

Construção da Personalidade Ética na Interação entre Adolescentes e Professores no Contexto do Ensino Médio

Rogério Melo de Sena Costa

Como citar: COSTA, Rogério Melo de Sena. Construção da Personalidade Ética na Interação entre Adolescentes e Professores no Contexto do Ensino Médio. *In:* BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael (org.). **Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 227-260. DOI:<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-397-7.p227-260>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

10.

Construção da Personalidade Ética na Interação entre Adolescentes e Professores no Contexto do Ensino Médio

Rogério Melo de Sena Costa

A formação acadêmica de professores é um tema de relevada importância que gera a necessidade de um estudo mais aprofundado. A disciplina *A Formação Ética do Educador no Ensino Superior*, ofertada pela Unesp de Marília na Pós-Graduação em Educação, possibilitou aos participantes maior amplitude, aprofundamento e ressignificação dos horizontes conceituais e viabilizou este estudo.

Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo verificar a seguinte hipótese: *a personalidade do professor de Ensino Médio influencia (serve como autoridade moral) na formação da personalidade do adolescente, que passa por uma fase crítica em seu desenvolvimento devido à transição para a vida adulta?* Para tanto, foram exploradas teoricamente e inter-relacionadas as noções sobre *moralidade, personalidade ética, adolescência, cultura da vaidade, Ensino Médio brasileiro e interação* dentro da perspectiva piagetiana.

Este capítulo foi estruturado nas seguintes seções: *Moralidade e (construção da) personalidade ética* - fundamentação teórica na área da Psicologia Moral sob a perspectiva piagetiana; *Desenvolvimento dos adolescentes em meio à cultura da vaidade* - algumas características da

adolescência atreladas ao atual contexto tecnológico; *Contexto do Ensino Médio: entre o discurso e a efetivação da formação integral* - características da atual proposta de Ensino Médio brasileiro, com atenção ao discurso de formação integral; *O papel das interações sociais no desenvolvimento dos adolescentes* - importância das interações sociais afetivas como forma de minimizar as vulnerabilidades na formação dos adolescentes; *O papel das interações sociais entre adolescentes e professores no contexto do Ensino Médio* - como propiciar um ambiente de aprendizagem favorável à superação do modelo tradicional de ensino e a importância da função/formação docente na constituição de personalidades éticas.

Moralidade e (construção da) personalidade ética

Como seria a vida em sociedade sem nenhum tipo de regra, princípio ou valor que regulasse os juízos e ações humanas? Os estudos sobre a moralidade nos permitem compreender essa característica essencialmente humana e passível de evolução ao longo de nossa biografia. Ter conhecimento sobre teorias e conceitos a respeito da moralidade humana nos impele a refletir e agir de maneira a contemplar mais o outro, o coletivo, expandindo nossos propósitos para além dos interesses próprios. A moralidade não é desenvolvida isoladamente, pois com ela aspectos cognitivos, emocionais e conativos tecem inter-relações de causa e consequência. Além disso, uma marca da moralidade é sua construção de natureza social.

A preocupação com a moralidade e a ética remete à Antiguidade Clássica, pois na Filosofia Ocidental, a reflexão sobre a vida que se devia viver já estava presente nas ideias de Sócrates, Platão

e Aristóteles. Apesar de sua proximidade conceitual, os termos moral e ética não podem ser tratados como sinônimos, pois o primeiro carrega um significado associado à dimensão social, enquanto o segundo à dimensão individual. A moral¹ se refere ao sistema de regras e conjunto de valores que regulamentam as relações entre os indivíduos na vida em sociedade, com vistas à manutenção da boa ordem social (LEPRE, 2015). A ética, por sua vez, refere-se à reflexão do indivíduo sobre seu comportamento prático, à consciência dos critérios que utiliza para resolver dilemas morais e à aplicação do senso moral. Em outras palavras, a moral se associa aos deveres em prol da justiça, dignidade e generosidade, enquanto a ética se refere à reflexão sobre os valores e princípios universais que levam o indivíduo à “vida boa”, que “é consequência de um sentido de felicidade que contemple o si mesmo e o outro, objeto da moral, e completa-se em instituições em que um conteúdo moral esteja presente: a justiça” (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008).

Jean Piaget (1932/1994), em seu livro “O julgamento moral na criança”, estabeleceu as bases teóricas para a compreensão do desenvolvimento moral da criança. Numa perspectiva epistemológica construtivista, Piaget afirma que esse desenvolvimento se constitui na interação entre indivíduo e meio, ou seja, não é algo somente inato, nem somente externo. Esses estudos inspiraram Lawrence Kohlberg (1992) a desenvolver uma teoria do desenvolvimento moral, a partir da necessidade de detalhar mais as condições de heteronomia e autonomia moral descritas por Piaget. Três níveis de desenvolvimento

¹ Algumas vezes o termo “ética” é utilizado para substituir o termo “moral”, pois este carrega um sentido pejorativo associado ao significado do termo “moralismo”, que remete a algo mais autoritário (TOGNETTA e LA TAILLE, 2008).

moral foram apresentados por Kohlberg (pré-convencional, convencional e pós-convencional), sendo que cada um desses níveis apresenta dois estágios, totalizando seis, que são: 1- obediência e punição (dependente de regras externas); 2- orientação instrumental-relativista (levar vantagem pessoal); 3- “bom menino, boa menina” (adotar uma mesma convenção estabelecida pelo grupo); 4- lei e ordem (conjunto de regras de uma instituição que é levada a cabo, mesmo que não faça sentido); 5- contrato social (visar o bem da maioria, decisão utilitarista); 6- princípio ético universal (de base kantiana: a máxima que me faz agir deve ser universalizável) (BATAGLIA; MORAIS e LEPRE, 2010). Assim, pode-se afirmar que os estudos de Piaget e Kohlberg são fundamentados na noção kantiana de moralidade, que se constitui a partir da aplicação de princípios universalizáveis, cuja finalidade é o bem comum da humanidade.

Chama a atenção o entendimento sobre moralidade como derivada de uma tríade/integração de propriedades humanas, cognição-afeto-volição, que remete à noção aristotélica sobre o tema (LEPRE, 2015). Piaget (1999) se dispôs a estudar a inteligência-lógico-matemática argumentando que ela é condição necessária, mas não suficiente, para um bom comportamento moral; ele também afirmou que afeto e cognição são aspectos inseparáveis. Ao se dedicar aos níveis de moralidade dos juízos emitidos pelas pessoas, Kohlberg contribuiu, assim como Piaget, para uma melhor compreensão entre a moralidade e o intelecto humano. Georg Lind, ao estudar o conceito de “competência moral” definido por Kohlberg, relativo ao exercício na ação dos mesmos princípios nos quais o indivíduo se baseia para

emitir juízos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010), aproximou a moralidade ao aspecto conativo.

Ainda, em relação às propriedades humanas, de maneira geral, a personalidade² corresponde ao modo de ser de uma pessoa frente às interações que constrói com o meio, com os outros e consigo mesma. A construção da personalidade também abarca o aspecto ético, uma vez que requer do indivíduo reflexão/juízo, sentimentos/emoção e ação/aplicação de fundo moral. De acordo com Tognetta e La Taille (2008), há uma articulação entre a dimensão moral (“como devo agir?”) e a dimensão ética (“que vida eu quero viver?”), do ponto de vista psicológico. Ao discutirem sobre a correspondência entre os julgamentos morais e as representações que os sujeitos têm de si mesmos esses autores apresentaram resultados de uma correlação entre ética (como o sujeito se vê) e moral (como julga as situações morais, demonstrando sensibilidade aos sentimentos dos personagens envolvidos).

La Taille (2002 apud TOGNETTA; LA TAILLE, 2008, p. 182), conceituando o “eu” como conjunto de representações de si, sendo elas necessariamente valores e

² "Personalidade é a organização mais ou menos estável e duradoura do caráter, do temperamento, do intelecto e do físico de uma pessoa: organização que determina sua adaptação total ao ambiente. Caráter designa o sistema de comportamento conativo (vontade) mais ou menos estável e duradouro da pessoa. Temperamento designa seu sistema mais ou menos estável e duradouro de comportamento afetivo (emoção); intelecto, seu sistema mais ou menos estável e duradouro de comportamento cognitivo (inteligência); físico, seu sistema mais ou menos estável e duradouro de configuração corpórea e de dotação neuro-endócrina." (EYSENCK, 1953, p. 2 apud ABBAGNANO, 2007, p. 758).

cada indivíduo naturalmente motivado em ver a si próprio por intermédio de representações de valor positivo, fala em “personalidade ética”: os valores morais ocupam o centro de tais representações e, por conseguinte, levam a pessoa dotada a agir coerentemente com a moral.

Assim, é pertinente considerar a dimensão afetiva da moralidade, bem como a perspectiva teórica que pensa a relação entre a moral e o “eu” (*self*), o que inevitavelmente remete à constituição da personalidade ética.

Piaget (1932/1994) afirmou ainda que a construção da autonomia moral depende da socialização, da interação entre os indivíduos, de um ambiente cooperativo, participativo e de respeito mútuo. Kohlberg aplicou essa compreensão quando gerenciou o funcionamento de uma “comunidade justa”, composta por jovens estudantes de Ensino Médio nos Estados Unidos (BIAGGIO, 2006). Apesar dos esforços de alguns autores para distanciar a teoria dos domínios sociais de Turiel (1984) das teorias de Piaget e Kohlberg, tais teorias apresentam a mesma perspectiva epistemológica, o interacionismo (LOURENÇO, 2014). De acordo com a teoria de Elliot Turiel (1984), as pessoas interagem umas com as outras definindo, interpretando e julgando as relações sociais; atuam, portanto, ativamente na construção das categorias fundamentais do conhecimento social, em interação com o meio. Constituem-se numa relação recíproca, pois além de estarem sob influência do meio, também o modificam, construindo suas organizações sociais e morais. Sendo assim, independentemente das contribuições particulares dos estudiosos sobre a moralidade, é notório o papel das interações sociais

para o desenvolvimento moral dos indivíduos em prol de uma autonomia moral. Então, não cabe tratar a educação moral dos adolescentes como algo desconectado das interações sociais que se estabelecem em diversos contextos.

Pesquisas e outros trabalhos acadêmicos têm sido feitos com a temática do desenvolvimento moral de adolescentes nas escolas. Bataglia (2014), em consonância com as ideias de Kohlberg e Lind, apresenta a discussão de dilemas morais como uma forma de promover a educação moral dos adolescentes. Graziella Diniz Borges (2017) avalia a adesão a valores morais (respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática) por alunos do ensino fundamental II e médio identificando uma perspectiva social egocêntrica e indicando que tais valores devem ser trabalhados nas escolas. Kadooka, Lepre e Evangelista (2019) destacam que as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) alteraram o processo de desenvolvimento, aprendizagem, interação e comunicação das crianças/adolescentes. Um novo paradigma no qual estariam relativizadas as posições do educador/autoridade e do educando, o que acaba por influenciar o desenvolvimento social, afetivo, moral e cognitivo desses indivíduos.

Considerando alguns dos principais aspectos apresentados sobre a moralidade (passível de evolução rumo à autonomia moral, de natureza complexa e construída por meio de interações) e a construção da personalidade ética (representação de si não egocêntrica), cabe aqui defender propostas de educação moral. Renunciar a estratégias que promovam o bem comum significa optar por desumanizar a sociedade, pois o conhecimento sobre moralidade nos impele a conscientizar os indivíduos e instrumentalizá-los para resolver dilemas morais, tais quais os propostos por Kohlberg, mas em

situações reais cotidianas. Ou seja, é imperativo viabilizar a educação moral das pessoas, porque, com base nessa educação, podem ser minimizadas condições de vulnerabilidade humana, que geralmente têm suas fontes estruturais em arranjos políticos e econômicos arquitetados para o exercício assimétrico de poder de poucos sobre muitos (MACKENZIE; ROGERS; DODDS, 2014).

Desenvolvimento dos adolescentes em meio à cultura da vaidade

Compreender o adolescente em sua integralidade e diversidade, bem como as interações que estabelece é de fundamental relevância quando se projeta uma sociedade formada por adultos bem desenvolvidos, seja academicamente, seja moralmente. Acompanhar as rápidas transformações do mundo contemporâneo, em termos de tecnologia e sustentabilidade, e perceber como o adolescente participa delas, como ele se sente, pensa e age, torna-se condição para propor uma educação adequada. Entende-se, assim, que o cuidado do adolescente é de interesse estratégico por parte daqueles que genuinamente se dedicam ao bem comum, pois naquele reside uma potência de caráter que se desdobrará ao longo de sua biografia e marcará suas interações sociais.

A adolescência é caracterizada por ser um período em que o adolescente sofre profundas transformações físicas e psicossociais, uma vez que deixa a condição de criança e gradativamente se aproxima da condição de adulto. Segundo Piaget (1999), por volta dos 12 anos destacam-se o pensamento operatório formal, a capacidade de raciocínio abstrato, reflexão propositiva, dedução e elaboração de hipóteses. Ou seja, no que se refere ao desenvolvimento

cognitivo, a adolescência instrumentaliza o indivíduo a pensar a realidade de outra maneira, a refletir sobre si mesmo e suas ações e, assim, a superar seu egocentrismo juvenil (inteligência como condição necessária para o desenvolvimento moral).

Além disso, Damon (2009) define a adolescência como uma “baldeação” rumo a uma autoidentidade e defende a importância de os adolescentes gastarem tempo pensando no futuro e procurando oportunidades que correspondam a seus interesses. Em consonância, Guhur, Alberto e Carniatto (2010), ao investigarem o significado do exame vestibular para os adolescentes, explicam que isso ocorre quando estes se veem muito indecisos quanto à sua própria identidade. Esses autores também citam os “lutos” vivenciados pelo adolescente no campo afetivo, cognitivo e social: 1- luto pelo corpo infantil; 2- luto pela quebra de dependência familiar; e 3- perda da fantasia da família ideal e busca por uma nova identidade em outro contexto social (grupo), com marcas específicas (gestos, roupas, linguagens) de igualização com os pares. Assim, importa ressaltar as peculiaridades da adolescência como etapa do desenvolvimento humano, marcada pela transitoriedade. A questão é o que surge a partir desse “transitório”, para o próprio adolescente e para aqueles com os quais interage.

É certo que a adolescência desemboca na vida adulta, com ou sem a construção de um projeto de vida. A respeito desse tema, Damon (2009) aborda a autoria de projetos vitais nobres por parte dos adolescentes, um propósito para seus atos e que seja constituinte de sua identidade. Não se trata de projetos de felicidade individual, mas sim de caráter coletivo, caracterizados pela intenção de fazer a diferença no mundo e contribuir para a sociedade. Atualmente o

grande problema é a sensação de vazio (insegurança, ansiedade) nos adolescentes, sendo que deveriam definir seu rumo e agir para tal. Eles vivem a tensão entre o que é gratificante (mundo do trabalho) e o que é significativo (próprios sonhos e ideais), uma indecisão que tem resultado em amadurecimento tardio. De acordo com o autor, a consciência do adolescente atual de que terá de fazer a transição para a vida adulta pode causar ansiedade/depressão ou mesmo uma paralisia. Nesse sentido, preocupa saber que, na maioria dos casos, falta ao adolescente uma dedicação séria a uma atividade que venha de um projeto vital sincero, que dê significado e direcionamento à vida. Logo, diante de uma sensação de vazio ou indecisão, há um forte indício da vulnerabilidade dos adolescentes a fatores manipuladores externos.

Também é relevante abordar a questão geracional que envolve os adolescentes considerados nativos digitais. Kadooka e Lepre (2018) esclarecem um fenômeno recente de incomunicabilidade entre os nativos digitais e os adultos próximos que servem como modelo/autoridade: no que se refere à internet, redes sociais e novas tecnologias, o adulto perde sua hierarquia em relação à criança/adolescente, e invertem-se, então, os papéis (“o adulto não sabe”, “a criança/o adolescente sabe”). Entretanto, no desenvolvimento da moralidade, na noção piagetiana, a criança depende de uma relação assimétrica com o adulto/autoridade, que é quem transmite a regra (valor moral). A convivência de gerações distintas em suas estruturas de pensamento, influenciadas qualitativa e quantitativamente de formas diferentes pelas novas tecnologias digitais, está mais para um não-encontro, ou mesmo um embate. Logo, os nativos digitais interagem menos com pais e professores (estão mais

solitários), apresentam baixas resiliência e volição, são imediatistas e individualistas, estão mais infelizes (nunca se satisfazem, tudo é chato) e mais dependentes.

Nessa tendência de diminuição de interações humanas face a face, Twenge (2020) aponta uma correlação entre o aumento dos casos de depressão, automutilação e suicídio desde 2011 entre adolescentes americanos e aumento do tempo gasto com tecnologia e o ciberespaço. A propósito, essa autora cunhou o termo “*iGen*” para identificar a “geração *smartphone*”, uma geração de adolescentes cada vez mais solitários, que vem amadurecendo mais lentamente que as anteriores, e menos preparados para a vida adulta. Esse termo “*iGen*” (“*I generation*”: “geração do eu”) remete ao sentido do “eu” do adolescente não somente pelo viés da solidão ou isolamento das relações humanas, com provável maior interação com a máquina/tecnologia, mas também pelo viés do “*self*” (“eu”, “próprio”), expresso pelo comportamento agora habitual de “tirar uma selfie”, uma fotografia de si mesmo para publicação nas redes sociais on-line.

É inegável a preocupação de boa parte dos adolescentes com a sua imagem perante os olhos dos outros. O uso exacerbado da imagem, a apologia às selfies, revela a necessidade de mostrar que deseja uma suposta felicidade do outro, mas isso não significa que haja o genuíno interesse de felicidade, inclusive consigo mesmo, pois nas redes sociais on-line não faltam sorrisos “amarelos” de pseudofelicidade em cenários inspirados no luxo (e muitas vezes também na luxúria); é muito mais uma questão de exibicionismo, um apelo ao consumismo, uma cultura da vaidade e do espetáculo (LA TAILLE, 2009).

Num mundo cheio de câmeras e holofotes, no amálgama do espaço real com o virtual, no limite tênue entre o que é privado e o que é público, o adolescente é tolhido de ser simplesmente quem é, ou define uma versão paralela de si mesmo, quando expõe seu “avatar pseudofeliz”, que é a versão imagética pela qual é julgado no ambiente virtual, onde faz a própria publicização. Tal superficialidade e esvaziamento de si estão entranhados na vida dos adolescentes, que tendem a jogar para segundo plano as figuras de autoridade (grandes pensadores, artistas, pesquisadores etc.), tão importantes como referência no momento de constituição de sua identidade. Através do grande sucesso e visibilidade, as celebridades (*youtubers*, *digital influencers* etc.) tomaram o lugar das autoridades e passaram a ser os ídolos dos adolescentes. “Deve-se estar atento ao contexto no qual evoluem as crianças e adolescentes, inclusive o fato de estarmos educando em uma ‘cultura da vaidade’” (LA TAILLE, 2009, p. 276).

Contexto do Ensino Médio: entre o discurso e a efetivação da formação integral

A educação é direito de todos e dever do Estado. Uma vez que a sociedade vivenciasse o Estado como coisa sua, a educação seria priorizada e cuidada pelo reforço de seu caráter público (SAVIANI, 2010). O Ensino Médio compõe a educação básica dos cidadãos brasileiros e é, antes de tudo, um direito dos mesmos. Contudo, muito se discute a respeito da função do Ensino Médio, seu modelo engessado (ainda essencialmente disciplinar, teórico, conteudista e modelado pelas exigências do Exame Nacional do Ensino Médio e demais vestibulares), sua configuração como espaço de uma cultura

de diversão, e como viabiliza, ou não, os projetos de vida dos adolescentes. Diante desse cenário, para além de que seja meramente reformulado quanto à sua organização e estrutura curricular, defende-se que o Ensino Médio oportunize ao adolescente uma efetiva formação integral.

Está sendo implementado o “Novo Ensino Médio”, um programa nacional de reformulação dessa etapa da formação básica previsto no Plano Nacional de Educação de 2014, com prazo de adaptação das escolas até março de 2022 (BRASIL, 2018b), que se mostra como uma oportunidade de efetivar uma educação de melhor qualidade em prol dos jovens entre 15 e 18 anos. Segundo a organização não governamental “Todos pela Educação” (2022), em 2021, a cada 100 jovens brasileiros de 19 anos, apenas 65% concluíram o Ensino Médio; em 2019, dentre os estudantes da 3ª série do Ensino Médio das redes públicas e privadas 37,1% aprenderam língua portuguesa adequadamente e somente 10,3% aprenderam matemática adequadamente. Esse cenário crítico traz como consequências o a falta de preparo para as atividades cotidianas da vida adulta e para o mundo do trabalho, sem contar que o ensino superior é pouco acessado, pois fica restrito à uma pequena parcela da população³. A baixa permanência dos jovens no Ensino Médio, assim como a baixa motivação e a alta resistência a construções de sentido do aprendizado como algo inserido em um projeto de vida a longo prazo resultam no predomínio de uma cultura de diversão nos espaços

³ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%, sendo que 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11% estavam atrasados.

escolares (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012). Assim, fica evidente a necessidade de um novo modelo educacional para o Ensino Médio brasileiro, de tal forma que seja aderente à atual realidade dos adolescentes e atenda/ressignifique seus interesses.

Regulamentações e documentos orientadores foram construídos para a implementação do novo Ensino Médio. Quanto aos referenciais para os currículos, podem ser citados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e os referenciais para elaboração dos itinerários formativos (BRASIL, 2018c). Chama a atenção que tais documentos normativos defendem para o Ensino Médio: uma formação geral básica com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, as quais estão descritas na BNCC; o protagonismo juvenil, incentivado por meio dos chamados itinerários formativos (parte flexível do currículo que é escolhida pelo jovem de acordo com seus interesses); a possibilidade de formação técnica e profissional; e a ampliação da carga horária, de 2400 horas para pelo menos 3000 horas, das quais 1800 horas estão asseguradas para a formação geral básica (BRASIL, 2018b). Esses documentos ainda abordam uma concepção de adolescente/jovem em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, bem como valorizam a formação ética e orientada para a tomada de decisões responsáveis, em prol da autonomia e cidadania.

Art. 5º - O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta [...] será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto

de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; [...] IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; [...] VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo [...] (BRASIL, 2018d, p. 2).

Apesar de haver pontos positivos no desenho desse novo modelo, como o discurso de formação integral e protagonismo juvenil, também há pontos passíveis de questionamento, seja na concepção ideológica, seja nas dificuldades para a concretização de seu processo de implementação. Há posicionamento crítico em relação a essa proposta de reformulação do Ensino Médio, apontando que, na realidade, a flexibilização curricular tende a ser restritiva na formação do jovem. Para exemplificar, a respeito dos itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio, Alice Casimiro Lopes (2019) debate o enfoque dado à formação técnica e profissional (que seria uma meta política fixada a priori, voltada à preparação para o mundo do trabalho, na tentativa de controle dos projetos de vida dos estudantes) e a relativização da importância dos conhecimentos escolares na área de humanidades, como em filosofia e sociologia, disciplinas que representam um espaço de pensamento crítico e formação para a cidadania.

La Taille (2009) defende a presença da filosofia e ciências humanas no currículo escolar para adolescentes no Ensino Médio, por conta da maior maturidade intelectual, disposição para reflexão sobre temas sociais, pensamento hipotético-dedutivo e, principalmente, por oportunizar uma instância de educação moral.

Aliás, esse autor confirma a escola como instituição adequada para ajudar os alunos a tomarem consciência das características do espaço público: “como pode ela [a escola] delegar exclusivamente à família o ensino de regras, princípios e valores que valem essencialmente para as relações sociais típicas da própria escola?” (LA TAILLE, 2009, p. 232).

Ainda no contexto educacional, cabe abordar um ambiente acadêmico favorável à aprendizagem, em que a formação e atuação docente influenciem no processo de construção de personalidades éticas, seja dos próprios professores, seja dos estudantes, superando o mero aspecto cognitivo, independentemente do nível de ensino. Morais et al. (2017) identificaram oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida em um curso superior de Pedagogia, na percepção de alunos e professores. Tais oportunidades se referem à possibilidade de aplicação do conhecimento em situações reais e/ou experimentais que exigem do estudante envolvimento e responsabilização, como a troca de perspectivas, a participação ativa e a tomada de decisões de modo comprometido. Essas situações devem ser, preferencialmente, acompanhadas por professores, autoridades ou alunos mais experientes, a fim de proporcionar uma reflexão dirigida e um aconselhamento competente sobre os problemas relacionados ao processo de aprendizagem. Logo, as atividades em que podem ocorrer a assunção de responsabilidade e a reflexão dirigida correspondem a um ambiente acadêmico favorável à aprendizagem, pois não se restringem às competências intelectuais e profissionais, mas contribuem para a formação integral dos envolvidos, em suas dimensões emocionais e sociomoraes, por exemplo. Nesse sentido, Morais et al. (2017) ressaltam a importância da articulação entre

teoria e prática na função docente, bem como sinalizam que a formação do professor se dá de forma contínua e contempla a reflexão sobre sua prática, para além do conteúdo e da técnica.

Em suma, o Ensino Médio se mostra como terreno de direito de formação integral dos adolescentes brasileiros, porém, ainda se apresenta na versão “areia movediça”, pois, apesar da dinâmica atual em torno da implementação da BNCC, está mais constituído por elementos ideológicos e políticos capazes de tragar uma educação para o exercício da cidadania plena do que servindo como base firme para construção de uma sociedade consciente e em prol do bem público. Na contramão desse cenário predominantemente discursivo, destaca-se a formação e atuação do profissional da área de Educação, como facilitador de oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, que se alinham com a noção de protagonismo juvenil preconizada na BNCC e com a construção de personalidades éticas no contexto do Ensino Médio.

O papel das interações sociais no desenvolvimento dos adolescentes

A adolescência é uma fase crítica do desenvolvimento humano, que exige adaptações, pois se trata de uma transição para a vida adulta. Tanto cognitivamente quanto moralmente o adolescente passa por transformações que influenciam no desenho de seu futuro. Mas, imersos em uma atual cultura da vaidade, os adolescentes estão cada vez mais carentes de interações genuinamente humanas face a face, algo que os distancia da autonomia moral. O egocentrismo tem sido reforçado entre os nativos digitais, que mais se alimentam das

selfies, da publicização de si, do que de um plano de felicidade coletiva. Sendo assim, como o projeto de vida do adolescente pode ser enriquecido pelas interações sociais, tirando-o da solidão/ vaidade, da condição de vulnerável e heterônomo?

O pensamento do adolescente (formal) difere-se do pensamento da criança (concreto). Além da estrutura de classes e das relações, ele apresenta a lógica das proposições: elabora hipóteses, planeja e executa experimentos, observa resultados e tira conclusões. O adolescente constrói novas teorias e reflete sobre o seu pensamento. O comportamento adolescente não depende apenas dessa estrutura cognitiva amadurecida, nem somente do despertar da sexualidade, mas também do meio social no qual está inserido. O esforço empenhado para ingressar na vida adulta gera desequilíbrios, à medida que a lógica do adolescente se confronta com diferentes pontos de vista dos adultos, com sucessivos ciclos de aprendizagem e adaptação (PIAGET; INHELDER, 1976).

Embora não tenha dedicado suas pesquisas à temática dos afetos, Piaget chegou a dizer que as angústias desse momento, a chamada crise da adolescência, são determinadas pelo futuro, ao contrário do que pensava Freud, para quem essa problemática era decorrente do retorno de desejos reprimidos na infância [...]. Ao visualizar o futuro, sem ter meios para realizá-lo, o jovem, muitas vezes, revolta-se contra autoridades e situações estabelecidas. (CUNHA, 2008, p. 75).

Na maioria dos casos, o adolescente se sente inseguro diante da responsabilidade ou mesmo possibilidade de elaborar seu projeto

de vida. A autopercepção das aptidões a serem desenvolvidas profissionalmente e a disponibilidade para interações sociais face a face (entre pares ou com adultos/autoridades morais) ficam em segundo plano, pois, ao ter o *smartphone* como uma quase extensão do próprio corpo, os adolescentes priorizam os prazeres do ciberespaço. Longe de serem inócuos, os ambientes virtuais, principalmente as redes sociais on-line, estão impregnados de inteligência artificial prontamente programada para atender aos interesses do mercado de consumo, com seus mecanismos de captação de dados e preferências pessoais, de indução de trajetórias e conteúdos, enfim, de controle. A correlação entre o tempo gasto com a tecnologia e o aumento do número de casos de depressão, automutilação e suicídios entre adolescentes indica que eles estão mais solitários e vulneráveis.

Segundo Piaget (1972/2008, p. 46), “o período de 15 a 20 anos marca o início da especialização profissional e conseqüentemente também a construção de um programa de vida de acordo com as aptidões do indivíduo”. Os lutos que marcam a passagem para a vida adulta, as expectativas de amadurecimento e de assunção de responsabilidade são vivenciados/sofridos pelos adolescentes. Muitas vezes eles são pressionados pelos pais, pela escola ou por eles mesmos a se posicionarem, a resolverem problemas e a tomarem decisões sobre o próprio futuro. Porém, os adolescentes apresentam um apreço à subjetividade, ao sentimento de insegurança e de autoafirmação, bem como seus planos de vida estão mais voltados ao contexto privado, às necessidades materiais e ao apego familiar (TARDELI; ARANTES, 2021). Isso torna a função docente desafiadora, pois a noção de autorrealização dos adolescentes não se configura como um projeto

de felicidade coletiva (voltado ao bem comum), não é próprio de uma personalidade ética.

Portanto, em termos de evolução moral da sociedade, é relevante incentivar interações sociais nas quais a tecnologia não seja protagonista/dominante, nem um fim em si mesma. Considerando a tese piagetiana da indissociabilidade indivíduo-sociedade, compreende-se que as interações sociais produzem características novas e transformam o indivíduo em sua estrutura mental, podendo ser de natureza coercitiva ou de opressão e de cooperação ou de solidariedade (DONGO-MONTOYA, 2017). Defende-se, então, as interações sociais de cooperação, que potencializam a construção de personalidades éticas, inclusive no contexto educativo. De acordo com Bereta (2020, p. 103):

A formação dos sujeitos no processo educacional somente estará pautada nos princípios éticos quando realmente houver uma preocupação com o outro, quando identificarmos os nossos sentimentos e os do outro, interligados neste complexo sistema de relações.

O papel das interações sociais entre adolescentes e professores no contexto do Ensino Médio

O contexto do Ensino Médio brasileiro está sendo construído com base num discurso de formação integral dos estudantes. Mas a efetivação desse discurso depende de novas interações, que superem a superficialidade do modelo de educação tradicional. Os adolescentes precisam de um ambiente favorável para a constituição de suas personalidades, personalidades éticas, preferencialmente. Os

professores do Ensino Médio, por sua vez, precisam de oportunidades de formação nas quais sejam discutidos os conceitos do campo da educação moral, tanto para que exerçam um papel de autoridade perante os estudantes, quanto para que reflitam sobre sua própria personalidade e evoluam eticamente. Em termos de desenvolvimento moral, objetivando uma sociedade mais justa, defende-se a aplicação de metodologias ativas nos processos de ensino, assim como a ocorrência de interações afetivas entre os adolescentes e professores para a potencialização das aprendizagens.

De acordo com a noção piagetiana de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, a ação precede a representação, algo que também se expressa na vida em sociedade e no desenvolvimento coletivo, pois as operações, a organização e reorganização da ação humana (individual e coletiva) promovem conflitos e desequilíbrios, até que sejam alcançados estados de equilíbrio relativamente estáveis e tomada de consciência mais profunda (DONGO-MONTOYA, 2017). Entendendo esse caminho de desenvolvimento cognitivo, desde a ação material do ser humano sobre os objetos até a consciência, é plausível considerar o caminho inverso, de desenvolvimento moral, desde o juízo moral até a ação moral. E, intermediando esses polos da ação e do juízo/representação, independentemente do caminho de desenvolvimento (cognitivo ou moral), apresenta-se a afetividade. No plano moral (“como devo agir?”), a afetividade pode ser entendida como a capacidade de sensibilizar-se com o outro, algo que regula a conduta do indivíduo em sociedade (afetividade interindividual), e não deixa de compor o plano ético (“que vida eu quero viver?”), pois possibilita refletir sobre si mesmo (afetividade intraindividual). “As ligações afetivas (amizade,

parentesco, exposição da intimidade, vergonha) são fatores importantes na determinação da moralidade, bem como na diferenciação do juízo moral expresso e da ação” (BERETA, 2020, p. 106).

[...] Desta forma, se as instituições educacionais não reconhecerem a necessidade de considerar os sentimentos, não haverá como controlar os comportamentos, pois é a energia que alimenta a ação, e é por esta energia que será construído o respeito por si. É com essa grande contribuição da Psicologia Moral, que nos permite concluir que somente no momento em que os estudantes desejarem serem vistos como generosos, justos e solidários é que temos a possibilidade de serem sensíveis aos sentimentos dos demais (TOGNETTA, 2009 apud BERETA, 2020, p. 110).

Em termos didáticos, a função docente que viabiliza a aplicação de metodologias ativas no Ensino Médio contribui para o amadurecimento dos adolescentes, para a elaboração de seus projetos vitais nobres e transição para a vida adulta, incluindo o ingresso no ensino superior. Considerando que os documentos normativos relativos ao Ensino Médio defendem o desenvolvimento de habilidades e competências, o protagonismo juvenil, cabe questionar: a escola tradicional consegue promover a formação integral, a almejada constituição de personalidades éticas? O viés conteudista do Ensino Médio, o foco na transmissão de informações centrada na figura do professor, impossibilita responder afirmativamente à questão posta. Ainda há muito apelo a operações formais, a

representações, a abstrações, sem suporte do aspecto afetivo, sem um ambiente favorável à aprendizagem, e poucas oportunidades de interação social durante as aulas (que exijam cooperação e solidariedade, e suscitam assunção de responsabilidade), pouca reflexão dirigida e pouco atendimento às aptidões e aos reais interesses dos estudantes. A escola tem o papel de auxiliar na construção de ferramentas cognitivas para a inserção ativa do indivíduo na sociedade, para que ele possa compreender os processos sociais e políticos em que está envolvido, contribuindo para o seu aperfeiçoamento (CUNHA, 2008). Esforços para que esse papel seja efetivamente realizado são coerentes com um projeto de sociedade que se posiciona contra a solidão, passividade, vulnerabilidade e opressão, ao contrário, a favor dos valores humanos mais elevados, universalizáveis.

No entanto, a formação e a conclusão de estruturas cognitivas implicam toda uma série de trocas e um ambiente estimulante; a formação de operações sempre requer um ambiente favorável para a ‘cooperação’, ou seja, operações realizadas em comum (por exemplo, o papel da discussão, crítica ou apoio mútuo, problemas levantados como resultado de trocas de informações, curiosidade aumentada devido à influência cultural de um grupo social, etc.). (PIAGET, 1972/2008, p. 44).

Diante do exposto, evidencia-se que as interações sociais entre professores e alunos do Ensino Médio favorecem a construção de personalidades éticas. Apesar do fenômeno recente de incomunicabilidade entre os nativos digitais e os adultos próximos que servem

como referência (KADOOKA e LEPRE, 2018), os professores não precisam nem devem desistir do papel de figura de autoridade relevante no processo de constituição da identidade dos adolescentes. Argumenta-se, assim, que a personalidade do professor influencia na formação da personalidade do adolescente do Ensino Médio, por ter um potencial educativo transformador. Cabe também ressaltar que autoridade no ambiente escolar não significa que o professor deva ser autoritário, por exemplo, mas que, por meio de sua conduta, possibilite que o estudante perceba as razões pelas quais deve proceder de uma maneira e não de outra (CUNHA, 2008).

Quando se fala em educação moral, a consideração dos aspectos afetivos é tão importante quanto os cognitivos, pois moralidade não pode ser ensinada como qualquer outro conteúdo em que uma pessoa ensina e a outra aprende de forma passiva. (BERETA, 2020, p. 113).

Contudo, é inevitável levantar alguns questionamentos diante dessa argumentação a favor do professor como autoridade moral e das interações afetivas. O professor tem formação para proporcionar isso aos alunos? O professor tem conhecimento de como se forma uma personalidade ética? O estudante, numa fase crítica do seu desenvolvimento, na transição para a vida adulta, muitas vezes prestes a migrar do Ensino Médio para o ensino superior, carece de uma autoridade acadêmica e moral à altura desses desafios da adolescência. Barrios; Marinho-Araújo e Branco (2011) afirmam a necessidade da formação do professor quanto à promoção do desenvolvimento moral de seus alunos, centrada no desenvolvimento de valores,

competências e recursos pessoais necessários à internalização ativa e à coconstrução de uma cultura comprometida com a ética e com a moral. Carvalho e Almeida (2011) verificaram que os professores têm a concepção de que desenvolvimento moral é uma condição decorrente de contínuo aprendizado; além disso, acentuaram a importância da formação continuada dos professores, incluindo análise da prática pedagógica, reflexões sobre aspectos importantes do desenvolvimento humano e julgamento moral, especificamente na adolescência, e implicações dos meios de mediação na promoção da autonomia dos alunos. Logo, quanto ao ambiente favorável para a formação de personalidades éticas, nota-se que os cursos universitários de formação de professores ainda precisam avançar na reformulação de suas propostas curriculares, algo que traça um paralelismo com a necessidade apontada diante da BNCC e a reformulação do Ensino Médio, em prol de uma formação integral. Adere-se ainda à importância da formação docente continuada, tal qual os apontamentos de Carvalho e Almeida (2011).

Considerações Finais

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste capítulo, destacam-se as seguintes considerações:

- Os estudos sobre a moralidade humana são marcados por uma complexidade que é própria da natureza humana, por envolver a tríade cognição-afeto-conação, o que nos desafia a construir academicamente um quadro teórico suficientemente abrangente.

- Nos estudos sobre moralidade humana é notório o papel das interações sociais para uma evolução rumo à autonomia moral.
- É pertinente considerar a dimensão afetiva da moralidade e sua interdependência com a dimensão ética (representação de si não egocêntrica) na constituição da personalidade ética (com projeto de vida e noção de felicidade que abarcam o outro).
- Intermediando os polos da ação e do juízo/representação, independentemente do caminho de desenvolvimento (cognitivo ou moral), apresenta-se a afetividade.
- O conhecimento sobre moralidade nos impele a viabilizar a educação moral dos indivíduos, conscientizá-los e instrumentalizá-los para resolver dilemas morais cotidianos, minimizando condições de vulnerabilidade humana.
- Os adolescentes passam por grandes transformações, mas seu amadurecimento está cada vez mais atrasado e manipulável (vulnerável, portanto), uma vez que há incertezas e sofrimento no momento de delinear um projeto de vida, num contexto de diminuição das relações humanas face a face (principalmente com adultos/autoridades morais) e aumento de interações virtuais ou com a máquina/tecnologia em meio à cultura da vaidade.
- A interação adolescente-máquina pode ser considerada um amplificador do egocentrismo juvenil, em detrimento das interações sociais/humanas que de fato forjam o desenvolvimento moral, que se alinham com a constituição de uma personalidade ética.

- Vale o esforço da sociedade para garantir aos adolescentes situações em que se desenvolvam para a autonomia e o exercício de cidadania plena, de tal forma que o discurso apresentado na BNCC não seja mera formalidade, nem um meio político de perpetuar a enorme desigualdade social no país.
- As inter-relações entre cognição, afeto e conação/ação inerentes à construção de personalidades éticas corroboram a necessidade de haver interação afetiva entre adolescentes e professores, passando do discurso à efetivação da formação integral no contexto do Ensino Médio.
- Nos níveis de ensino cujas aprendizagens por operações formais (na noção piagetiana) são preponderantes (Ensino Médio e ensino superior), espera-se que sejam implementadas novas interações, que superem a superficialidade do modelo de educação tradicional, mais coerentes com níveis morais mais elevados.
- Escolher exercer o papel de autoridade moral caracteriza uma assunção de responsabilidade por parte do professor, num quadro em que ele próprio se constitui como personalidade ética, além da intencionalidade de contribuir para a formação de outras personalidades éticas, ao optar por metodologias ativas e estimular reflexões dirigidas, por exemplo, num quadro amplo de interações sociais afetivas.

Conclui-se que a hipótese de pesquisa não deve ser refutada, pois tais considerações dão sustentação teórica para afirmar que a personalidade/formação do professor de Ensino Médio de fato influencia (serve como autoridade moral) na formação da

personalidade do adolescente, que está em uma fase crítica em seu desenvolvimento, pela transição para a vida adulta.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, 2011, pp. 90-99.

BATAGLIA, P. U. R. Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind In: TOGNETTA, LRP; VINCENTIM, V. **Esses adolescentes de hoje...** O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014, pp. 113-139.

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

BERETA, T. A. D. S. **A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral**. Marília: Oficina Universitária, 2020.

BIAGGIO, Ângela Maria. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna. 2006.

BORGES, Graziella Diniz. Valores morais em alunos do Ensino Fundamental II e Médio do interior do Estado de São Paulo.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.

Brasília: MEC/SEB. 2018a Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei 8069 de 13 de junho de 1990. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Guia de implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018b. Disponível em:

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 1432, de 28 de Dezembro de 2018.

Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Brasília: MEC. 2018c. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília:

MEC. 2018d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CARVALHO, Juliana Castro Benício de; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Desenvolvimento moral no Ensino Médio: concepções de professores e autonomia dos alunos. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 65, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida**. São Paulo: Summus, 2009.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. O pensamento sociológico de Piaget. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, 2017, pp. 159-184.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto; ALBERTO, Raiani Nascimento; CARNIATTO, Natália. Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência. **Roteiro**, v. 35, n. 1, 2010, pp. 115-138.

IBGE. **IBGE Indicadores**: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Rio de Janeiro: IBGE-Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

KADOOKA, Aline; LEPRE, Rita Melissa. Nativos digitais: a influência das novas tecnologias no desenvolvimento moral infanto-juvenil. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 9, n. 2, 2018, pp. 153-174.

KADOOKA, Aline; LEPRE, Rita Melissa; EVANGELISTA, Vitor. Possíveis relações entre as novas tecnologias e o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. especial, 2019, pp.185-226.

KOHLBERG, Lawrence et al. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Artmed Editora, 2009.

LEPRE, Rita Melissa. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? In MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (Org.). **Desenvolvimento Sócio Moral e Condutas de Risco em Adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras. 2015.
<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-02-09-15-13-14-31.pdf>

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019, pp. 59-75.

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

MACKENZIE, C.; ROGERS, W.; DODDS, S. **Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy**. New York, NY. Oxford University Press, 2014.

MORAIS, A. de; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M.; DIAS, C. L.; OLIVEIRA, R. E. C. de. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 482–509, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644128>. Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio**. *Educar em Revista*, v. 28, n. 44, 2012, pp. 181-200.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976. 260p.

PIAGET, Jean. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human development**, v. 51, n. 1, p. 40-47, 2008. (Reprint of **Human development**, v. 15, n. 1, 1972, p. 1-12).

_____. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994. (Trabalho original publicado em 1932)

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010, pp. 380-412.

TARDELI, Denise D’Auria; ARANTES, Valéria Amorim. As possibilidades de autorrealização expressas nos projetos de vida de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022**: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, 2008, pp. 181-188.

TURIEL, E. **El desarrollo del conocimiento social**: moralidad y convención. Madrid, España: Closas-Orcoyen, S.L. Poligono Igarza Paracuellos del Jarama, 1984.

TWENGE, Jean M. Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. **Current opinion in psychology**, v. 32, 2020, pp. 89-94.

