



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**VALÉRIA ANÉSIA BRUMATTI JACON**

Presidente Prudente – SP  
2016



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**VALÉRIA ANÉSIA BRUMATTI JACON**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias.

Presidente Prudente – SP  
2016

370  
J18e

Jacon, Valéria Anésia Brumatti.

Educação em valores: uma experiência transversal no Ensino Fundamental II / Valéria Anésia Brumatti Jacón. – Presidente Prudente, 2016.

212 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Desenvolvimento sociomoral. 2. Autonomia moral. 3. Valores morais. 4. Dilemas morais. 5. Ensino Fundamental II. Título.

**VALÉRIA ANÉSIA BRUMATTI JACON**

**EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 25 de fevereiro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente –SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Unger Raphael Bataglia  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Marília – SP

Aos meus pais, Afonso e Aparecida, que sempre me incentivaram e mostraram a importância dos estudos.

Ao meu esposo Fabiano, meu companheiro e amigo, por seu apoio e paciência incondicionais.

A minha filha Lara, por quem tenho um amor sublime e incondicional.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelas graças recebidas, pela força nas horas mais difíceis, pela família e amigos que colocou em minha vida, enfim, pela luz que nunca deixou de brilhar na busca de mais um sonho.

A Nossa Senhora Aparecida pela sua intercessão e proteção eternas.

Aos meus pais, Afonso e Aparecida, que sempre me apoiaram e ensinaram a importância de ir em busca de meus objetivos. Muito obrigada pelo apoio, motivação incondicional e incentivo aos estudos.

Ao meu amado esposo, Fabiano, por estar sempre ao meu lado e não medir esforços para me ajudar, por ser sempre compreensivo e paciente para que fosse possível o alcance desta tão sonhada etapa, a você a minha eterna gratidão.

À minha querida e amada filha, Lara, que mesmo sem entender muito devido a tão pouca idade, saiba que você foi a estrela que guiou o meu caminho. Muito obrigada pelos seus beijos, abraços e os infinitos sorrisos que sempre me proporcionou.

Aos meus sogros, Mair e Angélica, que sempre se dispuseram a ficar com a minha filha para que eu pudesse estudar e realizar este sonho.

À Professora Doutora Carmen Lúcia Dias, querida Calu, minha estimada orientadora, que me proporcionou a oportunidade de cursar o mestrado, me escolhendo como sua orientanda, acreditando na minha capacidade e abrindo as portas para que um sonho tão esperado viesse a se tornar real. Muito obrigada por fazer parte da minha vida, pelos ensinamentos, pelas orientações, pelos conhecimentos que pude construir com sua ajuda, pela paciência de atender sempre de imediato às minhas inúmeras dúvidas e por ter sido uma grande amiga.

Aos professores, Doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia e Doutor Adriano Rodrigues Ruiz, por terem aceito participar da minha banca e poderem contribuir com meu trabalho.

À Thaísa, por toda atenção e colaboração nas orientações para a aplicação do dilema.

À Ina, secretária do Mestrado, que sempre atendeu aos meus pedidos por documentações, além das dúvidas que sempre buscou responder de imediato, mostrando grande responsabilidade e eficiência na realização do seu trabalho.

Aos professores das disciplinas cursadas, pelo grande conhecimento proporcionado, pela gentileza e humildade em atender às minhas dúvidas.

Aos demais funcionários da Unoeste, pelo grande profissionalismo, respeito e carinho que sempre tiveram, pois sempre se mostraram com um lindo sorriso no rosto e prontos a ajudar.

À minha diretora, Roseclei Regina Sarmiento Davoli, que colaborou com meu horário de trabalho para que assim pudesse realizar o mestrado.

À minha amiga Naná, obrigada por ter me levado a Presidente Prudente para que eu realizasse a minha matrícula no Mestrado e por todos os livros que conseguiu para os meus estudos, não só na Sala de Leitura da nossa escola, a qual você representa memoravelmente, como também os que buscava na Biblioteca Municipal da nossa cidade.

À minha amiga Cenira e toda sua família, que me acolheram em sua casa por todas as vezes que precisei dormir em Presidente Prudente, além das caronas só para que eu não precisasse ir de ônibus com muitas malas.

Às professoras participantes da pesquisa, por terem aceito ao pedido de participação, cedendo um tempo de suas vidas atribuladas para que eu pudesse lhes entrevistar.

À minha amiga Hellen, pela amizade magnífica que construímos por meio do Mestrado e que desejo que permaneça eternamente. Obrigada por todas as vezes que me ajudou.

Aos anjos Amanda, Elisângela, Natalie e Verônica pelas incontáveis caronas, pelos livros compartilhados, pelas conversas maravilhosas, enfim, por fazerem parte da minha vida.

À seção de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, pela atenção, apoio e profissionalismo.

Aos colegas do Mestrado, pelos momentos de descontração, partilha de aflições e conhecimento.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado meu eterno AGRADECIMENTO.

*“Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo, e o mundo aparece refletido dentro da gente”.*

*(Rubem Alves)*

## RESUMO

### EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Esta dissertação foi apresentada e defendida no Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador (UNOESTE). A convivência harmônica nas relações escolares, diante dos conflitos que se apresentam no cenário educacional, é importante para um clima escolar saudável. Assim, tem-se observado iniciativas por parte das escolas, embora às vezes assistemáticas, de projetos de convivência democrática que requerem aperfeiçoamento e inserção de novas práticas morais. E, como objetivo, esta pesquisa procurou analisar uma experiência de educação em valores com professores e discutir dilemas morais (LIND) com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral. Os referenciais teóricos utilizados foram: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind, no que se refere ao desenvolvimento moral e Josep Maria Puig referente às práticas morais. Realizada segundo a abordagem qualitativa descritiva, de natureza fenomenológica do tipo Estudo de Caso intrínseco. Os procedimentos metodológicos envolveram a recolha de dados, utilizando-se de entrevistas com roteiro semiestruturado para 03 professores do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos) do Projeto Viver Valores de uma escola da rede estadual de uma cidade do interior paulista; da discussão de um dilema com os alunos e seu respectivo professor do 6º ano do Ensino Fundamental II; 05 alunos do Ensino Fundamental II escolhidos por sorteio para entrevista pós dilema e análise documental. A interpretação e discussão dos dados foram trabalhadas por meio da Análise de Conteúdo. As respostas recolhidas foram separadas por categorias e subcategorias. Os resultados sinalizam que, embora ainda exista certa resistência e receio por parte de alguns profissionais em se envolverem em projetos e práticas direcionadas a uma educação em valores, pode-se observar que, desde que façam parte da cultura escolar, projetos com temas transversais que contemplem a construção de valores e outras práticas morais, como a discussão de dilemas, são possíveis e podem favorecer a autonomia moral e um clima escolar favorável a uma convivência mais democrática, na qual prevaleça o respeito, a cooperação e a justiça. Esperamos que esta pesquisa sirva de base para outros estudos sobre projetos de Educação em Valores e a utilização de práticas morais como a discussão de dilemas como formas de contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral, da habilidade argumentativa e da prática de valores essenciais para as relações interpessoais, ampliando as discussões aqui iniciadas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento sociomoral. Autonomia moral. Valores morais. Dilemas morais. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

### VALUES EDUCATION: ONE TRANSVERSAL EXPERIENCE IN THE FUNDAMENTAL TEACHING II

This dissertation (Master of Education) was presented and argued at Master in Education from University of the Western São Paulo – Concentration Area: Educational Institution and Educator Formation (UNOESTE). The harmonic coexistence in the scholar relations, in front of the conflicts that are presented in the educational landscape, it's important to a healthy school climate. Thus, it has been observed initiatives by the schools, although sometimes unsystematic, of democratic coexistence projects that require improvement and insertion of new moral practices. And, as objective, this research sought analyse an experience of values learning with teachers and discuss moral dilemmas (LIND) with students of the Fundamental Teaching II how possibilities of development of the moral autonomy. The theoretical frameworks used were: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg and Georg Lind, in what refers the moral development and Josep Maria Puig referred to moral practices. It was realized according to the qualitative descriptive approach of phenomenological nature of the intrinsic study case. The methodological procedures involved the data collecting, using the semistructured data interview to three teachers of the Fundamental Teaching II (6<sup>o</sup> and 7<sup>o</sup> years); of the Live Values Project of a school of the state network of a São Paulo country city; of the dilemma discussion with the students and their respective teacher of the 6<sup>o</sup> year of the Fundamental Teaching II; 05 students of the Fundamental Teaching II chosen by raffle to interview after dilemma and documental analysis. The interpretation and discussion of the data were worked by means of the Content Analysis. The answers collected were separated in categories and subcategories. The results signal that, although still exists some resistance and fear by some professionals in involving themselves in projects and practices directed to a value education, it could be observe that, from that they are part of the school culture, projects with transversal themes that contemplate the building values and other moral practices, as the dilemma discussion, are possible and may favor the moral autonomy development and a favorable school climate, a more democratic coexistence, in which prevails the respect, the cooperation and the justice. We hope this research serves how basis to other studies about the development of values education projects and the utilization of moral practices as the dilemma discussion how forms of contribution to the development of the moral autonomy, of the argumentative skill and of the essential values practice to the interpersonal relations, expanding the discussions here started.

**Keywords:** Sociomoral Development. Moral Autonomy. Moral Values. Moral Dilemmas. Fundamental Teaching II.

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEPP	– Associação Nacional de Pós – Graduação em Psicologia
ATPCs	– Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CCPQ	– Coordenadoria Central de Pesquisa
CEP	– Comitê de Ética e Pesquisa
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIT	– Defining Issue Test
EF II	– Ensino Fundamental II
EM	– Ensino Médio
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ENEPE	– Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão
GEPEM	– Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Moral
ICE	– Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
JCC	– Jovens Construindo a Cidadania
LDBN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	– Moral Competence Test
MJI	– Moral Judgment Interview
MJT	– Moral Judgment Test
MJT xt	– Moral Judgment Text Estendido
PAEBES	– Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RCNs	– Referenciais Curriculares Nacionais
SRM	– Sociomoral Reflection Objective Measure
TEO	– Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	– Tecnologia Empresarial Sócio – Educacional
YES	– Your Excellence in School

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Identificação do Perfil Docente.....	128
QUADRO 2 –	Salas em que o projeto foi desenvolvido e disciplinas ministradas.....	129
QUADRO 3 –	Categorias / Entrevista Professores do Projeto Viver Valores.....	130
QUADRO 4 –	Categorias / Entrevista com os alunos após a aplicação do dilema.....	167

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Esquema de desenvolvimento de uma discussão de dilemas morais.....	100
TABELA 2 –	Argumentos a favor e contra a decisão da professora.....	163

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O modelo dual do comportamento moral.....	96
--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>VALORES MORAIS</b> .....	34
2.1	Conceito de valores.....	34
2.2	Experiências de Educação em Valores.....	37
2.3	A importância da educação em valores para a formação integral do indivíduo.....	52
<b>3</b>	<b>ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL</b> Erro! Indicador não definido.	
3.1	Jean Piaget .....	64
3.2	Lawrence Kohlberg .....	74
3.3	Georg Lind.....	81
<b>4</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL</b> ... Erro! Indicador não definido.	
4.1	Lawrence Kohlberg – A educação moral e a discussão de dilemas .....	89
4.2	Georg Lind – A educação moral e a discussão de dilemas .....	96
4.3	Escolas democráticas e práticas morais: contribuições para a construção da personalidade moral.....	103
<b>5</b>	<b>MÉTODO</b> ..... Erro! Indicador não definido.	
5.1	Delineamento da pesquisa .....	120
5.2	Sujeitos da pesquisa e local de realização .....	121
5.3	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	122
5.3.1	Instrumentos de coleta dos dados .....	122
5.3.2	Coleta de dados e procedimentos de análise .....	123
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	126
6.1	Resultados das entrevistas com os professores do Projeto Viver Valores .....	127
6.2	Apresentação e discussão da aplicação do dilema moral da Mochila de Flora.....	162
6.3	Apresentação e discussão dos resultados da entrevista com os alunos após a aplicação do dilema moral.....	167
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	177
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	184
	<b>ANEXOS</b> .....	197
	ANEXO A .....	198
	ANEXO B .....	199
	<b>APÊNDICES</b> .....	200
	APÊNDICE A.....	201
	APÊNDICE B.....	204
	APÊNDICE C .....	207
	APÊNDICE D .....	209
	APÊNDICE E.....	212

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o momento que ingressei como professora na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2006, comecei a me preocupar com as questões relacionadas à violência escolar, à falta de interesse de grande parte dos alunos com relação à escola e à educação, atitudes de indisciplina, além de notar a ausência da prática de alguns valores morais essenciais para uma convivência social harmônica e democrática. Assim, sempre busquei manter uma relação dialógica com meus alunos, a fim de conhecer melhor a realidade de cada um, seus sonhos e expectativas, conquistar a sua confiança e proporcionar um ambiente de sala de aula mais participativo.

Além disso, me questionava em como proporcionar uma convivência mais harmônica não apenas nas salas de aula que lecionava e dentro da minha disciplina de Língua Portuguesa, mas que isso se tornasse parte da cultura escolar, envolvendo os professores das demais disciplinas, mostrando que é possível o ensino de valores em cada uma delas, ou seja, a educação em valores como tema transversal, fazendo com que todos os membros envolvidos dentro do ambiente escolar estivessem conscientes da importância de sua participação no desenvolvimento de práticas morais direcionadas à construção de um clima escolar que proporcionasse uma convivência pacífica, com estímulo à reflexão, ao diálogo, ao respeito, à cooperação e à justiça, ou seja, uma escola preocupada não só com a transmissão dos conteúdos curriculares, mas sim com a formação integral do aluno.

Assim, por meio de uma educação em valores como tema transversal é possível conseguir a mobilização dos professores das diversas disciplinas direcionados a uma transformação da prática pedagógica, mobilizando os conteúdos de suas disciplinas às temáticas apresentadas, fazendo com que tais conteúdos não sejam apenas continentes isolados, mas sim aspectos direcionados à formação de cidadãos com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia.

Este trabalho aborda a temática da educação em valores, mostrando uma experiência desenvolvida em uma escola da rede estadual paulista, por meio de um projeto direcionado à aprendizagem de valores, o qual a princípio surgiu com a intenção de promover a redução da indisciplina em algumas salas de aula, as atitudes de desrespeito de alguns alunos com relação aos colegas e professores, além de atitudes consideradas pelos professores como violências pequenas, porém

que corroboravam para que o desenvolvimento das aulas se desse de forma harmônica e eficaz. No entanto, ao longo do ano letivo, tal projeto mostrou-se mais abrangente, levando os alunos a se tornarem mais reflexivos, cooperativos, justos e desempenhados na prática do diálogo e do respeito. Tal projeto será mais bem descrito ainda nesta seção.

Para melhor compreender a violência escolar é importante trazer algumas definições a seu respeito. Segundo Abramovay (2005), definir o termo violência consiste em considerá-lo da maneira mais ampla possível e, uma vez que se trata de um fenômeno complexo, faz-se necessária a distinção entre suas múltiplas dimensões:

uma delas, os casos que envolvem danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou contra os outros. Outra dimensão é o conjunto de restrições, que se dá no plano das instituições e que impede que os indivíduos usufruam plenamente de seus direitos fundamentais, abrangendo, portanto, as modalidades da violência simbólica e institucional. A terceira dimensão corresponde às incivildades e microviolências, que costumam ser as modalidades mais recorrentes e comuns no cotidiano. (ABRAMOVAY, 2005, p.3).

Ainda de acordo com a autora (2002), a violência física é a forma mais comum presente nas escolas e sua ocorrência tem diversas justificativas. Em determinadas situações, o uso da violência física é justificado como uma forma de defesa pessoal, uma atitude para proteger os amigos mais fracos, ou também uma maneira de responder às atitudes de um sujeito mais forte. Além disso, pode aparecer como uma ação impensada frente a uma afronta. Deste modo, pode-se perceber que a violência é um formato de negociação, no qual não há a presença do diálogo, mesmo quando incentivada por diversas circunstâncias e se envolva de uma conotação moral, como por exemplo, na defesa dos amigos.

Em estudo realizado por Pappa (2004), este considera como atos de indisciplina escolar como sendo parte da violência, utilizando-se o nome microviolência, empregado na literatura internacional, para casos mais leves, como xingamentos, insultos, agressões verbais, brigas leves, ameaça à honra e ao pudor, falta de respeito com colegas e professores, mentiras, comportamentos e gestos ofensivos, zombaria, recusa a trabalhar em grupo, desobediência gratuita, intimidação e empurrões; e com relação aos comportamentos envolvendo lesões

corporais de natureza grave, roubos, extorsões, porte e uso de arma branca ou de fogo constituem a violência propriamente dita.

Para Vinha (2013), atitudes como enfrentamentos, indelicadezas, andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, jogar objetos e gritar causam problemas à ordem estabelecida, pois incomodam mais pela intensidade e frequência que pela gravidade. São atitudes denominadas de incivildades, ou seja, microviolências ou pequenas agressões.

Complementando, Dias (2013) referindo-se à Charlot (2005), coloca que diferenciar violência, transgressão e incivildade, que se fazem presente no universo escolar, é um trabalho complexo, requerendo, portanto, uma maior compreensão de suas dimensões

há que se ressaltar que muitas vezes hoje essa distinção não se faz nítida, os três tipos podem ser encontrados em comportamentos cotidianos. Há casos em que a incivildade quando ocorre de estudante(s) para estudante(s) de forma agressiva, intencional, repetidamente e sem motivação aparente, causando sofrimento ao outro, podendo se configurar como *bullying* [...]. (DIAS, 2013, p.4).

Concordamos com Aquino (1996a) quando este questiona se as microviolências não estariam sinalizando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, nas relações professor-aluno. Não estaríamos diante de um novo sujeito histórico, que se recusa a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluída, mais democrática? Essa é uma questão que deve estar presente em todo processo de reflexão conjunta da comunidade escolar bem como da família e da sociedade.

Em estudos realizados por Vinha (2003); Vinha e Tognetta (2009) em escolas públicas e privadas, foi constatado que a maioria das instituições possui uma concepção tradicional sobre os conflitos interpessoais, pois estes são vistos como negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações interpessoais. Os educadores se sentem aflitos, angustiados ou irritados quando se deparam com situações como furtos, danos ao patrimônio, agressões, xingamentos, etc. Deste modo, os esforços desses profissionais são empregados para solucionar tal problema. As pesquisadoras classificam a forma como os educadores lidam com os conflitos em três grandes grupos.

No primeiro, está a elaboração de regras, no qual se encontra o controle dos comportamentos por meio de filmadoras ou de vigilância sistemática sobre os alunos; o fechamento dos armários e salas de aula para evitar furtos; cópias de conteúdos em lousa e exercícios de repetição para manter os alunos ocupados; mapeamentos (lugares predeterminados em que os alunos devem se sentar); ameaças; coação; promovendo, assim, apenas a regulação exterior.

No segundo, chamado de contenção dos conflitos, tal recurso baseia-se na imposição de soluções prontas; transferência do problema para a família ou para um especialista; punições; ações impulsivas e unilaterais; incentivo à delação; culpabilização; admoestação; associação da obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto, colaborando apenas para reforçar a heteronomia.

No terceiro grupo, classificado como de ausência de intervenções ou intervenções muito breves e pontuais, há a decorrência da concepção de que alguns conflitos devem ser ignorados por serem de pouca gravidade, se encaixam nessa concepção os conflitos que ocorrem entre os alunos (quando não envolvem agressões físicas ou verbais ostensivas). No entanto, ao se utilizar de tal metodologia, estes profissionais não se dão conta das consequências, pois crianças e jovens são deixados à própria sorte quando a autoridade (adulto) não se envolve no conflito, passando uma ideia de que o respeito só deve ser dedicado às autoridades e não a qualquer ser humano, resultando em um ambiente propenso à prática de *bullying* e maus-tratos entre os alunos.

É importante ressaltarmos resultados de uma pesquisa realizada pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEM, 2009) sobre violência nas escolas públicas do Estado de São Paulo, na qual foram respondidos um total de 496 formulários, 67% do interior e litoral, e 33% da Capital e Grande São Paulo mostrou que 84% das escolas pesquisadas sofreram algum tipo de violência e em 16% nenhum, ressaltando o registro de Boletins de Ocorrência na Polícia por 72% das escolas pesquisadas. Dentre os tipos de violência destacadas pela pesquisa e sua porcentagem de ocorrência estão aquelas relacionadas a bens materiais, como depredação (85%), pichação (82%), arrombamento (63%), dano a veículos (50%), furto (58%) e explosão de bombas (65%) e às com relação às pessoas, envolvendo briga (86%), desacato (88%), agressão física (31%), porte ou consumo de bebidas alcoólicas

(58%), tráfico/porte ou consumo de drogas (61%), invasão da escola por elementos estranhos (67%), ameaça de morte (41%), porte/uso de armas por alunos (22%). E, a porcentagem de registro de Boletins de Ocorrência junto à Polícia foi de 72%, e em relação ao turno em que a violência mais acontece, o destaque ficou para o turno da tarde com 36%, seguido da manhã com 32%, da noite com 18% e 14% nos finais de semana e feriados (UDEMÓ, 2009).

Outra pesquisa que igualmente traz contribuições para discussões acerca da temática da violência nas escolas foi realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e o Instituto Data Popular (2013) que teve como participantes 1.400 docentes de escolas estaduais paulistas. Os resultados obtidos mostram quais práticas os professores consideram principalmente como violência escolar: agressão verbal/xingamento (62%); violência física (43%); falta de educação/respeito/valores (33%); problemas familiares/postura dos pais (20%); violência/agressão em geral (17%); *bullying* (12%) e mau comportamento dos alunos/conflitos entre alunos (11%); drogas e/ou álcool (7%); com (6%) problemas de infraestrutura/deprecação/vandalismo e falta de condições de trabalho/valorização dos professores; e com (3%) os problemas sociais, políticas públicas/políticas educacionais inadequadas e discriminação/preconceito.

Ainda com relação à pesquisa, esta mostrou que a maioria dos professores (57%) respondeu que considera as escolas em que atuam um espaço violento, havendo aumento dessa porcentagem na periferia (63%). Desconsiderando a existência de violência institucional ou a violência da escola, 95% dos professores responderam que os alunos são os principais autores da violência escolar, mas que tanto os alunos (83%) quanto os professores (44%) são vítimas dela. Esses professores, em sua maioria (74%), também consideram que a falta de respeito, de valores e de educação pelos alunos é a principal causa da violência nas escolas. Atribuem também a violência à educação em casa (49%) e à desestruturação familiar (47%). Na visão desses professores, os outros fatores que contribuem para a existência da violência no ambiente escolar são: drogas e álcool, pobreza, desinteresse dos alunos, conflitos dos alunos, tráfico de drogas no entorno, ausência de participação da comunidade na escola, entre outros. Propõem como medidas para redução da violência principalmente debates sobre o tema (28%), profissionais de suporte pedagógico (18%), investimento em cultura e lazer (16%) e policiamento nas áreas ao redor da escola (15%). Ao serem questionados sobre quem pode

resolver o problema da violência nas escolas, 35% dos docentes responderam que esta é uma tarefa da família, 19% disseram ser papel do Estado e 17% atribuem tal função à diretoria (APEOESP, 2013).

Assim, tais estudos têm indicado também que os profissionais que atuam no ambiente escolar muitas vezes sentem-se inseguros e despreparados para lidar com as situações de conflitos, pois geralmente não conseguem diferenciar as atitudes de violência, incivilidade, indisciplina, dentre outras situações de conflito que ocorrem neste espaço. Desta forma, acabam aplicando os mesmos recursos disciplinares a problemas distintos, e que, portanto, exigem também intervenções diferenciadas.

Para Furlani,

a escola e o professor competentes serão aqueles que conseguirem garantir aos alunos o domínio das habilidades relevantes para sua qualificação, habilidades que deverão ser corretamente avaliadas. Essa escola é aquela que irá conseguir formar bons alunos, bons profissionais, uma elite, independentemente do nível sócio-econômico destes alunos. (FURLANI, 1988, p. 76).

Em minha função como docente de Língua Portuguesa, exercida desde 2006, destaco aqui a experiência que tenho tido a partir de 2011, em uma escola estadual, localizada na cidade de Osvaldo Cruz, São Paulo, na qual uma parte de seus discentes apresenta, segundo a equipe escolar, comportamentos considerados indisciplinados, os quais despertaram em mim preocupação e questionamentos, pois têm se tornado um obstáculo pedagógico, inviabilizando a prática educacional, desorganizando o trabalho proposto pelo professor e prejudicando os resultados que a classe poderia atingir. Quais as iniciativas que a escola poderia desenvolver para uma convivência mais democrática e um clima escolar mais harmônico? Destas inquietações, surge um projeto de construção de valores que será abordado ainda nesta sessão.

Segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, indisciplina é “desobediência; desordem; rebelião” (BUENO, 1986, p.598) e disciplina é “ordem; respeito, obediência às leis” (p.374). Portanto, segundo o mesmo, ser indisciplinado significa não obedecer ao conjunto de regras que têm por objetivo manter a boa ordem em uma organização (a escola, por exemplo), não obedecer à autoridade e ser rebelde.

A respeito da definição do termo indisciplina, La Taille (1996, p. 9) coloca:

definir indisciplina não é tarefa fácil. Ao contrário. O tema é delicado, perigoso até. Segundo o autor, são três os motivos que justificam essa afirmação: - dizer que a indisciplina acontece pela falta de valores do nosso tempo pode ser um moralismo ingênuo; - explicar o fenômeno em uma única dimensão excluiria outras perspectivas, como sociológicas e pedagógicas; - a indisciplina pode ter muitas interpretações dependendo do contexto onde está inserida, trazendo consigo uma certa ambigüidade.

Neste contexto, Rego (1996, p. 84) conceitua a indisciplina:

[...] o conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo.

Zechi (2008) pesquisou sobre a violência e indisciplina em ambiente escolar por meio de um levantamento bibliográfico de estudos produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo de 2000 a 2005, constatando que é uma preocupação de todas as épocas a manutenção da disciplina no contexto escolar. No entanto, nos últimos anos a violência e a indisciplina escolar têm se tornado cada vez mais explícitas, e a literatura, tais como livros, pesquisas científicas, jornais, revistas e até mesmo noticiários tem elucidado esses fatos com assiduidade.

Neste sentido, Aquino (1996b) afirma que os distúrbios escolares se tornaram, talvez, uma das maiores dificuldades pedagógicas na atualidade, deixando de ser um evento casual e particular no cotidiano escolar. Está evidente que grande parte dos educadores não sabem como interpretar e/ou conduzir o ato indisciplinado. Assim, não sabem se devem compreender ou reprimir, encaminhar ou ignorar.

Portanto, a indisciplina vem sendo vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância ao acordo firmado do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo, é considerada também um reflexo da indisciplina generalizada em que se encontra a humanidade atualmente. Essa, por sua vez, vem crescendo constantemente, é o resultado de uma sociedade onde não existe mais respeito, amor, a compreensão e o valor família. Cada vez é mais difícil estabelecer a disciplina e fazê-la respeitar. Com as

evoluções da vida em todos os sentidos, as crianças se tornaram mais independentes e passaram a obedecer menos a autoridade dos adultos. Com isso, verificamos que a indisciplina é um comportamento cuja origem pode ser difícil de ser detectada, até porque pode surgir por diversos motivos, os quais devem ser analisados criteriosamente para não cometer nenhum julgamento incorreto. Vivemos em um mundo com mudanças constantes e no qual estão inseridas diversas culturas, portanto precisamos perceber que o sentido de indisciplina, também pode estar se modificando de acordo com os valores existentes entre culturas diferentes e até mesmo dentro de uma mesma cultura. Mas, o que fazer?

Devemos ressaltar que a escola precisa de regras e normas necessárias à orientação do seu funcionamento e da convivência dos que nela atuam. Essas regras devem ser compreendidas como condição essencial para o convívio social, sabendo que a obediência a certas regras, as quais não devem ser vistas apenas como orientações castradoras, mas que também, ao contrário do que muitos possam pensar, se internalizadas e compreendidas podem fazer com que o indivíduo consiga desempenhar uma atitude autônoma e conseqüentemente libertadora, já que oferecem orientações direcionadas às relações sociais. Neste contexto, o responsável pela transferência dessas regras passa a ser o educador, o qual educa, oferece parâmetros e determina limites (REGO, 1996).

E como bem coloca La Taille:

crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os 'limites' implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo. (LA TAILLE, 1996, p. 9).

Assim, a disciplina é uma das alternativas que contribui para a melhor organização escolar e, como resultado, para uma melhor aprendizagem, atuando como um dos meios de transformação que propiciará maior autonomia, liberdade e senso crítico ao sujeito. Portanto, embora de forma pequena, estará suscitando um início de mudanças também na sociedade, visto que, sociedade e escola estão em ininterrupta interação (SCHIMIDT; RIBAS; CARVALHO, 1989).

Ainda, de acordo com Carvalho (1996), a função do professor não é a de estabelecer comportamentos constantes por meio de determinadas receitas, mas a de formar conforme seus objetivos e particularidades do que ensina, disciplinas, procedimentos de atitude e pensamentos que estimamos como valiosos. Possuir um método para transmitir disciplinas não é possuir um discurso sobre as mesmas, mas estabelecer uma forma de trabalhar. Sendo que esta será ainda mais eficiente quanto mais este profissional tiver nitidez de objetivos e procedimentos dos conteúdos ou áreas de conhecimento que deseja trabalhar. Nesse sentido, o problema da disciplina escolar afasta-se do campo da perspectiva moral e comportamental para se posicionar no campo da assimilação de práticas e linguagens públicas, em cuja propagação encontra-se a atividade mais importante das instituições escolares.

Porém, dada a complexidade das relações, não é possível existir regras para todas as situações. Portanto, num processo de abstração maior, devemos então pensar, refletir sobre os princípios das regras (o que está por trás destas), “*em nome do que agir e não no como agir*”. Ainda se valendo de La Taille, as autoras colocam que “[...] as regras corresponderiam ao mapa (que indica o caminho claramente e o princípio corresponderia à bússola (que permite a orientação mas não indica claramente o caminho). E elas acrescentam: Os “*valores*” são o destino ou o fim que queremos alcançar (LA TAILLE 2006 apud TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 34).

Isso nos faz refletir sobre a importância da educação moral e a participação fundamental que a escola tem nisso, pois é no ambiente escolar, por meio dos professores, material didático, projetos interdisciplinares e transdisciplinares desenvolvidos pela organização institucional, que valores e regras são transmitidos e construídos.

Para os nossos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), aprender sobre moral é aprender a fazer, é aprender a viver cooperativamente, de forma justa e respeitosa.

Segundo Lepre,

a educação moral deve contribuir para a aquisição de critérios que guiem, regulem e proporcionem normas orientadoras para a vida prática das pessoas e da coletividade, tais como a crítica, o princípio de alteridade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a implicação e compromisso. (LEPRE, 2005, p. 9).

É importante ressaltar que a maioria das escolas ainda desenvolve uma prática educativa tradicional, nas quais intervém um ambiente de coação e de autoridade, sendo que para que ocorra uma educação moral de qualidade é necessário que o ambiente escolar seja democrático, proporcionando a participação de todos os envolvidos e pertencimento.

Segundo Puig et al. (2002), uma escola democrática é aquela que

- prepara para a vida democrática mediante fórmulas que a prefigure, sem imitá-la;
- se propõe instruir e formar alunos e alunas por meio da participação, juntamente, com professores e professoras, no transcorrer das tarefas de trabalho e convivência docente;
- pretende que os alunos e as alunas sejam protagonistas da própria educação e que o façam participando ou tomando parte direta em todos aqueles aspectos do processo formativo possíveis de deixar em suas mãos;
- deseja que a participação de alunos e alunas e a responsabilidade dos educadores e das educadoras sejam complementários, de acordo com as idades e as diferentes circunstâncias de cada escola;
- facilita a participação dos jovens e das jovens sem negar, contudo, o papel e a responsabilidade dos educadores e das educadoras;
- facilita em níveis acessíveis a participação do aluno, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitem incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade. (PUIG et al., 2002, p. 27-28).

Isso evidencia a importância da escola estar consciente de que seus valores e práticas devem respeitar os princípios democráticos, construindo um ambiente em que todos que integram este espaço possam se tornar partes ativas do mesmo, colaborando para que seus desejos, objetivos, obrigações e responsabilidade aconteçam de forma constante e colaborativa.

No entanto, de acordo com Tognetta e Vinha (2008), ao conceituar o ambiente escolar como democrático não se está dizendo que a democracia está presente em todas as situações, pois, em muitas delas, as crianças não têm condições (nem deveriam) para decidir, como, na escolha de professores e na decisão de horários. No entanto, o que se almeja com o uso desse conceito é demonstrar que nesse espaço estão sendo proporcionadas situações para que as

crianças vivenciem relações mais democráticas, possibilitando ocasiões para a aprendizagem desse método.

Portanto, depreende-se disto a importância de uma educação moral que não apenas transmita valores fundamentais para a vida em sociedade, como também proporcione aos alunos condições para a sua vivência e construção.

Segundo Moreno (2005), é por meio dos valores morais que encontramos sentido no que fazemos, aprendemos a nos responsabilizar por nossas atitudes, a tomar decisões com calma e consistência, resolver conflitos por meio do bom senso e da elegância espiritual e humana.

Ainda de acordo com o autor, “a educação deve permitir o exercício dos valores que tornam possível a vida em sociedade, especialmente o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais e a aquisição de hábitos de convivência e de respeito mútuo.” (MORENO, 2005, p. 133).

Menin, Bataglia e Zechi definem a educação em valores como aquela que:

tem por finalidade a transmissão, construção e prática de princípios, valores, normas e regras que orientem as pessoas a viverem o mais harmonicamente possível consigo mesmas e com os demais e dentro do que normalmente se considera na cultura como justo, bom, correto. (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013, p. 23-24).

Depreende-se disso, o quanto a escola precisa proporcionar aos alunos uma formação moral e ética adequadas, com a perspectiva de um mundo melhor e mais pacífico. Para isso, faz-se necessário refletir a respeito dos princípios que fundamentam os valores na construção da cidadania.

Cabe ressaltar que, para se construir um clima escolar democrático é necessário instituir um conjunto de valores que demarquem e tenham relação com as práticas pedagógicas e que, segundo tais valores, seja possível definir a vida e o trabalho escolar. Portanto, os dois pilares de uma escola democrática são os valores e as práticas (PUIG et al., 2002).

Entre as investigações que envolvem valores morais, destaca-se a pesquisa de mestrado realizada por Paulino (2001), “A construção da solidariedade em ambientes escolares”, a qual teve como objetivo apontar um caminho para a formação de sujeitos mais autônomos e solidários, usando a cooperação como estratégias para conceber a construção das virtudes. Para a realização da pesquisa

foram investigados, em comparação, os julgamentos de crianças de ambos os sexos, com idade entre 6 e 7 anos, sendo um grupo proveniente de um ambiente baseado em relações autoritárias e outro de relações de cooperação, no qual era desenvolvido um projeto denominado PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental) de autoria da professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, do laboratório de Psicologia Genética da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Como metodologia, foram utilizados dois instrumentos: a aplicação das provas de diagnóstico do comportamento operatório de Jean Piaget para verificar as estruturas cognitivas e morais dos sujeitos e a aplicação de quatro dilemas morais divididos de forma a constatar a solidariedade entre pares e a solidariedade na presença da autoridade.

Assim, os resultados dessa experiência demonstraram a existência de uma evolução na disposição dos sujeitos em serem solidários, diante de uma perspectiva de vivenciarem experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo, ou seja, um ambiente sociomoral construtivista, que proporcione uma metodologia que contribua para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, e que também possibilite a troca de pontos de vista e de reciprocidade, com consciência dos valores e cujas relações se baseiem no respeito mútuo, a qual certamente proporcionará juízos mais elevados e a construção de valores fundamentais para a convivência em sociedade.

Outra pesquisa de mestrado que envolve valores morais e trabalhos com projetos, foi realizada por Pátaro (2008), “O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade”, a qual teve como objetivo verificar em que medida o trabalho com projetos pode ser considerado como uma metodologia de ensino e pautado em princípios de complexidade.

Deste modo, acompanhou durante um ano a realização de tal prática desenvolvida com uma turma de 4ª Série do Ensino Fundamental com considerações acerca das atividades realizadas e das impressões do docente envolvido no processo, constatando que tal estratégia permitiu um trabalho articulado com os temas transversais e os conteúdos escolares, contemplando tanto a instrução quanto a formação em valores de cidadãos e cidadãs instruídos nos conteúdos historicamente acumulados.

Além disso, evidenciou que um trabalho com projetos lida com o conhecimento de forma a considerar as influências que recebe do cotidiano, suas constantes mudanças, sua constituição heterogênea, sua incompletude e demais aspectos, contribuindo para a formação de crianças de acordo com valores éticos e princípios de justiça e democracia.

Em se tratando da formação de crianças de acordo com valores éticos, observamos nos PCNs que a sua estrutura contempla os Temas Transversais, como a Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, – incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola –, “(...) uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.” (BRASIL, 1998, p.15). E mais especificamente na Ética, com temáticas sobre o Respeito mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade.

Assim, levar a ética para o ambiente escolar constitui enfrentar o desafio de construir no processo de ensino e de aprendizagem que é realizado em cada área do conhecimento, uma ação crítica estável, de reconhecer nos sujeitos e nas circunstâncias, seus limites e possibilidades, por meio da complexidade das ações e relações e dos valores e regras que os guiam. Deste modo, concebe-se a proposição da concretização de uma educação moral que proporcione às crianças e adolescentes os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia, compreendida como a habilidade de colocar-se diante da realidade, fazendo escolhas, instituindo critérios, participando da gestão de ações em grupo. O desenvolvimento da autonomia é um objetivo almejado por todas as áreas do conhecimento e dos temas transversais, no entanto, para atingi-lo é necessário que elas se articulem. Além disso, cabe ressaltar que, tal articulação é estimulada e favorecida por meio da mediação representada pela ética (BRASIL, 1998).

E, com relação à educação moral, podem ser estabelecidas duas decorrências centrais:

- a escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados.
- a escola pode contrapor à satisfação individualista dos desejos a satisfação pessoal derivada da participação e da pertinência ao coletivo.

Além do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los. (BRASIL, 1998, p.70).

Porém, é importante ressaltar que em diferentes documentos preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), PCNs e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), os objetivos da formação moral apontam para a formação ética e para a autonomia que servem de base para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, as quais “embora tenham, como meta formar pessoas autônomas, muitas vezes não sabem como favorecer o desenvolvimento da moralidade em seus educandos.” (TOGNETTA et al., 2010, p.11).

Alguns mecanismos de educação social utilizados em algumas escolas, dentre eles, as assembleias, as discussões de dilemas morais, poderão servir de um espaço dialógico, ou seja, um espaço institucional da palavra e do diálogo; que se traduzem como a possibilidade da evolução moral dos sujeitos que dela participam. Um espaço para apresentar seus pontos de vista buscando a resolução de conflitos; um espaço para também se aprender a respeitar aqueles que têm uma opinião contrária a sua; um encontro para aprender a ouvir a opinião do outro com respeito. Como coloca Puig et al. (2002, p. 88), “o resultado dessa função são os projetos de trabalho e as normas de convivência.” Outros projetos poderão também desenvolver-se nessa perspectiva de desenvolvimento da autonomia moral.

Neste sentido, em uma pesquisa de mestrado realizada por Santos (2000), “Educação moral e redução da agressão em adolescentes”, a qual foi realizada com 44 adolescentes, com idade ente 12 e 18 anos, com o objetivo de diminuir o comportamento agressivo de adolescentes na escola, combinando o paradigma do modelo cognitivo desenvolvimental de Kohlberg e a teoria da aprendizagem de Bandura. Esta técnica combina elementos das discussões de dilemas desenvolvidos por Blatt e Kohlberg com o modelo de papéis, enfatizando a discussão do líder e personagens dos dilemas.

Teve como hipótese que uma combinação entre os dilemas morais tradicionais com novos, os quais propõem soluções pacíficas versus agressivas, poderiam levar a uma redução no comportamento agressivo e, conseqüentemente,

um aumento na maturidade de julgamento moral. Os resultados obtidos não foram tão significativos, pois o tempo de intervenção poderia ter sido maior, o que não foi possível pela falta de cooperação dos participantes. No entanto, embora não tenham ocorrido resultados estatística e significativamente elevados, estes foram possíveis, pois se constatou que a técnica de discussão em grupo favoreceu aos sujeitos mudanças tanto relacionadas ao aumento do nível de julgamento moral, bem como uma diminuição nos seus comportamentos agressivos.

Outro estudo relevante sobre a prática de discussão de dilemas morais foi a pesquisa de mestrado realizada por Araújo (2009), “O desenvolvimento do raciocínio moral por meio da técnica da discussão moral: estudo realizado com alunos do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa”. A pesquisa teve como objetivos identificar o nível evolutivo da noção de justiça em que se encontravam os sujeitos participantes de acordo com as teorias de Piaget e Kohlberg em duas classes do Ensino Fundamental (uma experimental e outra de controle) em uma instituição pública de ensino e verificar se o trabalho pedagógico com o enredo de algumas fábulas italianas, por meio da discussão moral, implicava em uma evolução qualitativa no nível do raciocínio moral.

Assim, foi realizado um pré-teste com os participantes da pesquisa, o qual corresponde às respostas dadas aos dilemas de Kohlberg. Em seguida, realizou-se a intervenção pedagógica e, por fim, o pós-teste com os mesmos questionamentos do pré-teste.

Os resultados obtidos foram positivos, em uma comparação entre a classe experimental e a classe controle, pois a primeira, por meio da proposta da realização da pesquisa, se submeteu a um processo de educação moral autônomo, o qual proporcionou condições para o desenvolvimento da autonomia dos participantes, sendo esta compreendida como a capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando de ações coletivas. Além disso, o diálogo, baseado no respeito mútuo, o qual percorreu a pesquisa, culminou em um estímulo do nível do raciocínio moral dos participantes, cooperando para a construção da autonomia moral desses sujeitos.

Dessa forma, uma educação fundamentada em valores morais pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. Portanto, mais do que conteúdos isolados, os conhecimentos e práticas de valores morais e éticos são guias eficazes para educar para a vida.

E nessa perspectiva, em 2013, durante uma reunião de ATPC, a equipe escolar da instituição em que esta pesquisa foi realizada (professores, coordenação e direção) decidiu elaborar um projeto para a redução da indisciplina disseminada dentro do contexto escolar, com ênfase maior em algumas salas, que trazia para o cotidiano da escola sentimentos de angústias vividas pelos professores, que não conseguiam desenvolver suas práticas de ensino por se depararem com alunos indisciplinados, surgindo assim, um projeto intitulado “Projeto Emergencial”, agora denominado “Viver Valores”, que seria aplicado nessas salas em caráter experimental. O projeto tinha como objetivo levar ao conhecimento dos alunos o conceito de alguns valores e a importância de sua prática não só no contexto escolar, mas também no contexto social.

Nesse sentido, Vasconcellos observa que:

o trabalho da escola tem uma repercussão muito maior também: não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos socialmente acumulados pela humanidade: trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum. (VASCONCELLOS, 1995, p. 33).

O projeto iniciou-se em caráter experimental, com três salas (6º ano A, 7º ano A e 7ª série B) e três professores. Para isso, os alunos dessas salas assistiram ao filme ‘Mãos talentosas’, dirigido pelo diretor Thomas Carter, baseado em fatos reais, que retrata a história de Benjamin Carson e sua trajetória, mostrando aos alunos que, assim como o protagonista do filme, eles também podem e devem ter sonhos, porém para realizá-los é necessário muita dedicação e respeito aos valores e às regras transmitidos ao longo da vida.

Na sequência, foi elaborado, em conjunto com os alunos, um quadro intitulado ‘Regras de Convivência’ e durante esse processo eles foram colocando seus pareceres, o que tornou essas regras mais significativas para cada um. Também se decidiu que seriam trabalhados com esses alunos alguns valores que são fundamentais para a boa convivência.

Utilizou-se o livro “Valores de A a Z” de Maria Radespiel (RADESPIEL, 2009), como sugestão de uma professora da disciplina de história, o qual contém atividades que promovem o desenvolvimento da autoestima, inteligência emocional, expressão criativa e habilidade de tomar decisões baseadas em valores, as quais procuram capacitar crianças e jovens a responderem positivamente a uma

sociedade complexa e em constante mudança, além de promover o dinamismo e interatividade, por se tratar de uma obra constituída de atividades lúdicas. Os professores também tinham liberdade para levar aos alunos outras atividades que acreditassem serem importantes, como músicas, vídeos, mensagens e até mesmo depoimentos de fatos reais que contribuíssem para ilustrar os valores trabalhados.

Com isso, um trabalho inicial foi sendo desenvolvido, colhendo com o tempo alguns resultados positivos, como a melhora na convivência escolar e a redução da indisciplina. Porém, muita coisa ainda precisa ser feita, até porque se trata de um projeto experimental e recente que, portanto, necessita de adequações para assim torná-lo ainda mais eficaz na busca da boa convivência, no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, na prática de alguns valores morais essenciais para a vida em sociedade e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem. Cabe ressaltar que um importante passo já foi dado: a iniciativa de desenvolvimento de um projeto direcionado ao ensino de valores. Vale lembrar que o mesmo já se encontra no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

E, assim, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento dessa iniciativa, este projeto teve por objetivo geral analisar uma experiência de educação em valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral. E como específicos: verificar a percepção dos professores do Ensino Fundamental II sobre as atividades desenvolvidas no Projeto Viver Valores; descrever uma experiência com alunos do 6º Ano Ensino Fundamental II na discussão de um dilema moral e verificar sua percepção sobre a mesma.

Para a nossa pesquisa é de interesse conhecer de forma particular um projeto de educação em valores que vem sendo realizado na instituição pesquisada bem como propor outras práticas morais. E, como docente de Língua Portuguesa, por meio da discussão de dilemas, propiciar o desenvolvimento da habilidade argumentativa do aluno, a qual é muito utilizada, tanto na forma oral quanto escrita.

O debate e o diálogo são formas de auxiliar o aluno a elaborar um ponto de vista articulado, deixando de ser um mero espectador e reproduzidor de saberes para se apropriar do discurso, confirmando a coerência de sua posição diante do grupo com quem compartilha interesses. Desta forma, além de tomar posse do discurso do outro, também tem a possibilidade de apresentar suas ideias com precisão e fluência diante de outras ideias. Para tanto, é necessária uma

formação crítica diante da própria produção e a necessidade individual de compartilhar das oportunidades previstas em cada situação de interlocução. (SÃO PAULO, 2012, p. 19).

Esta dissertação encontra-se organizada em sete seções. Inicia-se a primeira com a introdução. Na segunda seção está a fundamentação teórica do estudo desta pesquisa, nela encontra-se a definição do conceito de valores, a descrição de algumas experiências de Educação em Valores e a importância da Educação em Valores para a formação integral do indivíduo. A terceira seção contém os estudos sobre desenvolvimento moral apresentando as pesquisas de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind. Na quarta seção, apresentamos a respeito da educação moral e a discussão de dilemas, segundo Lawrence Kohlberg e Georg Lind, e a contribuição das escolas democráticas e das práticas morais para a construção da personalidade moral. O método; o delineamento da pesquisa; os sujeitos da pesquisa e local de realização; e os procedimentos de coleta de dados e a análise e discussão dos dados, à luz da fundamentação teórica do estudo adotada, compõem a quinta seção. Na sexta seção, são apresentadas as categorias e subcategorias do roteiro da entrevista aplicada às professoras participantes da pesquisa, a aplicação e análise do dilema moral (ANEXO B) e as categorias e subcategorias do roteiro da entrevista aplicada aos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II (escolhidos por sorteio) após a aplicação do dilema moral (ANEXO B). Na sétima e última seção, serão apresentadas as considerações finais, na qual serão apontadas as possibilidades que trabalhos envolvendo Educação em Valores e a discussão de dilemas morais podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral.

Esperamos que nossos objetivos sejam atendidos, de colaborar com o aperfeiçoamento de um projeto de educação em valores, e a inclusão de outras práticas morais visando à possibilidade de desenvolvimento da autonomia moral.

A seguir, apresentaremos a Fundamentação Teórica do Estudo.

## 2 VALORES MORAIS

Valores estão presentes na vida de todos os cidadãos, sendo que, durante o processo de desenvolvimento moral, estes valores vão sendo desenvolvidos e aprimorados. Para tanto, buscaremos neste capítulo apresentar algumas definições a respeito de valores; a descrição de algumas experiências de educação em valores e a importância que essa educação tem para a formação de cidadãos mais conscientes de suas atitudes na sociedade em que vivem, aprendendo a ser mais tolerantes, compreensivos e justos.

### 2.1 Conceito de Valores

Para Piaget (1994b), valor é um investimento afetivo que move nossas ações em uma direção. Os valores morais são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos e ações. Tal como no desenvolvimento cognitivo e, de modo paralelo a ele, há uma construção psicogenética dos valores que percorrem o caminho da heteronomia à autonomia.

Segundo o Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.275), valor significa “coragem, bravura, o caráter do homem, daí por extensão significar aquilo que dá a algo um caráter positivo.” No entanto, ainda na mesma página são trazidas mais quatro definições, mais específicas sobre o termo, sendo:

1 – A noção filosófica de valores está relacionada por um lado àquilo que é bom, útil, positivo; e, por outro lado, à de prescrição, ou seja, à de algo que deve ser realizado;

2 – Do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta. No entanto, a própria definição desses valores varia em diferentes doutrinas filosóficas. Para algumas concepções, é um valor tudo aquilo que traz a felicidade do homem. Mas trata-se igualmente de uma noção difícil de se caracterizar e sujeita a divergências quanto à sua definição. Alguns filósofos consideram também que os valores se caracterizam por relação aos fins que se pretendem obter, a partir dos quais algo se define como bom ou mau. Outros defendem a ideia de que algo é um valor em si mesmo. Discute-se assim se os valores podem ser definidos intrínseca ou extrinsecamente. Há ainda várias outras questões envolvidas na discussão filosófica sobre os valores, p. ex., se os valores são relativos ou absolutos, se são inerentes à natureza humana ou se são adquiridos etc.;

3 – Juízo de valor: juízo que estabelece uma avaliação qualitativa sobre algo, isto é, sobre a moralidade de um ato ou a qualidade estética de um objeto, ou ainda sobre a validade de um conhecimento ou teoria. Juízo que estabelece se algo deve ser objeto de elogio, recomendação ou censura;

4 – Valor de uso/valor de troca: em um sentido econômico, o trabalho humano produz um valor de uso, ou seja, um objeto que possui uma utilidade determinada. No entanto, a divisão social do trabalho introduz a noção de valor de troca, já que alguém pode produzir algo que é de utilidade para outro, e com isso pode trocar o objeto produzido por outro objeto que é, por sua vez, de utilidade para ele. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.275).

Os valores são essenciais na ação educativa, pois ocupam papel importante na formação da pessoa, pois “os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver.” (MORENO, 2005, p. 117).

E do ponto de vista social, para Moreno (2005), os valores podem ser considerados uma conquista dos seres humanos, que ao longo de sua própria história, suas experiências e relações interpessoais formularam-lhes de forma definida e com caráter universal. A história é uma vivência forte, na qual deve-se estar existindo com os outros e em determinada situação. Assim, os valores desempenham a função intermediária de aproximação ao absoluto. Para os subjetivistas, o valor está relacionado ao agradável-desagradável, no entanto, quando tal critério torna-se único, apresenta-se como insuficiente.

Quanto aos valores, para Puig et al. (2002),

[...] não servem para determinar detalhadamente como devem ser as práticas pedagógicas da escola. Fixar uma metodologia pedagógica é um problema de outra natureza. [...] Horizontes normativos que assinalam a direção que devem tomar as práticas pedagógicas e são também reguladores que ajudam a detectar os erros para poder repará-los. Além disso, os valores não permitem assinalar com exatidão como devem ser as metodologias pedagógicas em tampouco definem com detalhes a imagem de uma escola democrática. (PUIG et al., 2002, p. 30).

Ainda segundo o autor (1998), as definições de valor atuam como critérios de julgamento, pois nos dizem como as coisas devem ser. Cabe ressaltar que, seu conteúdo transforma-se em particularidade, signo ou norma que faz com que se reconheça a integridade das ações, instituições ou ideias humanas. São os valores que mostram as certezas na prescrição do correto, como também dos objetivos e motivação do comportamento humano.

Araújo, Puig e Arantes (2007) procuram, ao longo da obra “Educação e valores: pontos e contrapontos”, esclarecer o conceito de valores como os hábitos

e comportamentos que aprendemos ao longo de nossas vidas e que podemos repetir. Além disso, complementam dizendo que valores são aqueles hábitos que fazemos com que sejam nossos, de forma a considerar, avaliar e refletir de acordo com as emoções e razões que nos são oferecidas.

Para Puig (2007, p. 122), “valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos dirigidos a objetos, pessoas, relações e também a si mesmo”, eles contribuem para que uma pessoa consiga ter seu comportamento orientado e coerente, permitindo que suas decisões sejam mais conscientes e autônomas, pois são como guias de conduta necessários quando uma pessoa se encontra em situações controvertidas.

Na visão de Araújo (2003), desde o nosso nascimento, por meio das trocas e assimilação de sentimentos, os valores são organizados de acordo com os julgamentos que realizamos de cada um deles. Assim, cada indivíduo constrói seu sistema de valores, posicionando-os como mais centrais ou mais periféricos. Segundo o autor, o que determinará o posicionamento de tais valores será a intensidade da carga afetiva vinculada a eles.

Complementando, Araújo (2007) diz que:

nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia de nossa identidade. (ARAÚJO, 2007, p. 24).

É fundamental diferenciar o valor moral do valor psíquico, pois o último é construído desde o nascimento, por meio das interações que os seres humanos realizam e que por meio delas constroem seu próprio sistema de valores. O primeiro depende da qualidade destas interações.

Para uma melhor compreensão, Menin (2002b) explica como valores morais aqueles que:

não são nem ensinados e nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo. Essa construção depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com que o sujeito interage no dia a dia, e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2002, p. 215).

Portanto, para uma educação adequada em valores é essencial ser pautada em metodologia interativa, que propicie a oportunidade para que os alunos interajam sobre os valores de forma reflexiva e prazerosa, construindo interações afetivas.

Klein (2006), em sua dissertação de mestrado intitulada “Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio”, conceitua valores como sendo:

referências que atribuem significado às ações e práticas. No entanto, os valores não determinam o que deve ser feito, apenas indicam uma direção a ser seguida. As ações e práticas, por sua vez, concretizam tais valores. Valores e ações são indissociáveis em qualquer âmbito, seja ele de caráter pessoal, interpessoal, institucional, ou social. (KLEIN, 2006, p. 69-70).

Portanto, a instituição escolar desempenha um papel fundamental na discussão de valores e práticas que contribuam para a formação de alunos autônomos, conscientes, responsáveis, comprometidos e articulados com seu meio social.

## **2.2 Experiências de Educação em Valores**

A temática Educação em Valores tem sido discutida nos últimos anos como possibilidade para a solução de problemas na convivência escolar.

É assunto frequente em jornais e revistas (Nova Escola 2002; 2008; 2009, Isto É 2014; 2015, Folha de São Paulo 2004; 2007; 2009; 2010; 2015) o quanto muitos profissionais da educação sofrem no desempenho de suas funções devido a agressões físicas e verbais sofridas, além da falta da prática de alguns valores morais nas relações interpessoais, o que tem acarretado um desgaste emocional e levado professores até mesmo a desistirem de seu emprego.

Autores como Menin, Bataglia e Zechi (2013), Menin, Trevisol e Martins (2010), La Taille e Menin (2009), Vinha e Tognetta (2009), Moreno (2005), Menin (2002a), Puig, et al. (2002) e Puig (1998), abordam essa temática em suas pesquisas, mostrando que os valores morais são capazes de fazer com que os sujeitos encontrem sentido no que fazem, aprendam a se responsabilizar por seus atos, resolvam conflitos pessoais, familiares e nas relações interpessoais, além de resolver seus conflitos com coerência e serenidade.

Para ilustrar como a Educação em Valores pode ser eficaz, importante e evidenciar que esta pode ser promovida nas escolas públicas brasileiras, proporcionando a formação do aluno como cidadão autônomo e participativo. Será feito um breve relato sobre a obra “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, organizado por Menin, Bataglia e Zechi (2013), o qual veio demonstrar que é possível desenvolver propostas educativas capazes de promover a formação moral na escola. O livro foi produzido com base nos resultados de uma pesquisa desenvolvida durante os anos de 2009 e 2010, com financiamento do CNPq, por uma equipe de pesquisadores ligados ao Grupo de Trabalho “Psicologia da Moralidade”, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), com objetivo de identificar projetos bem-sucedidos de Educação em Valores, ou de Educação Moral, em escolas públicas brasileiras.

Foram relacionadas 1.062 experiências por diretores, coordenadores e professores da rede pública distribuídas pelo Brasil. Delas menos de 5% poderiam ser consideradas bem-sucedidas. Sobre essa parcela, foi produzido um livro para tornar público os resultados positivos alcançados por alguns projetos, apontando que uma Educação em Valores pode promover mudanças significativas de comportamentos; crescimento pessoal, intelectual e social do indivíduo.

A primeira experiência que será descrita (capítulo 2), intitulada “Projeto T. E. S. E. e Diretor de Turma: a experiência de Camocim”, na qual Bataglia relata o projeto realizado em uma escola que funciona em tempo integral, localizada em Camocim, Ceará, onde o Ensino Médio é integrado ao Ensino Profissional. Assim, o aluno se forma não apenas no Ensino Médio, mas também em um Curso Técnico. Na época, havia nessa escola os cursos de Enfermagem, Turismo, Hospedagem e Informática, atendendo às necessidades da região, porém poderiam ser alterados de acordo com a avaliação que fizessem a respeito da continuidade ou da introdução de novos cursos em função do mercado de trabalho. A relação existente entre essa experiência e o trabalho com valores acontece devido à junção de dois projetos distintos: a implementação da filosofia de gestão em que se assenta o projeto, nomeado T. E. S. E. (Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional) e o Projeto Diretor de Turma. A T. E. S. E. é uma filosofia de gestão adaptada da TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht). Tal parceria surgiu por meio do ex-presidente da Philips e atual presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Marcos Magalhães, ex-aluno do Ginásio Pernambucano, que, ao retornar ao antigo Ginásio,

deparou-se com a situação caótica que não só o mesmo se encontrava, como também a escola pública em geral. A partir disso, propôs uma parceria com o governo estadual de Pernambuco, realizando a reforma do Ginásio e, por meio dos resultados obtidos, o modelo foi expandido para outras escolas estaduais de Ensino Médio.

A T. E. S. E. não é somente uma filosofia de gestão empresarial, mas também um projeto humanístico, estruturado nos quatro pilares da educação contidos no relatório de Delors (1996): aprender a ser, a fazer, a conviver e a aprender. Além disso, um de seus princípios é a elaboração anual de um Plano de Ação, com cinco premissas: a atitude empresarial de educadores e educandos, envolve a avaliação dos resultados, ou seja, quando um aluno tem um resultado negativo, o mesmo é chamado para avaliar seus resultados e traçar novas metas, além de que, para que haja uma avaliação mais ampla, o aluno elabora um Projeto de Vida no momento em que entra na escola; o protagonismo juvenil, envolve a conscientização do papel do aluno em relação a sua própria vida, à busca de resultados e da felicidade, assim, o aluno deve buscar os melhores caminhos para atingir tais metas; a formação continuada dos professores, o professor é estimulado a buscar cursos a distância ou presenciais para o seu aperfeiçoamento, não sendo admitido que o tempo da formação seja ocupado com outras tarefas; a corresponsabilidade tem como princípio o fato de que todos são educadores, assim, semanalmente, há uma reunião de alinhamento no horário do almoço, quando são discutidas as atividades desenvolvidas, projetos em andamento e futuros, além disso, mensalmente, há um planejamento de quatro horas com a equipe, incluindo o pessoal da cozinha, portaria e secretaria; com relação à premissa da replicabilidade, trata da transmissão da forma de trabalho para ser aplicada em outras escolas, ou seja, os líderes devem preparar e formar os seus sucessores.

Para o ingresso nesta escola é realizada análise do boletim do Ensino Fundamental (último ano). Ademais, o concurso para diretores foi bem criterioso, por meio de provas, entrevistas, curso de 40 horas para que se comprometessem com os objetivos e princípios desse trabalho. Por serem escolas profissionais, o perfil exigido era o de gerente, portanto, não houve eleição paritária como ocorre nas escolas estaduais do Ceará.

Com relação ao Projeto Diretor de Turma, chegou ao conhecimento da Secretaria de Educação do Ceará, por meio de Seminário promovido pela

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), uma ação desenvolvida nas escolas públicas de Portugal e foi trazida para o Brasil e integrada ao projeto das escolas profissionais, e agora nas escolas regulares.

No início do ano, identificam-se os professores com perfil articulador, negociador, que trabalhe bem em grupo e que goste de gente. Este tem cinco horas na sua carga horária para produzir o Dossiê, um documento de acompanhamento da turma, para atendimento aos pais, para ministrar a disciplina Formação para a Cidadania e uma hora de atendimento ao aluno. Além disso, é o presidente do Conselho de Turma, no qual acontece a avaliação dos alunos e devidos encaminhamentos, acompanhando a turma pelos três anos, sendo também responsável por organizar grupos de estudo, nos quais cada disciplina tem um aluno que assume o papel de coordenador de estudos, por mostrar maior proficiência. O projeto proporciona aulas de campo para que os alunos tenham a vivência no campo de trabalho em que estão se formando; a participação e presença da família, como educadores familiares; o Fórum da Família, em que pais, alunos e professores discutem o que pode ser melhorado e a disciplina TPV (Temáticas, Práticas e Vivências), a qual aborda assuntos atuais de interesse da turma.

Essa experiência pode ser considerada produtiva do ponto de vista da construção de valores por vários motivos, dentre os quais se destaca o envolvimento de toda a comunidade escolar em uma forma de trabalho que não se restringe à introdução de uma disciplina, mas a um método. Por ser uma escola de tempo integral, possui uma diversidade de atividades, contando com o ensino formal, profissional e formação cidadã. Não se limitando a conteúdos inseridos em disciplinas, mas a uma gestão que valoriza a participação de todos nas decisões.

Deste modo, os alunos identificam na escola um lugar deles, em que aprendem e convivem, e isso é o que pensamos ser fundamental para o sucesso do projeto. Além disso, o ambiente construído é cooperativo, valoriza o respeito mútuo, a solidariedade, a construção da autonomia, e antes de tudo a valorização do ser, preocupando-se com a construção da autonomia, pois a escola oferece as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia moral, na medida em que a educação ocorre em um ambiente democrático e por agentes que valorizam uma postura democrática com participação ativa dos alunos nas decisões e oportunidades de reflexão dirigida. Algumas barreiras e limitações puderam ser observadas, como a dificuldade de formação de professores em uma região

afastada da capital do estado, porém isso tem levado o diretor a buscar o recurso de Educação a Distância (EAD) e também a dependência governamental, visto que a mudança de governo pode desativar o projeto, pois se trata de uma proposta do governo.

Outra experiência descrita na obra faz parte do quarto capítulo “O Projeto: Vivendo valores na escola”, escrito por Trevisol e Corcetti (2013), a qual aconteceu em uma escola na cidade de Capinzal/SC com o intuito de desenvolver valores éticos nos alunos na busca de se conseguir uma boa convivência entre todos dentro e fora da escola abordando os valores éticos e morais, conduta familiar e social, atitudes na escola, com colegas e professores. Semanalmente, um professor ou outro profissional procurava verificar as necessidades e problemas entrando em contato com a sala de aula, ouvindo as opiniões e almejando a melhoria no e do ambiente escolar. Embora, fosse um profissional da escola que realizava este trabalho, todos os outros professores assumiram a responsabilidade de colaborar com o projeto, buscando desenvolver em suas aulas os princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico. O projeto procurou utilizar atividades dinâmicas que permitissem a reflexão dos alunos, promovendo uma troca de opiniões direcionadas à conquista de bons hábitos de saúdes física, mental e espiritual, além de uma reflexão sobre valores, seus próprios comportamentos, atitudes e tomada de decisão. Para isso, foram utilizados filmes, vídeos, slides e documentários, leitura de textos e livros, contação de histórias, apresentação dos trabalhos realizados pelas turmas. Um fato importante sobre o projeto é que todos os professores e a equipe gestora estavam coesos e afinados, em busca de um desenvolvimento geral, ou seja, em níveis intelectual, sentimental e atitudinal.

O projeto encontrou algumas dificuldades, uma delas foi que este era de maior responsabilidade do professor da disciplina de Ensino Religioso e, para que um projeto desse porte tenha sucesso, é necessário que o coletivo da escola esteja envolvido, pois é por meio do contato diário com o aluno e de um ambiente onde todos estejam com seus olhares direcionados em um mesmo objetivo que se chegará a uma educação em valores de qualidade. Além disso, outra dificuldade foi o pouco envolvimento da família, pois, para algumas, a escola ainda é a única responsável por desenvolver valores e regras de conduta nas crianças e adolescentes. No entanto, apesar das dificuldades, o projeto sobre valores que ocorreu durante 2009 e 2010 foi bem aceito pelos alunos, pais e professores,

mostrando que os valores não são aprendidos somente na escola, mas, também nela, a relevância de se ter um currículo escolar que contemple valores, tornando-se parte dos conteúdos explícitos que as escolas devem transmitir e a importância que os professores têm, pois estes são tidos como exemplos de vida.

O capítulo 11, intitulado “Projeto Jovens construindo a cidadania (JCC), escrito por Oliveira e Menin, traz uma experiência realizada em duas escolas, na cidade de Tupã/SP. O projeto é baseado no programa “Jovens Contra o Crime” (JCC), originado nos Estados Unidos e no qual a Polícia oferece parceria às escolas e às comunidades, buscando desenvolver um trabalho preventivo. Depois de conhecer o projeto que já era realizado na cidade de Bauru, o policial militar Ramiro, em 2004, resolveu implantá-lo na cidade de Tupã. Porém, para sua implantação foi necessário seguir alguns passos, como conseguir apoio da escola, agendar visitas ao local, escolher os jovens para o Grupo Principal e realizar uma reunião para essa escolha.

Em seguida, identificaram-se os principais problemas, buscando priorizá-los e desenvolver um plano de ação para tentar resolvê-los. Os alunos se encontravam mensalmente para reuniões, que no início ocorriam na própria escola, mas devido à reclamação de alguns professores que não gostavam que estes saíssem das aulas e perdessem os conteúdos que estavam sendo dados, essas reuniões foram mudadas para o Batalhão da Polícia Militar e fora do período de aulas. Além disso, para que os alunos participem do projeto, é necessário que os pais assinem uma autorização, cientes de que o objetivo deste é proporcionar a integração do jovem cidadão com a comunidade por meio do protagonismo juvenil. São trabalhados temas como cidadania, violência, drogas, voluntariado e solidariedade, por meio de filmes, debates, palestras, visitas aos asilos, arrecadação de alimentos (para doarem a entidades como asilos e abrigos), festas, gincanas, interclasse (jogos competidos por diferentes escolas estaduais) e concurso de bandas da cidade. Todo o segundo sábado do mês, os alunos vão à São Vicente de Paulo e trabalham voluntariamente realizando atividades conforme a entidade solicita, além disso, no Dia dos Pais e no Dia das Mães, os alunos confeccionam lembrancinhas para darem aos pais e, também, aos asilos e outros estabelecimentos da cidade.

Existe também uma parceria com o programa “Escola da Família”, por meio da qual já se conseguiu promover alguns concursos e campeonatos e para os

alunos que mais participam do projeto são promovidas viagens para fazendas, fábricas e outros locais. Quando alguns alunos agem incorretamente na escola, o policial Ramiro visita a casa de cada um, pois segundo o policial, esses alunos podem estar com algum problema dentro de casa.

No início, o projeto enfrentou algumas dificuldades, uma delas foi porque muitos alunos não gostam e não vêm com “bons olhos” a Polícia, outra dificuldade é o fato de o projeto estar pautado em um trabalho voluntário e, portanto, muitas vezes ficam sem dinheiro para a realização das atividades, tendo que fazer rifas e/ou buscar apoio por meio de patrocínios. Ademais, devido à questão das reuniões não poderem mais acontecer na própria escola, muitos alunos deixam de comparecer, pois não têm quem os acompanhe.

A sua avaliação é feita todo final de ano, para saber o que foi bom e o que precisa mudar, também há uma formatura para aqueles alunos mais participativos, pois no início do ano letivo é realizada uma nova eleição para a formação de um novo grupo. Assim, embora tenha encontrado algumas dificuldades, o projeto apresentou bons resultados, como uma maior participação dos alunos na vida escolar, o envolvimento em trabalhos sociais, dentro e fora da escola, a diminuição da violência, maior afinidade entre os alunos, construção de valores e a aproximação entre alunos e professores.

Outra experiência descrita na obra (capítulo 13), intitulada “Educação em Valores morais: uma análise de três experiências no Espírito Santo”, de autoria de Alencar, Marchi, Couto, Romaneli e Lima, aborda três experiências desenvolvidas no estado do Espírito Santo.

A primeira experiência fala sobre o projeto “Safrá do Café”, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Santíssima Trindade, localizada na cidade de Lúna, o qual chamou a atenção dos pesquisadores por trabalhar os valores de acordo com o contexto sociocultural dos alunos, estar presente no Projeto Político Pedagógico da escola, acontecer por meio de uma metodologia democrática e ser realizado por quatro anos consecutivos.

A escola foi fundada em 2006, fazendo parte de uma região onde a maior riqueza econômica gira em torno da produção de café, a qual é responsável pela geração de renda e emprego. O projeto surgiu em 2007 com o intuito de prevenir a evasão escolar, a qual se intensificava durante o período da colheita de café, pois os alunos, devido ao trabalho intenso nas lavouras e a grande exaustão,

ficavam muito cansados e não tinham ânimo para de irem à escola. A diretora, idealizadora do projeto, propôs que, por meio deste, buscassem fazer com que a escola atuasse como colaboradora dos alunos, instruindo-os para que soubessem melhor aproveitar sua renda, tornando-a um ganho real, porém precisaria haver uma colaboração de toda a equipe escolar, pois para que os alunos não desistissem, precisariam chegar um pouco atrasados e, para tanto, seria necessária a tolerância dos professores.

Foi realizado um levantamento por meio de questionários entregues aos alunos para que fosse possível fazer um trabalho direcionado às suas reais necessidades, enfatizando que o projeto foi construído coletivamente, com a participação da diretora, dos professores, dos alunos, dos funcionários, dos pais de alunos e da comunidade externa, procurando desta forma, promover a aproximação da escola com a comunidade local.

Ao longo dos quatro anos de duração do projeto foram desenvolvidos alguns subprojetos, os quais estavam sempre relacionados ao contexto sociocultural dos escolares, tentando promover, assim, o autorrespeito e a autoestima. Para o desenvolvimento deste, foram realizadas diversas atividades, tais como: exposições, montagem de maquetes, apresentação de poesias, teatro de fantoches, além da realização de peças teatrais, entrevistas, crônicas, textos, músicas e paródias.

Alguns obstáculos foram encontrados como dificuldade do aluno em se dedicar mais aos estudos, pois também é trabalhador e seu tempo é insuficiente, a distância entre a residência do aluno e a escola, muitos dependem de transporte específico e este algumas vezes não contribui para que os alunos cheguem a tempo do início das aulas e o horário das reuniões de professores para o planejamento das atividades, já que muitos deles trabalham em três horários e em escolas diferentes, colaborando para que não conseguissem estar juntos nas reuniões.

Os resultados obtidos foram positivos, pois se conseguiu erradicar a evasão escolar. Conseqüentemente, houve uma melhora no desempenho dos alunos em avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), proporcionou aos alunos que conseguissem aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em sua realidade cotidiana, além das mudanças no relacionamento entre si e entre eles e os professores. Também foi possível verificar uma valorização da própria cultura, a superação do sentimento de vergonha que alguns possuíam em ser trabalhadores

rurais, o exercício da cidadania, conhecimento de direitos e deveres, aumento da responsabilidade, valorização da solidariedade e o estabelecimento de projetos de vida.

A segunda experiência que chamou a atenção das pesquisadoras no estado do Espírito Santo foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Misael Pinto Netto, localizada no município de Aracruz e intitulada “Projeto Resgatando Valores”, o qual se iniciou em 2007 e foi interrompido em 2009. Idealizado pela pedagoga do colégio, procurou trabalhar os valores morais de acordo com as realidades social, política e econômica do corpo discente, contando com a participação da comunidade escolar. O mesmo surgiu devido às diversas reclamações dos profissionais que trabalhavam no período noturno, as quais eram relacionadas ao comportamento dos alunos, à evasão, ao desinteresse, ao cansaço, às dificuldades de aprendizagem, à falta de respeito entre os alunos e contra os professores, e à dificuldade na convivência devido à falta de valores como amizade e solidariedade. A intenção do projeto era resgatar a autoestima e o autorrespeito dos alunos, valorizar as diferenças de cada um, refletir sobre a importância da boa convivência, promover o respeito e a cooperação, partindo da necessidade da prática de valores.

Assim, para a execução do projeto foram elaboradas atividades a partir das sugestões dadas pelos professores, os quais exerciam o papel de mediadores, pois tinham a função de criar situações em que os alunos pudessem se expressar a respeito das atividades trabalhadas. Quanto à participação das famílias dos alunos, esta se resumia apenas em prestigiar os eventos. No entanto, pôde-se contar com a participação de médicos, pastores, padres, policiais e psicólogos da comunidade nas atividades, principalmente em palestras. Dentre as atividades realizadas, algumas se destacaram, como: desfiles, danças, paródias, visitas à Câmara Municipal e à Casa de Cultura do Município, idas ao cinema, dinâmicas, mostra cultural e peças teatrais.

Algumas dificuldades foram enfrentadas na realização do projeto, tais como: a reforma pela qual passou o prédio da escola no primeiro ano do projeto, tendo que funcionar provisoriamente nas antigas instalações da prefeitura; a resistência de alguns professores mais tradicionais em participar do projeto, pois consideravam que dar aula é apenas transmitir conteúdos e que, trabalhar com mensagens seria perder tempo, além disso, esses professores tinham uma carga

horária bastante extensa e precisavam se locomover de uma escola para outra para lecionar, portanto costumavam não participar dos planejamentos.

Os resultados obtidos neste projeto foram positivos, pois houve uma mudança na visão que a sociedade local tinha da escola, a diminuição do índice de evasão, o resgate do autorrespeito e da autoestima, além das práticas de solidariedade e respeito.

A terceira e última experiência descrita pelos pesquisadores, ainda no estado do Espírito Santo, ocorreu no município de Venda Nova do Imigrante, na Escola Estadual de Ensino Médio Fioravante Caliman, intitulada como “Projeto Histórias e Memórias: a trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante”. Este projeto chamou a atenção por evidenciar uma educação em valores morais e/ou princípios éticos, por ter acontecido de forma democrática e pela duração de 24 meses. O mesmo surgiu pelo fato de a escola mencionada estar localizada à mesorregião central do Espírito Santo, com forte influência da cultura dos ancestrais italianos, os quais resgatam tal cultura em festas da colônia, danças, músicas e comidas típicas, desvalorizando outras culturas presentes no município.

Para sua realização, o projeto contou com dois públicos, os alunos e as famílias de descendência negra e os alunos de geração italiana, procurando trabalhar com o primeiro grupo os conteúdos relacionados ao autorrespeito, à autoestima e à vergonha de ser negro e, com o segundo grupo, buscou-se ressaltar o respeito à pessoa de outra cultura e etnia. Participaram do projeto 120 alunos, divididos em 26 grupos, além de discentes, quatro docentes e familiares de alunos que colaboravam nas resoluções de problemas.

A princípio, os alunos de descendência negra sentiram medo e vergonha de falar sobre sua cultura, além de se negarem a assumir suas raízes étnicas. Quanto aos alunos de origem italiana, verificou-se uma incompreensão a respeito de outra cultura, ou seja, dificuldade em pensar nas diferenças e ver o mundo com outros olhos.

O primeiro passo foi realizar uma seleção das famílias afrodescendentes, de acordo com o tempo que residiam no município, o qual deveria ser superior à emancipação de 1988. Por meio dessa seleção foram encontradas 28 famílias, com as quais iria se fazer contato futuramente. Durante essa visita inicial, explicava-se sobre o projeto de educação em valores morais, para assim conseguir o consentimento das famílias em participar do mesmo. Além disso,

após esse contato inicial, os alunos tiveram que providenciar uma foto com o maior número possível de membros dessas famílias, bem como a solicitação de documentos pessoais e outras informações para a construção de uma árvore genealógica acompanhada de uma produção textual, a qual deveria conter uma síntese dos relatos e experiências contadas pelas famílias.

Após isso, os grupos de alunos produziram CDs com as fotos das famílias, árvores genealógicas, documentos pessoais, fotos dos grupos de alunos e os relatos das histórias das famílias. Durante este período, foram realizadas duas sessões extraordinárias na Câmara de Vereadores do município, em que as famílias foram homenageadas com um certificado de reconhecimento e a coordenadora do projeto pôde falar sobre a importância da cultura africana no Brasil e no município.

O projeto enfrentou algumas dificuldades, como a baixa adesão dos alunos de descendência italiana, por não compreenderem a necessidade de estudar outra cultura, também houve um pouco de não aceitação das famílias afrodescendentes que teriam sua história pesquisada e descrita, pois tinham sentimentos de não aceitação e vergonha de sua própria origem e cultura, além do medo de se expor e de se reconhecer dentro de sua própria etnia. Já as dificuldades encontradas pelos alunos foram em relação ao acesso às famílias, as quais a princípio permaneceram muito receosas; a disponibilidade de os alunos se reunirem com todos os membros do grupo, pois muitos trabalhavam e houve, ainda, dificuldades na montagem das árvores genealógicas, visto que muitos familiares haviam morrido e outros não se lembravam dos nomes de seus avós e bisavós.

Assim, diante das dificuldades, a solução encontrada foi o diálogo, pois por meio dele foi possível resolver os conflitos que surgiram, conversar com o grupo de alunos que não aderiu ao projeto e ir à casa das famílias para não só apresentar o projeto de educação em valores morais como também tirar as dúvidas que tinham quanto a ele.

Os resultados foram positivos, pois se conseguiu o reconhecimento da importância das famílias afro-brasileiras para a história do município. As atividades realizadas no projeto favoreceram o desenvolvimento da cooperação e da autonomia, uma vez que os alunos se uniram para solucionar as dificuldades que apareceram durante a realização dos trabalhos e um maior cuidado por parte dos discentes ao se referirem às pessoas negras, havendo uma melhor convivência, além do respeito e carinho entre todos.

Outra experiência que merece destaque é relativa ao projeto de pesquisa (VINHA, 2013): “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Moral (GEPEM) com a colaboração de outros grupos de pesquisadores da Faculdade de Educação da Unicamp e de outras universidades; contando com o apoio da Fundação Lemann e do Itaú BBA. Compreendendo que o clima escolar influencia não apenas nas aprendizagens escolares, mas também na qualidade das relações e na violência escolar, esse projeto teve por objetivo construir, aplicar e validar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores. Como segundo objetivo, elaborar e desenvolver, em duas escolas de Campinas/SP, um projeto de formação dos educadores visando à redução da violência e à melhoria da convivência escolar.

Em um primeiro momento foram aplicados questionários, em forma impressa, para alunos (7º ao 9º ano), professores e gestores de diversas escolas públicas e particulares de diversas cidades do estado de São Paulo, os quais foram analisados de formas qualitativa e quantitativa, a fim de verificar o clima escolar. Antes de sua aplicação, tais questionários foram submetidos à apreciação de especialistas na área e pré-testados com adolescentes, professores e gestores, a fim de verificar se houve compreensão das histórias, domínio do vocabulário, além da questão do tempo que cada item levou para ser respondido pelos sujeitos, o tempo global de resposta ao caderno e a opinião dos sujeitos sobre a tarefa realizada (cansaço, interesse, satisfação, etc.). Além disso, vale destacar que os questionários são compostos por questões contendo itens que medem e avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das relações com o ensino e com a aprendizagem, com os alunos e com os adultos na escola; do conhecimento das propostas relacionadas à convivência respeitosa; dos recursos e usos dos espaços escolares; da relação da família com a escola; das situações de intimidação, das regras, dos conflitos e da segurança na escola. O tempo total para responder aos questionários foi de 40 a 50 minutos.

Assim, com base em tal análise, realizada nas instituições municipais de Campinas, as quais atuam com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), foram selecionadas as duas escolas já citadas, devido a problemas disciplinares e/ou delituosos apresentados.

A partir desses resultados, iniciou-se nas referidas instituições um trabalho de orientação aos profissionais, visando elaborar um Projeto de Convivência com duração de um ano, o qual possuía procedimentos complementares envolvendo toda a comunidade educativa.

Importante destacar que em uma reportagem disponibilizada pelo Programa NET Educação (PROGRAMA, 2015), em 18 de setembro de 2015, pôde-se verificar os resultados positivos que o Programa desenvolvido pelo Gepem tem alcançado nas duas instituições municipais de Ensino Fundamental II de Campinas. Na reportagem, as pesquisadoras, profissionais das duas instituições e alunos falam a respeito do Projeto, das dificuldades enfrentadas e da melhoria da convivência proporcionada por meio da sua implantação.

A vice-diretora da Escola Maria Pavanati Fávaro, Márcia Aparecida Ramos, fala a respeito da importância do trabalho conjunto entre a escola e a academia, de um trabalho que envolva teoria e prática. Segundo ela, *“não tem como acontecer essa mudança sem teoria e a escola sozinha também não dá conta, então nós precisamos estudar na academia, mas por em prática na escola”*. Portanto, é evidente que um projeto que envolva a melhoria do Clima Escolar precisa estar atrelado a um trabalho conjunto entre a teoria e a prática, pois nada adianta ter o conhecimento científico se este não for empregado no contexto real.

Para o desenvolvimento do projeto era necessário que houvesse um tempo disponível e frequente para a realização dos encontros e também um espaço para que este acontecesse. Destaca a pesquisadora Livia Maria Ferreira *“a necessidade, por exemplo, de se ter um momento de reunião pedagógica, porque nós precisávamos de um espaço para formação, um espaço sistematizado, com um tempo, uma frequência, uma periodicidade”*. Assim, é notável o compromisso que deve existir na execução de um projeto com tais objetivos, pois, para que suas metas sejam atingidas, é necessário estudo, tempo e responsabilidade.

Outro fato que chamou a atenção no projeto foi a criação de uma disciplina direcionada especificamente aos conteúdos deste, o que, de acordo com a diretora da Escola Violeta Dória Lins, foi um dos desafios encontrados, pois precisaria existir uma adequação da mesma aos horários, um novo professor e divulgar para a comunidade a importância de tal mudança, o que, segundo ela, aconteceu de forma bastante tranquila. Ainda com relação à criação dessa nova disciplina, a pesquisadora Livia Maria Ferreira diz que a mesma foi elaborada com

base em pesquisas sobre o assunto e os temas mais abordados por estas, como a questão do *bullying*, do autoconhecimento e do conhecimento do grupo, pois, de acordo com a pesquisadora, para que o aluno construa valores como justiça e respeito, primeiro ele precisa identificar que valores já possui. Claro que assim como o projeto, a disciplina também está sendo construída, portanto diversas adequações ainda são necessárias. Complementando, a diretora da Escola Violeta Dória Lins coloca que:

*nós estamos ainda em construção, nós estamos no processo, o que eu percebo é que há uma tranquilidade muito grande da parte dos alunos, eles são mais receptivos, mais abertos ao diálogo porque eles refletem em sala as atitudes e todos os profissionais que fazem a formação, eles têm já algumas dicas de como fazer a intervenção no momento do problema. (Maria Teresa Baldo – Diretora da Escola Violeta Dória Lins).*

Assim, embora o projeto ainda tenha pouco tempo de desenvolvimento, já tem mostrado resultados bastante positivos com relação à convivência. Durante a reportagem, uma aluna diz que *“tinha bastante conflitos, antigamente a gente ficava com um pouquinho de medo, agora a gente se sente mais aliviado, melhorou o ambiente, o jeito, melhorou muita coisa”*. Uma outra aluna coloca que *“já percebi muita diferença, porque agora eu já estou olhando os meus colegas de uma forma diferente, porque eles eram mais solitários, já estou vendo que eles têm mais qualidades que a gente tem que aprofundar mais, ver as qualidades deles, apesar das diferenças”*.

Portanto, tanto os pesquisadores quanto as escolas têm consciência de que enfrentarão outros desafios e de que os objetivos que almejam são de longo prazo. No entanto, a busca pela melhoria do clima já possibilitou mudanças na postura de alunos e professores, pois tem contribuído para que as escolas possam conhecer melhor sua própria realidade e, conseqüentemente, planejem intervenções mais direcionadas. Além disso, este projeto pretende fazer com que tais práticas e intervenções aconteçam em outras escolas, tendo a certeza de que a ética é um conteúdo fundamental da escola e precisa estar presente nos processos de resolução de conflitos que frequentemente se estabelecem entre as pessoas.

No ano de 2013, uma experiência de educação em valores foi realizada em uma escola pública no interior de São Paulo (nossos sujeitos de pesquisa) com um projeto a princípio intitulado “Projeto Emergencial”, e em seguida denominado

“Projeto Viver Valores”. Este surgiu devido aos problemas causados pela indisciplina disseminada em algumas salas de aula, a qual trazia para a escola dificuldades em desenvolver suas práticas de ensino. Tinha como objetivo levar ao conhecimento dos alunos o conceito de alguns valores e a importância de sua prática não só no contexto escolar, mas também no contexto social, e assim, contribuir para a redução da indisciplina e uma convivência mais harmônica.

Foi implantado em caráter experimental, com três salas e três professores. Na sequência, os alunos dessas salas assistiram ao filme ‘Mãos talentosas’, dirigido pelo diretor Thomas Carter, baseado em fatos reais, que retrata a história de Benjamin Carson e sua trajetória, mostrando aos alunos que assim como Carson, eles também devem ter sonhos e procurar realizá-los. Todavia, para que isso aconteça é necessário muita dedicação e respeito aos valores e às regras transmitidos ao longo da vida. Além disso, foi elaborado em conjunto com os alunos um quadro intitulado “Regras de Convivência”, o qual se tornou mais significativo para cada um deles pelo fato de terem contribuído em sua elaboração.

Outro recurso utilizado foi a coleção “Valores de A a Z” (RADESPIEL, 2009), a qual contém atividades diversificadas para se transmitir tal conteúdo de forma dinâmica e interativa, composta por cinco volumes, nos quais podem ser encontradas atividades que promovem o desenvolvimento da autoestima, inteligência emocional, expressão criativa e habilidade de tomar decisões baseadas em valores, uma fonte contínua de aptidões necessárias que capacita crianças e jovens a responderem positivamente a uma sociedade complexa e em constante mudança.

Segundo é descrito no livro do professor da coleção mencionada, esta é composta por:

- 05 livros para os alunos, explorando valores chaves de A a Z;
- 01 CD com áudio de histórias para serem ouvidas antes de cada aula;
- 01 livro do professor, contendo todas as histórias que estão inseridas no CD e um modelo de projeto completo, como sugestão para a elaboração de aulas para o desenvolvimento da unidade – AMOR. As demais unidades ficam a critério do professor. (RADESPIEL, 2009, p.5).

De acordo com a autora, os valores selecionados de A a Z estão diretamente relacionados com a convivência. Procurando desenvolver nas crianças o respeito às pessoas e às coisas, ensinar-lhes a dialogar e cooperar, para assim

tentar promover uma vida mais pacífica, com satisfação e bem-estar para a sociedade. Estão presentes na coleção os valores: Amizade, Amor, Bom Humor, Bondade, Carinho, Compaixão, Cooperação, Coragem, Dedicção, Disciplina, Doçura, Entusiasmo, Esperança, Fé, Felicidade, Fidelidade, Generosidade, Gratidão, Honestidade, Humildade, Inteligência, Justiça, Liberdade, Misericórdia, Naturalidade, Obediência, Paciência, Paz, Perseverança, Polidez, Prudência, Pureza, Quietude, Respeito, Responsabilidade, Simplicidade, Temperança, Tolerância, Trabalho, União, Vida, Xodó e Zelo.

Com isso, um trabalho inicial foi sendo desenvolvido, apresentando com o tempo alguns resultados positivos como a redução da indisciplina, uma convivência mais harmônica e a prática de alguns valores como o respeito, o diálogo e a cooperação, que passaram a ser mais evidentes nas relações interpessoais. Porém, muita coisa ainda precisa ser feita, até porque se trata de um projeto experimental e recente que, portanto, necessita de adequações para assim torná-lo permanente, e presente no Projeto Político Pedagógico dessa escola.

Dentre essas experiências de educação em valores, observamos que são possíveis e capazes de promover uma educação de melhor qualidade, preocupada não só com a transmissão de conteúdos, mas também com a formação integral do sujeito. Além de comprovar que a estratégia de se trabalhar com a educação em valores por meio de projetos possibilita à escola introduzir o estudo de temáticas que buscam respostas aos problemas sociais com maior participação dos alunos, fazendo com que o ensino escolar faça sentido para estes.

### **2.3 A importância da Educação em Valores para a Formação Integral do Indivíduo**

Partindo da ideia de que valores são como referências capazes de atribuir sentido às ações e às práticas, indicando uma direção a ser seguida e constituindo-se como parâmetros para o trabalho docente, é essencial ressaltar que estes precisam estar vinculados à liberdade, autonomia, desenvolvimento do espírito crítico, cooperação, tolerância, responsabilidade e diálogo.

Desta forma, não é possível promover uma educação em valores baseada em explicações verbais, memorização ou transmissão de saberes historicamente acumulados, mas sim repensando as bases metodológicas e

epistemológicas da escola, ou seja, uma escola que não se contente somente com um ensino de conteúdos fragmentados e muitas vezes descontextualizados, não fazendo sentido para os alunos, mas que busque mais coerência e articulação com os avanços científicos e culturais, permitindo uma maior participação dos alunos nas decisões e valorizando essa ação ativa, promovendo, conseqüentemente, não só um trabalho pedagógico contextualizado, mas também o protagonismo dos alunos; que com os professores possam percorrer um mesmo caminho, o qual leve à formação de cidadãos capazes de utilizarem os conhecimentos adquiridos na escola para compreenderem a sociedade e lutarem por um mundo melhor e mais justo.

Uma educação integral é possível e pode ser rentável, no sentido que:

ajuda a criar um clima de convivência cidadã, gera o capital social necessário para garantir o desenvolvimento, previne o fracasso escolar, ajuda a criar um clima de convivência e bem-estar nas escolas e contribui para formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática. (PUIG, 2007, p. 104).

Para que isso aconteça, é preciso que, em primeiro lugar, a escola tenha o compromisso de educar moralmente seus alunos, levando em consideração que esta educação não pode estar pautada em uma disciplina específica, pois como coloca Ponce (2009, p.12) “a educação em valores ou está implicada, imbricada, indissolúvelmente ligada ao currículo, ou ela não está considerada”. Deste modo, é preciso que a educação em valores esteja articulada ao maior número de participantes e espaços escolares possíveis. Ou seja, para que a educação em valores aconteça, é necessário que esta esteja envolvida em procedimentos democráticos, com o objetivo de formar indivíduos autônomos e que proporcione um ambiente no qual se possa discutir e reconstruir regras, valores e princípios que direcionem a um viver de forma justa e harmoniosa em sociedade, mesmo sabendo que a sociedade atual não tem se mostrado muito desta maneira.

As escolas precisam abandonar a visão extremamente tradicionalista que ainda adotam e perceber que ela é o espaço da diversidade, pois atende a alunos de diversos meios socioculturais e familiares, que trazem consigo aprendizagens e experiências muitas vezes distintas dos parâmetros aos quais se estava acostumada; mostrando que é possível promover uma educação em valores, por meio da qual cada um, sem abandonar a sua essência e suas crenças, aprenda a conviver em sociedade, respeitando-se mutuamente.

Segundo Araújo,

a escola faz parte da sociedade e junto com ela deve construir estratégias e procedimentos que levem à sua democratização. Como cada escola possui sua cultura própria e está inserida em um ambiente singular, deve buscar seu próprio caminho a partir de princípios e valores universalmente desejáveis. (ARAÚJO, 2007, p. 135).

Não podemos nos esquecer que estamos vivendo em uma época em que muitas vezes parece que a sociedade vive uma crise de valores, quando todos os conflitos só se resolvem por meio da violência e da estupidez. Valores básicos como o respeito mútuo, a tolerância, a cooperação, o diálogo, a justiça e outros, muitas vezes parecem ter sido deixados de lado, ou até mesmo nem existir.

De acordo com Neto,

crise de valores é a idéia de que certos valores sociais e morais estão doentes e em vias de extinção. Por outro lado, valores em crise indicam que certos valores sociais e morais estão em um processo de reconstrução na sua definição e/ou forma de expressão, para se adequarem ao momento histórico. (NETO, 2009, p. 89).

Portanto, a escola precisa se voltar para uma educação em valores direcionada para uma sociedade que se encontra em um processo de transformação e que também, em alguns momentos, se vê debilitada diante de alguns valores. Sendo assim, a instituição escolar tem o papel de promover momentos em que seus alunos possam vivenciar situações de respeito, tolerância, diálogo e influenciar de forma significativa o desenvolvimento de tais valores para além da escola, para que seus alunos possam experimentar tais situações em suas experiências de vida social, conseguindo viver mais harmonicamente em grupo.

Complementando, Ponce diz que:

a prática pedagógica do programa de educação em valores poderá conter, também, reflexões sobre conteúdos cognitivos temáticos, que subsidiem as discussões e os aprofundamentos das questões éticas; mas, para além deles, terá de contemplar metodologias e vivências que permitam o reconhecimento e o questionamento de valores, assim como a incorporação de novas práticas de viver e conviver. (PONCE, 2009, p. 12).

Não queremos dizer que a escola não pode mais punir as transgressões de seus alunos, mas que o faça de forma significativa.

A esse respeito, Tognetta e Vinha colocam que:

certamente não nos colocamos a favor de que maus comportamentos fiquem impunes na escola, mas que haja correções em que aqueles que infringem uma regra desrespeitando alguém possam de fato refletir sobre suas ações e as corrigir com quem é de direito. (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 41).

Menin, Trevisol e Martins (2010) apontam que, para que haja sucesso na realização de uma educação em valores, a palavra chave para que isso aconteça se resume em “participação”, ou seja, se faz necessária a participação e envolvimento dos alunos nos projetos propostos, nas discussões sobre valores, na conservação da escola, pois assim, sentindo-se membro real e protagonista da instituição escolar da qual faz parte, o aluno melhora seu comportamento, diminui as atitudes violentas e indisciplinadas e melhora a maneira utilizada na resolução de conflitos, até porque, ao estar violando uma regra, estará violando algo que foi por ele também criado e que, portanto, tem um sentido mais significativo.

No mesmo artigo, os autores colocam as três categorias de respostas mais comuns e frequentes que os respondentes desta pesquisa apontaram como sendo a favor de que a escola dê Educação Moral, ou valores aos seus alunos. São elas:

- 1 – a crença de que vivemos hoje uma crise de valores caracterizada pela ausência ou perda de valores entre jovens; famílias ausentes, desatentas ou mal preparadas para educação em valores, e a vivência numa sociedade que dá, frequentemente, maus exemplos;
- 2 – a necessidade de formar alunos para a cidadania; ou seja, formar cidadãos conscientes e respeitadores dos direitos e deveres próprios e dos outros para a vida em comum;
- 3 – a ênfase em construir o caráter ou a personalidade ética nos alunos; formar pessoas melhores, mais sensíveis, que tenham mais auto-respeito e respeito aos outros. (MENIN; TREVISOL; MARTINS, 2010, p. 4).

As respostas destacam a importância de uma educação pautada em valores, pois muitos de nossos jovens têm uma grande carência dos mesmos, alguns não os têm no meio em que vivem. Outro fator importante que essas respostas nos trazem é a preocupação dos educadores em formar seus alunos, a fim de que se tornem cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, além de promover uma educação voltada à construção ética desses alunos, para que saibam e pratiquem o respeito mútuo.

A partir dessas informações, fica evidente para nós educadores que, se queremos formar cidadãos, então precisamos semear em cada um de nossos

alunos valores universais, transformando-os em indivíduos com participação social plena, livres e responsáveis por suas escolhas e atitudes, além de autônomos e solidários.

Sobre esse aspecto, Menin diz:

se queremos educação para a autonomia (a adoção consciente de valores) é impossível que isso seja obtido por coação; ou seja, se queremos formar alunos como pessoas capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contravalores, então é preciso que a escola monte situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se em moral meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. (MENIN, 2002b, p. 201).

Deste modo, não podemos achar que o ensino de valores se dará por meio de uma transmissão de conceitos e conteúdos, como se os alunos fossem meros receptores de informações. É necessário que esse ensino seja significativo e isso só irá acontecer por meio de uma prática educativa mais dinâmica, na qual o aluno consiga realmente praticar os valores sobre os quais está aprendendo e visualize isso no ambiente escolar.

Puig (2007) coloca três vias pelas quais a educação em valores pode acontecer. A primeira por via interpessoal, na qual se estabelecem vínculos interpessoais entre os educadores e os educandos, possui um efeito insubstituível na formação da moralidade, proporciona uma relação de respeito tanto do adulto em relação ao jovem quanto o contrário, contribui para que aconteça interação entre os educadores e os educandos, procura mostrar uma atitude de acolhida por parte do educador que precisa estar disposto a vincular-se afetivamente, gerando assim, uma relação de afeto recíproco, o qual contribui para que o educador transmita valores e condutas aos jovens com maior probabilidade de aceitação, já que entre educador e educando criou-se um sentimento de obrigação e responsabilidade alicerçado pela afeição.

A segunda por via curricular, por meio da qual o ensino de valores estaria presente nas tarefas de aula, embora sua aplicação não tenha uma localização temporal, podendo variar de acordo com as circunstâncias. Lembrando-se que as atividades destinadas ao ensino de valores precisam acontecer em um espaço que proporcione oportunidades de falar e discutir sobre assuntos de

interesse do grupo e que os inquietam, colocando em prática os valores aprendidos para a resolução de conflitos, desenvolvendo a inteligência moral e evidenciando que é possível, por meio das tarefas curriculares, trabalhar a formação em valores, mostrando que tão importante quanto abordar um determinado assunto, é a forma de tratá-lo.

A última por via institucional, na qual os valores expressos pela instituição educacional precisam se tornar hábitos e serem vivenciados e defendidos pela instituição, por meio das práticas e atividades propostas, mostrando que o verdadeiro ensino de valores é realizado por meio do cultivo de práticas e da construção de meios para que essa aconteça, enfatizando a importância do papel dos educadores na realização dessas práticas a cada circunstância. Ou seja, é preciso que a instituição educacional torne-se um centro de cultura e cidadania, capaz de cultivar práticas e construir os meios que atendam às necessidades de sua demanda, promovendo uma melhor convivência, criando um espaço para se aprender princípios e valores que colaborem para a resolução de conflitos.

Daí a importância de se promover uma maior participação dos alunos nas decisões escolares, porém com cautela e dentro do que seria permitido, pois também há uma hierarquia que precisa ser respeitada.

Segundo Tognetta e Vinha,

somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordens exteriores à sua consciência. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 133).

Portanto, os educadores, que realmente desejam promover o desenvolvimento moral de seus alunos e a sua formação como cidadãos participativos e autônomos, precisam se apropriar desses princípios éticos, pois esta não é uma tarefa fácil.

A esse respeito, Moreno complementa dizendo:

para que um professor possa desempenhar seu papel de educar em valores no ambiente escolar, é preciso haver consenso em relação a três objetivos: despertar a esperança de viver e lutar por meio de um programa de vida positivo e criador nos alunos, formar atitudes favoráveis ao melhoramento

da pessoa e promover relações sociais mais humanas, livres e solidárias. (MORENO, 2005, p. 269).

Nossa sociedade precisa de pessoas com uma formação mais humanizada, capacidade crítica e atitude cooperativa, que estejam preparados para enfrentarem situações futuras, as adversidades, sempre com esperança e capazes de combater as injustiças.

No entanto, apesar de o trabalho com valores constar nos PCNs e também estarem incluídos no Projeto Político Pedagógico das escolas por meio de projetos voltados às formações ética e cidadã dos alunos, o que observamos, na realidade, é que o ensino continua apenas circunscrito ao eixo da instrução, no qual os alunos vão à escola apenas para aprenderem de maneira fragmentada e descontextualizada os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade.

Tognetta e Vinha dizem que:

segundo os PCNs a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; e também deve ser proporcionado o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode viver. Dessa forma, são essenciais tanto a prática quanto a reflexão de temas referenciados no princípio da dignidade do ser humano, como a justiça, o respeito, o diálogo, a igualdade, a solidariedade. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 59).

Porém, o que seria preciso aprender para aprender a viver o mais harmonicamente possível?

Segundo García e Puig (2010), são quatro os princípios necessários para se aprender a viver:

1 – Aprender a ser: trata-se da formação individual de cada um, por meio da qual cada indivíduo liberta-se das suas limitações, tentando construir um nível mais elevado de autonomia e responsabilidade, agindo de acordo com o que deseja e utilizando a sua maneira de ser para resolver questões que a vida lhe oferece.

2 – Aprender a conviver: busca-se proporcionar a superação que o indivíduo possui ao isolamento e ao individualismo, fazendo com que aprendam a estabelecer vínculos, compreendendo o outro e, até mesmo, buscando projetos em comum.

3 – Aprender a participar: fazer com que o indivíduo faça parte da coletividade, aprendendo a respeitar as normas, sendo um cidadão ativo, capaz de compreender não apenas os seus direitos, mas também de cumprir com os seus deveres, contribuindo por meio de virtudes cívicas para uma convivência democrática.

4 – Aprender a habitar o mundo: trata-se de um tópico um pouco mais amplo, pois procura fazer com que o indivíduo seja reflexivo e consciente de sua responsabilidade pelo presente e futuro da Terra e da humanidade, diante do momento de globalização e problemas ecológico-climáticos que se instauraram por todo o planeta.

Ainda de acordo com os autores, ensinar a viver não é

informar nem aprender conhecimentos. Ensinar a viver não é transmitir saberes, e sim um 'saber fazer', pois o que é requerido é o conjunto de habilidades, capacidades ou virtudes. E nada disso se aprende com discursos ou memória, mas por meio de observação, prática, exercício e reforço outorgados às pessoas. Ensinar a viver indica a formação de certas disposições e capacidades: um 'saber fazer'. (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 21).

Diante disso, é fundamental que exista um vínculo afetivo entre professor e aluno, para que a aprendizagem do modo de viver seja possível e capaz de transformar virtudes em valores a serem aprendidos, apreciados e utilizados de forma consciente e responsável. Assim, mais uma vez fica evidente a importância do professor, da escola e da relação de afetividade entre estes e o aluno, pois, para que esse processo de ensino de valores aconteça, é preciso viver esses valores, reconhecer o outro, proporcionar o diálogo, a participação e, assim, possibilitar a formação integral do aluno. O professor precisa ser aquele profissional que possui uma personalidade autêntica e de acordo com os valores que procura ensinar, mostrando coerência entre as ideias que transmite e a sua conduta diária, pois é modelo para muitos jovens e pode influenciá-los de maneira significativa. Desta forma, a criação de vínculos afetivos interligados com os demais momentos educacionais, proporciona interações direcionadas a reconhecer cada aluno e, deste modo, estabelecer relações alicerçadas no respeito, no diálogo, na fidelidade, na tolerância, na solidariedade e na justiça.

Segundo García e Puig (2010), a atitude consciente do educador deve envolver um trabalho de acolhimento, por meio do qual o aluno sinta-se valorizado e

querido, mostrando que este educador não é apenas um especialista em uma determinada matéria, mas alguém com quem o aluno possa contar, sobretudo, como pessoa. Também é preciso reconhecer o outro assim como é, com seus sentimentos, limitações e preocupações, ou seja, com sua própria identidade. Além disso, é necessário acreditar e confiar no aluno, em sua capacidade e competência pessoal, para fazer com que este consiga transmitir autoconfiança e, assim, resolver conflitos e desenvolver sua personalidade moral. Outro aspecto fundamental é a presença do diálogo na relação professor/aluno, fazendo com que cada um se sinta comprometido com aqueles com quem fala. Todavia, para que isso aconteça, o professor precisa ter um espírito democrático, o qual contribua para a implantação de práticas que auxiliem o debate e a troca de opiniões, abordando coletivamente questões significativas, tentando encontrar uma melhor compreensão e reconhecendo o protagonismo de seus alunos.

Corroborando a ideia da importância do papel do professor, Trevisol coloca que:

o trabalho do professor é essencial, pois é considerado o alicerce na vida do aluno, o orientador, o amigo, o modelo. A forma como o professor age e pensa é tido como exemplo, como algo a ser seguido. Os professores são responsáveis por orientar, por mediar e por auxiliar no processo de construção de valores. (TREVISOL, 2009, p. 171).

Portanto, observamos a necessidade de se realizar um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar em relação aos temas transversais. Interdisciplinar no sentido de haver uma intercomunicação entre as disciplinas, promover a valorização das relações entre elas, conseguindo-se, assim, que os conteúdos trabalhados nas disciplinas não sejam mais informações desconectadas entre uma disciplina e outra, transformando-se em uma corrente, cujos elos ligam-se uns aos outros. Transdisciplinar no que se pretende com os temas das áreas convencionais, fazendo-se com que estes se integrem de forma a relacionar-se às questões contemporâneas e, conseqüentemente, orientar o convívio escolar.

O papel do professor é fundamental nesse trabalho inter e transdisciplinar, pois precisa estabelecer relações com seus colegas de trabalho, instituindo critérios que permitam orientar a prática educacional, conhecer criticamente a realidade em que desenvolve seu trabalho, envolver-se tanto nas questões diretamente relacionadas ao seu trabalho em sala de aula como com

aquelas que extrapolam o seu âmbito, além de procurar conhecer melhor os seus alunos, tanto nos aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, como também aqueles relacionados aos desejos, interesses e dificuldades vividos por seus alunos.

Em relação à atuação do professor no processo de educação em valores, os PCNs colocam que:

para realizar qualquer trabalho educativo que tenha como finalidade a contribuição para construção da cidadania, é necessária ao professor, como requisito primeiro e essencial, a participação efetiva na construção do projeto político pedagógico da escola. Nessa participação estão implicados um conhecimento crítico da realidade na qual se desenvolve o trabalho, do grupo com o qual se vai intencionalmente estabelecer uma relação de aprendizagem, do conjunto dos profissionais da instituição, e de si próprio – dos limites e possibilidades que se criam para o exercício de uma prática pedagógica competente.

A função docente exige do professor uma série de condutas que o farão reconhecido como alguém que utiliza o seu saber e o seu poder como um recurso para o bem da coletividade com quem trabalha, fazendo bem o que lhe compete. Exige, além disso, determinadas virtudes, qualidades, que poderão auxiliá-lo no dia-a-dia, como a humildade, a curiosidade, a coragem, a capacidade de decidir e de colocar limites, comprometendo-se na busca dos objetivos que se propõe. (BRASIL, 1998, p.76-77).

Como se pode perceber, a tarefa do educador não é fácil, muito pelo contrário, trata-se de ter consciência que terá em seu caminho muitas dificuldades a serem superadas, mas que, com comprometimento e determinação, encontrará a solução para tais dificuldades, com base em uma educação em valores, na qual se tenha como principal objetivo a formação integral do aluno como cidadão autônomo e consciente de suas atitudes dentro da sociedade em que vive.

Ter o conhecimento real que o valor implica, permite julgar a realidade e, conseqüentemente, orienta os sujeitos em suas atitudes. Contudo, para se alcançar essa realidade é necessário superar a escassa formação e o empobrecimento dos conceitos de valor e, assim, conseguir realmente preparar o aluno para enfrentar situações de conflitos de valores, agindo com reflexão e autonomia diante de situações controversas.

Nesse sentido, Araújo complementa dizendo que:

trabalhar valores de forma democrática e reflexiva, em uma escola que promova o prazer de estudar em seus alunos e alunas, e também o prazer de ensinar em seus professores e professoras, é um caminho profícuo para

a construção da autoestima e do autoconhecimento. (ARAÚJO, 2003, p. 143).

Para tanto, a construção de valores só ocorrerá se a educação em valores estiver coerente com conceitos baseados em fundamentos significativos e não doutrinários, em que os alunos percebam essa prática entre todos os membros do ambiente escolar.

Assim, segundo Puig

do ponto de vista pedagógico, a clarificação de valores baseia-se na ação consciente e sistemática do educador, que tem por objetivo estimular processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais são os seus valores, para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com os mesmos. Para estimular esse processo, o educador deve proporcionar programas e experiências que favoreçam o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando toda doutrinação ou inculcação. (PUIG, 1998, p. 39).

No entanto, não podemos nos esquecer que enquanto o ensino de valores pautado na ética, na democracia e nos direitos humanos não for realmente assumido como prioridade educacional, pelas políticas públicas, escolas e universidades, continuaremos remando contra os princípios éticos e nos lamentando pelas injustiças decorrentes de uma sociedade desigual.

Outro fator importante que precisa ser levado em consideração é o de se trabalhar com projetos direcionados à realidade local de cada escola como uma instituição singular e como tal, com suas particularidades, como as características culturais, adversidade de crenças e valores.

Complementando, Araújo diz que:

articular o desenvolvimento de políticas públicas que assumam a ética, a democracia e os direitos humanos como prioridades dos sistemas educativos com o respeito às características das comunidades locais é um dos desafios éticos desse processo. (ARAÚJO, 2007, p. 139).

Portanto, uma educação em valores só será possível por meio de princípios fundamentais, tais como: o respeito mútuo, a justiça, a tolerância, a cooperação e o diálogo entre as pessoas. Observa-se que nesse tipo de educação haverá sempre muitas dúvidas, as quais deverão ser discutidas, pois é por meio da discussão, do saber ouvir e das relações democráticas que se chegará à educação que queremos.

Na próxima seção apresentaremos os estudos sobre educação moral na perspectiva de Piaget, Kohlberg e Lind.

### 3 ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Nesta seção apresentaremos os estudos sobre a moralidade, por meio de pesquisas de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind.

#### 3.1 Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi biólogo e dedicou sua vida a estudar o processo de construção de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. A partir dos estudos sobre a evolução da criança nos campos de conhecimento físico, lógico-matemático e social, Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética, com questões epistemológicas acerca do conhecimento científico: como é possível o conhecimento objetivo; como passar de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento; que papel tem o indivíduo no ato do conhecimento. Deste modo, mostrou que a construção do conhecimento ocorre por meio da ação de uma pessoa sobre o meio que vive. No entanto, não acontece sem a estruturação, pois para que as coisas e fatos adquiram significação, é necessário que estejam inseridos em uma estrutura. Assim, a interação entre o organismo e o meio é o fator responsável pela construção da capacidade de conhecer (CHIAROTTINO, 1988).

Além disso, Piaget procurou estabelecer fases ou estádios mentais com relação à evolução da linguagem, da cognição e das tendências afetivas de heteronomia e autonomia, procurando por meio das categorias de objetos, causalidade, espaço e tempo, explicar a evolução lógica interna dos conhecimentos.

Segundo Piaget, o desenvolvimento psíquico

começa quando nascemos e terminará na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (PIAGET, 2014, p. 3).

Piaget (1982) mostra como acontece o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Inicia seus trabalhos observando como as adaptações sensório-

motoras fundamentais (hábitos e exercícios de reflexos) acontecem e de que maneira a inteligência se constrói diante dos processos adquiridos, ou inatos, do sujeito.

O autor esclarece que existem duas invariantes funcionais responsáveis pelo processo do funcionamento cognitivo: a organização e a adaptação, esclarecendo que a primeira é inseparável da segunda, pois “são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior.” (PIAGET, 1982, p.18). Deste modo, o processo de adaptação, que ocorre por meio da interação do sujeito com o meio, contempla dois processos complementares e interdependentes: a assimilação e a acomodação.

Em relação ao processo de assimilação e acomodação, e explicando como o sujeito interage com o meio e constrói seu conhecimento, Piaget (1982) faz as seguintes colocações a respeito dos conceitos derivados da interação sujeito/meio. O primeiro, denominado por Piaget de processo de Assimilação, acontece no momento em que o sujeito recebe o estímulo do meio e o organiza. Assim, novos eventos são abstraídos por meio de esquemas mentais já existentes, os quais integram dados exteriores em suas estruturas, fazendo com que o sujeito reorganize os novos eventos com aqueles que já o possui. Reforça essa ideia Wadsworth (1997, p. 19), ao dizer que “assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes.”

O termo estrutura ou esquemas mentais é utilizado por Piaget (1982) para denominar os instrumentos que o sujeito utiliza ao agir sobre a realidade – estes são de essência cognitiva e modificados à proporção que o sujeito vai evoluindo. Piaget conceitua tal modificação das estruturas como Acomodação, processo que acontece no instante em que o sujeito se modifica para interagir com as situações oferecidas pelo meio, ou seja, a partir do momento em que o sujeito é capaz de transformar e transformar-se para adaptar-se ao meio.

Na clarificação do conceito, Assis menciona que:

ao adaptar-se a um objeto novo, a criança aplica sobre ele seus esquemas de ação (olhar, sugar, pegar, balançar, etc...) e assimila este objeto a um ou vários destes esquemas. Muitas vezes, entretanto, o objeto, ao ser assimilado, impõe resistência ao sujeito, de maneira que os esquemas de que ele dispõe não são suficientes para assimilá-lo. Ocorre, então, a

acomodação, ou seja, a modificação do esquema, em decorrência da resistência que o objeto oferece a ser assimilado. (ASSIS, 2013a, p. 56).

Portanto, a Adaptação surge do equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Isto quer dizer que o organismo se acomoda para se adaptar ao objeto. Assim, na necessidade de resolução de um problema, o organismo modifica o meio e simultaneamente se modifica, ocorrendo então, uma equilibração entre o sujeito e o meio. Sendo assim, a equilibração é

uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1999, p.14).

Complementa a ideia de equilíbrio Wadsworth, como sendo

um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Desequilíbrio é um estado de não balanço entre assimilação e acomodação. Equilibração é processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Este é um processo auto-regulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação. (WADSWORTH, 1997, p. 22).

A equilibração é necessária para conciliar a contribuição de outros fatores de desenvolvimento mental como a maturação, a experiência dos objetos e a experiência social (PIAGET; INHELDER, 1974).

Piaget acentua o aspecto construtivo da equilibração, agora qualificada majorante (termo usado no sentido de um aumento qualitativo devido à equilibração, de uma “melhoria” ou “aperfeiçoamento” das estruturas). Isto porque o processo de equilibração não consiste em uma simples volta ao ponto de partida, mas conduz, em geral, a um estado melhor do que o inicial. O mecanismo autorregulador é construtivo, traz progressos e engendra novidades. De acordo com Castro,

é no decurso de uma atividade do S (física, mental ou complexa, abrangendo ambas) que surge um problema. O próprio fato dessa atividade ser ‘perturbável’ indica a necessidade de seu aperfeiçoamento, de que seja completada ou compensada. A reequilibração da atividade exige, pois uma ultrapassagem da situação anterior, uma abertura a novas possibilidades. Esta orientação para a melhoria, a construção de novidades é que caracteriza a ‘equilibração majorante’. (CASTRO, 1991, p. 22).

A partir desses conceitos básicos a respeito do nascimento da inteligência, pode-se melhor compreender o desenvolvimento da cognição como um

processo em espiral, que surge de estruturas simples até as mais complexas, ocorrendo continuamente ao longo da vida, modificando e ampliando suas estruturas cognitivas, por meio das experiências de aprendizagem vividas. Além disso, sob o aspecto da inteligência possuir um mecanismo de ação motora e um mecanismo do afeto, Piaget destaca o fato de que não há atos puramente intelectuais ou totalmente afetivos. Sendo assim, inteligência e afeto estão interligados (PIAGET, 1999).

Nesse sentido, Piaget mostra em seus estudos estágios do desenvolvimento intelectual da criança. Divididos em quatro grandes estágios, salienta que cada um deles é superado sem ultrapassagens entre eles. Os períodos são: o estágio da inteligência sensório-motora, o do pensamento pré-operacional, o das operações concretas e o das operações formais. Com relação aos estágios citados, Piaget e Inhelder colocam que:

o desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 131).

Sobre o estágio sensório-motor, Piaget conseguiu mostrar que a inteligência inicia sua estruturação antes da aquisição da linguagem. Isso acontece nos primeiros 24 meses de vida, por meio de conquistas diárias que vão habilitando a criança para o mundo da linguagem e das representações. No estágio da inteligência sensório-motora, a criança desenvolve a inteligência pré-verbal, que envolve os reflexos motores e a lógica da ação, sendo denominada “inteligência prática” por Piaget e Inhelder (1974, p. 12). Durante esse período, a cognição evolui por meio das percepções (sensório) e das ações (motor), transcorrendo desde o nascimento da criança até os dois anos de idade. Por meio das experiências sensório-motoras com os objetos ocorre a assimilação do que é sujeito à repetição ou de desenvolvimento lógico, promovendo os conhecimentos de objeto e de objeto permanente, além da diferenciação entre meios, fins e causalidade.

## Segundo Piaget e Inhelder,

[...] a inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita à estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes. (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 18-19).

A partir de então, a criança inicia um processo de imitação de um modelo presente e, mais tarde, realiza essa imitação em sua ausência. Essa imitação é uma realização prefigurada que consiste em conferir significações. Tais assimilações vão se modificando por meio das experiências e da construção de esquemas que a criança vai produzindo.

A respeito do estágio do pensamento pré-operacional, marcado pelo início das representações, a criança passa a imaginar um objeto por meio de outro, além disso, é o período da introdução à linguagem. Nesta fase, o modelo do adulto é muito importante, pois a criança aprende e constrói os seus novos esquemas baseada na imitação das ações e condutas das pessoas que fazem parte do seu convívio (PIAGET; INHELDER, 1974).

No início dessa fase, observa-se forte sentimento egocêntrico, o que dificulta perceber o ponto de vista alheio, além de que o pensamento é controlado pelo imediatismo e pelo perceptual e concreto. Assim, a criança ainda não consegue raciocinar de forma generalizada, seu discurso é marcado pelas representações das experiências vividas, ou seja, é nesse período que se dá o início da socialização, além do desenvolvimento emocional, pela organização de sentimentos como o respeito e a simpatia. Concomitantemente, acontece a entrada da criança no mundo moral, dos valores e regras.

Segundo Piaget e Inhelder (1974), o estágio das operações concretas é marcado pela reversibilidade, ou seja, a ação sobre o mundo agora pode ser pensada e anulada (fazer/desfazer). É nessa fase que surgem os esquemas das operações lógicas de seriação, de classificação, além da operação intelectual, como sistema internalizado de ações reversíveis. Esse pensamento de reversibilidade ainda não é possível diante de situações hipotéticas, apenas na presença de situações reais ou observáveis. Tal período é chamado de operatório, pois é reversível, possibilitando o retorno ao ponto de partida, e concreto, pois a criança

precisa pensar baseada em exemplos e materiais existentes e possíveis de serem observados. No plano afetivo, o meio tem um papel fundamental na descentração e na conquista do pensamento de relações. Deste modo, a coordenação das ações depende das interações entre os indivíduos. A criança passa a comparar seus enunciados verbais com os de outros e, por meio dessa interação, o pensamento se torna objetivo.

Ainda de acordo com os autores (1974, p. 86), tal prática é possível quando o pensamento da criança estiver seguro e estável em uma estrutura lógica, a qual chamou de *agrupamento* que é o mesmo que “constituir encadeamentos progressivos, que comportam composições de operações diretas”, ou seja, um tipo de organização lógica entre os seus elementos, com leis que regulem a relação de cada elemento com os demais, lembrando que essas relações devem ser reversíveis.

A respeito do estágio das operações formais, considerado o nível mais elevado das estruturas cognitivas, momento em que a criança conquista a organização lógica das representações, Piaget e Inhelder colocam que:

a grande novidade do nível que vamos tratar é que, ao contrário, torna-se o sujeito, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: torna-se, portanto, capaz de inferir as conseqüências necessárias de verdades simplesmente possíveis o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal.(PIAGET; INHELDER, 1974, p. 113).

Assim sendo, é nesse período que acontece o raciocínio científico e a construção de hipóteses, o que demonstra um desenvolvimento maior da causalidade. Nessa fase, é possível a construção dos raciocínios e da lógica, os quais tornam possível a resolução de problemas. Ademais, é durante esse período que a criança se torna adolescente, podendo pensar de forma lógica e correta, mesmo por meio de um conteúdo hipotético, trabalhando não só com a realidade concreta como também com a realidade possível e desenvolvendo os raciocínios hipotético, dedutivo, hipotético-dedutivo, científico-dedutivo e abstrativo-reflexivo.

Como argumentam Piaget e Inhelder (1974), é em torno dos 12 anos de idade que o pensamento formal está se construindo. Para isso, é necessário reorganizar as operações concretas para dar lugar a novas estruturas, gerando um

nível de abstração maior para a compreensão da realidade e a internalização de valores, os quais se estenderão durante a adolescência e por toda a vida.

Assim, observa-se a contribuição da Psicologia e da Epistemologia Genéticas para a área da Educação por meio de suas pesquisas sobre a cognição humana. É importante destacar a sua expressiva contribuição a respeito dos estudos da moralidade humana. Autor da respeitável obra, “O juízo moral na criança”, Piaget (1994a), influenciado pelas ideias do filósofo Immanuel Kant, que entre outras reflexões dedicou-se também às questões morais, se fundamenta nos pensamentos deste filósofo para desenvolver seu estudo sobre o desenvolvimento da moralidade, a construção e a consciência das regras, destacando nele que a criança passa por duas etapas durante o seu desenvolvimento moral, anteriores à autonomia, são elas a anomia e a heteronomia.

Para Piaget (1994a, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”.

Isso nos leva a refletir sobre estudos da moralidade humana. Montoya coloca que a grande descoberta da Psicologia Genética é ter invertido o tratamento clássico dado à moralidade humana.

embora exista, nos estudos clássicos da moral, consenso sobre o fato de o respeito constituir o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais, as formas de tratamento dessa relação é que podem ser diametralmente opostas. Assim, segundo Piaget (1998), enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Para Bovet (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em, segundo, que esse outro respeite aquele de quem emanam as ordens. Noutras palavras, é suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que as ordens prescritas por eles sejam aceitas por ela e por isso se tornem obrigatórias. Esse resultado, para Piaget, é essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo a indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico[...]. (MONTROYA, 2004, p. 176)

Ainda Montoya (2004) argumenta que deste novo modo de colocar a relação entre o respeito e a lei moral tem-se que diferenciar as modalidades que assumem o respeito na relação entre os indivíduos. Assim, Piaget, em suas pesquisas, aponta dois tipos de respeito: o respeito unilateral, implicando a desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado (como exemplo, o

respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto), característico da relação social, chamada por Piaget relação de coação. Por outro lado, temos o respeito mútuo, em que indivíduos em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente: ao que Piaget denomina relação de cooperação.

Esses dois tipos de respeito implicam duas morais: a heteronomia, a qual resulta das relações de coação moral e do respeito unilateral, apontando para o sentimento do dever; a autonomia moral, resultante do respeito mútuo e das relações de (co)operação, assinalando-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo (LA TAILLE, 1992; MONTOYA, 2004).

Na primeira etapa, denominada anomia (a = negação; nomia= regra, lei), a moral ainda não se coloca. As normas são determinadas pelas necessidades básicas, ou seja, as regras são obedecidas pelo hábito e não por uma consciência do que é certo ou errado. Esta etapa é natural na criança pequena, que ainda se encontra no egocentrismo. Um exemplo desta etapa é quando o bebê chora por estar com fome, pois quer ser alimentado na hora. As necessidades básicas definem as normas.

Exemplifica La Taille:

crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas. Interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não para participarem de uma atividade coletiva. (LA TAILLE, 1992, p. 49).

Na segunda, chamada heteronomia, há o respeito à autoridade. Não há consciência, reflexão, apenas obediência. Para Piaget (1974), a fonte da heteronomia está no sentimento do dever, trata-se de respeito unilateral, que engendra na criança uma moral da obediência. Assim, a heteronomia pode ser chamada de “moral do dever”, pois as crianças obedecem regras não por consciência do que elas significam, mas por dever a um adulto ou algo superior. Nesta etapa, as crianças julgam os atos alheios levando em conta as consequências materiais do fato do que a intenção de quem o cometeu.

Deste modo, segundo o autor, nessa fase

vê-se quanto as respostas são resistentes às sugestões contrárias tentadas por nós e quanto as crianças, se bem que compreendendo perfeitamente as

histórias contadas e, por conseguinte, as intenções dos personagens em jogo nas histórias, só levam em conta, em suas avaliações, fatos materiais e não as intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais. (PIAGET, 1994a, p.105).

Pode-se observar que as crianças que se encontram nessa etapa caracterizam-se por utilizar punições expiatórias, a qual possui um caráter arbitrário, relacionadas à coação e às regras autoritárias, não mantendo, assim, relação entre a sanção e o ato sancionado. Ou seja, o importante é que exista uma relação entre o sofrimento determinado pela sanção e a gravidade do fato cometido. O motivo que leva as crianças a se basearem no dano material causado pelo ato alheio é determinado pela coação adulta. Baseadas no rigor utilizado pelo adulto na aplicação das sanções, os quais punem por meio da materialidade do ato, a criança acaba utilizando-se da mesma prática. Assim, quando o adulto adota uma postura mais justa na aplicação de sanções, despertando na criança a utilização de sentimentos em seus julgamentos, a responsabilidade objetiva vai perdendo sua importância.

Portanto, durante a etapa da heteronomia, na qual há o predomínio do julgamento por responsabilidade objetiva, as crianças orientam seus atos por meio de exemplos recebidos, os quais são rígidos e inflexíveis, caracterizando o egocentrismo deste período, determinando que o correto seja o cumprimento da regra e que qualquer interpretação diferente desta não seja considerada uma atitude correta.

De acordo com Parrat e Tryphon,

a moral da heteronomia e do respeito unilateral parece corresponder à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus), próprias das sociedades ditas 'primitivas', nas quais o respeito aos costumes encamados nos Anciões prima entre todas as manifestações da personalidade. (TRYPHON, 1998, p. 32).

Por fim, a etapa denominada autonomia apresenta características opostas à da heteronomia, pois o respeito às regras é determinado por meio de acordos mútuos.

Nesta etapa, o sujeito adquire a consciência moral, os deveres são cumpridos de acordo com sua necessidade e significação, possuindo princípios éticos e morais. Nela, o sujeito sabe que para viver em sociedade há regras, e que o respeito a elas parte de seu interior e não pela imposição de um adulto ou algo

superior. O sujeito autônomo é aquele que ao olhar para si enxerga o próximo, abandonando ideais egocêntricos e adquirindo a capacidade de julgar os atos alheios por sua intenção, por meio de um olhar subjetivo.

Segundo Menin,

na moral autônoma, ao contrário, o adolescente discute as regras que regem sua vida no grupo e pode reelaborá-las passando a entender as utilidades sociais das regras, e os atos dos outros passam a ser julgados pela intenção; os piores atos são aqueles que mais quebram os laços de solidariedade e confiança entre as pessoas mesmo que pouco aparentes ou não puníveis. (MENIN, 2002a, p. 96).

É nesse momento que ocorre o respeito a determinadas regras que o próprio sujeito construiu para si, baseado em princípios de igualdade e equidade. Segundo Piaget (1994a, p.155), “há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior.” Assim, essa autonomia só surgirá quando o respeito mútuo e a reciprocidade surgirem, tornando possível ao sujeito sentir a necessidade consciente de tratar o seu próximo como gostaria de ser tratado. Isto implica em dois tipos de respeito: o respeito unilateral, no qual a regra é coercitiva, ou seja, uma mistura entre o egocentrismo, em que a relação é de cooperação, nele a submissão à regra se cumpre por meio criança olha para o mundo do qual faz parte sob sua própria perspectiva e o desejo do mais forte, representado pela coação adulta; e o respeito mútuo, quando a regra é racional de uma cooperação real. Assim, a criança possuirá uma nova concepção sobre as regras, pois, segundo Piaget (1994a, p. 82), “pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade”.

Ainda a respeito das relações de coação e das relações de cooperação, Piaget diz que:

a sociedade é o conjunto das relações sociais. 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,

se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1994a, p. 294).

Para Parrat e Tryphon (1998, p. 118), do ponto de vista moral, a relação de cooperação promove o “desabrochar de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos.”

Ainda de acordo com as autoras, do ponto de vista intelectual, a relação de cooperação significa pensar em função dos outros e, portanto:

substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos ilusórios da coerção verbal por um método de estabelecimento de relações verdadeiras, que garante não apenas a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão. A esse respeito, o produto essencial da cooperação não outro senão a lógica das relações, esse instrumento de ligação que permite à criança libertar-se simultaneamente das ilusões de perspectiva mantidas pelo egocentrismo e das noções verbais devidas à autoridade adulta mal-compreendida. (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 118-119).

Portanto, a instituição escolar precisa ser um ambiente que promova a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo, visto que tais características são fontes para a autonomia, levando a um maior nível de desenvolvimento moral de seus alunos.

A partir dos estudos de Piaget, surgiram novas pesquisas sobre o tema, como as de Lawrence Kohlberg, nos Estados Unidos, nas décadas de 60 e 80, e de Georg Lind, na Alemanha, as quais serão apresentadas a seguir.

### **3.2 Lawrence Kohlberg**

Lawrence Kohlberg nasceu em Nova York, em 1927, e faleceu em janeiro de 1987, em Winthrop. Bacharelou-se na Universidade de Chicago e pretendia se tornar psicólogo clínico, no entanto, interessou-se nas pesquisas de Piaget, o que fez com que baseasse seus estudos no juízo moral, desenvolvendo estágios de desenvolvimento moral. Kohlberg evidenciou a importância da cognição e das competências morais, tornando a moralidade assunto de pesquisa, ultrapassando o discurso religioso e político, pois realizou um trabalho inovador, que proporcionou conhecimento a respeito da educação moral sistemática e sobre o

estabelecimento de bases para a mensuração das competências morais (LIND, 2000).

Quanto à concepção de competência moral, Kohlberg (1964, p. 425) coloca que é “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. Deste modo, a moralidade não diz respeito somente a ideais morais ou atitudes, mas está relacionada ao aspecto cognitivo ou de competência (LIND, 2000). Entretanto, o autor não destacou quais são as competências morais e como deveria ser realizada a sua mensuração dentro de cada um dos estágios que organizou.

Foi por meio de pesquisas, iniciadas em sua tese de doutorado, concluída em 1958, na Universidade de Chicago, que realizou trabalhos direcionados ao desenvolvimento moral, os quais contribuíram para a elaboração de instrumentos capazes de avaliar o juízo moral, sendo trazidos para o Brasil e adaptados à nossa realidade, como por exemplo a Entrevista do Juízo Moral (MJI) e o *Defining Issue Test* (DIT) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Inspirado em Piaget, utilizou entrevistas, por meio de um método clínico que se utilizava da aplicação de dilemas morais hipotéticos, que envolviam personagens em situações difíceis e que para a solução fazia-se necessário recorrer a valores conflitivos. Cada sujeito deveria julgá-los e justificá-los, ao entrevistador cabia a função de deixá-los à vontade para responder, acompanhando o raciocínio das escolhas, e concluindo por meio dessas entrevistas que, para o uso de tipos de raciocínio moral e conjunto de aspectos de julgamento moral, existem tendências etárias. Seus dilemas se tornaram conhecidos e o mais famoso deles é o dilema de Heinz, no qual o esposo precisava conseguir um remédio para sua esposa que estava com câncer.

na Europa, uma mulher estava a ponto de morrer de câncer. Havia um medicamento que poderia salvá-la, uma forma de radio que um farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O farmacêutico cobrava 2 mil dólares, dez vezes mais do que o medicamento realmente custava. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todos que conhecia para pedir o dinheiro emprestado, mas não pode conseguir mais que aproximadamente a metade do que custava. Disse ao farmacêutico que sua esposa estava morrendo e lhe pediu que lhe vendesse mais barato ou que lhe deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse que não. O marido, desesperado, forçou a entrada da loja para roubar o medicamento para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê? (KOHLBERG, 1992, p. 85).

O dilema traz em que é preciso analisar se o correto é respeitar a lei ou se ela pode ser desrespeitada em virtude de salvar uma vida, por isso, a justificativa dada pela pessoa após a aplicação do dilema é importante.

Conforme é colocado por Biaggio (2006), os dilemas eram contados e na sequência eram feitas perguntas aos participantes, tais como: E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei? Desta forma conseguia respostas de indivíduos diversos e, assim, estabeleciam-se parâmetros de respostas.

Segundo Biaggio (2006), Kohlberg usou um modelo de entrevista clínica similar ao de Piaget. Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010), para consolidar sua visão, Kohlberg criou uma medida de avaliação do juízo moral, chamada de *Moral Judgment Interview* – MJJ. Trata-se de uma entrevista semiestruturada que tem como objetivo a avaliação do juízo moral, possibilitando a construção de um perfil moral. É composta por uma “conversa” a respeito de três dilemas morais, dura em média 60 minutos, oral e, se possível, gravada, para ser transcrita. A MJJ proporciona a construção de um perfil moral, pois permite identificar a problemática, a norma e o elemento utilizados nas respostas do entrevistado.

A partir do MJJ foram criados outros dois testes: o DIT – *Defining Issues Test* (Teste de Questões Definidoras), de James Rest, e o SROM – *Sociomoral Reflection Objective Measure* (Medida Objetiva de Reflexão Sociomoral), de John Gibbs. O DIT consistia de seis dilemas de Kohlberg, seguidos por 12 afirmações cada, que devem ser avaliadas quanto ao grau de importância colocado na resolução do problema. Um escore P fornece a porcentagem de pensamento pós-convencional. Recentemente, uma nova versão foi criada ao DIT, a qual é composta por cinco dilemas morais, que devem ter suas alternativas avaliadas e ordenadas. No SROM são apresentados dois dilemas kohlbergianos, seguidos de perguntas de múltipla escolha, estando presentes em cada uma delas um estágio de julgamento moral (BIAGGIO, 2006).

Foi por meio de sua tese de doutorado que Kohlberg realizou um trabalho com uma amostra de meninos entre 10 e 16 anos e, com as respostas que estes deram a dilemas morais hipotéticos, que o raciocínio para justificar suas posições morais pôde se classificar em seis modelos distintos de juízo moral, os

quais estão relacionados com a idade, ainda que não dependam dela e se pode caracterizar como níveis de juízo moral (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1989).

Além disso, para provar se esses níveis de juízo moral identificados satisfaziam os critérios piagetianos das etapas, Kohlberg iniciou um estudo longitudinal dos sujeitos originais, aos quais, entrevistou a cada quatro anos para provar seu nível de juízo moral. Assim, ao final da década de 1970, tal estudo havia se completado após 20 anos de seu início. Cabe ressaltar que, durante a década de 1960, Kohlberg elaborou uma “teoria cognitivo-evolutiva da moralização” que trata de explicar como se desenvolvem essas etapas a partir da interação entre um indivíduo e seu ambiente; como um indivíduo passa de uma etapa à seguinte; por que alguns indivíduos se desenvolvem mais que outros; e qual é a relação entre essas estruturas da base cognitiva e os sentimentos e ações morais de um indivíduo (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1989).

Quanto ao desenvolvimento do juízo moral, seus seis estágios se agrupam em três grandes níveis: nível pré-convencional (Estágios 1 e 2), nível convencional (Estágios 3 e 4) e nível pós-convencional (Estágios 5 e 6). Kohlberg (1992) enfatiza a importância da abordagem da perspectiva social e do julgamento moral, trata-se da perspectiva sociomoral, a qual está direcionada ao ponto de vista individual definindo fatos sociais e valores emocionais, ou deveres. Ainda de acordo com o autor (1992, p.187), “uma forma de entender os três níveis é considerá-los como três diferentes tipos de relações entre o eu e as normas e as expectativas da sociedade”.

O nível pré-convencional refere-se àqueles que ainda não compreendem as normas morais. Está ligado a atos concretos observáveis e não à compreensão das regras, é aquele em que se encontram a maioria das crianças menores de nove anos, alguns adolescentes e muitos adolescentes e adultos delinquentes. São sujeitos que ainda não entendem e mantêm as normas sociais convencionais, ou seja, para esses indivíduos as normas e expectativas sociais são algo externo a si mesmos. Neste nível existe a subdivisão de estágios 1 e 2, sendo o estágio 1 referente à orientação para o castigo e obediência e o estágio 2 ao hedonismo instrumental relativista, ou seja, a decisão se baseia nos próprios interesses. A partir do nível convencional, os sujeitos passam a ser capazes de se colocar no lugar do outro, as regras identificadas são externas e provenientes das autoridades. Este vem a ser o nível da maioria dos adolescentes e adultos da nossa

sociedade e de outras também. O termo convencional é definido como conformidade e conservação das normas e expectativas ou acordos da sociedade. Subdivide-se em estágio 3, relativo à moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais e estágio 4 relacionado à orientação para a lei e a ordem. No nível pós-convencional, as regras sociais são aceitas e baseadas nos princípios morais que as conduzem, pensando-se no princípio e não na convenção em um momento de tomada de decisão, é alcançado somente por uma minoria de adultos, normalmente após os vinte anos e é identificado como um sujeito que se diferencia das normas e expectativas dos outros, além de definir seus valores de acordo com seus próprios princípios. Fazem parte desse nível o estágio 5, o qual diz respeito à orientação para o contrato social democrático, e o estágio 6, aos princípios universais de consciência (KOHLBERG, 1992).

Para melhor definir o estágio moral, Kohlberg subdividiu os estágios em A e B. Desta forma, podemos distinguir duas formas de raciocínio dentro do mesmo estágio: a primeira seria heterônoma, portanto fundamentada em regras e na autoridade, a qual seria representada pelo subestágio A e a outra seria estruturada em uma orientação autônoma, vinculada aos princípios de justiça, igualdade e reciprocidade, representada pelo subestágio B. Sendo que, para o autor, os sujeitos que se encontram no subestágio B são aqueles comprometidos com a ação moral e com o que pensam ser justo (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Para Kohlberg, a ordem dos estágios de desenvolvimento moral é invariável, universal. Assim sendo, todos os indivíduos passarão pela mesma sequência, na mesma ordem, independentemente de sua cultura. No entanto, isso não quer dizer que todos conseguirão atingir os estágios mais elevados (BIAGGIO, 2006).

Segundo Medrano, para Kohlberg desenvolvimento moral é

um processo de uma única via. Neste processo tem-se comprovado a existência de uma sequência universal no raciocínio moral, que conduz a formas mais equilibradas e estruturadas de raciocínio. Este raciocínio é necessário para poder definir a ação como moral. (MENDRANO, 1992, p. 16).

Ainda coloca que a utilização do conceito de moral em Kohlberg

se realiza em termos de universalidade baseando-se no princípio de justiça e implica as seguintes características:

- A moralidade define-se em seu caráter formal de raciocínio moral, não em termos de conteúdo moral.
- O conceito de moral faz referência a juízos baseados em princípios morais universais, além de implicações sociológicas do termo 'moral' definido como normas e regras. (MEDRANO, 1992, p. 14).

É importante ressaltar que para que haja competência moral é necessário que o sujeito consiga um nível elevado de julgamento moral. Neste sentido, destaca-se a importância da integração, visto proporcionar que a pessoa

usa ou aplica o mesmo conjunto de princípios morais consistentemente sobre várias situações. Isto é, uma pessoa é considerada moralmente consistente e integrada se segue regras morais sob condições variadas, e não as usa simplesmente para racionalizar decisões não-morais. (LIND, 2000, p. 405).

Lind (2000) esclarece que a competência do juízo moral altamente desenvolvida deixa o sujeito diante de dilemas difíceis de serem resolvidos, pois ao mesmo tempo que exige dele fazer justiça de acordo com uma situação particular, que implica avaliar valores envolvidos, também coloca em questão o que o sujeito acredita ser correto e importante.

Portanto, é preciso compreender que uma pessoa moralmente desenvolvida não raciocine da mesma maneira diante de todos os dilemas que lhe são colocados, até mesmo porque alguns dilemas envolvem valores considerados universais, enquanto outros se limitam a situações cotidianas, que podem ser tratadas por meio do uso de estágios de desenvolvimento moral mais baixos, ou seja, segundo Lind (2000, p. 405), "invocando-se a lei e ordem social, ou convenções ou regras do tipo olho por olho, dente por dente."

De acordo com Bordignon (2011), durante o julgamento moral, o conteúdo é reproduzido pelo ponto de vista cognitivo, as justificativas pelos valores e motivos da ação, já a perspectiva sociomoral está relacionada à postura que o sujeito tem quando determina fatos sociais, valores sociomorais ou deveres.

no estágio pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo, enquanto que no nível convencional a pessoa se identifica com as regras e expectativas sociais, especialmente, das autoridades e de pessoas de referência. Já no nível pós-convencional, o indivíduo diferencia sua pessoa das normas e expectativas dos outros e define seus valores segundo princípios universais. (BORDIGNON, 2011, p. 18).

Deste modo, a perspectiva social se refere ao ponto de vista que o indivíduo toma ao definir fatos sociais e valores sociomoraes, ou deveres. Correspondendo aos de juízo moral, temos três grandes níveis de perspectiva social. No Nível I – Pré-convencional, a perspectiva social é a individual concreta, na qual o indivíduo pensa em seus próprios interesses e nos de outros indivíduos isolados; no Nível II – Convencional, a perspectiva social é a de membro da sociedade, nela o indivíduo está interessado na aprovação social, na lealdade das pessoas, grupos e autoridades, e se interessa pelo bem-estar dos outros e da sociedade; no Nível III – Pós-convencional, a perspectiva social é a anterior à sociedade, portanto, o indivíduo possui a consciência de membro da sociedade, questionando-se e redefinindo em termos de uma perspectiva moral individual, de maneira que as obrigações sociais se definem em formas que se podem justificar a qualquer indivíduo moral, nela o indivíduo se compromete com a moralidade básica ou com princípios morais para sua tomada de perspectiva de sociedade ou aceitação das leis e valores da sociedade (KOHLBERG, 1992).

Em relação à teoria piagetiana, Kohlberg avançou quando identificou opós-convencional de raciocínio moral, a qual foi contemplada para Piaget com o conceito de autonomia (SOUZA, 2008). Kohlberg conseguiu sintetizar as variáveis que integram o desenvolvimento moral em estágios cognitivo-evolutivos da seguinte maneira:

1 – o desenvolvimento básico inclui transformações básicas de estrutura cognitiva que não se podem definir ou explicar pelos parâmetros de aprendizagem associacionista (repetição, reforço, proximidade, etc.) e que se devem explicar por parâmetros de totalidades organizacionais ou sistemas de relações internas;

2 – o desenvolvimento da estrutura cognitiva é o resultado de processos de interação entre a estrutura do organismo e a estrutura do entorno ou meio, bem como o resultado direto do amadurecimento ou resultado direto da aprendizagem (no sentido de uma modelação direta das respostas do organismo a corresponderem-se com estruturas do entorno);

3 – as estruturas cognitivas são sempre estruturas de ação. Enquanto as atividades cognitivas se movem do sistema sensoriomotor ao simbólico e ao verbal, a organização destes sistemas é sempre uma organização de ações sobre objetos;

4 – a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é até um maior equilíbrio dentro desta interação organismo - entorno, ou seja, de um maior equilíbrio de reciprocidade entre a ação do objeto observado sobre o organismo. Este equilíbrio de interação, mais que uma correspondência estática de um conceito com um objeto, significa verdade, lógica, conhecimento ou adaptação em suas formas mais gerais. Este equilíbrio se reflete na estabilidade subjacente (conservação) de um ato cognitivo sob uma transformação aparente, com um desenvolvimento que representa um

sistema mais amplo de transformações que mantêm tal conservação. (KOHLEBERG, 1992, p. 50).

Segundo Bodignon (2011), é de acordo com as expectativas e papéis definidos pela sociedade ou pelo grupo de interesse que a maioria das pessoas procura estar em conformidade, o que, portanto, leva-nos a conclusão de que a maioria dos sujeitos convive no nível convencional.

Tanto Kohlberg quanto alguns de seus colaboradores, tais como Blatt, Turiel, Rest e Lind, continuaram suas investigações a respeito do amadurecimento do julgamento moral, direcionando-se para a teoria e a prática. Na sequência, falaremos a respeito da teoria de Georg Lind (2000) que fundamenta o desenvolvimento e discussão de resultados desta pesquisa.

### 3.3 Georg Lind

Georg Lind é um pesquisador alemão da Universidade de Konstanz, que desenvolve suas pesquisas a partir da teoria e estudos de Lawrence Kohlberg sobre desenvolvimento Moral (Kohlberg,1984). O autor propõe em seus estudos sobre a moralidade uma teoria contemplando dois aspectos: os afetivos (ideais e princípios internos) e os cognitivos (capacidade de juízo moral) tidos como inseparáveis e partes de um mesmo comportamento do ser humano, chamado moral (Lind, 2000). Assim, baseando-se não apenas em tais conceitos, como também nas dificuldades anteriores de mensuração do juízo moral, desenvolveu o *Moral Competence Test* (MCT, inicialmente chamado de *Moral Judgment Test*,MJT), o qual foi “na realidade um experimento realizado com o objetivo de avaliar em que medida o grupo (e não o sujeito individualmente) é capaz de avaliar a qualidade de argumentos morais ou fica preso à sua própria opinião.” (BATAGLIA, 2010, p. 83).

Lind baseou seus estudos em Piaget e Kohlberg, como mencionado anteriormente. Para Piaget, embora os aspectos afetivos e cognitivos sejam distintos, os mesmos são inseparáveis, pois segundo o autor “afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.” (PIAGET, 2014, p. 14). Do mesmo modo, Kohlberg considera em sua teoria do Desenvolvimento Moral os aspectos afetivos e cognitivos como um paralelo constante. No entanto, Lind vê a necessidade de uma compreensão mais ampla, por meio da qual tal compreensão

do comportamento moral seja por meio do isolamento dos aspectos afetivos e cognitivos.

Sua abordagem geral a respeito da mensuração cognitivo estrutural parte de três princípios: em primeiro lugar, o autor conceitua juízo moral como um tipo particular de comportamento humano, o qual aborda características afetivas e cognitivas, pensando nos aspectos morais que o sujeito possui e em como os coloca em prática; na sequência, fala sobre a questão de que os comportamentos afetivos e cognitivos, apesar de não poderem ser separados, podem ser verificados e medidos de forma diferente, chegando a um único nível de medida em ambas as categorias; no terceiro e último princípio, coloca a respeito de que as estruturas cognitivas do juízo moral sejam alcançadas por meio de uma propriedade do comportamento manifesto, não necessitando ser inseridos sinais, os quais exigem aptidões interpretativas (LIND, 2000).

Sendo assim, o modelo do dual aspecto do comportamento moral sugere que os ideais morais (afeto) e as capacidades morais do indivíduo (cognição) possam ser fatores diferentes, porém ao mesmo tempo inseparáveis em um comportamento (LIND, 2007). Deste modo, segundo Kohlberg e destacado por Lind (2000), verifica-se que as competências morais podem ser definidas como um elo entre o comportamento moral e as boas intenções morais, as quais compõem os aspectos cognitivos, afetivos e os comportamentos envolvidos, ou seja, os atos morais não podem ser definidos simplesmente por meio de princípios fielmente cognitivos ou motivacionais.

É necessário levar em consideração a atitude do indivíduo diante do dilema usado para a mensuração, ou então, pode não ser possível conferir um escore para a sua construção da estrutura cognitiva, pois se deve levar em consideração que para os sujeitos portadores de habilidades argumentativas, conhecimentos dos estágios e também de filosofia dar respostas aos dilemas de forma a atingir os níveis mais altos de desenvolvimento moral, tornando, assim, o resultado irreal. Entretanto, segundo Bataglia (2010), Lind direcionou-se para a elaboração de um método que pudesse deixar com que o indivíduo mostrasse a sua competência moral, por meio da utilização da sua estrutura diante de situações com as quais não compartilhe da mesma opinião ou até mesmo, que julgue de forma diferente.

De acordo com Lind (2007), deve-se promover por meio da discussão de dilemas outras capacidades que vão além da competência do juízo moral e do discurso moral. São elas:

- chegar a ser consciente dos próprios princípios;
- considerar rigorosamente circunstâncias e ações de uma situação;
- poder diferenciar os próprios princípios segundo sua importância e adequação;
- se há conflitos entre princípios que são de igual importância, encontrar metaprincípios diante dos quais possa resolver o conflito;
- articular os próprios princípios em um contexto social, inclusive na presença de sujeitos contra esta opinião ou quando se tem amigos que defendem outro ponto de vista diferente do que se tem;
- e finalmente, poder escutar os argumentos dos outros, mesmo que venham de pessoas desconhecidas ou que têm uma opinião diferente a respeito do caso sobre o qual se discute nesse momento. (LIND,2007, p. 79-80).

Além disso, o método de discussão de dilemas, além de promover as capacidades morais, também deve proporcionar competências democráticas específicas, tais como:

- mostrar respeito e tolerância mesmo quando buscamos nossos próprios objetivos;
- resolver conflitos de interesses através de um discurso razoável, ao invés de fazer uso da violência;
- aprender a valorizar o oponente como instância para provar seus próprios pontos de vista morais. (LIND, 2007, p. 80).

A competência moral foi a preocupação de Lind durante suas investigações, pois implica a capacidade de reflexão a respeito de problemas, nos quais é preciso levar em conta as posições adversárias. Além disso, é importante destacar que todas as pessoas possuem seus ideais e princípios morais, no entanto, é preciso que sejam estimulados pelos pais, pela escola ou pelas demais instituições formadoras para que sejam enfim, aplicados. Ainda de acordo com o autor, a resolução de conflitos é um instrumento que permite o cumprimento de regras e leis, com a finalidade de colaborar com o próximo, bem como estabelecer direitos democráticos fundamentais, contribuindo para o viver social e para a vida democrática, resistindo à autoridade ilegítima (LIND, 2007).

Lind (2000) diz que nada pode substituir um bom ensino, enfatizando a importância que famílias, escolas, faculdades, universidades e locais de trabalho têm para o desenvolvimento de competências morais. Um dos motivos que contribui para tal suposição é a de que a competência moral está bastante ligada à qualidade da educação recebida e também porque o juízo moral está relacionado de forma negativa com a idade, caso os indivíduos não tenham feito parte de processos educacionais. Constatando, assim, a importância da educação para o Desenvolvimento Cognitivo e Moral da pessoa.

Segundo Lind,

a moral, a democracia e a educação estão estreitamente ligadas. As democracias modernas se apóiam na ideia de que a convivência das pessoas em uma sociedade não é regulada por um rei ou um tirano, e sim pelas pessoas semelhantes, com base em princípios morais, com os quais todos vêm comprometidos. A democracia é em essência uma instituição moral. (LIND, 2007, p. 31).

A respeito da postura das instituições diante da formação geral, Lind complementa ao dizer que:

as instituições de formação não somente têm que superar a rápida mudança social e técnica, mas também devem resolver os problemas que resultam das diferentes formas e velocidades de adaptação da nova e da velha geração em nossa sociedade. (LIND, 2007, p. 32).

Nossas instituições precisam estar conscientes que os conhecimentos formais e as capacidades técnicas são muito importantes para a formação dos sujeitos, mas que a educação não pode se reduzir apenas a isso. É preciso levar em consideração a importância que a compreensão das capacidades morais e democráticas têm para a formação e bem-estar do sujeito.

Em relação à importância da educação moral e do desenvolvimento moral,

nós não precisamos mais relacionar educação moral à mera mudança de atitudes morais (o que Kohlberg criticou como 'doutrinação'), a qual é também uma noção de educação incompatível com a democracia. Ao invés disso, devemos pensar na educação moral como um processo de aprendizagem e desenvolvimento como em qualquer outro domínio de aquisição de uma habilidade. O desenvolvimento moral prossegue em um ritmo inferior em relação à mudança de atitude e requer uma assistência

profissional por educadores e professores mais do que força física ou psicológica. (LIND, 2000, p. 413).

Baseado no instrumento construído por Kohlberg (MJI – *Moral Judgment Interview*), o qual tem por objetivo a avaliação do juízo moral, Lind elaborou, em 1977, o MCT (*Moral Competence Test*), para avaliar a competência do julgamento moral do sujeito. Tal instrumento busca analisar a competência de julgamento moral dos sujeitos por meio de dilemas morais, diante dos quais o sujeito é colocado para assim verificar como este lida com os contra-argumentos, ou seja, com argumentos que divergem da sua posição em relação à situação problema. Os contra-argumentos são a característica central do MCT, pois representam a tarefa que o sujeito tem que enfrentar, os quais exigem reflexão para avaliar os argumentos contrários aos seus, o que colabora para o envolvimento da estrutura cognitiva e um posicionamento não autoritário para com sua própria atitude (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

O objetivo do MCT não se restringe apenas em medir a atitude moral do sujeito, mas também colabora para algo bem mais complexo, que é o fato de fazer com que o sujeito reconheça as qualidades presentes nos argumentos contrários aos seus. Desta forma, a tarefa do MCT está na avaliação dos contra-argumentos, mostrando o nível do discurso moral utilizado pelo sujeito quando os argumentos são favoráveis à sua decisão e até onde o sujeito é definido por meio dos seus próprios ideais e da qualidade de seus argumentos, quando na presença de argumentos que vão contra a sua decisão (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

A primeira versão do MCT era composta por dois dilemas, um deles abordava a temática do roubo e o outro da eutanásia. Contudo, as aplicações realizadas tanto no Brasil como no México mostraram uma diferença bastante significativa nas respostas alcançadas, pois assim como foi constatado, devido à forte influência da cultura latino-americana e das questões religiosas, ocorreram baixos resultados no dilema que tratava da questão da eutanásia, o que não aconteceu com o dilema relacionado ao roubo, o qual apresentou resultados semelhantes aos europeus. Em virtude disso, um terceiro dilema teve de ser incluído, o qual não poderia apresentar um conteúdo que abordasse questões religiosas. Foi então que, o dilema do juiz, no qual há a relação entre a quantidade

de vidas e o respeito a uma delas, tornou-se válido e o MCT passou a ser definido como MCT\_xt – estendido (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Segundo Bataglia (2010), durante a validação do instrumento no Brasil, alguns passos tiveram que ser seguidos, assim como o do processo de validação alemã. Primeiramente, foi feita a tradução para a Língua Portuguesa e uma Retro-Tradução por um Tradutor Juramentado para a Língua Inglesa, a qual foi encaminhada ao autor do teste para verificação e validação do conteúdo. Na sequência, foi realizada a aplicação de três amostras de vinte sujeitos cada, sendo cada uma delas composta por sujeitos de diferentes níveis de educação escolar, os resultados foram enviados novamente ao autor para verificar se as correlações estavam de acordo com o pretendido e, assim, obter a validade de critério. Além disso, das quatro hipóteses existentes para a validação do MCT em outras línguas, três geralmente são testadas, *Preferência por Estágios*, *Correlação Maior entre Estágios Vizinhos* e *Paralelismo Afetivo-Cognitivo*, as quais foram testadas na versão brasileira e os resultados foram positivos, ou seja, a validade do instrumento foi assegurada.

Ainda de acordo com Bataglia (2010), a aplicação do dilema acontece da seguinte forma: é apresentado ao sujeito um dilema moral, a respeito do qual ele precisa avaliar os argumentos a favor e contra a ação da personagem ou das personagens da história. Sugere-se que no Brasil seja utilizado o MCT\_xt com os três dilemas que serão brevemente descritos a seguir, além da avaliação do escore C total e segmentado. O primeiro dilema é uma história sobre alguns operários que decidem invadir a empresa com a finalidade de descobrir provas a respeito das atividades irregulares da gerência, para deste modo denunciá-la aos superiores. Já o segundo dilema traz a história do médico que possui um paciente em estado terminal e que lhe pede que seja realizada a eutanásia, um procedimento para diminuir seu sofrimento. O terceiro e último dilema conta a história do juiz que precisa decidir entre permitir a tortura de uma pessoa para obter informações sobre um atentado terrorista e, assim, salvar várias vidas.

Em cada um dos dilemas o personagem principal sempre é colocado em uma situação difícil, em que sua decisão envolverá um conflito com regras sociais e pessoais, pois precisa avaliar a decisão que foi tomada pelo personagem do dilema, posicionando-se de forma a concordar ou discordar da mesma, e na sequência, elencar seis argumentos a favor e seis argumentos contra tal decisão.

Lembrando-se que tais argumentos correspondem aos níveis de raciocínio moral dos seis estágios descritos por Kohlberg em 1992 (BATAGLIA, 2010).

Segundo Lind (2000), no MCT, a tarefa moral é essencial para se conseguir evidenciar a competência moral do sujeito. Além disso, de acordo como o autor, para que o sujeito obtenha um alto escore, precisa conseguir indicar por meio do seu comportamento que é capaz de considerar por meio do seu julgamento a qualidade moral de um determinado argumento sobre certo fato, mesmo quando tal argumento seja oposto à sua própria opinião diante da resolução do dilema. Assim, um sujeito alcançará um escore mais alto se conseguir analisar tanto os argumentos que estão de acordo, como também os que são divergentes dos seus, de modo que ao analisar um argumento oposto ao seu e considerá-lo como bom, estará superando seus limites e alcançando um nível superior em seu desenvolvimento moral.

O escore varia de 1 a 100, indicando a porcentagem da variação total da resposta do sujeito para com a qualidade moral de dado argumento apresentado. Seus valores de referência são: escore C baixo (1 a 9), escore C médio (10 a 29), escore C alto (30 a 49) e escore C muito alto (acima de 50) (LIND, 1999).

Ainda de acordo com Lind (1999) o MCT pode ser projetado para avaliar o nível em que o julgamento moral de uma pessoa se diferencia de acordo com o tipo de dilema. Ademais, não é necessário haver uma ligação entre as dimensões cognitivas e afetivas, isto é, embora muitos sujeitos prefiram utilizar um argumento de estágio moral mais alto, somente aqueles com maior estrutura cognitiva poderão exibir tal julgamento com maior consciência e responsabilidade, reconhecendo o mérito moral de pontos de vista divergentes. É somente quando o sujeito é questionado a avaliar uma posição contrária a sua que as estruturas cognitivas emergem, pois o sujeito pode preferir optar por normas de justiça universais, o que demonstra um escore afetivo maior, mas ser incapaz de usá-las com consciência, principalmente quando avalia uma posição moral contrária à sua, mostrando assim um escore baixo. Ou, o sujeito pode optar por normas morais limitadas, o que demonstra um baixo escore, porém usá-las conscientemente para julgar a competência de uma posição moral, o que vem a mostrar um escore cognitivo alto.

É importante destacar o que os estudos têm mostrado a respeito dos resultados apontados pelo MCT e que, segundo Lind (2006), mostram a importância

da elaboração de novas perguntas direcionadas ao fenômeno de segmentação moral, isso quer dizer que é necessário olhar não apenas para o escore C geral, mas também para o escore C de cada dilema separadamente, para se conseguir um resultado mais adequado do julgamento moral das pessoas, levando em consideração as diferenças culturais. Tal fenômeno de segmentação exige que olhemos com maior proximidade para os impactos que as autoridades externas como igrejas e outras instituições podem influenciar no julgamento moral individual, além de repensar o papel extremamente importante que os professores possuem como uma autoridade no processo de aprendizagem moral.

Trata-se de um método que analisa criteriosamente a competência do juízo moral, independentemente do nível de raciocínio moral em que o indivíduo se encontra. Assim, para Lind (2000), este instrumento apresenta três vantagens, o fato de assegurar que somente uma norma esteja envolvida no processo de mensuração, por ser objetivo e, assim, possibilita que seja realizado tanto por uma pessoa quanto por uma máquina e também por ser o único teste capaz de alcançar a essência da estrutura, isto é, as relações existentes entre as respostas dos sujeitos.

Com a consciência de que o MCT já foi utilizado em diversas pesquisas (BATAGLIA, 2001; LIND, 2007; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; LEPRE; SHIMIZU; BATAGLIA; GRÁCIO; CARVALHO e OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2014), as quais tratam da temática do desenvolvimento moral, procurou-se, portanto, evidenciar e justificar o quanto tal método é importante e eficaz nos processos de investigação da competência moral dos sujeitos.

A seguir, na Seção IV, apresentaremos a construção da personalidade moral.

## 4 A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

Esta seção irá tratar da educação moral e a discussão de dilemas, segundo Lawrence Kohlberg e Georg Lind, a contribuição das escolas democráticas e das práticas morais para a construção da personalidade moral.

### 4.1 Lawrence Kohlberg – A Educação Moral e a Discussão de Dilemas

Antes de abordarmos a temática da educação moral e a discussão de dilemas na teoria de Lawrence Kohlberg, apresentaremos uma definição de educação moral segundo Menin et al. (2014). Uma definição ampla de educação moral seria

aquela que tem por finalidade a consolidação, construção e prática de princípios, valores, normas e regras, as quais orientem as pessoas a viverem o mais harmonicamente possível com os demais e dentro do que se considera, na cultura, como referenciais para o bom, o correto, o justo. (MENIN et al., 2014, p. 134).

Sendo assim, entende-se que a educação moral é fundamental para a formação do sujeito, visto que perpassa todas as esferas da educação e da personalidade, dando sentido e direção ao ser humano como um todo, ou seja, é uma educação integral preocupada com a formação humana.

Ao trabalhar com a comunidade justa, Kohlberg resgata a teoria de Durkheim, a qual havia antes criticado por tratar apenas da internalização de valores da sociedade, pois tanto Piaget quanto Kohlberg chamam a atenção para o fato de que a educação moral acontece por meio das relações com o outro. Durkheim evidenciou o fato de que a instrução moral proporcionada na escola não se encontra apenas em seu currículo explícito, mas também em seu “currículo oculto”, o qual Durkheim transformou em um procedimento intencional de educação moral, sendo composto de regras e procedimentos disciplinares, estrutura de autoridade, prêmios e castigos, normas e valores (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Ao visitar Kibutz Sassa, em Israel, a escola de segundo grau que oferecia às crianças pobres, nascidas na cidade, a oportunidade de serem educadas no Kibutz, Kohlberg teve a oportunidade de observar o forte senso de comunidade existente e o quanto esse mantinha um efeito poderoso de socialização dessas crianças, tanto que, foram capazes de desenvolver até os estágios convencionais de

moralidade com uma frequência maior do que seus colegas da cidade, pois no Kibutz a base da autoridade do professor não está em seu papel institucional ou em seu carisma, mas sim na vontade do grupo. Ainda que Kibutz não seja baseado explicitamente em Durkheim, Kohlberg acreditou que se adequava à teoria Durkheimiana no que diz respeito ao coletivismo, desenvolvendo assim um método de práticas democráticas com a intenção de reduzir as tendências conformistas e conservadoras endêmicas ao coletivismo. Cabe ressaltar que a ligação social, o cuidado com os outros e com o grupo são essenciais para a educação moral (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Para Kohlberg, Power e Higgins o valor de se estabelecer uma comunidade moral nas escolas é em razão de que

a comunidade moral é um meio para um fim: é uma maneira de estimular nos indivíduos o respeito do juízo e da conduta morais. A partir de outra perspectiva, a comunidade moral é um fim em si mesma. A experiência de ser parte de um grupo de pessoas que levam a sério a confiança, o cuidado mútuo e a participação é um bem moral em si e por si mesmo. (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 291).

Assim, o enfoque de Kohlberg pela comunidade justa mostra a sua intenção

por equilibrar justiça e comunidade; introduzir o poderoso atrativo do coletivo e ao mesmo tempo proteger os direitos individuais e promover o seu crescimento moral. Mas manter esse equilíbrio implica em uma reconsideração de algumas das questões fundamentais da educação moral segundo Kohlberg: o papel do juízo convencional frente ao juízo moral baseado em princípios; a distinção entre forma e conteúdo; a dimensão cognitiva e afetiva da educação moral; a relação entre o juízo e a ação; os enfoques adotrinadores e os não adotrinadores da educação moral. (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 70).

Em relação ao fato da integralização do enfoque da comunidade justa com o modelo evolutivo, os dilemas morais devem ser utilizados para proporcionar o desenvolvimento moral, exatamente pelo motivo de que quando se depara com um conflito moral, o qual traz dificuldades em ser solucionado, porém ao mesmo tempo traz uma preocupação em resolvê-lo, existe a possibilidade de que a pessoa sinta-se interessada na busca de soluções possíveis. Deste modo, as importâncias afetivas desse desequilíbrio geram o crescimento no momento em que provocam uma construção de modos de juízo moral diferentes (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Segundo Biaggio (2006), foi durante a primeira metade da década de 1970 que Kohlberg e seus colaboradores se dedicaram à aplicação de sua teoria à prática, com a finalidade de conseguir o amadurecimento moral. Blatt estabelece a prática da discussão de dilemas propondo-se a favorecer o desenvolvimento moral, mostrando por meio de um conflito de opiniões dos participantes, que este pode contribuir para o amadurecimento do julgamento moral. O autor acredita que a apresentação de modos de pensamento, os quais farão parte da discussão moral, devem estar em um estágio acima do qual o sujeito se encontra, para que assim, seja possível a oportunidade de se conseguir a maturidade do julgamento moral, pois ao se encontrar diante de um estágio de desenvolvimento moral acima do seu, o sujeito teria a possibilidade de evoluir para o estágio imediato ao seu.

Ainda de acordo com a autora, a grande popularidade da prática da discussão de dilemas é fácil de ser compreendida, pois se trata de um método que,

promove a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo. Evita a doutrinação porque visa promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não de adesão a um conjunto determinado de valores e crenças religiosos ou morais. Evita o relativismo porque postula que os estágios são ordenados de forma hierárquica, de maneira que um estágio superior é 'melhor' ou mais 'justo' do que aquele que o precede. Assim, os educadores que usam esse método podem criticar as maneiras de formar julgamentos morais dos alunos sem estabelecer respostas certas. (BIAGGIO, 2006, p. 46).

Portanto, o papel do educador durante a prática da discussão de dilemas morais nunca é o de oferecer soluções prontas para simplesmente serem aceitas, mediante este ser uma autoridade, mas ao contrário, o seu papel deve ser o de instigar nos alunos a busca pela solução, respeitando-os, ao mesmo tempo em que os orienta para o questionamento moral, buscando, para isso, as melhores condições de sala de aula (BIAGGIO, 2006).

A primeira oportunidade que Kohlberg teve de aplicar seu método foi em um trabalho realizado em uma penitenciária feminina, o qual aconteceu na década de 1980 com a colaboração de Hickey e Scharf, mostrando em pouco tempo que a prática e seus esforços estavam sendo deteriorados por conta do ambiente proporcionado pela prisão, indicando que o clima moral predominante no local colaborava para uma resolução de conflitos pertencentes ao estágio 2, no qual os valores atribuídos são os de prêmio/castigo e satisfação de necessidades pessoais, o que colaborava para a frustração das detentas que procuravam raciocinar de

acordo com os termos de estágios convencionais. Outro dado importante que pode ser verificado foi que as prisioneiras que conseguiam raciocinar nos termos do estágio 3, utilizavam-se de práticas para resolução de seus conflitos morais da vida cotidiana pertencentes ao estágio 2. Com relação ao comportamento das guardas para com o tratamento que ofereciam às detentas, estas o descrevia de forma que o mesmo se encaixava nos termos de estágio 1, pois assim como foi observado pelos pesquisadores, tais funcionárias desempenhavam sua autoridade de forma arbitrária, coagindo as prisioneiras por meio da coerção física, nem mesmo se quer procurando compreendê-las. Já as relações que as prisioneiras mantinham umas com as outras eram baseadas na lei do mais forte e na necessidade da realização de acordos para obterem drogas, proteção e outros benefícios. (BIAGGIO, 2006).

Deste modo, no momento em que Kohlberg decidiu transferir o trabalho realizado na prisão para a escola, precisou se ater a uma diferença essencial, a de que enquanto na prisão o seu objetivo era o de reforma moral das prisioneiras, na escola seria a de uma revolução na forma de pensar a educação, fazendo com que a educação moral não fosse apenas um artigo de luxo, sabendo que as escolas já têm como objetivo central a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e a preparação para o trabalho (BIAGGIO, 2006).

Nas décadas de 1960 a 1990 começaram a surgir escolas alternativas que refletiam os temas de protesto nos Estados Unidos. Em 1974, nasceu a *Cluster School* (Escola *Cluster*), quando Kohlberg recebeu subsídios das fundações Darforth e Kennedy para realizar uma formação voltada ao desenvolvimento da educação moral e o enfoque da comunidade justa com professores de escola secundária. Exigia-se que a formação fosse realizada por meio de dois programas em uma das escolas de Cambridge, sendo um para preparação dos professores nos diversos planos de estudo sobre moral e o outro para a criação de uma “escola dentro da escola com sistema de comunidade justa”. As escolas de Cambridge eram bastante atrativas para a execução do projeto, visto que possuíam uma população estudantil com grande diversidade racial e social. As intenções de Kohlberg eram de que um ano após a implantação deste programa um segundo fosse realizado, no entanto, os acontecimentos nas escolas de Cambridge o fizeram mudar de planos. Um grupo de pais convidou Kohlberg a auxiliar no planejamento de uma nova escola alternativa, pois o número de alunos que faziam parte dessa escola alternativa já existente tinha aumentado de 60 para 180, havendo ainda 55 alunos na lista de espera. Então, os

pais destes alunos que estavam na lista de espera fizeram uma proposta à comissão escolar e obteve fundos para o planejamento de uma nova escola. Ao se reunir com este grupo de pais, professores e alunos, Kohlberg aproveitou a oportunidade para apresentar as suas ideias a respeito da comunidade justa, foi então que o grupo se interessou e o convidou para participar da comissão de governo (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

A comissão apresentou os princípios que fundamentariam o regime da nova escola

1 – a escola seria governada por uma democracia direta. Todas as questões importantes seriam discutidas e decididas em uma reunião comunitária semanal na qual todos os membros (estudantes e professores) teriam um voto.

2 – além disso, haveria comissões permanentes que estariam integradas por estudantes, professores e pais.

3 – um contrato social seria redigido entre os membros o qual determinaria as responsabilidades e os direitos de cada um.

4 – estudantes e professores teriam os mesmos direitos básicos, incluída a liberdade de expressão, o respeito pelos outros e a segurança com respeito ao dano físico ou verbal. (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 82).

Assim, na comunidade justa, todos os seus integrantes sentem-se como parte dela e os professores são autoridade neste programa, porém com uma responsabilidade pedagógica especial, pois transmitem o conhecimento específico que possuem, disponibilizando-o aos alunos de forma com que esses tenham a possibilidade de se tornarem cada vez mais companheiros iguais na busca da verdade. A partir do momento em que os indivíduos se unem para obter objetivos comuns é que os grupos começam, e para eles o apoio às normas possui seis significados: seguir a norma; esperar que outros sigam as normas; persuadir outros que estejam se desviando das normas a seguir; identificar quem não segue as normas; aceitar alguma responsabilidade por outros não seguirem as normas; estar disposto a recuperar os desviantes. Com a consciência de que quanto mais houver disponibilidade dos membros de um grupo em seguir esses procedimentos no sentido de assegurar o cumprimento das normas, mais coletivizadas estas normas estarão. Para Kohlberg, a comunidade justa poderá influenciar na maneira pela qual os estudantes tratam uns aos outros, por meio da produção de fases e estágios relativamente altos, proporcionados por uma atmosfera moral (BIAGGIO, 2006).

Em 1994, um programa de Comunidade Justa intitulado Y.E.S. “Your Excellence in School” (Sua Excelência na Escola) foi coordenado por F. Clark

Power, em uma cidade do meio-oeste norte-americano. Tal programa era direcionado a atender adolescentes de risco, ou seja, aqueles adolescentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e comportamento, problemas relacionados com drogas e com a lei, jovens com famílias desfeitas e com potencial de abandono escolar. Na época, o programa contava com 32 alunos inscritos, os quais foram encaminhados pelos pais, professores ou por apresentação voluntária após ouvirem falar a respeito do programa. No entanto, é importante ressaltar que até mesmo os alunos encaminhados tinham participação voluntária, o que já era anteriormente explicado aos pais. No programa Y.E.S., os alunos tinham aulas relativas especificamente ao programa, com três professores no período matutino, em grupos de aproximadamente 10 alunos, o que garantia uma atenção mais personalizada. Já no período vespertino, eles tinham aulas de outras matérias com o grupo grande (*Mainstream*), ou seja, as turmas regulares da escola. O programa possuía uma localização específica, contando com três salas de aula e uma sala para atendimento individual. O grupo de pais e alunos participantes do programa possuía o seu estatuto, o qual continha suas regras de funcionamento, elaboradas e votadas democraticamente. Uma diretoria era eleita a cada dois meses, além disso, o programa contava com reuniões semanais, com uma agenda a ser seguida. Por meio do Y.E.S. foi possível observar uma redução no número de faltas, embora os atrasos permanecessem, e uma melhora da autoestima dos alunos, no entanto, a Superintendência de Educação cortou as verbas direcionadas ao programa, dificultando a sua continuidade (BIAGGIO, 2006).

No ano de 1995, o modelo de comunidade justa foi reproduzido em Porto Alegre, com auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O primeiro semestre de aplicação do programa foi destinado à preparação e motivação dos professores, coordenação e diretoria da escola, sendo para isto realizadas palestras e discussões de textos e técnicas de Kohlberg. É necessário evidenciar que o programa precisou superar uma série de dificuldades como a presença dos professores nas reuniões planejadas, o que se deu em razão dos baixos salários dos professores tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio no Brasil, motivo este que os leva a lecionar em diversas escolas e, conseqüentemente, a terem uma sobrecarga de trabalho. Além disso, houve uma paralisação direcionada às reivindicações salariais, fato que contribuiu para um atraso do programa. Um estudo piloto foi executado com alunos de uma oitava série

composto por discussões de dilemas morais coordenadas por duas psicólogas que participavam do projeto, com a finalidade de preparar os professores para as futuras discussões de dilemas. Segundo Biaggio (2006, p. 59), “tanto a técnica de discussão de dilemas em grupo quanto a ‘comunidade justa’ são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens.” Lamentavelmente, o programa precisou ser interrompido devido a mudanças de direção e orientação pedagógica da escola (BIAGGIO, 2006).

Para Biaggio (2006, p.55), “há evidências de que o enfoque da ‘Comunidade justa’ pode levar à criação de fases de estágios relativamente altos na atmosfera moral, que, por sua vez, influenciam a maneira pela qual os estudantes tratam uns aos outros.” Complementando, Kohlberg (1992) acredita que, ao entrar em contato com um estágio imediatamente superior ao seu, o indivíduo é estimulado a evoluir moralmente, pois os indivíduos procuram absorver o raciocínio moral por meio desse estágio superior. Isso ocorre devido a uma organização reflexiva que desperta dos conflitos evidenciados na estrutura do estágio em que se encontra. Portanto, verifica-se a importância que as oportunidades de conflitos cognitivos podem oferecer para proporcionar contradições internas na estruturação do raciocínio moral. Assim, por meio desta ideia de Kohlberg é possível observar o quanto o processo de interação dos indivíduos é capaz de proporcionar uma moralidade mais desenvolvida (BIAGGIO, 1997).

Em relação a esta interação, Kohlberg coloca que:

em geral, quanto mais alta é a participação de um indivíduo em um grupo ou instituição social, mais oportunidades esse indivíduo tem de apreender as perspectivas sociais dos outros. A partir deste ponto de vista, a ampla participação em qualquer grupo não é essencial para o desenvolvimento moral, mas o é a participação em algum grupo. Não somente é necessária a participação, mas também a reciprocidade de tomada de decisão. Se, por exemplo, os adultos não consideram o ponto de vista da criança, esta pode não se comunicar ou não aceitar o ponto de vista do adulto. (KOHLBERG, 1992, p. 210).

Deste modo, se a finalidade desejada pela escola é a de promover uma educação moral de qualidade, isso não será alcançado colocando-se o assunto como um tema transversal para mera discussão, mas sim vivendo integralmente tal prática, por meio de uma instituição escolar não tradicional, com menos autoridade moral e preocupada em aumentar os índices de alunos que se encontram no nível

pré-convencional, pois neste nível as argumentações morais são menos desenvolvidas e mais direcionadas à perspectiva individualista, de ganhos próprios.

#### 4.2 Georg Lind – A Educação Moral e a Discussão de Dilemas

Segundo Lind (2007), o modelo dual, o qual corresponde à integração de afeto e cognição, de juízo e discurso, corresponde a um modelo de comportamento moral e representa o princípio da investigação psicológica e a razão pedagógica deste autor. Tem-se como ponto de partida a hipótese de que as pessoas possuem ideais ou princípios morais, no entanto, para que a sua aplicação aconteça são necessárias capacidades morais, as quais precisam de um estímulo especial por parte das instituições pedagógicas, tais como: pais, escolas, dentre outras.

Para uma melhor compreensão de como se projeta tal modelo do comportamento moral, será apresentado na Figura 1:

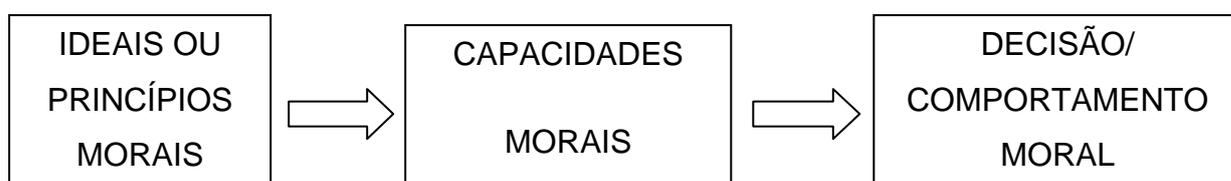


Figura 1: O modelo dual do comportamento moral (LIND, 2007, p. 40 – Tradução nossa).

Presume-se que os ideais morais e os princípios são uma condição indispensável para o comportamento moral, pois se considera que quem não possui um ideal moral somente se preocupará em agir moralmente se assim o quiser ou perante a sociedade obrigado a fazê-lo, pois lhe faltaria todas as condições internas necessárias à orientação do seu comportamento. Além disso, é importante ressaltar que a psicologia moral, por meio da sua moderna investigação e da prática pedagógica, tem mostrado bons resultados no que diz respeito ao modelo de comportamento moral no qual os ideais morais (afeto) e as capacidades morais (cognição) devem ser considerados como aspectos distintos, porém inseparáveis (LIND, 2007).

Em relação a isto, o próprio Piaget descreveu diferentes períodos do desenvolvimento moral-cognitivo, além de provar que a moral possui um aspecto de capacidade ou cognitivo que não havia sido tratado com maior profundidade e que

possivelmente é tão importante para o comportamento moral como o seu aspecto afetivo. Deste modo, para que a moralidade seja desenvolvida é preciso que exista um elo entre o vínculo afetivo e os ideais e princípios morais, ou seja, é na integração entre o aspecto de capacidade e em seu lado afetivo que se encontra a moralidade, sendo que esta integração é imposta aos alunos durante o desenvolvimento da aprendizagem, a qual acontece em contextos sociais em conjunto com as capacidades mentais (LIND, 2007).

De acordo com Lind,

- a moralidade tem um aspecto de capacidade e para tanto não se deve fixar a atenção somente em seu lado afetivo, mas o vínculo afetivo com os ideais e princípios morais muito provavelmente representa uma condição para uma moralidade desenvolvida;
- a moral se baseia em fundamentos internos e somente assim, mediante o compromisso pessoal com os próprios ideais morais, pode fundamentar capacidades democráticas importantes como a autonomia e a maturidade; e,
- o proceder deve ser parte da definição, ou seja, dizer que a moral não pode ficar limitada a ideais e valorizações, mas também que deve se manifestar no comportamento, antes de poder falar de capacidades morais. (LIND, 2007, p. 48).

A discussão de dilemas morais deve ser utilizada para estimular a capacidade de ação moral e democrática, definida como a capacidade de colocar em prática na vida cotidiana o conhecimento moral adquirido, sem se esquecer logicamente das capacidades emocionais e conceituais, assim como as capacidades de relacionar conhecimentos morais com a prática de outros conhecimentos e habilidades (LIND, 2007).

Complementando, Lind coloca que a discussão de dilemas:

objetiva um conflito direcionando a atenção dos participantes para o núcleo moral de um conflito, ou seja, até os dilemas morais que o embasam. A regra básica de não desqualificar as outras pessoas contribui para focar mais no fato. No entanto, isto não significa que este método exclua os sentimentos. Pelo contrário, parte dos laços morais afetivos dos participantes, ajuda a fazê-los conscientes deles despertando sentimentos de dilema e de conflito. Mas estes sentimentos não estão ligados a pessoas nem a si mesmo (como os sentimentos de culpa), nem a outros (como os sentimentos de ódio). (LIND, 2007, p. 84).

Destaca-se que a capacidade de juízo moral envolve uma série de outras capacidades, entre elas umas mais e outras menos importantes. É preciso

ressaltar que se devem aplicar os próprios princípios morais mesmo quando estes entram em conflito com a opinião que se tem diante de um caso concreto, ou seja, tal capacidade deve se expressar nem ao menos que seja para mostrar a disposição em escutar os contra-argumentos baseados nestes princípios, refletindo seriamente a respeito. Lembrando que em um grau mais alto de desenvolvimento, tais argumentos devem levar à reflexão a respeito da própria opinião, vindo talvez a mudá-la (LIND, 2007).

Algumas capacidades da competência de juízo e discurso moral, tais como: o fato de levar o sujeito a ser consciente dos próprios princípios; de considerar rigorosamente circunstâncias e fatos de uma situação, de poder diferenciar os próprios princípios segundo sua importância e adequação; no caso de existirem conflitos que são de igual importância, conseguir encontrar meios princípios mediante os quais se possa resolver o conflito; conseguir articular os próprios princípios em um contexto social, mesmo na presença de contraditores desta opinião ou quando há amigos que defendem outro ponto de vista diferente do sujeito e saber escutar os argumentos dos outros, mesmo quando estes venham de pessoas desconhecidas ou que tenham uma opinião divergente a respeito do tema sobre o qual se discute no momento, são capacidades que precisam ser fomentadas por meio da discussão de dilemas (LIND, 2007).

O mesmo autor (2007) coloca que a discussão de dilemas tem como finalidade promover a capacidade de ação-moral e democrática e não apenas, a capacidade de pensamento. Define-se como capacidade de ação aquela que tem como objetivo capacitar para a aplicação na vida diária de um saber moral que foi obtido na escola ou na universidade. Um dilema moral descreve uma situação em que pelo menos dois princípios morais entram em conflito, ou até mesmo consigo mesmo, determinando a pessoa que deve atuar duas ações completamente contrárias. Um bom dilema deve estar reduzido a dois, no máximo três princípios em conflito, além disso, é preciso que seja escrito em mais ou menos meia página, pois explicações muito extensas colaboram para a distração a respeito da questão central do dilema. Quanto ao tema da discussão é importante destacar que o fato de exigir que este seja semirreal contribui para que haja muita liberdade na escolha do assunto do dilema. Assim, este pode ser tanto fictício/inventado quanto real ou próximo da realidade, podendo ser escolhido entre os temas que estão fazendo parte da disciplina, pegar um que já exista na literatura ou até mesmo produzir um

dilema para a discussão, lembrando que, quanto mais próximo da realidade o conteúdo do dilema estiver, mais fortes serão os estímulos dos alunos.

A respeito do método de discussão de dilemas, Lind (2007) diz que este é o mais apropriado para ser aplicado com crianças a partir do quinto ano até adultos. No entanto, por meio de algumas adequações pode também ser aplicado em crianças menores. A média de duração de uma discussão de dilemas é de 80 a 100 minutos, a qual pode ser maior ou menor, porém isso vai depender da experiência do professor. Utiliza-se a regra do *ping-pong* durante a discussão, a qual colabora para que algumas etapas sejam seguidas, são elas: a pessoa que está falando indica quem do outro grupo irá responder; esta regra assegura que a pessoa que fala possa se concentrar por completo no conteúdo de sua participação e para que não aconteça 'interferência na sua exposição' durante a discussão; o professor que estiver como responsável interfere o menos possível, apenas quando as duas regras essenciais da discussão (respeito pelas pessoas; regra do *ping-pong*) não estiverem sendo respeitadas. Para se aproximar da capacidade de aprendizagem dos adolescentes o melhor caminho está em saber ouvi-lo, além de colocar-lhe tarefas desafiadoras, apoiando-os e desafiando-os por meio desses desafios. Os princípios didáticos de uma discussão de dilemas são o apoio e o desafio, os quais devem se alternar por diversas vezes durante a aplicação do dilema, colaborando para um melhor processo de aprendizagem e para manter a atenção dos alunos. Conforme apresenta Lind:

Apoio: Explicar bem os problemas e as tarefas; ilustrar a explicação de teorias, apresentar experimentos e filmes, fazer excursões, trabalhar em pequenos grupos; realizar discussões de alunos que compartilham pontos de vista, escrever os argumentos na lousa, elogiar, ajudar a formular, dentre outros.

Desafio: Fazer que solucionem problemas e tarefas, exponham e expliquem teorias, e realizem experimentos por si mesmos. Planejar excursões, induzir a pedir a palavra e participar na plenária, proporcionar espaços de discussão com opositores, fazer que formulem mais claramente uma ideia, dentre outros. (LIND, 2007, p. 82).

No instante em que o professor se propõe a apoiar e ao mesmo tempo desafiar o aluno, consegue abrir novos horizontes para que o próprio aluno se descubra como agente responsável que precisa buscar o conhecimento e, principalmente ou até mais importante, fazer com que este conhecimento tenha significado para ele. Portanto, para que se consiga realizar tal prática e fazer dela

um instrumento eficaz é também necessário que o professor abandone a metodologia tradicional de ensino, estruturada somente em aulas expositivas e textos decorados para a realização das avaliações.

Na Tabela 1, apresentamos um modelo de discussão de dilemas morais proposto por Lind (2007). Tal modelo foi utilizado para a nossa pesquisa com o objetivo de promover a capacidade de ação moral e democrática na discussão de um dilema apresentado aos alunos. Assim, para a realização da discussão do dilema moral, em primeiro lugar foi entregue uma cópia do dilema para cada aluno, além de ter sido projetado em sala de aula, lido e em seguida lhes foi perguntado se o mesmo era um dilema. Em caso de dúvidas, foi explicado aos alunos que um dilema é uma situação de conflito, difícil de ser solucionada. Em seguida, os alunos se separaram em dois grupos, a favor e contra a decisão do dilema, então se iniciou a regra do *ping-pong*, na qual apenas uma pessoa do grupo pode falar e ao concluir passa a vez para alguém do outro grupo, respeitando o momento de cada um e dando a oportunidade de todos colocarem seu ponto de vista. As respostas foram anotadas em uma tabela projetada para os alunos. Ao encerrarem os argumentos, cada um dos grupos elegeu um argumento do grupo oposto como sendo considerado o melhor. Tal argumento foi destacado na tabela e, assim, encerrou-se a discussão do dilema.

**TABELA 1** – Esquema de desenvolvimento de uma discussão de dilemas morais

<b>Tempo (Minutos)</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivos de aprendizagem (fase de motivação)</b>
0	Conhecer o dilema (fazer que os alunos contem, leiam e façam um relato) e extrair o “núcleo do dilema”: Qual é o problema moral? Quais princípios próprios entram em conflito? Quando se fazem perguntas explicativas deve-se sublinhar o rigor com que têm sido estudadas e descartadas outras opções de comportamento no caso correspondente e o quanto é urgente tomar uma decisão.	Apoio  1 – Os alunos se familiarizam com os dados. 2 – Conhecem a natureza de um dilema moral.
15	Votação de teste: O comportamento da pessoa principal foi correto ou incorreto? Construir grupos que estejam em pró ou contra. Em caso de que não se organizem grupos do mesmo tamanho deve-se descrever novamente o dilema levando em	Desafio  3 – Poder expor publicamente com uma opinião contrária. 4 – Aprender a diferenciar entre

	conta a parte “fraca” do dilema; eventualmente modificando-o um pouco, de maneira que alguns participantes possam passar para o lado “fraco”.	uma decisão sob pressão e a formação de uma opinião sem nenhum tipo de pressão. 5 – Aprender a identificar a diversidade de opiniões sobre um problema moral.
30	Para cada tipo de opinião, se organizam <i>pequenos</i> grupos de três ou quatro pessoas que trocam seus argumentos a favor ou contra o comportamento da pessoa que está no dilema e buscam outros argumentos que ordenam segundo sua importância. Não se admitem menos de três ou mais de quatro participantes por grupo. Os grupos deverão formar-se por sua proximidade e não por critérios próprios. Se eles se recusam deve-se ter flexibilidade e atender os desejos dos participantes.	Apoio 6 – Aprender a ver outras pessoas (não necessariamente amigos) como fonte de apoio. 7 – Aprender a ver as justificativas como fonte de apoio da posição própria. 8 – Descobrir que os argumentos podem ter diferentes qualidades morais.
40	Discussão de prós e contras no plenário: o professor explica as regras da discussão:  a) Todos os argumentos são permitidos. Tudo se pode dizer, mas não se pode atacar a ninguém nem tampouco valorizá-lo de maneira positiva, já que com frequência as desqualificações começam com um afago aparente.  b) Os participantes se dão a palavras mutuamente ( <i>ping-pong</i> de argumentos); o professor cuida somente para que se cumpram as regras do jogo.  Logo começa o <i>ping-pong</i> de argumentos: Um participante de um grupo (geralmente começa o grupo menor) expõe sua opinião e as razões mais importantes. A sua contribuição segue uma réplica do grupo opositor. Quem falou elege uma pessoa do <i>outro</i> grupo para que tome a palavra. Os argumentos devem ser escritos em uma lousa.  Nesta fase, o professor tem um caráter exclusivamente de moderador ou árbitro se as regras de discussão não se respeitam. Deve intervir, se alguém fala em voz muito baixa ou se	Desafio  9 – Aprender a apreciar o debate público sobre problemas morais reais. 10 – Aprender a se fazer escutar, expor os argumentos próprios com perspicácia, classificar os argumentos segundo sua importância e poder concentrar-se nos mais importantes. 11 – Aprender a escutar os demais. 12 – Aprender a diferenciar entre a qualidade dos argumentos (sobre os que se pode debater intensamente) e a qualidade das pessoas (quem sempre se deve respeitar).

	um participante expõe demasiados argumentos (“os argumentos se destacam mais quanto menos e mais breves forem”).	
70	Cada grupo coloca os argumentos do <i>outro</i> grupo em uma ordem de prioridades: Quais foram os (dois, três ou quatro) melhores argumentos dos opositores? Que argumentos me fizeram refletir?	Apoio  13 – Descobrir que os argumentos podem ter diferentes qualidades morais. 14 – Descobrir que também os opositores podem ter bons argumentos. Aprender a valorizar os bons argumentos ainda que venham do opositor.
80	Votação final: O comportamento da pessoa principal no dilema foi correto ou incorreto? Devem elogiar a qualidade e os argumentos da discussão depois que esta tenha acontecido e dar exemplos de situações especialmente difíceis que foram bem controladas pelos participantes; relativizar o significado da votação (“se os participantes estiverem em uma situação semelhante teriam provavelmente que decidir de novo”).	Desafio  15 – Aprender a valorizar a crítica e a própria posição. 16 – Aprender que a controvérsia de problemas sérios contribui para uma melhor qualidade de vida.
85	Perguntar: O que os participantes acharam da discussão? O que aprenderam? Ganharam algo? O que lhes pareceu importuno? Quem já havia discutido com outro (pais, professores, alunos, etc.) sobre um tema semelhante? Qual era o objetivo da discussão? O que aprenderam?	Apoio  17 – Estar consciente do desenvolvimento que se tem obtido através da discussão de dilema. Aprender a valorizar a situação de aprendizagem “discussão de dilemas”. Para que serviu para mim e para os outros?
90	Fim da discussão do dilema.	

Fonte: LIND (2007, p.89-91 – Tradução nossa).

Segundo Lind (2007), uma sociedade democrática precisa estar preparada para a formação moral diante do processo de ensino e de aprendizagem, pois em uma democracia as crianças e os adolescentes são considerados como pessoas moralmente iguais, que possuem seus próprios objetivos morais e a quem

a vida coloca tarefas a serem resolvidas. Aos pais e professores resta a tarefa de propor ambientes adequados de aprendizagem, nos quais os adolescentes possam se confrontar com problemas morais em uma quantidade e grau de dificuldade apropriados. Assim, a técnica descrita anteriormente pode ser utilizada pelo professor como um instrumento ativo no processo de ensino e de aprendizagem, fazendo as adequações necessárias de acordo com os currículos escolares.

#### **4.3 Escolas Democráticas e Práticas Morais: Contribuições para a Construção da Personalidade Moral**

A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo tão complexa e contraditória, necessita de cidadãos com características criativas, críticas, investigativas, capazes de promover situações nas quais estejam presentes valores como a cooperação, justiça, a solidariedade, para que assim possam enfrentar com autonomia situações futuras repletas de injustiças e preconceitos, intervindo sobre estas com a certeza de uma atitude justa. Diante dessa realidade, um dos objetivos almejados pelas instituições escolares está em propiciar aos alunos o desenvolvimento da sua autonomia moral, para que estes se tornem cidadãos capazes de viver em sociedade e participando e agindo de forma ativa e crítica.

Fazer do ambiente escolar um espaço que contribua e transforme práticas tradicionais em ações potencializadoras no intuito da formação do indivíduo pleno, intelectual e social, é ainda um grande desafio.

um dos maiores desafios no sentido de preparar as novas gerações para extirpar a violência é, no campo da educação, ensinar a viver como pessoas. Nossa época reclama claramente uma urgência maior: ensinar e aprender a viver em sociedade. Essa tarefa exige uma revolução sociopsicológica e pedagógica que ainda está por se realizar. O horizonte educativo deve ser o de promover a autonomia do aluno, não só nos aspectos cognitivos, mas também em seu desenvolvimento moral e social. (MORENO, 2005. p. 94).

Desta forma, percebe-se a necessidade emergencial das escolas em planejar e promover ações educativas que garantam significativamente às crianças aprendizagens não somente para desenvolver atividades com a finalidade de atingir os próprios objetivos científicos, mas também aprendizagens para a convivência em grupo, respeitando e compreendendo a diversidade social existente, ou seja, formando o indivíduo para a cidadania.

Complementando, Araújo diz que essa formação:

deve visar ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Assim, tal modelo educativo entende que a escola pode atuar no sentido de promover a formação ética, política e psicológica de seus membros. (ARAÚJO, 2004, p.15).

Todavia, para que isso seja possível, é preciso a promoção de uma educação ativa, que proporcione práticas democráticas e isso só acontecerá por meio de ambientes escolares com propostas democráticas e transformadoras, as quais possibilitem a desconstrução daquele modelo escolar tradicional, onde as relações são autoritárias e hierárquicas, com regras impostas pela decisão de uma minoria, sendo tudo canalizado de cima para baixo, promovendo apenas a submissão e dependência da maioria. (KHOURI, 1989).

Segundo D'Antola,

a autoridade deve ser usada para dirigir a classe, pois, quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve utilizar a autoridade dentro dos limites da democracia. (D'ANTOLLA, 1989, p. 53).

Assim, para que seja possível um ambiente educativo mais democrático e capaz de promover uma educação envolvente, em primeiro lugar é preciso proporcionar um ambiente sociomoral que vá ao encontro de tais princípios, um local em que o aluno sinta-se parte dele, que possa vivenciar situações em que estejam presentes a democracia, o respeito, a cooperação, a justiça e a igualdade, possibilitando a reflexão de normas e valores.

Para Assis na escola ativa

a classe constitui uma associação de trabalho, e isto supõe que a vida esteja intimamente ligada a toda atividade escolar. Deste modo, a educação do caráter resulta das próprias atividades escolares e da interação social das crianças entre si e com o adulto. Para formar o controle pessoal e para formar hábitos sadios não é necessário recorrer a meios artificiais exteriores: o próprio princípio da atividade conduz a esses resultados. (ASSIS, 2013b, p. 253).

Uma escola democrática deve promover um clima que possibilite a abertura para que todos que fazem parte desse ambiente possam participar, construindo um espaço em que seus membros sintam-se parte, podendo expressar seus desejos, opiniões e pontos de vista, mas que ao mesmo tempo tenham consciência de suas obrigações e necessidades. Deve ser um local que procure formar seus alunos por meio da participação, para que estes se tornem protagonistas de sua própria educação, por meio de um ambiente harmônico, de convivência e de diálogo, contribuindo para o desenvolvimento do caráter de cidadãos de bem.

Singer (2010) destaca em seus estudos uma das primeiras escolas com o modelo democrático: Summerhill. Fundada em 1921, na Alemanha, pelo escocês Alexander Sutherland Neill e em funcionamento até os dias de hoje na Inglaterra, a instituição tinha como princípio que o ensino devia ser desenvolvido por meio da associação de atividades práticas simultâneas com os conteúdos, conseqüentemente, com maior envolvimento e a participação dos alunos, bem como intensa voz ativa nas decisões junto aos grupos. Posteriormente, muitas outras escolas, inspiradas pelo modelo de Summerhill, iniciaram seus trabalhos na mesma perspectiva, o que se pode considerar como um expressivo crescimento ocorrido na ampliação das escolas democráticas ao redor do mundo.

Ainda segundo a autora, atualmente, se tem como referência a escola da Ponte. Localizada em Portugal, a instituição educacional é conhecida pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico e da gestão democrática, sendo esta gestão conduzida por José Pacheco e seu grupo de educadores. A Escola da Ponte, é hoje, o modelo de escola democrática que vem sendo implantado em muitas escolas no Brasil, por meio da iniciativa de Rubem Alves, filósofo brasileiro que, desde sua visita à instituição portuguesa, buscou parcerias em instituições e secretarias de educação com a finalidade de expandir este modelo pedagógico (SINGER, 2010).

Portanto, no intuito de formar cidadãos autônomos, muitas instituições escolares estão buscando desenvolver uma metodologia de trabalho democrático, mostrando não apenas um grande avanço para a transformação da educação, mas também uma conquista grandiosa para as futuras gerações. Destacando que as escolas democráticas possuem características próprias em sua maneira de funcionar e de organizar-se, um aspecto fundamental de uma escola democrática está em sua

gestão participativa, ou seja, a participação de toda a comunidade escolar nos processos de decisão. Desta forma, professores, alunos, coordenação, gestão e comunidade exercem voz ativa nos processos de construção e organização do currículo, projetos e atividades desenvolvidas na escola, determinando coletivamente os caminhos que devem ser percorridos pela escola para que esta atinja os melhores objetivos educacionais.

De acordo com Puig (2002, p. 32), uma escola será uma comunidade democrática quando “se abrir à participação de todos os envolvidos. Não há comunidade democrática quando a escola é regida por critérios organizacionais e morais de caráter autoritário”. Ainda segundo o autor, uma escola democrática é aquela que procura desenvolver em seus alunos o protagonismo de sua própria educação, proporcionando a estes participação direta nos aspectos do processo formativo, os quais possam ser deixados em suas mãos.

O autor também menciona que:

a rotinização das práticas tem uma clara utilidade pessoal e social: tornar desnecessária a obrigação de pensar a cada instante o que se deve fazer ou como se deve reagir diante de determinada situação, o que implica uma enorme economia de energia e, ao mesmo tempo, incrementa a eficácia dos comportamentos humanos. (PUIG, 2004, p. 60-61).

Assim, cabe ressaltar a importância de se estabelecer rotinas dentro do ambiente escolar, pois segundo Vinha (2015, p. 56), a rotina é “um modo de lidar com a complexidade do mundo. Ela permite reconhecer padrões e realizar tarefas repetitivas mais facilmente, quase de forma automatizada. Uma vez que algo se tornou hábito, é difícil abandoná-lo.” Ainda de acordo com a autora, devido ao fato de os alunos interagirem na instituição escolar com propostas pouco desafiadoras, muitos acabam por realizá-las de forma automática, sem refletir sobre elas. Porém, segundo estudos realizados por pesquisadores americanos, o ideal para alterar uma rotina é substituí-la gradualmente por outra mais eficaz e, assim, contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Para a realização de suas ações, a escola democrática considera a complexidade que se institui nas relações sociais, valorizando a inclusão, as diferenças, colaborando para a participação de todos no processo educativo e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, para que assim se alcance o desenvolvimento pleno da democracia. De acordo com Araújo (2003, p. 49), os

conhecimentos que os alunos trazem para a escola, originados de sua história de vida e interesses pessoais “devem estar no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Considerar tal realidade na teia de conhecimentos a serem abordados na escola dará maior significado à aprendizagem dos alunos e alunas”. Nesta perspectiva, a escola democrática desenvolve seu trabalho com o objetivo de promover a construção de uma consciência autônoma, a qual se constitui como o alicerce no exercício da cidadania e na convivência democrática, baseando-se constantemente no estímulo da reflexão, do diálogo, da expressão de sentimentos e pontos de vista coletivos, do exercício intencional de concretizar ações que reflitam no encontro entre os objetivos escolares e os pessoais.

A respeito disso, Tognetta (2013) complementa dizendo que é visível a diferença encontrada em relação à evolução cognitiva dos sujeitos provenientes de ambientes cooperativos, que levam em conta uma educação alicerçada na razão e nos sentimentos, nos quais os professores não estão apenas preocupados em depositar em seus alunos as informações específicas de seu conteúdo, mas também com a formação das estruturas de pensamento, pois, para esses profissionais, os momentos de trocas entre os pares e de conflitos são fundamentais não só para se restabelecer o equilíbrio no ambiente escolar, mas também colaboram no processo de aprendizagem e contribuem para que esses alunos reflitam por meio de julgamentos de solidariedade.

De acordo com Araújo (2004), uma educação estruturada em propostas de resolução de conflitos “está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar nas relações humanas”. (ARAÚJO, 2004, p.19). Esta educação busca por meio de práticas discursivas proporcionar o diálogo, levando a uma maior compreensão e um maior respeito, os quais colaboram para a construção de ações que pensam nas diferenças e propiciam não só a participação, mas também as decisões coletivas.

Assim, práticas morais têm sido implantadas nos espaços escolares com a intenção de construir escolas cada vez mais democráticas, que tenha sentido para a construção de personalidades autônomas, nas quais o respeito mútuo e a tomada de consciência sejam aspectos fundamentais para o estabelecimento de um ambiente cooperativo e harmonioso.

a educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito. (PUIG, 1998, p.20).

Para Puig (2004, p. 63), “as práticas morais são maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades recorrentes”, ou seja, de acordo com seus valores, o indivíduo busca de forma moral solucionar problemas e conflitos do seu cotidiano.

Ainda segundo o autor, as práticas morais

são um meio que se constituem e se criam mutuamente nos espaços definidos pelas práticas. As práticas são meio e sujeito criando-se um ao outro. O meio cultural influencia o sujeito, na medida em que é atualizado pela ação do próprio sujeito, e o sujeito dá vida ao meio cultural e o transforma, na medida em que se deixa orientar e adota seus padrões culturais. Tudo isso ocorre no seio das práticas. (PUIG, 2004, p.66).

Complementando, Vidigal coloca que estas práticas auxiliam o aluno

a simultaneamente, desenvolver capacidades e formar virtudes. Conseguir regular-se diante de uma situação, promover a evolução do juízo moral (por intermédio da razão), buscar excelência nas ações, empatia, sensibilidade, autoconhecimento e compreensão crítica são capacidades que procuramos incrementar para a formação de uma personalidade ética. (VIDIGAL, 2014, p. 152).

Assim, podemos dizer que as práticas estão entre a ação humana e a cultura de uma comunidade, são atualizadas pela ação humana e estabelecidas socioculturalmente (PUIG, 2004).

A escola é uma instituição capaz de criar situações de oficina em seu interior, por meio do planejamento de práticas escolares socialmente significativas, as quais podem transformar o ambiente escolar em um verdadeiro laboratório formado para educar. Durante uma situação de oficina, uma prática pode provocar diversas interações, por meio das quais o afeto, a fala e o trabalho são compartilhados dentro de um conteúdo concreto de cada uma das propostas (PUIG, 2004). Complementando, para Oliveira, Caminha e Freitas (2010), formar sujeitos morais não significa apenas transmitir valores ou exigir determinados comportamentos, mas contribuir para tornar esses sujeitos, cidadãos críticos,

políticos e reflexivos. E, para Tognetta et al. (2010, p. 79) “trocar pontos de vista, dialogar sobre o ato cometido, permitir a reparação do ato pelo aluno são formas de exercitar a cooperação imprescindível para a autonomia”, colaborando para a resolução de conflitos interpessoais na sala de aula e para uma prática mais equilibrada.

As “práticas em geral e as práticas morais, concretamente, põem em jogo uma multiplicidade de motores de aprendizagem que muito dificilmente podemos controlar, e que, provavelmente, não conhecemos em sua totalidade” (PUIG, 2004, p. 86). Diante dessa condição, o principal objetivo do educador não vem a ser o de colocar um motor de aprendizagem em movimento, mas sim o de planejar uma prática significativa, que proporcione uma aprendizagem impulsionada por diversos dinamismos.

#### Para Dessen e Polonia, as práticas educativas escolares

tem também um cunho eminentemente social, uma vez que permitem a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade. A educação em seu sentido amplo torna-se um instrumento importantíssimo para enfrentar os desafios do mundo globalizado e tecnológico. (DESSEN; POLONIA, 2007, p.29).

Puig (2004) nos apresenta quatro tipos de práticas morais: as práticas de reflexividade, as práticas de deliberação (procedimentais), as práticas de virtude e as práticas normativas (substantivas). Tais práticas têm em comum o fato de serem práticas de valor, mas que se diferenciam quanto à intencionalidade moral. Para o autor, ambas as práticas – as procedimentais e as substantivas – podem se complementar naquelas escolas que buscam trabalhar a Educação Moral de modo sistemático.

As de reflexividade são aquelas que oferecem meios para o autoconhecimento, a autoavaliação e a autoconstrução pessoal. Consistem na preocupação em colocar em funcionamento um conjunto de métodos e procedimentos que convertem ao conhecimento de si próprio, constituindo-se como sujeito de seus atos, transformando-se no objeto de conhecimento e assim elevando a relação consigo mesmo e transformando a existência em um exercício contínuo. Tal prática tornou-se essencial diante de uma sociedade em que é necessário conduzir a própria vida por ambientes com uma densidade tradicional menor, no entanto, com uma maior pluralidade de valores.

Ainda de acordo com o autor (2004), para as práticas de reflexividade são necessários os procedimentos, os produtos e os valores. Os procedimentos estão relacionados a determinadas habilidades psicológicas que permitem efetuar várias operações sobre si mesmo, como a auto-observação, a autoavaliação e a autorregulação. Quanto aos produtos de reflexividade, são as organizações pessoais que vão construindo o sujeito psicológico e moral, são eles, a consciência de si mesmo, o autoconceito, a identidade do eu e o caráter enquanto resultado pessoal. Com relação aos valores de reflexividade, estes são horizontes ambicionados, ou seja, a autenticidade, a autorrealização, e excelência e a autoestima.

Assim, segundo Puig (2004), é comum encontrarmos práticas de reflexividade nos ambientes escolares, como os trabalhos com a imagem corporal, a análise das mudanças físicas e atitudinais, a confecção de textos autobiográficos, as entrevistas pessoais, o estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situação de conflito e os exercícios de autorregulação.

Com relação às práticas de deliberação, Puig (2004, p. 95) explica que são “todas aquelas situações que convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões”. Corroborando, Vidigal (2014, p. 155-156) coloca que as práticas de deliberação “estimulam o diálogo, apresentam situações controversas, permitem a elaboração de respostas novas, baseiam-se em critérios e argumentos, permitem o intercâmbio de pontos de vista e propiciam o uso do juízo e da compreensão.” São instituídas nos processos educacionais, que não só atuam na preparação para a vida adulta, como também para assumir maneiras de convívio ajustadas às possibilidades dos alunos e adequadas aos desejos éticos da sociedade. Desta forma, segundo Vidigal (2014, p. 156), as práticas deliberativas possibilitam “enfrentar racionalmente as questões morais, desenvolver o uso da razão, refletir e argumentar sobre o que seria ‘correto’.”

A deliberação surge da necessidade de produzir novas respostas para situações nas quais a dúvida e a insegurança se mostram presentes, buscando argumentos capazes de esclarecer situações controversas. Diante de tais situações é preciso deliberar de forma a se utilizar de dois procedimentos da inteligência moral, o juízo e a compreensão. O primeiro é usado para se realizar uma análise objetiva e neutra dos conflitos de valor, não se deixando influenciar pelas situações

que poderiam abalar o uso correto da razão, pois é por meio do juízo que se consegue um julgamento universal sobre a ação correta e justa a ser feita.

Complementando, Puig define por juízo moral

uma faculdade que, em situações controvertidas, permite formar opiniões fundamentais em razões sobre o que é correto. O juízo moral não descreve nem proporciona informações sobre as coisas, mas as elucida para determinar o que deve ser feito: o juízo é prescritivo. (PUIG, 2004, p. 120-121).

Em relação à compreensão, esta é responsável por considerar que os juízos são sempre estabelecidos para decidir a respeito de questões que surgem a partir de problemas concretos, ou seja, para a compreensão só é possível analisar um problema moral baseando-se nos detalhes da situação, na complexidade que envolve a maneira com que os protagonistas vivem o conflito, para aí sim conseguir prever as soluções e as consequências. Deste modo, “a compreensão é, afinal, diálogo com todas as posturas que têm algo a dizer a propósito da questão inicialmente apresentada como problema.” (PUIG, 2004, p. 122-123).

Portanto, a deliberação presume como necessário o diálogo. Vale lembrar que, três pontos são essenciais para que o docente consiga agir por meio do diálogo. Primeiramente, mostrar uma disposição positiva e construtiva, que respeita o anseio de verdade em tudo que é dito, além do respeito por todos os interlocutores, evitando atitudes autoritárias, coercivas e buscando a melhor solução para os problemas tratados. Em segundo lugar, para que o diálogo tenha êxito é preciso contribuir para que algumas condições sejam respeitadas, como fornecer a informação necessária, pertinente e bem-preparada, além de fazê-lo de maneira organizada, clara e bem-estruturada. Em terceiro lugar, não se esquecer de que o diálogo é o momento da verdadeira construção de um assunto a ser discutido, o qual deve envolver todos os participantes na troca de argumentos, o acordo em expressar suas próprias opiniões e mudá-las quando achar necessário, o respeito por escutar os argumentos alheios e a disposição em buscar soluções que sejam aceitas por todos os participantes procurando assumi-las e colocá-las em ação (PUIG, 2004).

Nas práticas de deliberação, o centro da atenção está na reflexão sobre um assunto e no debate entre pontos de vista divergentes, buscando uma melhor compreensão a respeito da situação analisada, considerando-se as

capacidades de escutar, de reconhecer os argumentos alheios comparando-os com os próprios, de construir mensagens fáceis de entender, construtivas e relacionadas não só com o assunto como também com as mensagens anteriores do interlocutor (PUIG, 2004).

Com relação aos valores incorporados por meio das práticas de deliberação, Puig destaca valores como:

a autorrenúncia aos próprios interesses e convicções, especialmente se são exagerados ou errados; o reconhecimento dos pontos de vista dos demais participantes ou envolvidos; o compromisso na busca da verdade e da retidão; e finalmente, a esperança de um acordo justo e de uma melhor compreensão mútua. (PUIG, 2004, p. 127).

Ainda segundo o autor, dentre as práticas de deliberação podemos citar as assembleias de classe, a resolução de conflitos e a mediação escolar, as sessões de debate, a consideração de questões curriculares e vitais, a discussão de dilemas, os exercícios de *role playing* (dramatização) e os exercícios de compreensão crítica.

Em relação às assembleias, estas se constituem em espaços democráticos que possibilitam a participação de todos os sujeitos, contribuindo para a construção de valores democráticos. Ou seja, se traduzem “como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos”. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.60).

#### As assembleias escolares

são reuniões periódicas do grupo-classe que compreendem múltiplas funções e perseguem diversas finalidades. Essas funções são informar, analisar o que acontece, tomar decisões ou organizar a vida do grupo. Entre suas finalidades, relacionadas com a educação para a formação de valores, estão o convite à cooperação, ao compromisso responsável e à aquisição de capacidade de diálogo. Tudo isso, acontece a partir da consideração de temas bastante variados e relevantes para o grupo-classe. O conteúdo manifestado em uma assembleia é, portanto, o conjunto de questões que uma turma propõe: temas que foram anotados no quadro e que devem ser incorporados à ordem do dia. (PUIG et al., 2002, p.131).

Para Puig (2002), as assembleias apresentam três objetivos fundamentais, são eles: o fato das assembleias basearem-se no diálogo para tratarem sobre as questões escolares, o que representa um importante meio para uma educação democrática, além disso, também contribuem para uma maior

eficácia escolar, pois propiciam que se fale a respeito dos problemas escolares de forma coletiva, franca e aberta, contribuindo assim para uma melhora na convivência escolar, e finalmente, pode-se afirmar que as assembleias promovem a aprendizagem democrática, a motivação dos alunos e a educação em valores, pois por meio da realização das assembleias são inseridos nos alunos valores como o respeito, a colaboração, a solidariedade, a justiça, e capacidades psicomorais como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a autorregulação. E, um aspecto importante a respeito das assembleias é a sua periodicidade, a qual deve ser respeitada, uma boa sugestão é a de que sejam quinzenais. Além disso, os temas a serem discutidos na assembleia devem ser preparados durante esse período, os quais podem ser sugeridos pelos alunos, professores ou funcionários que fizerem parte do grupo, colocados em um cartaz, que precisa ser afixado em um local visível e de fácil acesso, mantendo uma parte separada para o relato escrito de problemas. (RAMOS, 2014).

Quanto à prática de exercícios de *role-playing* ou dramatização, esta se constitui em um método de dramatização utilizada em educação moral, pois facilita o desenvolvimento da habilidade de se colocar no lugar do outro, e assim tentar entender este outro, ou seja, “sair de si para se conseguir uma correta percepção dos conflitos de valor.” (PUIG, 1988, p. 70). A capacidade do sujeito de conseguir reconhecer o ponto de vista alheio é fundamental para atingir um comportamento adequado no âmbito moral.

Deste modo, para que ocorra o desenvolvimento moral é necessário dar uma nova estrutura da maneira de reconhecer outros papéis sociais, portanto, é necessário que a educação moral proporcione situações que contribuam para tal representação de papéis. Neste sentido, os exercícios de *role-playing* contribuem para a participação em relações sociais de variadas esferas e com isso possibilitam vivenciar experiências que favoreçam as mais variadas perspectivas sociais, que segundo Puig (1988, p. 71) “são uma oportunidade para aprender a adotar outros pontos de vista e para demonstrá-los a propósito de conflitos morais relevantes em cada momento do desenvolvimento pessoal.”

Por meio da prática do *role-playing* podem ser contempladas pelos menos três dimensões básicas: a perceptual, refere-se à habilidade do indivíduo considerar a percepção visual do outro; a cognitiva, que relaciona-se à capacidade do sujeito em deduzir o que o outro está pensando, o que saber a respeito de uma

dada situação ou as intenções que a dão incentivo em seu comportamento; e a afetiva ou empática, a qual define-se pela capacidade de conseguir identificar as emoções do outro, ou seja, o que a outra pessoa está sentindo em um determinado momento (PUIG, 1988).

Outra prática deliberativa é a discussão de dilemas, a qual surgiu a partir de Lawrence Kohlberg (KOHLBERG, 1992), como já mencionado nos itens 2.2 e 3.1. A discussão de dilemas contribui para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar conflitos morais cognitivos e estejam expostos ao mesmo tempo a juízos morais imediatamente superiores aos seus, facilitando o desenvolvimento moral.

Um dilema deve colocar o indivíduo em conflito entre dois ideais ou princípios morais importantes, os quais devem ser opostos e não conciliáveis, caracterizando uma tarefa moral exigente. Segundo Puig (1988, p. 53), “trata-se de situações que não oferecem uma solução única nem uma solução totalmente clara, o que obriga os alunos a refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhes parece mais justa”. Em tal tarefa proposta pelo dilema, devem estar presentes os aspectos afetivos e cognitivos. Assim, ao se deparar com um conflito moral difícil de ser solucionado, automaticamente surge um abalo emocional, mobilizando a energia psíquica ao mesmo tempo em que o sujeito recupera sua compreensão e interpretação para, então, tentar a resolução da questão. (BATAGLIA, 2014).

Complementando, Puig diz que os dilemas morais

devem estabelecer seu equilíbrio cognitivo no domínio moral, o que costuma conduzir para um nível superior de juízo. Em síntese, a discussão de dilemas morais pretende criar conflitos ou incertezas em cada sujeito e entre eles, assim como os ajudar a restabelecer o equilíbrio em um nível superior de juízo moral. (PUIG, 1988, p. 54).

A respeito da sua tipologia, o autor (1998) coloca que os dilemas podem ser hipotéticos, nos quais são colocados problemas que apresentam conflitos de direitos, interesses e responsabilidades pessoais, no entanto, encaixados em situações bastante abstratas e sem referência de tempo, lugar e personalidade dos protagonistas, facilitando o raciocínio, porém afastando a complexidade da vida real; os dilemas originados de fatos ocorridos realmente, alguns exemplos são os dilemas históricos, os quais apresentam conflitos vastamente documentados, ganhando em

vitalidade e complexidade em comparação aos dilemas hipotéticos; os dilemas reais, formados por vivências pessoais, ou seja, cujo conteúdo se refere a conflitos conhecidos ou até mesmo vivenciados pelos alunos; e os dilemas produzidos pelos educandos sobre suas próprias vidas são considerados uma variante da tipologia anterior, porém costumam garantir um maior interesse dos alunos pelo assunto discutido, pois foram eles mesmos quem elaboraram previamente o conflito ou questão e o produziram da maneira como o compreendem.

De acordo com Bataglia (2014), o objetivo de Kohlberg por meio da discussão de dilemas era o de desenvolver a competência moral do sujeito, a qual relaciona cognição, afeto e ação. A sua metodologia inclui contar uma história que possua um dilema, por meio do qual um debate será realizado pelos participantes que são contra ou a favor do mesmo, os quais colocarão seus argumentos a respeito dos seus pontos de vista sobre o dilema. Mais tarde, Georg Lind interessou-se pela temática da competência moral e pela discussão de dilemas, passando a realizar estudos e pesquisas sobre tais assuntos, focando ainda mais no aprimoramento da técnica usada durante a discussão de dilemas, vindo a desenvolver um instrumento de mensuração da competência moral. Para Lind (2007), a discussão de dilemas tem como finalidade promover a capacidade de ação-moral e democrática e não apenas a capacidade de pensamento. Define-se como capacidade de ação aquela que tem como objetivo capacitar para a aplicação na vida diária de um saber moral que foi obtido na escola ou na universidade.

Em relação às práticas substantivas, as de virtude, conforme Vidigal (2014, p. 157), “cristalizam valores numa forma social estabelecida, isto é, modos de conduzir as pessoas em determinada tradição cultural”. E, Puig coloca que são aquelas práticas que

englobam todos aqueles cursos de acontecimentos que cristalizam valores em uma forma social estabelecida – ou seja, os modos de conduzir-se, os rituais e as rotinas que entrelaçam comportamentos que uma determinada tradição cultural considera desejáveis. (PUIG, 2004, p. 95).

Assim, espera-se das práticas de virtude que estas colaborem para o desenvolvimento das capacidades relacionadas a estabelecer critérios e repensar valores como um desejo proposital em transformar tais capacidades em hábitos (VIDIGAL, 2014).

Para Tognetta e La Taille (2008), a virtude é um valor que contribui na construção da identidade do sujeito e autorrespeito, havendo correspondência entre os julgamentos morais e as representações que os sujeitos têm de si. Além disso, as virtudes podem ser consideradas como as qualidades dos seres, permitindo que cada um desses seres aja ou utilize tais virtudes segundo sua própria essência. Destacando que a virtude é uma qualidade específica de cada ser e não geral, de todos os seres (PUIG, 2004). Mostram o que realmente somos e, por meio delas, agimos de acordo com nossos critérios e valores. São traços do caráter que exigem a prática ou, então, podem desaparecer, no entanto, também possuem um caráter efêmero, o que, portanto, determina a sua permanência.

Assim, as virtudes designam qualidades atreladas ao comportamento e não simplesmente a atos mecanizados. Ainda, de acordo com Vidigal (2014, p. 158), “é por meio do fazer e do falar que os valores vividos no momento da prática podem se tornar virtudes. As virtudes, então, não são ensinadas, mas seu exercício constante favorece que elas se convertam em hábitos pessoais.” As práticas de virtude colocam pensamento, sentimentos, desejos e ações em movimento, agindo e sendo seres humanos. Deste modo, só tem realmente valor aquelas ações que nos fazem sentir como seres humanos, por meio das excelências que desejamos alcançar, sendo a excelência pessoal um fator primordial sem a qual se torna impossível atingir os objetivos.

As virtudes são práticas que fazem parte da tradição escolar, sendo difícil de explicar quais virtudes tais práticas procuram desenvolver, até mesmo porque muitas vezes cada uma das práticas colabora para a formação de um grupo de virtudes. São consideradas como práticas escolares de virtude os métodos de aprendizagem cooperativa, a realização e revisão das tarefas de classe, as festas e celebrações, a realização de projetos e a formação de grupos de trabalho (PUIG, 2004).

E, por fim, as práticas normativas (substantivas), segundo Vidigal (2014, p. 160-161), “pressupõem que a aprendizagem de uma norma se dê em contexto significativo, por meio de aprendizagens práticas, nas quais seja formado o vínculo com os demais participantes, dando sentido à situação”. As normas são:

prescrições que servem para regular a conduta humana; prescrições que expressam valores ou que permitem um juízo avaliativo; e, por último, as

normas são prescrições avaliáveis, que costumam angariar amplo respeito social, ou, pelo menos, aspiram a isso. (PUIG, 2004, p. 170-171).

Ressaltando que uma vida moral é aquela em que existe uma vida estruturada em regras, socialmente impostas aos sujeitos, ou seja, na visão de Puig (2004, p. 171), a moral é “o conjunto de regras previamente definidas que determinam imperativamente a conduta dos homens”, regulando e estabilizando a existência, sendo entendida pelos sujeitos como algo superior, e que, portanto, precisa ser acatado e respeitado. Corroborando, La Taille (2003, p. 47) diz que “educar moralmente é levar a criança a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si, porque conhecer e interpretar princípios não é coisa simples: pede esforço, pede perseverança”.

No ambiente escolar, o tema das normas é trabalhado concomitantemente em dois aspectos, o da sua aprendizagem diante do seu uso e o da sua aprendizagem diante de processos de deliberação e reflexividade. Desta forma, os educadores acreditam que as normas não só podem ser ensinadas e aplicadas, como também aprendidas por meio do uso e de um modo pouco proposital.

Na visão de Puig (2004), são consideradas práticas escolares normativas as normas que regem as demais práticas de valor e as que regem a vida escolar em todos os detalhes, as atividades para trabalhar o conceito de norma, para abordar as normas cívicas, de circulação ou outros códigos, as utilizadas para revisão das normas da classe, para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar, para explicar as normas de algum espaço ou lugar não-habitual (saídas, excursões, acampamentos escolares...) e as atividades previstas de transgressão de normas (carnaval).

Deste modo, segundo Puig (2004), o fato de aprender as normas não garante a sua prática, pois esta prática presume um “saber fazer”, e isto exige tornar mais amplas as informações que tais normas comunicam para adequá-las a situações específicas. Ainda, para o autor, aprender normas significa

estar imerso em um contexto significativo, participar em atividades e práticas, entrar em um fluxo de encontros informativos, e formar vínculos afetivos com os demais participantes. Contexto, práticas, encontros e afeto propiciam experiências que devem ser interpretadas para dar sentido a cada um dos elementos normativos de uma situação. (PUIG, 2004, p. 177).

Devemos ressaltar que sejam quais forem as práticas morais utilizadas pelas escolas, é fundamental que façam parte da cultura escolar, que deverá estar envolvida com práticas democráticas; com um currículo que privilegie metodologias ativas. Para que estas práticas possam atingir o seu objetivo – o de formar personalidades autônomas – deverão ocorrer num *continuum* e com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Portanto,

se trabalharmos as práticas morais de acordo com sua essência, em um ambiente educacional coerente com as atividades que nele se desenvolvem, provavelmente veremos emergir o interesse, o comprometimento e a responsabilidade de nossos jovens, assim como a importância atribuída aos valores morais. (VIDIGAL, 2014, p. 166-167).

E, segundo Araújo, uma escola que tenha como objetivo a construção de personalidades morais autônomas deve

prever maneiras de trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos, ao mesmo tempo buscando estratégias que tenham como pressuposto levar alunos e alunas a tomar consciência de seus próprios sentimentos e emoções. (ARAÚJO, 2003, p. 51).

Complementando, a formação da personalidade moral exige do sujeito “a construção de um *eu* responsável, o desenvolvimento das capacidades psicomorais de deliberação e ação e, finalmente, a elaboração dos próprios valores, a identidade e a maneira de ser.” (PUIG, 2002, p. 45). Portanto, é necessário ter conseguido construir a ideia de si mesmo, o espaço onde o próprio eu possa estar no controle, mesmo que no princípio isso aconteça de maneira insegura e muito dependente, para então, por meio do esforço e da responsabilidade, poder ser capaz de se governar, percebendo que as condutas e opiniões não são totalmente impostas, mas que na verdade cada indivíduo é capaz de decidir como será a sua postura, ou seja, agir em conformidade com sua própria consciência, sendo para isso preciso utilizar as capacidades que estruturam a inteligência moral.

Como bem coloca Araújo

em suma, falo de uma escola que estudantes e docentes queiram e tenham prazer em frequentar. Uma escola que tenha significado para a vida e o dia a dia de cada um de seus membros e que não exista apenas porque pode lhes ensinar a ler e a escrever ou, supostamente, dar-lhes condições de

ascensão social. Enfim, uma escola que tenha sentido para a construção de personalidades autônomas e para o resgate e valorização da cidadania. (ARAÚJO, 2000, p. 104).

Assim, como Puig (1998), entendemos que a educação moral colabora para a formação da identidade, por um trabalho de ação/reflexão a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Implica um processo de construção que conta com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais que colaboram ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito.

A seguir, apresentaremos o Método, que versará sobre o Delineamento da pesquisa; Sujeitos e local de realização e os Procedimentos de coleta e análise dos dados.

## 5 MÉTODO

### 5.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa se propôs a analisar uma experiência de aprendizagem de valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral. Teve como objetivos específicos: verificar a percepção de professores do Ensino Fundamental II sobre as atividades desenvolvidas no Projeto Viver Valores; descrever uma experiência com alunos do 6º Ano Ensino Fundamental II na discussão de um dilema moral; verificar com uma amostra destes alunos sua opinião sobre discussão de dilemas morais em sala de aula.

Assim, para atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa segundo a abordagem qualitativa descritiva, de natureza fenomenológica do tipo Estudo de Caso intrínseco. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Ainda segundo o autor, esse método permite o aprofundamento no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que fazem parte da realidade social do ser humano, que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida.

Para Gamboa, a abordagem qualitativa

[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos. (GAMBOA, 2003, p. 394).

No que se refere à natureza fenomenológica da pesquisa, o autor destaca que,

para este tipo de abordagem, o conhecimento não está centrado no objeto e sim no sujeito (*a priori*), a verdade é relativa a cada sujeito que, em relação com o objeto (*adequatio res ad intellectu*), interpreta-o e explica-o ao seu modo. (GAMBOA, 2013, p. 70).

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso que busca características importantes do tema a ser pesquisado “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Justifica-se este tipo de estudo de caso como sendo um estudo de caso intrínseco. Segundo Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 19), “[...] o estudo de caso intrínseco, é quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular”. Para a nossa pesquisa é de interesse conhecer de forma particular um projeto de educação em valores que vem sendo realizado na instituição pesquisada bem como propor outras práticas morais.

## **5.2 Sujeitos da Pesquisa e Local de Realização**

Para realizar a investigação, foi utilizada uma entrevista com roteiro semiestruturado (Parte 1 – Identificação do perfil docente e Parte 2 – Desenvolvimento do Projeto) com 03 professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio do estado de São Paulo, a qual foi gravada e transcrita. Optou-se pelo uso da gravação das entrevistas e pela posterior transcrição para que os professores se sentissem mais tranquilos e seguros ao falarem sobre seu próprio perfil e a respeito do desenvolvimento do Projeto Viver Valores, criando-se um ambiente próximo a um bate-papo informal, sendo utilizado como critério de escolha os 03 (três) professores que mostraram uma maior participação no Projeto Viver Valores realizado na instituição pesquisada e que, portanto, poderiam contribuir mais com a pesquisa, pois tiveram uma maior presença em todas as atividades realizadas, podendo assim descrevê-las com maior precisão, além de apontar como tal projeto foi desenvolvido, com seus pontos positivos e negativos. A aplicação e discussão de um dilema moral (Dilema de Flora) com alunos de uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental II, regularmente matriculados na instituição acima caracterizada, com média de idade entre 10 e 11 anos, com um professor de uma respectiva disciplina; sendo que a opção por uma sala do referido ano deu-se por dois motivos. O primeiro se deve ao fato de que os índices de violência escolar, no caso da indisciplina, serem altos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e segundo, porque esses sujeitos se encontram no período operatório-concreto,

apresentando raciocínio lógico, a reversibilidade que permitem a lógica e a cooperação (PIAGET, 1973a) para procedimentos de educação social que requeiram análise e reflexão, e uma entrevista (APÊNDICE E) com 05 alunos (escolhidos por sorteio) após a aplicação e discussão do dilema, denominados *Al. 1*, *Al. 2*, *Al.3*, *Al. 4* e *Al. 5*, a fim de garantir o sigilo e o anonimato, com o objeto de analisar a avaliação que estes fizeram a respeito da aplicação do instrumento de discussão de dilemas com a finalidade de resolução de conflitos.

### **5.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados**

#### **5.3.1 Instrumentos de coleta dos dados**

Os instrumentos utilizados para obtenção de dados foram: entrevista (APÊNDICE D) com roteiro semiestruturado para 03 professores do Projeto Viver Valores, dividida em Parte 1 – Identificação do perfil docente e Parte 2 – Desenvolvimento do projeto, com o objetivo de verificar a percepção dos professores participantes a respeito do Projeto Viver Valores.

A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social para coletar dados, ou ajudar no diagnóstico, ou tentar solucionar problemas sociais. Acontece em um diálogo entre duas pessoas, em que uma delas vai passar informações para a outra. A entrevista proporciona “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.92). Em relação à natureza da pesquisa, Guareschi e Jovchelovitch (1995) afirmam que a coleta exige longas entrevistas semiestruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. Como a análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada, conseqüentemente, esses estudos têm envolvido poucos sujeitos. Trata-se, assim, de designar os sujeitos da pesquisa de “sujeitos genéricos” que, se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo. Com a permissão dos sujeitos (professoras), as entrevistas foram gravadas, e em seguida, transcritas. Rosa e Arnoldi (2006) concluíram, em suas pesquisas, que a gravação é um procedimento comum, utilizado com naturalidade, desde que o entrevistador se certifique de que o

entrevistado se sentirá à vontade, não comprometendo suas respostas quando diante de microfones.

Para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II e um professor de uma respectiva disciplina (*Prof.C*), utilizou-se da discussão de um dilema moral (ANEXO B), a respeito da decisão tomada pela professora diante do desaparecimento da mochila de uma aluna chamada Flora (RODRIGUES, 2005; LIND, 2007) e, assim descrever uma experiência de discussão de dilema moral, com a finalidade de reflexão dos alunos diante de situações de conflito. A discussão de dilemas tem como finalidade promover a capacidade de ação-moral e democrática e não apenas a capacidade de pensamento. Define-se como capacidade de ação aquela que tem como objetivo capacitar para a aplicação na vida diária de um saber moral que foi obtido na escola ou na universidade (LIND, 2007). Após a aplicação do dilema, foi realizada uma entrevista (APÊNDICE E) com alguns alunos (escolhidos por sorteio) para verificar sua percepção sobre a discussão de dilemas morais em sala de aula.

Foram utilizados documentos: os PCNs; Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Viver Valores da instituição pesquisada; com a finalidade de ampliar a compreensão do contexto histórico e sociocultural onde a pesquisa foi desenvolvida. O uso de documentos em pesquisas produz uma riqueza que justifica a sua utilização em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois colabora para um amplo entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. No entendimento de Cellard

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

### **5.3.2 Coleta de dados e procedimentos de análise**

O primeiro contato com a instituição pesquisada ocorreu no mês de setembro de 2014. Foi proposta a realização de uma pesquisa por meio de

entrevista semiestruturada com professores da unidade, com o objetivo de analisar experiências de aprendizagem de valores no Projeto Viver Valores, desenvolvido naquela unidade escolar. Foi proposta também a aplicação e discussão de um dilema moral com alunos de uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental II com um professor de uma respectiva disciplina, a fim de promover a argumentação e estimular a capacidade de juízo e discussão moral, seguido de uma entrevista com 05 alunos (sorteio) com o objetivo de verificar a avaliação que estes fariam a respeito da aplicação do instrumento de discussão de dilemas com a finalidade de resolução de conflitos. Após esse diálogo, foi encaminhado à Direção da Instituição um requerimento, solicitando a permissão para a realização da pesquisa. A Diretora, por meio de uma declaração, autorizou o desenvolvimento desta pesquisa nessa escola de Ensino Fundamental II e Médio.

O segundo encontro também aconteceu de forma presencial na escola, na mesma semana em que conversei com a diretora da unidade, quando foram apresentados o projeto de pesquisa e os documentos que necessitavam de assinatura. Posteriormente, o projeto e os documentos necessários foram encaminhados e cadastrados para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista, sendo aprovados em 24/02/2015, sob Nº 2312 (ANEXO A).

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi realizado em março de 2015. Na ocasião, foi explicado às professoras o objetivo do trabalho e a metodologia a ser utilizada. A coleta de dados foi iniciada no mês de abril de 2015 com a entrevista, a qual foi agendada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) de acordo com o dia e horário mais convenientes para estas. No dia das entrevistas, feitas individualmente, as quais foram marcadas de acordo com a disponibilidade de cada professora, foi preenchida a primeira parte do documento contanto com informações pessoais e profissionais. Em seguida, respondendo as onze perguntas que compunham a entrevista semiestruturada, durante um período de aproximadamente 1 hora.

No mês de maio de 2015, foram realizadas a aplicação da discussão de dilema com os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II e a entrevista (pós dilema) com os cinco alunos da mesma sala (escolhidos por sorteio). Para que esta etapa da pesquisa fosse possível, o pesquisador já estava de posse de todos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), assinados pelos

responsáveis dos alunos e também dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) assinados pelos próprios alunos, concordando com a participação na pesquisa.

A sala para a aplicação do dilema foi preparada com um computador conectado a um retroprojektor para disponibilizar uma melhor visualização do dilema moral a ser aplicado e a tabela para a colocação dos argumentos. Antes de dar início à aplicação do dilema, a pesquisadora (*Prof. C*) perguntou aos alunos se sabiam o que era um dilema e por meio das respostas apresentadas pelos alunos foi possível verificar que estes já tinham uma ideia de que um dilema envolve uma questão difícil de ser solucionada. Em seguida, a pesquisadora entregou aos alunos uma cópia impressa do dilema moral que seria trabalhado, assim, além de visualizá-lo no retroprojektor, também poderiam consultá-lo quando necessário por meio da cópia que lhes foi entregue. Na sequência, foi feita a leitura do dilema pela pesquisadora e a mesma perguntou aos alunos se haviam entendido; estes responderam afirmativamente. A partir desse momento, a pesquisadora questionou-os para saber quem era a favor e quem era contra a decisão tomada pela professora, personagem do dilema.

Ao se posicionarem, a pesquisadora dividiu-os em dois grupos – a favor/contra – e lhes deu 15 minutos para refletirem e buscarem argumentos para defender seu ponto de vista. Ao término do tempo, foi explicado aos alunos que teriam que falar um de cada vez, não interromper a colocação do colega e ter consciência de que o que estaria sendo julgado eram os argumentos e não as pessoas. A pesquisadora chamou um integrante de cada grupo, os quais se apresentaram voluntariamente, para tirar no par ou ímpar quem começaria a exposição de argumentos.

Os alunos foram apresentando seus argumentos e a pesquisadora foi digitando cada um deles na tabela que estava projetada para os alunos. Quando percebeu que estes estavam se repetindo, questionou os alunos se teriam argumentos novos para serem apresentados. Diante da resposta negativa, passou para a outra etapa, na qual cada um dos grupos precisava escolher um argumento do grupo contrário, considerando aquele que acharam melhor. Diante da escolha dos grupos, a pesquisadora evidenciou os argumentos escolhidos, colocando-os em negrito na tabela. Em seguida, agradeceu a participação dos alunos e encerrou a aplicação do dilema moral. Na sequência, pediu para que os alunos colocassem

seus nomes em um pedaço de papel e sorteou 5 (cinco) alunos para participarem da entrevista pós-dilema e verificar a percepção que tiveram ao realizar tal prática, a contribuição desta e a utilidade da mesma. Logo após, a pesquisadora foi para outra sala, chamando os alunos sorteados um de cada vez para realizar a entrevista, a qual transcorreu de forma tranquila, pois os alunos respondiam com calma, além de que podiam refletir antes de se colocarem. As respostas eram digitadas pela pesquisadora e lidas aos alunos antes de se retirarem para verificar se estavam de acordo.

A análise e discussão das entrevistas com professores sobre o Projeto Viver Valores e alunos pós dilema foram trabalhados por meio da análise de conteúdo apresentada por Bardin, que consiste na interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentada pelo pesquisado. Ou seja, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2011, p.50). Portanto, o objetivo “[...] da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar estes indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2011, p.52). As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas dos entrevistados foram organizadas por categorias e subcategorias relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

A seguir, a Apresentação e discussão dos dados.

## **6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção analisaremos experiências de aprendizagem de valores com professores do Ensino Fundamental II, a fim de verificar sua percepção sobre as atividades desenvolvidas no Projeto viver valores. Além disso, vamos analisar a experiência de discussão de dilemas morais com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II como possibilidade de desenvolvimento da autonomia moral, analisando a percepção que tiveram a respeito da discussão de dilemas morais em sala de aula.

### **6.1 Resultados das Entrevistas com os Professores do Projeto Viver Valores**

Foram realizadas entrevistas com três professoras do Ensino Fundamental II com maior envolvimento na realização do projeto Viver Valores, com o objetivo de analisar experiências de aprendizagem de valores e verificar sua percepção sobre as atividades neste projeto. As participantes da entrevista (APÊNDICE D) são do sexo feminino e foram denominadas *Prof. A*, *Prof. B* e *Prof. C*, a fim de garantir o sigilo e o anonimato, cujos dados pessoais e profissionais estão no Quadro 1.

QUADRO 1 – Identificação do Perfil Docente

	Prof. A	Prof. B	Prof. C
<b>Leciona no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio</b>	Ensino Fundamental II e Ensino Médio.	Ensino Fundamental II e Ensino Médio.	Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
<b>Qual (is) disciplina (s) leciona? (EF/EM)</b>	Língua Portuguesa (EF), Língua Inglesa (EM) e Leitura e Produção texto (EF).	Matemática (EF) e Química (EM).	Língua Portuguesa
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	35 anos	43 anos	34 anos
<b>Estado Civil</b>	Casada	Casada	Casada
<b>Filhos</b>	Sim, 02	Sim, 02	Sim, 01
<b>Cidade em que reside</b>	Osvaldo Cruz	Osvaldo Cruz	Osvaldo Cruz
<b>Formação acadêmica</b>	Letras e Pedagogia	Ciências, Química e Pedagogia	Letras e Pedagogia
<b>Especialização 180h</b>	Não	Sim, Letra e Vida, Progestão e Redefor.	Não
<b>Aperfeiçoamento 360h</b>	Não	Sim, Da Alfabetização ao Conhecimento Formalizado.	Sim, “Metodologia da Língua Portuguesa – Ensino do Texto”.
<b>Mestrado</b>	Não	Não	Sim, em andamento.
<b>Doutorado</b>	Não	Não	Não
<b>Participação em eventos científicos</b>	Não	Não	Sim, ENEPE – 2014 (O ensino de valores como uma possibilidade na redução da indisciplina.
<b>Situação funcional: concursada</b>	Sim	Não	Sim
<b>Situação funcional: outra categoria</b>	Não	Sim, Categoria “F”.	Não
<b>Jornada de trabalho</b>	40h/a	40h/a	37h/a
<b>Exerce docência em outra escola</b>	Não	Não	Sim, Escola Fisk – Osvaldo Cruz
<b>Exerce outra atividade</b>	Não	Não	Não

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Com idade entre 34 e 43 anos, todas as entrevistadas são casadas e têm filhos. Quanto à formação acadêmica, as três possuem graduação, duas delas em Letras e Pedagogia (*Prof. A* e *Prof. C*) e uma em Ciências, Química e Pedagogia (*Prof. B*); a *Prof. A* não possui especialização de 180h, aperfeiçoamento de 360 h, mestrado, doutorado ou participação em eventos científicos; com relação à *Prof. B*, possui especialização de 180h e aperfeiçoamento de 360h e não participa de

eventos científicos; e a *Prof. C* não possui especialização de 180h e doutorado, mas sim aperfeiçoamento de 360h, participação em eventos científicos e está realizando o mestrado.

Quanto à situação funcional, duas das entrevistadas (*Prof. A* e *Prof. C*) são concursadas, e uma delas (*Prof. B*) é Categoria “F”<sup>1</sup>, com relação à jornada de trabalho, duas entrevistadas (*Prof. A* e *Prof. B*) possuem uma jornada de trabalho de 40h/a, enquanto uma das entrevistadas (*Prof. C*) possui uma jornada de trabalho de 37h/a. A respeito de exercer a docência em outra escola, apenas uma das entrevistadas (*Prof. C*) a realiza, e nenhuma das professoras exerce outra atividade que não seja a docência.

O Quadro 2 apresenta as salas em que cada um dos entrevistados desenvolveu o projeto e a (s) disciplina (s) que ministravam na ocasião em que o mesmo foi realizado.

**QUADRO 2 – Salas em que o projeto foi desenvolvido e disciplinas ministradas**

Questões	Prof. A	Prof. B	Prof. C
Sala (s) trabalhada (s) (ano/série) (Q1)	6º Ano A	6º Ano A	6º Ano A, 7º Ano A e 7ª Série B
Disciplina que lecionava durante o desenvolvimento do projeto (Q1.1)	Língua Inglesa e Leitura e Produção de Texto	Matemática	Língua Portuguesa

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Com relação à sala ou salas onde o projeto foi desenvolvido, as três professoras (*A*, *B* e *C*) o desenvolveram no 6º Ano A, no entanto, apenas a *Prof. C* o desenvolveu em mais duas salas (7º Ano A e 7ª Série B). Na época, a *Prof. A* trabalhava com duas disciplinas no 6º Ano A (Língua Inglesa e Leitura e Produção de Texto), enquanto a *B* ministrava aulas de Matemática na respectiva sala e a *C* se ocupava da disciplina de Língua Portuguesa no 6º Ano A, 7º Ano A e 7ª Série B.

A seguir, o roteiro da entrevista (Parte II) aplicada às participantes da pesquisa (professoras) dividido por categorias e subcategorias (Quadro 3).

<sup>1</sup>Função Atividade estável, de acordo com a Lei Complementar 1010/2007.

Docente A.C.T. (Admitido em Caráter Temporário) que se encontrava em exercício em 01/06/2007.

**QUADRO 3 – Categorias / Entrevista Professores do Projeto Viver Valores**

<b>Categorias</b>	
<b>Categoria 1</b>	Registro das atividades (Q2)
<b>Categoria 2</b>	Trabalho com projetos envolvendo valores morais (Q3)
<b>Categoria 3</b>	4.1 Duração do projeto (Q4.1) 4.2 Horas dia/semana utilizadas para o projeto (Q4.2) 4.3 Valores trabalhados (Q4.3) 4.4 Recursos utilizados (Q4.4)
<b>Categoria 4</b>	5.1 Pontos positivos do projeto em sala de aula (Q5.1) 5.2 Pontos negativos do projeto em sala de aula (Q5.2)
<b>Categoria 5</b>	Sugestões para o aperfeiçoamento do projeto (Q6)
<b>Categoria 6</b>	Avaliação dos alunos a respeito do projeto (Q7)
<b>Categoria 7</b>	Mudança no comportamento dos alunos com a aplicação do projeto (Q8)
<b>Categoria 8</b>	Definição sobre desenvolvimento moral (Q9)
<b>Categoria 9</b>	Contribuição do projeto para o desenvolvimento moral dos alunos (Q10)
<b>Categoria 10</b>	Trabalhar com outros instrumentos/Discussão de dilemas (Q11)

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

### **Categoria 1 – Registro das atividades**

Na *categoria 1*, Registro das atividades, a proposta foi evidenciar a forma de registro utilizada pelas professoras, em relação ao conteúdo trabalhado no desenvolvimento do projeto.

Para Weffort (2014), o registro da prática é entendido como um fio que vai construindo a história do nosso processo, pois é por meio dele que ficamos para os outros. Ainda de acordo com a autora (2014, p. 55), “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim, de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente”.

Assim, é por meio do registro que se torna possível armazenarmos informações a respeito do nosso objeto de estudo e a partir dele poder refletir e construir o conhecimento, pois no diário “o professor expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela”. (ZABALZA, 2004, p. 41).

As *Profs. A, B e C* registravam as atividades do projeto em seus Diários de Classe, e que também o registro era realizado em um caderno que os alunos possuíam, específico para as atividades direcionadas ao projeto.

Com relação a este caderno, a *Prof. C* enfatiza quando diz, “... além disso, os alunos tinham um caderno, chamado de ‘caderninho verde’, específico para o projeto, no qual eram registradas todas as atividades.”

É possível verificar que o projeto foi desenvolvido com comprometimento, pois seu registro era contínuo e realizado não apenas em um caderno específico para o projeto, como também nos Diários de Classe das professoras, sendo este instrumento de registro, considerado, segundo Weffort (1996, p. 24), como “registro da prática cotidiana, avaliação e planejamento da sua ação, junto aos seus educandos: crianças, adolescentes ou adultos”, pois tal instrumento proporciona ao professor, além de um espaço para o registro das suas atividades, a reflexão sobre sua prática. Corroborando, Zabalza (2004) coloca que os diários podem ser considerados como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. (ZABALZA, 2004, p. 13).

## **Categoria 2 – Trabalho com projetos envolvendo valores morais**

Esta *categoria* procurou saber se as professoras já haviam se envolvido em algum outro projeto direcionado a valores morais. Com relação ao desenvolvimento de projetos voltados ao trabalho com valores, Machado coloca que:

projetos e valores constituem, pois, os protagonistas nos processos educacionais. Em sentido mais amplo, o que costuma ser caracterizado como uma situação de crise na Educação, nos mais variados países e nas mais diferentes épocas, não passa de uma ausência ou de uma transformação radical nos projetos ou nos valores que os sustentam. (MACHADO, 2004, p. 58).

Ainda segundo o autor,

de modo geral, portanto, o par projetos/valores encontra-se diretamente relacionado com o par transformação/conservação: na mesma medida em que as transformações são ações empreendidas tendo em vista a realização de projetos, os valores representam o necessário lastro conservativo, sem o qual os projetos podem corromper-se em divagações erráticas ou tiros no escuro. (MACHADO, 2004, p. 59).

Deste modo, o autor destaca a importância que o trabalho com projetos e valores tem para a educação, pois colaboram para o equilíbrio que tem se

buscado diante da situação de crise vivida na educação em diferentes lugares e épocas. No entanto, também enfatiza que para o sucesso no desenvolvimento de projetos é necessário que estes estejam sustentados em uma base sólida de valores, ou então, podem se tornar um desencontro das reais intenções.

As *Profs. A, B e C* apontam não terem trabalhado com outros projetos direcionados tão profundamente ao tema valores morais.

Segundo a *Prof. A*,

*[...] durante minha atuação na escola sempre foram inseridos alguns projetos no decorrer do ano letivo, mas nada envolvendo especificamente essa temática e quando foram tratados não foram em forma de projetos, mas sim, informalmente em bate papos na sala de aula. (Prof. A).*

Assim, é possível perceber que a temática voltada à construção de valores muitas vezes é trabalhada pelas *Profs. A, B e C*, porém de maneira informal e sem a continuidade necessária a esse tipo de trabalho.

Com relação à *Prof. B*, esta mencionou já ter trabalhado com um projeto direcionado ao *Bullying*, e acredita que de certa forma o trabalho com valores tenha sido feito, pois de acordo com ela *“[...] de certa forma trabalha com valores, pois o respeito deve estar presente para que as discriminações não aconteçam”*.

Tal posicionamento a respeito do *bullying* lembra Tognetta e Rosário (2013, p.109) “se concordarmos que o ato de menosprezar, diminuir ou agredir, como um substrato de violência, e uma forma de desrespeito, podemos dizer que o *bullying* é um problema moral.”

Corroborando, os PCNs (1998, p. 97) dizem que “todas as pessoas merecem respeito, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião, assim como as manifestações socioculturais dos diferentes grupos sociais que constituem a sociedade, fundamenta a afirmação do respeito mútuo”. Isso indica o quanto é necessário que os alunos aprendam a importância do ato de respeitar para ser respeitado, compreendendo as diferenças e aprendendo a refletir sobre as consequências das atitudes de discriminação, entendendo, enfim, que todos são merecedores de tratamento digno dentro da sua individualidade.

### **Categoria 3 (4.1) – Duração do projeto**

Para Machado (2004, p.15), “é preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceder indicadores relativos ao cumprimento das metas.” É fundamental na execução de um projeto que haja objetivos a serem atingidos e para que isso seja possível, um trabalho desenvolvido com frequência deve estar articulado a tais objetivos e, assim, conseguir ao final alcançar a meta almejada.

Com relação à *categoria 3 (4.1)*, Duração do projeto, as professoras foram unânimes em afirmar que a duração do Projeto Viver Valores em sua(s) sala(s) foi de um ano letivo, o que demonstra que o mesmo contou com uma frequência em seu desenvolvimento e também um compromisso das professoras na execução das atividades direcionadas a sua realização.

Assim, é possível perceber que quando uma prática passa a fazer parte da cultura escolar e da sua rotina, esta se torna um hábito e, portanto, difícil de ser abandonada.

Segundo Puig (2004), a rotinização das práticas possui uma utilidade pessoal e social evidente, torna desnecessária a obrigação de pensar a todo o momento no que se deve fazer e como se deve reagir diante de determinada situação, o que provoca uma enorme contenção de energia e, ao mesmo tempo, desenvolve a eficácia dos comportamentos humanos.

Desta forma, ainda para o autor, as rotinas promovem um autocontrole e uma autonomia comportamental. Concomitante a isso, as rotinas também proporcionam o ambiente para a inovação e a criatividade na vida social e na realização das práticas. Uma prática recorrente, repetitiva e baseada em detalhes promove a criação de virtudes, as quais possibilitam maior reflexividade e facilidade na aprendizagem de valores responsáveis por uma convivência mais harmônica e pautada no respeito mútuo. Para o autor, uma rotina é “uma prática de virtude recorrente, repetitiva e pautada com grande minuciosidade. As rotinas estabelecem um comportamento limitado a momentos muito precisos e não muito longos”. (PUIG, 2004, p. 187).

Em entrevista à Nova Escola, Vinha (2015, p. 56) coloca que é importante proporcionar aos alunos “situações, perguntas e desafios ligados à convivência e à aquisição de conhecimento que tornem visíveis os pensamentos deles”. Uma dessas estratégias seria as rotinas de pensamento, as quais, segundo a

autora, contribuem para que cada um reflita sobre seu pensamento em relação a um tema, além de explorar como e por que tal pensamento se alterou.

Outra estratégia seria a rotina da bússola, a qual consiste em pedir para que os alunos escrevam sua opinião a respeito de um assunto ou situação utilizando-se dos quatro pontos cardeais, desta maneira:

- N** - Qual o lado **N**egativo dessa situação?
- O** - Qual a visão **O**timista, o que há de bom?
- S** - Que **S**ugestões você daria para evoluir?
- L** - O que precisa **L**er e conhecer para poder se posicionar com mais efetividade? (VINHA, 2015, p. 56).

Tal dinâmica pode ser utilizada em discussões sobre um assunto, fazendo com que os alunos compreendam outros pontos de vista, percebendo que sempre há o que aprender. Trata-se, portanto, de uma forma respeitosa de valorizar e tentar compreender uma ideia antes de julgar e posicionar-se (VINHA, 2015).

Assim, observa-se a importância que a frequência estabelece na realização de um projeto, considerando que por meio dela pode-se estabelecer um hábito e um caminho a ser trilhado, levando a uma aprendizagem de valores mais eficaz, pois este contínuo passa a fazer parte da cultura escolar. Além disso, segundo Pátaro (2013, p. 124), a estratégia de projetos “possibilita que os (as) estudantes tenham garantido um importante espaço de participação na construção do conhecimento escolar”.

### **Categoria 3 (4.2) – Horas dia/semana utilizadas para o projeto**

Na *categoria 3 (4.2)*, Horas dia/semana utilizadas para o Projeto Viver Valores, procuramos identificar com maior precisão o tempo dedicado por cada uma das professoras para o desenvolvimento do mesmo.

Para Puig,

as rotinas são um fator educacional importante, na medida em que facilitam a eficácia do trabalho escolar, a organização da aula, e a convivência entre alunos, que sabem ao que devem se ater e o que se espera deles; outorgam a eles uma notável capacidade de autocontrole sobre seus comportamentos, pois podem antecipar sua conduta, prevê-la e orientá-la; finalmente, permitem a criação de novas formas de ser, a partir de uma base segura. (PUIG, 2004, p. 188).

As *Profs. A e C* dizem ter utilizado em torno de duas horas semanais no desenvolvimento do projeto, enquanto a *Prof. B* diz ter feito uso de uma hora semanal. Tal informação deixa evidente a frequência com que as professoras desenvolviam o Projeto Viver Valores com sua(s) sala(s), assim colaborando para que o mesmo apresentasse um bom resultado com relação à convivência entre os alunos.

Para Pátaro,

o trabalho com projetos possibilita que as disciplinas – representantes de um conhecimento parcial e formalizado – relacionem-se entre si e à temática transversal na construção de um conhecimento multidimensional, que não se justifica por si mesmo, mas tem a intenção de levar alunos e alunas a conhecer e transformar o mundo em que vivem. (PÁTARO, 2013, p. 136).

É fundamental para o sucesso de um projeto que os professores planejem atividades organizadas com continuidade e direcionadas ao objetivo preestabelecido, para que, deste modo, os alunos possam tomar consciência da importância do projeto no qual estão envolvidos. Portanto, verifica-se que, devido à frequência com que o projeto era trabalhado pelas professoras semanalmente, este fazia parte da cultura escolar dessas profissionais e também dos alunos envolvidos no projeto, pois faziam uso de uma metodologia contínua.

### **Categoria 3 (4.3) – Valores trabalhados**

Na *categoria 3 (4.3)*, procuramos fazer um levantamento de quais valores foram trabalhados pelas professoras no desenvolvimento do Projeto Viver Valores.

Para Moreno,

os valores da educação moral são normas, preceitos, guias e caminhos que estabelecem as diretrizes de comportamentos coerentes, que, aliás, são raios de um mesmo resplendor: o da verdade, aquela que torna os homens livres e com a qual se faz justiça ou liberdade ou fidelidade ou honra, mas que não é indivisível, fruto de uma mesma e vital raiz. Esses valores são os princípios permanentes que guiam nossa vida moral. (MORENO, 2005, p. 132).

Observa-se na fala do autor, a importância que os valores exercem na vida dos indivíduos, pois na verdade são princípios capazes de conduzir à vida moral, estabelecendo os caminhos que norteiam os comportamentos coerentes. Assim, a educação deve promover o exercício dos valores que tornam possível a vida em sociedade, pautada na convivência democrática e no respeito mútuo.

Em face das respostas das *Profs. A, B e C*, foi possível destacar que as três *Profs.* mencionaram os valores amor, cooperação, justiça e respeito. Segundo Tognetta e Vinha (2008, p. 85), “a cooperação é fonte de valores construtivos; é a partir dela que irão aparecer os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto, e o sentimento de um bem interior”.

Para Piaget, a cooperação

não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei aonde me levam. Aqueles que assumo em relação à cooperação me levam não sei aonde. Eles são formais, e não materiais. (PIAGET, 1973b, p. 237).

Assim, pode-se observar que a cooperação proporciona o desenvolvimento de diversos outros valores, pois por meio desta o indivíduo passa a expandir seus sentimentos de justiça, relacionar-se com respeito pelo outro e, conseqüentemente, ampliar a prática de amor ao próximo. Para La Taille (2006, p. 61), a justiça é “como virtude maior, sem a qual a vida em sociedade é impossível”. Ainda na mesma obra acrescenta que “em uma palavra, sem justiça não há sociedade possível, não há ética legítima”. (LA TAILLE, 2006, p. 62).

Os valores gratidão, igualdade, paz e tolerância, foram mencionados pelas *Profs. A e B*. Para Machado (2004, p. 49), a ideia de tolerância “funda-se no reconhecimento da existência do outro, que, como eu, ocupa um espaço, tem direitos e deveres, mas é essencialmente diferente de mim”. Assim, observa-se que para que o sujeito consiga desenvolver a prática da tolerância, este precisa ter conhecimento, compreensão e reconhecer o outro diferente e que deve ter tais diferenças respeitadas.

Schlünzen e Júnior colocam que é importante

cultivar nos jovens os valores da verdade, de ação correta, da paz, do amor, do respeito, da colaboração e da não-violência significa lançar a pedra fundamental para o desenvolvimento do ser humano nos aspectos: físico,

intelectual, emocional, psíquico e espiritual, o que torna a vida digna de ser vivida. (SCHLÜNZEN; JÚNIOR, 2002, p.261)

O valor carinho foi mencionado pelas *Profs. B e C*. Já o diálogo e a honestidade foram citados apenas pela *Prof. B*. Com relação ao diálogo, à honestidade e a outros valores Tognetta e Vinha colocam que:

para que possam ansiar por valores morais, nossos alunos precisam viver situações de respeito, de tolerância, de honestidade, de diálogo ... Inúmeras pesquisas indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, quer queiram quer não queiram.”(TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 39).

Para Araújo, um projeto educativo que almeje a construção de personalidades morais autônomas e críticas deve:

prever maneiras de trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos, ao mesmo tempo que buscando estratégias que tenham como pressuposto levar alunos e alunas a tomar consciência de seus próprios sentimentos e emoções. (ARAÚJO, 2003, p. 51).

Portanto, o papel da escola é fundamental na formação moral dos alunos, contribuindo para a construção e reconstrução de valores que orientem em como viver em uma sociedade mais justa e harmoniosa, mesmo que na atualidade esta não se mostre assim.

A bondade, a dedicação e a generosidade foram mencionadas pela *Prof. C*. A respeito do valor generosidade, La Taille (2006, p. 62) coloca que este “consiste em dar a outrem o que lhe falta, sendo que essa falta não corresponde a um direito” e acrescenta que “o ato de generosidade favorece quem é por ela contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo”. (LA TAILLE, 2006, p. 62). A solidariedade foi mencionada pela *Prof. A*. Segundo os PCNs,

ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesse e afetos – tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas.(BRASIL, 1998, p. 104).

Segundo as *Profs. A, B e C*, outros valores também foram trabalhados, a *Prof. C* diz “[...] na verdade trabalhamos muitos valores, no entanto, os que mais

*recordo são...".* Percebemos que devido ao tempo transcorrido, tornou-se difícil para as professoras recordar de todos os valores que trabalharam durante o Projeto Viver Valores. Todavia, é possível perceber o envolvimento das *Profs. A, B e C* no projeto, com o intuito de promover uma educação mais completa na formação do indivíduo.

De acordo com Moreno, a escola

continua tendo uma função essencial que ninguém pode arrebatá-la: educar para a paz, para a liberdade e para a tolerância; paz, que é tranquilidade interior, equilíbrio pessoal; liberdade, que é o exercício afirmativo da autonomia, a capacidade de cada ser humano optar e traçar sua própria trajetória vital e seu próprio horizonte de felicidade; tolerância, que é o respeito aos demais, estimulando a convivência equilibrada, harmoniosa e pacífica. (MORENO, 2005, p. 84).

Corroborando, os PCNs (1998) colocam que a educação precisa ir além do trabalho de ensino, pois

o convívio na escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma "vida boa". Assim, os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade e poderão integrá-los às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los. (BRASIL, 1998, p. 70).

Portanto, a fim de conseguir uma educação em que os sujeitos sejam capazes de colocar em prática valores morais essenciais para a vida em sociedade, é preciso existir uma escola comprometida não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também como um local que promova a discussão e a prática da dimensão da moral e dos valores.

### **Categoria 3 (4.4) – Recursos utilizados**

A *categoria 3 (4.4)*, Recursos utilizados, procurou identificar quais foram os recursos utilizados pelas professoras para o desenvolvimento das atividades do Projeto Viver Valores.

De acordo com as respostas apresentadas pelas *Profs. A, B e C*, que declararam ter diversificado na utilização de recursos para se trabalhar os conteúdos do projeto, remetemo-nos a Moreno (2005, p.114), o qual afirma que "a educação em valores requer uma metodologia complexa que leva em conta desde os

estímulos valorativos que se oferecem ao estudante até a reflexão sobre o ser humano e o seu destino.”

O autor (2005) chama a atenção para a escolha e busca conscientes de metodologias que promovam uma reflexão a respeito dos valores, pois uma educação em valores é um processo ligado diretamente à construção de aspectos minuciosamente humanos, que colaboram para o desenvolvimento e a afirmação do caráter do indivíduo dentro da humanidade. Portanto, a educação e o ensino têm como finalidade essencial uma educação integral, voltada aos conhecimentos histórico-culturais, ao desenvolvimento da personalidade, das capacidades e valores morais, que serão aplicados em todos os campos da vida.

A respeito das atividades que foram levadas aos alunos para o desenvolvimento do Projeto Viver Valores, as *Prof. A, B e C*, além de utilizarem as atividades da coleção “Valores de A a Z”, de Maria Radespiel, também complementaram com outras atividades. A *Prof. A* utilizou-se de diálogos, que segundo os PCNs (1998, p. 108) “é uma arte a ser ensinada e cultivada, e a escola é o lugar privilegiado para que isso ocorra”.

Complementando, ainda de acordo com os PCNs (1998), o diálogo é

expressão fundamental da relação entre os seres humanos, doação mútua da palavra, sinal distintivo da humanidade. Ser humano é ser com os outros. O dado primordial da presença humana no mundo é o de se encontrar em companhia, endereçar a palavra uns aos outros, na busca daquilo que constitui o encontro. (BRASIL, 1998, p.108).

Portanto, a *Prof. A* procura desenvolver um trabalho que mostra o respeito pela fala do aluno, contribuindo para que este se sinta mais seguro ao colocar seu ponto de vista com relação aos diferentes assuntos tratados na escola, além de promover uma participação mais efetiva no universo da comunicação humana. Relata também ter utilizado trechos do filme “Mãos talentosas”, o qual foi passado aos alunos para iniciar o projeto.

A *Prof. B* diz ter complementado as atividades do Projeto Viver Valores com reportagens, situações de sala de aula, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, pois segundo a professora “[...] eu levava outras que pesquisava na internet, também levava músicas que falavam em suas letras sobre o valor trabalhado, pequenos vídeos e relatos da vida real...”. Essa declaração sinaliza a busca da professora em tentar promover um ambiente escolar, mais especificamente

a sala de aula, como um local mais motivador, fazendo com que o aluno possa aprender de maneira prazerosa.

A *Prof. C* também complementava com atividades que pesquisava na internet, além de músicas, pequenos vídeos e situações da vida real que pudessem ilustrar os valores trabalhados.

Para Furlani,

a escola e o professor competentes serão aqueles que conseguirem garantir aos alunos o domínio das habilidades relevantes para sua qualificação, habilidades que deverão ser corretamente avaliadas. Essa escola é aquela que irá conseguir formar bons alunos, bons profissionais, uma elite, independentemente do nível sócio-econômico destes alunos. (FURLANI, 1988, p. 76).

O uso de técnicas e instrumentos, tais como: vídeos, músicas, atividades lúdicas, recursos tecnológicos e muitos outros, que proporcionem um melhor aproveitamento no âmbito escolar é fator importante e determinante para se conseguir realizar um trabalho de forma eficaz. Portanto, é necessário buscar meios que melhorem o ambiente escolar, visando a uma melhor aprendizagem.

#### **Categoria 4 (5.1) – Pontos positivos do projeto em sala de aula**

A *categoria 4 (5.1)* procurou enfatizar os pontos positivos apresentados pelo desenvolvimento do projeto nas salas de aula em que foi desenvolvido.

Para Machado, a ideia de projeto representa

o fio condutor para a organização das ações, a educação tende a transformar-se, mais do que nunca, no elemento vital da dinâmica social, tanto na alimentação dos tecidos que compõem e integram a complexa teia de inter-relações indivíduos/sociedade, quanto como fonte de energias necessárias para as transformações a serem implementadas. (MACHADO, 2004, p. 28).

Assim, o autor destaca o quão importante é um trabalho com projetos, por oferecer uma grande transformação nos processos de inter-relação entre os indivíduos e destes com a sociedade.

As três professoras (*A*, *B* e *C*) apontaram pontos positivos a respeito do projeto. A *Prof. A* ressalta que “[...] valores como o respeito, o amor, a solidariedade,

*a cooperação e o diálogo puderam ser resgatados, já que no meio familiar, não haviam tais valores ou estavam esquecidos”.*

Para Rego,

a família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. (REGO, 1996, p. 97).

Para autora, o comportamento de uma criança pode ser influenciado por meio das relações vividas dentro do meio familiar, colaborando ou não para o seu desenvolvimento individual.

A *Prof. B*, além de dizer que o projeto colaborou para que fossem colocados em prática os valores desenvolvidos pelo mesmo, também destacou em sua fala “[...] acredito que o que mais me chamou a atenção foi a redução da indisciplina” e complementa dizendo “[...] além disso, houve uma grande melhora na convivência e na tolerância”. Para Aquino (1996b, p.48), a indisciplina seria “indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares”.

De acordo com a linha de raciocínio do autor, muitas práticas de indisciplina são originadas de situações vivenciadas no meio familiar e que, conseqüentemente, refletem no ambiente escolar. Assim, o trabalho voltado aos valores morais colabora para o resgate de alguns valores, que se encontram no interior psicológico de cada aluno e não esquecido como muitos acreditam.

Com relação à questão da melhora na convivência e na tolerância destacadas pela *Prof. B*, tal fato vai ao encontro com o que Machado coloca a respeito da tolerância,

nenhum valor pode ser mais fundamental, mais vital ao exercício da autoridade, à construção da cidadania, à convivência racionalmente regulada por normas em regimes democráticos. No enfrentamento do desafio de conjugar a diversidade e o controle, o mote é precisamente a ideia de tolerância. (MACHADO, 2004, p. 89).

Para o autor, a tolerância é um valor fundamental para que a convivência dentro da grande diversidade social e cultural aconteça

democraticamente e se alcance, assim, o objetivo central da educação, que é a construção da cidadania.

Já a *Prof. C* destaca em sua fala que, além da melhora da convivência, também houve “[...] um respeito no tratamento um com o outro, como também foi possível um maior diálogo para resolver os problemas que surgiam na sala”. Sobre a questão do respeito, abordado pela professora em sua fala, Freire (2009, p. 92) diz que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.”

Ainda com relação ao respeito, os PCNs (1998) complementam dizendo que:

o respeito se traduz pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. Traz guardada, em sua significação, as ideias de individualidade e de alteridade: na tomada de consciência que cada pessoa faz de si própria revela-se a presença do outro como constituinte de sua existência social. (BRASIL, 1998, p.96).

Deste modo, a escola que conseguir propiciar aos seus alunos um convívio alicerçado no respeito, estará propiciando a melhor experiência que pode ser oferecida aos seus discentes, pois é por meio das experiências e reflexões sobre tal valor que se aprende a respeitar e a conquistar o respeito.

Com relação ao aumento do diálogo relatado pela *Prof. C*, podemos refletir que por meio da conversa é que se consegue a resolução para os conflitos, além de se conquistar acordos, possibilitando ao aluno aprender a considerar a opinião dos demais, reconhecer que um argumento de um colega é melhor que o seu, enfim, colocar-se no lugar do outro, aprofundando seu raciocínio e aceitando possibilidades melhores para a resolução de problemas. Puig (2004, p. 63-64) coloca que o diálogo e o autoconhecimento “são dois tipos de práticas de valor nas quais não ritualiza uma solução estabelecida para uma controvérsia moral, mas ritualiza-se um método para resolver da melhor maneira possível um novo conflito de valor”.

Segundo Puig et al. (2002), aprender a dialogar é

uma das finalidades mais importantes da aprendizagem da vida em comum e da educação moral. Ademais, o diálogo é também um meio que facilita a compreensão do entorno pessoas e social e a elaboração de regras de

convivência e planos de trabalho e, finalmente, um meio que provoca um compromisso ativo com respeito a tudo o que se combina coletivamente. Quem participa de maneira ativa e livre das decisões sente-se obrigado a cumprir o que foi combinado. (PUIG et al., 2002, p. 147).

Deste modo, pode-se verificar que por meio do diálogo é possível promover a resolução de conflitos e a construção do conhecimento, propiciando ao aluno a conquista da sua autonomia moral e intelectual.

#### **Categoria 4 (5.2) – Pontos negativos do projeto em sala de aula**

Na *categoria 4 (5.2)*, Pontos negativos do projeto em sala de aula, procuramos destacar os fatores que segundo as *Profs. A, B e C* colaboraram para que o Projeto Viver Valores encontrasse alguns obstáculos.

Dos três sujeitos entrevistados, apenas a *Prof. A* diz não ter havido pontos negativos no projeto: *“os negativos, não vejo nenhum ponto negativo nesse projeto, só veio a acrescentar”*. No entanto, as *Profs. B e C* apontam fatores que consideram como pontos negativos e que, portanto, contribuíram para que o projeto encontrasse dificuldades em seu desenvolvimento.

A *Prof. B* diz *“[...] eu acredito que as férias do meio do ano acabou fazendo com que o projeto se perdesse um pouco...”*, pois, segundo a professora, alguns alunos convivem em um ambiente familiar e social relativamente afastados da prática de valores morais, corroborando para que o trabalho realizado no projeto possa sofrer uma regressão. Para Moreno (2005, p. 122), *“a educação em valores deve ser sempre prática, constante, permanente e progressiva”*, pois, para o autor, os valores são como referências diante da época em que vivemos. Além disso, o autor ressalta a importância de tal educação estar ligada a esforços que envolvam a família, a escola e o meio social. Para ele, *“a educação é tarefa de todos e precisa do compromisso de todos.”* (MORENO, 2005, p. 123).

A *Prof. C* aponta como um ponto negativo, a falta de envolvimento da maioria dos professores, *“[...] acredito que ainda falte uma maior participação da maioria dos professores, pois poucos se dispõem a trabalhar com o projeto com o envolvimento que este merece e precisa”*. Tal fato vai ao encontro da experiência *“Projeto Resgatando Valores”* (ALENCAR; MARCHI; COUTO; ROMANELI; LIMA, 2013), descrita nesta pesquisa, a qual foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Misael Pinto Netto, no município de Aracruz, Espírito Santo e que

encontrou como um dos obstáculos a resistência de alguns professores mais tradicionais em participar do projeto, pois consideram que dar aulas é apenas transmitir conteúdos e que trabalhar com mensagens seria perder tempo.

Segundo os PCNs (1998), para realizar qualquer trabalho educativo que tenha como finalidade a contribuição para construção da cidadania,

é necessária ao professor, como requisito primeiro e essencial, a participação efetiva na construção do projeto político pedagógico da escola. Nessa participação estão implicados um conhecimento crítico da realidade na qual se desenvolve o trabalho, do grupo com o qual se vai intencionalmente estabelecer uma relação de aprendizagem, do conjunto dos profissionais da instituição, e de si próprio – dos limites e possibilidades que se criam para o exercício de uma prática pedagógica competente. (BRASIL, 1998, p. 76-77).

Um trabalho em equipe é um trabalho cooperativo entre os docentes, o qual tenha como principal objetivo uma proposta escolar direcionada a uma educação em valores ativa, proporcionando um compartilhamento das responsabilidades, ou seja, que todos os seus integrantes estejam comprometidos. Para García e Puig (2010, p. 112), “o trabalho em equipe complementa os pontos de vista e possibilita acordos compartilhados.”

### **Categoria 5 – Sugestões para o aperfeiçoamento do projeto**

Na *categoria 5*, Sugestões para o aperfeiçoamento do projeto, os *Sujeitos A, B e C* apontam algumas possibilidades para que o desenvolvimento do Projeto Viver Valores aconteça de forma mais produtiva e com resultados ainda melhores.

As *Profs. A, B e C* destacaram a necessidade de uma maior participação das famílias. Dessen e Polonia dizem que a família se constitui

a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

A respeito da participação da família, até mesmo por esta ser considerada como o primeiro contexto de socialização do sujeito, e que, portanto,

exerce grande influência sobre ele, Rego (1996, p. 97) diz que “a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola”. E ainda com respeito à influência que as famílias exercem na formação dos sujeitos, Trevisol e Corcetti complementam, dizendo que:

outro fator limitante, importante, é o pouco envolvimento da família com o cumprimento de regras que a escola tem definidas no seu Projeto Político-Pedagógico. Para algumas famílias, a escola ainda é a única responsável por desenvolver valores e regras de conduta nas crianças e adolescentes. (TREVISOL; CORCETTI, 2013, p. 94).

*A Prof. A coloca “[...] acredito que a participação da família no projeto viria a acrescentar, pois o mesmo surtiria maiores efeitos, até mesmo porque seria reforçado em casa”.* Para Moreno,

diante dessa complexidade, a família e a sociedade não podem omitir-se deixando a responsabilidade para a escola, nem a escola deve aceitar a tarefa da formação moral à margem da realidade familiar e social. Situamos assim no terreno das responsabilidades partilhadas, que exige alta dose de compreensão, interação, discernimento e colaboração. (MORENO, 2005, p. 118).

É necessária uma educação em valores alicerçada no esforço de muitos, pois tal educação exige uma atenção especial de todos, a adoção de atitudes que corroborem para uma responsabilidade partilhada e direcionada a um único objetivo, uma formação em valores morais de qualidade, até mesmo porque, segundo Moreno (2005, p. 123), “uma educação sem valores é uma educação sem valor”.

Complementando, Dessen e Polonia (2007, p. 22) dizem que a família tem, portanto, “um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações.”

Para tanto, a integração entre escola e família mostra-se fundamental para a promoção de uma educação em valores direcionada ao desenvolvimento humano, pois ambas compartilham funções sociais, políticas e educacionais que contribuem e influenciam na formação do cidadão. Para Dessen e Polonia, escola e família

são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Assim, uma educação em valores que invista no fortalecimento das relações entre escola/família, reconhecendo suas peculiaridades e similaridades, alcançará objetivos comuns e soluções para os desafios enfrentados pela sociedade e pela comunidade escolar na atualidade.

A *Prof. C*, além de abordar como sugestão uma maior participação das famílias, também acrescenta a necessidade de um maior envolvimento dos professores e um tempo maior nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) para tratar a respeito do projeto, “[...] penso que seria necessário um maior envolvimento de todos os professores das salas onde o projeto é realizado, além de um tempo maior nas ATPCs para falar a respeito do projeto, trocar informações e promover a sua maior eficácia.” Vinha (2012, p. 21) diz que para que a educação moral tenha êxito “não pode se restringir a iniciativas isoladas de um professor ou de um grupo. É preciso envolver todos os integrantes da escola na elaboração e desenvolvimento do projeto de educação moral”.

Pelo exposto acima, fica claro que um trabalho em grupo, no qual haja cooperação entre seus integrantes para se alcançar um mesmo objetivo, surtirá efeitos mais positivos. Parrat coloca que:

podemos dizer que há cooperação num grupo quando todos os seus membros coordenam suas ações para alcançar o mesmo objetivo, distribuindo as tarefas e os diferentes papéis que são necessários para a sua consecução. A cooperação implica inter-relação pessoal e social, procura de igualdade entre os membros do grupo, comunicação, abertura com relação ao outro e motivação intrínseca. (PARRAT, 2008, p.82).

Segundo Piaget (2013, p. 333), “a cooperação supõe então a autonomia dos indivíduos, isto é, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política.”

Com relação ao tempo insuficiente destinado ao Projeto Viver Valores em ATPCs apontado pela *Prof. C*, é importante ressaltar que, de acordo com os PCNs (1998, p. 78), “a gestão democrática da escola supõe a participação de todos nas decisões que ali se tomam”. Portanto, é preciso que haja uma tomada de consciência e também um posicionamento crítico com relação à relevância e à importância de um projeto destinado à prática de valores morais para que uma participação eficaz aconteça. Ainda, segundo os PCNs (1998, p. 78), “a explicitação dos diferentes posicionamentos, o debate, a troca e a consulta a todos que fazem parte da instituição, à luz de princípios eleitos por seus membros como norteadores da ação, auxiliam as tomadas de decisão.”

Corroborando, García e Puig (2010) dizem que para educar em valores, é preciso ser você mesmo, reconhecer o outro, facilitar o diálogo, regular a participação, trabalhar em equipe, fazer escola e trabalhar em rede. Verifica-se portanto, a importância de um projeto de educação em valores que esteja fundamentado em um trabalho em equipe, no qual todos os membros da comunidade escolar estejam envolvidos, proporcionando um clima escolar favorável ao seu desenvolvimento.

### **Categoria 6 – Avaliação dos alunos a respeito do projeto**

A *categoria 6*, Avaliação dos alunos a respeito do projeto, aponta o ponto de vista dos alunos com relação ao desenvolvimento do Projeto Viver Valores, as contribuições que tal projeto trouxe segundo a visão dos alunos.

As *Profs. B e C* falam que a avaliação dos alunos a respeito do projeto foi a de que gostaram muito. Segundo a *Prof. C*, os alunos

*[...] gostaram muito, tanto que perguntavam quando íamos fazer a atividade do projeto. Além de que, eles mesmos perceberam o quanto melhoraram em relação à convivência e à importância que os valores trabalhados tiveram para suas vidas como um todo. (Prof. C).*

Assim, segundo as professoras, os próprios alunos puderam observar a mudança que houve com relação à convivência entre eles e a importância que tais valores passaram a ter em suas vidas. De acordo com os PCNs

o convívio com respeito na escola é a melhor experiência que pode ser oferecida ao aluno. É vivendo experiências de respeito e refletindo sobre o respeito nas diferentes áreas de conhecimento que se aprende a respeitar e a exigir respeito. (BRASIL, 1998, p. 97).

Segundo Bataglia et al. (2010), o indivíduo também precisa

aprender a ser, ou seja, reconhecer seus valores pessoais, culturais e espirituais, formar seus juízos de valores, elaborar pensamentos autônomos, críticos e que exercitem a liberdade de discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e ser senhor do seu destino. Da mesma forma, ele deve aprender a conviver, reconhecer a alteridade, perceber as interdependências que caracterizam as relações do mundo atual. Essa consciência é essencial para a realização de projetos comuns e o convívio harmonioso. Viver essas duas premissas efetivamente no âmbito da educação significa uma resposta aos nossos apelos individuais e sociais e com isso, instituir a sociedade justa e pacífica a que ansiamos. (BATAGLIA et al., 2010, p. 17).

A escola é o lugar onde há oportunidades de conviver com pessoas diferentes, assim, independentemente das diferenças sociais, culturais ou religiosas, todos os alunos têm o mesmo direito de usufruir da educação, aprender a se posicionar com relação ao valor com o qual todos merecem ser tratados, com dignidade e dentro da singularidade de cada um.

A *Prof. A* diz que a avaliação dos alunos a respeito do Projeto Viver Valores foi “[...] *de modo geral bastante satisfatória, pois a maioria apresentou melhoras no comportamento e no relacionamento com os colegas, assim contribuiu para que as aulas fluíssem melhor*”. Para Puig et. al (2002, p. 17), “conviver é aprender a tolerar, aprender a compreender diferenças e aprender a limitar a própria vontade”.

Segundo Marcovitch, aprender a viver com os outros é

cultivar a tolerância e o respeito ao próximo, favorecendo o enriquecimento coletivo. O reconhecimento do talento individual pressupõe a existência do outro para a aferição das capacidades e a troca de experiências. Cada indivíduo depende de outro para sua própria referência. Uma saudável competição exige cooperação e solidariedade. O trabalho em grupo e o compromisso social são precondições para saltos ousados e projetos ambiciosos. Viver com o outro, por mais diferente que ele seja, constitui uma habilidade a ser desenvolvida. (MARCOVITCH, 2001, p. 17).

Para que a convivência democrática seja possível é necessário que exista o diálogo, a ação cooperativa e a participação ativa com o objetivo de buscar as soluções para os conflitos cotidianos e a construção de valores morais. A

diversidade humana e as diferenças são matérias primas para que a convivência democrática aconteça, pois por meio delas é possível aprender a agir, compreender, descobrir e refletir não apenas sobre o outro, como também sobre nós mesmos.

De acordo com Moreno (2005), a época em que vivemos reclama com nitidez pelo ensinar e aprender a viver em sociedade.

essa tarefa exige uma revolução sociopsicológica que ainda está por se realizar. O horizonte educativo deve ser o de promover a autonomia do aluno, não só nos aspectos cognitivos, mas também em seu desenvolvimento moral e social. (MORENO, 2005, p. 94).

Ainda segundo o autor,

educar os jovens para que sejam uma força moral na sociedade não significa impor-lhes um programa de doutrinação que sufoque seu espírito e anule o indivíduo. Significa oferecer-lhes a oportunidade de desenvolver um sentido de responsabilidade, de colocar em suas mãos a chave que os ajude a reconhecer os verdadeiros valores da vida e a organizá-los em uma hierarquia. (MORENO, 2005, p. 267).

Portanto, para que a educação moral ocorra efetivamente, formando cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar contribuindo para esse aprendizado, procurando diversas formas para se trabalhar com as situações de conflito, exigindo-se, para tanto, o envolvimento da equipe, sua boa formação, além da reflexão e aperfeiçoamento contínuo.

### **Categoria 7–** Mudança no comportamento dos alunos com a aplicação do projeto

A *categoria 7* apresenta a mudança ocorrida no comportamento dos alunos por meio do desenvolvimento do projeto.

Para García e Puig (2010), o principal objetivo da educação em valores é colaborar com os alunos para que estes aprendam a viver, pois precisamos assumir um modo de vida que, além de sustentável, também seja aquele que realmente desejamos para nós e para aqueles que nos cercam. Assim, ainda segundo os autores, é preciso uma educação completa, a qual proporcione o aprender a ser, a conviver, a participar e a habitar no mundo.

Na visão das *Profs. A, B e C*, o Projeto Viver Valores proporcionou uma mudança positiva no comportamento dos alunos, tornando-os mais reflexivos, fazendo maior uso do diálogo durante as situações de conflito, além da redução da indisciplina e do desaparecimento de materiais. A *Prof. B* diz “[...] resultados satisfatórios, como a redução da indisciplina, um maior respeito entre eles, a redução do desaparecimento de materiais na sala, a melhora na convivência e conseqüentemente, na aprendizagem”. Segundo García e Puig (2010, p. 94), o clima moral é aquele que proporciona “aquisição de valores quanto ao desenvolvimento das capacidades necessárias para enfrentar os desafios do cotidiano”, ou seja, desenvolver nos alunos o senso de civilidade e lhes preparar para participar como cidadãos em uma sociedade comum a todos. Para Vinha (2012, p. 4), “valores morais são investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, ideias, sentimentos ou ações consideradas na maioria das culturas, como boas ou justas”.

Portanto, para que aconteça a assimilação de valores morais é necessário que se realize um trabalho que proporcione aos alunos reflexões e vivências, pois apenas assim tais valores farão sentido em suas vidas. Ponce (2009) diz que:

não se trata, portanto, apenas de instruir os alunos para a aquisição de uma determinada habilidade nem de levá-los a se apropriarem de um acervo de conhecimentos. Trata-se de instaurar e desenvolver reflexões, e de possibilitar o amadurecimento de ações para que elas não sejam frutos apenas de imediatismos. Isso poderá ser conquistado através de mediações pedagógicas, onde de modo intencional estejam levadas em consideração as subjetividades envolvidas. Também as vivências propriamente ditas poderão auxiliar na construção do sujeito moral, por isso é fundamental que a escola prime por ser, de fato, um espaço de convívio democrático e solidário. (PONCE, 2009, p. 12).

Corroborando, Dias coloca que:

se uma de suas metas é a de que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (tais como, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que os alunos não somente conheçam estas expectativas, mas também, construam e interiorizem esses valores. (DÍAS, 2010, p. 7).

De acordo com a fala da *Prof.A*, “[...] em muitos momentos pôde-se perceber um comportamento mais reflexivo por parte dos alunos, pois começaram a perceber que não deveriam agir de maneira inadequada, porque não gostariam que

*acontecesse o mesmo com eles*”. Para Moreno (2005, p. 140), uma fonte essencial para se conseguir um autoconhecimento adequado é “a reflexão pessoal sobre os próprios pensamentos, critérios e procedimentos”. Neste sentido, Puig (2007, p. 111) coloca que “a aprendizagem de hábitos de reflexão começa com a participação mais ou menos guiada, em atividades que cristalizam valores e os tornam vivos.”

Portanto, a educação moral não pode acontecer como uma imposição heterônoma de valores e normas de conduta ou um simples ganho de habilidades a serem utilizadas em decisões individuais. Para Puig (1988), a educação moral pode ser um campo de reflexão que colabore para:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu. (PUIG, 1988,p.17).

Sendo assim, a aprendizagem de valores morais exige que se produza um processo reflexivo a respeito de tais valores, para que sejam convertidos em hábitos de valor, os quais só serão possíveis por meio de uma reflexão sobre a prática.

### **Categoria 8 – Definição sobre desenvolvimento moral**

A *categoria 8* apresenta a definição dada pelas *Profs. A, B e C* sobre desenvolvimento moral.

Para Piaget, o desenvolvimento moral consiste em um processo de construção que resulta das trocas entre o indivíduo e o meio social. Além disso, Piaget coloca que as relações de controle exterior não colaboram para o desenvolvimento moral, pois impedem o desenvolvimento da autonomia (ASSIS, 2013). Ou ainda, conforme Piaget (1994a), a moral é composta por um sistema de regras, e é no respeito que o sujeito adquire por estas que se deve buscar a essência de toda moralidade.

Corroborando, os PCNs (1998, p. 72) dizem que o desenvolvimento moral depende principalmente de “experiências de vida que o favoreçam e estimulem, e que a afetividade e a racionalidade estão intimamente relacionadas e se desenvolvem a partir das interações sociais, desde a infância e durante toda a vida.” Ainda de acordo com os PCNs (1998, p. 72), o desenvolvimento moral é “um processo que tem como elemento constituinte a contradição – simultaneidade de atitudes autônomas e heterônomas no comportamento – e que apresenta momentos em que predomina uma ou outra atitude.”

A *Prof. A* diz que o desenvolvimento moral é “[...] a formação do caráter, da ética e da importância que cada ser humano tem na sociedade, bem como as suas atitudes”. De acordo com Lepre,

cabe lembrar que, num primeiro momento do desenvolvimento moral, é preciso que a criança tenha contato com as regras, que ela as receba do exterior, mas que estas venham explicadas e seu princípio esclarecido. É necessária uma primeira etapa de introjeção de certo e errado, bom e mau, possível e impossível, já que a criança precisa entender que no cotidiano, por vivermos em grupo, devemos nos guiar pelo princípio da realidade e não pelo princípio do prazer. (LEPRE, 1999, p. 66).

Com relação à formação do caráter e da ética mencionados pela *Prof. A*, os PCNs (1998) esclarecem que a ética é

a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, busca-se esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações. (BRASIL, 1998, p.52).

E acrescenta,

a ética serve, portanto, para verificar a coerência entre as práticas e princípios, e questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa. Entre a moral e a ética há um constante movimento, que vai da ação para a reflexão sobre seu sentido e seus fundamentos, e da reflexão retorna à ação, revigorada e transformada. (BRASIL, 1998, p. 52-53).

Deste modo, entende-se que a ética está relacionada a princípios e que, para compreender as concepções relacionadas a estes, é preciso levar em consideração os conhecimentos históricos e sociais que podem contribuir para o resgate da origem de tais princípios na prática social, colaborando para a construção

da moralidade do cidadão e lembrando sempre que não existem regras acabadas, pois a moral sofre transformações, principalmente quando submetida à reflexão ética. Para La Taille (2006, p. 30), falar em ética é falar em “busca de uma ‘vida boa’, ou se quiserem, de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’”.

Além disso, a *Prof. A* ressalta que muitos desses aspectos dependem do meio em que os sujeitos vivem e dos estímulos que lhes são oferecidos. Tal aspecto também foi ressaltado pela *Prof. B*, que coloca que o desenvolvimento moral acontece quando o indivíduo passa a ter autonomia. Contudo, destaca que “[...] isso dependerá muito do responsável pelo aluno, pois este precisa estimular o seu progresso, sua convivência com o próximo”.

Para Rego,

podemos inferir que mesmo as crianças provenientes de “lares comprometidos”, cujo ambiente familiar é desprovido de adequados estímulos e orientação, terão condições de superar estas adversidades caso tenham a oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação. Neste sentido, a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar (já que proporciona o contato com o conhecimento sistematizado e com um universo amplo de interações, com pessoas, ambientes e materiais), tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras (que incidam na sua zona de desenvolvimento proximal), capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento. (REGO, 1996, p. 99).

Complementando, os PCNs (1998) dizem que:

as influências que as instituições e os meios exercem são fortes, mas não assumem o caráter de uma predeterminação. A constituição de identidades, a construção da singularidade de cada um, se dá na história pessoal, na relação com determinados meios sociais; configura-se como uma interação entre as pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito vivida nos contextos socioeconômicos, culturais e políticos. (BRASIL, 1998, p. 63).

Assim, pode-se observar o quanto se faz necessário um trabalho contínuo e conjunto entre as escolas e as famílias, pois o desenvolvimento moral depende das interações que os sujeitos mantêm com os diversos meios de convivência e estes podem ensinar a submissão ou o protagonismo, colaborar para a heteronomia ou fortalecer a construção da autonomia, pois tais meios, mesmo que implicitamente, sempre educarão moralmente. Isso vai ao encontro com a fala da

*Prof. B* que diz “[...] sinto grandes diferenças nas posturas de alguns alunos, sendo uns mais maduros do que os outros devido ao meio que vivem e aos estímulos que recebem”. Portanto, para que a escola consiga promover o desenvolvimento moral de seus educandos, esta precisa oferecer os estímulos necessários, ou seja, oferecer uma educação em valores que, segundo Ponce (2009, p. 13), torne-se uma educação “no âmbito da ética, contribuindo para a formação de cidadãos solidários e com mais consciência de seu papel no mundo, poderá tornar o próprio currículo mais flexível e integrado a questões vitais à humanidade”.

Para a *Prof. C*, o desenvolvimento moral é “[...] a formação do sujeito de forma consciente dos valores fundamentais para se viver em sociedade, respeitando e sendo respeitado, além de conseguir uma autonomia na prática de tais valores”. Deste modo, é importante destacar que a escola é uma instituição que veicula valores, os quais podem estar ou não ligados com aqueles que circulam nos outros meios sociais que os indivíduos frequentam ou aos quais são expostos. Portanto, precisa assumir o compromisso de educar seus alunos por meio de princípios democráticos. Assim sendo, desenvolvimento moral é, portanto,

o *credo* (caminho) percorrido pelo indivíduo na passagem de um estado de anomia até a conquista da autonomia. Esse caminho não é deflagrado automaticamente, mas pelo contrário, depende das trocas que o indivíduo realiza com seu meio. De um estado de inserção social inconsciente até o estado de autonomia moral, os meios de socialização têm papel fundamental. (BATAGLIA et al., 2010, p. 16).

Assim, verifica-se o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento moral dos indivíduos e, neste sentido, sabendo que a escola é um ambiente propício para tais interações, os PCNs (1998) complementam dizendo que esta é o espaço

de práticas sociais em que os alunos não apenas entram em contato com valores determinados, mas também aprendem a estabelecer hierarquia entre valores, ampliam sua capacidade de julgamento e a consciência de como realizam escolhas, ampliam-se as possibilidades de atuação da escola na formação moral, já que se ocupa de uma formação ética, para formação de uma consciência moral reflexiva cada vez mais autônoma, mais capaz de posicionar-se e atuar em situações de conflito. (BRASIL, 1998, p. 63).

Portanto, é essencial que a escola colabore para desenvolver em seus alunos a busca da reflexão crítica a respeito dos valores que já possuem e daqueles à sua volta, procurando a ética em suas relações. Para Sampaio,

a verdadeira consciência moral autônoma deve ser construída através de interações nas quais prevaleçam o respeito mútuo e a cooperação, e nas quais a afetividade seja vista como um dos fatores responsáveis pela mobilização das ações em nível pessoal e interindividual. (SAMPAIO, 2007, p. 594).

### **Categoria 9 – Contribuição do projeto para o desenvolvimento moral dos alunos**

A *categoria 9* procurou saber se o projeto desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento moral dos alunos.

De acordo com os PCNs (1998, p. 41), “os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular”. Assim, ao se trabalhar com projetos podem-se desenvolver atividades que envolvam mais de um professor/turma, que articulem várias áreas do conhecimento ou que aconteçam no interior de uma única área.

Ainda segundo os PCNs (1998),

a organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 41).

As *Profs. A, B e C* colocam que Projeto Viver Valores contribuiu para o desenvolvimento moral dos alunos, pois houve mudanças positivas em seus comportamentos, amadurecimento e a prática de alguns valores morais. A *Prof. A* diz “[...] *atitudes como respeitar o colega, conversar mais ao invés de gritar, colaborar mais com os colegas, não ofender tanto e pensar mais antes de agir*”. Para Vinha (2012, p. 8), “o respeito mútuo é colocado como tema central da moralidade, pois tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem esta relação”. Assim, é possível verificar a transformação dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto em instrumentos de ação, pois passou a haver mais atitudes de respeito e colaboração com o próximo, o que evidencia o sucesso que pode ser alcançado quando um projeto caracteriza-se com

objetivos explícitos, baseado em relações não autoritárias e em busca da construção coletiva de regras de convivência.

Segundo Bataglia et al. (2010),

a qualidade do convívio construído no ambiente escolar promovida pelos projetos é essencial para a existência de um clima cooperativo, favorecedor do desenvolvimento da capacidade reflexiva e de atitudes mais saudáveis no relacionamento entre todos os atores do contexto escolar. (BATAGLIA et al., 2010, p. 20).

A *Prof. B* acredita que o projeto tenha contribuído para o desenvolvimento moral dos alunos. Segundo ela “[...] além de amadurecerem mais, passaram a ser menos egoístas, pois alguns não emprestavam o material de forma alguma, depois do projeto em desenvolvimento, passaram a cooperar mais com os colegas”. Por meio da fala da professora, observamos novamente a presença do valor cooperação, ressaltando a expressiva contribuição que um projeto em valores pode oferecer para o desenvolvimento moral dos alunos e para a prática de valores fundamentais para uma convivência mais harmônica. Portanto, de acordo com Oliveira, Caminha e Freitas (2010), a escola

pode ser um lugar de experiências compartilhadas na perspectiva da convivência digna e justa. A educação pode oferecer oportunidades significativas para os educandos, contribuindo na formação de sujeitos que primem por condutas cooperativas, justas e respeitadas. (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010, p.269).

Outra fala da *Prof. B* interessante é quando diz:

*[...] outra coisa que me marcou bastante, é que quando desaparecia qualquer objeto na sala de aula era necessário chamar alguém da equipe gestora, após o projeto, quando isso acontecia, eu falava com eles para lembrarem de tudo que conversávamos e sugeria que o aluno devolvesse sem se identificar, na janela entre uma aula e outra, ou no intervalo e geralmente os objetos apareciam”. (Prof. B).*

Esta fala da *Prof. B* evidencia a tomada de consciência moral que os alunos passaram a ter, analisando suas atitudes e constatando o erro de algumas atitudes. Segundo Puig (1998, p. 87), “a formação completa da consciência moral requer determinadas condições de complexidade do meio social e práticas educativas reflexivas e dialógicas especialmente dirigidas neste sentido”. Ainda de acordo com o autor,

em síntese, a consciência moral autônoma está constituída de instrumentos procedimentais como o juízo moral, a compreensão e a autoregulação. Esses meios permitem lidar com as situações morais pelas quais passam os sujeitos e ajudam a construir formas de vida e modos de ser. (PUIG, 1998, p. 103).

A *Prof. C* coloca que “[...] os alunos mostraram uma evolução em comparação ao comportamento que apresentavam no início do projeto, passando a pôr em prática valores que foram trabalhados no projeto nas ações com o próximo”. Para Moreno (2005, p. 132), “a educação deve permitir o exercício dos valores que tornam possível a vida em sociedade, especialmente o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais e a aquisição de hábitos de convivência e de respeito mútuo”.

Educar é ensinar a viver por meio de valores que contribuem para enriquecer a personalidade de cada indivíduo, que colaboram para que cada um deles encontre sentido no que faz, seja responsável por suas ações, saiba tomar decisões com coerência, conseguindo resolver seus conflitos pessoais, familiares e interpessoais de forma sensata e humana. Para Silva e Menin (2013), a educação deve ter como finalidade a formação integral do aluno, não se contentando apenas com a transmissão de conhecimentos científicos. Assim, para que esta formação aconteça é essencial a educação moral ou em valores morais.

#### **Categoria 10** – Trabalhar com outros instrumentos/Discussão de dilemas

Na *categoria 10*, encontra-se descrito o posicionamento das *Profs. A, B* e *C* com relação a se trabalhar com outros instrumentos, como a discussão de dilemas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do projeto.

Segundo Biaggio (2006), a técnica da discussão de dilemas é uma alternativa promissora para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Corroborando, Lind (2007) coloca que a discussão de dilemas contribui para ensinar de maneira integrada o conhecimento técnico e o moral, também colabora para que os professores tenham a oportunidade de entrar em um discurso moral com os alunos, trocar impressões sobre emoções morais e de valor e a estimular a capacidade de juízo e discussão moral.

Com relação a se trabalhar com a discussão de dilemas morais como uma forma de aperfeiçoar o projeto, as *Profs. A e C* mostram estar dispostas e colocam como uma prática que pode ser muito importante. A *Prof. A* diz que por meio da discussão de dilemas “[...] *pode-se perceber o ponto de vista dos alunos para uma tomada de decisão, esperando assim que o conflito seja solucionado*” e complementa dizendo que tal prática pode “[...] *contribuir pra uma maior participação dos alunos nas resoluções de problemas em sala de aula e nos surpreendermos com os argumentos colocados por eles*”. Para La Taille (2006, p. 80), dilemas morais “são situações nas quais não apenas uma decisão impõe-se, por absoluta falta de alternativas, com legitimidade moral”.

Para Biaggio (1997), o método de discussão de dilemas morais promove:

a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo. Evita a doutrinação porque visa promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não na adesão a um conjunto determinado de crenças e valores religiosos ou morais. Evita o relativismo porque postula que os estágios são ordenados de maneira hierárquica, de forma que um estágio superior é “melhor” ou mais “justo” do que o que o precede. (BIAGGIO, 1997, p. 52).

Assim, segundo Tognetta e Vinha (2008, p. 65), é necessário “refletir sobre as formas como os conflitos são ou podem ser resolvidos, valorizando-se o diálogo como parte importante desse processo”. A respeito da importância que o diálogo tem não só para as relações de convivência, mas também para a formação do sujeito, Puig et al. (2002) colocam que:

aprender a dialogar é uma das finalidades mais importantes da aprendizagem da vida em comum e da educação moral. Ademais, o diálogo é também um meio que facilita a compreensão do entorno pessoal e social e a elaboração de regras de convivência e planos de trabalho e, finalmente, um meio que provoca um compromisso ativo com respeito a tudo o que se combina coletivamente. Quem participa de maneira ativa e livre das decisões sente-se obrigado a cumprir o que foi combinado. (PUIG et al., 2002, p. 147).

Desta forma, a discussão de dilemas é uma prática que pode colaborar no sentido de proporcionar uma interação entre os alunos, pois estes precisam dialogar, argumentar, respeitar os pontos de vista alheios, procurar em conjunto a

solução mais adequada para um conflito e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Com relação à utilização da prática da discussão de dilemas, a *Prof. C* diz que seria interessante a sua utilização, pois, segundo ela, os alunos

*[...] precisarão dialogar, respeitar o ponto de vista alheio, aceitar que em algumas situações a solução apresentada por um colega é mais adequada que a sua, além de terem a oportunidade de dizer o que pensam, proporcionando assim, situações que contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia. (Prof. C).*

Concordando com a fala da *Prof. C*, os PCNs (1998) colocam que é por meio da linguagem que

as pessoas organizam seus pensamentos e expressam seu posicionamento diante de diferentes situações e, ao mesmo tempo, têm acesso ao posicionamento do outro. A aprendizagem do respeito ao outro passa por esta questão: o conhecimento de que o outro expressa sua fala, sua opinião e que nem sempre é coincidente com a opinião pessoal. Por outro lado, ouvir o outro com atitude de respeito e considerar opiniões divergentes são boas oportunidades de enriquecimento do próprio saber. Em situações de confronto, a análise mais aprofundada sobre o motivo das divergências de pensamentos possibilitará ao aluno reforçar ou reformular suas hipóteses a respeito das idéias ou posições colocadas e coordenar as próprias ações com as dos outros. (BRASIL, 1998, p.110).

Para Puig (1988), a linguagem argumentativa

permite um tipo de compreensão baseada na descrição e análise de realidades pessoais e sociais controversas. Estamos diante de uma aproximação que possibilita um melhor entendimento das situações conflitivas e um acréscimo das possibilidades de solucionar tais problemas. Na medida em que a compreensão argumentativa parte de uma situação que apresenta mais ou menos explicitamente algum tipo de conflito, estão se abrindo possibilidades para a formação moral. É assim porque a compreensão argumentativa facilita a sensibilização em relação a situações problemáticas, incrementa a informação sobre a realidade até o ponto de revelar situações insustentáveis, permite apontar as causas que originam situações injustas e, por fim, aponta soluções conformes com a análise que se tenha feito. (PUIG, 1988, p. 91).

A *Prof. B* comentou que quando uma situação de conflito surge na sala de aula, fica muito nervosa e devido a isso acaba não querendo ouvir outras opiniões sobre a decisão a ser tomada, ressaltando que a resolução do conflito por meio da discussão de dilemas levaria muito tempo. Além disso, também diz que:

*[...] acredito não estar ainda preparada para tal instrumento e também temos o professor mediador, o qual tem essa função, além de que os professores em geral, estão esgotados com muitas cobranças de gestão de sala de aula e de um currículo a cumprir. (Prof. B).*

A partir do momento em que a professora destacou que tal função seria do professor mediador, despertou-nos a curiosidade de descobrir se realmente esta era uma informação correta. Para tanto, recorremos ao Projeto Político Pedagógico da escola, no qual estão designadas a este profissional as funções de adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; desenvolver atividades pedagógicas que contemplem a comunidade do entorno da escola; analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo e orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Todavia, é importante ressaltar que a escola pesquisada conta com 01 (um) professor mediador, o qual atende no período diurno, com carga horária reduzida (19 aulas semanais), procurando desenvolver o trabalho de mediação de conflitos por meio de diálogos, projetos e visitação nas residências. Deste modo, verifica-se que o horário que este profissional tem disponível para atender toda uma escola acaba sendo insuficiente. Por outro lado, esta não é uma função específica deste profissional.

É fundamental que os professores tenham consciência que as situações de conflito que surgem nas salas de aula devem ser consideradas como oportunidades de despertar nos alunos uma maior participação e autonomia, colocando para eles a responsabilidade de tentar encontrar a melhor solução para o conflito, uma vez que, segundo Abud e Romeu (1989, p.85) “cabe ao professor ser o orientador e o incentivador dos alunos para quererem aprender, como também orientar o relacionamento de todos no grupo, estabelecendo um clima de sala de aula ao mesmo tempo calmo e desafiador”, pois se queremos realmente formar cidadãos, então precisamos colocar os nossos alunos diante de situações que exijam deles um pensamento reflexivo na busca da resolução de conflitos, os quais

devem capacitá-los para não só elaborar, mas também participar na solução de problemas que podem ir além do ambiente escolar. Portanto, é necessária a colaboração de todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar, a fim de colaborar para a redução de conflitos e promover uma convivência mais harmônica.

Assim, pode-se observar o quanto a utilização das práticas morais no ambiente escolar é capaz de proporcionar não apenas o desenvolvimento da autonomia moral, mas também de contribuir para que a escola seja um espaço de aprendizagem, no qual exista a prática de valores essenciais para uma convivência democrática. Segundo Puig,

uma prática envolve as ações ou os acontecimentos protagonizados por seus atores em uma narração com sentido. Essa coerência e esse fio condutor que os passos de uma prática apresentam também lhes confere uma enorme força educativa, na medida em que os protagonistas estão mergulhados em uma história previsível. (PUIG, 2004, p. 59 – 60).

Portanto, as práticas morais devem ser implantadas como atividades constantes na rotina escolar, pois estas colaboram não apenas para que os alunos expressem valores, mas também para que se desenvolvam de forma cooperativa. Embora apresentem características distintas, como as que se direcionam à aprendizagem por meio de trabalhos em grupos e projetos; outras se utilizem das assembleias de alunos ou equipes, direcionadas à mediação de conflitos, com o foco na convivência e outras voltadas ao sociocultural, envolvendo festas e atividades esportivas. Em geral, todas essas práticas têm como objetivo central fazer com que o aluno tenha um maior envolvimento e responsabilidade nas atividades realizadas no contexto escolar por meio de trabalhos que envolvam o coletivo. Para Puig (2004, p. 81), “as práticas morais ensinam a viver valores, na medida em que mergulham os indivíduos em um curso de acontecimentos que os cristalizam e expressam”.

Logo, é necessário não ensinar aos alunos apenas a se comportarem de acordo com certos valores, mas sim que aprendam o significado de tais valores. Porém, devemos ressaltar que sejam quais forem as práticas morais utilizadas pelas escolas, é fundamental que façam parte da cultura escolar, que deverá estar envolvida com práticas democráticas; com um currículo que privilegie metodologias ativas. Para que estas práticas possam atingir o seu objetivo – o de formar

personalidades autônomas – deverão ocorrer num *continuum* e com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Apresentamos a seguir a aplicação e discussão de uma prática moral de deliberação.

## **6.2 Apresentação e Discussão da Aplicação do Dilema Moral da Mochila de Flora**

Segundo Biaggio et al. (1999, p. 224), “os debates com dilemas criam supostamente um conflito, que leva ao amadurecimento do raciocínio moral”. Ainda segundo os autores,

o potencial da técnica de discussão de dilemas se deve à sua fundamentação nas teorias cognitivistas de Piaget e Kohlberg, com a noção de conflito cognitivo não se resumindo à mera transmissão de informação ou doutrinação. A técnica referida poderá levar a uma evolução qualitativa na maneira de pensar do educando, promovendo maior consciência sobre o meio ambiente e a importância de sua preservação. (BIAGGIO et al., 1999, p. 232).

Desta forma, o método não promove a doutrinação, pois contribui para o desenvolvimento natural de estruturas universais nos momentos de decisão, não sendo apenas uma aceitação a valores e crenças religiosos ou morais determinados. Além disso, evita o relativismo, pois requer que os estágios sejam organizados de forma hierárquica, de modo que o estágio superior é melhor ou mais justo do que o que o precede. (BIAGGIO, 2006).

No momento da aplicação do dilema de Flora (ANEXO B), o grupo de alunos do 6º Ano, com um total de 26 alunos matriculados, estava composto por 25 alunos, pois um deles se encontrava ausente. Dos 25 alunos presentes, 11 ficaram contra a decisão da professora e 14 ficaram a favor. Os resultados da aplicação foram colocados em uma tabela dividida com os argumentos a favor da decisão e com os argumentos contra a decisão da professora, destacando-se os melhores argumentos considerados pelos grupos contrários. Para uma melhor compreensão, apresentamos a Tabela abaixo com os argumentos apresentados durante a discussão do dilema.

**TABELA 2 – Argumentos a favor e contra a decisão da professora**

<b>A FAVOR DA DECISÃO DA PROFESSORA</b>	<b>CONTRA A DECISÃO DA PROFESSORA</b>
1 – Somos a favor porque a mochila de Flora não foi perdida, foi roubada.	1 – Não concordo porque é melhor o culpado entregar a mochila.
2 – Se fosse com a gente, também iríamos precisar.	2 – Não concordo, pois não é justo que por causa de um aluno todos tenham que pagar.
3 – A família lutou muito para conseguir aquela mochila e pode não ter condições para conseguir outra.	3 – Acho que deveriam achar o culpado primeiro e ele que deveria dar uma nova mochila com material pra ela.
4 – Eu acho que devemos ajudar, pois iria atrapalhar os estudos da Flora.	4 – Não concordo, porque se estava havendo roubo na escola ela deveria ter prestado mais atenção no seu material.
5 – A gente tem que fazer a vaquinha para ajudar a pessoa.	5 – A menina deveria ter prestado mais atenção para não ter acontecido o roubo.
6 – Porque hoje podemos ajudar e amanhã podemos precisar.	6 – Primeiro deveria achar o culpado e chamar a mãe para que ela compre um novo material para a menina.
<b>7 – Sou a favor da professora, porque a aluna não pode ficar sem estudar.</b>	<b>7 – Eu não concordo porque ninguém tem que pagar pelo que não fez, porque tem que tomar cuidado com tudo, até com o apontador, porque o aluno que roubou deveria se pronunciar.</b>
8 – Temos que ter o coração bom, porque alguns reais ou centavos não irão fazer falta.	8 – Não concordo com a vaquinha, porque se a Flora tivesse prestado mais atenção no material dela, não tinha sido roubado, porque o aluno que roubou pode pagar outro e podem aconselhar ele a não cometer mais roubo.
9 – Cada aluno deveria ajudar com um item do material e assim conseguir todo o material para Flora.	9 – Eu não concordo com a professora em fazer a vaquinha por causa do roubo que cometeram e o ladrão deveria se pronunciar.
10 – Temos que ajudar as pessoas, mesmo que sejam más ou ignorantes com a gente.	10 – Deveria ter uma reunião de pais e mestres para pensar em uma melhor solução.
11 – Sou a favor da vaquinha para provar a amizade que temos pela Flora.	

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Antes de iniciar a aplicação do dilema da Mochila de Flora (ANEXO B), o qual aconteceu no mês de maio de 2015, a sala foi preparada com um computador conectado a um retroprojektor, para que assim os alunos pudessem visualizar melhor o dilema que seria discutido. Também foi entregue a cada um deles, uma cópia com o dilema impresso para que, no momento do levantamento de argumentos, pudessem recorrer a ele se necessário. Iniciou-se a aplicação do dilema com a sua leitura para toda a sala do 6º Ano do Ensino Fundamental II. Em seguida, perguntou-se aos alunos se aquele era um dilema, explicando-lhes que para ser considerado um dilema deveria mostrar uma situação de conflito difícil de ser solucionada e assim, após os alunos terem analisado e chegado à conclusão de que se tratava de um dilema, foram questionados a respeito de quem era a favor e quem era contra a decisão da professora.

Com relação a esta etapa da aplicação do dilema moral, Puig coloca que:

o educador, adaptando-se às necessidades da idade de seus alunos, apresentará o dilema da forma mais compreensível possível. Em alguns casos, antes de entregar o texto, é indicado explicá-lo e contextualizá-lo a fim de que os mais novos possam entendê-lo melhor e percebam-no como um problema próximo que poderia apresentar-se realmente a sua volta. (PUIG, 1988, p. 60-61).

Para que a aplicação do dilema se desse da forma mais fiel possível, procurou-se desde o início da prática realizá-la de forma detalhada, garantindo uma melhor compreensão e desenvolvimento por parte dos alunos.

Dos 25 alunos presentes na sala, 11 ficaram contra a decisão da professora e 14 ficaram a favor, dividindo-se em dois grupos (favor/contra a decisão da professora) para que pensassem nos argumentos que usariam para defender o ponto de vista escolhido. Segundo Lind (2007, p. 79-80), a discussão de dilema fomenta a capacidade de “articular os próprios princípios em um contexto social, inclusive na presença de contraditores desta opinião ou quando se tem amigos que defendem outro ponto de vista diferente do que se tem”. Para esse momento foi dado aos alunos 15 minutos para reflexão e, em seguida, poder iniciar a apresentação dos argumentos. Ao término dos 15 minutos (utilizados 20), a pesquisadora abriu a discussão lembrando-lhes que o que estaria sendo discutido naquele momento eram os argumentos e não as pessoas, para alertá-los de que não levassem nada para o lado pessoal. Para Lind (2007, p. 89), este é o momento para “descobrir que os argumentos podem ter diferentes qualidades morais”. Corroborando, Puig coloca que:

a discussão em grupo favorece o reconhecimento de pontos de vista, interesses e opiniões distintos. A heterogeneidade de perspectivas, assim como as diversas contribuições dos participantes, constituem uma condição inestimável para o desenvolvimento do juízo moral. Perceber a controvérsia ou o desacordo social que produzem as diversas opiniões dos membros de um grupo, provoca o surgimento de conflito sociocognitivo ou heterogeneidade de respostas para um mesmo dilema. (PUIG, 1988, p. 67).

Em seguida, a pesquisadora foi digitando os argumentos que iam sendo apresentados pelos alunos na tabela exposta no retroprojetor, a fim de que os

alunos acompanhassem e intercedessem caso os argumentos não fossem colocados corretamente.

Para dar início à discussão, a pesquisadora chamou um aluno de cada grupo, os quais se apresentaram voluntariamente, para tirarem no par ou ímpar qual grupo iniciaria a colocação dos argumentos, explicando-lhes que no momento em que um aluno estivesse argumentando, este não deveria ser interrompido por ninguém do outro grupo e nem mesmo do seu próprio grupo, e que ao terminar sua colocação, passaria a vez para um aluno do outro grupo. Essa regra é conceituada por Lind (2007) por *ping-pong*.

Segundo o autor, tal norma “assegura que a pessoa que fala possa se concentrar por completo no conteúdo de sua participação e que não haja interferência na transmissão durante a discussão. ” (LIND, 2007, p. 83). Por meio dela a pessoa que fala tem a possibilidade de colocar seu ponto de vista sem ser interrompida e dar a oportunidade de o outro falar. A colocação dos argumentos durou em torno de 40 minutos e só foi encerrada quando a pesquisadora percebeu que os argumentos começaram a se repetir. Então, perguntou aos alunos se teriam algum argumento novo para ser colocado e, diante da resposta negativa dos alunos, deu a discussão por encerrada. Com relação a esta fase da aplicação do dilema, Lind diz que este é o momento para

aprender a apreciar o debate público sobre problemas morais reais; aprender a se fazer escutar, expor os próprios argumentos com astúcia, classificar os argumentos segundo sua importância e poder se concentrar nos mais importantes; aprender a escutar os demais; aprender a diferenciar entre a qualidade dos argumentos (sobre os que se pode debater intensamente) e a qualidade das pessoas (a que sempre se deve respeitar). (LIND, 2007, p. 90).

Complementando, Puig coloca que:

somente quando cada interlocutor elabora sua opinião e a expressa, quando escuta com vontade de entender as opiniões de seus companheiros de discussão, quando considera e compara as razões que alegam todos os demais e somente quando está disposto a modificar suas opiniões à luz de outras contribuições, podemos dizer que estamos diante de um diálogo plenamente correto e facilitador do desenvolvimento moral. (PUIG, 1988, p. 68).

Assim, o diálogo é uma condição fundamental na prática da discussão de dilemas morais, pois para se estabelecer um clima de segurança é necessário

que os alunos tenham a certeza de que seus argumentos serão respeitados, valorizados e considerados (PUIG, 1988).

A fim de que não restassem dúvidas, a pesquisadora realizou a leitura dos argumentos apresentados pelos grupos e questionou-os se havia alguma colocação de argumentos que tivesse sido feita por ela erroneamente. Os alunos disseram que não, pois tudo tinha sido digitado exatamente como colocaram. Então, pediu-se aos grupos que escolhessem um argumento do grupo contrário, o qual, segundo os alunos, tinha sido considerado o melhor ou mais forte.

Com relação a essa etapa da aplicação do dilema, Lind (2007, p. 91) coloca que a mesma contribui para “descobrir que também os contraditores podem ter bons argumentos e aprender a valorizar os bons argumentos ainda que venham do contraditor”. Por volta de 5 minutos depois, o argumento escolhido por cada um dos grupos foi destacado na tabela para que o vissem; o que gerou alguns comentários e troca de ideias entre eles.

Ao final, a pesquisadora agradeceu a participação dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II na discussão do dilema e encerrou a aplicação, a qual durou em torno de 1h20. Segundo Lind (2007, p. 87), “a duração ótima de uma discussão de dilemas é de 80 a 100 minutos”. Assim, a aplicação realizada pela pesquisadora atendeu a tal expectativa.

Portanto, segundo Lind (2007), para que uma discussão de dilemas cumpra seu objetivo e os alunos tenham uma ótima aprendizagem é necessário que alguns requisitos sejam cumpridos como uma boa formação do professor, por meio de conhecimentos sólidos de pedagogia e psicologia assim como de filosofia moral. Tal preparação deverá acontecer antecipadamente com provas práticas sob a responsabilidade de pessoas experientes na aplicação deste método, pois a harmonia entre teoria e prática é muito importante.

Ainda segundo o autor, outros requisitos importantes são a preparação da classe, a qual quanto melhor for realizada menor será a necessidade de intervenção do condutor da discussão, contribuindo para que os participantes se autorregulem quase que completamente durante a aula; a frequência, pois se as discussões de dilemas acontecem com regularidade, os alunos já sabem do que se trata e podem propor variações, claro que é necessário que o método não se aplique demasiadamente. Deste modo, é importante que os professores das diferentes disciplinas estejam em constante comunicação e a disposição para tratar de

problemas “reais”, pois a discussão de problemas hipotéticos exige menor esforço e é menos fatigante. Contudo, na maioria das vezes é menos produtiva para a aprendizagem moral (LIND, 2007).

### 6.3 Apresentação e Discussão dos Resultados da Entrevista com os Alunos após a Aplicação do Dilema Moral

Após a aplicação do dilema de Flora (ANEXO B), foi realizada uma entrevista com 5 alunos (Al. 1, 2, 3, 4, 5) escolhidos por sorteio, com o objetivo de verificar sua opinião sobre a experiência de discussão de dilemas em sala de aula, a utilidade e contribuição de tal experiência como uma possibilidade de melhoria na convivência, oportunidade de colocar seus pontos de vista a respeito de questões polêmicas e proporcionar a prática do respeito em saber ouvir e aceitar opiniões alheias a sua.

A seguir, o roteiro da entrevista aplicada aos participantes da pesquisa (alunos), dividido por categorias e subcategorias (Quadro 4).

**QUADRO 4 – Categorias / Entrevista com os alunos após a aplicação do dilema**

<b>Categorias</b>	
<b>Categoria 1</b>	Percepção sobre a experiência (Q1)
<b>Categoria 2</b>	Utilidade da experiência (Q2)
<b>Categoria 3</b>	Contribuição da experiência (Q3)

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

#### **Categoria 1 – Percepção sobre a experiência**

A *categoria 1*, percepção sobre a experiência, apresenta o ponto de vista dos alunos com relação à experiência vivenciada por eles com a aplicação do dilema moral de Flora como uma possibilidade para uma convivência mais harmônica, por meio da qual se pode promover a troca de opiniões e a prática do respeito.

Lembrando que a prática da discussão de dilemas morais é uma prática de deliberação. Esta tem, segundo Puig (2004), o objetivo de formar as capacidades procedimentais e atitudinais presentes nos processos dialógicos. Ainda de acordo com o autor, estas capacidades procedimentais devem ser entendidas como

o conjunto de habilidades de relacionamento que entram em jogo em um debate construtivo; por exemplo, a capacidade de escutar, de reconhecer os argumentos alheios, de os comparar com os próprios, de elaborar mensagens claras, construtivas, e em relação tanto com o tema como com as mensagens prévias do interlocutor. (PUIG, 2004, p. 126).

Cabe ressaltar que a prática da discussão de dilemas morais, que se constitui como uma prática de deliberação (PUIG, 2004), também contempla a reflexão e o exercício da virtude, pois, segundo o autor, na realidade escolar as práticas de reflexividade, de deliberação, de virtude e normativas se mesclam. Sendo assim, é possível comumente ver aspectos das práticas de reflexividade ou deliberação no interior das práticas de virtude, como também é possível encontrar muitas vezes as práticas normativas em toda parte. Portanto, há distinção entre as quatro práticas. Todavia, é seguro que, muitas vezes, elas se apresentam entrelaçadas.

Complementando, Lind diz que um dilema moral educativo deve ser um dilema que

incita aos participantes de uma discussão de dilemas a raciocinar sobre a solução de problemas morais de uma forma que promove o desenvolvimento, capacidade de discurso de juízo moral. O dilema deve se formular da forma mais realista possível, para que desperte curiosidade e intriga, mas não emoções que inibam a aprendizagem (por exemplo, medo, ódio). (LIND, 2007, p. 84).

A percepção dos alunos com relação à aplicação do dilema moral foi positiva. Todos os alunos apresentaram argumentos favoráveis com relação a tal prática. Além disso, os alunos *Al. 1* e *Al. 4* ressaltaram a questão do respeito durante o momento em que falavam ou ouviam os colegas. Segundo *Al. 1* “[...] eu achei muito legal, porque os alunos vão falando o que acha e o que não acha. Também quando um aluno está falando os outros tem que respeitar e só ouvir, não atrapalhando o amigo”. Para Moreno (2005, p. 142), “respeito é atenção, consideração, deferência, que faz levar em conta a dignidade do outro, apreciando-o por aquilo que ele vale; numa palavra: tolerância.”. Por isso, é necessário cultivar nos alunos o respeito em ouvir o outro, considerando seu ponto de vista e sabendo separar os argumentos da pessoa humana, realizando as intervenções durante o processo de construção dos fatos que, segundo Puig (2004), cumprem simultaneamente várias funções:

em primeiro lugar, permitem a expressão dos alunos, cada um podendo exteriorizar seu ponto de vista e sentir que sua colocação é ouvida; em segundo lugar, as intervenções costumam descrever os fatos e avaliar sua correção, não só explicando o ocorrido, mas também julgando a correção dos fatos relatados; em terceiro lugar, o processo permite a confrontação dos diferentes pontos de vista ou opiniões sobre os fatos, o que mostra aos participantes que seu ponto de vista nem sempre coincide com o de seus interlocutores; por último, de forma tácita ou manifesta, costuma produzir-se uma certa aproximação dos fatos, ou simplesmente a aceitação, por parte do grupo, do que poderíamos considerar como a versão mais fidedigna. (PUIG, 2004, p. 130).

Para Parrat (2008, p. 128-129), “a discussão e o diálogo na escola são ferramentas fundamentais não apenas para a construção do conhecimento, mas, também, para a socialização e, conseqüentemente, para o estabelecimento da disciplina”. Ainda segundo a autora, “a discussão é, portanto, um elemento importante de toda pedagogia que pretenda desenvolver o pensamento das crianças e levá-las para a cidadania e a democracia”. (PARRAT, 2008, p.129).

Com relação à colocação do aluno *Al. 4*, este diz que “[...] *eu achei muito legal porque ensina que a gente tem que respeitar as pessoas. A ouvir quando a pessoa está falando*”. Assim, além da questão do respeito enfatizado na fala do sujeito, também se verifica a questão do saber ouvir.

Sobre a importância do saber escutar, Freire diz:

escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2009, p. 120).

Portanto, assim como é colocado pelo autor, é preciso reconhecer a importância de saber escutar o que o outro tem a dizer, respeitando o seu ponto de vista, o que não quer dizer que devemos concordar com tal opinião, mas que devemos aprender a discordar sem desrespeitar, pois a partir do momento que se aprende a ouvir com atenção, também se aprende a contra-argumentar com fundamentação e respeito.

Vale ressaltar que a prática da discussão do dilema moral colaborou para que os alunos tivessem a oportunidade não só de ouvir a opinião dos colegas,

mas também de colocar seu ponto de vista. Com relação a isso, *Al. 2* coloca que “[...] *achei bacana, porque é legal você saber a opinião das pessoas, poder criar a sua opinião, poder falar*”. Em relação à importância de “o poder falar”, Puig et al. (2002, p. 148) colocam que “dialogar significa assegurar que todos possam falar com máxima igualdade: um diálogo democrático supõe a distribuição equitativa das possibilidades de falar”. Logo, é fundamental procurar meios que promovam o desenvolvimento do diálogo, a oportunidade de apresentar pontos de vista sobre os mais diversos assuntos e possibilidades para a progressão da habilidade argumentativa dos alunos. A respeito da resposta apresentada por *Al. 5* este diz:

*[...] legal, porque nós trabalhamos em grupo, onde todos colocavam sua opinião e também tivemos que ouvir a opinião dos amigos que não concordavam com a gente e isso é muito importante, pois se você pensa de um outro jeito tem que respeitar a opinião de quem não pensa desse jeito. (Al. 5).*

A colocação do *Al. 5* relaciona-se com o que colocam Parrat e Tryphon (1998, p. 103): “mas é exatamente isso que é difícil, é compreender que o ponto de vista próprio não é o único possível. É preciso que cada um situe seu universo individual, coletivo, nacional entre os outros possíveis”. Complementando, Puig et. al (2002, p. 21) colocam que “essas experiências permitem a discussão objetiva dos conflitos e isso ajudará as alunas e os alunos a ser capaz de se colocar no lugar dos seus companheiros e companheiras, bem como a adquirir atitudes dialógicas”. Deste modo, podemos dizer que práticas deliberativas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade dialógica dos alunos podem proporcionar a troca de opiniões e o respeito pelos pontos de vista dos outros interlocutores, tendo em vista o acordo entre as partes.

## **Categoria 2 – Utilidade da experiência**

A *categoria 2* evidencia a utilidade da experiência de discussão de dilemas para os alunos, ou seja, qual a sua colaboração para cada um e na relação com o outro.

A respeito da utilidade que uma prática de discussão de dilema moral pode proporcionar e por esta ser uma prática moral, nos remetemos ao que Puig

(2004) coloca a respeito das utilidades que as práticas morais podem oferecer. Segundo o autor, estas podem ser consideradas como

maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes. As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Resumindo, a primeira utilidade das práticas morais é resolver de modo previsto daquelas situações vitais que apresentam de forma recorrente o mesmo tipo de problemas morais. (PUIG, 2004, p. 63).

Corroborando, Vinha (2012) diz que os dilemas:

são pequenas histórias que revelam um conflito moral, solicitando, assim, uma decisão individual. O aluno deve pensar sobre qual a melhor solução para o dilema e fundamentar sua decisão na forma de raciocínios morais e logicamente válidos. As alegações, direitos e pontos de vista convergentes ou divergentes devem ser identificados. Em um dilema não há uma resolução claramente certa ou errada. A situação pode ser resolvida de pelo menos duas formas, todas aceitáveis e que podem ser igualmente defendidas. Esse trabalho promove o desenvolvimento do equacionamento moral, que é a capacidade que nas experiências de problematização é promovida a reflexão sobre os valores morais e não morais dos personagens, a identificação com tais valores, a discussão sobre os conflitos vividos, as decisões possíveis, as consequências etc. (VINHA, 2012, p. 20).]

O aluno *Al. 1* salienta o fato de ter conseguido dar a sua opinião sem ser interrompido por ninguém. Este diz “[...] *pra mim serviu porque dei a minha opinião do meu jeitinho, sem ninguém me ajudar ou atrapalhar*”. Para Puig (1988, p. 210), “os debates de qualquer natureza, que de modo espontâneo ou planejado são realizados na sala de aula, constituem momentos adequados para observar as habilidades e disposições dialógicas dos alunos”. Já os alunos *Al. 2* e *Al. 5* enfatizaram novamente a questão do respeito. O *Al. 2* diz:

*[...] você tem que ter noção que na vez que alguém está falando, eu tenho que respeitar, porque ela pode fazer isso na minha vez e atrapalhar o que eu estou falando. Outra coisa é que se alguém ficar atrapalhando quando eu estou falando posso acabar esquecendo o que ia falar. (Al. 2).*

Esta fala vai ao encontro com a regra do *ping-pong*, na qual um dos fatores assegurados é o de que quando a pessoa fala, esta precisa se concentrar por completo no conteúdo de sua participação e é necessário que não haja interferência durante a sua colocação (LIND, 2007). Com relação ao respeito, presente na fala do *Al. 2*, podemos observar que este é um valor importante durante

a discussão de dilemas, pois contribui para que todos tenham a oportunidade de colocar seus pontos de vista sem interrupções. Para Piaget, o respeito mútuo

se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova dos valores morais. Sua principal característica consiste em que implica uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista, considerar esta moral de cooperação como forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão. (PIAGET, 2014, p. 52).

Outro fato importante foi colocado por Al. 5, o qual destaca também a questão do aprender a conviver. Segundo ele, “[...] aprendi que a gente tem que conviver com as pessoas e não achar ruim se pensarem diferente que a gente, porque é muito importante o respeito”. Com relação à colocação do Al. 5 sobre o aprender a conviver, Tognetta et al. (2010) colocam que:

formas mais equilibradas de resolver os conflitos interpessoais na sala de aula são necessárias: trocar pontos de vista, dialogar sobre o ato cometido, permitir a reparação do ato pelo aluno são formas de exercitar a cooperação imprescindível para a autonomia. Trabalhado desta forma, o aluno se sentiria importante e respeitado e, aos poucos, se conscientizaria de que respeitar, ouvir e dialogar é igualmente fundamental para uma harmoniosa convivência social. (TOGNETTA et al., 2010, p. 79).

Corroborando, Moreno enfatiza que:

a abertura do eu ao você e aos outros é a origem da sociedade e a base da cultura, tornando o ser humano protagonista de sua biografia e de sua história. É a dimensão da convivência, não só a capacidade de viver em sociedade, mas de conviver e caminhar para a civilização do amor, para levar a uma mudança nas relações humanas da vida social. (MORENO, 2005, p. 133).

Neste sentido, ressaltamos como essencial o aprender a conviver com o outro, respeitando os pontos de vista alheios, promovendo o diálogo na busca de solução para situações de conflito e a cooperação para se alcançar a autonomia, caminhando, por conseguinte, para uma convivência social mais consciente, democrática e harmônica. Para Parrat (2008, p. 134), “é necessário um aprendizado intelectual e afetivo para saber utilizar a liberdade de cidadão e um aprendizado cooperativo para saber considerar o ponto de vista do outro”.

Complementando, Tardeli (2013) coloca que a convivência é

a capacidade das pessoas de viver com outras em um marco de respeito mútuo e solidariedade recíproca. Implica o reconhecimento e tolerância pela diversidade, a capacidade das pessoas de se entender, de valorarem e aceitarem as diferenças e os pontos de vista dos outros. A convivência é uma aprendizagem: se ensina e se aprende a conviver. (TARDELI, 2013, p. 154).

Outro aspecto importante levantado durante a entrevista foi a colocação do aluno Al. 3 que diz “[...] com isso, aprendi a ajudar mais o próximo, pois teve momentos em que precisei ajudar alguns amigos que queriam falar o que pensam, mas não sabiam como fazer”. Tal fala nos remete à questão do saber cooperar, pois, de acordo com os PCNs (1998, p. 110), “algumas pessoas podem ter dificuldade para expressar suas ideias”. Além disso, ainda segundo os PCNs (1998, p. 110), “é importante saber que ter coragem para apresentar uma questão ou dar uma resposta é, às vezes, difícil”. Portanto, “a cooperação é fonte de valores construtivos; é a partir dela que irão aparecer os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto, e o sentimento de um bem interior.” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 85).

Para Parrat e Tryphon,

a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-se, portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão. (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 144).

Sendo assim, observa-se a importância que a discussão de dilemas tem para o desenvolvimento integral dos alunos, pois se trata de um instrumento que proporciona a educação moral sem a utilização de doutrinação, na qual os alunos têm a oportunidade de colocar seus pontos de vista sem interrupção, respeitando e sendo respeitados. Segundo Parrat (2008, p. 74), a vida escolar conjuga-se “na formação do cidadão porque no espaço da escola podem ser pensadas as relações com os outros e porque nesse espaço pode se organizar uma experiência de responsabilidade, diálogo, debate e confrontação com os outros”.

**Categoria 3 – Contribuição da experiência**

É fundamental a contribuição que a prática da discussão de dilemas morais pode trazer para o desenvolvimento, aprendizagem e convivência dos alunos, pois um dos fatores que se faz presente durante o seu desenvolvimento é o diálogo e, para que este aconteça, são necessárias, segundo Puig, certas condições, tais como:

o pleno envolvimento pessoal no intercâmbio de opiniões e argumentos; a escuta e a consideração dos argumentos alheios; o compromisso de expressar as próprias opiniões; a vontade de modificá-las, quando for o caso; e a disposição para buscar alternativas aceitáveis por todos os interlocutores, adotá-las e colocá-las em prática. (PUIG, 2004, p. 124).

Isto posto, fica evidente que, durante a discussão de um dilema moral que proporciona a prática do diálogo, conseqüentemente, se desenvolverão outras atitudes como o respeito, a cooperação e a convivência, o que enfatiza ainda mais as contribuições com relação a tal prática. Corroborando, Moreno (2005, p. 142) diz que “é necessário nos aproximarmos, nos esforçarmos para chegar a cada um dos nossos companheiros. O esforço para encontrar pontes de comunicação, o diálogo, é a chave para garantir uma convivência harmoniosa”.

Diante disso, a *categoria 3* destaca quais foram as contribuições que os alunos entrevistados apontaram para a experiência que vivenciaram durante a discussão do dilema moral.

Em face das respostas apresentadas pelos alunos *Al. 1, 2, 3, 4 e 5* percebemos o quanto a discussão do dilema moral contribuiu para que estes pudessem apresentar seus argumentos sendo respeitados, além de que também puderam agir da mesma forma, respeitando os colegas no momento em que apresentavam seus pontos de vista. Tal questão ficou evidente na fala dos alunos, *Al. 1* quando diz que “[...] *me ajudou porque quando eu fui dar a minha opinião os outros tiveram que ficar quietos e respeitar. E quando eles foram falar eu tive que fazer o mesmo*”. Em vista disso, sabendo que o diálogo é um dos elementos fundamentais durante uma discussão de dilemas, também se faz necessário dizer que para dialogar certas atitudes pessoais devem estar presentes durante a troca de pontos de vista. Segundo Puig (2004) é preciso

manifestar uma disposição positiva e construtiva, que contribua para o entendimento e para a solução dos problemas tratados; respeitar o desejo de verdade de tudo que é dito; e respeitar pessoalmente todos os

interlocutores, evitando a prepotência, o autoritarismo e a coerção. Em segundo lugar, o diálogo será bem-sucedido na medida em que forem cumpridas certas condições formais, que contribuem de maneira definitiva para sua correção e seu êxito. Entre essas condições formais, destacam-se: fornecer informação necessária, fornecer informação pertinente, fornecer informação bem-preparada, e fazê-lo de modo ordenado, claro e bem-estruturado. Em terceiro lugar, o diálogo supõe uma verdadeira tarefa de construção relativa ao assunto discutido. (PUIG, 2004, p. 123-124).

Para García e Puig,

dialogar respeitando o ponto de vista dos interlocutores, contribuindo com as próprias reflexões e se comprometendo na busca de soluções que possam ser aceitas por todos os envolvidos se transforma em um procedimento moral 'universal', respeitoso para com a consciência moral autônoma de cada indivíduo. (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 73).

Com relação ao respeito mencionado pelo *Al. 1*, segundo os PCNs (1998, p.97), “o respeito deve deixar de ser apenas uma atitude baseada nas empatias das relações para tornar-se um princípio que norteie todas as condutas”. Portanto, independentemente de concordar ou não com os argumentos colocados pelo outro, é fundamental a existência do respeito para que o convívio na instituição educacional aconteça harmonicamente. Para Puig,

quem se compromete em um processo de compreensão não pode ser obstinado pelas próprias ideias, embora só graças a elas possa chegar a entender melhor os demais; deve considerar a opinião dos outros de modo a ir revisando as próprias e alcançando uma melhor compreensão da realidade interpelada. (PUIG, 1998, p. 110).

Ainda com relação ao respeito, *Al. 4* coloca que foi preciso “[...] *entender que meu amigo não pensa como eu e que preciso respeitar isso*”. Para os PCNs (1998, p. 96), “o respeito ganha seu significado mais amplo, quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito, a exigência de ser respeitado”. Portanto, é essencial respeitar a opinião alheia se há o desejo que de que a sua também o seja.

Complementando, Moreno (2005) diz que:

os alicerces mais sólidos e duradouros da convivência assentam-se sobre a rocha firme do respeito e do convívio afetuoso e atencioso para com as pessoas que fazem parte da comunidade familiar, da escolar, do lazer ... Por outro lado, ninguém ignora que o respeito é um valor essencial para o cultivo e o desenvolvimento dos outros valores na família e na sociedade e em qualquer comunidade humana. (MORENO, 2005, p. 143).

Um fato interessante foi colocado na resposta do *Al. 2* que diz “[...] *eu tenho que ter a minha opinião e não ir na onda de todo mundo, porque se não quando for concluir tudo, não vou ter noção do que vou falar, porque estou indo na onda do meu amigo e não no que realmente acredito*”. Pode-se perceber que a discussão de dilemas contribui para que o sujeito procure elaborar seus argumentos e que, embora respeitando os argumentos contrários, não se veja obrigado a mudar os seus. Segundo Adler (2008, p. 5), “as discussões de dilemas morais revelam-se como método eficaz para desenvolver os critérios de juízo ou raciocínio moral”. Ainda segundo a autora, “a discussão de dilemas morais cria conflito ou incertezas em cada sujeito e entre eles, assim como pode ajudá-los individualmente no sentido de restabelecer o equilíbrio em um nível superior de juízo moral”. (ADLER, 2008, p. 5).

Outra questão importante levantada pela entrevista foi a colocação do *Al. 5* “[...] *gostaria de poder ter mais isso na sala, porque seria mais fácil pra gente trabalhar*”. De acordo com Puig (2004, p. 58), “uma prática é um caminho que traça uma direção e um sulco que nos predispõe a segui-la de forma constante”. Ainda de acordo com o autor (2004, p. 60), a rotinização refere-se a duas qualidades: “a previsibilidade de seus passos e a repetição da prática. Essas duas características definem as práticas e, além disso, são essenciais em qualquer processo educacional”.

Nessa perspectiva, a rotinização das práticas morais, e neste caso a discussão de dilemas morais, colabora para que se alcancem os efeitos educativos que estas devem proporcionar, pois, para que haja assimilação de seus objetivos e contribuições nas relações de convivência, é preciso existir reiteração.

Portanto, a oportunidade de viver a experiência de discussão de dilema moral possibilitou que os alunos argumentassem e expressassem suas opiniões sobre o tema do dilema em questão, trabalhando em conjunto para buscar uma melhor solução diante de um conflito. De modo que puderam perceber a necessidade de reflexão para poderem argumentar e justificar a escolha de soluções que lhes pareciam mais justas.

Esses resultados puderam evidenciar o quanto a discussão de dilemas morais pode contribuir para que diversos valores possam ser praticados, como o respeito, a tolerância, a cooperação e muitos outros, além de contribuir para que

aprendam a importância de saber conviver harmonicamente independentemente das diferenças.

Na próxima Seção serão apresentadas as Considerações Finais deste estudo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução deste trabalho, a convivência harmônica é fundamental no ambiente escolar. Uma das possibilidades que se apresenta para um clima escolar democrático é o trabalho desenvolvido por meio de uma educação em valores, utilizando-se de práticas morais direcionadas ao estímulo da reflexão, do diálogo, do respeito, da cooperação e da justiça, tornando a escola um local preocupado não com a transmissão de conteúdos curriculares, mas com a formação integral do aluno.

Considerando o contexto educacional contemporâneo, o qual se encontra diante de diversos conflitos interpessoais, a educação em valores pode se mostrar relevante, evidenciando a importância que esta apresenta para uma convivência mais saudável. No entanto, cabe ressaltar que, para que tal educação apresente resultados positivos, esta deve ser trabalhada transversalmente, envolvendo todas as disciplinas e tornando-se parte da cultura escolar.

Como hipótese de pesquisa, procuramos verificar se projetos de Educação em Valores e a utilização de práticas morais, como a discussão de dilemas morais, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral, desde que tais práticas façam parte da cultura escolar e que se tornem práticas contínuas.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar uma experiência de aprendizagem de valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral, tendo como objetivos específicos verificar a percepção dos professores do Ensino Fundamental II sobre as atividades desenvolvidas no Projeto Viver Valores; descrever uma experiência com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II na discussão de um dilema moral e verificar com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II sua percepção sobre discussão de dilemas morais em sala de aula.

Para este fim, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, de natureza fenomenológica do tipo Estudo de Caso intrínseco, utilizando uma entrevista com roteiro semiestruturado para 03 professoras do Projeto Viver Valores, dividida em Parte 1 – Identificação do perfil docente e Parte 2 – Desenvolvimento do projeto; para os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II e um professor de uma respectiva disciplina (*Prof. C*), utilizou-se da discussão de um

dilema moral a respeito da decisão tomada pela professora diante do desaparecimento da mochila de uma aluna chamada Flora; a realização de uma entrevista (pós dilema) com 05 alunos (escolhidos por sorteio) para verificar sua percepção sobre a discussão de dilemas morais em sala de aula e foram utilizados documentos: os PCNs, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Viver Valores da instituição pesquisada, com a finalidade de ampliar a compreensão do contexto histórico e sociocultural onde a pesquisa foi desenvolvida.

A literatura analisada enfocou pontos significativos, entre os quais se destacam a realização de projetos envolvendo a temática da educação em valores, mostrando que tal educação pode contribuir para fazer com que os sujeitos encontrem sentido no que fazem, aprendam a se responsabilizar por seus atos, consigam resolver conflitos pessoais, familiares e nas relações interpessoais, além de conseguirem resolver seus conflitos com coerência e serenidade; os estudos sobre o desenvolvimento moral por meio de pesquisas de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind, procurando descrever os estudos sobre a moralidade segundo a perspectiva de cada pesquisador e as contribuições das práticas morais para a construção da personalidade moral. Após a leitura minuciosa do referencial teórico, respeitando os objetivos propostos por esta pesquisa, para a análise e discussão, os dados coletados foram organizados por categorias e subcategorias.

A respeito da entrevista com 03 professoras do Projeto Viver Valores, foram criadas 10 categorias: registro das atividades; trabalho com projetos envolvendo valores morais; duração do projeto, horas dia/semana utilizadas para o projeto, valores trabalhados e recursos utilizados; pontos positivos do projeto em sala de aula e pontos negativos do projeto em sala de aula; sugestões para o aperfeiçoamento do projeto; avaliação dos alunos a respeito do projeto; mudança no comportamento dos alunos com a aplicação do projeto; definição sobre desenvolvimento moral; contribuição do projeto para o desenvolvimento moral dos alunos; e trabalhar com outros instrumentos/discussão de dilemas.

Frente a essas categorias e diante das respostas apresentadas, foi possível verificar que o Projeto Viver Valores foi desenvolvido com comprometimento, pois seu registro era contínuo e realizado não apenas em um caderno específico para o projeto, como também nos Diários de Classe das professoras. Teve a duração de um ano letivo e uma frequência semanal utilizada pelas professoras para o seu desenvolvimento, o que demonstra mais uma vez o

compromisso destas na execução das atividades direcionadas à sua realização, colaborando para que o mesmo apresentasse um bom resultado com relação à convivência entre os alunos.

Cabe ressaltar que as professoras foram unânimes em dizer que não haviam trabalhado tão profundamente com outros projetos envolvendo valores morais. No entanto, deixaram evidente que muitas vezes tal temática foi trabalhada por elas, porém de maneira informal e sem a frequência necessária que esse tipo de trabalho exige.

Durante o desenvolvimento do projeto, diversos valores puderam ser trabalhados, como amor, cooperação, diálogo, justiça, respeito, dentre outros, e para que as atividades para sua realização se tornassem mais concretas para os alunos, as professoras diversificaram nos recursos utilizados, como atividades do livro Valores de A a Z de Maria Radespiel, passagens do filme Mãos talentosas, reportagens, palavras-cruzadas, histórias em quadrinhos, músicas, pequenos vídeos, atividades pesquisadas na internet e relatos da vida pessoal.

Segundo as professoras, o projeto apresentou diversos pontos positivos como a melhora na convivência e tolerância entre os alunos, a redução da indisciplina, a prática do diálogo e de alguns valores que estavam esquecidos. Entretanto, também houve pontos negativos como as férias no meio do ano e a pouca participação da maioria dos professores. Assim, para o aperfeiçoamento do projeto, as entrevistadas apresentaram sugestões: participação da família, maior envolvimento de todos os professores e maior tempo em ATPCs para tratar sobre o projeto, fazendo com que o desenvolvimento deste aconteça de forma mais produtiva e com resultados ainda melhores.

De acordo com as professoras, os alunos apresentaram uma avaliação positiva a respeito do projeto, pois estes puderam observar a mudança que houve com relação à convivência entre eles e a importância que tais valores passaram a ter em suas vidas. Os comportamentos tornaram-se mais reflexivos, fazendo maior uso do diálogo durante as situações de conflito, além da redução da indisciplina e do desaparecimento de materiais. Ademais, foi possível verificar a transformação dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto em instrumentos de ação, prevalecendo as atitudes de respeito e colaboração com o próximo, o que evidencia o sucesso que pode ser alcançado quando um projeto caracteriza-se com objetivos

explícitos, baseado em relações não autoritárias e em busca da construção coletiva de regras de convivência.

Com relação a se trabalhar com outros instrumentos, como a discussão de dilemas morais, duas das entrevistadas acreditam ser uma boa contribuição, pois pode possibilitar que se perceba o ponto de vista do aluno, favoreça o diálogo e o respeito ao ponto de vista alheio, além de proporcionar o desenvolvimento da autonomia e da resolução de conflitos. Todavia, uma das entrevistadas disse não estar preparada, além disso, colocou que para a resolução de situações de conflito que surgem em sala de aula há o professor mediador, pois, segundo ela, os professores encontram-se esgotados diante das diversas cobranças e de um currículo a cumprir.

Diante de tal posicionamento, cabe observar que é importante que os professores tenham consciência que as situações de conflito que surgem nas salas de aula devem ser consideradas como oportunidades de despertar nos alunos uma maior participação e autonomia, colocando para eles a responsabilidade de tentar encontrar a melhor solução para o conflito. Além disso, se queremos realmente formar cidadãos, então precisamos colocar os nossos alunos diante de situações que exijam deles um pensamento reflexivo na busca da resolução de conflitos, que os capacitem para não só elaborar, mas também participar na solução de problemas que podem ir além do ambiente escolar.

Portanto, as práticas morais como as discussões de dilemas, assembleias de classe, sessões de debate, exercícios de *role playing* entre outras, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral, propiciando à escola um espaço de aprendizagem, no qual exista a prática de valores fundamentais para uma convivência democrática.

Uma colaboração deste trabalho foi também a aplicação do dilema moral da Mochila de Flora. Este aconteceu de acordo com a proposta de Lind (2007). A sala do 6º Ano do Ensino Fundamental II foi previamente preparada a fim de garantir que a discussão do dilema acontecesse de maneira tranquila e promovendo a reflexão dos alunos diante de situações de conflito. Acreditamos que tal instrumento veio a contribuir com o Projeto Viver Valores, visto que tal prática colabora para o desenvolvimento da reflexão, da argumentação e do respeito, pois é necessário refletir a respeito do conflito colocado, argumentar de maneira a buscar razões que contribuam na resolução do conflito e fazer isso de forma a respeitar os

argumentos alheios, ressaltando que o que está sendo discutido são os argumentos e não as pessoas.

Além disso, este trabalho foi muito importante para mim como professora e educadora, pois consegui perceber o quanto a disciplina que leciono (Língua Portuguesa) pode colaborar para momentos como a discussão de dilemas, pois muitas vezes é possível por meio dos conteúdos trabalhados oportunizar aos alunos situações para se colocarem diante de conflitos e tentarem buscar soluções para os mesmos. É também importante destacar que, tal prática proporciona ao professor aprender a valorizar os argumentos de seus alunos e até mesmo se surpreender com os mesmos.

A respeito da entrevista (pós dilema) realizada com 05 alunos (escolhidos por sorteio), foram criadas 03 categorias: percepção sobre a experiência, utilidade da experiência e contribuição da experiência. Frente a essas categorias, os dados aportados revelaram que a percepção dos alunos com relação à aplicação do dilema moral foi positiva, pois segundo estes, tal prática colaborou para que tivessem a oportunidade não só de ouvir a opinião dos colegas, mas também de colocar seu ponto de vista. Deste modo, é possível destacar que é fundamental procurar meios que promovam o desenvolvimento do diálogo, a oportunidade de apresentar pontos de vista sobre os mais diversos assuntos e possibilidades para a progressão da habilidade argumentativa dos alunos. Além disso, é importante destacar que, segundo as respostas apresentadas, a discussão do dilema foi útil para o aprender a conviver, respeitando os pontos de vista contrários, promovendo o diálogo na busca de solução para situações de conflito e a cooperação para se alcançar a autonomia, caminhando, assim, para uma convivência social mais consciente, democrática e harmônica.

Cabe ressaltar que a prática de discussão de dilemas é importante para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo este um instrumento que proporciona a educação moral sem a utilização de doutrinação, na qual os alunos têm a oportunidade de colocar seus pontos de vista sem interrupção, respeitando e sendo respeitados. Ademais, tal prática possibilita o exercício do diálogo, consequentemente desenvolvendo outras atitudes como o respeito, pois, independentemente de concordar ou não com os argumentos colocados pelo outro, é fundamental a existência do respeito para que o convívio na instituição educacional aconteça harmonicamente. Vale lembrar também, que proporciona a

cooperação e a convivência, o que enfatiza ainda mais as contribuições com relação a tal instrumento.

É importante evidenciar que, independentemente das práticas morais empregadas nas escolas, é essencial que façam parte da cultura escolar, além da necessidade de uma frequência, colaborando para que aconteçam os efeitos educativos que estas proporcionam e com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Portanto, para que esta educação em valores aconteça de forma eficaz, é essencial que seja trabalhada como tema transversal, envolvendo todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar, realizando um elo entre os conteúdos formais de cada uma delas com as temáticas trabalhadas. Evidenciando, assim, a importância e os resultados positivos que podem ser alcançados por meio de projetos envolvendo práticas morais que precisam fazer parte da cultura escolar e trabalhadas transversalmente.

O percurso desenvolvido nesta pesquisa, além de revelar dados já apresentados, despertou-me ainda mais o desejo e a coragem de continuar desempenhando minha função como professora de Língua Portuguesa vinculada a projetos envolvendo práticas morais, pois tal atitude colabora para uma formação integral do aluno, visto que, à proporção que há um clima escolar mais harmônico, há também uma aprendizagem de melhor qualidade. Além disso, e tão importante quanto, projetos que envolvem práticas morais proporcionam a formação cidadã, a qual contribuirá para a vida do aluno em sociedade.

Por fim, acreditamos ter cumprido com os objetivos propostos e esperamos que não se exauam os questionamentos, já que a realização de novos estudos é essencial para acrescentar conhecimentos e aprimorar possíveis soluções para a hipótese que norteou as investigações deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde, 2002.
- ABRAMOVAY, M. Debate: Violência, mediação e convivência na escola., **Boletim 23**, Brasília, nov., p.3-10, 2005.
- ABUD, M. J. M.; ROMEU, S. A. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: D'ANTOLLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1989, p. 79-90.
- ADLER, D. A. Intervenção pedagógica em valores morais nas séries iniciais do ensino fundamental: Matriz experimental de aplicabilidade., **Rede Educativa Mundial**, São Luis, MA, p. 1-15, 2008. Disponível em: <<http://www.redem.org/boletim/files/ARTIGO%20INTEVENCAO%20PEDAGOGIACA%20EM%20VALORES%20MORAIS%20.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.
- ALENCAR, H. M. de et al. Educação em valores morais: uma análise de três experiências no Espírito Santo. In: MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 238-272.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/.../violencia-apeoesp-web.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996a.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996b.
- ARAÚJO, T. B. **O desenvolvimento do raciocínio moral por meio da técnica da discussão moral: um estudo realizado com alunos do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa**. 2009. 307f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro – SP. Disponível em: <[base.repertorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90147/Araujo\\_tb\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](base.repertorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90147/Araujo_tb_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 12 out. 2015.
- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 103-115.

\_\_\_\_\_. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **A construção de escolas democráticas**: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Assembleia escolar**: Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

ARAÚJO, U. F.; ARAÚJO, V. A. A. O cotidiano escolar e a construção de personalidades morais. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. da. **Estudos sobre ética**: A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 209 –229.

ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.M. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 107-140.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ASSIS, O. Z. M. Desenvolvimento intelectual da criança. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Org.). **PROEPRE** – Fundamentos teóricos da educação infantil. 8. ed. Campinas: Book, 2013a. p. 55-79.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da moralidade infantil. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Org.). **PROEPRE** – Fundamentos teóricos da educação infantil. 8. ed. Campinas: Book, 2013b. p. 245-255.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATAGLIA, P. U. R. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia**. 1996. 250 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituição de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.

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, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 set. 2015.

BATAGLIA, P. U. R. et al. Duas experiências de Educação Morais Bem - sucedidas no Ceará. In: Congresso Internacional, São Paulo, 8-12 de fevereiro, 2010, p. 15-21. Disponível em: <[http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al\\_Congresso%20Ulisses%20SP.pdf](http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al_Congresso%20Ulisses%20SP.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2015.

BATAGLIA, P. U. R. Projeto T.E.S.E. e diretor de turma: a experiência de Camocim. In: MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-52.

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

BIAGGIO, A. M. B. et al. Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. **Estudo de Psicologia**, Natal, v. 4, n. 2, p. 221 – 238, 1999. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a03v4n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a03v4n2.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2015.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 47-69, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25654>>. Acesso em: 25 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **Revista Lasallista de Investigación**, Colômbia, v. 8, n. 1, p. 16-27, 2011. Disponível em: <<http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/65/34>>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo - apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

BUENO, F. da S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: ME, 1986.

CARVALHO, J. S. F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-138.

CASTRO, A.D. de. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIAROTTINO, Z. R. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1988.

D'ANTOLA, A. Disciplina democrática na escola. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1989, p. 49-59.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

DIAS, C. L. **Relatório final- Assembleias de classe no ensino fundamental**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, 2013.

DIMENSTEIN, G. A tragédia dos professores enlouquecidos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 out. 2007. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd151007.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd151007.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. F. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>>. Acesso em: 25 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

KHOURI, I. Disciplina X Antidisciplina. In: D'ANTOLLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1989. p. 41-47.

KLEIN, A. M. **Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino Médio**. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31032006-151616/pt-br.php>>. Acesso em: 25 set. 2015.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Orgs). **Review of child development Research**. Nova York: Russel Sage Foundation, 1964. v. 1, p. 381-431.

KOHLBERG, L. From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. In: KOHLBERG, L. (Org.). **Essays on moral development**. The Psychology of moral development. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. v. 2, p. 640-651.

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

KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. **La educación moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Limites: três dimensões educacionais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética – Dimensões intelectuais e afetivas**. São Paulo: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. de S. **Crise de valores ou valores em crise?**. São Paulo: Artmed, 2009.

LEPRE, R. M. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 5, n. 5, p. 64-68, 1999. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/102>>. Acesso em: 14 out. 2015.

LEPRE, R. M. Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/207/107>>. Acesso em: 25 set. 2015.

LEPRE, R. M. et al. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduando de pedagogia. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2013. Disponível em: <[periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/498/441](http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/498/441)>. Acesso em: 7 jul. 2015.

LIND, G. **An Introduction to the Moral Judgment Test (MJT)**. Konstanz: Psychology of Morality & Democracy and Education, 1999. Disponível em: <[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999\\_MJT-Introduction-E.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf)> . Acesso em: 25 set. 2015.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813309>>. Acesso em: 25 set. 2015.

LIND, G. **The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test: Findings from 29 cross-cultural studies**. Paper prepared for American Psychological Association APA. Konstanz, 2006. Disponível em: <[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2006\\_Cross-Cultural-JME.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2006_Cross-Cultural-JME.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2015.

LIND, G. **La moral puede enseñarse**. Manual teórico-prático de la formación moral y democrática. México: Trillas, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Educação: projeto e valores**. 5. ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCOVITCH, J. A educação como promotora da paz: desafios e perspectivas. In: ARAÚJO, V. C. **Tecendo diálogos, construindo pontes: a educação como artífice de paz**. São Paulo: Cidade Nova, 2001. p. 11-18.

MEDRANO, C. Prologo a La edicion castellana. In: KOHLBERG, L. **Psicología Del desarrollo moral**. 2. ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. p. 13-16.

MENA, F.; COLLUCCI, C. Professores apontam violência nas escolas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 ago. 2004. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/folha/Dimenstein/noticias/gd300804.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/Dimenstein/noticias/gd300804.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, Jun. 2002a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Valores de professores. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D.J. da. **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. p. 193-207.

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. 2010. , São Paulo – SP. **Anais...** São Paulo, 2010.

MENIN, M.S.de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J.A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-26.

MENIN, M.S.S et al. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 133-155, jun. 2014. Disponível em: <[www.redalyc.org/pdf/374/37431490008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/374/37431490008.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2015.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 157-186.

MORENO, C. I. **Educar em valores**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

NETO, J. R. O civismo em discussão: juventude e contemporaneidade de valores. In: LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. de S. **Crise de valores ou Valores em crise?**. São Paulo: Artmed, 2009. p. 89 –105.

OLIVEIRA, A. P. de; MENIN, M. S. de S. Projeto “Jovens construindo a cidadania” (JCC). In: MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 187-214.

OLIVEIRA, G. M.; CAMINHA, I. O.; FREITAS, C. M. S. M. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Revista Psicologia Escola e Educação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a08v14n2.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

OLIVEIRA, M. S. de. **Estudos sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro**. 2014. 124f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <<http://bvssp.icict.fiocruz.br/lildib/docsonline/get.php?id=4025>>. Acesso em: 12 out. 2015.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP. Disponível em:

<[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101531/pappa\\_js\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101531/pappa_js_dr_mar.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 out. 2015.

PARRAT, S.; TRYPHON, A. **Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PARRAT, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade transversalidade**. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000438560>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

PÁTARO, R. F. Estratégia de projetos e complexidade na escola, possibilidades para uma educação em valores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, 1. 114-139, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

PAULINO, L. R. **A Construção da solidariedade em ambientes escolares**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

PELLEGRINI, D.; VITA, M. Portas abertas para a paz. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 27, n. 152, p. 16-21, maio, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973a.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994a.

\_\_\_\_\_. El psicoanálisis y relaciones con La psicología Del niño. In: DELAHANTY, G. Perrès (Org.). **Piaget y El psicoanálisis**. México: UAM, 1994b. p. 181-290. (Publicação original de 1920).

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. p.25-58.

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

\_\_\_\_\_. A educação da liberdade. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Org.). In: **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil**. 8. ed. Campinas: Book Editora, 2013. p. 333-338.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

POLATO, A.; GUIMARÃES, A.; RODRIGUES, B. Remédios para o professor e a Educação. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 23, n. 211, p. 39-45, abr. 2008.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-14. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3255/2173>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PRADO, A. C.; PURCHIO, L. O Brasil lidera o ranking mundial de agressão nas escolas. **Revista Isto É**, São Paulo, v. 38, n. 2336, p. 26, set. 2014.

PRADO, A. C.; PURCHIO, L. A batalha de Curitiba. **Revista Isto É**, São Paulo, v. 38, n. 2370, p. 19, mai. 2015.

PROGRAMA NET Educação. Disponível em : <<http://neteducacao.com.br/multimedia/videos/programa-net-educacao---projeto-da-unicamp-busca-melhoria-da-convivencia-nas-escolas> e <http://neteducacao.com.br/multimedia/videos/disciplina-para-melhor-clima-escolar-foi-criada-em-2-escola-de-campinas>> . Acesso em: 27 set.2015.

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

\_\_\_\_\_. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGÜIS, R. **Tutoria: com a palavra, o aluno**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 27-34.

PUIG, J. M. et. al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Aprender a viver. In: ARAÚJO, U.F.; PUIG, J. M. **Educação e valores: Pontos e Contrapontos**. ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

RADESPIEL, M. **Valores de A a Z para viver e conviver**. Minas Gerais: IEMAR, 2009.

RAMOS, A. M. Esses adolescentes de hoje... podem sentir necessidade das regras na escola?. In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de**

**hoje...** O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p. 171-198.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

RODRIGUES, L. R. **Moralidade na instituição escolar**. 2005. 100 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Instituto Nacional de Pós Graduação, São Paulo, 2005.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI; M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a02.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

SANTOS, F. C. N. dos. **Educação moral e redução da agressão em adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, 2012.

SAYÃO, R. Conflitos na escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2009. Disponível em: <[www.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq1903200914.htm](http://www.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq1903200914.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; JÚNIOR, K. S. O resgate de valores com ambientes construcionistas, contextualizadores e significativos. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. da (Orgs.). **Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 249-263).

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1989. p. 29-40.

SILVA, C. C. M. da; MENIN, M. S. de S. O Projeto "Cidadania na escola". In: MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem – sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 169-186.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, L. K. O debate de dilemas morais na universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 169-183, jan./jun. 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pee/v12n1a12](http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1a12)>. Acesso em: 12 de out. 2015.

TAKAHASHI, F. A cada dia, um professor se licencia por dois anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio 2010. Disponível em: <<https://apeoesp.wordpress.com/2010/05/24/reportagem-da-folha-d/sao-paulo-confirma-pequisa-da-apeoesp/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

TAKAHASHI, F. Agredida por pai de aluno, diretora diz que educador não tem reconhecimento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 mar. 2015. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/educa%u00e7%u00e3o/2015/03/1598305/-agredida-por-pai-de-aluno-diretora-diz-que-educador-n%u00e3o-tem-reconhecimento.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/educa%u00e7%u00e3o/2015/03/1598305/-agredida-por-pai-de-aluno-diretora-diz-que-educador-n%u00e3o-tem-reconhecimento.shtml)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

TARDELI, D. D. A. Projeto “Conviver”: estabelecendo as relações e organizando o currículo. In: MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 154-168.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2015.

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, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação?. In: LA TAILLE, Y. de.; MENIN, M. S. de S. e colaboradores. **Crise de valores ou valores em crise?**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.

TOGNETTA, L. R. P. et al. **Um panorama geral da violência na escola ...e o que se faz para combatê-la**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre a construção da solidariedade na escola: a exigência dos aspectos cognitivos e afetivos a serem considerados. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Org.). **PROEPRE**: Fundamentos teóricos da educação infantil. 8. ed. Campinas: Book, 2013. p. 223-230.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: Dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2736/2688>>. Acesso em: 25 set. 2015.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y. de.; MENIN, M. S. de S. (Orgs.). **Crise de valores ou Valores em crise?**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

TREVISOL, M. T. C.; CORCETTI, M. L. O. Projeto: Vivendo valores na escola. In: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 85-101.

UDEMOM. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Índices de violência**. Disponível em: <[www.udemo.org.br/pesquisas/pesquisa\\_2009.html](http://www.udemo.org.br/pesquisas/pesquisa_2009.html)>, 2009. Acesso em: 15 ago. de 2015.

VASCONCELOS, C. dos S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

VICHESSI, B. O que é indisciplina?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 24, n. 226, p. 78-89, out. 2009.

VIDIGAL, S. M. P. Esses adolescentes de hoje ... podem ser motivados a participar ativamente da construção de sua personalidade ética?. In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de hoje...** O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p. 141-170.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2831&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 25 set. 2015.

VINHA, T. P. **A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista**. Campinas, São Paulo, 2012. mimeo.

VINHA, T. P. et al. **Projeto de pesquisa**: em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias. Campinas, São Paulo, UNICAMP, 2013.

VINHA, T. P. O pensamento reflexivo no dia a dia escolar. **Nova Escola**, n. 286, p. 56, out. 2015.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2. ed. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

WEFFORT, M. F. **Educador, educador**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Presidente Prudente – SP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92290>>. Acesso em: 25 set. 2015.

**ANEXOS**

**ANEXO A****Parecer do CEP**

**Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)**

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**

**PARECER FINAL**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado **“CONSTRUINDO VALORES DE A a Z: POSSIBILIDADES DE REDUÇÃO DA INDISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL”**, cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número nº 2312, tendo como pesquisador (a) responsável o (a) Prof. (a) CARMEN LUCIA DIAS e a discente VALÉRIA ANÉSIA BRUMATTI JACON, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente/SP, 24 de Fevereiro de 2015.

  
Prof.º Dr.º Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CCPq

  
Prof.ª Dr.ª Gisele Alborghetti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE

## **ANEXO B**

### **DILEMA**

A mochila de Flora  
(Rodrigues, 2005)

Em uma escola particular perto daqui, ocorreram alguns problemas com objetos de alunos que "desapareceram". A semana passada desapareceu uma lancheira de uma criança, mas horas depois foi encontrada em um quartinho de almoxarifado. Dias depois, a mochila de Flora desapareceu e não foi encontrada. A professora conversou com a classe explicando que o principal é que a mochila fosse devolvida uma vez que estava fazendo muita falta a Flora. Foi dito que a mochila poderia ser devolvida para a professora particularmente, sem ninguém ficar sabendo ou poderia ser colocado um bilhete na caixinha de recados da professora dizendo onde a mochila poderia ser encontrada. Entretanto nada funcionou. Foram espalhados cartazes pela escola solicitando a cooperação de todos e nada aconteceu. A professora teria que tomar uma decisão. A professora considerava necessário repor a mochila, mas estava em dúvida se deveria fazer uma "vaquinha" juntando o dinheiro necessário para comprar uma outra mochila para Flora ou insistir até aparecer o culpado. A dúvida da professora era da seguinte natureza: fazer a vaquinha significa minimizar o problema do roubo e insistir significaria um desgaste imenso para todos. Ela decidiu escrever aos pais e fazer uma vaquinha. O que você acha da decisão da professora?

RODRIGUES, L.R. Moralidade na Instituição Escolar. 2005. 100 f. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia) – Instituto Nacional de Pós Graduação. São Paulo, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNCIDE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professores – Projeto Viver Valores

Título da Pesquisa: **“EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Valéria Anésia Brumatti Jacon

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

- 1. Natureza da pesquisa:** A (o) senhora (senhor) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar uma experiência de aprendizagem de valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral; verificando a percepção dos professores do Ensino Fundamental II sobre as atividades desenvolvidas no Projeto Viver Valores; descrevendo uma experiência com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II na discussão de um dilema moral e verificando com estes alunos sua percepção sobre discussão de dilemas morais em sala de aula.
- 2. Participantes da pesquisa:** para realizar a investigação, será utilizada entrevista com professores do Projeto Viver Valores já desenvolvido em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio do interior do Estado de São Paulo, sendo utilizado como critério de escolha os 03 (três) professores que mostraram uma maior participação no projeto.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, a (o) senhora (senhor) permitirá que o (a) pesquisador (a) Valéria Anésia Brumatti Jacon possa realizar a sua pesquisa. A (o) senhora (senhor.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a (o) senhora (senhor.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4. Sobre as entrevistas:** a pesquisa será realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio do interior do Estado de São Paulo. O instrumento utilizado para obtenção de dados será uma entrevista com roteiro

semiestruturado para 03 professores do Projeto Viver Valores, dividida em Parte 1 – Identificação do perfil docente e Parte 2 – Desenvolvimento do projeto, com o objetivo de verificar a percepção dos professores participantes a respeito do Projeto Viver Valores.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, a (o) senhora (senhor.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre uma experiência de aprendizagem de valores, visando, como tema transversal, à educação em valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidade de desenvolvimento da autonomia moral, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas para o desenvolvimento da autonomia moral, da habilidade argumentativa e da prática de valores essenciais para as relações interpessoais, em que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a (o) senhora (senhor.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

**Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.**

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Valéria Anésia Brumatti Jacon (18) 3229-2077**

**Orientador: Carmen Lúcia Dias (18) 3229-2077**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: (18)3229-2077**

**E-mail [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)**

## APÊNCIDE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Pais

Título da Pesquisa: **“EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Valéria Anésia Brumatti Jacon

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

- 1. Natureza da pesquisa:** o (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar uma experiência de aprendizagem de valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral; verificando a percepção dos professores do Ensino Fundamental II sobre as atividades desenvolvidas no Projeto Viver Valores; descrevendo uma experiência com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II na discussão de um dilema moral e verificando com estes alunos sua percepção sobre discussão de dilemas morais em sala de aula.
- 2. Participantes da pesquisa:** os participantes serão alunos de uma sala de 6º Ano do Ensino Fundamental II, regularmente matriculados em uma Escola Estadual de Ensinos Fundamental II e Médio do interior do Estado de São Paulo, com média de idade entre 10 e 11 anos, com um professor de uma respectiva disciplina. O critério de escolha dos entrevistados será pela opção do total de alunos da sala, garantindo sua representatividade.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, a (o) senhora (senhor) permitirá que a pesquisadora Valéria Anésia Brumatti Jacon realize a pesquisa propondo a discussão de um dilema moral (da mochila de Flora) com seu filho e demais alunos da sala, com um professor de uma respectiva disciplina. Logo após será realizada uma entrevista com alguns alunos (escolhidos por sorteio) para verificar sua percepção sobre a discussão de dilemas morais em sala de aula. A (o) senhora (senhor) tem liberdade de recusar a participação do seu filho e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem

qualquer prejuízo para o seu filho. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadorado projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

- 4. Sobre o dilema e entrevistas:** A pesquisa será realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados será realizada por meio de uma discussão sobre um dilema moral (da mochila de Flora) com os alunos e um professor de uma respectiva disciplina. Logo após será realizada uma entrevista com alguns alunos (escolhidos por sorteio) para verificar sua percepção sobre a discussão de dilemas morais em sala de aula.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa, a (o) senhora (senhor) e o seu filho não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre uma experiência de aprendizagem de valores, visando, como tema transversal, à educação em valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidade de desenvolvimento da autonomia moral, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas para o desenvolvimento da autonomia moral, da habilidade argumentativa e da prática de valores essenciais para as relações interpessoais, em que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 8. Pagamento:** a (o) senhora (senhor) e seu filho não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: **Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.**

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Valéria Anésia Brumatti Jacon (18) 3229-2077**

**Orientador: Carmen Lúcia Dias (18) 3229-2077**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice-Cordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: (18)3229-2077**

**E-mail [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)**

## APÊNCIDE C

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Alunos

#### **Título da Pesquisa: “EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**

**Nome do (a) Pesquisador (a):** Valéria Anésia Brumatti Jacon

**Nome do (a) Orientador (a):** Carmen Lúcia Dias

Você está sendo convidada (o) como voluntária (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar uma experiência de aprendizagem de valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral; verificando a percepção dos professores do Ensino Fundamental II sobre as atividades desenvolvidas no Projeto Viver Valores; descrevendo uma experiência com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II na discussão de um dilema moral e verificando com estes alunos sua percepção sobre discussão de dilemas morais em sala de aula.

**Participantes da pesquisa:** os participantes serão os alunos de uma sala de aula do 6º Ano do Ensino Fundamental II, com um dos seus respectivos professores, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio do interior do Estado de São Paulo. O critério de escolha dos entrevistados será pela opção do total de alunos da sala, garantindo sua representatividade.

**Envolvimento pesquisa:** ao participar desta pesquisa, permitirá que a pesquisadora Valéria Anésia Brumatti Jacon realize a pesquisa propondo a discussão de um dilema moral (da mochila de Flora) com você e com os demais alunos da sua sala. Logo após, será realizada uma entrevista com alguns alunos (escolhidos por sorteio) para verificar sua percepção sobre a discussão de dilemas morais em sala de aula. Esperando que, com este estudo, possamos trazer informações importantes sobre uma experiência de aprendizagem de valores, visando, como tema transversal, à educação em valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidade de desenvolvimento da autonomia moral, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas para o desenvolvimento da autonomia moral, da habilidade argumentativa e da prática de valores essenciais para as relações interpessoais, em que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior. Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma

em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

### ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade (caso possua) \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos deste biobanco de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador: 2077Valéria Anésia Brumatti Jacon (18) 3229-2077**

**Orientador: Carmen Lúcia Dias (18) 3229-2077**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai**

**Telefone do Comitê: (18) 3229-2077**

**E-mail: cep@unoeste.br**

## APÊNDICE D

## ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

**Parte 1 – Identificação do perfil docente**

Professor: \_\_\_\_\_ (indicado por letras)

Ensino Fundamental

Ensino Médio

1. Em qual (is) disciplina (s) leciona? (EF/EM)

---

2. Sexo Feminino

Masculino

3. Idade: \_\_\_\_\_ 4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Filhos Sim

Não

Quantos: \_\_\_\_\_

6. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

7. Formação acadêmica:

Graduação \_\_\_\_\_

Aperfeiçoamento (180 h) \_\_\_\_\_

Especialização (360 h) \_\_\_\_\_

Mestrado ( \_\_\_\_\_ )

Doutorado (\_\_\_\_\_)

Participação em eventos científicos (\_\_\_\_\_)

**8. Contrato de trabalho com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**

Concursado: \_\_\_\_\_  
Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Outra categoria? Qual? \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

**9. Exercício da docência em outra Instituição:**

\_\_\_\_\_

**10. Exercício de outra atividade:**

\_\_\_\_\_

## PARTE II

1. Sala trabalhada (ano/série):\_\_\_\_\_.Qual disciplina lecionava durante o desenvolvimento do projeto?
2. Essas atividades do Projeto Viver Valores foram registradas por você? Como?
3. Você já tinha trabalhado com algum outro projeto com o objetivo de construção de valores, para a possibilidade de redução da indisciplina e a promoção da boa convivência escolar?
4. Qual o tempo de duração do Projeto Viver Valores com sua sala de aula? Quantas horas por dia/semana? Quais os valores trabalhados e como estes se desenvolveram? Para se trabalhar os valores com sua sala você utilizou apenas as atividades da coleção “Valores de A a Z” de Maria Radespiel ou acrescentou outras atividades?
5. Pontos positivos e negativos do projeto com sua sala.
6. Você teria algumas sugestões que acredita que possam contribuir para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do Projeto Viver Valores?
7. Avaliação dos alunos com relação ao projeto.
8. Você pôde observar alguma mudança no comportamento dos alunos com a aplicação do Projeto Viver Valores? (como a redução da indisciplina e melhora na convivência )
9. O que você entende a respeito de desenvolvimento moral?
10. Acredita que o Projeto Viver Valores tenha contribuído para o desenvolvimento moral dos alunos? Por quê?
11. Acha que seria interessante para o aperfeiçoamento deste projeto trabalharmos também outros instrumentos como, por exemplo, a discussão de dilemas? Por quê?

## APÊNDICE E

### ENTREVISTA COM OS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DO DILEMA

1. O que você achou dessa experiência?
2. No que serviu para você?
3. No que te ajudou?