são atividades promotoras das interações, que podem ser verticais (estudantes em fases diferentes dos cursos) e horizontais (estudantes de cursos diferentes no mesmo espaço). Essas interações construídas de forma dialógica entre estudantes, comunidades e servidores, em que são valorizados os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social.

A importância desse processo se dá pela forma como as interações contribuem efetivamente para a formação humanística e profissional, uma vez que apenas o conteúdo não é garantia de que o aprendizado ocorra, entretanto, não é qualquer experiência que gera conhecimento. Segundo Gonçalves (2018) a aprendizagem é um processo de crescimento e desenvolvimento de um ser humano em sua totalidade, abrangendo no mínimo quatro áreas: conhecimento, afetivo-emocional, habilidades e atitudes. O essencial deve ser a busca “pelo significado do aprendizado ou da vivência, ou seja, os conteúdos estudados tenham significado para o estudante” (p. 42).

Um aspecto importante a ser discutido é o porquê da educação tradicional não abarcar a formação do sujeito de maneira integral. Vimos que na sociedade de consumo em que vivemos, na chamada modernidade líquida de acordo com o termo usado por Bauman, (2001) as transformações ocorrem rapidamente e demandam cada vez um trabalho diferenciado no âmbito da escola, sendo necessário nos questionar se este tem sido um ambiente em que as crianças e adolescentes tem se desenvolvido na sua máxima potencialidade e quais são os fatores considerados como essenciais para tal desenvolvimento.

Essas experiências endossam a necessidade de se repensar os espaços de aprendizagem e a obrigatoriedade de conteúdos fragmentados e desconexos de vivências dos estudantes, apontando para uma nova oportunidade de se organizar a escola enquanto ambiente de descobertas, liberdade, pesquisas e envolvimento intenso com a comunidade em geral e essas experiências tanto nacionais quanto internacionais reforçam a viabilidade da construção de uma educação mais justa, livre e democrática.

Percebe-se que as escolas democráticas trazem uma preocupação básica em suas práticas e formas de organização, ou seja, o trabalho cooperativo, a liberdade e o respeito pelas posições individuais na construção de um projeto comum. Ora, essas são também preocupações da Psicologia Genética na construção da autonomia moral. Sabemos que quanto mais cooperativo for o ambiente, maior a probabilidade de construção da autonomia, e isso só pode ser possibilitado se esse ambiente contar com procedimentos e estratégias que evidenciem o “profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 125), as autoras mencionam que quando os estudantes são respeitados eles são encorajados ao respeito mútuo e autorrespeito.

Todos os problemas ocorridos no espaço de aprendizagem necessitam ser considerado como parte do processo educativo, planejados e trabalhados como as outras matérias, até mesmo aqueles objetivos almejados a longo prazo, como por exemplo a responsabilidade, liberdade, saber expressar sentimentos, cooperar, dialogar e etc. Todos esses exemplos não são pré-requisitos e sim uma construção fruto de um trabalho árduo. Segundo Tognetta e Vinha (2007) a aprendizagem de qualquer noção, inclusive procedimentos habituais de sala de aula, como a realização de trabalho em equipe, modos de participação ou estudo é construída, e não se pode esperar que a criança saiba disso antecipadamente sem que tenha

tido a oportunidade de aprender e exercitá-las, e esse raciocínio vale também para a relação ao respeito às normas, as relações sociais e o aprender a resolver seus conflitos (p. 127).

### **Considerações Finais**

É possível perceber que, segundo o exposto, o modelo de escola predominante e atuante nos dias de hoje carecem de uma nova abordagem, de forma a buscar outra alternativa para desenvolver cidadãos mais críticos e autônomos. Segundo Greier, Philippe e Gouvêa (2017) novas escolas estão sendo criadas ao redor do mundo e muitos agentes, de grandes empresas a professores de pequenas cidades, passaram a pensar em novas práticas educacionais que façam mais sentido para os jovens e para o mercado de trabalho, para as famílias e o planeta, para as democracias estatais e para o bem-estar de cada um.

Buscando evidenciar as iniciativas referentes a educação alternativa, percebemos que os indivíduos expostos a este tipo de educação têm mais possibilidades de desenvolverem sua autonomia moral, visto que o conhecimento se pauta na construção do ambiente democrático e com valores morais onde os estudantes possam exercer seu protagonismo plenamente e construir sua autonomia moral.

Além de propiciar um ambiente facilitador, a escola ou iniciativas devem possibilitar o protagonismo do indivíduo, com atividades e vivências que façam sentido para ela. A própria comunidade escolar vai se reorganizando de forma a obter cada vez mais um equilíbrio de igualdade, reciprocidade, de forma a possibilitar a construção de regras e de forma semelhante, a sociedade também se organiza nessa construção, visando vivências mais democráticas.

Por fim, buscamos pensar na relação entre teoria, técnica e prática e o quanto isso contribui para a formação dos cidadãos do futuro. E pensar: como a universidade pode ser reformada a ponto de formar educadores críticos e reflexivos que se proponham a mais do que reproduzir conteúdos a seus estudantes? Em uma palavra: como construir uma universidade verdadeiramente formadora e democrática?

Muitas críticas são apontadas a educação tradicional e as novas alternativas em educação emergem com uma possibilidade viável de construção de conhecimento e desenvolvimento moral, afinal a autonomia moral não pode ser ensinada, mas proporcionada à medida que há a construção na escola/projetos de relações mais horizontais, em que os indivíduos possam ter liberdade de se expressar, de se colocar no lugar do outro e serem ouvidos.

## **Referências**

ASSIS, M. L. F. L. C. **A influência do curso de extensão PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores.** 2007. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do século XXI.** São Paulo, 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** 2 Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BESSA, N; FONTAINE, A. M. A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 18, p. 123-147, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

GONÇALVES, A. É possível ousar para promover uma educação complexa. **TOM UFPR**. Paraná, v. 1, n. 1, p. 42-45. Disponível em: . Acesso em 14 mai. 2018.

GREIER, P.; GOUVÊA, T. (Orgs.). **Edushifts: o futuro da educação é agora**. Edushifts, 2017.

PAIM, I. M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do Ensino Médio**. Marília- SP, 2016. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2016.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?**. Trad. Ivete Braga. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 1976. (Originalmente publicado em 1948).

SINGER, H. Innovative experiences in holistic education inspiring a new movement in Brazil. *In*: LEES, H. E.; NODDINGS, N. (Orgs.). **The palgrave international handbook of alternative education**. London: PalgraveMacmillan, 2016.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

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

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** 1997. 1138 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1997.

## **Parte II**

# **Diagnóstico, Intervenções e Revisões da Pesquisa Empírica**

---





# Indisciplina na Escola e Desenvolvimento do Juízo Moral: algumas reflexões 20 anos depois

Rita Melissa LEPRE<sup>1</sup>

## Introdução

No ano de 2001 defendíamos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, a dissertação de Mestrado, intitulada *A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Suzana Stéfano Menin. A pesquisa tinha como objetivo principal verificar o estágio de desenvolvimento moral de alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, considerados indisciplinados pelas professoras.

Para a realização da investigação foram aplicados questionários com as professoras participantes, observações em sala de aula e entrevistas com os alunos indicados como indisciplinados e disciplinados, nas quais buscamos verificar o desenvolvimento de seu juízo moral para posterior comparação entre os dois grupos. Nas entrevistas com os alunos utilizamos três historietas, nos moldes das realizadas por Piaget (1932/1994), envolvendo a questão das regras (origem e mutabilidade), o julgamento

---

<sup>1</sup> Professora Associada junto ao Departamento de Educação e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) da Faculdade de Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p289-306>

por responsabilidade objetiva ou subjetiva e o uso de sanções expiatórias ou por reciprocidade.

Por meio da aplicação dos questionários realizados com as professoras foram encontradas cinco categorias que definiam a indisciplina, segundo seus pontos de vista. As categorias foram: “Indisciplina como um problema pessoal do aluno”, “Indisciplina como insubordinação às regras impostas”, “Indisciplina como resultado da falta de afeto”, “Indisciplina como falta de limites das crianças” e “Indisciplina como uma dificuldade para se relacionar com as regras”. Essas categorias esclareceram o ponto de vista das professoras quando indicaram seus alunos como indisciplinados e foram retomadas na discussão dos dados.

As observações e as entrevistas realizadas com os alunos participantes confirmaram, em parte, nossa hipótese inicial de que os estudantes considerados indisciplinados possuíam um estágio mais avançado de desenvolvimento moral, ou uma autonomia crescente, respondendo, assim, hostilmente, a um ambiente heterônomo com regras coercitivas, o que nos permitiu discutir o papel da escola na formação moral dos alunos e como práticas coercitivas favorecem a heteronomia ou a criação de rótulos como o da indisciplina.

A pesquisa e as análises e discussões tiveram como base a teoria piagetiana acerca do desenvolvimento do juízo moral na criança. Resumidamente, Piaget (1932/1994) aponta que o juízo moral na criança se desenvolve por meio de um caminho psicogenético que vai da anomia para a autonomia, passando pela heteronomia. Na anomia, a criança ainda não entende o significado das regras sociais, sua origem e importância, estando em um momento pré-moral, ainda que já perceba a existência de regras e de certa regularidade nas ações sociais. Na heteronomia as regras, além de percebidas, se tornam importantes para a criança, mas são concebidas como algo externo ao sujeito, vindas sempre de uma autoridade

e se configurando como obrigatórias se o que se deseja é evitar a punição. Na autonomia, por sua vez, as regras passam a ser compreendidas como o resultado de acordos mútuos e o respeito a elas parte do interior do sujeito, sendo considerado, sobretudo, seus princípios.

A autonomia moral não é um “estágio” que todos os sujeitos alcançarão de forma natural, por maturação, mas é uma construção moral a partir das interações e relações sociais vivenciadas. Piaget (1932/1994) registra dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação. Nas relações de coação os adultos ou companheiros mais velhos, tidos como autoridade, definem as regras unilateralmente e cobram a submissão das crianças, impondo o que deve ser feito e definindo sanções quando as normas não são obedecidas. Nas relações de cooperação, ao contrário, há trocas efetivas entre crianças e adultos, a partir do respeito mútuo e do diálogo e a busca por regras e normas de convivência é compartilhada. Explica Piaget (1932/1994, p. 294):

Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade.

A relação que buscamos fazer entre a indisciplina na escola e o juízo moral foi a de que quanto mais desenvolvido moralmente a criança<sup>2</sup>, menos ela aceitaria a imposição de regras coercitivas e autoritárias, reagindo, assim, com atitudes consideradas indisciplinadas pelos professores e pela escola. A relação sujeito-meio se coloca, nesta proposição, como ponto central. Quando nos remetemos ao meio nos referimos a aspectos da coletividade que se manifestam em tempos e espaços contextualizados e historicamente construídos, no qual ocorre a convivência social e a elaboração e vivência de regras sociais. Esse meio pode propiciar condições ao desenvolvimento da moralidade autônoma quando possibilita relações de cooperação, baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e na solidariedade. Ou, ao contrário, pode prejudicar tal construção quando disponibiliza apenas relações de coação e de respeito unilateral.

Boarini (2013) aponta que toda regra de convívio social é uma prerrogativa humana, partindo de produções coletivas que se configuram em seu tempo histórico. Na esteira de nossa hipótese inicial, Boarini (2013), escreve:

[...] recuperando alguns exemplos de pessoas historicamente consideradas rebeldes, subversivas, portanto, indisciplinadas, vamos dando conta de que, em determinadas situações, comportamentos julgados e punidos por transgredir as normas estabelecidas davam, ao contrário do que se supunha, sinais de autonomia, de não aceitação do arbítrio, do inconformismo ao cerceamento à liberdade de ideias e de expressão. Enfim, são as normas estabelecidas pela família, pela escola ou pela sociedade em geral, em determinados momentos históricos,

---

<sup>2</sup> Chamamos de autonomia crescente o processo de construção da autonomia na infância, uma vez que crianças pequenas, antes de atingirem o período operatório-formal, não apresentam uma autonomia consolidada.

que atribuem o significado do comportamento disciplinado ou indisciplinado. Reiterando nossas afirmações anteriores, o educador brasileiro Paulo Freire, reconhecido internacionalmente, foi considerado um subversivo, portanto indisciplinado, porque transgrediu as normas vigentes nos anos de chumbo (1964-1984) que aconteceram em território brasileiro (p. 128).

Assim, é possível dizer que o conceito de indisciplina, além de polissêmico, está diretamente relacionado às regras, normas e valores de um determinado tempo histórico, o que reforça a hipótese da relação entre disciplina e desenvolvimento moral, uma vez que envolve as formas de relacionamento com as regras, desde sua elaboração até o respeito que é construído por elas, em um contexto histórico-social. Neste caso, a indisciplina pode ser o termo utilizado para toda conduta humana que envolva questionamento e resistência a ordens impostas arbitrariamente.

Para refletir sobre a indisciplina na escola, após esses vinte anos de nossa produção inicial sobre o tema, buscando dialogar com pesquisas mais recentes, realizamos uma busca na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a partir do descritor “indisciplina na escola”, com os filtros coleções brasileiras, no idioma português, de 2002 a 2021, na área das ciências humanas, na seção artigos, resgatando 13 (treze) artigos. Destacamos 5 (cinco) artigos que trazem em suas discussões temas que se aproximam ou remetem às relações entre indisciplina e moralidade (SANTOS; QUEIROZ, 2021; SILVA NETO; BARRETTO, 2018; SILVA, 2016; BOARINI, 2013; AQUINO, 2011). O nosso objetivo é apresentar, refletir e dialogar com esses estudos, a partir das proposições dos autores e dos dados encontrados, tendo como ponto de partida nossa pesquisa de 2001.

## Dialogando e Refletindo com Escritos ao Longo dos 20 Anos

No ano de 2011, Júlio Groppa Aquino publica o artigo com o título *Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente*, no qual destaca a proliferação discursiva da época sobre as condutas dos alunos tidas como indisciplinadas. Aquino (2011) realiza, neste estudo, um levantamento da produção bibliográfica nacional de livros, artigos em periódicos, dissertações e teses sobre o tema da indisciplina e aponta para a disparidade conceitual entre as produções e a ausência de um diálogo afinado entre as obras. “Multiplicidade e dispersão figuram, assim, como as marcas principais das abordagens do tema, não obstante algumas recorrências pontuais” (AQUINO, 2011, p. 459)<sup>3</sup>. Neste artigo, o autor apresenta resultados de uma pesquisa longitudinal, de cinco anos (2003-2007), realizada em uma escola pública paulistana, de Ensino Médio, na qual acompanhou a “tessitura disciplinar de uma instituição escolar específica, com o intuito expresso de perscrutar o que se produzia empiricamente quando estavam em pauta as ações discentes tidas como indisciplinadas” (AQUINO, 2011, p. 463).

Ao observar as ocorrências e categorias de condutas tidas como indisciplinadas na escola, Aquino discute a necessária diferenciação entre as noções de incivilidade, indisciplina e violência que, muitas vezes, são tratadas como sinônimos ou a partir da concepção de que uma leva sempre à outra. Visando distinguir essas ações, o autor propõe uma definição para a indisciplina: “trata-se de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos

---

<sup>3</sup> Ao final do artigo, Aquino (2011) apresenta uma vasta lista de produções nacionais que tratam do tema da indisciplina na escola, até o ano de 2006.

efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (AQUINO, 2011, p. 468).

A partir dessa definição, analisa e discute os encaminhamentos dos casos tidos como indisciplinados e aponta:

Temos, assim, um quadro bastante fidedigno daquelas ações corriqueiras reputadas como responsáveis por tumultuar os fazeres escolares, a ponto de se tornarem motivo de encaminhamento. Trata-se de um conjunto bastante trivial de ações que, por um lado, rejeitam circunstancialmente as normas operacionais stricto sensu e, por outro, ferem as expectativas de um tipo de convívio predeterminado em sala de aula. Convém asseverar, no entanto, que, por meio de tais ações, os alunos exercitam as mesmas antigas burlas e recusas já há tanto conhecidas; burlas e recusas que decerto tomam parte dos rituais escolares e que, em última instância, constituem prerrogativas do lugar discente, tendo em mente que toda normativa pressupõe algum nível de recusa ou indisposição. Por que, então, persistem como expedientes a serem evitados ou, mais drasticamente, punidos? (AQUINO, 2011, p. 469).

Nesse sentido, refletimos que muitos atos tidos como indisciplinados, excetuando-se aqui as incivildades e a violência, podem se configurar como reações dos estudantes à normatizações que não lhe fazem sentido, o que pode, em alguma medida, corroborar com nossa hipótese, levantada há vinte anos, de que algumas condutas consideradas indisciplinadas podem, outrossim, revelar um juízo moral mais elevado, permitindo que o sujeito questione as regras e não as aceite, simplesmente, como algo imposto de fora por uma autoridade ou agência social e que deve ser obedecido individualmente. Dessa forma, crianças e adultos que estejam em processo de autonomia crescente podem tender a questionar



mais e resistir às regras e normas arbitrárias que, muitas vezes, são adotadas pelas escolas.

No ano de 2013, Maria Lúcia Boarini escreve o artigo *Indisciplina escolar: uma construção coletiva*, no qual chama a atenção para o fato de que “ainda que a indisciplina escolar seja uma expressão particular, via de regra, traduz o que ocorre no âmbito coletivo” (BOARINI, 2013, p. 123). A autora aponta para a necessidade de se pensar a indisciplina escolar a partir das conjunturas histórico-sociais e defende:

A disciplina e a indisciplina não são categorias lineares, estáticas e unidirecionais. Não são exclusivamente reações comportamentais que ocorrem mecanicamente por índole de um aluno em particular. O comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais. A promoção da disciplina ou o controle da indisciplina dos alunos não estão escritos na literatura pedagógica ou em qualquer outra, nem recebemos, junto com o diploma de conclusão de curso, fórmulas para manter a disciplina ou evitar a indisciplina. A disciplina é um exercício que se faz necessário em qualquer situação social ou não. No caso do ambiente escolar, a disciplina é um exercício diário que ocorre no cotidiano da sala de aula. Deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação. Esse exercício não é um problema para nós educadores. Esse exercício é um compromisso e desafio e faz parte do nosso trabalho (BOARINI, 2013, p. 129).

O artigo de 2013 também corrobora com nossas hipóteses e reflexões quando discute acerca dos aspectos sociais da indisciplina sublinhando que comportamentos considerados indisciplinados decorrem de múltiplas relações e interações, não sendo algo apenas do indivíduo (interno) ou apenas do meio (externo). Quando defendemos que sujeitos mais autônomos, ou em autonomia crescente, tendem a questionar mais a

regras e normas escolares, estamos nos remetendo a uma construção que depende da interação desse sujeito com o meio. O questionamento não é algo natural ou adquirido por observação passiva, mas está relacionado às vivências e experiências do sujeito, em suas interações com o meio. Nesse sentido, julgamos ser possível afirmar que algumas construções morais ocorrem apesar de normatizações e regras autoritárias, por meio das relações entre os pares, com os professores, famílias e outros agentes sociais, junto aos quais o diálogo e as relações de cooperação possam ser oportunizados. E, mais uma vez, concordamos com Boarini (2013, p. 129) que “não cabe a interpretação ligeira de que o comportamento indisciplinado é resultante unicamente de características subjetivas de um aluno em particular ou que a indisciplina que, em geral, se observa na escola é resultante da qualidade do ensino, das famílias que não impõem limites etc.”, mas sim de um conjunto de fatores que precisam ser pensados de forma relacional e contextualizada.

No ano de 2016, Rafael Rodrigues da Silva publica o artigo *Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro*, no qual analisa “as questões relativas à disciplina escolar e à gestão de sala de aula como campo de pesquisa e questão profissional” (p. 533) tendo como um dos indicadores os trabalhos disponibilizados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 2007 e 2011, e no Seminário Indisciplina na Escola Contemporânea.

Entre as análises destaca-se o fato de que o maior número de produções, na ANPEd, que focam a indisciplina escolar e a gestão de sala de aula, está nos Grupos de Trabalho da Sociologia e da Psicologia da Educação. O autor afirma que entre os conceitos mais utilizados nos trabalhos que envolvem a gestão de sala de aula e a disciplina escolar estão moralidade infantil ou educação moral, seguidos de organização do

trabalho escolar, violência escolar, cultura da paz, gestão democrática da escola e *bullying*.

Em geral, a produção acadêmica brasileira sobre o tema gestão de sala de aula e (in)disciplina escolar, ainda que represente um número considerável de publicações, é marcada pela diversidade de conceitos e referenciais teóricos, o que, por um lado, favorece novos olhares para um tema tão velho quanto a própria pedagogia e, por outro, compromete o diálogo entre autores e o avanço da pesquisa. Tal característica impossibilita a constituição de uma comunidade de pesquisadores produzindo e dialogando sobre o tema a partir de referenciais minimamente compartilhados. (SILVA, 2016, p. 549).

A partir dessa afirmação, refletimos que o tema da indisciplina escolar é vasto e pede olhares múltiplos que podem, no entanto, serem trabalhados de forma interdisciplinar, no sentido de compartilhar e construir coletivamente referenciais teóricos e práticos visando o enfrentamento do problema e o desenvolvimento da *práxis*. Acreditamos que a diversidade teórica pode se converter em um ponto positivo quando há disponibilidade de diálogo entre as áreas de conhecimento, visando a construção de um corpus interdisciplinar robusto e dialético sobre o tema.

No ano de 2018, Cláudio Marques da Silva Neto e Elba Siqueira de Sá Barretto publicam o artigo *(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso* que demonstram os resultados de uma pesquisa do tipo etnográfico realizada em uma escola pública da rede paulistana, com o objetivo de examinar as formas encontradas pela unidade escolar para lidar com os fenômenos da indisciplina e da violência que, segundo os autores, “têm se tornado objeto frequente de queixas escolares e adquirido relativo destaque nas pesquisas e publicações da área” (SILVA NETO; BARRETO, 2018, p. 1). Portanto, dezessete anos após a publicação de nossa dissertação,

autores ainda apontam a indisciplina escolar como uma das mais frequentes queixas escolares, o que nos leva a refletir que a problemática se mantém como uma questão que precisa ser adequadamente enfrentada pela escola.

Silva Neto e Barreto (2018) conceituam a indisciplina e a violência escolar como fenômenos sociais e escolares que devem ser estudados a partir das interações dos sujeitos com o meio e “não apenas considerados como consequência de deformação ou desvio dos alunos”. (p. 4). Também sublinham a necessidade de não naturalizar a indisciplina e não esquecer que a escola também é palco de formas e disputa de poder. No estudo de caso que apresentam retratam uma escola que tinha muitos problemas de indisciplina e violência, incluindo *bullying* entre os alunos, agressões físicas e brigas entre o corpo docente e as famílias. Para o enfrentamento desse cenário, a diretora da escola estimulou a equipe pedagógica à coletividade e ao diálogo constante, buscando soluções coletivas para os problemas enfrentados, por meio de assembleias, fóruns e conselho de pais. Para tanto, foram propostas diferentes ações, entre elas, o resgate dos combinados com todos os segmentos da escola “que tiveram como ponto de partida a escuta inicial das demandas e sugestões, e que se equacionaram mediante o estabelecimento consentido de regras de reciprocidade” (SILVA NETO; BARRETO, 2018, p. 9).

Esse resultado nos permite apontar, mais uma vez, como a indisciplina está relacionada ao meio no qual as relações sociais acontecem. Para que a moralidade autônoma seja construída e as regras de reciprocidade sejam reconhecidas como uma meta, é necessário que se estabeleça o que DeVries e Zan (1998) definem como ambiente sociomoral. “O ambiente sócio moral é toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar do sujeito. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com

os estudos e com as regras” (p. 17). Assim, é necessário que tal ambiente seja construído a partir das relações estabelecidas na escola, com base na cooperação e no respeito mútuo para que, para além de possibilitar o desenvolvimento do juízo moral das crianças, possam ser enfrentados “os desafios da indisciplina e da violência escolar a partir dos princípios da democracia, da ética e da justiça, reclamados pelas interações sociais e pelos processos de socialização no espaço escolar” (SILVA NETO; BARRETO, 2018, p. 16).

Em 2021, já em tempos pandêmicos, o tema da indisciplina escolar é tema do artigo de Rosane Barreto Ramos dos Santos e Paulo Pires de Queiroz, intitulado *A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?*, no qual apresentam o resultado de uma pesquisa qualitativa-descritiva, realizada em duas escolas do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de “identificar as impressões de professores e alunos sobre indisciplina discente e cultura no espaço escolar, bem como observar os atos indisciplinados e analisar a importância de diálogos interculturais na diminuição de conflitos” (SANTOS; QUEIROZ, 2021, p. 339). No que se refere à indisciplina a pesquisa demonstrou que:

Sobre o assunto indisciplina, para 80% dos estudantes significava não obedecer às regras, não cumprir as atividades, desrespeitar os colegas e professores. Essa mesma porcentagem admitiu ser indisciplinada. Dentre esses, 30% afirmaram que a bagunça e a indisciplina aconteciam porque muitos professores eram omissos e, para 50% dos alunos, a indisciplina ocorria porque as matérias ensinadas não eram interessantes, visto que os assuntos eram abordados do mesmo jeito e não falavam do cotidiano. Já para 30% dos professores, indisciplinado era o aluno que não se concentrava nas aulas, não se interessava pelos conteúdos explanados e podia apresentar atitudes violentas. Para 60% dos docentes, era aquele que não considerava a sala de aula atrativa,

que não tinha identificação com a escola, pois o modelo de ensino defasado não permitia que o outro expusesse suas diferenças (SANTOS; QUEIROZ, 2021, p. 350).

A grande maioria (80%) dos estudantes consideram que a indisciplina está ligada a não obediência às regras, assim como ao não cumprimento das atividades e ao desrespeito aos colegas e professores. A palavra obedecer já revela uma relação assimétrica com as regras, uma vez que as mesmas parecem não ser questionadas, sendo registrado apenas a não obediência a elas. Em 2001 realizamos, na pesquisa de mestrado, uma reflexão que parece permanecer: o que faz uma regra ser boa ou má é o seu princípio, que pode ser voltado para a cooperação (reciprocidade) ou para a coação. Respeitar uma regra com princípios democráticos (de cooperação) pode ser sinal de autonomia; obedecer a uma regra com princípios de coação, ao contrário, pode ser sinal de heteronomia (LEPRE, 2001). O relato sobre a omissão dos professores e o desinteresse pelas matérias podem nos levar a refletir sobre a ausência de um ambiente sociomoral adequado às trocas e à construção coletiva do conhecimento.

Já em relação aos professores, o estudo revela que a maioria destaca o papel da escola na produção da indisciplina, não focando apenas nos alunos. Na pesquisa realizada há vinte anos (LEPRE, 2001), naquela amostra de professores, a empiria revelou concepções docentes que atribuíam, sobretudo, aos próprios alunos a responsabilidade pela indisciplina. Resgatando as categorias encontradas para explicar a causa da indisciplina, naquela amostra, temos: Indisciplina como um problema pessoal do aluno; Indisciplina como insubordinação às regras impostas; Indisciplina como resultado da falta de afeto; Indisciplina como falta de limites das crianças e Indisciplina como uma dificuldade para se relacionar com as regras. Tal constatação nos leva a refletir que, pelo menos nas

amostras em questão, parece ter havido, nesse intervalo de tempo, uma possível alteração na forma que os professores concebem a indisciplina na escola, trazendo formas mais relacionais em suas concepções. Novas pesquisas precisam ser realizadas para que seja possível testar tal hipótese.

O questionamento a uma certa ordem instituída também aparece no estudo de Santos e Queiroz (2021, p. 352):

Foi recorrente a indagação dos alunos sobre o porquê de frequentarem esse espaço e aprenderem determinado conteúdo, ao mesmo tempo que os professores questionavam o porquê de terem que lecionar determinado conteúdo nas condições de trabalho que enfrentavam. Para a maioria dos professores, a escola era responsável pelos comportamentos indisciplinados e até pelos conflitos existentes entre os próprios alunos e entre alunos e professores, uma vez que as diferenças culturais e sociais não eram destacadas no fazer pedagógico. Segundo os docentes, indisciplina se configurava como sinônimo de resistência, uma forma de despertar a atenção para que mudanças sociais, culturais e epistemológicas pudessem acontecer na escola.

Resistir e questionar podem ser, sobretudo em tempos de tantos ataques à democracia, concebidos como condutas indisciplinadas por aqueles que desejam manter a ordem vigente. Ainda em 2001 havíamos discutido que as crianças tidas como disciplinadas eram, naquela amostra, as mais egocêntricas e submissas e que aceitavam melhor as regras impostas, sem questionamentos ou reações. Também alertamos que não estávamos fazendo apologia à indisciplina, mas colocando em discussão as condutas infantis consideradas indisciplinadas e o equívoco de se priorizar uma disciplina que, como pano de fundo, revele a permanência das crianças na heteronomia.

E qual seria o problema das pessoas se manterem na heteronomia, uma vez que o heterônimo tende a obedecer? Para a escola e para a

sociedade, em geral, não seria interessante termos pessoas obedientes, que seguissem, à risca, as leis, regras e normas?

### **Considerações Finais**

Buscaremos responder a essas indagações apoiados na Psicologia Moral. Como vimos em Piaget (1932/1994) na heteronomia o sujeito compreende as regras como sagradas e imutáveis e vindas de uma autoridade externa a ele e que, portanto, precisam ser obedecidas, para manter a ordem social e, sobretudo, para evitar a punição. Nesse sentido, o heterônomo não respeita as regras pelo seu princípio, mas as obedece por medo da punição ou para atender às ordens de uma autoridade. No caso de “não ser pego” ou “não ser responsabilizado pelos seus atos”, a conduta do sujeito heterônomo pode mudar e ir contra essas mesmas leis, normas e regras. Um outro fato é que o heterônomo tende a obedecer às “lideranças” sem colocar em prática uma consciência crítica individual e coletiva.

Arendt (1999), no livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, relata o julgamento de Otto Adolf Eichmann que foi levado à Corte Distrital de Jerusalém, em 11 de abril de 1961, por cometer crimes contra o povo judeu, contra a humanidade e crimes de guerra durante o regime nazista. Considerado o responsável pela morte de milhares de judeus, Eichmann fora um dos organizadores de deportações em massa da Alemanha, que primava por estar sempre coberto pelas ordens de seus superiores e que “não gostava nem de fazer perguntas e sempre solicitava “diretivas” (ARENDDT, 1999, p. 109). Em sua defesa, o réu insistia no fato de que apenas cumprira ordens durante a guerra e que, portanto, não poderia ser diretamente acusado pelos seus atos. Hannah Arendt assistiu ao julgamento como correspondente da revista *The New*



*Yorker* e registrou o que sentiu e viu por trás da cabine de vidro onde estava o acusado na *Beth Hamishpath*, a Casa de Justiça. Na “orelha” da 27ª reimpressão de 2020, pela Companhia Das Letras, fica claro que Arendt configura o réu como um medíocre pouco inteligente, pronto para cumprir qualquer tipo de ordem e sem nenhuma discriminação moral. E, nesse sentido, poderíamos somar às impressões da filósofa: “um heterônomo”!.

Eis o “perigo” da heteronomia. Cumprir ordens vindas de autoridades sem recorrer à consciência crítica, sem ponderar os possíveis malefícios de seus atos e condutas para o outro ou, como diria o filósofo Iluminista Immanuel Kant, sem aplicar o Imperativo Categórico que entre outras formulações exige da razão humana: “Aja como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal”. Para que uma lei possa ser universal ela deve garantir a dignidade humana, a manutenção do pacto civilizatório e a busca de uma vida boa para todos.

Acreditamos que a construção da autonomia moral passe pela escola e, mais especificamente, pela mediação do professor. Nesse sentido, nesses vinte anos que separam nossa dissertação de mestrado do momento atual, buscamos construir uma carreira profissional voltada, sobretudo, à formação inicial e continuada de professores, com foco na Psicologia Moral. No ano de 2006, após a conclusão do doutorado<sup>4</sup>, também realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP, Campus de Marília, iniciamos nosso trabalho como docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (FC) da UNESP, Campus de Bauru.

Nesses quinze anos de docência na Universidade buscamos desenvolver estudos e pesquisas com temas voltados ao desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Nossa tese de doutorado versou sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e a relação com o uso abusivo de álcool, sob a orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins.

moral e à formação de professores, o que eclodiu, em 2014, na proposição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – o GEPEDEME – que tem como objetivo central estudar e produzir pesquisa científica sobre temas relacionados ao desenvolvimento moral e suas relações com a Educação. O grupo trabalha, ainda, com outra frente que é a formação continuada de professores, oferecendo cursos de extensão universitária, minicursos, *lives* e assessorias às escolas públicas. Em sua composição tem alunos da licenciatura, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em Educação e Psicologia que desenvolvem investigações diversas, com foco na moralidade, incluindo reflexões sobre o tema da indisciplina na escola.

Das reflexões permitidas com a elaboração deste artigo, e à guisa de conclusão, defendemos que o tema da indisciplina escolar ainda se mantém atual e com muitas vertentes a serem exploradas, pensadas e investigadas. Insistimos que leituras deste fenômeno coletivo e social possam ser realizadas a partir da Psicologia da Moralidade e suas teorias, visando análises e discussões interdisciplinares que considerem os sujeitos, suas interações com o meio, o próprio meio e suas diversas possibilidades e formatações.

Por fim, registramos nossa concepção da necessidade da formação inicial e continuada de professores voltada à educação em valores, uma vez que a construção da autonomia moral passa pela escola e pela organização do trabalho docente.

## Referências

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143. pp. 456-484, 2011.

BION, W. R. **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.

DEVRIÉS, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2001.

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

SANTOS, R. B. R.; QUEIROZ, P. P. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 261, p. 339-356, 2021.

SILVA NETO, C. M.; BARRETTO, E. S. S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018.

SILVA, R. R. Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 2., p. 533-554, 2016.

# Avaliação da Competência Moral na Formação em Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo

*Matheus Estevão Ferreira da SILVA<sup>1</sup>*

## Introdução

Este capítulo aborda resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado concluída intitulada *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*<sup>2</sup>. Essa pesquisa foi proposta como continuidade de uma pesquisa anterior realizada pelo autor entre os anos de 2017 e 2018 na modalidade de Iniciação Científica (IC) no contexto da formação inicial universitária pública paulista em Pedagogia<sup>3</sup> (SILVA, 2018).

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

<sup>2</sup> Essa pesquisa contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e atualmente conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo processo de n.º 2020/05099-9, com previsão de vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

<sup>3</sup> Essa pesquisa anterior intitulou-se *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, e foi financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Moraes.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p307-328>

Nela, objetivou-se investigar se graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista estavam sendo preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero em sua futura atuação profissional na escola, além de relacionar esse preparo com sua formação ética, especificamente com a proporção de respostas pós-convencionais emitidas frente a dilemas morais, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; REST *et al.*, 1999).

Durante sua etapa empírica, para avaliação da formação moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do curso que ambientou a pesquisa, utilizou-se do *Defining Issues Test-2* (DIT-2), instrumento quantitativo fechado e validado de medida do juízo moral. Posto que em seus resultados se inferiu não haver qualidade moral satisfatória proporcionada durante a formação no curso de Pedagogia, e que isso apresentou forte relação com a variável religiosidade, na pesquisa seguinte de Mestrado tem-se buscado o aprofundamento destes e de outros resultados encontrados.

Assim, para atestá-los, bem como aprofundá-los para um diagnóstico mais preciso sobre o estado da formação inicial em Pedagogia oferecida no contexto da Educação Superior, viu-se a necessidade de novas aplicações, no caso, de verificar se esses resultados condizem com outras realidades e ambientes universitários de formação, assim como com outras licenciaturas e cursos de graduação, ou se são fruto de condicionantes próprios da amostra e do ambiente anterior investigado.

Então nessa pesquisa atual, sua amostra participante consistiu em quatro cursos universitários, dois cursos de Pedagogia e dois cursos de Psicologia, sendo cada curso proveniente de uma diferente Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de São Paulo. Logo, teve-se como foco a formação inicial do(a) psicólogo(a) junto à formação inicial do(a) pedagogo(a). Para a avaliação da formação ética dos(as) graduandos(as), utilizou-se desta vez o constructo competência moral, e não de juízo moral

(mensurado pelo DIT-2), pelo entendimento de que a atuação profissional depende da integração de aspectos afetivos, cognitivos e conativos, o que é melhor avaliado a partir desse constructo. Para isso, utilizou-se do *Moral Competence Test extended* (MCT\_xt), instrumento quantitativo fechado e validado que mensura a competência moral.

A competência moral é um conceito anunciado pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1992) no âmbito de sua teoria sobre o desenvolvimento moral. O psicólogo alemão Georg Lind (2019), em estudos que realizou nos últimos quarenta anos, retomou, desenvolveu e operacionalizou esse conceito de competência moral anunciado por Kohlberg (1992). Como afirma o próprio autor, a “definição de Kohlberg para a competência moral era a ‘capacidade de tomar decisões e emitir juízos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos’” (KOHLBERG, 1964, p. 425 *apud* LIND, 2019, p. 52, tradução minha).

Dessa forma, “Kohlberg e Piaget costumavam usar o termo juízo para descrever o raciocínio moral verbal”, sendo esse (o raciocínio) um fenômeno interno, mas externamente observável por intermédio do juízo emitido verbalmente, “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 minha), ou seja, que não pode ser coletado mediante os métodos usuais para mensuração do juízo moral.

Em trabalho anterior, Silva e Bataglia (2020, p. 528) esclarecem o conceito de competência moral:

[...] agir moralmente depende do desenvolvimento de uma capacidade, a de refletir e aplicar consistentemente princípios em situações difíceis, dilemáticas. Quando nos deparamos a essas situações que exigem de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção. É essa capacidade [...] a competência moral.

No caso dos(as) profissionais de Pedagogia, desde os(as) que atuam no nível da Educação Infantil, esses(as) enfrentam cotidianamente dilemas morais e temas éticos relacionados, que demandam capacidade reflexiva suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico devidamente fundamentado e baseado em princípios. Assim, o desenvolvimento da competência moral é requerido no sentido de serem capazes de desempenhar adequadamente essa demanda de trabalho, de fazê-lo de acordo com a responsabilidade legal e social de sua profissão.

Assim, se pedagogos(as) terão que julgar e intervir nessas situações que se depararão ao longo de sua atuação profissional, aqueles(as) competentes moralmente serão capazes de sobrepor às suas opiniões, posições ou atitudes à consideração e avaliação da perspectiva do outro. Sem necessariamente abrir mão de suas perspectivas, serão capazes de coordenar perspectivas e de tomar decisões verdadeiramente democráticas. Entretanto, um considerável quadro de pesquisas recentes (SHIMIZU *et al.*, 2010; LEPRE *et al.*, 2014; BATAGLIA *et al.*, 2016), constituído inclusive pela pesquisa anterior de IC (SILVA, 2018), tem demonstrado que a licenciatura em Pedagogia e os cursos da Educação Superior não têm possibilitado essa formação, que não contemplam o desenvolvimento do juízo e da competência moral na formação de seu alunado.

Dada a impossibilidade de se produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados encontrados com a aplicação do MCT\_xt nos quatro cursos participantes, bem como de abordar os resultados encontrados com outros instrumentos utilizados nesta pesquisa<sup>4</sup>, tivemos de aplicar algum tipo de recorte. Dessa forma, neste capítulo, temos como objetivo apresentar a avaliação da competência moral na formação em Pedagogia de uma Universidade pública paulista, referente a um dos quatro cursos participantes da pesquisa, e relacioná-la às variáveis curriculares desse curso escolhido.

## Metodologia

Como mencionado, Lind (2019) é o autor do *Moral Competence Test* (MCT), desenvolvido com base na teoria de Kohlberg (1992). Originalmente, o MCT é composto por dois dilemas morais, o primeiro relacionado a uma situação trabalhista em que operários roubam documentos para denunciar a empresa em que trabalham, o dilema do operário (*Workers' Dilemma*), e o segundo dilema relacionado à eutanásia, o dilema do médico (*Doctor's Dilemma*). Assim, o(a) responde do instrumento é confrontado com a decisão tomada pelo personagem de cada dilema. Após a leitura dos dilemas, o(a) respondente é questionado numa escala Likert de extensão 7 (de -3 a +3) se concorda ou discorda com a atitude do protagonista do dilema. Em seguida, o(a) respondente deve

---

<sup>4</sup> O objetivo da atual pesquisa de Mestrado foi o de investigar a relação entre competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e adesão à religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia de quatro cursos distintos, com e sem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares. Assim, outros constructos foram seu objeto de investigação. Para avaliação das concepções dos(as) graduandos(as) sobre gênero e sexualidade, utilizou-se de um questionário elaborado durante a pesquisa, e avaliação da adesão à religiosidade, utilizou-se da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS).



avaliar algumas alternativas, distribuídas em uma escala Likert de extensão 9 (de -4 a +4), referentes a argumentos a favor e contra sua própria opinião e que carregam diversas qualidades morais, baseadas nos estágios Kohlbergianos, para resolução dos dilemas.

A tarefa de apreciar e reconhecer a qualidade de argumentos a favor e contra à própria opinião requer uma capacidade que envolve a estrutura cognitiva e exige uma postura não dogmática em relação a sua própria opinião, sendo essa capacidade o que o MCT se propõe mensurar: a competência moral. Com isso, é possível analisar o grau de coerência com que o(a) respondente diferencia e integra princípios morais e os aplica nas suas decisões perante problemas morais.

Na versão brasileira do instrumento, contudo, identificou-se a ocorrência de um fenômeno que ficou conhecido como *segmentação moral*, que se refere à diminuição da qualidade moral na resolução dos dilemas que compõem o MCT quando esses apresentam conteúdo específico relacionado a um tema que afeta o respondente (SILVA; BATAGLIA, 2020). Assim, uma versão estendida do MCT foi desenvolvida, chamada de *Moral Competence Test extended* (MCT\_xt), visando melhor compreensão do fenômeno da segmentação. Nessa versão, manteve-se os dois dilemas originais e acrescentou-se um dilema chamado “dilema do juiz” (*Judge’s Dilemma*), cujo tema é a tortura de uma prisioneira em prol de possivelmente salvar a vida de 200 pessoas ameaçadas por um grupo terrorista. O MCT\_xt foi validado e passou-se a sugerir aos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que usem essa versão estendida do instrumento, com três dilemas.

O seu principal índice é chamado de *C-Score*, cuja variação é de 0 a 100 pontos (amplitude = 100, mínima = 0, máxima = 100), sendo considerado um escore baixo de 0 a 9, médio de 10 a 29, alto de 30 a 49 e muito alto acima de 50. Mediante um cálculo semelhante a uma análise

multivariada, analisa-se “[...] a capacidade de um participante de classificar argumentos a favor e contra uma certa decisão moral em relação à qualidade moral dos argumentos, em vez de em relação à concordância de sua opinião, em suma: sua competência moral” (LIND, 2018, p. 1, tradução minha).

Em função da pandemia de COVID-19, a aplicação do MCT\_xt foi realizada de modo remoto. A aplicação se deu de duas formas: primeiro se encontrou em contato com a IES participante para que pudesse compartilhar um *link* que dava acesso ao instrumento via e-mail institucional dos(as) estudantes. Contudo, sem alta adesão por parte dos(as) respondentes, entrou-se em contato com os(as) professores(as) do curso e aplicou-se o instrumento com os(as) estudantes ao final de uma de suas aulas.

A amostra participante consistiu em graduandos(as) matriculados(as) em todos os anos do curso, que se selecionou por meio da amostragem de etapas (GIL, 2008), visando identificar se há progresso da competência moral ao longo da formação no curso, de ano a ano. A tabela a seguir caracteriza algumas das variáveis dessa amostra.

**TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA PARTICIPANTE**

<b>Variáveis</b>	<b>N.º de participantes</b>
Ano de matrícula	26 (24,8%) primeiro ano
	34 (32,4%) segundo ano
	24 (22,9%) terceiro ano
	21 (20,0%) quarto ano
Gênero	98 (93,3%) feminino (cis)
	06 (5,7%) masculino (cis)
	01 (1,0%) não-binário
Orientação sexual	30 (28,8%) bissexual
	65 (62,5%) heterossexual
	06 (5,8%) homossexual
	03 (2,9%) pansexual
Nível de formação	91 (87,5%) En. Sup. Incom.
	13 (12,5%) En. Sup. Comp.
<b>Total</b>	<b>105 (100%)</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Como mostra a Tabela 1, a amostra foi composta por graduandos(as) matriculados(as) nos quatro anos do curso de Pedagogia que ambientou a pesquisa, respectivamente, 26 matriculados(as) no primeiro ano (24,8%), 34 matriculados(as) no segundo ano (32,4%), 24 matriculados(as) no terceiro ano (22,9%) e 21 matriculados(as) no quarto ano (20,0%) (ano de matrícula), totalizando 105 participantes (N=105); 98 eram mulheres cisgênero (93,3%), 06 homens cisgênero (5,7%) e 01 sujeito não-binário (1,0%) (gênero); 30 sujeitos indicaram ser bissexuais (28,8%), 65 heterossexuais (62,5%), 06 homossexuais (5,8%), e 03 pansexuais (2,9%) (orientação sexual); e 91 sujeitos indicaram a graduação em Pedagogia em andamento ser sua primeira graduação (87,5%) e 13 indicaram já possui outra graduação (12,5%) (nível de formação).

Caracterizada a metodologia, prosseguiremos agora para a exposição das análises e resultados obtidos.

## Resultados

Como mencionado, de todos os índices do MCT\_xt, consideramos o principal deles, que mensura a competência moral, chamado de *C-Score*. O *C-Score*, por sua vez, organiza-se em quatro índices, representativos aos dilemas que compõem o instrumento: o *C-score* do dilema dos operários (C\_W), o *C-score* do dilema do médico (C\_D), o *C-score* do dilema do juiz (C\_J) e o *C-score* de todos os dilemas (C\_TOT). A partir de uma planilha gerada pelo *software* SPSS® (STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES, 2017), calcularam-se as médias das pontuações em cada um desses índices do MCT\_xt e se procurou cruzá-las com as variáveis anunciadas da amostra.

Além do cálculo da estatística descritiva, também se realizou uma análise de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) com o objetivo de avaliar se havia diferenças estatisticamente significantes nas pontuações de competência moral em variáveis que dividiam a amostra em mais de dois grupos (por exemplo, a variável ano de matrícula, dividindo-a entre estudantes desde o ano inicial ao ano final do curso). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Quando o ANOVA demonstrou diferenças significantes, para se saber entre qual(is) grupo(s) houve significância, a análise *post-hoc* foi providenciada pela técnica de Tukey HSD (*honestly significant difference*). No caso das variáveis que dividiram a amostra em apenas dois grupos (por exemplo, a variável nível de formação, dividindo-a entre estudantes em sua primeira graduação e estudantes já com uma graduação

anterior), a avaliação foi realizada mediante o teste *t de Student*, considerando-se  $p$  menor ou igual ( $<$  ou  $=$ ) a 0,05 (PASQUALI, 2016). Assim, feitas essas considerações, prosseguimos com a descrição das análises.

Cabe salientar que da amostra total participante (N=105), responderam ao MCT\_xt apenas 72 graduandos(as) (n=72). Por se tratar de um instrumento fechado, caso alguma questão do MCT\_xt estivesse em branco, isso invalidaria o instrumento. Assim, além daqueles(as) que optaram por não responder ao MCT\_xt, também foram descartados os dados de quem não respondeu o instrumento devidamente, que se considerou *missing*, restando os dados de 72 sujeitos para a análise.

A tabela disposta a seguir retrata as médias das pontuações desses sujeitos no *C-score* de todos os dilemas (C\_TOT) segundo as variáveis da amostra.

**TABELA 2 – MÉDIAS REFERENTES AO ÍNDICE C-SCORE DE TODOS OS DILEMAS (C\_TOT) DO MCT\_XT SEGUNDO AS VARIÁVEIS DA AMOSTRA**

Variável	N. de sujeitos	C-Score Total (C_TOT)	Desvio padrão
<b>Gênero</b>			
Feminino	67	12,58	9,76
Masculino	04	12,70	9,04
Não-binário	01	07,20	–
<b>Orientação sexual</b>			
Bissexual	23	12,27	10,42
Heterossexual	42	13,20	9,60
Homossexual	04	6,95	3,57
Pansexual	03	12,00	10,13

continua

Variável	N. de sujeitos	C-Score Total (C_TOT)	Desvio padrão
<b>Ano de matrícula</b>			
Primeiro ano	12	9,88	6,65
Segundo ano	28	12,35	10,12
Terceiro ano	15	10,21	9,26
Quarto ano	17	16,65	10,14
<b>Nível de formação</b>			
Ensino Superior Incompleto	62	12,46	9,37
Ensino. Superior. Completo	10	12,83	11,53

Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Tabela 2, as médias dos(as) participantes no índice C\_TOT calculadas segundo a variável *gênero* mostraram diferenças mínimas entre os(as) participantes mulheres (n=67) e homens (n=04). A média referente ao único sujeito não-binário foi desprezada, por ser um número amostral ínfimo e, também, em razão do MCT\_xt ser recomendado para comparação de médias entre grupos com mais de 05 sujeitos. Dessa forma, foi realizado o teste *t* de *Student* para investigar em que medida as médias eram diferentes, entre as mulheres e homens, no entanto, não foi encontrada significância estatística. A pontuação nesse índice manteve-se como competência moral média – de 10 a 29, segundo Lind (2018) – entre as médias das mulheres e dos homens.

Na variável *orientação sexual*, desta vez um número ínfimo de sujeitos foi o de homossexuais (n=04) e pansexuais (n=03). Embora os sujeitos heterossexuais tenham obtido uma média ligeiramente maior que os demais grupos, também não foi encontrada significância estatística nas diferenças, pelo resultado da ANOVA, entre as médias nesse índice. A pontuação nesse índice também se manteve como competência moral média entre os grupos, excluindo-se aqueles com número ínfimo de sujeitos.

Na variável *ano de matrícula* no curso de Pedagogia, apesar de, em geral, parecer ter havido uma progressão do primeiro ano (n=12) ao quarto ano (n=17) segundo as médias nesse índice (M1=9,88; M2=12,35; M3=10,21; M4=16,65)<sup>5</sup>, não foi encontrada significância estatística pelo ANOVA. A pontuação média nesse índice variou de 9,88 (baixa competência, de 0 a 9) a 16,65 (competência moral média), sendo o primeiro ano com a média mais baixa e o quarto ano com a média mais alta.

Na variável *nível de formação*, as médias de quem tinha o curso de Pedagogia em andamento como sua primeira graduação foram maiores do que quem já tinha outra graduação, porém, não houve significância estatística nas diferenças dessas médias pelo ANOVA. A pontuação média nesse índice, com pouca diferença entre os grupos, manteve-se como baixa competência moral.

Para saber o desempenho dos(as) graduandos(as) em cada dilema do MCT\_xt em separado, dispõe-se a tabela a seguir.

---

<sup>5</sup> Para referimento das médias do primeiro grupo utilizaremos da abreviação M1 (com “M” abreviando “Média”) enquanto a abreviação M2 se referirá ao segundo grupo, assim como em mais de dois grupos, como M3, M4 e etc.

**TABELA 3 – MÉDIAS REFERENTES AOS ÍNDICES C-SCORE DO DILEMA DOS OPERÁRIOS (C\_W), O C-SCORE DO DILEMA DO MÉDICO (C\_D) E O C-SCORE DO DILEMA DO JUIZ (C\_J) DO MCT\_XT SEGUNDO AS VARIÁVEIS DA AMOSTRA**

Variável	N. de sujeitos	Dilema do operário (C_W)	Desvio padrão	Dilema do médico (C_D)	Desvio padrão	Dilema do juiz (C_J)	Desvio padrão
<b>Gênero</b>							
Feminino	67	31,01	22,66	23,07	19,08	29,86	22,98
Masculino	04	19,45	13,20	31,20	27,48	22,01	14,69
Não-binário	01	20,20	–	14,30	–	41,29	–
<b>Orientação sexual</b>							
Bissexual	23	26,04	21,29	24,37	20,83	30,50	24,42
Heterossexual	42	34,04	23,91	22,83	19,20	29,57	21,18
Homossexual	04	17,40	10,86	21,60	16,22	20,47	24,82
Pansexual	03	19,20	2,17	26,33	23,39	34,78	32,28
<b>Ano de matrícula</b>							
Primeiro ano	12	22,01	21,80	21,20	14,65	27,74	26,85
Segundo ano	28	33,74	24,16	17,50	18,00	34,66	24,17
Terceiro ano	15	27,11	18,33	20,25	15,52	21,44	22,07
Quarto ano	17	31,76	23,42	37,46	21,79	29,70	14,99
<b>Nível de formação</b>							
En. Sup. Inc.	62	31,26	21,97	21,95	18,08	31,05	23,42
En. Sup. Cp.	10	21,72	24,91	32,39	25,25	20,49	12,70

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da Tabela 3, na variável *gênero*, enquanto as mulheres tiveram uma pontuação média maior no dilema do operário ( $M_1=31,01$ ) e no dilema do juiz ( $M_1=29,86$ ) do que os homens ( $M_2=19,45$ ;  $M_2=22,01$ ), no dilema do médico os homens ( $M_2=31,20$ ) apresentaram maior pontuação do que elas ( $M_1=23,07$ ). Porém, não foi encontrada significância estatística entre as médias pelo *t* de *Student*. Além da diferença entre as médias, as pontuações médias variaram entre 19,45 e 41,29 que,



segundo Lind (2018), enquadram-se entre baixa competência moral e alta competência moral (de 30,0 a 50,00).

Na variável *orientação sexual*, os sujeitos bissexuais (n=23) e heterossexuais (n=42) tiveram suas médias no dilema do médico inferiores em relação aos demais grupos nesses dilemas. Com a aplicação do teste *t* de *Student*, não foram encontradas diferenças significativas entre as médias. As pontuações nesses índices variaram de 17,40 (competência moral média) a 34,78 (alta competência moral).

Na variável *ano de matrícula*, também pareceu ter havido uma progressão do primeiro ano (n=12) ao quarto ano (n=17) nesse índices específicos aos dilemas, todavia, isso não acontece em todos os dilemas e, não obstante, os(as) graduandos(as) do segundo ano (n=28) apresentaram as maiores médias, como é caso dos índices do dilema do operário (M2=33,74) e do dilema do juiz (M2=34,66). Questiona-se, portanto, se há uma intervenção contínua no curso que afete a competência moral de seu alunado, o que só parece haver nas médias do dilema do médico (M1=21,20; M2=17,50; M3=20,25; M4=37,46), que sugere uma tendência de aumento nas pontuações.

Os resultados da ANOVA demonstraram que houve diferenças entre os grupos no dilema do médico [ $F(3,68) = 4,66$ ;  $p < 0,05$ ]. O teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) do segundo e quarto anos ( $p=0,003$ ) e entre os(as) do terceiro e quarto anos ( $p=0,043$ ), assim como entre o primeiro e quarto anos com resultado próximo de significativo ( $p=0,088$ ). Desse modo, é possível inferir que, sendo as médias do segundo e terceiro anos mais baixas que do quarto ano, esses dois primeiros grupos tiveram um desempenho pior na competência moral em relação ao grupo de graduandos(as) concluintes. As pontuações variaram entre 17,50 (competência moral média) e 37,46 (alta competência moral).

Na variável *nível de formação*, as médias quem tinha o curso de Pedagogia como primeira graduação foram maiores no dilema do operário ( $M_1=31,26$ ) e no dilema do juiz ( $M_1=31,05$ ) e menor no dilema do médico ( $M_1=21,95$ ) em relação a quem já possuía uma graduação anterior ( $M_2=21,72$ ;  $M_2=20,40$ ;  $M_2=32,39$ , respectivamente). A partir do t de *Student*, os resultados foram estatisticamente significantes nas diferenças no dilema do juiz ( $p=0,047$ ), inferindo-se que esses(as) graduandos(as) com Ensino Superior Completo de fato tiveram um desempenho pior que os(as) com Ensino Superior Incompleto ( $t(20,68)= 2,11$ ;  $p<0,05$ ). As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 20,49 (competência moral média) e 32,39 (alta competência moral).

### **Discussão e Considerações Finais**

Neste capítulo, tivemos como objetivo apresentar a avaliação da competência moral na formação em Pedagogia de um dos cursos que constituíram nossa amostra participante. No que se refere às variáveis curriculares, aqui o nosso foco, de ano matrícula de nível de formação, os resultados obtidos foram desanimadores. Respaldados por pesquisas anteriores, também realizadas no contexto da formação inicial em Pedagogia (SHIMIZU *et al.*, 2010; LEPRE *et al.*, 2014; BATAGLIA *et al.*, 2016) e que obtiveram resultados semelhantes, eles indicaram que a formação moral, no aspecto da competência moral, não tem sido contemplada nesse processo formativo investigado.

Embora no índice do dilema do médico (C\_D) tenha sido encontrada uma diferença significativa estatisticamente entre as médias dos(as) graduandos(as) do segundo e terceiro anos em relação às médias dos(as) graduandos(as) do quarto ano, isto é, com os concluintes do curso obtendo um desempenho melhor em relação aos anos anteriores, isso não

se repetiu nos demais índices. No caso da variável nível de formação, no dilema do juiz (C\_J) os(as) graduandos(as) que já tinham Ensino Superior Completo tiveram um desempenho pior que os(as) graduandos(as) com Ensino Superior Incompleto, sendo esse resultado também atestado por significância estatística.

Isso nos chama atenção no seguinte sentido: aqueles(as) que deveriam dispor de uma formação moral melhor, visto que já passaram por uma formação de nível Superior em uma graduação anterior, na verdade detêm uma formação aquém se comparados aos seus e suas colegas que estão cursando sua primeira graduação. Dessa forma, esse resultado ampara a inferência sobre o quão prejudicial tem sido a formação universitária em relação ao desenvolvimento moral, que não só deixa de formar seu alunado como, de alguma forma, afeta-o negativamente. Essa inferência foi tirada desde a pesquisa anterior (SILVA, 2018), no aspecto do juízo moral, e tem sido compartilhada pelas referidas outras pesquisas que investigaram a formação em Pedagogia nos aspectos do juízo e da competência moral (SHIMIZU *et al.*, 2010; LEPRE *et al.*, 2014; BATAGLIA *et al.*, 2016).

Em pesquisas brasileiras que também investigaram a competência moral, mas aplicaram o MCT\_xt em outros cursos de graduação, como na formação inicial em Psicologia (BERETA, 2018), em Enfermagem (ENDERLE, 2017), em Medicina (SERODIO, 2013; CASTRO, 2019), em Administração (SOUZA, 2018), entre outros cursos e contextos educativas, todas têm encontrado, em geral, esse mesmo resultado: de que os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (LEPRE *et al.*, 2014, p. 132). Ou seja, um quadro de investigações que evidenciam que essa não parecer ser uma problemática específica à formação inicial em Pedagogia, mas que se estende a outros

contextos de formação e, portanto, de que é uma problemática da Educação Superior em geral.

Como consideram Clark e Yinger (1979, p. 267, tradução nossa), a formação do(a) educador(a) também contempla a ética – que na abordagem cognitivo-evolutiva de tradição kohlberguiana entendemos como sendo a moralidade autônoma (pós-convencional) –, pois é um(a) profissional “[...] reflexivo, racional que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional”. Um pedagogo(a) autônomo, capaz de emitir juízos principados, e, não obstante, com alta competência moral, capaz de agir de acordo com tais juízos, considerar e avaliar a perspectiva do outro, certamente estará contemplando a dimensão ética que sua profissão lhe exige.

Na profissão docente, tanto em Pedagogia como demais licenciaturas, a formação ética é exigida como preceito basilar, orientada para si e para quem o(a) docente formará em sua atuação profissional na escola. Nesse sentido, ressalta-se que a diversidade presente no ambiente escolar exige que o(a) profissional esteja preparado para sua atuação também com esse público e temas relacionados.

Se considerado que dentre os dilemas e temas enfrentados pelos(as) pedagogos(as) na escola estão situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidades, a ética na formação desses(as) profissionais torna-se ainda mais necessária, visto que terão que julgar e intervir nessas situações. Temas como gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, inclusive por parte de docentes. Logo, seus juízos e ações nessas situações podem estar em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão [...] ou partirem de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais e com pouca capacidade reflexiva envolvida (SILVA; MORAIS; BRABO, 2022, p. 3).

Foi em relação a essa dimensão ética do trabalho do(a) pedagogo(a) com os temas de gênero e sexualidades na escola que a pesquisa anterior de IC e a pesquisa de Mestrado que o presente capítulo decorre se atentou.

Em suma, esses resultados, endossados pela literatura com resultados semelhantes, revelam a urgência para propostas de mudança na formação de professores(as), aqui em relação à dimensão ética da profissão. Caso contrário, continuaremos a nos deparar com dados que indicam uma formação nula ou, até, prejudicial ao desenvolvimento moral dos(as) graduandos(as), futuros(as) educadores(as).

Na atual pesquisa de Mestrado, são contemplados outros cursos de graduação, de Pedagogia e Psicologia, buscando, em outras realidades e ambientes universitários, a confirmação da hipótese erigida com base nos resultados da pesquisa anterior de IC, de que não é propiciada uma formação ética satisfatória durante a passagem pelos cursos de graduação, e de que isso apresenta forte relação com a variável religiosidade. Porém, com os resultados parciais aqui expostos, já se indica uma tendência em se aceitar essa hipótese, embora mais aprofundamentos sejam necessários.

Tal como ressaltam Silva *et al.* (2020, p. 109), “ [...] há que se considerar, além da educação [ética, moral e] em valores, a necessidade imediata de repensarmos a formação de profissionais com o emprego de metodologias ativas e trabalhos com projetos desde a Educação Básica até a graduação”. E essa necessidade de intervenções e de pesquisas interventivas, junto à necessidade de se continuar com o aprofundamento do diagnóstico ora exposto sobre o estado da formação ética na Educação Superior (e em Pedagogia especificamente), instiga-nos ao desenvolvimento de pesquisas futuras.

## Referências

BATAGLIA, P. U. R.; CARVALHO, S. M. R. de; MORAIS, A. de; REGO, S. T. de A.; LEPRE, R. M. **Estudo sobre a influência da religiosidade na competência do juízo moral**. Relatório de Pesquisa FAPESP /Auxílio à Pesquisa – Regular /Processo n.º 2014/10842-1. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para a FAPESP, Marília, 2016.

BERETA, T. A. D. da S. **A formação do psicólogo do ponto de vista ético**: um estudo a respeito do ambiente acadêmico e das oportunidades de construção da competência moral. 345 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

CASTRO, M. R. de. **Avaliação da competência moral de estudantes de Medicina**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) – Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), Belo Horizonte, 2019.

CLARK, C. M.; YINGER, R. Teachers' thinking. *In*: PETERSON, Penelope; WALBERT, Herbert. (Orgs.). **Research on teaching**. Berkeley: McCutchan, 1979. p. 231-263.

ENDERLE, C. de F. **O desenvolvimento da competência moral em estudantes de graduação em Enfermagem**. 2017. 119 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 1992.

LEPRE, R. M.; MORAIS-SHIMIZU, A. de; BATAGLIA, P. U. R.; GRÁCIO, M. C. C.; CARVALHO, S. M. R. de; OLIVEIRA, J. B. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LIND, G. **Reporting the C-score**. Last revision: June 16, 2018. 2018. Impresso.

LIND, G. **How to teach moral competence**. Berlin: Logos-Publisher, 2019.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

PUIG, J. M. Aprender a viver. *In*: Araújo, U. F., PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs.) **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

REST, J. R.; NARVAEZ, D.; BEBEAU, M. J; THOMA, S. J. **Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SERODIO, A. M. de B. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de Medicina: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de discussão de dilemas**. 149 f. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2013.

SHIMIZU, A. de M. *et al.* **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia:** uma comparação entre o moral Judgement Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2). Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2010.

SILVA, M. E. F. da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente:** conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

SILVA, M. E. F. da; BATAGLIA, P. U. R. Mapeamento da produção científica brasileira sobre segmentação moral pelo estado da arte. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 101, p. 524-547, 2020.

SILVA, M. E. F. da; MORAIS, A. de; BRABO, T. S. A. M.; Formação ética de graduandos(as) em Pedagogia: um estudo transversal utilizando o Defining Issues Test-2 (DIT-2). **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 33, 2022. No prelo.

SILVA, M. E. F. da; MORAIS, M. L. de; BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; BRABO, T. S. A. M. À sombra da educação tradicional: quando a educação e formação em valores se voltam para gênero e sexualidades. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 96-111, 2020.



SOUZA, E. S. de. **A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de estudantes em administração pública.** 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES. **SPSS® for Windows 10.** New York: IBM Corporation, 2017.

# **Reflexões Sobre as Dimensões que Compõem o Clima Escolar com Base em uma Pesquisa de Adaptação de um Instrumento de Avaliação do Clima Escolar para Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

*Thaís São João CASTELLINI<sup>6</sup>*

## **Introdução**

Este capítulo trata-se de reflexões sobre as dimensões que compõem o clima escolar tendo como referência uma pesquisa que adaptou um instrumento de avaliação do clima escolar para anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada no ano de 2019, e também uma breve revisão de literatura sobre o tema clima escolar.

Essa pesquisa foi realizada por Castellini (2019) e teve como objetivo adaptar e validar um instrumento de avaliação de clima escolar para ser aplicado em escolas municipais de Ensino Fundamental de nível I tendo como parâmetro os resultados de avaliações externas, que avaliam o rendimento de estudantes dessas escolas. Sendo assim, a finalidade da pesquisa mencionada foi saber se as escolas que tiveram melhores pontuações apresentavam um clima positivo e as que tiveram um baixo rendimento nas pontuações apresentavam um clima negativo, com o intuito de compreender se o clima interferia na aprendizagem ou não.

---

<sup>6</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: thaís\_castellini@hotmail.com  
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p329-344>

O instrumento de avaliação de clima escolar usado como norteador para essa pesquisa foi desenvolvido no ano de 2017 por um projeto intitulado *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar* (MORO, 2018). Esse instrumento foi elaborado para estudantes do 7º ano ao Ensino Médio, por isso, foi preciso uma adaptação e validação para poder ser aplicado com estudantes do 3º, 4º e 5º ano.

Essa adaptação, aplicação e validação contou com a ajuda de alguns pesquisadores entre eles professores da rede particular e pública, graduandos, pós-graduandos, mestres e doutores que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília.

Esse instrumento de avaliação do clima construído no Brasil (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) é composto por um questionário contendo oito dimensões que propõem avaliar o clima escolar a partir das percepções dos gestores, corpo docente e estudantes que fazem parte dessa instituição.

Esse instrumento de avaliação do clima escolar (anos finais) na concepção de estudantes, professores e gestores, está publicamente disponível no *Manual de orientação para aplicação de questionários de clima escolar* (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

A adaptação foi realizada somente no questionário dos estudantes, visto que esse era o público alvo da pesquisa. Para isso, foi pensado primeiramente na faixa etária desses estudantes e avaliado todas as questões minuciosamente, retirando aquelas que não eram cabíveis e entendíveis para os mesmos. A estrutura como fonte, padrão e dinamicidade também

foi modificada, o questionário passou a ter 90 itens fechados divididos em sete seções, sendo retirado 93 itens do questionário original.

Para a validação dessa adaptação do instrumento, aplicou-se o questionário em 756 estudantes de 3º, 4º e 5º ano.

**TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ANO ESCOLAR**

Ano escolar	Frequência	%
3º	263	34,79
4º	391	51,72
5º	102	13,49
Total	756	100,0

**Fonte:** Castellini (2019)

A conclusão dessa pesquisa foi que as escolas que apresentavam notas abaixo da média nas avaliações externas municipais tinham clima escolar negativo e as que apresentavam notas melhores tinham o clima escolar positivo, ou seja, a boa convivência no ambiente escolar influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes.

### **Caracterizando Clima Escolar**

Antes de falar das dimensões que compõem esse instrumento de avaliação do clima escolar e para compreender a relevância da pesquisa citada anteriormente é importante compreender aqui o que se caracteriza clima escolar.

O clima escolar é o conjunto de percepções e expectativas que as diferentes pessoas que compõem a instituição de ensino têm sobre a mesma. As relações sociais, interpessoais, estrutura física, pedagógica, administrativa, família e comunidade fazem parte do conjunto que compõe o clima escolar.

De acordo com Parente, Bataglia e Castellini (2020) o clima não é algo palpável, mas é sentido, vivido e expressa sobre a qualidade das relações que acontecem na escola. Esse clima é percebido ao se adentrar numa instituição e perceber as relações de convivência entre elas.

Para Pavaneli (2018), Marques, Tavares e Menin (2017) e Pereira e Mouraz (2015), o clima escolar afeta os sentimentos, as relações, o bem-estar, o compromisso e o comportamento das pessoas que convivem nesse ambiente.

Vinha (2017) diz que o clima escolar é a pintura daquele ambiente, ou seja, é como as pessoas que fazem parte desse lugar percebem e tiram suas conclusões sobre o mesmo.

Luck (2011) diz que o clima escolar pode influenciar em aspectos como rendimento escolar, aprendizagem, relações humanas, comportamento e processo formativo.

Pacheco (2008) e Claro (2013) descrevem que a convivência entre os membros da instituição também são indicadores de clima escolar, isto é, a relação entre equipe gestora, corpo docente, funcionários, estudantes, familiares e comunidade.

Canguçu (2010) em sua tese de doutorado, encontrou numerosas definições para clima escolar:

É importante ressaltar que, ao pesquisar sobre o clima escolar, depara-se com algumas dificuldades. Primeiro, a própria expressão clima escolar é, em alguns estudos, é substituída por *ethos* (RUTTER *et al.*,1979), clima escolar social (MADAUS *et al.*,1980 e BRESSOUX,2003), ambiente escolar (FERRÃO, 2002 e CAEd, 2006) e ainda ambiente escolar de sala de aula (CAEd, 2009). Em segundo lugar, a expressão muda de acordo com a origem disciplinar da pesquisa. As pesquisas na área da sociologia da educação entendem o clima escolar como elemento que favorece o fortalecimento da

cultura organizacional e caracteriza suas peculiaridades. As pesquisas em avaliação educacional têm o clima escolar como elemento que pode melhorar o desempenho por estimular o interesse dos alunos na aprendizagem. O terceiro problema e, talvez, o mais saliente, é a polissemia do conceito, cuja utilização enfatiza, ora características do ambiente físico (CUNHA e COSTA, 2008 e CAED, 2006), ora a qualidade das relações interpessoais no interior do espaço escolar (UNICEF, 2008 e GALVÃO, 2010). Em alguns casos, os aspectos objetivos (condições materiais, formação de professores entre outros) e subjetivos (relações, sentimentos e percepções) estão ambos presentes no mesmo conceito e numa mesma pesquisa (CANGUÇU, 2010, p. 41).

Para Vinha, Morais e Moro (2017) o clima escolar influencia na qualidade de vida e do processo de ensino e aprendizagem, visto que, as dimensões que constituem o clima são complementares.

Thapa *et al.* (2013), Vinha *et al.* (2017) e Casassus (2007) vão dizer que o clima escolar pode ser positivo ou negativo. O clima positivo é quando há bons relacionamentos interpessoais, motivação para aprender, melhores resultados no desempenho escolar, um ambiente de confiança, cuidado e diálogo, participação das famílias e comunidade, senso de justiça, segurança e respeito. E o clima negativo é quando há violência, sentimentos de mal-estar, problemas de comportamento, falta de motivação, respeito, justiça e risco na qualidade de vida escolar.

De acordo com Castellini (2019) o clima pode ser considerado positivo ou negativo:

Identificamos também que há o clima positivo e o clima negativo, respectivamente, quando há uma boa qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de confiança, diálogo para resolver conflitos, participação da comunidade e das famílias na escola, sendo de justiça, respeito, segurança e

motivação o clima é considerado positivo e quando há problemas de comportamentos, sentimentos de mal-estar e surgimento de violência o clima é considerado negativo.

O clima escolar é um assunto que vem crescendo gradativamente nas pesquisas e estudos. Em 2018, Castellini (2019) fez uma busca no portal CAPES/MEC a partir do descritor "clima escolar" com um recorte de análises para data de publicação (últimos dez anos, de 2000 a 2018) e “Educação” apontando 427 resultados. Atualmente (2021) no mês de outubro colocando o mesmo descritor e os mesmos recortes de análises, só alterando a data de publicação de 2000 a 2021, apontando 674 resultados, ou seja, um aumento de 247 trabalhos e pesquisas.

### **Dimensões que Compõem o Instrumento de Avaliação do Clima Escolar**

As oito dimensões que compõem esse instrumento de avaliação do clima escolar são: *As relações com o ensino e com a aprendizagem; As relações sociais e os conflitos na escola; As regras; as sanções e a segurança na escola; As situações de intimidação entre alunos; A família; a escola e a comunidade; A infraestrutura e a rede física da escola; As relações com o trabalho; A gestão e a participação.*

**TABELA 2 – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR**

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



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

**Fonte:** Vinha, Morais e Moro (2017, p. 77).

Essas dimensões foram desenvolvidas, pois, de acordo com os autores “nenhum fator isolado determina o clima de uma escola, visto que este depende da interação de vários fatores da instituição escolar e da sala de aula” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Cohen *et al.* (2009) ressaltam que o clima escolar tem uma multiplicidade de dimensões e citou quatro delas como as principais que delineiam o clima escolar, sendo elas o ambiente, segurança, aprendizagem e ensino contendo subdimensões que se inter-relacionam pelas percepções dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Cohen *et al.* (2009) sugerem um conceito de clima escolar que se refere à qualidade da vida escolar, baseado em padrões dessa vivência e que pode ser refletido a partir dos objetivos, normas, relações interpessoais, valores, métodos de ensino e aprendizagem, e da estrutura organizativa das instituições. Para eles o clima escolar, quando positivo, “promove o desenvolvimento da juventude e da aprendizagem necessária para uma vida produtiva, contributiva, e satisfatório em uma sociedade democrática” (COHEN *et al.*, 2009, p. 182). Um ambiente assim permite que as pessoas se sintam seguras nos seus aspectos físicos, sociais e emocionais. (PARENTE; BATAGLIA; CASTELLINI, 2020, p. 298).

Melo (2017) vai dizer que apesar de haver uma multiplicidade de conceituações o conjunto de percepções, qualidade de relações interpessoais, segurança, sentimento de pertencimento, justiça, método, valores, responsabilidades pode ser compreendido como clima escolar.

Para Canguçu (2015) cooperação em grupo, liderança, interesse, trabalho em equipe, animação, boa gestão, refere-se a valores que influenciam o modo das pessoas se relacionarem entre si.

Bressoux (2003) diz que os elementos que compõem o clima escolar são o estabelecimento de regras, relações entre os integrantes do ambiente escolar, oportunidade de participação nos assuntos escolares, percepção dos integrantes e expectativas e avaliações em relação aos estudantes.

Segundo Claro (2013) as dimensões que compõem o clima são aquelas construídas na escola, visto que, depende da realidade escolar de cada instituição e cita três variáveis para a edificação das dimensões, pertencimento ao grupo, relações em grupo e motivação em participar daquilo pelo qual o grupo existe.

Freiberg (1998) considera múltiplas dimensões para clima escolar que englobam elementos estruturais, ambientais, organizacionais, sociais, linguísticos e emocionais.

Loukas (2007) compreende o clima escolar constituído por três dimensões formadas por atitudes e sentimentos pelo ambiente escolar, dimensão acadêmica, dimensão social e dimensão física.

Debarbieux (2012 apud Wrege, 2017, p. 51) o clima escolar tem seis dimensões relacionadas, sendo qualidade do prédio escolar, qualidade da relação entre professores e alunos, nível de motivação e empenho dos educadores, questões de ordem e de disciplina, problemas de convivência e o engajamento dos alunos.

Wrege (2017) realizou uma vasta pesquisa sobre as dimensões que compõem o clima escolar e a partir das literaturas estudadas chegou a conclusão que o clima escolar pode ser avaliado de diversas maneiras, utilizando métodos de observação, grupos focais, círculos de estudos, observação, pesquisa-ação, dentre outros, porém, reconhecer a voz dos integrantes da comunidade escolar avaliar todas as dimensões que se tratam das relações sociais, experiências dos professores e alunos na escola e ao processo de ensino aprendizagem é melhor avaliado metodologicamente.

## Considerações Finais

Percebe-se que o clima escolar é um assunto que vem sendo progressivamente investigado por pesquisadores e estudiosos que estão interessados em compreender um pouco mais sobre suas contribuições para a educação.

Além disso, compreende-se que o clima escolar é a relação de muitos fatores, como a percepção dos integrantes que compõem a instituição de ensino por meio do sentimento de pertencimento ao grupo, interação, convivência, avaliações subjetivas, o papel da gestão, a participação ativa dos estudantes, o desempenho escolar, comportamentos, responsabilidades com a escola, infraestrutura e comunidade escolar.

O clima escolar pode ser considerado positivo ou negativo, sendo assim, chama-se de clima positivo, resumidamente, aquele que apresenta uma boa convivência entre os pares, um ambiente acolhedor, de pessoas satisfeitas e um bom desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem e de clima negativo aquele que apresenta pessoas insatisfeitas, inseguras, violência, falta de compreensão e sem rendimento escolar.

Sendo assim, o clima pode influenciar nos relacionamentos, na eficácia coletiva, desempenho acadêmico, aprendizagem, nos conflitos e violência.

Por meio das reflexões sobre as dimensões que compõem o clima escolar, concluiu-se que existe uma multiplicidade de dimensões que estão relacionadas diretamente com a percepção das pessoas que convivem na escola.

As dimensões citadas nas pesquisas foram, o ambiente, a segurança, a aprendizagem, o ensino, a qualidade de vida escolar, a cooperação em grupo, a liderança, boa gestão, regras, pertencimento ao grupo, relações

sociais, situações de intimidação, família, escola, comunidade e infraestrutura.

Posto isto, para avaliar o clima escolar de uma instituição tem-se que considerar todas essas dimensões para saber se ele é positivo ou negativo e assim pensar em estratégias e intervenções para sanar as lacunas que precisam ser melhoradas nas escolas para melhor desempenho do ensino e da aprendizagem.

Enfim, o que fica como inquietação após a realização desta pesquisa é que, se todas as instituições de ensino estivessem preocupadas em avaliar o clima escolar de sua própria instituição poderiam ter parâmetros para saber como está o rendimento escolar dos estudantes, as percepções de todos os membros que compõem esse lugar e a partir daí criar metas para o ano seguinte podendo obter uma melhor convivência, participações mais constantes dos estudantes nas decisões escolares, menos violência e questões como *bullying*, melhor desempenho escolar, entre outros.

## **Referências**

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez., 2003.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CASTELLINI, T. S. J. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais.** 2019, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019.

COSTA, P. R. da. **Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas:** estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 290, 2005.

COSTA, A F. L. **Clima escolar e participação docente:** a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. Coimbra, 2010

COHEN, J.; MACCABE, E.; MICHELLI, N.; PICKERAL, T. School climate: research policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180-213, jan., 2009.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, 2014.

CLARO T, Juan S. Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 347-359, 2013.

FREIBERG, H. J. Measuring school climate: let me count the ways. **Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate**, v. 56, n. 1, p. 22-26, sept., 1998.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, v. 5, n. 1, 2007.

LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

MARQUES, C. A. E; TAVARES, M. R; MENIN, M. S. S. **Valores sociomoraís**: reflexão para a educação. Americana: Adonis, 2017.

MELO, Simone Gomes de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2017.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

PACHECO, M. da S. E. **Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no rio de janeiro**: a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PARENTE, M. P. P. R; BATAGLIA, P. U. R; CASTELLINI, T. S. J. Instrumentos de avaliação do clima escolar adaptados aos anos iniciais do Ensino Fundamental evidências de validação. **Revista Veras**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 293-319, jul./dez., 2020.

PAVANELI, C. F. D. **Clima escolar**: percepções de alunos, professores e gestores de escolas de Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2018.

PEREIRA, F; MOURAZ, A. **Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho:** identidade profissional e clima de escola em análise. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 115-138, mar., 2015.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D’ALESSANDRO, Ann. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, set., 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa:** perigo ou oportunidade?. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 265-302.

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

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias.** Projeto de pesquisa. Unicamp/Lemann/Itau BBA. Campinas, 2013.

VINHA, T. P. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar.** Projeto de pesquisa. Unicamp/Fapesp, Processo 2014/24297-5, Edital das Ciências Humanas e Sociais. Campinas, 2015.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na escola e a aprendizagem da convivência.** Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2016. Mimeo.



VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A; SILVA, L. M. F. da; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. TOGNETTA, L. R. P; MENIN, M. S. S. (Orgs.). Americana, SP: Adonis, 2017.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação:** contribuições da Psicologia Moral. 2017. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2017.

# Tipos de Conflitos e Formas de Resolução por Alunos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental I

*Stephanie Lee Basile Barboza CASEIRO<sup>1</sup>*

*Júlia Neves FERREIRA<sup>2</sup>*

*Raul Aragão MARTINS<sup>3</sup>*

## Introdução

A palavra conflito, de origem latina *conflictus*, define-se como a ação de chocar, disputa ou embate de pessoas que lutam. Trata-se de um desacordo e, em geral, os sujeitos entram em conflito por divergência de valores, necessidades, desejos e opiniões de ambas as partes (ZAPAROLLI, 2009). São situações inerentes às relações humanas e consideradas naturais e inevitáveis na convivência entre os indivíduos.

---

<sup>1</sup> Professora do Colégio Agostiniano São José, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: caseirosbb@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Colégio Arte & Manha Coeso, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: julia.neves@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professor Associado junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: raul.martins@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p345-370>

Situações conflituosas para alguns são sinônimos de algo maléfico, mas para outros é algo oportuno. É por meio desses acontecimentos que os envolvidos têm a oportunidade de lidar com o que é diferente deles, favorecendo a construção de regras, valores e o desenvolvimento da moralidade.

Sendo a escola, depois da família, o principal ambiente de socialização de crianças e jovens, é normal que os conflitos estejam presentes visto que, neste local, ocorre a elaboração de regras de convivência além de construções cognitivas, afetivas, motoras, sociais e morais.

Nesta perspectiva, pensemos em ambientes escolares com crianças de seis a sete anos de idades sendo observadas em diferentes momentos: na hora do intervalo, dentro da sala de aula, antes do início da aula e em aulas com professoras especialistas: o que esperar da convivência entre pares ou mesmo entre professores e alunos?

Situações como, dentro da sala de aula, uma professora corrigia os exercícios na lousa e um aluno, que denominamos de aluno A, consertava o seu erro no caderno. Outro aluno, denominado aluno B, que está ao lado de A, vê que A está apagando seu exercício e o questiona, zombando de seu colega por ter errado.

Em outra situação, saindo para o intervalo, a professora pede para que os alunos peguem seus devidos lanches e esperem pelo horário, a fim de saírem para o intervalo. O aluno A já está em pé esperando abrir a porta, enquanto B ainda está sentada, arrumando seu lanche. A então passa por B e dá um tapa na cabeça de B.

Em outra situação, na hora da fila, a professora pede para quem for terminando a atividade, pegar o lanche e esperar na fila. O aluno A vai para fila, porém, esquece de pegar seu lanche. Ele sai do lugar onde estava, vai para sua carteira, pega o lanche e volta. Ao voltar encontra o aluno B

em seu lugar. O Aluno A questiona que o lugar é dele, mas o Aluno B responde que pelo colega ter saído do lugar, agora o lugar se tornou dele.

Em outra situação, em sala de aula, os alunos estão fazendo exercícios. O aluno A levanta para jogar um papel no lixo, e ao passar pela carteira de B, mexe no lápis e na borracha do colega. O Aluno B questiona à professora que o Aluno A pegou seu lápis e sua borracha. A professora responde apenas que se ele não ficar quieto, ficará sem intervalo, ignorando o seu questionamento.

Convivências como as descritas acima foram encontradas com frequência durante as observações.

Mas será mesmo que o ambiente e o modo como os educadores intervêm durante os conflitos interpessoais podem influenciar no desenvolvimento da moralidade? Como as escolas trabalham o desenvolvimento moral em situações de conflitos? Quais as formas para lidar com esses conflitos? Qual a relação entre aluno/aluno e aluno/professor em prol do desenvolvimento da moralidade?

Foi com esses questionamentos que surgiu a ideia de investigar crianças do primeiro ano do ensino fundamental de três escolas particulares de uma cidade localizada no noroeste do estado de São Paulo, em uma pesquisa do ano de 2019 (CASEIRO, 2019).

O procedimento foi a observação das relações de convívio existentes na rotina escolar das crianças. As observações foram registradas em protocolos e depois foram analisadas e selecionadas as situações mais relevantes. Nesse quesito, apoiamo-nos em Cervo e Bervian (2007, p. 27), para os quais “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Mesmo seguindo um protocolo, a maioria das observações exigiam maiores descrições, pois cada detalhe da situação é importante para a análise dos dados. Merriam (1988), citada por Bogdan e Biklen (1994), referem que

o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Em cada escola, foram realizadas 30 horas de observação, em dias não consecutivos, com frequência de duas a três vezes na semana, durante 4 horas por dia no período da tarde, totalizando 90 horas. As observações iniciaram no final do mês de março de 2017 e foram encerradas no início do mês de setembro de 2017.

Consideramos que os estudos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil segundo J. Piaget (1932/1994) podem nos ajudar a compreender como as crianças relacionam-se entre si e com os seus professores.

Jean Piaget é considerado um importante estudioso da psicologia desenvolvimentista. Em seu livro “O juízo moral na criança”, o autor (1994) apresentou seus estudos sobre a moralidade humana, buscando compreender o juízo moral de crianças através da evolução da noção de regras e justiça apresentados por elas. Para isso, utilizou duas estratégias: jogos coletivos comuns entre as crianças de Genebra e entrevistas envolvendo dilemas com princípios morais.

Os resultados de suas pesquisas com jogos de regras indicaram que os indivíduos agem de diferentes maneiras com relação à prática e consciência das normas. De acordo com Piaget (1994), a consciência tende a se desenvolver com a idade, passando por três diferentes tendências morais: anomia, heteronomia e autonomia.

Além de Piaget buscamos em outros autores que tratam mais especificamente sobre conflitos, tanto a causa quanto a estratégia de resolução, tais como: Deluty (1979, apud Leme 2004), Selman (1980), Vinha (2000), Licciardi (2010), Oliveira (2015), Silva (2015) e Marques (2015).

## Os Diferentes Ambientes Escolares

Nos primeiros dias de observações, nas três escolas, ficou muito claro que as crianças estavam incomodadas pelo fato de ter uma pessoa estranha entre elas. Porém, após dias juntas e, explicando para elas o porquê da presença da pesquisadora, os alunos tentavam uma aproximação maior. Com o passar do tempo, já era possível um diálogo maior.

Foram 84 situações de conflitos observadas, sendo que 58,33% deles foram vistos na escola A, 21,42% na escola B e 20,23% na escola C. Sendo assim, foi encontrado um número maior de conflitos na escola A, quando comparada com as outras escolas.

### Caracterização das Escolas

#### *Escola A*

Observa-se inicialmente o ambiente físico da escola. Na sala de aula encontra-se rádio, armário, cartazes espalhados pela sala nos quais auxiliam os alunos em sua rotina (tais como: calendário, listas de nomes e aniversariantes do mês, e placa para sinalizar se alguém está no banheiro ou não), estante de livros e relógios na parede. As carteiras são organizadas de diferentes maneiras diariamente 58 e a cada atividade o educador tem a oportunidade de usar vários lugares na sala de aula, como por exemplo, a roda no chão ou grupos, trios, duplas ou círculos com as carteiras. As crianças não têm lugares fixos, muitas vezes são as professoras que escolhem estes lugares, porém a cada dia a criança senta em lugar diferente. Antes de iniciar a aula, os alunos do infantil ao primeiro ano, são separados dos demais.

Neste espaço reservado, uma vez na semana, as crianças têm a oportunidade de levar brinquedos de casa para a escola. No pátio há cinco adultos, sendo quatro estagiárias e uma inspetora. Os alunos brincam com os objetos trazidos de casa ou ficam esperando a professora chegar. Nas paredes há placas sinalizando o nome de cada série, e é próximo a estas que cada criança fica em sua fila aguardando o momento de entrar para sala.

Os adultos apresentam um comportamento diferenciado com as crianças, como se abaixarem para conversar ou mesmo escutar o que as crianças têm a dizer. Não há sinal sonoro para a entrada das crianças nas salas, os professores chegam, se posicionam junto a turma e vão para sala. As filas não são separadas, meninas de um lado e meninos de outros, eles apenas caminham uns próximos aos outros. Já dentro da sala de aula, é observado que os professores não alteram o tom de voz, os alunos chegam agitados, porém com a noção de sua rotina: colocar a agenda em cima da mesa da professora, comer sua fruta, fazer uma oração e depois iniciar as atividades. Além de que, diversos professores lecionam de maneira muito parecida.

Nota-se que a professora, sempre que solicitada para resolver algum desentendimento, realiza a mediação pedindo aos alunos que expressem o que estão sentindo. Em outras situações em que os alunos não conseguem controlar o próprio corpo, e não param quietos na carteira ou mesmo perturbando sem parar o colega, a professora para o que está fazendo e convida o estudante a conversar do lado de fora da sala de aula. Observa-se que essa é uma forma frequente do educador resolver conflitos. Durante as atividades, a educadora faz com que a participação dos alunos seja primordial. À vista disso, eles demonstram satisfação e participam, muitas vezes discordam dos colegas; outros concordam. Em outras disciplinas nas quais os professores são especialistas, o comportamento das crianças é o

mesmo, não mudando apenas por não estar com o professor responsável pela sala.

No lanche, os alunos primeiro sentam para comer, depois limpam o seu lugar, e depois correm, brincam com jogos, bonecas, entre outros, um pouco antes do horário de voltar para a sala, a inspetora já chama pelas crianças e faz brincadeiras com elas à espera da professora. Como são quatro salas de primeiro ano, o horário é dividido. Lancham duas turmas de cada vez.

### *Escola B*

Na escola B, antes de bater o sinal para início da aula, os alunos do primeiro ao quinto ano ficam no pátio brincando, correndo e conversando, após o sinal, aguardam a chegada dos professores em fila. Cada série tem seu lugar de espera, onde meninas ficam de um lado e meninos de outro. Estão presentes cinco monitoras para amparar as crianças no que precisar. Observam-se manifestações de carinho dos adultos com as crianças e vice-versa. Assim que as professoras chegam, cada turma sobe para sua classe. Dentro da sala é observado as carteiras em fileiras diariamente e cada aluno tem seu lugar fixo. Nas paredes há vários cartazes, de alfabeto, de sílabas, de números, atividades já realizadas e alguns do programa que a escola adota, chamado “O líder em mim”.

No primeiro dia da semana, com auxílio da professora há uma organização na sala em relação a liderança, há o líder da fila, líder da água, da organização, comunicação, do silêncio, da cooperação e da limpeza. Esses líderes têm por objetivo auxiliar a professora a manter um ambiente organizado. As crianças querem e gostam de serem nomeados como líderes. As professoras têm um tom de voz mais alto que o das crianças e chamam a atenção delas sempre que aparece qualquer desequilíbrio, ou seja, quando



há conversa. Nota-se também que as mesmas gostam de um ambiente silencioso, não dando a oportunidade da criança realmente expor o que pensa e o que acha.

Uma situação de professor e aluno é descrita abaixo: Enquanto a professora fala com a sala, o aluno questiona com a professora. A professora retruca dizendo que agora é hora dela falar e o aluno deve esperar. Percebe-se que os conflitos são evitados assim como a expressão de seus sentimentos e acabam entendendo que é o adulto o protagonista das resoluções. Durante o intervalo e em outras disciplinas, acontece a mesma coisa. O carinho existe na relação entre professor e aluno, porém o adulto é visto como ser sagrado, sendo assim é sempre este que decide o que fazer e como fazer.

### *Escola C*

No espaço da escola C tem muitas árvores, gramas, flores e diversos tipos de folhas. As salas de aulas são amplas e o pátio também. Antes do início das aulas, as crianças, do primeiro ao quinto ano reúnem-se em um dos pátios, um pátio menor, juntamente com estagiárias responsáveis por elas. Ao bater o sinal, os alunos já entram para as respectivas salas de aulas. Não fazem fila, porém muitas vezes gostam de sair correndo para poder chegar primeiro. Com um espaço grande, a sala de aula é formada por carteiras, as quais na maioria das vezes estão enfileiradas e em duplas, esporadicamente ficam em círculo ou mesmo usam o chão. No primeiro momento é notório o silêncio, depois, os alunos acabaram se acostumando com a presença de um observador.

A professora recebe os alunos, desejando-lhes “boa tarde” e depois seleciona os ajudantes do dia de acordo com a lista dos nomes que estão em ordem alfabética. É lembrado o dia da semana, dia, mês e ano, olhando

no calendário. Normalmente a rotina já está escrita na lousa ou mesmo a professora vai escrevendo e lendo com eles. O lanche de geladeira é colocado em uma bandeja e o inspetor de alunos passa recolhendo. As mochilas ficam em um canto da sala para não ficarem espalhadas, aproveitando assim o espaço da sala, portanto, ao ler a rotina, os alunos já sabem qual material devem pegar. Algumas vezes é feita roda de conversa para discutirem sobre o final de semana, isso normalmente acontece às segundas-feiras.

A hora do lanche acontece no pátio maior, novamente, do primeiro ao quinto ano, as crianças têm oportunidade de brincarem, pois o recreio tem duração de trinta minutos. Quando acontece algum desentendimento, o inspetor de alunos logo ameaça dizendo que irá ligar para os pais ou mesmo falar com a coordenadora/diretora. No fim do intervalo bate o sinal e vão cada um para sua sala.

É percebido que as crianças ficam cansadas e se cansam das atividades, pois sempre estão no mesmo lugar e há conteúdo a ser trabalhado; algumas professoras quando sentem essa necessidade acabam logo fazendo outra atividade e em outro 61 espaço como no chão ou mesmo indo ao jardim para uma boa leitura. Esta escola conta com duas turmas de primeiro ano e cada sala tem sua característica e forma de ensinar, não seguindo um padrão de rotina.

### **As Observações dos Conflitos**

Partimos do ponto que os conflitos ocorrem por meio de interações em desequilíbrio e que são percebidas por meio dos comportamentos de oposição, além das expressões faciais e outros sinais corporais que possam indicar a ocorrência do conflito (LICCIARDI, 2010, p. 102). Além do mais, Marques (2015) seguindo as afirmações de Serrano e Guzman

(2011), escreveu que os motivos que levam as desavenças, podem ser agrupados em duas categorias: causas pessoais (oposição de valores, disputa de poder, rumores, falta de respeito, desconfiança, invasão de intimidade, entre outros) e causas sociais (processos de mudança social, a própria diversidade cultural, pontos de vista diferentes em grupos, falta de comunicação, imposição de critérios a pessoas ou grupos, declarações públicas que causam tensão, entre outros). Sendo assim, vários são os motivos que levam a ocorrência do conflito.

Esse estudo, apresenta categorias das causas dos conflitos, na qual foi elaborada por pesquisadores baseados em resultados de seus trabalhos: Licciardi (2010) com as crianças de 3 a 6 anos, em outra pesquisa dessa mesma autora (SILVA, 2015) com os alunos de 8 e 9 anos, Marques (2015) com pessoas de 11 e 12 anos e na pesquisa de Oliveira (2015) com os alunos de 13 e 14 anos.

Desse modo, utilizamos dessas categorizações para realizar nossas análises. Foi constatado que os conflitos acontecem em todos os espaços da escola, seja dentro da sala de aula, no pátio, durante o intervalo, nas aulas extras, entre pares, entre professor e alunos, pois expressar sentimentos, desejos e compreender o ponto de vista do outro é algo natural nas relações interpessoais. Nas três escolas os tipos de conflitos que mais apareceram foram: provocação, disputa e delação (Tabela I).

**TABELA 1 – DESCRIÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DOS CONFLITOS**

<b>Categorização</b>	<b>Descrição</b>
Disputa	Disputa por objetos, espaços, atenção do adulto, papéis no jogo simbólico ou posições em jogos e brincadeiras. Ex.: puxar para si, simultaneamente, brinquedos que interessam a duas crianças; empurrar o outro para conseguir o mesmo lugar no banco.
Provocação	Comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar. Ex.: comparar objetos e ações com desvantagem para o do outro; derrubar propositalmente a construção do outro.
Delação	Denúncia ou revelação à autoridade da desobediência de um colega a uma regra ou à solicitação do adulto. Ex: contar para o professor que o colega violou uma regra da escola.

**Fonte:** Elaborado com base nos estudos de Licciardi (2010), Silva (2015), Marques (2015), Oliveira (2015) e Vinha (2014)

No total foram observadas 84 situações conflitantes entre as crianças de 6 a 7 anos de idade, do primeiro ano do ensino fundamental I de três escolas particulares. Sendo que, de modo geral, 36,9% foi do tipo provocação, 23,8% disputa e 15,4% delação. Outros conflitos do tipo agressão física, agressão verbal, responsabilidade objetiva e exclusão também foram tipos de conflitos observados durante a coleta de dados da presente pesquisa.

Como cada colégio tem sua característica de trabalhar, as causas dos conflitos mais relevantes em cada escola variaram. Na escola A, os conflitos do tipo provocação, disputa e responsabilidade objetiva foram os que mais apareceram. Além disso, conflitos do tipo exclusão e delação não foram observados. Já na escola B, onde observamos prevalência de evitar conflitos, das 18 observações, a delação foi a causa mais frequente e não foi observado nenhum conflito que pudéssemos caracterizá-lo como agressão verbal. Diferente da escola C, que foi possível notar todos os tipos de conflitos, no entanto, provocação, delação e disputa foram os mais relevantes. Tendo como base as pesquisas de Licciardi (2010) e Silva

(2015), é observado que os conflitos do tipo provocação tendem a aumentar conforme a idade, diferente da disputa e delação que parecem diminuir conforme a idade das crianças.

Ao compararmos nossos dados, é visto que o conflito do tipo provocação tende a aumentar conforme a idade, diferente da causa do tipo disputa que diminui. Sendo assim, concordamos com Licciardi (2010), na qual explica que conforme o aumento da idade as ocorrências do tipo provocação também crescem, pois a criança já sente a necessidade de estar com o outro, porém, ainda carece de meios mais desenvolvidos para atingir a este fim. Além de que, a provocação pode ser uma causa, mas também uma estratégia para resolver um conflito.

Diferente do conflito do tipo disputa por objeto, na qual a tendência é diminuir, uma vez que as crianças desenvolvem a capacidade de compreender que um objeto tem um proprietário. Logo, nossos resultados corroboram com o de Lugli (2018) na qual afirma que as crianças de 3 a 6 anos de idade disputam mais objetos e espaços físicos do que as maiores de 8 a 9 anos de idade (constatado na pesquisa de Silva, 2015) que tendem a disputar mais o poder e os amigos. Isso é explicado por Piaget (1991) uma vez que crianças menores se encontram no período pré-operatório, se caracterizando pelo desejo de transformação do ambiente e das coisas que as cercam.

Já a delação, não foi um tipo de conflito destacado nos estudos de Licciardi (2010), diferente da outra pesquisa com crianças de 8 e 9 anos (SILVA, 2015). O conflito do tipo delação “significa que as crianças apelam para a fonte de poder (adulto), esperando que o outro se submeta” (SILVA, 2015, p. 128). E comparando com a pesquisa com sujeitos mais velhos, mostra que a tendência para esse tipo de comportamento tende a diminuir, uma vez que tendo o adulto como fonte das regras, significa que não há acordo coletivo, desse modo, reforça a heteronomia (SILVA, 2015).

Além do mais, o conceito provocação pode ser entendido como um meio de comunicação entre o provocador e o alvo, incluindo diversos tipos de comportamentos, tais como: insultos, imitações, questionamentos repetidos, fingimento de espanto, zombarias, perturbações, exageradas repreensões por uma ofensa, sedução, flerte, o modo de como é falado alguma coisa, a entonação, o ritmo monótono da voz, expressão facial, sorrisos, entre outros. Portanto, a provocação pode ser física (cutucar, imitações físicas, etc.) ou verbal (apelidos, comentários depreciativos, etc.). Dessa maneira Piaget (1932/1994) explica que as crianças que se encontram na fase do egocentrismo sentem dificuldades de expor suas ideias, sentimentos e desejos, e na tentativa de buscar o contato com o outro, acaba provocando-o.

Para o conflito caracterizado como disputa, há uma decomposição ao conceito: disputa de amigos, disputa física, disputa de poder e status. Em nosso estudo, o que foi mais observado foi o conflito do tipo disputa por objeto e disputa física (lugar/objeto específico), pois nas três escolas que participaram da pesquisa, toda sexta-feira é “o dia do brinquedo”, isto é, as crianças têm a oportunidade de levar de casa um brinquedo que goste para poder brincar com os colegas.

Na escola A, por exemplo, além do dia do brinquedo, há também as atividades lúdicas, ou seja, a escola oferece um tempo para que os alunos brinquem com objetos que imitam a realidade, como exemplo: brincar com maquininha de supermercado, ferro e tábua de passar de brincadeira, peças de ferramentas, entre outros. Já na escola B e C, além de levar os brinquedos para o intervalo, é oferecido também um “tempo livre” para o brincar dentro da sala de aula.

No entanto, em outras vezes, quando a aula é no laboratório, por exemplo, não há lugar definido para cada aluno. E ao chegar na sala, é observado que os alunos disputam o banco, o lugar para se sentar. Licciardi

(2010) escreve que conflito do tipo disputa para crianças menores é concebido como a interação física entre duas pessoas e não como resultado da discordância entre as partes. As crianças não consideram os aspectos subjetivos envolvidos na situação. Além disso, possuem uma concepção particular de propriedade que é a de quem encontra primeiro o objeto.

Já o conflito do tipo delação apareceu com maior quantidade na escola B e C e como minoria na escola A. Em ambientes nos quais são mais voltados para os desejos e vontades apenas do professor, faz com que os alunos muitas vezes, não entendem o porquê fazer o que se faz. Sendo assim, quando a criança desrespeita uma regra, o colega logo “fofoca” para o professor o ocorrido.

Em pesquisas, Silva (2015, p. 111) escreve que Menin (1996) e Vinha (2000) constataram que, “em ambientes autoritários, a delação entre os alunos é um ato bastante corriqueiro e, geralmente, alimentado pelas reações do professor”. E Piaget (1932/1997), explica isso, estudando dois tipos de reações quanto ao respeito à sanção, no qual ele defende a ideia de que para as crianças menores a sanção é justa e necessária, pois para elas a criança castigada saberá cumprir seu dever.

Diferente para os maiores que acreditam que, a expiação não constitui uma necessidade moral. Sanção justa é aquela que exige uma restituição, no qual faz com que o culpado suporte suas consequências. Sendo assim, buscando uma consequência, as crianças usam da delação para a conseguir punir o outro.

Nas escolas B e C as regras não são elaboradas em comum acordo, elas são impostas por meio de conversas que visam convencer os alunos a obedecerem as regras, diferente de quando a regra é criada por todos, pois quando há necessidade de socialização, o sujeito tende a construir o respeito mútuo, porque é mais fácil desrespeitar uma regra quando imposta do que a criada pelo grupo. E para Silva (2015, p. 112) o processo de

elaboração de regras é importante para que as crianças compreendam que elas organizam os trabalhos, regulam a convivência e nos auxiliam a resolver conflitos.

Quando os alunos participam ativamente da construção das normas da classe e da escola, tendem a legitimá-las. Outros motivos que levaram a ocorrência do conflito, como, responsabilidade objetiva, agressão física, agressão verbal e exclusão apareceram também em nossas observações, porém como minoria.

### **Estratégias de Resolução pelas Crianças**

Consideramos estratégia a capacidade de decisão, isto é, decisões escolhidas pelos sujeitos para restabelecer o equilíbrio na relação (LICCIARDI, 2010). Em vista disto, Leme (2009), escreve que a submissão e a coação são formas de resolução de conflitos muito comuns. Porém, outras alternativas como a negociação, o diálogo e a conciliação são caminhos que levam a contemplar os direitos e objetivos de todos. Foi observado que na escola A, quando os alunos procuram pela ajuda, a educadora intervém com a intenção de fazer com que o aluno reflita sobre a situação e juntos cheguem a uma solução.

Como já escrito acima, a escola A foi o lugar onde encontramos mais situações conflituosas e a provocação foi um motivo bastante saliente neste ambiente. Por isso, muitas vezes escutava a professora falar para a classe: “Precisamos controlar nosso corpo”, “Analisem o comportamento de vocês”. Essas falas, tinham como objetivo fazer com que as crianças parassem de ficar levantando em momentos inoportunos ou mesmo mexer com o colega, afim de iniciar uma conversa durante a explicação. Ao pedir para as crianças controlarem seus corpos, a educadora procurava ter a atenção dos alunos para a aula.



Um exemplo dessa situação foi a fala da professora, após pedir muita atenção para sala, no início do ano letivo, dizendo que há momentos para brincadeiras, mas que no primeiro ano o tempo de brincar é um pouco menor e que a sala terá que “trabalhar” mais do que brincar.

Em outros momentos, a professora acendia e apagava a luz com o objetivo de chamar a atenção de seus alunos. Sobre a vivência e conflitos no primeiro ano, Borges e Marturano (2009, p. 24) explicam que “para crianças que estão iniciando o ensino fundamental, conflitos com os colegas estão entre as mais potentes fontes de estresse diário”. Outras observações importantes na escola A, foi o modo como as educadoras falavam com seus alunos. Um exemplo foi o de um aluno que não parava de balançar (fazia da cadeira uma gangorra) sua cadeira, sendo assim, fazia com que os colegas perdessem a concentração na aula. A professora, então, para de explicar e o questiona sobre o que pode acontecer caso sua cadeira caia no pé de um colega. O aluno ficou sem graça, disse que poderia machucá-lo. Após isso, parou de balançar a cadeira e voltou a atenção à aula.

Um outro exemplo de situação, observado na escola A e observado a fala da professora, foi quando os alunos A e B estavam brincando e A empurra B. B emburrado procura pela professora. O aluno B relata à professora que o aluno A o empurrou. O aluno A se justifica, dizendo que foi sem querer, por causa da brincadeira. A professora então pergunta como foi essa brincadeira. O aluno A relata que o aluno B passou por ele e o assustou. E com o susto, levantou sua mão. A professora B volta-se ao aluno B e pergunta se ele entendeu o que aconteceu, se essa brincadeira de assustar é para fazer na aula. O aluno B se defende dizendo que o colega não se assustou, pois já tinha escutado seus passos. A professora contra-argumenta sobre como ele teria certeza de o aluno A ter ouvido. O aluno

B ainda tenta argumentar, mas a professora o interrompe dizendo que precisa voltar para aula, mas que voltarão a conversar.

Outra situação de conflito foi observada na biblioteca: o aluno A procura pela professora dizendo que o colega B deu-lhe uma cotovelada. B explica que tinha tropeçado e que tinha sido sem querer. A professora intervém. A professora pergunta ao aluno B se ele entendeu o que aconteceu e o que ele fez. B responde que tropeçou e deu uma cotovelada. A professora pergunta se ele gostaria que todas as vezes que alguém tropeçasse, ele ganhasse uma cotovelada, pergunta ainda se acha que iria doer e como se sentiria. O aluno B abaixa a cabeça e sai.

Ao compararmos situações desse tipo com os estudos de Selman (1980), notamos que as crianças se encontram no nível 0, no qual a resolução é vista como algo físico e a amizade é algo momentâneo. Já quando se compara com Deluty (1979) e Vicentin (2012), com o auxílio da professora, os alunos procuravam se entender de forma assertiva, pois usam a reflexão e o diálogo como instrumentos para restabelecer o equilíbrio.

Diferente da escola B, no qual a professora usa outros tipos de palavras e expressões para auxiliar seus alunos a resolverem os seus conflitos. Além do que a ameaça é usada frequentemente, afim de fazer com que as crianças tenham um melhor comportamento em sala de aula. Um exemplo disso é a de quem não ficar em silêncio, será anotado.

Outra situação foi no ensaio do dia das mães em que a professora usa da linguagem valorativa para com seus alunos. A professora parabeniza os alunos A, B e C, dizendo que estão afiados, enquanto diz aos alunos D, E e F que precisam ensaiar mais.

Na escola C, as professoras também usam da ameaça e da autoridade para controlar o comportamento da classe. Uma professora dessa escola questionava para a classe que aquela era a sua vez de falar, que

ficará sem intervalo quem não prestar atenção e trabalhar. E, além disso, ameaça chamar a coordenadora na sala para conversar com os alunos.

A linguagem do professor faz diferença na hora da resolução do conflito, uma vez que a maneira como se age e fala, traz consequências para a reflexão e aprendizagem. Nas palavras de Leme (2009, p. 360) “[...] é importante que a resolução de conflito seja objeto de atenção, tanto da escola, como da família, para que os jovens aprendam a resolvê-lo de modo pacífico e respeitoso, por meio do diálogo e negociação, preservando o direito de todos”.

Marques (2015), afirma que pode ser identificado um nível de evolução nas estratégias empregadas pelos sujeitos. A justificativa é que a estratégia esta diretamente relacionada com o desenvolvimento. Os adolescentes e adultos, diferente das crianças, empregam estratégias elementares, mesmo podendo ser mais evoluídas, de acordo com o seu desenvolvimento. Sendo assim, as três 76 categorias, apresentam uma limitação na coordenação e tomada de perspectiva, pois expressam uma condição de busca de satisfação dos próprios interesses. Nas palavras da autora, “[...] o tipo de conflito ou a busca pela adaptação às características do ambiente podem fazer com que o sujeito utilize com frequência estratégias menos evoluídas do que teria condições” (MARQUES, 2015, p. 140).

Comparando as três estratégias, temos que a estratégia do tipo cooperação é a mais evoluída quando comparada com as outras duas, uma vez que, tem como instrumento de estratégia o diálogo. O sujeito tenta convencer o outro a aceitar seus desejos, por meio de argumentos, na tentativa de modificar seus sentimentos e interesses. Diferente da estratégia do tipo físicas/impulsivas que tem como característica a falta de controle de seus impulsos, uma dificuldade maior de se expressar e demonstrar seus desejos, pois não há reflexão sobre a situação. E por último, a do tipo

unilateral, na qual há um pouco mais de controle de impulso, mas que ainda há dificuldade de reconhecer o desejo alheio.

De um modo geral, a estratégia mais empregada pelos alunos de 6 e 7 anos de idade, participantes da presente pesquisa foi a estratégia unilateral. Comprovando, assim, a dependência do professor na hora de resolver seus conflitos. Ao compararmos os resultados de nossa pesquisa com outras, com participantes de idades diferentes dos nossos, temos que a estratégia do tipo unilateral é a maneira mais relevante encontrada entre crianças de 6 e 7 anos (CASEIRO, 2019), 8 e 9 anos (SILVA, 2015), 11 e 12 anos (MARQUES, 2015) e 13 e 14 anos (OLIVEIRA, 2015). No entanto, na pesquisa de Licciardi (2010) com alunos de 3 a 4 e 5 a 6 anos, a estratégia categorizada como física e/ou impulsiva, foi a que mais prevaleceu. Isso mostra que com o decorrer da idade e desenvolvimento do sujeito as estratégias tendem a evoluir.

Observamos que na escola A, a estratégia do tipo cooperação apareceu em apenas 14,2% dos conflitos observados. Diferente das outras duas escolas onde esse tipo de estratégia não foi empregada durante as observações. Em contrapartida, em todas as escolas, a categoria do tipo unilateral foi a mais utilizada, situações do tipo: disputa verbal, terceirização do conflito, ignorar o conflito, acusação, delação ou mesmo obediência submissa, foram observadas.

Outro modo muito frequente é a submissão. Del Prette e Del Prette (2005), afirmam que quando o sujeito age, de forma submissa, este não foi treinando para lidar com situações de conflitos, pois desta maneira não existe a chance de errar, uma vez que não prejudica a si mesmo e ao outro. Leme (2009) também explica o motivo pelo qual a maioria dos sujeitos escolhem a submissão como estratégia de resolução de conflito:

A submissão ao outro é a forma mais comum de lidar com o conflito, variando, porém, de acordo com o grau de proximidade de quem está envolvido no conflito, com o gênero, com o nível socioeconômico, e com o tipo de problema envolvido. Nos que envolvem um direito inquestionável do outro, como o de propriedade sobre um objeto a reação da grande maioria é não reagir (LEME 2009, p. 362).

Sendo assim, confrontar uma situação, a fim de expor seus desejos e sentimentos, traz benefícios para ambas as partes, uma vez que, baseado na orientação construtivista, a ênfase da educação está baseada no processo de resolução de conflito.

### **Considerações Finais**

Não há convivência sem conflitos. Há divergência de opiniões. Diversidade de desejos, interesses e querer. Muitas vezes, eu ansiava, na docência, pelo silêncio contínuo em sala de aula e torcia para que não houvesse desentendimentos, entendendo que, assim, eu estaria, na função como educadora, trabalhando da melhor maneira. Enganei-me! Com mais experiência, propriedades teóricas e vivência, compreendi que é se expressando, dialogando e compreendendo o ponto de vista alheio que há desenvolvimento social e afetivo, e que, conflito não deve ser evitado, mas sim, vivido. No entanto, atualmente as pesquisas apontam que quando o assunto é conflito são postas duas alternativas de resolução: ignorá-lo ou vivê-lo superficialmente, como infelizmente é visto nas escolas. Sendo assim, as consequências não positivas serão notadas futuramente.

Estudiosos em Psicologia moral, como Vinha (2000), Tognetta (2009), Licciardi *et al.* (2011) afirmam que os conflitos devem ser vistos como situações positivas e necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que dá a elas a oportunidade de

aprenderem sobre si, sobre os outros, sobre as normas sociais, além de influenciar na construção de valores e princípios. Em ambientes onde diversas pessoas interagem, deparamo-nos com diferentes valores, opiniões e diferentes formas de ver o mundo, formas capazes de ocasionar conflitos. Assim, a escola configura-se como um ambiente capaz de explorar a diversidade, estimulando para que os impasses e divergências possam ser encarados como oportunidades de crescimento para os envolvidos.

Perante nossos questionamentos iniciais, verificamos nos resultados que entre os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, os conflitos mais frequentes foram disputa, provocação e delação, sendo que, ao compararmos os resultados desta pesquisa com outras, notamos que a provocação tende a aumentar conforme a idade, e além disso esta pode ser vista como uma causa, mas também como uma estratégia, diferentemente da disputa por objeto e da delação, nas quais a tendência é a diminuição com a idade, pois as crianças começam a compreender que os objetos têm dono e que colocando o adulto como fonte de regra reforça a heteronomia. No entanto, o que também nos chamou a atenção foram os resultados de nossas observações em relação ao ambiente de cada escola. Em cada espaço, o modo de concepção do conflito variou.

Na escola A, a qual apresenta uma linha mais construtivista e tem a perspectiva de que o conflito é algo que traz aprendizagem quando bem trabalhado, foi o local no qual apareceram mais conflitos, isso mostra que é necessário desconfiar de salas quietas e silenciosas, uma vez que os conflitos são inevitáveis em sala de aula, pois é através da interação social que as crianças adquirem novas experiências e aprendem a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência (VINHA, 2000). Para DeVries e Zan (1998, p. 17) “o ambiente sociomoral é toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança.”

Outra consideração essencial foi que, dependendo do procedimento que os adultos utilizam com as crianças para levá-las a obedecer às normas e regras definidas previamente, pode-se promover mais para o caminho da obediência do que para a construção da autonomia. Portanto, mais uma vez a escola pode interferir na construção de valores pelas crianças e jovens.

Concluimos também que nas escolas B e C os professores tendem a resolver os conflitos para as crianças ao invés de colocá-las a refletir sobre suas atitudes. Além do mais, perante a um conflito as crianças mostraram-se dependentes da ajuda do professor, uma vez que apenas na escola A foi notado que os educadores auxiliam as crianças a expressarem seus sentimentos. Mesmo sendo difícil, muitas vezes os professores insistem aos alunos para mostrar seus desejos, pensamentos e vontades, através do diálogo e reconhecimento de seus erros após uma consciência de sua atitude perante ao outro.

Na escola A, o educador convida o aluno a se retirar da sala e conversar com calma. Não foi observado a participação da sala toda para resolução de um conflito, como uma discussão geral ou mesmo assembleia de classe. As crianças que convivem em ambiente onde a interação social e o trabalho de equipe são aspectos valorizados apresentaram uma facilidade maior para expressarem seus sentimentos através do diálogo quando da resolução de conflitos. Isso mostra que as atitudes dos educadores mediante as relações interpessoais e os conflitos estabelecidos no ambiente escolar, de modo geral, influenciam de forma significativa a formação de um ambiente mais cooperativo ou coercitivo.

Se o educador se utiliza de relações de medo e coação com seus alunos, contribuirá para a formação de um ambiente opressivo e indivíduos passivos e conformistas. Porém, em um ambiente onde o autoritarismo do adulto tende a ser minimizado, e as relações são pautadas

na cooperação e no respeito mútuo, as crianças passarão a levar em consideração os sentimentos e pontos de vista do outro, tornando-se indivíduos mais justos e respeitosos, capazes de regular seu comportamento.

Dessa forma, a escola precisa estar atenta à qualidade das relações que promove, incentivando a educação sociomoral como processo educacional, desprendendo-se de ideais apenas conteudistas e passando a conceber os conflitos como oportunidade para se trabalhar valores. Os pequenos conflitos e desavenças são capazes de permitir meios de resolução que podem levar a um convívio mais saudável, favorecendo a construção de nossas relações sociais.

## **Referências**

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CARÁCIO, F. **Concepções de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEME, M. I. S.; CARVALHO, A. M. Resolução de conflitos por pré-adolescentes e a opinião dos pais e professores. **Boletim de Psicologia**, v. 64, n. 141, p. 195-212, 2014.



LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LEME, M. I. S. Opinião dos pais e resolução de conflitos por pré-adolescentes. **Temas psicol.**, v. 20, n. 2, p. 337-354, 2012.

LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

MARQUES, C. A. E. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos**: causas, estratégias e finalizações. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MENIN, M. S. de S.; TAVARES, M. R.; MARQUES, C. A. E. **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2017.

OLIVEIRA, F. C. **Relações entre desenvolvimento moral, percepção da manifestação de condutas agressivas e estilos de resoluções de conflitos em crianças e adolescentes**. 2012. Tese (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2012.

PIAGET, J. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding:** developmental and clinical analyses. New York: Academic Press, 1980.

SILVA, L. M. F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos:** causas, estratégias e finalizações. 2015. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

TAVARES, M. R. *et al.* Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cad. Pesqui.**, v. 46, n. 159, p. 186-210, 2016.

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

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa:** perigo ou oportunidade? Contribuição da psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes.** 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

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

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

# O Valor Respeito, a Educação Infantil e o Desenvolvimento Moral: concepções dos professores<sup>1</sup>

*Priscila Caroline MIGUEL<sup>2</sup>*

## Introdução

Muito ainda se discute sobre a importância de se trabalhar o desenvolvimento moral das crianças na Educação Infantil, etapa da Educação Básica, que antecede os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sem negar a importância do brincar, tão peculiar a essa fase, ainda nos deparamos com afirmações, tais como: “ela vai para o parquinho” ou então “lá eles só brincam”. Defendemos que elas realmente brincam e a importância desses momentos está prevista na Base Nacional Comum Curricular (2017), contudo, também aprendem muito e mais do que isso: nas interações com os pares, elas se desenvolvem moralmente, já que tais relações são permeadas pela moralidade.

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas

---

<sup>1</sup> O texto apresentado é parte da dissertação de Mestrado da autora, que se intitula “O desenvolvimento moral e o valor respeito: criação de uma sequência didática para o trabalho na Educação Infantil” (MIGUEL, 2021). A pesquisa teve o apoio financeiro da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a qual reitero os mais sinceros votos de agradecimento.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p371-390>

acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 35).

Para os professores da Educação Infantil, faz-se necessário compreender o desenvolvimento cognitivo, social e motor, algo imprescindível para a sua prática pedagógica. Entretanto, nem sempre o professor tem formação adequada sobre o desenvolvimento moral de uma criança, ignorando que as inúmeras relações que ocorrem na escola são oportunidades para o início da formação moral dos educandos, junto ao trabalho da família, que é o primeiro tipo de socialização estruturada na qual o indivíduo está inserido.

Este capítulo trata da reflexão de alguns aspectos em relação ao desenvolvimento moral em Piaget, buscando relacioná-los com o valor respeito, considerando que o unilateral é a primeira forma de respeito e surge nas relações de coação social, em especial, as construídas entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. Por outro lado, o respeito mútuo surge da cooperação que implica na reciprocidade que obriga cada um a se colocar no lugar do outro.

O objeto do estudo envolve, então, a busca de entendimento das implicações decorrentes do desenvolvimento moral e, particularmente, do valor respeito, no processo de transformação das crianças, configurando um processo contínuo do conhecer e reconstruir, de modo a buscar elementos de ação, reflexão e prática para a transformação no contexto das

relações sociais. Sendo assim, temos aqui a relevância da pesquisa relatada, a qual pode contribuir para ampliar o debate sobre a temática. O tipo de estudo é de revisão de literatura e contou também com a aplicação de uma entrevista semiestruturada via *Google Forms*, devido ao período pandêmico.

Outrossim, almejamos a formação de um cidadão autônomo, reflexivo e comprometido com o bem comum e, desta forma, o texto está organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos os embasamentos teóricos que o fundamentaram, na segunda temos as opiniões coletadas dos professores da Educação Infantil bem como as análises que fizemos do ponto de vista da Epistemologia Genética e, na terceira e última seção, há a apresentação de algumas reflexões no que se refere aos apontamentos dos educadores desse nível de ensino, no desenvolvimento da moralidade infantil.

### **O Desenvolvimento Moral e o Valor Respeito Segundo Jean Piaget**

Interessado na gênese da moralidade, Piaget escreve *O juízo moral na criança* (Piaget, 1932/1994), obra seminal no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, na qual propôs um estudo sobre a possibilidade de construção da autonomia e retrata a lei moral construída de forma gradativa, tendo como necessidade o desenvolvimento cognitivo, ainda que este não seja condição de suficiência.

A referida obra está dividida em quatro partes: a primeira parte trata do tema regras, estudando as respostas dos meninos num jogo de bolinhas de gude, com regras bem estabelecidas e o pique/amarelinha das meninas; a segunda parte trata do tema do realismo moral e sua relação com a coação adulta; a terceira parte trata de temas como justiça e cooperação e na quarta parte há a discussão de outras teses sobre a

moralidade (MENIN; BATAGLIA, 2017). Usaremos como definição de moral a de Jean Piaget (1932/1994, p. 23), que diz: “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Fazemos a ressalva de que o autor adverte logo no início que está se propondo investigar a consciência moral no que diz respeito ao juízo e não aos comportamentos ou sentimentos morais. Assim sendo, a referida obra pode ser entendida como uma tentativa de expor suas ideias sobre a moral a partir de uma verificação empírica; mediante observações, entrevistas clínicas e até mesmo jogando com as crianças, Piaget notou que existem mudanças na forma como as crianças pensam e praticam as regras do jogo.

A primeira ideia que Piaget nos apresenta pode hoje parecer banal, mas era totalmente nova no início do século passado: há um desenvolvimento do juízo moral infantil. Antes pensava-se (e alguns ainda o pensam) que a moral era fruto de uma aprendizagem, esta entendida como mera interiorização dos valores da sociedade e memorização de suas regras (lembramos das abordagens de Durkheim e Freud). Assim haveria, na trajetória moral da criança, apenas dois momentos: aquele no qual ela ainda nada sabe da moral vigente, e em seguida, aquele no qual a aprendizagem já ocorreu (LA TAILLE, 2006, p. 96).

Entretanto, o que Piaget comprova, em suas pesquisas, é que a moralidade infantil não se resume a uma interiorização passiva dos valores, princípios e regras, já que ela é o produto de construções endógenas, isto é, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, é capaz de ressignificar os valores, os princípios e as regras que lhe apresentam. Tal ressignificação, é claro, possui características que dependem das estruturas mentais já construídas. Para Piaget, na história

moral da criança não haverá apenas dois momentos caracterizados pela ausência ou presença da moral, mas sim momentos diferentes no modo como a criança assimila as regras morais (LA TAILLE, 2006; PIAGET, 1932/1994).

De acordo com Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral pode adotar as seguintes tendências: depois de uma fase pré-moral ou anomia, é possível que o sujeito desenvolva uma consciência heterônoma e depois disso, uma consciência autônoma. Na heteronomia, a criança baseia seus juízos em um respeito unilateral e os adultos são vistos como autoridade e fonte de regras e proibições. Aqui, as origens da moralidade estão no respeito que é dirigido aos adultos, levando a uma moral da obediência, de adesão a regras fixas e determinadas por outrem. Já, na autonomia, as relações antes unilaterais são transformadas em respeito mútuo, baseando-se na reciprocidade e justiça. Enfim, as mudanças no nível cognitivo da criança, desde o egocentrismo até o perspectivismo, junto com a alteração das relações sociais, da coação à cooperação, culminam na base para explicar a transposição dos juízos morais heterônomos aos autônomos.

De acordo com Freitas (2003), a moralidade fundamenta-se na autonomia do sujeito, isto é, cada um está sujeito a uma lei, válida para todo ser racional, e que, ao mesmo tempo, esta é admitida como sua própria lei (princípio da autonomia). Sendo assim, a moralidade distingue-se da religião e do direito, cujas regras são externas aos sujeitos aos quais elas se aplicam (princípio da heteronomia).

Freitas (2002) retrata ainda que mesmo antes da obra *O juízo moral na criança*, Piaget defendia a existência de um paralelismo entre a lógica e a moral no ser humano. Ele traçou um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da afetividade e na referida obra temos a ideia de que as relações afetivas que se estabelecem entre os seres humanos



estão na origem da ação moral. Podemos ressaltar que cognição e afetividade, são aspectos distintos, porém indissociáveis no sujeito.

Segundo Vinha (2009), a grande contribuição de Piaget com suas pesquisas foi que assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral é também um processo de construção interior, ou seja, o conhecimento não é adquirido por absorção ou acumulação de informações provenientes do mundo exterior, mas sim por um processo de construção, o que denota a ideia de que ninguém nasce pronto. A autora enfatiza que para Piaget:

[...] as regras externas tornam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade. Não adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações. Os traços da personalidade não podem ser ensinados diretamente. Em concordância com esse processo de construção, Ginnott (1974) afirma que ninguém pode ensinar honestidade em palestras, lealdade com histórias, coragem por analogia ou maturidade pelo correio. Para ela, a educação do caráter demanda presença que demonstre, o contato que comunique. Assim sendo, não adianta tentarmos ensinar os valores simplesmente com lições de moral, sermões, ditados populares, censuras, e outros, como comumente acredita-se. Uma criança aprende o que vive e se torna o que experimenta (VINHA, 2009, p. 40).

De forma sucinta, podemos dizer que é somente a partir da troca do sujeito com o meio no qual está inserido, que ele vai, de forma gradativa, construindo os seus valores morais. Portanto, não há uma internalização passiva dos valores, como acreditam os empiristas, ao afirmar que a autonomia moral é produto da interiorização de regras, normas e valores

exteriores: para os piagetianos, o indivíduo é ativo na construção de seu conhecimento, como já vimos anteriormente.

Vinha (2009, p. 41) assim resume: “[...] não é somente o sujeito, nem simplesmente o ambiente: são os dois fatores que atuarão nesse processo”. Diante desse processo ativo de interação, os fatores mais importantes que promovem o desenvolvimento moral são os tipos de experiências de cada indivíduo, em concreto e a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social. Sendo assim, a moralidade é o resultado das relações estabelecidas pelo sujeito com esses ambientes, aliás, ambientes estes que não são inócuos e os sujeitos, muito menos, passivos.

### **Concepções dos Professores e Professoras da Educação Infantil**

Com o objetivo de compreender como os professores concebem o desenvolvimento moral e o valor respeito no que se refere às suas práticas pedagógicas, participaram do contato via *Google Forms* dez professores da Educação Infantil, sendo nove do gênero feminino e um do gênero masculino. O tempo de atuação nessa etapa da Educação Básica varia de dois a vinte e cinco anos e a faixa etária dos sujeitos variam de quarenta a cinquenta e nove anos. Nove dos educadores possuem formação em Pedagogia e um em Educação Física. Eles atuam em escolas públicas municipais situadas no interior paulista e na região metropolitana da cidade de São Paulo.

As perguntas versaram sobre os seguintes tópicos: qual o entendimento por Educação Moral, se é papel da escola educar moralmente, o que é o respeito na concepção deles, se é papel da escola desenvolver as noções de respeito junto às crianças, se é possível trabalhar o respeito na Educação Infantil e como deve ser esse trabalho, além das dificuldades que eles identificam para fazer o trabalho com o valor respeito.

Os formulários foram encaminhados aos professores por meio eletrônico e a fidelidade à fala do entrevistado foi levada em consideração. Para assegurar o anonimato dos entrevistados, usaremos números, como por exemplo: “professor 1”, “professor 2” e assim sucessivamente. Foram adotados todos os cuidados e procedimentos éticos necessários para a pesquisa com seres humanos, inclusive a submissão ao Comitê de Ética, conforme a legislação que vigora em nosso país. Fizemos as categorizações e análises de acordo com a ordem das perguntas enviadas nos formulários.

### **Entendimento dos professores e professoras sobre educação moral**

Ao perguntarmos o que eles entendem por Educação Moral, destacamos, como exemplo, duas respostas:

*A educação moral envolve o aprender e o ensinar valores morais como ações que promovem a humanização do homem, tanto no sentido moral como no sentido ético. (Professor 4).<sup>3</sup>*

*Vejo como o ensino de valores e princípios que consideramos importantes para uma boa convivência em sociedade. (Professor 6)*

A análise das respostas revela que os professores associam a educação moral a valores que, segundo eles, promovem a humanização do sujeito e o advento de regras que regulam o comportamento humano, considerando o grupo e a sociedade. Um dos entrevistados acredita que a

---

<sup>3</sup> Embora esta citação e algumas das citações seguintes não ultrapassem mais de três linhas e, por isso, não devam estar em recuo, a autora optou por essa disposição no texto, em justificável exceção (e a única neste livro quanto às normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – que se segue criteriosamente), para melhor visualização dos fragmentos das “vozes” de seus interlocutores na pesquisa que o capítulo retrata. (NOTA DOS ORGANIZADORES).

educação moral é fundamentada nos valores que a sociedade acredita ser o ideal para uma boa convivência (Professor 5).

Ressaltamos que do ponto de vista da teoria construtivista, os valores morais não são ensinados por transmissão verbal, mas construídos ativamente no decurso da infância e da adolescência. Piaget (1930/1996) sustenta a tese de que são as relações constituídas entre a criança e o adulto ou entre ela e seus pares que a levarão a uma tomada de consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não existe, então, moral sem sua educação moral, “educação” esta que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo. Para o autor, o fim da educação moral é o de constituir indivíduos autônomos aptos à cooperação.

Em relação aos procedimentos de educação moral, Piaget (1930/1996) diz haver dois modelos: os procedimentos verbais e os métodos ativos. Pelo primeiro, o autor entende que: “Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência” (p. 15). Por quase sempre, os procedimentos verbais ou as “lições de moral” são impostas pelos educadores através da coação e do respeito unilateral. Lepre (2006, p.4) afirma que: “a criança por não viver ou se envolver na situação exposta não compreende o seu significado, mas finge aceitá-la pelo medo da punição ou perda do afeto”.

O procedimento moral mais efetivo para a educação moral é o ativo, que permite com que a criança participe de experiências morais no ambiente escolar. Para tanto, é preciso que a cooperação, a democracia, o respeito mútuo sejam vivenciados, a fim da construção paulatina da autonomia.

Enfim, a educação moral, para Piaget (1930/1996), não deve se constituir em uma matéria especial de ensino, mas sim um aspecto

particular da totalidade do sistema, o que significa que as crianças e os jovens não terão “aulas” de educação moral, mas sim vivências de relações morais em todos os aspectos e ambientes da escola. Sendo assim, os trabalhos em equipe facilitam a construção da autonomia (que não deve ser confundida com independência), “pois, as crianças, ao trabalharem juntas, podem trocar pontos de vista, discutir, ganhar em algumas ideias e perder em outras, enfim, podem exercer a democracia” (LEPRE, 2006, p. 4).

Por certo, a questão do desenvolvimento moral e do valor respeito envolve o senso de justiça, o qual se configura como um regramento para equilíbrio das relações sociais com vista à harmonização no convívio social. De fato, o senso de justiça não depende somente das relações com os adultos apenas, de modo a requerer para o seu desenvolvimento basicamente o respeito mútuo e a solidariedade.

### **Concepções dos professores sobre se é ou não papel da escola educar moralmente**

Em relação a ser ou não papel da escola educar moralmente, nove dos contactados acreditam que sim, tendo um entrevistado citado que esse papel é em primeiro lugar da família, sendo a escola secundária nesse aspecto. Vejamos alguns exemplos:

*Sim, pois a moral se desenvolve por meio das relações. (Professor 2).*

*A escola deve apenas auxiliar nessa educação. Espera-se que a família seja a primeira a dar essa educação. (Professor 6).*

*Acredito que a educação moral começa no seio familiar, mas a escola tem um papel de suma importância no intuito de promover e valorizar esses conceitos morais. (Professor 7).*

Acreditamos que tanto a escola bem como a família são importantes nesse processo de se educar moralmente, embora a família seja sim a primeira instituição social na qual a criança está inserida. Vale ressaltar que é na Educação Infantil, compreendida como instância de ação para a formação humana iniciada desde o nascituro, que a criança é envolvida na dinâmica das relações sociais que se desenvolvem fora da família e mais uma vez, reiteramos que essas interações são fundamentais para o desenvolvimento da moralidade.

De acordo com Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011), dependendo do ambiente sociomoral, a criança aprende que o mundo das pessoas pode ser coercitivo e ou cooperativo, individualista ou solidário, sendo a relação adulto-criança fundamental nesse processo, “uma vez que é o adulto quem tem a possibilidade de mediar o ambiente sociomoral, organizando as atividades e relacionando-se com as crianças de modo predominantemente autoritário ou democrático” (p. 96).

Por conseguinte, o desenvolvimento moral se constitui por formas progressivamente elaboradas e racionais, de modo a fomentar as ações, justificando as decisões e buscando solução para os conflitos e dilemas morais. Sendo assim, a discussão sobre os conflitos de valores constitui uma etapa na qual o diálogo objetiva chegar em um acordo universal, com nível de generalização e maior consenso possível, tendo-se por base o referencial teórico piagetiano e contribuições de colaboradores. Isso envolve as percepções e as representações apropriadas pelos sujeitos sobre o valor respeito, com implicações muito sérias para a educação e, por

extensão, para a vida social como um todo. É o que discutiremos na sequência.

### **Conceituações do valor respeito segundo os professores e professoras**

Parece relevante lembrar que o referencial piagetiano busca a promoção da superação de concepções estáticas acerca do desenvolvimento moral, dirigindo a atenção para as influências genéticas e afirmando a dinâmica da construção do processo cognitivo.

Constatam-se, então, estudos evidenciando que os valores são influenciados, mas não se orientam exclusivamente pela justiça, fazendo-se presentes principalmente nas pessoas e sociedades organizadas e orientadas pelas relações de coletividade e afetividade interpessoal do que por ações no mundo movidas pelo espírito competitivo e individualista.

Nessa forma de compreender o problema em questão, é fundamental a análise referente a alguns recortes sobre o que os entrevistados entendem pelo valor respeito, destacando-se alguns exemplos:

*É um dos valores fundamentais para vivermos em sociedade. É saber ver que determinada atitude pode prejudicar o outro. (Professor 4).*

*O respeito é um valor que faz com que alguém evite agir de maneira perigosa, mesquinha ou condenável contra outro indivíduo, considerando as diferenças entre todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo e cultura. (Professor 6).*

*É a forma como tratamos o outro. São através de atitudes que demonstramos respeito a alguém, que o consideramos com suas características únicas e peculiares. (Professor 8).*

Antes de adentrarmos no entendimento do valor respeito, faz-se necessário abordarmos o que chamamos de valor. Para Marques, Tavares e Menin (2019) a palavra *valor* exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade atribuída por alguém a algo. Ele não existe como coisa concreta, mas sempre como resultado das interações das pessoas com as coisas, os atos e os fenômenos que são avaliados de diferentes formas; são também as razões que justificam ou motivam nossas ações, tornando-as preferíveis a outras. Os autores ressaltam também que há componentes afetivos e cognitivos no ato de atribuir valores, isto é, o valor deve ser compreendido também como um investimento afetivo.

Os valores morais se referem àqueles que qualificam o bem ou o mal nas ações humanas e regulam os costumes das pessoas num determinado grupo, cultura, etnia. Eles dizem às pessoas como devem viver. A palavra latina *mor*, ou *mores*, no plural, refere-se ao conjunto de normas, princípios, leis, costumes. Para Cortina (2005), valores se constituem como parte inevitável da vida humana: impossível imaginar uma vida sem eles. Assim são também os valores morais: ninguém consegue se situar além do bem e do mal, pois “todos somos inevitavelmente morais. Toda pessoa humana é inevitavelmente moral”. (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019, p. 22, grifos das autoras).

Para Tognetta, Martinez e Daud (2017), o respeito é de fato um sentimento moral, porque aponta o quanto o dever está legitimado pela pessoa que sente e não seria apenas a razão quem aprova ou não uma ação enquanto moral, mas também o que sentimos deve ser considerado e sendo assim, não bater no outro, por exemplo, não é apenas pela consciência da regra, mas também por sentir que o bem a si é tão importante que se desejará o mesmo ao outro, ou seja, por se comover com a dor do outro



que não o desprezo, essa seria uma capacidade anterior até a própria reciprocidade.

O respeito é então um valor capaz de nos tornar cada vez mais evoluídos e Freitas (2003) salienta que Piaget o entende como um sentimento essencialmente pessoal e que se constitui em função das trocas que a criança estabelece com o meio social, sendo o amor e o temor, sentimentos que compõem tanto o respeito unilateral bem como o respeito mútuo. Porém, vale lembrar que o respeito mútuo não deriva do respeito unilateral, mas sim da relação estabelecida entre iguais.

### **Observações sobre se é papel da escola desenvolver a noção de respeito junto às crianças**

Todos os professores e professoras contatados, entendem que é sim papel da escola desenvolver a noção de respeito junto às crianças. Tomemos como exemplos as seguintes respostas:

*É papel da escola contribuir para o desenvolvimento da noção de respeito junto às crianças. Ao propor situações em que esse valor seja valorizado e visto como essencial a promoção da integração das crianças ao ambiente escolar. (Professor 5).*

*O respeito deve estar integrado com as práticas escolares, dessa forma se tornará natural para a criança praticá-lo também em qualquer ambiente e em qualquer situação. (Professor 9).*

Como já vimos anteriormente, quer queira ou não, a escola influencia no desenvolvimento da moralidade e dos valores das crianças. O que é preciso atentar é se está educando para a heteronomia ou para a autonomia.

## **Apontamentos sobre as dificuldades dos professores e professoras em relação ao trabalho com o valor respeito na Educação Infantil**

Nessa categoria, destacamos os principais empecilhos relatados pelos professores no tocante as suas dificuldades ao trabalhar com o valor respeito na Educação Infantil:

*O egocentrismo. (Professor 1).*

*Acredito que a falta de formação. (Professor 4).*

Em se tratando da Educação Infantil, etapa educacional que compreende as crianças de zero a cinco anos, o egocentrismo pode ser realmente uma dificuldade marcante quando há o ensejo de se abordar o valor respeito, pois para o trabalho é fundamental o fortalecimento da descentração, que implica na superação desse egocentrismo e o encaminhamento da perspectiva reversível na tomada de decisões.

Dizer que um sujeito (seja ele criança, ou adulto) é ‘egocêntrico’, na perspectiva piagetiana, é o mesmo que dizer que o mesmo sujeito *não consegue operar* (no âmbito cognitivo) – sendo que se entende como ‘operação’ o conjunto de ações internalizadas e reversíveis, inseridas e coordenadas em um sistema de relações -, e, conseqüentemente, *cooperar* – ou seja, *operar com o outro* (no âmbito social). Desta forma, a manifestação desse egocentrismo se dá tanto no âmbito cognitivo quanto social, sendo o segundo um prolongamento (ou reflexo) do primeiro (SASSO; MORAIS, 2013, p. 46, grifos das autoras).

Entendemos então, por descentração a superação desse egocentrismo que possibilita a tomada de consciência de si; graças ao

processo de socialização que implica em tal superação ao passo que as ações se coordenam dialeticamente, já que vão ao mesmo tempo sendo transformadas em operações de reversibilidade e reciprocidade interindividual que constitui a cooperação, processos estes que culminam na descentração e, conseqüentemente, na superação do egocentrismo (SASSO; MORAIS, 2013).

No que se refere a falta de formação, devemos levar em conta a relevância de se ter nos currículos dos cursos de Pedagogia, disciplinas que abordem o desenvolvimento moral, pois percebemos nos contatos com os professores a necessidade de se ter uma formação inicial na área, além da formação continuada quando o pedagogo já está atuando.

### **Considerações Finais**

Para que uma escola promova de fato o desenvolvimento da moralidade autônoma, é preciso que os professores e professoras propiciem aos educandos oportunidades que visem o diálogo, a reflexão, a cooperação, a empatia e o respeito mútuo. Afinal, a escola sempre educa moralmente, seja para a heteronomia, seja para a autonomia. Urge a necessidade de que deixemos de pensar que a escola é apenas um espaço para a transmissão de conhecimento pela cultura, modelo tradicional e retrógrado. Muitas vezes, na Educação Infantil, existe a cobrança por parte dos gestores e também da família de priorizar ações relacionadas à leitura e a escrita, o que, de certa forma, pode inviabilizar o desenvolvimento moral e integral da criança.

Mesmo reconhecendo a importância da escola desenvolver um trabalho com valores sociomoraes, percebemos que os professores tendem a se esquivar disso, justificando que o papel da escola é apenas manter ou complementar a ação da família no que se refere ao desenvolvimento da

moralidade, esquecendo-se ou até mesmo desconhecendo que os conflitos entre os alunos acontecem, por exemplo, e os professores precisam intervir, o que acabam por inserir questões de cunho moral nessas situações.

A escola pode e deve ser encarada como um espaço privilegiado, no que se refere à transição da moralidade heterônoma para a autônoma, mas o que vemos na realidade são ações que, infelizmente, provocam a manutenção da heteronomia, por impor aos alunos a obediência e o dever. Por fim, não é nossa intenção culpabilizar o modelo que está posto, pois como vimos em contato com os professores e professoras, eles até possuem a vontade de repensarem a sua prática, mas falta-lhes formação inicial e continuada para tanto. Talvez o primeiro passo seja conscientizá-los de que, quer queira ou não, eles desempenham papel importante na formação moral daqueles que estão sob suas responsabilidades.

## **Referências**

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n.1, p. 91-99, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREITAS, L. B. de L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

FREITAS, L. B. de L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEPRE, R. M. Educação Moral na escola: caminhos para a construção da autonomia. **Colloquium Humanarum.**, v. 3, n. 1, p. 01-14, 2006.  
Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/207>.  
Acesso em: 16 set. 2021.

MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2019.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça**. Americana: Adonis, 2017.

MIGUEL, P. C. **O desenvolvimento moral e o valor respeito: criação de uma sequência didática para o trabalho na Educação Infantil**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

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

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

SASSO, B. A.; MORAIS, A. de. O Egocentrismo Infantil na perspectiva de Piaget e representações de professoras. **Revista Schème**, Marília, v.5, n.2, p. 24-51, 2013.

TOGNETTA, L. R.; MARTINEZ, J. M.A; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto!** O valor do respeito. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista.4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.



# **BEN 10 e Resolução de Conflitos: Uma Proposta de Intervenção**

*Dilian Martin Sandro de OLIVEIRA<sup>1</sup>*

*Alessandra de MORAIS<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Esse texto é parte da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. A pesquisa foi realizada no ano de 2013 e a defesa da dissertação foi em 2015 (OLIVEIRA, 2015).

Desde a graduação, em projeto de Iniciação científica me dedico a estudar os conflitos interpessoais e a participação deles no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Partimos do pressuposto, fundamentado teoricamente (VINHA, 2003; VICENTIN, 2009; LICCIARDI, 2010; OLIVEIRA, 2015) de que os conflitos são oportunidades de aprendizagem, e que os mesmos devem ser resolvidos por seus envolvidos, sendo assim podemos nos indagar: Qual seria a função do professor, do adulto em situações conflituosas

---

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Mato Grosso, Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: dilianvip@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p391-414>



envolvendo crianças/adolescentes? Como compreender a função do conflito no desenvolvimento dessas crianças/adolescentes?

A fim de responder essas questões buscamos nesse texto, explicar como o conflito pode ser entendido a partir de uma perspectiva teórica e quais foram os resultados encontrados através do desenvolvimento de um programa de intervenção.

## **Referencial Teórico**

### **Os conflitos interpessoais**

Etimologicamente, a palavra conflito, segundo Rocheblave-Spenlé (1974), vem do latim *conflictus*, do verbo confligo, que significa chocar, e está presente em diversos fenômenos psicológicos e sociais.

O conflito surge de um choque de interesses, de opiniões e normalmente é visto de forma negativa, como algo a ser evitado. Mas como diversos autores afirmam (NAZARETH, 2009; LEME, 2004; VINHA, 2003), há a possibilidade de se transformar esse perigo em oportunidade, buscando os aspectos positivos da interação.

Podemos dividir o conflito em três tipos, de acordo com Nazareth (2009):

- Intrapessoal: conflito interno do indivíduo;
- Interpessoal: conflito entre duas ou mais pessoas;
- Transpessoal: conflito entre comunidades ou nações.

Entendemos que esses tipos de conflito estão ligados entre si, podendo se sobrepor em determinadas situações, mas em nosso estudo, trataremos do interpessoal. Segundo Leme (2004), conflito interpessoal pode ser definido como uma situação de interação social na qual ocorre

algum tipo de desacordo ou desentendimento entre as partes, ou seja, um desequilíbrio.

Uma vez estabelecida a situação de conflito, teremos a forma como ele será resolvido, de acordo com as estratégias utilizadas para tal, que podem ser influenciadas por numerosas variáveis como: gênero, desenvolvimento cognitivo, experiências sociais vivenciadas, cultura, entre outras.

Diversos estudos, com diferentes abordagens (dentro das áreas da psicologia e da educação) pesquisam os conflitos interpessoais e as estratégias utilizadas para suas resoluções.

Um dos precursores da pesquisa na área é o norte-americano Robert Deluty (1979), que definiu, sob uma perspectiva cognitivista, por meio de seus estudos, três tendências de resolução de conflito. Uma delas é a Agressiva, na qual os sujeitos envolvidos fazem valer sua opinião, seus direitos, sem considerar os dos outros, enfrentando a situação conflituosa utilizando-se da coerção, da violência e do desrespeito para fazer valer seu desejo. Outra é a Submissa, na qual se considera os direitos dos outros, porém não leva em conta seus próprios direitos, não há enfrentamento do conflito e, sim, esquiva, evitando-se o mesmo. Finalmente, a Assertiva, na qual há o enfrentamento do conflito manifestando-se as próprias opiniões e direitos, porém, sem uso de coerção, levando em consideração os direitos dos outros por meios pacíficos, como negociação.

Em sua tese de Doutorado, Deluty (1979) elaborou uma escala, a CATS (*Children's Action Tendency Scale*), na qual o participante se posiciona perante situações de conflito hipotéticas. Essa escala busca avaliar qual a tendência de resolução de conflitos adotada pelos respondentes. O referido instrumento foi elaborado seguindo o método analítico-comportamental e sua construção prosseguiu da seguinte maneira:

- Na primeira fase, composta por 44 crianças de seis a doze anos de idade, eram apresentadas três situações nas quais deveriam escolher uma, dentre quatro soluções diferentes, para cada situação;

- A segunda fase contou com uma amostra de três meninos de oito a nove anos, cinco meninas de nove a dez anos, dez pais (dois homens e oito mulheres) de crianças do ensino fundamental, e três professores do ensino fundamental (um homem e duas mulheres). Foram apresentadas treze situações nas quais as crianças deveriam dizer o que fariam se estivessem em uma situação como a mencionada, e os pais e professores deveriam responder o que achavam que a criança pesquisada faria naquela situação. As respostas mais frequentes foram utilizadas na fase seguinte;

- A terceira e última fase contou com a participação de 26 psicólogos, 26 pais de crianças em idade escolar, 21 professores do ensino fundamental e 14 crianças, aos quais foi solicitado a avaliar as respostas mais frequentes da fase 2 e caracterizá-las como assertiva, submissa ou agressiva. No fim dessa etapa, as respostas caracterizadas pelo maior número de avaliadores foram inseridas como alternativas da CATS.

Esse instrumento foi validado com teste e reteste e os resultados demonstraram correlações altamente significativas entre: submissão correlacionada positivamente com desejabilidade social e negativamente com autoestima, e agressividade correlacionada negativamente com desejabilidade social.

Na perspectiva do desenvolvimento moral, o conflito interpessoal provoca um desequilíbrio, em termos piagetianos esse desequilíbrio é fundamental para a construção de novas estruturas e conseqüentemente para o desenvolvimento do sujeito em formação. Além disso, segundo DeVries e Zan (1998), o conflito interindividual é uma fonte importante do progresso cognitivo e moral e afirmam que quando há um confronto com os desejos e as ideias dos outros há uma necessidade de descentração

de sua própria perspectiva a fim de levar em consideração a perspectiva do outro. Nesse caso, para Vicentin (2009) parece ser necessário em princípio o desenvolvimento cognitivo para que ocorra a descentração crescente e uma evolução na capacidade de coordenar diferentes pontos de vista. Assim sendo, crianças, adolescentes e adultos possuem condições diferentes para a resolução de conflito, já que a criança, por exemplo, só terá condições de realizar as operações de reciprocidade ao superar seu estado de egocentrismo.

Com o desenvolvimento da autonomia moral da criança, será possível buscar formas mais justas de resolução de conflito, em outros termos, as crianças só terão possibilidade de agir em situações de conflito e considerar todas as condições atenuantes e variáveis situacionais se tiverem oportunidades para exercitarem a capacidade de descentração.

### **Mídias e influência sobre o comportamento humano**

Essa temática suscita muitas discussões, uma vez que é possível encontrar pesquisas com diversos referenciais teóricos e abordagens metodológicas, o que indica a possibilidade de múltiplos olhares a respeito. Elencamos alguns estudos encontrados durante a pesquisa bibliográfica para a elaboração da dissertação (OLIVEIRA, 2015).

As pesquisas nacionais e internacionais que surgiram ao longo do tempo, permitiram compreender melhor a relação das crianças com a mídia, mas esse interesse em estudá-las não apareceu, num primeiro momento, nos meios acadêmicos, como é tão difundido hoje, mas sim como uma necessidade da sociedade em conhecer os efeitos dos diferentes veículos de comunicação no comportamento das pessoas (GARCEZ, 2010).

A menção do tempo que as crianças passam assistindo televisão é um ponto em comum entre as pesquisas levantadas. Diversos trabalhos indicam que as crianças gastam grande parte de seu tempo destinado a esse fim (OLIVEIRA, 2011; FAZOLLO, 2010; CHÁVEZ; VIRRUETA, 2009; OLIVEIRA, 2006; VIDIGUEIRA, 2006, FERNANDES, 2003; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; BOYNARD, 2002). O tempo que poderia ser destinado à realização de atividades mais produtivas e cooperativas é substituído pela exposição, muitas vezes passiva à televisão ou computador.

Por outro lado, compreendendo o telespectador de uma forma mais ativa frente às mídias encontramos estudos que buscaram verificar essa relação sujeito x mídia por diversos ângulos: consumo, violência, padrões de beleza, estereótipos, construção de valores (FIATES; AMBONI; TEIXEIRA, 2008; WAGNER; BONIN, 2008; DORNELES *et al.*, 2009; BARBOSA; GOMES, 2013).

Com base nos estudos pesquisados podemos indicar que os modelos veiculados pela televisão são suscetíveis de serem imitados ou até mesmo aprendidos pela criança e, dependendo das estruturas disponíveis por ela, reforçarão, ou não, tendências mais heterônomas ou autônomas. Não é possível garantir que esses modelos serão responsáveis pela construção de novas estruturas, mas, por outro lado, poderão servir de referências, principalmente nas crianças em que a heteronomia e o egocentrismo são predominantes. Enfatizamos, ainda, a influência que os modelos transmitidos pelos personagens preferidos das crianças, pelo valor e prestígio que possuem, podem exercer na manutenção daquelas condutas apresentadas por eles, por isso consideramos necessário a reflexão e discussão acerca daquilo que as crianças assistem.

## Material e Métodos

No desenvolvimento desse estudo quase experimental participaram 30 sujeitos, com idade entre 6 e 10 anos que frequentassem uma instituição de Assistência Social, no período da tarde (pois foi o período que mais tinha crianças nessa faixa etária), sendo que desse total, 21 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Os instrumentos utilizados foram:

- A CATS (DELUTY, 1981), que é uma escala composta por diferentes conflitos interpessoais fictícios, a partir dos quais os respondentes devem indicar formas de resolvê-los, sendo possível avaliar as estratégias predominantemente utilizadas, as quais podem variar entre as seguintes: agressiva (AG), submissa (SU), assertiva (AS), assertiva-submissa (AS/SU), submissa-agressiva (SU/AG) e assertiva-agressiva (AS/AG).

- Sessões de Observação utilizando a técnica de observação semiestruturada (VIANNA, 2007), a qual foi guiada por um protocolo de observação previamente elaborado. As sessões de observação foram realizadas como pré e pós-teste. Essas sessões de observação foram feitas durante o momento de esporte das crianças, em ambiente natural externo, na instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida. No total, foram efetuadas dez sessões (cinco sessões no pré-teste e cinco no pós-teste) com duração de trinta minutos cada uma, as quais foram filmadas, com o objetivo de análise detalhada e sistemática de como as crianças reagem e quais estratégias utilizavam para resolver seus próprios conflitos.

- Sessões de exposição ao desenho animado que ocorreram semanalmente e cada uma delas consistiu na exibição, às crianças participantes do GE1 e GE2, de um episódio do desenho selecionado na primeira fase da pesquisa, com a duração de, aproximadamente, trinta minutos em média cada uma. Tivemos um total de dez episódios exibidos,

distribuídos em dez sessões para cada grupo participante (GE1 e GE2). O desenho selecionado foi o Ben 10 (desenho escolhido pelas próprias crianças em outra fase da pesquisa).

- Elaboração e execução de um Programa de Intervenção, que foi desenvolvido tendo objetivo principal permitir aos telespectadores uma atitude crítica e uma compreensão e reflexão sobre o que assistem, permitindo, também, o favorecimento de formas mais assertivas de resoluções de conflitos interindividuais. Consistiu em:

- Discussões sobre o conteúdo do desenho animado projetado a fim de permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. Nessas discussões, procurou-se evidenciar os dilemas morais que compareciam a partir dos conflitos presentes nos episódios dos desenhos assistidos.
- Dinâmicas de grupo com o objetivo de permitir que as crianças percebessem a importância de um colaborar com o outro e do trabalho em grupo.
- Brincadeiras e jogos com a intenção de dar vez e voz às crianças para que as mesmas pudessem expor suas opiniões e trocar perspectivas.
- Jogos dramáticos a fim de incentivar as crianças a argumentarem a seu favor, porém também escutarem o que os outros tinham a dizer.

Com relação ao uso de conflitos presentes nos episódios, dos desenhos projetados, como meio para a discussão de questões e dilemas morais, procurou-se a partir disso colocar em debate conflitos que permeassem o dia-a-dia das crianças participantes. Com essa proposta, teve-se como objetivo favorecer a evolução das crianças em suas perspectivas morais, para que tivessem condições de pensar além de si próprias; para tal fez-se como necessário propiciar que percebessem os pontos de vista algumas atividades com dinâmicas de grupo que

objetivaram a interação entre os pares de modo a incentivar nas crianças a troca de perspectivas, o reconhecimento da importância de cooperar, e o uso da criatividade para resolver problemas que envolviam o trabalho em grupo.

Sendo assim tivemos como variáveis independentes o desenho animado, a idade e o gênero dos participantes e o Programa de Intervenção desenvolvido e, como variável dependente, os estilos de resolução de conflitos apresentados pelos participantes, na forma de juízos e ações.

O modelo utilizado foi o intersujeitos, uma vez que tivemos três grupos de participantes (Grupo Controle, Grupo Experimental 1 e Grupo Experimental 2) que receberam, separadamente, diferentes níveis das seguintes variáveis independentes: desenho animado e Programa de Intervenção. Esses grupos foram randomizados para que assim houvesse o menor número de diferenças entre eles.

Em relação aos níveis de variável independente, o Grupo Experimental 1 participou de uma sessão semanal de exposição de desenho animado, com um episódio cada, totalizando dez sessões, e o Grupo Experimental 2, de uma sessão semanal de exposição do desenho animado, com um episódio cada, seguida imediatamente de atividades relativas ao Programa de Intervenção, com 40 minutos de duração, somando dez sessões de exposição de desenho animado e doze sessões da respectiva intervenção.

O Grupo Controle não participou das sessões de exposição do desenho animado, nem sequer do Programa de Intervenção.

Os três grupos participaram de pré e pós-teste, com a aplicação da *Children's Action Tendency Scale* (CATS), assim como das sessões de observações.

Cada grupo de participantes (GC, GE1, GE2) foi composto por dez crianças de seis a onze anos de idade, dos dois gêneros, que



frequentavam a Instituição no período vespertino, escolhidas de forma aleatória, dentre as 30 crianças que compuseram a amostra.

## **Resultados e Discussões**

### **Pré-teste**

Os resultados da escala de resolução de conflitos (CATS) foram os seguintes:

- No Grupo Controle (GC), os maiores valores medianos foram nos estilos puros agressivo e assertivo (ambos com mediana = 25,00), em seguida no estilo puro submisso e no estilo misto submisso/assertivo (ambos com mediana = 15,00). Os próximos valores foram os apresentados nos estilos mistos agressivo/submisso e agressivo/assertivo (ambos com mediana = 5,00). O valor obtido na resposta do tipo misto agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressa que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 1 (GE1), o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 25,00), em seguida no estilo puro assertivo (com mediana = 20,00), logo depois no estilo submisso (com mediana = 15,00). Os próximos valores foram os apresentados nos estilos mistos agressivo/submisso, agressivo/assertivo e submisso/assertivo (com mediana = 10,00). O valor obtido na resposta do tipo misto agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressa que pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 2 (GE2), o maior valor mediano foi no estilo puro submisso (com mediana = 30,00), seguido do estilo puro

assertivo (com mediana = 20,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos agressivo e agressivo/submisso (ambos com mediana = 10,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressam que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

Nas sessões de observação tivemos:

- No Grupo Controle (GC), o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 33,00), em seguida nos estilos mistos agressivo/submisso e agressivo/assertivo (ambos com mediana = 3,00). O valor obtido na resposta do tipo submisso, assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressa que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 1 (GE1), o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 55,00) seguido do estilo puro submisso (com mediana = 16,00). Os próximos valores foram encontrados nos estilos assertivo, agressivo/submisso, agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo (todos com mediana = 0,00) mostrando que, pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essas tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 2 (GE2), o maior valor mediano encontrado foi no estilo puro agressivo (com mediana = 45,00), em seguida no estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 16,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos puros submisso (com mediana = 5,00) e assertivo (mediana = 4,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/submisso, submisso/assertivo e

agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressam que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

As sessões de exposição aos desenhos no Grupo Experimental 1 foram realizadas em uma sala da Unidade, o desenho animado foi projetado na parede com uso de um notebook e projetor, e durou em média quinze minutos. As crianças se acomodaram em cadeiras e no chão, sentadas ou deitadas. No total foram realizadas dez sessões, com frequência de duas vezes por semana. Foram exibidos todos os episódios da temporada (*Ben 10 Omniverse*), a qual, na época, estava sendo transmitida na TV aberta.

### **Pós-teste**

No pós teste da CATS encontramos os seguintes resultados:

- No Grupo Controle (GC), o maior valor mediano foi no estilo puro submisso (com mediana = 40,00), em seguida compareceu o estilo puro assertivo (com mediana = 30,00), o estilo misto agressivo/submisso (com mediana = 10,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos agressivo e submisso/assertivo (ambos com mediana = 5,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/assertivo e agressivo/submisso/assertivo tiveram mediana igual a zero, o que indica que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essas tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 1 (GE1), o estilo puro assertivo teve a mediana de maior valor (mediana = 30,00), seguido do estilo puro submisso (com mediana = 25,00), em seguida compareceram os estilos puro agressivo e o misto agressivo/submisso (ambos com mediana = 15,00) e o estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 5,00). Os valores

obtidos nas respostas dos tipos mistos submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo tiveram mediana igual a zero.

- No Grupo Experimental 2 (GE2), o maior valor mediano foi no estilo submisso (com mediana = 30,00), em seguida compareceram nos estilos assertivo e submisso/assertivo (com mediana = 20,00). O próximo valor foi apresentado no estilo misto agressivo/submisso (com mediana = 10,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos agressivo, agressivo/assertivo e agressivo/submisso/assertivo obtiveram mediana igual a zero.

Nas sessões de observação:

- No Grupo Controle (GC), o estilo puro agressivo teve a mediana de maior valor (mediana = 100,00). Os valores obtidos nas respostas dos demais tipos (submisso, assertivo, agressivo/submisso, agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo) tiveram mediana igual a zero, o que indica que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram as demais tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 1 (GE1), o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 25,00), em seguida no estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 16,00). O valor obtido nas respostas dos tipos submisso, assertivo, agressivo/submisso, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, o que expressa que pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 2 (GE2), o maior valor mediano foi no estilo puro assertivo (com mediana = 12,00). O valor obtido nas respostas dos demais tipos (agressivo, submisso, agressivo/submisso, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo), com mediana zero, expressa que

pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

Nas sessões de observação foi possível perceber as crianças bem à vontade com a câmera, e com a análise dessas sessões, assim como das entrevistas com a CATS, esperou-se compreender a forma como elas interagiam entre si, em determinadas situações de conflitos, e entender se o Programa de Intervenção gerou algum efeito.

Na análise do pré-teste da CATS pudemos perceber que, apesar das diferenças entre os grupos não terem sido estatisticamente significantes, foi possível visualizar que o estilo agressivo compareceu com os maiores valores medianos nos Grupos Controle e Experimental 1, marcando uma presença importante. Os demais estilos – assertivo e submisso - também foram apresentados pelos diferentes grupos. Nas observações, por sua vez, o estilo agressivo compareceu com maior predominância e nos três grupos.

Esses resultados indicam que, no pré-teste, a forma de resolução de conflito agressiva foi uma das mais utilizadas pela maioria das crianças em situações hipotéticas e, sobretudo, em situações reais. No Grupo Experimental 2, na entrevista o maior valor mediano foi encontrado no estilo submisso.

Esse fator vem justificar a aplicação do nosso Programa de Intervenção. O referido Programa foi sendo elaborado a cada semana, por isso houve uma flexibilidade e a possibilidade de trocas com as crianças, uma vez que as opiniões delas foram fundamentais para a elaboração de cada atividade, pensada para elas. O que pude perceber é que elas não estavam acostumadas a serem ouvidas, o autoritarismo é o estilo que mais entendiam, o obedecer por dever e quando se depararam com uma proposta diferente eles não souberam lidar muito bem, no início, pois não prestavam atenção nas atividades, mais brigavam entre si do que realizavam

as atividades propostas, todo momento eu tinha que chamar a atenção para o que estava acontecendo ali no momento.

Com isso, senti que em alguns momentos eles não se envolveram, mas com o decorrer dos dias, com a familiaridade comigo, eles começaram a entender o sentido das atividades e se posicionar, seja a favor ou, até mesmo, contra.

Ao procurar verificar o efeito do Programa de Intervenção, buscamos os resultados das análises inter e intragrupos, de modo a averiguarmos se encontraríamos mudanças ou variações importantes. No que se refere aos resultados intergrupos do pós-teste, na CATS, obtivemos variações significantes somente no estilo submisso, no qual o Grupo Controle apresentou o maior valor mediano, quando comparado aos demais grupos. Quando olhamos o conjunto dos valores nos diferentes estilos, observamos que no Grupo Controle o maior valor mediano foi no estilo submisso, no Grupo Experimental 1 o maior valor mediano foi no estilo assertivo e no Grupo Experimental 2 no estilo submisso. Pôde-se perceber, ainda, uma sutil diferença entre pré e pós-teste na análise geral da CATS, pois o estilo agressivo, que no pré-teste apareceu com valor considerável, apresentou valores baixos no pós-teste, independentemente da análise por grupo, cedendo lugar aos estilos submisso e assertivo.

Ainda no que tange à análise intergrupos, no pós-teste referente às sessões de observação, apesar de não terem sido encontradas diferenças significantes, constatou-se que o valor mediano do estilo agressivo foi marcadamente superior no Grupo Controle, quando equiparado aos valores obtidos nos demais grupos da pesquisa nesse mesmo estilo. Na visualização do conjunto dos dados, verificou-se que no Grupo Controle e no Grupo Experimental 1 o estilo agressivo, com relação aos demais estilos, foi o que apresentou o maior valor mediano, e no Grupo Experimental 2 foi o estilo assertivo que alcançou o maior valor. Embora essas variações

não terem sido estatisticamente significantes, pudemos perceber alguma diferença, principalmente no Grupo Experimental 2, que participou do Programa de Intervenção.

As comparações intragrupos da entrevista CATS nos mostraram que a escolha pelo estilo agressivo foi maior no pré-teste do que no pós-teste, porém com significância somente no Grupo Controle, e a escolha pela tendência submissa de resolução de conflito aumentou no pós-teste, no Grupo Controle (com significância) e no Grupo Experimental 1. A tendência assertiva foi estatisticamente significativa no Grupo Experimental 1, na qual aumentou no pós-teste, enquanto que a escolha pelo estilo misto submisso/assertivo diminuiu no pós-teste. No Grupo Experimental 2 as diferenças não foram estatisticamente significantes, porém os resultados demonstraram que a escolha pelo estilo misto submisso/assertivo aumentou no pós-teste.

Quanto à análise intragrupos das observações, não obtivemos valores significantes, porém pudemos verificar variações importantes em que, no Grupo Controle, o estilo agressivo aumentou consideravelmente no pós-teste e no Grupo Experimental 2, o estilo agressivo diminuiu no pós-teste.

### **Considerações Finais**

Por meio das observações e análise dos julgamentos e ações das crianças, compreendemos que a veiculação desses conteúdos não influencia diretamente na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais. Um fator importante a destacar é que o que foi exposto para as crianças nas sessões de exposição do desenho não foi nada novo, uma vez que elas afirmaram já assistir esses desenhos em casa.

O Programa de Intervenção elaborado obteve efeitos sutis no favorecimento de formas mais apropriadas de resoluções de conflitos interindividuais, o que se justifica pelo pouco tempo destinado à realização do mesmo. Para que uma intervenção dê resultados significativos e duradouros é preciso que essa seja frequente e contínua, e as mudanças devem partir não apenas de uma pequena amostra, mas de toda a estrutura da instituição e das relações nela estabelecidas. Esse não é um fato isolado uma vez que algumas pesquisas levantadas não obtiveram o êxito desejado em seus programas de intervenção (BASTOS, 2014) por motivos parecidos com os do nosso estudo.

Ao tecerem considerações sobre os resultados de uma pesquisa realizada por diversos estudiosos do Brasil, que buscou identificar e relatar experiências bem-sucedidas em Educação Moral e em Valores, Menin e Bataglia (2013) relatam que das 1062 experiências identificadas, pouquíssimas puderam ser consideradas como bem-sucedidas. As autoras explicam que esse dado se deve à ausência de algumas condições que podem ser consideradas como fundamentais para que um Programa dessa natureza tenha êxito, a saber:

- A intervenção deve se originar de uma necessidade da própria instituição que irá desenvolvê-la, ou seja, como uma demanda interna na busca de compreensão e soluções para os problemas apresentados;

- A formação moral e em valores deve ser considerada como uma missão da instituição e não como algo a ser delegada, ou atribuída a responsabilidade, a terceiros;

- A iniciativa deve ser incluída no Projeto Pedagógico da instituição, para que seja incorporada às suas práticas e planejamentos;

- Todos os membros da instituição devem ser envolvidos na intervenção, como um projeto coletivo, para isso, os profissionais devem



ter formação, condições de trabalho favoráveis e a rotatividade deve ser baixa;

- A intervenção deve abranger os diferentes momentos e espaços da instituição, não ficando circunscrita a encontros restritos, turmas e disciplinas específicas;

- A finalidade dos projetos deve ser o desenvolvimento da autonomia moral, e não a obediência às regras e o controle disciplinar, para isso os meios empregados devem ser coerentes com os fins, com métodos ativos e não verbalistas e doutrinários;

- O projeto deve ser fundamentado teoricamente, para que não seja desenvolvido com base em ações intuitivas e do senso comum;

- O projeto deve ser duradouro, ou seja, algo incorporado à rotina da escola;

- E deve ser realizada uma avaliação permanente dos trabalhos realizados.

Com base nessas considerações, reconhecemos que o Programa desenvolvido nesta pesquisa apresentou limitações por não atender a vários desses requisitos, uma vez que foi uma iniciativa isolada, pontual, desenvolvida somente pela pesquisadora, em turmas específicas. Por outro lado, alguns pontos foram contemplados, a saber: foi sistematizado e embasado teoricamente; teve como finalidade o desenvolvimento da autonomia moral e de formas mais assertivas de se relacionar; os meios foram ativos; e houve uma avaliação sistemática.

Dadas as ponderações realizadas, pudemos perceber, não obstante, que no grupo que participou do Programa as formas agressivas diminuíram no pós-teste, o que não deixa de ser um fato importante, assim como as crianças apresentaram maior coerência entre a forma como julgavam os conflitos e aquelas pelas quais os resolviam na interação com os pares.

Nosso estudo contribuiu em questões metodológicas (por utilizar-se de instrumentos e procedimentos como a escala CATS e as sessões de observações), educacionais (por elaborar um Programa de Intervenção que trabalhasse os aspectos sociomorais) e teóricas (uma vez que encontramos dados importantes, sobretudo no que se refere à relação entre juízo e ação). Todas essas contribuições abrem caminho para a realização de muitas outras pesquisas e coloca questões a serem pensadas e estudadas.

Por fim entendemos que oportunizar as situações de conflito como momentos de aprendizagem, discutir e refletir com as crianças sobre o que assistem e levá-las a pensar sobre suas ações e juízos são fatores que contribuem muito para o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, para a escolha de formas mais assertivas de resolução de conflitos.

### Referências

BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Os super-heróis em ação: podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva?. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai., 2013.

BASTOS, C. Z. A. **O Desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais.** 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2014.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BOYNARD, A. L. S. **Desenho animado e formação moral**: influência sobre crianças dos 4 aos 8 anos de idade. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2002.

CHÁVEZ, M. C. M.; VIRRUETA, E. R. La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil. **Alternativas em Psicologia**, v. 14, n. 20, p. 26-34, fev./mar., 2009.

DELUTY, R. H. Children's action tendency scale: a self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 47, n. 6, 1061-1071, 1979.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DORNELES, A. P. C.; BIBERG, C. O.; LUZ, G. N.; SOARES, N. R.; FILHO, F. F. L. A influência do desenho Ben 10 e sua relação com o consumo. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Anais...** v. 1, n. 1., 2009.

FAZOLLO, L. L. C. **A presença da televisão e suas implicações**: influências no âmbito familiar. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-presencada-televisao-e-suas-implicacoes-influencias-no-ambito-familiar/33213/>. Acesso em: 12 nov. 2013.

FERNANDES, A. H. A televisão e o cenário do conhecimento das crianças na contemporaneidade. **Teias**, v. 4, n. 7-8, jan./dez., 2003.

FIATES, G. M. R.; AMBONI, R. D. M. C.; TEIXEIRA, E. Comportamento consumidor, hábitos alimentares e consumo de televisão por escolares de Florianópolis. **Revista Nutrição**, Campinas, v. 21, n 1, p.105-114, jan./fev., 2008.

GARCEZ, A. M. **Animar, se divertir e aprender**: as relações de crianças com programas especialmente recomendados. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2010.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LICCIARD, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. 221 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. Considerações finais: o que os projetos deste livro nos ensinam?. *In*: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 273-278.

NAZARETH, E. R. **Mediação**: o conflito e a solução. São Paulo: Arte Paubrasil, 2009.

OLIVEIRA, D. M. S. de. **Televisão e formação moral**: uma investigação sobre os conteúdos sociomoraís presentes nos desenhos animados. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2011.

OLIVEIRA, D. M. S. de. **Desenho animado e desenvolvimento moral:** uma proposta de intervenção na forma de resolução de conflitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2015.

OLIVEIRA, F. S. **A verdade está nas mídias:** a fabricação do real infantil na sociedade de consumo. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis, Assis, 2006.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A. M. **Psicologia do conflito.** São Paulo: Duas Cidades, 1974.

SILVA, C.; FONSECA, E.; LOURENÇO, O. Valores morais em televisão: análise de uma série televisiva de grande audiência. **Aná Psicológica**, v. 20, n. 4, p. 541-553, nov., 2002.

TARDELI, D. **O herói na sala de aula:** práticas morais para a utilização de filmes pelo professor no ensino fundamental e médio. Santos: Universitária Leopoldianum, 2010.

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

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes.** 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

VIDIGUEIRA, V. C. R. **A influência da televisão no desenvolvimento sócioemocional dos adolescentes**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve (UAlg), Portugal, 2006

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

WAGNER, I.; BONIN, I. T. **Educação em animes: os Cavaleiros do Zodíaco ensinando sobre masculinidades**. 2008. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2008/artigos/pedagogia/329.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.



# **A Pesquisa Sobre Ética, Moral e Valores: um balanço das teses e dissertações do programa de pós- graduação em educação da FFC/UNESP de Marília**

*Matheus Estevão Ferreira da SILVA<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Em trabalho anterior, produzi o texto *Direitos humanos, gênero e sexualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília: um balanço das teses e dissertações (2003-2019)* (SILVA, 2020a) publicado como o último capítulo da coletânea organizada por mim e pela minha orientadora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, intitulada *Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação* (SILVA; BRABO, 2020). Essa coletânea, assim como a presente coletânea, concorreu e pleiteou um edital interno (Edital 01/2020) de nosso PPGE para publicação de livros acadêmicos, com financiamento pelo Convênio PROEX/CAPES – Auxílio n.º 0798/2018.

A proposta dessa coletânea anterior, também em certa similaridade com a presente coletânea, foi a de divulgar resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito de nosso PPGE que abordam a intersecção dos direitos humanos e demais temas relativos à diversidade humana – com

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com  
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p415-438>



ênfase em gênero e sexualidade – com a Educação. Assim, no referido texto anterior (SILVA, 2020a), tive como objetivo apresentar um balanço da produção de teses e dissertações do Programa sobre os temas pontuados, produção em que as pesquisas relatadas nos capítulos dessa coletânea estão incluídas, de modo a desvelar seu estado, tendências, quais aspectos foram suficientemente explorados e quais ainda carecem.

No presente capítulo, sigo a mesma proposta de apresentar um balanço da produção de teses e dissertações de nosso Programa, mas agora com relação aos temas aqui pertinentes, de *ética, moral e valores*. Como percurso metodológico, novamente ancorei-me na técnica de *estado da arte* (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006), que consiste na aplicação sistematizada dos procedimentos de localizar, recuperar, reunir, selecionar e organizar materiais de pesquisa com o objetivo de buscar a inteligibilidade da produção científica de determinada área, tema ou objeto estudado.

Assim, o texto deste capítulo foi organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, aborda-se um pouco da história do PPGE, ressaltando algumas de suas características e principais mudanças ao longo do tempo. Em um segundo momento, descreve-se a metodologia empregada para o levantamento das teses e dissertações, que se caracterizou como um levantamento do tipo de estado da arte. Em um terceiro momento, apresenta-se a análise das teses e dissertações a partir dos seguintes critérios: 1) tema abordado, 2) progressão temporal, 3) orientação e 4) Linha de Pesquisa, ao mesmo tempo em que se distingue a quantidade de teses e dissertações em cada um desses critérios. Por fim, encerra-se o capítulo com as considerações finais.

## O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília

Uma revisão mais extensa sobre a história do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, já foi feita no capítulo anterior supracitado (SILVA, 2020a). Dessa forma, na presente produção apenas relembrei algumas de suas principais características e mudanças.

A pesquisa de pós-doutoramento de Castro (2010; 2011), desenvolvida junto à Fundação Carlos Chagas (FCC) e concluída em 2010, é até hoje a principal referência disponível sobre a história do PPGE da FFC/UNESP. Nessa pesquisa, Castro (2010) reúne aspectos históricos desse Programa e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil, com a delimitação temporal de 1988, data de sua criação, a 2008, ano anterior ao início de sua pesquisa. Esses dados históricos reunidos pela autora ajudam-nos a compreender algumas das transformações que o PPGE sofreu e como chegou ao seu estado atual, por isso, principalmente nessa pesquisa nos debruçaremos.

Em 2021, completam-se 33 anos de existência do PPGE. Sua criação apesar de iniciada no ano de 1985, só se concretizou em 1988. Criado ainda no contexto paulista da *jovem*<sup>2</sup> UNESP, esse Programa apresentava como objetivo a formação consistente de professores(as) e pesquisadores(as) na região, esperando-se que “[...] uma pós-graduação em Educação em Marília seria de grande importância para o centro-oeste e norte do estado de São Paulo, além das regiões do norte do Paraná e das

---

<sup>2</sup> De acordo com Silva (2020, p. 405), “a UNESP foi fundada em 1976, a partir da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, e, na época da criação do PPGE da FFC/UNESP de Marília, dispunha de apenas um pouco mais de uma década de existência”.

regiões mais próximas do Mato Grosso [do Sul] e de Goiás” (CASTRO, 2011, p. 189).

O PPGE foi inicialmente previsto com duas Áreas de Concentração: *Ensino na Educação Brasileira* e *Administração da Educação Brasileira*, porém, foi firmado “com uma única área de concentração ‘Ensino na Educação Brasileira’. Essa área de concentração constituiu-se com quatro (04) linhas de pesquisa, às quais se vincularam as disciplinas a serem oferecidas” (CASTRO, 2011, p. 193).

Hoje, as áreas de concentração, expandidas nos anos seguintes à data de sua criação, foram extintas, restando somente as Linhas de Pesquisa nas quais o Programa se organiza: Linha 01 – *Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano*; Linha 02 – *Educação Especial*; Linha 03 – *Teoria e Práticas Pedagógicas*; Linha 04 – *Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais*; e Linha 05 – *Filosofia e História da Educação no Brasil*. Como ressalta Silva (2020a, p. 406), “sendo um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, as pesquisas nele desenvolvidas nas modalidades de Mestrado e Doutorado abordam temas específicos e respectivos às Linhas de Pesquisa em que se situam”.

No que tange à alguma linha teórica comum ou norteadora do Programa, a resposta de seu primeiro coordenador a uma crítica da CAPES sobre o currículo na época ofertado deixa claro que, desde sua criação:

[...] não privilegamos uma determinada corrente teórica na área educacional, como, por exemplo, uma abordagem marxista, fenomenológica ou positivista da educação. Privilegamos sim uma abordagem pluralista em que várias tendências fossem representadas no currículo como um todo, ou mesmo, em alguns casos, no contexto de uma única disciplina (UNESP, 1989, p. 16-17 *apud* CASTRO, 2010, p. 39).

Silva (2020a, p. 409) ressalta que “essa relativa pluralidade teórica [...] manteve-se até hoje, com a congregação de Linhas de pesquisa e de pesquisadores(as) com diferentes afiliações teóricas”, embora paradoxalmente também se possa dizer que “[...] há áreas/temas/teorias mais privilegiadas do que outras”.

Atualmente, o PPGE da FFC/UNESP dispõe de um corpo docente constituído pelo total de 47 docentes. No triênio de 1999-2001, como informa Castro (2010), há cerca de duas décadas, sua composição era somente de 29 docentes. Logo, verifica-se o aumento do número de docentes como outra de suas características afirmadas, visto que esse aumento se manteve mesmo com a transferência de vários docentes para outros Programas de Pós-Graduação, à medida em que eles começaram a ser implementados em outros campi da UNESP. Esses docentes deixavam o Programa de Marília para se cadastrar nos Programas respectivos aos seus campi de origem (CASTRO, 2010; 2011).

Não obstante, o PPGE também passou por importantes mudanças em sua estrutura e organização. Algumas somente para se adequar às alterações de Regulamento Interno, como em 2003 para atender às exigências da Resolução UNESP-88 (UNESP, 2002), e outras que se trataram propriamente de reestruturações, como ocorrido no ano de 1999 (COLETA CAPES, 2000 apud CASTRO, 2010).

Segundo Castro (2010, p. 99), outra característica afirmada na história do Programa foi a tendência de, “[...] a todo tempo, adequar o fluxo de produção das dissertações e teses ao tempo médio regulamentar e, também, adequar este último aos padrões aceitos pela CAPES”. A autora salienta que, na reestruturação de 1999, essa tendência fica evidente, mediante a redução do tempo máximo para conclusão do Mestrado, de 04 anos para 03 anos, bem como em 2008, com nova redução do tempo do Mestrado, de 03 anos para 02 anos, como se encontra hoje. Também vale

ressaltar que, em contraponto, no relatório de 2007 à CAPES (COLETA DE DADOS, 2008), encontra-se manifestado o descontentamento do Programa com tais medidas e com a maneira pela qual eram impostas, o que evidencia um problema que a pós-graduação brasileira em geral tem enfrentado nos últimos tempos, como argumentamos em trabalho anterior (SILVA, 2020b).

Em termos de reconhecimento, atualmente o Programa dispõe de conceito 6<sup>3</sup>, padrão de excelência e referência internacional, pela mais recente Avaliação Quadrienal emitida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2017. E em relação à sua produção, anualmente são admitidos, em média, 20 discente de Mestrado e 20 discentes de Doutorado, de acordo com as vagas disponíveis para orientação por parte dos(as) docentes.

Com base em um levantamento que reúne as teses e dissertações produzidas no Programa, Castro (2009) elaborou o instrumento de pesquisa intitulado *Teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFC-Unesp/Marília, produzidas entre 1991-2008*. O quadro seguir apresenta toda essa produção levantada pela autora e retratada nesse instrumento, segundo a progressão das teses e dissertações ao longo dos anos no período delimitado de 1991 a 2008.

---

<sup>3</sup> Segundo Silva (2020, p. 406), “essa avaliação realizada pela CAPES concentra-se na análise comparativa e do estado da arte em cada área que os Programas avaliados se vinculam, classificando-os pelos conceitos 3 (regular), que adverte padrão mínimo de qualidade, 4 (bom), 5 (muito bom), padrão nacional de excelência, e os conceitos 6 e 7, de excelência internacional e de referência para suas respectivas áreas”.

**QUADRO 1 – NÚMERO DE MESTRADOS E DOUTORADOS DO PPGE DA FFC/UNESP DE MARÍLIA NO PERÍODO DE 1991-2008**

<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Total</b>
1991	4	0	4
1992	5	0	5
1993	9	0	9
1994	19	0	19
1995	19	0	19
1996	24	6	30
1997	26	9	35
1998	31	19	50
1999	14	23	37
2000	50	18	68
2001	28	39	67
2002	32	38	70
2003	34	23	57
2004	23	7	30
2005	15	20	35
2006	19	17	36
2007	27	18	45
2008	28	17	45
<b>Total</b>	<b>420</b>	<b>241</b>	<b>661</b>

**Fonte:** Silva (2020a) adaptado de Castro (2010)

Como mostra o Quadro 1, de 1991, quando concluídas as primeiras dissertações de Mestrado, até o ano de 2003, foram produzidas 305 dissertações e 165 teses, que somam um total de 470 materiais. Esse número representa 40% a mais do total de materiais nos quatro anos seguintes, isto é, de 2004 a 2008, que tiveram 191 materiais produzidos (112 dissertações e 79 teses), ainda que essa diferença também se deva em razão do primeiro período ser constituído por oito anos a mais.

Feita essa breve exposição do PPGE e alguns de seus dados de produção, no tópico a seguir descreve-se a metodologia delineada para a elaboração de um balanço dessa produção quanto à abordagem dos temas ética, moral e valores como temas de pesquisa. É sabido que tais temas não se restringem à determinada Linha, embora não se saiba o lugar que têm ocupado na produção do Programa, se apenas mais recentemente esse lugar começou a esboçar ou se já se encontra consolidado na produção há algum tempo. Diante do objetivo traçado neste texto, procura-se responder essas e outras indagações.

### **Metodologia**

Como mencionado, o percurso metodológico reconhecido como mais adequado para a realização do balanço pretendido das teses e dissertações do PPGE da UNESP/FFC de Marília, foi aquele propiciado pela técnica de estado da arte (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Conforme argumentamos anteriormente sobre o estado da arte (SILVA, 2020a, p. 414), “essa técnica é aderida por pesquisas que buscam o reconhecimento, a organização e a inteligibilidade da produção científica de determinada área ou tema que se faz objeto de investigação”. Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 258) salienta que as pesquisas denominadas de estado da arte têm:

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

Para implementação do estado da arte, portanto, aplicaram-se os procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e organização das teses e dissertações, o que se fez mediante a consulta na base de dados *Repositório Institucional da UNESP*, a qual armazena em modalidade *on-line* toda a produção científica, acadêmica, artística, técnica e administrativa dessa Universidade. Visto que se pretendeu saber desde quando se iniciaram as pesquisas sobre ética, moral e valores no PPGE, as buscas na base foram feitas sem delimitação temporal. Os descritores utilizados nas buscas, feitas em separado, foram respectivos aos três temas, ou seja: “ética”, “moral” e “valores”.

No total, localizaram-se 333 dissertações e 263 teses a partir do descritor “moral” (NM=598)<sup>4</sup>, 419 dissertações e 317 teses (NE=739) a partir do descritor “ética”, e 496 dissertações e 362 teses (NV=861) a partir do descritor “valores”, como apresentado no quadro disposto a seguir.

**QUADRO 2 – RESULTADOS DAS BUSCAS NA BASE DE DADOS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNESP SEGUNDO A MODALIDADE DOS MATERIAIS, TESES E DISSERTAÇÕES, DO PPGE DA FFC/UNESP DE MARÍLIA SOBRE MORAL, ÉTICA E VALORES**

Descritores	Quantidade de materiais encontrados		
	Dissertações	Teses	Total
Moral	333	263	598
Ética	419	317	739
Valores	496	362	861
<b>Total dos resultados</b>	1248	942	2.198

Fonte: Dados da pesquisa

---

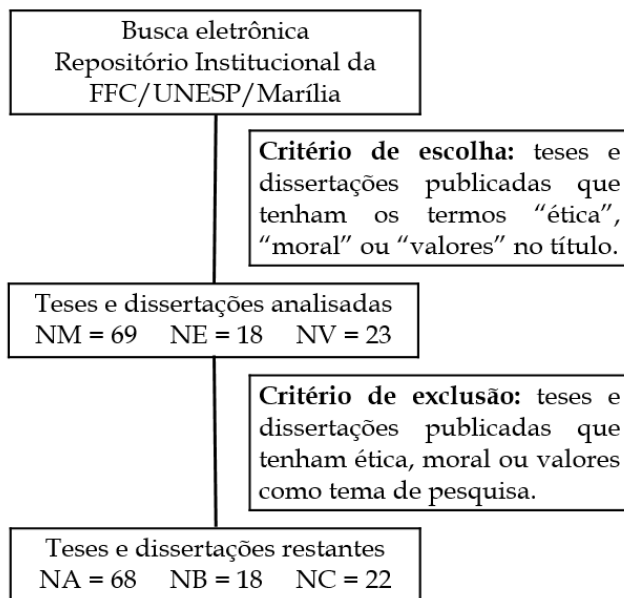
<sup>4</sup> Sendo N a abreviação de amostra em estatística, aqui NM, NE, e NV são abreviações respectivas aos resultados encontrados com os descritores utilizados, bem como o número que vem a seguir, que designa o total de materiais que constituem tais resultados.



Viu-se, contudo, que apenas por citarem algum desses temas no seu texto, as teses e dissertações integravam os resultados encontrados mediante as buscas no Repositório, ainda que não os tivessem como vínculo temático investigativo, isto é, que não tinham ética, moral e valores como seu tema de pesquisa. Por isso, consideraram-se somente os materiais dispuseram de algum dos descritores no seu título ou resumo. Sendo esse um critério de escolha, restaram apenas 41 dissertações e 28 teses encontradas a partir do descritor “moral” (NM=69), 12 dissertações e 06 teses a partir do descritor “ética” (NE=18) e 13 dissertações e 10 teses com o descritor “valores” (NV=23).

Após, buscou-se também considerar somente os materiais que realmente tiveram ética, moral e valores como tema de pesquisa, visto que tê-los no título ou resumo não garantiria isso. Sendo esse um critério de exclusão, os resultados foram alterados no caso do tema moral e do tema valores, restando 40 dissertações e 28 teses (NM=68) e 13 dissertações e 09 teses (NV=22) respectivamente. A Figura 1 disposta a seguir retrata essas etapas de seleção da produção, mediante os critérios de escolha e de exclusão.

**FIGURA 1 – ETAPAS DE SELEÇÃO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGE DA FFC/UNESP DE MARÍLIA SOBRE MORAL, ÉTICA E VALORES**



**Fonte:** Dados da pesquisa

Não obstante, parte dos materiais se repetiram entre os resultados, já que as pesquisas podem abordar mais de um descritor no seu título e, portanto, como seu tema de pesquisa. Dessa forma, ao invés de 108 teses e dissertações encontradas com todos os descritores, somando-se todos os materiais encontrados com os três descritores, na verdade foram 77 materiais diferentes encontrados, sendo eles 33 teses e 44 dissertações. Em relação a essa quantidade de teses e dissertações, ressalta-se que se trata de um número considerável, principalmente se comparado com o número ínfimo de materiais encontrados no levantamento anterior (SILVA, 2020a), sobre os temas direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade, que se tratou de 21 materiais, sendo 06 teses e 15 dissertações. Ainda assim, a média dessas 77 teses e dissertações defendidas no PPGE, se considerado

todo o seu período de existência, é de apenas 2,4 tese ou dissertação defendida ao ano.

Depois de recuperados (ou seja, *baixados*, por estarem em meio virtual), reunidos e selecionados (a partir dos critérios de inclusão e exclusão), esses materiais foram organizados em um instrumento de pesquisa, que é um documento que congrega as referências dos materiais encontrados, que se intitulou *Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília sobre ética, moral e valores: um instrumento de pesquisa* (SILVA, 2021).

No tópico a seguir, mediante a análise das informações fornecidas pelo instrumento de pesquisa gerado pelo estado da arte, apresenta-se o balanço das 77 teses e dissertações segundo os seguintes critérios analisados: 1) tema abordado, 2) modalidade, 3) progressão temporal, 4) orientação e 5) Linha de Pesquisa.

### **O Lugar das Pesquisas Sobre Ética, Moral e Valores na Produção do PPGE da FFC/UNESP de Marília**

O primeiro critério considerado foi o tema de pesquisa dos materiais encontrados. Dessa forma, as teses e dissertações foram dispostas segundo os descritores nos quais elas foram encontradas, entre “ética”, “moral” e “valores”, o que possibilitou identificar o número de materiais vinculados a cada um dos três temas e em qual modalidade, se dissertação (Mestrado) ou tese (Doutorado), sendo esse o segundo critério considerado. Ainda nessa análise, entrecruzaram-se esses dois critérios com a progressão temporal dos materiais, sendo esse o terceiro critério considerado, de modo a também identificar a incidência da produção de pesquisa sobre os temas no PPGE ao longo dos anos. No quadro a seguir, apresenta-se essa análise dos materiais.

**QUADRO 3 – QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGE DA FFC/UNESP DE MARÍLIA SOBRE MORAL, ÉTICA E VALORES SEGUNDO O TEMA DE PESQUISA, MODALIDADE E PROGRESSÃO TEMPORAL**

Ano	Moral		Ética		Valores		Total
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	
2003	0	1	0	1	1	1	4
2004	0	1	0	0	0	0	1
2005	1	0	0	0	1	0	2
2006	1	1	0	0	0	0	2
2007	3	1	0	1	1	1	7
2008	0	2	0	1	0	1	4
2009	0	0	1	0	0	0	1
2010	1	2	0	1	0	0	4
2011	0	1	0	0	0	0	1
2012	1	3	0	0	0	0	4
2013	4	1	1	1	2	0	9
2014	0	4	0	0	0	0	4
2015	2	3	0	1	1	2	9
2016	3	1	1	0	0	1	6
2017	1	5	1	1	1	2	11
2018	6	3	2	1	1	1	14
2019	3	6	0	1	0	1	11
2020	1	1	0	2	0	0	4
2021	1	4	0	1	1	3	10
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>108</b>

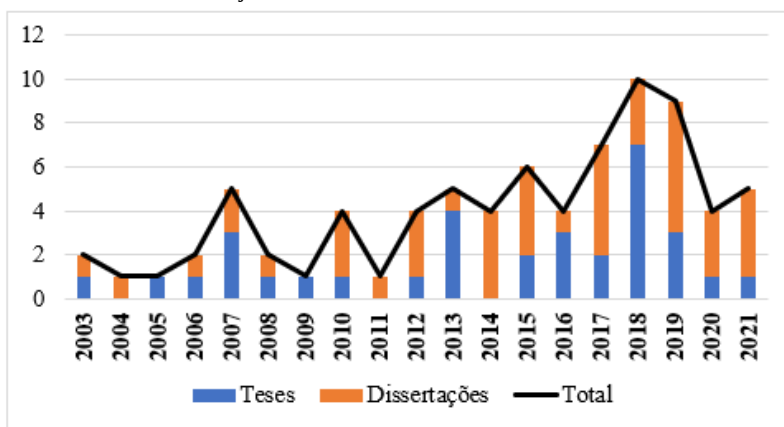
Fonte: Dados da pesquisa

A partir do Quadro 3, observa-se que houve maior quantidade de materiais vinculados ao tema moral, com 28 teses e 40 dissertações produzidas, do que vinculados aos temas ética, com 06 teses e 12 dissertações, e valores, com 09 teses e 13 dissertações. Quanto às diferenças na quantidade de materiais que têm ética e valores como temas de pesquisa, essas não foram tão significativas.

Como mostra o quadro, os primeiros materiais produzidos sobre os temas foram publicados no ano de 2003, sendo 01 dissertação sobre moral, 01 dissertação sobre ética, e 1 tese e 01 dissertações sobre valores, totalizando 04 materiais nesse primeiro ano. A partir daí, a produção sobre os temas permaneceu contínua nos anos seguintes, visto que em todos os anos houve a publicação de pelo menos um material, tese ou dissertação, embora com frequentes picos e baixas nessa produção, com seus picos marcados nos anos de 2007, 2015, 2017, 2018, 2019 e 2021.

O gráfico de barras disposto a seguir foi produzido para se alcançar uma melhor visualização desse dado, acerca da progressão temporal das teses e dissertações, então o terceiro critério considerado para a análise dos materiais. Esse gráfico demonstra a progressão dos materiais ao longo dos anos segundo sua modalidade, se teses ou dissertações.

**FIGURA 2 – QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGE DA FFC/UNESP DE MARÍLIA SOBRE MORAL, ÉTICA E VALORES SEGUNDO O ANO DE PUBLICAÇÃO EM GRÁFICO DE BARRAS E LINHA**



Fonte: Dados da pesquisa

Como demonstra a Figura 2, a produção levantada pelo presente estado da arte data de 2003, ano de publicação dos primeiros materiais

encontrados, a 2021, ano da realização desse levantamento no Repositório Institucional da UNESP<sup>5</sup>, resultando em um período de produção de 18 anos. No entanto, é sabido que, antes do ano de 2003, a pesquisa sobre moral, ética e valores já se fazia presente no PPGE, tal como se vê com a dissertação de Mestrado e tese de Doutorado defendidas por Alessandra de Moraes Shimizu (1998; 2002) que os aborda, ambas pesquisas orientadas por Maria Suzana de Stefano Menin – que esteve credenciada como orientadora nesse Programa de 1995 a 2001.

A hipótese que se tem para isso é a de que o Repositório consultado congrega apenas as teses e dissertações defendidas após o ano de 2003. Assim, um trabalho minucioso (e presencial) na Biblioteca da FFC/UNESP de Marília é requerido para se saber o estado da produção dessas pesquisas no PPGE antes de 2003. Dado o contexto de Pandemia de COVID-19 que, até a produção e publicação deste livro, enfrenta-se, este trabalho não pode ser realizado e contemplado no estudo relatado neste texto.

Assim, se ignorados os anos desde a data de criação do PPGE em 1988 até o ano de 2002, uma vez que não se tem os dados da produção nesse período, reafirma-se que a partir de 2003 essa produção se mostrou contínua ao longo dos anos seguintes, até o ano de 2021. Os picos nessa produção se verificaram nos anos de 2007, com 03 teses e 02 dissertações, 2015, com 02 teses e 04 dissertações, 2017, com 02 teses e 05 dissertações, 2018, com 07 teses e 03 dissertações, 2019, com 03 teses e 06 dissertações, e 2021, com 01 tese e 04 dissertações. Em suma, pode-se identificar uma tendência de aumento na produção a partir do ano de 2015 até o presente

---

<sup>5</sup> O levantamento aqui exposto foi realizado em outubro de 2021. Após essa data, outros materiais podem ser defendidos e publicados ainda em 2021, alterando o número de teses e dissertações do PPGE referentes a esse ano.

momento, em 2021. Nos demais anos, a produção não passou de 05 materiais produzidos em cada.

Se levado em conta o levantamento de Castro (2009; 2010; 2011) sobre o total da produção do Programa no período de 1991-2008, com 661 materiais, entre teses e dissertações, ainda assim pode-se considerar que a presente produção investigada (77 materiais), um recorte dessa produção total, é relativamente pequena. E isso se apoia no fato de que a produção entre 2009 a 2021, período não contemplado no instrumento de Castro (2009), aumentou o número total de teses e dissertações, que hoje é muito superior a 661 materiais. Um novo levantamento desse total de materiais do PPGE, como continuidade ao levantamento dessa autora (2009), também é aqui demandado para estudos seguintes.

Outros levantamentos sobre a produção desse PPGE também foram providenciados além de Castro (2010; 2011), como é o caso de Manzini et al. (2006), com recortes temporal de 1993-2004 e temático à Educação Especial, e de Santana, Castro e Lima (2018), que se fundamentaram no instrumento de pesquisa de Castro (2009) para sua investigação, com recortes temporal de 2005-2008 e também temático à Educação Especial. Em síntese, Manzini et al. (2006), no decorrer de 10 anos, encontraram 55 materiais, mais que a metade do que encontramos acerca dos temas ética, moral e valores no período de 18 anos (2003-2021), enquanto Santana, Castro e Lima (2018), no período de 04 anos, encontraram 24 materiais, menos da metade do que encontramos.

Fora do âmbito do PPGE da FFC/UNESP de Marília em específico, considerando a produção de teses e dissertações no Brasil em geral, La Taille, Souza e Vizioli (2004) encontraram 61 materiais sobre a intersecção do tema ética com a Educação, considerando o período de 1990 a 2003. Da mesma forma, outros levantamentos, mas limitados a investigações empíricas e veiculadas em artigos científicos, como os de

Dellazzana-Zanon et al. (2013) e Vinha e Vivaldi (2014), demonstraram que a produção sobre os temas também não parece ser tão volumosa em termos quantitativos, principalmente se levar em conta que investigam a produção a nível nacional. No estudo de Dellazzana-Zanon et al. (2013), encontraram-se 48 artigos produzidos no Brasil de 2000 até 2010 resultantes de estudos empíricos sobre desenvolvimento moral, enquanto Vinha e Vivaldi (2014) encontraram apenas 17 artigos, entre 2002 a 2012, que descrevem pesquisas empíricas em Psicologia e Educação sobre as práticas morais escolares.

Agora em relação ao critério seguinte considerado na análise, que foi a orientação dada à pesquisa que resultou na tese ou dissertação, por um(a) dos(as) docentes do Programa, produziu-se o quadro a seguir.

**QUADRO 4 – QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGE DA FFC/UNESP DE MARÍLIA SOBRE MORAL, ÉTICA E VALORES SEGUNDO A ORIENTAÇÃO DA PESQUISA**

<b>Orientador(a)</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Total</b>
ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de	1	0	1
BARBOSA, Raquel Lazzari Leite	1	0	1
BARREIRO, Iraide Marques de Freitas	1	0	1
BATAGLIA, Patricia Unger Raphael	3	10	13
BUENO, Sinésio Ferraz	1	0	1
CARVALHO, Alonso Bezerra de	5	6	11
GELAMO, Rodrigo Pelloso	1	0	1
HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales	1	0	1
MONTOYA, Adrian Oscar Dongo	4	5	9
MARTINS, Clélia Aparecida	1	2	3
MARTINS, Raul Aragão	8	11	19
MELLO, Suely Amaral	1	0	1
MORAIS, Alessandra de	1	8	9
NERY, Ana Clara Bortoleto	0	1	1
PAGNI, Pedro Ângelo	2	2	4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>44</b>	<b>77</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa



O Quadro 4 mostra que há uma distribuição maior de docentes orientadores(as) mulheres do que homens, tomando-se como referência os 09 nomes femininos e os 06 nomes masculinos.

Quem mais orientou as pesquisas desse montante investigado foi Raul Aragão Martins, com 19 pesquisas no total, sendo 08 teses e 11 dissertações, seguido de Patricia Unger Raphael Bataglia, que orientou 13 pesquisas, 03 teses e 10 dissertações, e Carlos da Fonseca Brandão, que orientou 11 pesquisas, 05 teses e 06 dissertações. Depois deles, encontram-se Adrian Oscar Dongo Montoya, com 09 pesquisas orientadas, sendo 04 teses e 05 dissertações, Alessandra de Moraes (Shimizu), também com 09 pesquisas, 01 tese e 08 dissertações, e Pedro Ângelo Pagni, com 04 pesquisas, 02 teses e 02 dissertações. O restante dos(as) docentes orientaram 01 pesquisa cada.

O último critério foi a distribuição dos materiais entre as cinco Linhas de Pesquisa do PPGE, cuja disposição poderia revelar a existência de alguma Linha mais produtiva do que outra em relação aos três temas e, desse modo, se a produção se encontra concentrada em alguma delas. O Quadro 6 apresenta essa última análise.

**QUADRO 5 – QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGE DA FFC/UNESP DE MARÍLIA SOBRE MORAL, ÉTICA E VALORES SEGUNDO A LINHA DE PESQUISA QUE SE VINCULAM**

Ano	Linha 01		Linha 02		Linha 03		Linha 04		Linha 05	
	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.
2003	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
2004	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2005	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2007	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1
2008	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
2009	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
2010	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
2011	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0
2013	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0
2014	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1
2015	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1
2016	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2017	0	4	0	0	1	0	0	0	1	1
2018	5	2	0	0	1	0	0	0	1	1
2019	2	6	0	0	0	0	0	0	1	0
2020	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
2021	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>34</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 5 demonstra que, na distribuição dos materiais segundo as Linhas de Pesquisa, predominam os materiais vinculados à Linha 01 – *Psicologia da Educação*, com 19 teses e 34 dissertações. Depois dela, as Linhas com mais materiais foram: Linha 05 – *Filosofia e História da Educação no Brasil*, com 09 teses e 09 dissertações, Linha 03 – *Teoria e Práticas Pedagógicas*, com 04 dissertações, e Linha 4 – *Políticas Educacionais*,

*Gestão de Sistemas e Organizações [...]*, com 01 tese e 01 dissertação. Não houve nenhum material vinculado à Linha 02 – *Educação Especial*.

### **Considerações Finais**

Neste capítulo, busquei realizar um balanço sobre as pesquisas desenvolvidas no PPGE da FFC/UNESP de Marília, analisando as principais características dessa produção, características cuja inteligibilidade, possibilitada mediante o estado da arte, não se referem ao seu conteúdo. Como ressaltam La Taille, Souza e Vizioli (2004, p. 96) sobre as limitações de seu levantamento que não entrou em contato com o conteúdo dos materiais levantados, como é o caso do nosso levantamento gerado pelo estado da arte, tomamos emprestado suas palavras: “é claro que seria muito rico ler por inteiro todas as dissertações e teses [...]. Estamos conscientes das limitações de nossa pesquisa, mas esperamos que inspire outras, notadamente realizadas em diferentes regiões do Brasil”.

Ainda assim, alguns aspectos sobre a produção desse PPGE puderam ser evidenciados e, portanto, relevar o que se procurou responder quanto ao lugar que as pesquisas sobre os temas em questão ocupam em sua produção de pesquisa.

Em síntese, esse lugar pareceu se esboçar a partir do ano de 2003, no entanto, sabe-se que ele está presente desde anos anteriores, requerendo um levantamento que não pôde ser contemplado no Repositório Institucional da UNESP consultado. Esse lugar se consolida como uma produção contínua, presente em todos os anos a partir de 2003, e com tendência ascendente a partir de do ano de 2015, embora haja baixas alguns hiatos entre um ano e outro ano. Também se verificou que, nesse lugar que a produção ocupa, há docentes que orientam mais pesquisas sobre os temas do que outros, além de Linhas que também concentram

essa produção. Em análises futuras, sugere-se compreender quais as abordagens teóricas e metodológicas empregadas por essas pesquisas e em cada Linha, de modo a revelar possíveis tendências e necessidade de diversificação nesses aspectos.

Tal como se referiu em relação à necessidade de um novo levantamento do total de teses e dissertações do PPGE, como continuação do estudo de Castro (2009) e contemplar o período que se passou depois dele, ressalta-se que o balanço aqui apresentado se refere ao estado da produção tal como se encontra atualmente. Novos levantamentos e análises se farão necessários com tempo, à medida em que a produção cresce e se transforma, tanto em relação ao presente recorte dos temas ética, moral e valores, como dos direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade (SILVA, 202a), da Educação Especial (MANZINI et al., 2006; SANTANA; CASTRO; LIMA, 2018), e vários outros recortes temáticos sobre essa produção que se acumula há mais de três décadas.

Mais uma vez, espera-se que este balanço sobre os temas, então erigido nos moldes do estado da arte, além de contribuir para a inteligibilidade da produção, também possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas.

## **Referências**

CASTRO, R. M. de. Teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFC-Unesp/Marília, produzidas entre 1992-2008. *In*: CASTRO, R. M. de. **A Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil: primeiros apontamentos**. 605 f. Relatório Parcial de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

CASTRO, R. M. de. **Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil**. 213 f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010.

CASTRO, R. M. de. O programa de pós-graduação em educação da UNESP de Marília: contribuições para uma agenda de discussões sobre aspectos da política de pós-graduação no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 183-200, mar., 2011.

COLETA CAPES. **Relatório CAPES 1999**. Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Marília, 2000. Impresso.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M.; FREITAS, L. B. de. Pesquisas sobre desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 342-351, 2013.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., p. 257-272, 2002.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr., 2004.

MANZINI, E. J.; PAULINO, V. C.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. da; LOPES, M. A. de C. Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 1-9, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTANA, M. S. R.; CASTRO, R. M. de.; LIMA, E. A. de. A produção acadêmico-científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília-SP e a Política Pública Nacional de Educação Especial no Brasil: aspectos históricos. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 748-762, 2018.

SHIMIZU A. de M. **As representações sociais de moral de professoras das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 1998.

SHIMIZU, A. de M. **Representações sociais e julgamentos morais de jovens: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas**. 2002. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2002.

SILVA, M. E. F. da. Direitos humanos, gênero e sexualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília: um balanço das teses e dissertações (2003-2019). *In*: SILVA, M. E. F. da. SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020a. p. 405-427.

SILVA, M. E. F. da. “Publique ou pereça”: efeitos do produtivismo acadêmico na produção em periódicos de um Programa de Pós-Graduação em Educação (2000-2018). **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 3, p. 621-636, set./dez., 2020b.

SILVA, M. E. F. da. [Instrumento de pesquisa]. **Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília sobre ética, moral e valores: um instrumento de pesquisa**. 154 f. 2021.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020.

UNESP. Resolução UNESP-88, de 24-10-2002. **Dispõe sobre o Regimento Geral de Pós-Graduação da Unesp**. 2002. 13p. Disponível em: <http://www.unesp.br/propp/regimento.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

UNESP. **Autuação dos documentos referentes à composição do Conselho de Curso de Pós-Graduação em Educação – Área de Ensino na Educação Brasileira**. 220 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Marília, 1989. Impresso.

VIVALDI, F. C. de; VINHA, T. P. Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento. **Revista de Psicologia**, n. 1, n. 2, p. 263-270.

## Sobre os Autores e Autoras

**Alessandra de Moraes** é Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É *Master em Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*, pela Universidad Complutense de Madrid (UCM) e *Expert em Aprendizagem Cooperativa*, pela Universidad de Alcalá (UA), Espanha. É Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e ao PPGE a FFC/UNESP de Marília. Também é Assessora científica da FAPESP e Focalizadora de Danças Circulares.

**Alonso Bezerra de Carvalho** é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e Doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Livre-Docente pela UNESP. Realizou Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. É Professor Associado junto ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília. É Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no Diretório do CNPq.

**Betânia Alves Veiga Dell'Agli** é Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou Pós-Doutorado em Ciência Médicas pela UNICAMP. É membro do Grupo



de Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM), da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, da *Association for Moral Education (AME)*. É professora do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (FAE) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP).

**Carla Andressa Placido Ribeiro de França** é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Membro do Grupo de Estudo de Psicologia e Epistemologia Genética (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Desenvolveu pesquisas sobre o tema de Desenvolvimento Moral e Educação Moral em Instituições de Acolhimento. Fez Iniciação Científica e Mestrado com bolsa FAPESP. Atualmente exerce a função de Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Marília, São Paulo.

**Clarisse Zan de Assis Bastos** é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Foi bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) desde 2018.

**Dilian Martin Sandro de Oliveira** é Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Foi bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (de março-junho/2013) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (de julho/2013-março/2015). Na graduação, foi bolsista de Iniciação Científica da FAPESP. É membro e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento moral (GPDM) e do Grupo Profissão Docente e Ciência da Aprendizagem (PDCA).

**Felipe Colombelli Pacca** é graduado em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, e em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela União das Faculdades dos Grandes Lagos (Unilago), São José do Rio Preto. Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atua como professor do curso de Medicina e Coordenador de avaliação na Faculdade de Medicina em São José do Rio Preto (Faceres) e como professor dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e coordenador pedagógico do Centro Universitário Senac, unidade São José do Rio Preto.

**Julia Neves Ferreira** é graduada em Pedagogia e Mestre em Ensino e Processos Formativos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto. Atualmente é professora no Colégio Arte & Manha Coeso. Desenvolve pesquisas na área da Psicologia da Educação com os seguintes temas: educação moral, clima escolar e desenvolvimento infantil.

**Luciana Maria Caetano** é Mestre, Doutora e Livre-Docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Coordena o Grupo de Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM). É membro da *Jean Piaget Society*, da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, *da Association for Moral Education (AME)*. Atua como Professora Associada do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA) e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia (IP) da USP.

**Maíra de Oliveira Martins** é Psicóloga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atualmente é pesquisadora independente. É membro do Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPq, “A proposta Pedagógica de Rudolf Steiner”, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Está em formação em Medicina Pedagógica pela Seção Médica da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB) em parceria com a Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA).

**Manuel João Mungulume** é graduado em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética e Filosofia da Educação. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES).

**Mariana Lopes de Moraes** é Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Foi bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente possui bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

**Mateus de Freitas Barreiro** é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. Tem experiência na área de Filosofia, Psicologia da Educação, Psicologia Social e Psicanálise.

**Matheus Estevão Ferreira da Silva** é Pedagogo pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus

de Assis. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista de extensão do Núcleo de Ensino (04 meses), PROEX (04 meses), de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Na graduação em Psicologia, foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP (07 meses). Foi bolsista de Mestrado do CNPq (08 meses) e da FAPESP (16 meses). Atuou como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) nas gestões de 2016-2018 e de 2019-2021.

**Priscila Caroline Miguel** é Psicóloga pela Universidade de Marília (UNIMAR), Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Foi bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) desde 2018.

**Raul Aragão Martins** é Psicólogo pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Mestre e Doutor em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ). Possui Pós-Doutorado em Psicologia pela *University of Washington*, Washington, Estados Unidos. É Livre-Docente em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). É Professor Associado junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), UNESP, Campus de São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília.

**Renata Cristina Lopes Andrade** é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Associada da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Membro e pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação, "Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional", "Ética e Sociedade" (GEPEES), "Desenvolvimento socio-moral de crianças e adolescentes" e "Trabalho, Educação e Docência" (GTED).

**Rita Melissa Lepre** é Psicóloga, Especialista em Neuropsicologia, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É Livre-Docente em Psicologia da Educação pela UNESP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). É Professora Associada junto ao Departamento de Educação e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDDEB) da Faculdade de Ciências (FC), UNESP, Campus de Bauru.

**Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro** é graduada em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA), e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC),

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atualmente é professora do Colégio Agostiniano São José. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação e Ciências da Natureza.

**Thais São João Castellini** é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Paulista (FUNDEPE) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atualmente é Pós-Graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica pelo Grupo Rhema Educação, Arapongas, Paraná.

**Vinicius Bozzano Nunes** é graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). É especialista em Bioética pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Jardim. É membro da Associação Movimento Educação Alternativa de Dourados, tendo sido cofundador do Espaço Mitá, espaço coletivo que foi dedicado à Educação Infantil.

## **SOBRE O LIVRO**

*Normalização*

Kamilla Gonçalves

*Diagramação*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

*Ilustração da Capa*

Priscilla dos Santos Ferreira

([www.behance.net/prihx](http://www.behance.net/prihx))

*Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

[labeditorial.marilia@unesp.br](mailto:labeditorial.marilia@unesp.br)

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



Portanto, é diante do referido arcabouço legal que autoriza, fundamenta e prevê a formação ética, moral e em valores no sistema educacional brasileiro, assim como do crescente lugar que esses temas têm ocupado na pesquisa científica, que esta coletânea surge com a proposta de divulgar resultados de pesquisas, desenvolvidas no âmbito do PPGE da FFC/UNESP de Marília, que abordam a intersecção dos temas ética, moral e valores com a Educação.

Todo o trabalho na e para produção deste livro foi realizado esperando contribuir para a divulgação das pesquisas desenvolvidas em nosso Programa, assim como para o avanço da pesquisa científica sobre os temas abordados. Também foi nosso propósito tornar acessível esse conhecimento científico produzido não só para pesquisadores(as), professores(as) e estudantes de graduação e pós-graduação, mas para qualquer pessoa interessada e em busca de uma formação ética, moral e em valores para si e para o mundo.

Esta coletânea surgiu com a proposta de divulgar resultados de pesquisas, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, que abordam a intersecção dos temas ética, moral e valores com a Educação.

O livro reuniu 18 textos resultantes de pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, concluídas ou em andamento, que foram distribuídos em duas partes. Na primeira parte, *Contribuições, análises e reflexões teóricas*, encontram-se 11 textos que abordam resultados de pesquisas que investigaram os temas em questão no ponto de vista teórico. Na segunda parte, *Diagnósticos, intervenções e revisões da pesquisa empírica*, reúnem-se 08 textos resultantes de pesquisas empíricas ou de revisões da produção dessas investigações.

15 desses textos são de autoria de discentes, que contam ou não com a coautoria de seus(suas) respectivos(as) orientadores(as), enquanto os outros 03 textos são de autoria de professores(as) convidados(as), de alguma forma também envolvidos(as) com o PPGE. Essa reunião de textos resultou em um livro que trata de alguns dos principais tópicos da pesquisa em Educação sobre os temas em questão, de seus atuais avanços, desafios e perspectivas futuras.

---

**MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA**

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília

---

**MATHEUS E RAUL**  
organizadores



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
Editora



---

Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 396/2021

Processo N° 23038.005686/2021-36

