

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS DE GRADUANDOS DE
PEDAGOGIA**

KARINA LUCIANE SILVA DEOLINDO

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada por KARINA LUCIANE SILVA DEOLINDO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^(a). Dr(a).: LUCIANA MARIA CAETANO

Coorientadora:
Prof^(a). Dr(a).: SOLANGE FRANCI RAIMUNDO
YAEGASHI

MARINGÁ
2015

KARINA LUCIANE SILVA DEOLINDO

CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luciana Maria Caetano (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Betânia Alves Veiga Dell' Agli – FAE/SP

Prof. Dr. Geiva Carolina Calsa– UEM

Dedico esse trabalho...

As duas pessoas mais importantes e especiais da
minha vida, meu pai e minha mãe,
Fernando e Lucieide.

E a minha querida irmã Kassia pelo nosso tempo
vivido, que se tornou eterno.

AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora Luciana Maria Caetano, pelas orientações, pelo apoio e dedicação durante esses dois anos de estudo, que foram muito importantes e muito valiosos. Graças a sua dedicação e companheirismo eu pude crescer academicamente, e juntas, realizamos esse trabalho que tem a qualidade de uma dissertação de mestrado. De todo o meu coração, muito obrigada!

As contribuições da minha coorientadora Prof. Dr. Solange Franci Raimundo Yaegashi, durante todo o mestrado, me auxiliando sempre que necessário. Agradeço também a Prof. Dr. Betânia Alves Veiga Dell' Agli, Prof. Dr. Regina Lúcia Mesti e Prof. Dr. Geiva Carolina Calsa, pelas importantes contribuições na qualificação de mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a todos os professores que contribuíram para a realização desse trabalho, e também pela minha formação como aluna do programa.

Aos meus grandes amigos do mestrado que fizeram parte desse percurso, principalmente Giane, João, Vinicius, Glória e Natália, muito obrigada por fazerem parte deste momento tão importante. Aos meus amigos de graduação, que mesmo longe, me apoiaram e me ajudaram Rafael, Mariana e Patrícia.

Especialmente a minha família, meus queridos pais, que me apoiaram, me incentivaram e não desistiram dos meus sonhos, mas o fortaleceram e hoje colhem esse fruto junto comigo, muito obrigada! As minhas lindas irmãs Kassia e Karla, e minha sobrinha querida Ana Karolina, e nosso bebê Fernando, e meu cunhado Celso, por todo o apoio.

Por fim, agradeço a todos que me apoiaram e torceram por mim durante esse percurso, aos meus familiares, madrinhas Lúcia e Keila e padrinhos Gaspar e Miguel, primos(as) Deise, e amigos, de longa e recente data. Muito obrigada pelas orações e pensamentos positivos.

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe".

Jean Piaget, 1975

DEOLINDO, Karina Luciane Silva. **CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Luciana Maria Caetano. Maringá, 2015.

RESUMO

O principal objetivo dessa pesquisa foi investigar as concepções educativas morais de formandos de pedagogia. A Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget fundamentou teoricamente o estudo que aqui apresentamos. A questão que norteou esta pesquisa foi: Quais as concepções educativas morais que os formandos de pedagogia têm ao concluírem o curso de pedagogia? Nossa hipótese foi de que o conhecimento do que é o desenvolvimento moral e suas contribuições educacionais para a educação dos alunos é um aspecto imprescindível na formação do pedagogo e os cursos de formação de professores não contemplam esse conteúdo na grade curricular da formação do professor. Utilizamos o questionário: “Concepções Educacionais Morais em Graduandos de Pedagogia Parte 1 e 2”, por nós elaborado. A parte 1 desse instrumento conta com os seguintes construtos: obediência; respeito; justiça; e autonomia. O questionário foi inspirado na “Escala de Concepções Educativas” de Caetano (2009). A Parte 2 do questionário destina-se a investigar as relações que os participantes deste estudo (formandos de curso de pedagogia) estabelecem entre os conhecimentos científicos construídos ao longo do curso e a temática da educação moral. Participaram da pesquisa 58 graduandos do curso de Pedagogia do 4º ano, de idade entre 20 e 62 anos, de universidades públicas dos estados do Paraná (grupo A) e São Paulo (grupo B). Os resultados encontrados revelaram que os graduandos têm uma boa intenção em relacionarem com seus alunos de forma respeitosa e justa, de forma a promoverem autonomia. A maioria das respostas para estes construtos demonstraram um julgamento adequado conforme a teoria, ainda que as respostas não tenham revelado um linguajar que apontasse para o domínio dessa teoria. Na segunda parte do questionário, os resultados evidenciaram respostas mais embasadas em conhecimento de senso comum do que em conhecimento científico. Como realizamos uma comparação entre os dois grupos A e B, pudemos verificar uma tendência de respostas mais evoluídas e mais fundamentadas em conhecimento científico no grupo B. Identificamos outro dado importante, o grupo A demonstrou mais dificuldade em responder ao questionário, pois se utilizou muitas vezes da afirmativa “não sei responder essa questão”, que foi solicitada somente, para que a questão não ficasse em branco. Podemos afirmar então que os resultados confirmaram nossa hipótese de que a influência do ambiente acadêmico e a constituição curricular e didática do curso de formação de professores são fontes importantes para o desenvolvimento moral dos graduandos e para sua formação acadêmica como futuro professor, mas que, infelizmente, os cursos não estão devidamente organizados e preparados para efetivarem esse tipo de formação e, desse modo, acreditamos que as concepções apresentadas pelos formandos em pedagogia refletiram essa realidade.

Palavras-chave: Educação; Educação Moral; Desenvolvimento moral; Formação de Professores.

DEOLINDO, Karina Luciane Silva. **MORAL EDUCATIONAL CONCEPTIONS OF THE STUDENTS IN PEDAGOGY.** 171 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Luciana Maria Caetano. Maringá, 2015.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate the moral educational conceptions from the students in Pedagogy. The Moral Development's Theory from Jean Piaget grounded theory the studies which here we present. The question that guided the research was: which moral educational conceptions do the students in Pedagogy have in the end of the course? Our hypothesis was that the knowledge of what is the moral development and its educational contributions to the education of students is an essential aspect in the formation of the pedagogue and the teacher training courses do not include this subject in their schedule. We used the questionnaire: "Moral educational conceptions of the students in Pedagogy part 1 and 2", developed by us. The part 1 of this instrument has the following constructs: obedience; respect; justice and autonomy. The questionnaire was inspired in the "Range of educational concepts" from Caetano (2009). The part 2 of this questionnaire is intended to investigate the relations that the participants of this study (students from the course of Pedagogy) establish between the scientific knowledge built over the course and the theme of education. Participated in the research 58 students of Pedagogy in the 4th grade, aged between 20 and 62 years old, from public universities from the state of Paraná (group A) and São Paulo (group B). The results showed that the students have a good intention to relate with their students in a respectful and fair manner, so as to promote the autonomy. Most of the answers to this constructs showed a proper trial according to the theory, even if the answers have not disclosed a language that points to the domain of this theory. In the second part of the questionnaire, the results evidenced informed answers more in common sense knowledge than on scientific knowledge. As we performed a comparison between two groups, A and B, we could observe a trend of more advanced answers and better grounded on the scientific knowledge in group B. We identified another important data, the group A showed more difficulty to answer the questionnaire, because they used many times the affirmative "I don't know how to answer this question", that was only asked to the question don't stay without answer. Then we can say that the results confirmed our hypothesis that the influence of the academia and the curricular and teaching constitution of the teacher training courses are important sources for the moral development of the students and for their academics graduation as future teachers, but that, unfortunately, the courses are not right organized to effect this kind of training, and this way, we believe that conceptions showed by the students in Pedagogy reflected this reality.

Key words: Education; Moral Education; Moral development; Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: VÍNCULO EMPREGATÍCIO, TEMPO DE ATUAÇÃO	83
GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DA CONCEPÇÃO DE OBEDIÊNCIA	97
GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA CONCEPÇÃO DE RESPEITO	101
GRÁFICO 4 - FREQUÊNCIA CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA	105
GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: ESCOLARIDADE POR TABELA	82
TABELA 2 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: VÍNCULO EMGREGATÍCIO NA EDUCAÇÃO	82
TABELA 3 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS CIENTÍFICOS	83
TABELA 4 – CONCEPÇÃO DE OBEDIÊNCIA	90
TABELA 5 – CONCEPÇÃO DE RESPEITO	98
TABELA 6 – CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA	102
TABELA 7 – CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA	106
TABELA 8 – QUESTÃO 1: CONHECIMENTO SOBRE MORALIDADE	111
TABELA 9 – QUESTÃO 2: DISCIPLINAS ESTUDADAS	112
TABELA 10 – QUESTÃO 3: AUTORES ESTUDADOS	113
TABELA 11 – QUESTÃO 4: SEMESTRE ESTUDADO	114
TABELA 12 – QUESTÃO 5: CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE MORALIDADE	115
TABELA 13 – QUESTÃO 6: FORMAÇÕES SOBRE MORALIDADE	121

TABELA 14 – QUESTÃO 7: O QUE É MORAL	123
TABELA 15 – QUESTÃO 8: MORAL E ENSINO APRENDIZAGEM	125
TABELA 16 – QUESTÃO 9: MORAL E RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	129
TABELA 17 – QUESTÃO 10: MORAL E INTELIGÊNCIA	132
TABELA 18 – QUESTÃO 11: MORAL E SALA DE AULA	134

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA	19
2.1. Obediência	24
2.2. Respeito	27
2.3. Justiça	29
2.4. Autonomia	34
2.5. Concepções acerca da Moral	36
3. A EDUCAÇÃO MORAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
3.1. Método Ativo e Self-Government	43
3.2. Moral e papel do professor	49
3.3. A escola e a educação moral	53
3.4. Competência do professor para educar moralmente	62
4. MÉTODO	77
4.1. A pesquisa	80
4.2. Os participantes	81
4.3. Situação experimental	84
4.3.1. Local	84
4.3.2. Instrumentos de pesquisa	84
4.4. Procedimentos	86
4.4.1. Para a coleta de dados	86
4.4.2. Análise dos dados	88
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	89
5.1. Resultados do questionário de “Escala de Concepções Educativas Morais de Graduando de Pedagogia – Parte 1”	89
5.1.1. Obediência	90

5.1.2. Respeito	98
5.1.3. Justiça	102
5.1.4. Autonomia	106
5.2. Resultados questionário “Escala de Concepções Educativas Morais de Graduando de Pedagogia – Parte 2”	110
5.2.1. Resultados referentes à formação acadêmica dos graduandos	111
5.2.2. Respostas dos graduandos sobre a educação moral	123
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 142
 REFERÊNCIAS	 145
 ANEXOS	 151

1. INTRODUÇÃO

A Revista Nova Escola em uma de suas matérias publicadas, no ano de 2009 discute a questão da indisciplina, que hoje em dia é tão discutida por professores, pesquisadores e pais. A Revista inicia sua matéria com a seguinte pergunta: Indisciplina, como se resolve? E aponta quatro possíveis respostas a serem assinaladas: a) com regras mais rígidas; b) expulsando alunos; c) com mais policiamento; e d) nenhuma das anteriores. E instiga por fim o seu leitor com a seguinte pergunta: Será que você sabe lidar com esse problema?

De acordo com essa matéria publicada na Revista Nova Escola (2009), as táticas usadas ultimamente pelos professores/educadores para conter a indisciplina são contrárias ao que especialistas acreditam ser o mais adequado. A revista apresenta ainda dados de uma pesquisa realizada em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-Americanos com cerca de 8,7 mil professores. A pesquisa aponta que 83% dos professores, acreditam que atitudes mais severas em relação ao comportamento dos alunos, auxiliem na diminuição da indisciplina, e 67% dos professores, pensam que a expulsão seja o mais adequado, e 52% deles, avaliam que o aumento do policiamento na escola resolva esse problema.

Nosso objetivo em apresentar tais dados, se refere à necessidade de refletirmos sobre o tipo de educação que estamos fornecendo aos nossos alunos. De acordo com Piaget (1932/1994) uma educação de qualidade que favoreça o desenvolvimento da moral autônoma, não privilegia o autoritarismo e nem a imposição de regras como meio de favorecer o desenvolvimento dos alunos. A teoria do autor enfatiza a capacidade do aluno de planejar, construir e vivenciar relações de cooperação e de respeito mútuo. Mas de acordo com dados apresentados acima, o que tem ocorrido nas escolas é completamente o oposto, o professor acredita que ao coagir o seu aluno, o estará educando, mas o que acontece é o contrário, ao propiciar relações de coação com o aluno, o mesmo promove a revolta ou a submissão e dificulta a construção da moral autônoma.

Pesquisas como a de Lepre (1999), Beluci e Shimizu (2007), Carbone e Menin (2004), Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009), dentre outras, discutem a justiça e a injustiça em sala de aula, e afirmam que muitas vezes a indisciplina ocorre no ambiente escolar, por conta de situações injustas pelas quais os alunos passam. Segundo tais autoras, somente em um ambiente em que os alunos possam construir as regras de convivência, discutir os

pontos de vista e possuir uma participação ativa em sala de aula, tais situações tendem a ser superadas.

A teoria do Juízo Moral na Criança de Jean Piaget (1932/1994) fundamenta a nossa pesquisa. Segundo tal teoria os indivíduos evoluem de um estágio de anomia (ausência de regras) até a uma autonomia em seus julgamentos morais. A evolução da capacidade de juízo moral se dá a partir dos chamados conflitos cognitivos, que determinam a necessidade de elaboração de novas estruturas cognitivas que viabilizem respostas às novas situações. Assim, para os teóricos deste referencial, Piaget (1948/1988), Macedo (2005), La Taille (2006a), Mantovani de Assis (2007), Menin (1996), Araújo (1996), Caetano (2008), dentre outros autores, uma das funções do aparelho escolar seria provocar esses conflitos cognitivos, que possibilitem o desenvolvimento moral dos indivíduos. Mas o que encontramos muitas vezes nas escolas é uma preocupação grande com o desenvolvimento intelectual das crianças e pouca ou quase inexistente preocupação com o desenvolvimento moral destas.

Entendemos que a universidade é fonte de conhecimento para o futuro professor. Deste modo, ela deve embasar teoricamente os futuros docentes sobre o conhecimento do desenvolvimento moral e sua importância educacional. O professor que estuda as fases de desenvolvimento cognitivo e moral de seus alunos tem maiores chances de orientá-los e intervir da forma correta, embasado em teoria e não pelo senso comum, de modo a promover a autonomia moral.

Defendemos a ideia, de que a formação dos professores pode fornecer condições necessárias para essa atuação consciente e efetiva em relação ao desenvolvimento moral. Vivenciar momentos de reflexão, participar de pesquisas, em que sejam ativos na construção de conhecimento, trabalhar em grupo e aprofundar conhecimentos teóricos sobre a temática, são procedimentos que permitirão a construção de uma formação de qualidade para bem atuarem junto aos seus alunos.

Nossa hipótese é que a influência do ambiente acadêmico e a constituição curricular e didática do curso de formação de professores são fontes importantes, para o desenvolvimento moral do graduando e para sua formação acadêmica como futuro professor, mas que, infelizmente, os cursos não estão devidamente organizados e preparados para efetivarem esse tipo de formação e, desse modo, acreditamos que as concepções apresentadas pelos formandos em pedagogia refletirão essa realidade.

Defendemos o pressuposto de que o tema educação e desenvolvimento moral

precisam estar contemplados no currículo do futuro pedagogo. O desenvolvimento moral dessa forma passa a ser visto como uma das condições necessárias para uma boa formação do pedagogo.

Com base em estudos sobre a educação moral Piaget (1930/1996), La Taille (2009), Caetano (2012b), dentre outros autores, ressaltam que apenas quando os professores trabalham com histórias, cantigas, lendas e projetos, esperando que o desenvolvimento moral da criança se desenvolva em direção à autonomia, isso não acontece. É necessário que as crianças vivenciem dentro da sala de aula, conjuntamente com seus pares momentos de reflexão sobre infrações ocorridas em sala de aula, pois esse tipo de situação é mais valiosa do que “respostas prontas”. É relevante que as crianças, vivenciem situações de conflito dentro das salas de aula, de trocas, de trabalhos em grupo, para que elas cooperem entre si. Essas oportunidades que o professor oferece aos seus alunos promovem as relações de cooperação em sala de aula e esses tipos de relações sociais promovem a autonomia moral e intelectual.

Somente quando a criança coopera entre os seus iguais e com os professores, em seu ambiente de ensino e fora dele, como também com seus familiares, é que a autonomia encontra terreno fértil para se desenvolver.

Podemos concluir assim que os professores necessitam de uma formação que os embasem teoricamente, sobre as fases de desenvolvimento moral, para que assim possam construir em sala de aula um ambiente cooperativo, livre de coações e que também favoreça o pensar.

Valorizamos a competência, que segundo Perrenoud (1999) é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para o professor que tem como função desenvolver e ensinar o seu aluno, é fundamental a reflexão a respeito da esfera moral. O vínculo que se estabelece entre professor e aluno que subsidia todo o processo de ensino-aprendizagem são fundamentados, na confiança entre ambos, na coerência entre princípios anunciados e na prática.

Deste modo o presente estudo teve como objetivo: investigar as concepções educativas morais de graduandos de pedagogia. Sendo que, a pergunta que norteou a pesquisa foi: Quais as concepções educativas morais que os formandos de pedagogia têm ao concluírem o curso de pedagogia?

Os objetivos específicos do estudo são:

- 1) Comparar as respostas obtidas nos questionários nos dois grupos estudados (grupo A e grupo B);
- 2) Analisar quais são as concepções de obediência, respeito, justiça e autonomia dentro do ambiente escolar pelos graduandos de Pedagogia dos dois grupos de estudo;
- 3) Investigar se encontramos nas respostas dos formandos, a presença indícios que se remontem à formação acadêmica na área de educação moral.

O primeiro capítulo desse estudo, intitulado “O juízo moral na criança”, apresenta uma introdução da teoria de desenvolvimento moral de Jean Piaget, com ênfase no seu livro “O juízo moral na criança”. Também discutimos nesse capítulo, os construtos: Obediência, Respeito, Justiça e Autonomia, que são construtos centrais da teoria de Jean Piaget e orientam a constituição de nosso instrumento de pesquisa. Ainda nesse capítulo apresentamos pressupostos teóricos de autores contemporâneos que deram continuidade aos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento moral da criança.

No segundo capítulo “A educação moral e a formação de professores”, abordamos a questão da educação moral e a formação de professores. Discutimos a importância da educação moral para a formação dos alunos, sua contribuição para o desenvolvimento da moral autônoma. Salientamos a importância do convívio escolar e de um ambiente livre de coerção. Também apresentamos o Método Ativo e o Self-Government da teoria de Piaget, como base para uma educação embasada na cooperação e no trabalho em grupo, em que o aluno é sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem. Apresentamos também uma discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento moral da criança e a influência da escola como contexto desse desenvolvimento. A temática da formação de professores é ressaltada, colocando ênfase a importância do professor competente moralmente, que está em constante aprendizagem e desenvolvimento.

Em seguida apresentamos o delineamento de nossa pesquisa. O quarto capítulo “Resultados e Discussões”, do estudo apresenta os resultados e as discussões da pesquisa. Apresentamos os resultados dos dois questionários aplicados, a partir de uma categorização das respostas e também de uma análise comparativa das respostas das duas universidades pesquisadas, com base na frequência das categorias identificadas. Realizamos também a discussão dos dados coletados com base no referencial teórico apresentado nos dois primeiros capítulos e na revisão das pesquisas brasileiras sobre temática moral e educação dos últimos 20 anos.

Finalmente, as considerações finais do trabalho apresentam a resposta à pergunta

norteadora do trabalho, apontando os pontos mais relevantes encontrados a partir dos dados coletados e indicando as lacunas da pesquisa, bem como novos estudos que poderão ser realizados ampliando a relação entre a temática educação moral e formação de professores.

2. O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA

No livro “O juízo moral na criança” de Jean Piaget (1932/1994), o autor define a moral da seguinte forma: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 23). Podemos compreender assim, que Piaget (1932/1994) estudou a moralidade e não a moral. O autor estudou o comportamento psicológico frente a moral, ou seja, como as pessoas se apropriam das regras e porque adquirem um sentimento de respeito por elas, ou não.

La Taille (1994) no prefácio do livro “O Juízo Moral na Criança” de Piaget (1932/1994) afirma a importância da obra de Piaget. La Taille (1994, p. 17) então elenca três características do livro para evidenciar sua importância teórica. A primeira delas é: “A originalidade da pesquisa”. Piaget (1932/1994) ao fundamentar sua pesquisa sobre a moral se utiliza dos jogos infantis (jogo de bolinha de gude, e de amarelinha), como também dos dilemas morais, para analisar o juízo moral infantil, este método utilizado pelo autor foi inovador, com relação a pesquisas sobre a moral. O que caracterizou sua pesquisa, como inovadora e rica em detalhes, foi essa união entre a moral e o jogo de regras. A segunda característica é: “A abrangência das análises”. Piaget (1932/1994) não se restringe apenas a discussão da moral infantil, o autor vai além, discute em seu estudo sobre a autonomia, liberdade, sentimento de sagrado, relação entre indivíduo e sociedade, como também discute a evolução histórica da moral e do pensamento em geral, comprovando tais argumentos com base na evolução infantil. Deste modo, podemos compreender que o livro discute muito mais do que apenas o desenvolvimento moral infantil. A terceira e última característica, apontada por La Taille (1994) é: “A articulação da moralidade com os demais aspectos do universo psicológico”. Piaget (1932/1994) ao discutir o desenvolvimento moral infantil, associa esse desenvolvimento ao desenvolvimento geral da criança, ou seja, “as fases desse desenvolvimento são solidárias da evolução da afetividade, da socialização e, naturalmente, da inteligência” (LA TAILLE, 1994, p. 17). Portanto, além de analisarmos o desenvolvimento moral da criança, podemos também visualizar na obra do autor, o desenvolvimento geral da criança.

O principal objetivo desse capítulo é apresentar os pressupostos básicos da teoria do “O Juízo Moral na Criança” de Piaget (1932/1994), enfatizando seu estudo sobre a

moralidade, apresentando sua pesquisa sobre o jogo de bolinhas e também sobre os desajeitamentos infantis e a mentira. Em seguida apresentaremos o conceito de Obediência, Respeito, Justiça e Autonomia, com o intuito de apresentar na teoria de Piaget (1932/1994) o quanto esses construtos são organizadores do desenvolvimento moral da criança. Trata-se de uma teoria cujo conhecimento é essencial ao professor que pretende investir no desenvolvimento moral dos alunos. No final do capítulo, apresentamos concepções da moral com base em outros autores contemporâneos, enfatizamos suas pesquisas e teorias com relação à temática. Acreditamos que a apresentação de outras teorias sobre a moral, auxilia na compreensão da escolha da teoria de Piaget como apoio teórico deste estudo.

Para fundamentar os seus estudos, Piaget (1932/1994, p. 23) investigou crianças jogando bolinhas de gude, e descobriu que os jogos se caracterizam por um sistema de regras, e que as crianças constroem um código e uma jurisprudência. Piaget (1932/1994) utilizou-se dos jogos com regras para fundamentar o desenvolvimento psicológico moral, mesmo o autor sabendo que as regras dos jogos não são em si morais, mas elas fazem com que as crianças as respeitem. Podemos então dizer, que os jogos são um instrumento, uma atividade interessante, e que quando bem utilizada podem favorecer o trabalho de cooperação com as crianças no ambiente escolar, proporcionando oportunidades de desenvolver autonomia.

O autor afirmou que através dos jogos de regras, pode-se observar e analisar a constituição e desenvolvimento das regras elaboradas pelas próprias crianças, identificando também sua prática e consciência das mesmas no jogo. Piaget (1932/1994) confirmou com base em seus estudos, que as regras são em um primeiro momento exteriores as crianças, e assim concebidas como imutáveis e sagradas. Somente quando estas são internalizadas pelas mesmas é que elas podem compreender suas possíveis alterações.

Piaget (1932/1994) realizou uma separação em estágios com relação à prática e a consciência das regras, no desenvolvimento da criança. Com relação à prática das regras: no primeiro estágio Piaget (1932/1994) afirma que as regras são estritamente motoras, as crianças não jogam em coletivo, pois somente obedecem aos seus desejos no jogo, deste modo este estágio é caracterizado como motor e individual. O segundo estágio é chamado de egocentrismo, nele as crianças imitam os mais velhos jogando, muitas vezes sem compreender o que estão fazendo. Deste modo, todos podem ganhar no jogo, já que as regras não foram codificadas. O terceiro estágio é denominado cooperação nascente. Nesse

estágio as crianças unificam as regras e jogam coletivamente, mas ainda podemos encontrar entre elas variações das regras, quando perguntadas sobre sua utilização e nomenclatura. E quando indagadas separadamente sobre as regras do jogo, é possível encontrarmos algumas discordâncias entre elas. O último estágio é chamado de codificação das regras, os jogos são regulamentados. As regras estão de comum acordo de todos, quando preciso as crianças elaboram novas regras em conjunto e jogam com unificação (PIAGET, 1932/1994).

Já em relação à consciência das regras, Piaget (1932/1994) descreve em três estágios o desenvolvimento da criança. No primeiro estágio podemos identificar que a regra não é coercitiva, pois a regra ainda é puramente motora, e quando egocêntrica, não é caracterizada como obrigatória. Já no segundo estágio a regra é considerada sagrada e imutável, ela é vista como divina não podendo ser modificada. No terceiro estágio, a regra é entendida como consentimento mútuo, todos a respeitam, pois ela se trata de um acordo coletivo, desta forma é compreendida e respeitada como tal.

Por fim Piaget (1932/1994) conclui com base em suas pesquisas sobre o jogo, três tipos de regras: as regras motoras, as regras coercitivas e as regras racionais. O autor define a aquisição e a prática das regras no jogo do seguinte modo, “1ª) Simples práticas regulares individuais; 2ª) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª) Cooperação; 4ª) Interesse pela regra em si mesma” (PIAGET, 1932/1994, p. 50).

Podemos compreender deste modo com base nos estudos de Piaget (1932/1994) o quanto é importante e necessário que o professor possa conjuntamente com as crianças, construir as regras da sala, as regras de convivência. Para que assim elas possam entender o porquê dessas regras, e possam segui-las porque realmente as entenderam.

Piaget (1932/1994) também se utilizou do método clínico para descobrir quais eram as opiniões das crianças referentes à mentira e roubo, os desajeitamentos infantis. O autor se utilizou dos dilemas, que são pequenas histórias contadas às crianças, envolvendo conflitos, no caso de sua pesquisa, de ordem moral. As crianças eram questionadas sobre as histórias, e convidadas a emitirem suas opiniões e valores morais sobre as mesmas.

Piaget (1932/1994) ao estudar sobre os desajeitamentos infantis e o conceito de mentira, para as crianças nos apresentou o conceito de realismo moral, que é a união da coação com o egocentrismo. O realismo moral se encontra enredado na criança pela heteronomia. A criança então respeita o adulto por acreditar que as regras são desveladas por eles, e precisam ser obedecidas. Não obedecê-las, implicaria assim uma falta grave. As

regras e as imposições são levadas ao pé da letra, pois a criança não compreende a regra, ela apenas a obedece.

Segundo Piaget (1930/1996), as crianças menores costumam aceitar as regras impostas pelos mais velhos por viverem relações de coação, assimilando as regras como imutáveis e sagradas. As crianças não compreendem a regra, mas as seguem arbitrariamente, pois são heterônomas. Já as crianças mais velhas, criam as regras em conjunto, cooperando umas com as outras, e as seguem cuidadosamente, pois já as compreendem bem, essas crianças já vivenciam o respeito mútuo.

Com relação aos desajeitamentos infantis, os comportamentos das crianças acabam por se modelar, com base nas situações que elas vivenciam. Consequentemente quando a criança é punida com muito rigor, ao quebrar algum objeto de valor, mesmo que sem intenção, ela associa faltas mais graves ao dano material, e as considera como mais passíveis de castigos severos (PIAGET, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) afirma que existem dois tipos de respostas em relação aos desajeitamentos infantis de crianças de até dez anos de idade. A criança com idade em média seis anos, julga os desajeitamentos infantis com base na responsabilidade objetiva. Observando apenas os resultados materiais sem levar em conta a intencionalidade do sujeito.

E as crianças entre nove e dez anos, avaliam as situações baseadas na responsabilidade subjetiva, observam a intencionalidade do sujeito na situação. O autor identificou ainda que com o decorrer dos anos, o julgamento por responsabilidade objetiva vai diminuindo e a responsabilidade subjetiva, acaba por ganhar espaço nas avaliações das crianças.

Piaget (1932/1994) afirma que é preciso que os pais/professores se coloquem no mesmo patamar que a criança. Que vivam com ela relações de igualdade, que possam mostrar suas faltas, e suas obrigações, analisando o todo, ou seja, a intenção e a materialidade. Quando os pais/professores castigam os seus filhos, e lhe impõem regras baseados na responsabilidade objetiva, eles apenas estão se utilizando da coação para “educa-los”, e estão favorecendo o respeito unilateral e não o mútuo.

Em seu estudo sobre a mentira, Piaget (1932/1994) identificou que para as crianças menores, que julgam as situações pela responsabilidade objetiva, quanto mais inacreditável, mais grave, é a mentira. E que o contrário, se a mentira é menos visível e fácil de ser aceita, não é considerada grave. Já as crianças maiores, que julgam as situações

pela responsabilidade subjetiva, o que importa é a intenção do indivíduo, ou seja, se ele contou uma mentira inacreditável, porque se exaltou em contar sua história, é menos grave, do que aquele que mentiu porque precisava enganar a mãe, por exemplo. A intencionalidade vale muito mais do que a causa em si.

Portanto podemos concluir com base nos estudos Piaget (1932/1994) que o realismo moral é formado, pelo encontro do egocentrismo infantil com a coação do adulto. A criança então se encontra egocêntrica e não busca a veracidade dos fatos e regras, já que está presa em si própria. E quando recebe uma ordem ou regra do adulto, logo a acata e a respeita, dando a ela significado de sagrada e imutável, pois não a compreende apenas a aceita. Por isso julga as situações com responsabilidade objetiva, pois apenas evidencia as faltas cometidas em relação às regras impostas. Mas em contrapartida, quando começa a cooperar e a compreender as regras como um todo, passa a julgar as situações com base na responsabilidade subjetiva, pois já interiorizou as regras, e as entende como necessárias para a convivência social.

Deste modo, nas relações familiares e escolares, as trocas que as crianças vivenciam em suas vidas, são extremamente relevantes para a constituição da sua moral, assim como para a interiorização das regras. O modo como elas se relacionam, fazem com que a cooperação se desenvolva e as tornem mais autônomas ou não.

Com base em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) identificou dois tipos de moral, a moral heterônoma e a moral autônoma. Segundo o autor, ao nascer a criança se encontra na anomia, que é a ausência total de regras. Por volta dos três anos a criança se torna heterônoma, pois constrói para com os adultos e os mais velhos, um sentimento de respeito que a leva a obedecê-los, pois as regras são exteriores a ela. Finalmente, por volta dos oito-nove anos se a criança tiver oportunidade de vivenciar relações de cooperação e reciprocidade, a criança poderá vivenciar o respeito mútuo, ou seja, a moral autônoma.

Segundo Piaget (1932/1994) o desenvolvimento moral se inicia na infância através das trocas que as crianças vivenciam, em seu desenvolvimento com a família, escola e amigos, ou seja, nas relações sociais. Essas relações acabam por construir a sua moral, que também se modifica no decorrer de sua vida.

Portanto é evidente que a moralidade é muito mais do que saber quais são as regras, leis e normas corretas, moralidade é saber refletir sobre elas, e a partir daí decidir se devemos ou não segui-las. É preciso anteriormente que exista um respeito por nós, como

sujeitos e pelos outros, para que assim as relações sociais possam ser embasadas no respeito mútuo.

O mesmo pode ocorrer nas famílias, escolas e nas relações pessoais, cooperar com o próximo é essencial para uma boa relação, que constituirá uma sociedade justa e harmônica. Conhecer assim o desenvolvimento das crianças, suas dificuldades, processos de aquisição de conhecimento e ascensões, fazem com que possamos intervir adequadamente e favorecer o seu desenvolvimento moral.

2.1. Obediência

Dando sequência ao capítulo, trataremos agora dos construtos Obediência, Respeito, Justiça e Autonomia, evidenciando a teoria de Piaget (1994) como aporte teórico, e enfatizando a importância do adulto/professor nesse processo de desenvolvimento moral infantil.

Como já discutido anteriormente, Piaget, pioneiro nos estudos de psicologia do desenvolvimento moral, desenvolveu suas pesquisas sobre moralidade e demonstrou que na criança ao nascer se encontra na anomia, que é ausência de regras, e depois passa para a heteronomia, que é quando adquire o respeito às regras impostas por uma autoridade, e por fim chegamos à autonomia, que é o respeito às regras baseadas em princípios internos, que o sujeito construiu no decorrer de sua vida, são sistemas que englobam seus princípios e valores.

Na pré-moralidade (anomia), encontramos desde os recém-nascidos, até crianças 3 anos de idade. Nesse período não encontramos consciência moral nas crianças, pois elas estão na anomia, que é a ausência total de regras. Nessa fase o egocentrismo que também é característico da inteligência prática (sensório motora), que vai diminuindo conforme a criança vai crescendo e se desenvolvendo com o contato com os adultos.

O egocentrismo está presente na vida da criança desde o seu nascimento, e vai até o período das operações concretas, mas há pessoas que permanecem egocêntricas durante toda a vida. Nesse período as crianças são incapazes de considerar o ponto de vista dos outros, de forma que não diferenciam o seu ponto de vista com os dos outros. Elas acreditam ainda que, o que elas sabem e conhecem é disponível a todos.

É na moral heterônoma que encontramos a coação dos mais velhos sobre a criança, o autoritarismo e a obediência. A criança obedece às regras por medo e não por

compreender o porquê da existência delas. Na heteronomia notamos que o egocentrismo se encontra no plano das representações (pré-operatório), nessa fase as crianças vivenciam a obediência cega por regras adultas, alimentada pela coação dos adultos.

A moral autônoma está ligada à cooperação e à responsabilidade subjetiva que considera além das aparências as intenções e motivos dos sujeitos, ou seja, se baseia no respeito mútuo, as regras são assim aceitas porque o sujeito às compreendeu e as assimilou.

Podemos então a partir destas informações, constatar a existência de duas morais, sendo elas a moral heterônoma e a autônoma. A moral heterônoma é constituída da coação adulta, do respeito unilateral, resultantes do realismo moral. E a moral autônoma, que é caracterizada pelo respeito mútuo, cooperação, e relações entre iguais.

Em relação à família, no convívio dos pais com filhos, não podemos dizer apenas que existem relações de coações, encontramos nesse ambiente familiar também as relações afetivas, que são mútuas, tanto dos pais para com os filhos, como o contrário. Nessa relação podemos ver desencadear a moral do bem, que é oposta a moral do dever, pois ela se apoia na autonomia e no respeito mútuo e não mais na heteronomia e no respeito unilateral (PIAGET, 1932/1994).

No decorrer do desenvolvimento das crianças, elas deixam de obedecer cegamente os adultos, e passam a avaliar as situações por si próprias, cooperando entre si. Deste modo podemos dizer que,

Existe aí, seguramente, um efeito de inteligência, que trabalha por meio das regras morais como de todos os dados, generalizando-os e diferenciando-os. Mas, se tendemos assim para autonomia da consciência, o que ainda é apenas uma semi-autonomia: há sempre uma regra que se impõe de fora sem aparecer como o produto necessário da própria consciência (PIAGET, 1932/1994, p. 155).

Com o decorrer do seu desenvolvimento, a criança compreende que são necessários tanto o respeito mútuo, quanto a cooperação para vivenciar relações de veracidade e simpatia de modo que se utiliza da reciprocidade nas relações pessoais. A autonomia moral ganha forma, pois além de buscar uma convivência harmônica, o indivíduo passa a pensar e questionar as regras em que vive, buscando autonomia nas relações (PIAGET, 1932/1994).

Piaget se fundamenta nos estudos de Baldwin e Bovet para discutir a obediência como a gênese da moral na criança. A concepção da moral para Baldwin¹ é denominada como “eu ideal”, no qual ele fundamenta que a criança cria um “eu” que é obediente às ordens dos mais velhos, ou seja, do adulto com ela.

Portanto podemos dizer que,

A obediência constitui, assim, uma espécie de imitação transcendente, acompanhando-se de uma subjetividade e de uma ejeção sui generis: estas não são outras que a consciência moral e a avaliação dos atos em função desta consciência. Portanto, é mais ou menos, a ideia de Bovet segundo a qual as ordens recebidas criam uma obrigação interior (PIAGET, 1932/1994, p. 289).

Baldwin e Bovet² acreditam que a obrigação é constituída pela pressão social no indivíduo, não sendo ela assim inata. Para Baldwin quando a criança recebe ordens às assimila rapidamente e cria assim um novo “eu”.

Piaget (1932/1994) faz uma crítica à teoria de Baldwin, afirmando que é preciso uma mediação do raciocínio no indivíduo para que haja o desenvolvimento da autonomia moral da consciência. Pois somente com a imitação e a ejeção, as crianças conceberiam as leis como superiores aos indivíduos, e elas seriam assim derivações das ordens recebidas, pois não haverá uma compreensão real das leis e regras para as mesmas.

Piaget (1932/1994, p. 292) então faz sua crítica à teoria de Baldwin da seguinte forma,

(...) as duas dificuldades principais da doutrina de Baldwin nos parecem as seguintes. No que se refere aos estágios primitivos, Baldwin explica a mentalidade da criança pela imitação e pressão do ambiente social, sem levar muito em conta o egocentrismo inerente à consciência elementar. No que se refere aos estágios superiores, não consegue, deste então, interiorizar suficientemente o social na própria consciência, e ver nas leis da reciprocidade a norma racional, conferindo às regras comuns a autonomia necessária a esta interiorização.

Piaget (1932/1994) acredita que nem a imitação e nem a ejeção, possam garantir o desenvolvimento das normas racionais nas crianças. Para o autor a imitação e a ejeção somente apontam que a criança é mesmo egocêntrica, pois ela sabe que é dominada pelo adulto e suas regras. Mas para se constituir então a consciência da regra, é necessário que a

¹ James Mark Baldwin era um americano filósofo e psicólogo. Livro “Interpretação Social e Moral do Desenvolvimento Mental” (Citado por Piaget, 1994)

² Pierre Bovet professor de filosofia e psicologia.

criança tenha relações com seus iguais, que cooperem entre si, que o respeito seja mútuo, que existam relações de reciprocidade. Pois somente assim poderá ocorrer a extinção do egocentrismo, para então a consciência intelectual e moral tomarem forma.

Portanto com relação às ordens recebidas e a coação que o adulto tende a exercer sobre a criança, é necessária atenção à forma com que os familiares e professores, lidam com a criança. Pois os mesmos podem valorizar a coação e o realismo moral, e deixar de lado a cooperação, as trocas entre iguais e o respeito mútuo. Somente com a valorização da cooperação e das trocas, em envolvem discussões e trocas de pontos de vista, assim como planejamento conjunto das regras em sala de aula, que as crianças poderão compreender e assimilar o valor das regras, e obedecê-las por terem as internalizado, e não por obrigação.

2.2. Respeito

Piaget (1930/1996) entende que o respeito é um sentimento imprescindível, que torna possível a obtenção das noções morais. Piaget (1932/1994) se utiliza de Bovet para explicar o sentimento de obrigação. Bovet afirmou em suas pesquisas, que para que o sentimento de obrigação se desenvolva, é necessário que o indivíduo receba ordens, e que estas emanem de alguém que o indivíduo respeite. É necessário também que o indivíduo possua sentimentos de afeição, e também temor, por essa pessoa, para que então possa respeitar suas ordens e obedecê-las.

Bovet acredita que é pelo respeito que o indivíduo tem pela pessoa, que faz com que ordens recebidas sejam acatadas e possuam força de lei. Deste modo é o respeito que é a origem da lei, e não o contrário. “(...) Na sociedade adulta, o respeito pelo homem e o respeito pela regra são, na prática, não dissociáveis, na criança, podemos constatar que o primeiro procede o segundo” (PIAGET, 1932/1994, p. 279).

Deste modo a criança aceita as regras, pelo sentimento de obrigação. Que só é determinado pela união do temor e da afeição, ou seja, a criança precisa ter um temor por quem emana a regra e uma afeição ao mesmo tempo. Se somente um dos dois estados afetivos estiver sendo aplicado na criança, ela poderá não se sentir no dever de respeitar a regra. “Esse primeiro tipo de relacionamento, sem dúvida o mais precoce na formação dos sentimentos morais, é aliás suscetível de atuar durante toda a infância, e de prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de educação moral adotado” (PIAGET, 1948/1988, p. 66).

Portanto, para Piaget (1932/1994) o respeito se apresenta de duas formas. A primeira delas é constituída pelo respeito unilateral, que é evidenciado pelo respeito do

menor pelo maior, ou seja, da criança pelo mais velho, e não o contrário, o mais velho assim coage o menor, transformando dessa forma sua relação social em uma relação de coação, que resulta no sentimento de dever como explica Bovet. “Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem, é obedecer à vontade do adulto. O mal, é agir pela própria opinião” (PIAGET, 1932/1994, p. 154).

Já a segunda é constituída do respeito mútuo: são as relações de cooperação que os indivíduos possuem com seus iguais, os mesmos se respeitam reciprocamente, não há coação nessa relação. Nessa relação há o sentimento do bem, e não mais dever e obrigação, a consciência deste modo é autônoma (PIAGET, 1930/1996).

De acordo com Piaget (1930/1996) nenhuma realidade moral é completamente inata, o que possuímos são as disposições, as tendências afetivas e ativas, como a simpatia e o medo, que são os componentes do respeito, que está na moral. Deste modo, para que a moral se estabeleça é necessário que os indivíduos instaurem relações entre si para que assim se forme uma disciplina normativa. Sabemos que as regras são impostas a priori ao indivíduo, mas que são nas relações com o outro, que elas se desenvolvem, ou seja, nas trocas entre adultos e crianças, que as induzirão a entendê-las como dever.

Portanto é evidente que esse “respeito” que a criança adquire desde muito nova – o respeito unilateral – tem grande importância na constituição da sua moral. Esse respeito é caracterizado pela obediência cega, e pela submissão da criança pelo adulto. Contudo se ela respeita as ordens dos adultos, os mesmos não o fazem com relação às regras das crianças para com eles. Dessa forma, podemos evidenciar este respeito como unilateral, pois é decorrente da heteronomia (PIAGET, 1948/1988).

Em contrapartida temos o respeito mútuo, que é caracterizado pelas relações entre indivíduos iguais, já que não há qualquer autoridade a ser respeitada. Mas que novamente é composto por afeição e medo. O medo se caracteriza assim pelo temor que o sujeito tem de decair aos olhos do outro, e não por medo de punição, como no caso do respeito unilateral. O respeito mútuo deste modo substitui o respeito unilateral, pois é baseado na autonomia do indivíduo e não mais na heteronomia, os indivíduos assim passam a construir as regras que respeitam em conjunto, e não mais por simples obrigação exterior (PIAGET, 1948/1988).

Com efeito, a educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral apresenta os mesmos inconvenientes, quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista intelectual: ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina que o obrigarão, ou a colaborar nessa contradição, ela lhe impõe um sistema de imperativos preestabelecidos e

imediatamente categóricos. Ora, da mesma forma que existe uma espécie de contradição em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, isto é, sem a haver descoberto ou reverificado, da mesma forma também se pode perguntar se não subsiste alguma inconsequência moral em reconhecer um dever sem a ele haver chegado por um método autônomo (PIAGET, 1948/1988, p. 67,68).

Portanto, podemos entender que não adianta a uma educação pautada no respeito unilateral, no qual o aluno precisa obedecer ao professor cegamente. O aluno quando é forçado a obedecer às regras sem compreendê-las, não tem oportunidades de discutir argumentar e construir conhecimento. Já uma educação pautada no respeito mútuo, que favorece as trocas, as discussões e a construção de novas regras e normas, promove o desenvolvimento, tanto moral quanto intelectual, já que os mesmos são convidados a pensar e questionar a realidade em que vivem.

Uma educação preocupada com o desenvolvimento moral de seus alunos valoriza também o desenvolvimento intelectual dos mesmos. As trocas, os trabalhos em grupo, a cooperação em sala de aula, valorizam tanto o desenvolvimento moral como o cognitivo, pois favorecem a construção do conhecimento, as trocas de ponto de vista e assim a aprendizagem.

2.3. Justiça

Piaget (1932/1994) em suas pesquisas chegou à conclusão que o sentimento de justiça está presente na vida das crianças independente, dos exemplos dos mais velhos com elas nas situações. Com relação às sanções Piaget (1932/1994) explica que uma sanção é injusta quando não pune um culpado e sim um inocente, e que a repartição é injusta quando favorece uns à custa dos outros. Vemos assim que na primeira parte, o que está em jogo, é o ato e sua retribuição, mas já na segunda parte, o que importa, é a igualdade dos participantes.

As sanções expiatórias deste modo são constituídas principalmente das relações de coação e autoridade. Entende-se deste modo que a sanção expiatória é arbitrária por não fazer relação entre a falta e o castigo recebido. Um exemplo seria: a criança quando mente para os pais, recebe como punição dos mesmos, a retirada de um brinquedo que ela mais gosta. Entendemos deste modo, que a punição aplicada não faz nenhuma relação com a falta cometida pela criança. Pois a retirada do brinquedo não tem relação com a mentira contada pela criança.

A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser “arbitraria” (no sentido que os linguistas dão a esta palavra, para dizer que a escolha do símbolo arbitrária em relação à coisa significada), isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (PIAGET, 1932/1994, p. 161).

Já as sanções por reciprocidade acabam por fundamentar as relações de cooperação, e respeito mútuo. Porque valorizam a compreensão da criança, em relação as suas falhas, evidenciando assim que a sua falta não tem apenas um valor material, mas sim social, pois acaba por quebrar os laços de confiança entre as pessoas. Um exemplo dado pelo próprio Piaget (1932/1994, p. 162) é: não mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua.

Podemos perceber que conforme a criança vai se desenvolvendo, a sanção expiatória diminui como fonte de justiça para ela, pois a cooperação tende a aumentar, e a coação a diminuir. Conforme vai se desenvolvendo, a criança passa a viver relações de cooperação, e busca assim situações de igualdade, e de justiça distributiva, que passa a ter prioridade sobre a justiça retributiva nos conflitos vividos (PIAGET, 1932/1994).

Numa palavra, podemos, desde já, supor que as crianças que colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva são aquelas que seguem o ponto de vista da coação adulta, enquanto as que preferem a igualdade à sanção são aquelas às quais as relações entre crianças (ou mais raramente as relações de respeito mútuo entre adultos e crianças) levaram à melhor compreensão das situações psicológicas e a julgar segundo um novo tipo de normas morais (PIAGET, 1932/1994, p. 204).

Deste modo, as relações de igualdade acabam por se desenvolver entre as crianças muitas vezes pelas injustiças que elas vivenciam em suas relações. Pois é a partir delas, que ela poderá tomar consciência das leis de igualdade. “Ora, surgindo por ocasião do contato das crianças entre si, o igualitarismo deve pelo menos desenvolver-se com o progresso da cooperação entre as crianças” (PIAGET, 1932/1994, p. 209). Piaget (1932/1994, p. 216) observa que, “o igualitarismo simples cede passo diante de uma noção mais refinada de justiça, que podemos chamar a “equidade”, a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um”.

Deste modo, podemos entender que em um primeiro período, a criança quando entra em conflito, em relação entre a obediência e a igualdade, a mesma fará sua escolha em direção a obediência, pois a autoridade prima sobre a justiça. Ou seja, o certo é ir de acordo com a ordem recebida do adulto. Em um segundo momento, a criança possui idade

entre sete-oito anos, é quando ocorre o desenvolvimento progressivo da autonomia, e assim a igualdade ganha espaço e a autoridade é deixada de lado. E por fim, no último período, por volta dos onze-doze anos de idade, aparece o sentimento de equidade, que é o desenvolvimento do igualitarismo, ou seja, a criança não apenas preza pela igualdade, mas também pela particularidade, avalia assim a situação particular de cada um, na justiça (PIAGET, 1932/1994).

Com relação à autoridade e a igualdade, Piaget (1932/1994) traz dados relevantes, sobre a posição das crianças frente essas questões. Iniciando pelas crianças menores, podemos notar que estas acreditam que sejam corretas somente as ordens recebidas dos adultos, ou seja, acreditando que somente é justa, a ordem recebida. Porque não avaliam as situações, apenas obedecem as ordens.

Em segundo encontramos crianças, que avaliam muitas vezes a regra como injusta, mas a obedecem, porque acreditam que a ordem é mais importante que a justiça. Em seguida, há crianças que identificam a ordem como injusta e não a seguem por este motivo, deixando de lado a obediência pela justiça. E por fim as crianças que avaliam a regra como injusta, mas a obedecem por complacência ao adulto que a ordenou.

Portanto, as conclusões a tirar dos fatos aqui assinalados parecem as seguintes: a justiça igualitária desenvolve-se, com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças. Logo, o igualitarismo parece derivar dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral (PIAGET, 1932/1994, p. 222).

Já com relação à justiça entre as próprias crianças, podemos dizer que as crianças menores acreditam que para resolver qualquer atrito, é necessária a presença de adulto para julgar e aplicar os devidos castigos as crianças infratoras. Pois acreditam, que não devem revidar ou vingar-se do amigo.

Estes dados sobre as noções de justiça descritas por Piaget (1932/1994) nos permitem entender com mais clareza o que as crianças esperam de punições para si e para seus colegas ao cometerem uma infração. De modo que as punições devem ser determinadas pelos professores e não pelas crianças, que deformam as situações com o seu ponto de vista egocêntrico.

Já as crianças maiores se utilizam da reciprocidade também nessas situações. Quando brigam se utilizam da retribuição, de modo que retribuem o que receberam. Elas retribuem exatamente o que receberam, não adicionando, e nem retirando nada, na

retribuição. Um exemplo característico seria uma briga em que a criança foi empurrada três vezes. Ao vai revidar ao seu colega, ela irá retribuir exatamente essa quantidade de empurrões nele, ou seja, exatamente os três empurrões (PIAGET, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) identificou também que o sentimento de coletividade, muda no decorrer dos anos nas crianças. Podemos identificar que entre as crianças menores ele não existe, pois em uma situação em que alguém executou algo errado, e não sabemos quem foi, para elas é preciso punir a todos. Pois para as crianças menores a punição não é característica da coletividade, mas sim da falta. Portanto se alguém cometeu uma falta, é preciso uma punição. E se não sabemos neste caso quem é o culpado, é preciso punir a todos, para que assim a pessoa culpada seja punida.

E se no caso todos soubessem e não contassem ao professor quem é o culpado, precisariam ser punidos também, mas com caráter individual, pois cada um assume por si a responsabilidade. Não assumem assim a responsabilidade coletiva, pois cada um prefere ficar em silêncio individualmente.

E por fim as crianças maiores acreditam que é preciso punir a todos, porque todos decidiram conjuntamente não denunciar o culpado. Deste modo se caracteriza a responsabilidade coletiva, pois as crianças se utilizam da solidariedade com o colega.

Para os menores, é necessário punir a todos, a qualquer custo, uma sanção, mesmo que atinja os inocentes além do culpado. Para os maiores, ao contrario, não serve punir ninguém, porque o castigo infligido aos inocentes é mais injusto que a impunidade do culpado (PIAGET, 1932/1994, p. 186).

Piaget (1932/1994) então conclui que existem três períodos referentes ao desenvolvimento da justiça na vida da criança. O primeiro deles é característico da idade de sete-oito anos, neste período a criança é guiada pela autoridade adulta. No segundo as crianças possuem idade de oito-onze anos, que é denominado com igualitarismo progressivo. E o último é caracterizado pela igualdade e equidade, as crianças possuem nesse período, idade de onze-doze anos.

O primeiro período descrito acima pode ser identificado, nas relações das crianças da seguinte forma: elas não conseguem diferenciar o que é justo e injusto, pois apenas obedecem as regras impostas, sem verificar se estas estão sendo justas. Para essas crianças todas as sanções são admitidas como legítimas. Aprovam mais as punições expiatórias, do que por reciprocidade, porque acreditam que estas, tem mais vigor na punição. E também

acreditam na justiça imanente, aquela que após uma falta cometida, serão castigadas por um ser superior.

Numa palavra, podemos dizer que, durante todo este período no qual o respeito unilateral prevalece sobre o respeito mútuo, a noção de justiça só poderia desenvolver-se em certos pontos, onde, precisamente, a cooperação se delineia, independente da coação. Sobre todos os outros pontos, o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto (PIAGET, 1932/1994, p. 237).

No segundo período, as crianças estão em processo de desenvolvimento da autonomia, compreendem mais a igualdade do que a autoridade nas relações. Nesse período as crianças, não aceitam com facilidade as sanções expiatórias, e primam pela reciprocidade, não acreditam também na justiça imanente. As relações são assim embasadas, no igualitarismo, que vem crescendo com a idade.

No terceiro e último período, podemos observar que a criança além de buscar o igualitarismo nas relações, também evidencia a equidade, ou seja, avalia as situações e as julga, em suas particularidades.

No campo da justiça distributiva, isto se resume em não mais conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias pessoais de cada um (favorecer os pequenos etc.). Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes (PIAGET, 1932/1994, p. 238).

Deste modo podemos afirmar que a justiça se constitui na vida da criança pela cooperação, e pelo respeito mútuo. Que de início ela possui entre seus iguais e depois nas relações adulto e criança.

Podemos perceber então, que quanto maiores são as crianças, mais suas sociedades são organizadas, pois elas discutem os regulamentos e dividem funções. Existe entre elas uma solidariedade moral muito maior do que entre as crianças menores. Já que a personalidade se desenvolve por meio das discussões, e elas a fazem com frequência, pois vivenciam o respeito mútuo em suas relações.

Os exemplos são muito significantes nas relações morais, pois para as crianças menores que vivenciam o respeito unilateral, as atitudes e ordens dos mais velhos são leis. E desta maneira, quando este é justo, poderá inculcar nela o princípio da justiça. Já que as crianças menores, apenas aceitam e seguem as ordens dos maiores, e não as questionam.

Por outro lado, se o adulto não estiver sendo justo em suas decisões, as crianças de idade entre sete-oito anos, passarão a questioná-lo, pois não mais aceitarão as suas regras como antes. Pois estas já buscam a igualdade nas relações, buscando a justiça e a solidariedade, em vez da autoridade e obediência (PIAGET, 1930/1996).

Caetano (2009, p. 101) afirma que: “(...) a proposta do respeito mútuo, da obediência aos princípios de justiça que nascem das relações de cooperação, é o caminho único para a construção da autonomia”.

Por fim, entendemos que é necessário que os professores compreendam o desenvolvimento moral das crianças, com relação à justiça. Podemos ver o quanto esse conhecimento se faz necessário, já que a criança se espelha no adulto para avaliar as situações. Se o adulto, professor, age com injustiça, as crianças menores compreendem que essa é forma correta de agir. Como dito anteriormente a compreensão de justiça se modifica com o passar do tempo no desenvolvimento da criança, e se for bem trabalhada e compreendida pelo professor poderá ser desenvolvida em direção a moral autônoma. Entendemos assim que o conhecimento e posicionamento, do professor em sala de aula influencia diretamente o aluno e o seu desenvolvimento. Por isso acreditamos que esse conhecimento sobre o desenvolvimento moral da criança, possa auxiliá-lo na educação e formação dos mesmos.

2.4. Autonomia

A autonomia se desenvolve a partir do respeito mútuo, das relações de reciprocidade e de cooperação. Mas entendemos que na maioria das vezes, as relações que as crianças possuem com seus pais, professores, e adultos de uma forma geral e até com crianças mais velhas são heterônomas, ou seja, se sustentam pela coação.

A coação deste modo acaba por se desenvolver nessas relações, em que as crianças respeitam quem dita às regras, mas em contra partida, não são respeitadas. Ou seja, elas se encontram na heteronomia, pois apenas recebem e obedecem as ordens, mas não as internalizam e nem as compreendem.

Freitas (2002, p. 305) afirma que para Piaget (1977, p. 225-226) a coação é “(...) toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. E a cooperação é “(...) toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que acreditam ser iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio”. (grifos da autora)

O respeito mútuo ocorre quando a criança possui relações interindividuais com seus iguais. Em que elas, cooperam, discutem, observam o ponto de vista do outro, se descentram, compreendem e participam dos acordos mútuos, deste modo internalizam e compreendem as regras do grupo.

Caetano (2008, p. 26) afirma que,

Obviamente, o desejo de toda e qualquer educação moral é a autonomia, conforme a própria palavra sugere, capacidade de auto-governo. Infelizmente, inúmeras pessoas, devido à persistência em nossas sociedades da relação de coação social, não superam a moral da obediência e permanecem heterônomos pelo resto de suas vidas, incapazes de colocarem-se no lugar do outro, de serem recíprocos e solidários. Continuam ligando o dever puro ao respeito à autoridade, pois a não vivência da cooperação os impediu de construir a autonomia.

Portanto é somente a partir da cooperação e das trocas entre iguais que a autonomia se desenvolverá. Pois ela necessita de terreno fértil para se desenvolver, por isso, as trocas, as discussões, as tomadas de perspectiva são essenciais para o seu desenvolvimento. A cooperação, que é o operar com, é a capacidade do sujeito de se colocar no lugar do outro, e de compreender outros pontos de vista.

La Taille (2006a, p. 91) explica isso, quando escreve “a moral autônoma somente é possível se o respeito for mútuo, ou seja, se ao dever de respeitar o outro corresponder à exigência de ser respeitado”.

Freitas (2002, p. 306) afirma que é graças às relações de cooperação e de reciprocidade o respeito mútuo se desenvolve. A relação de cooperação faz com que a reciprocidade se sobressaia nas relações, dessa forma, é necessário que o indivíduo se coloque no lugar do outro, o respeitando. “Respeitar o outro consiste, então, em atribuir à sua escala de valores um valor equivalente ao da sua própria escala”.

A citação extensa do livro o “Juízo Moral na Criança” de Piaget (1932/1994), que é objeto de estudo deste primeiro capítulo, exemplifica o que é autonomia e seu desenvolvimento para o indivíduo, e principalmente sua importância moral. Por isso, foi necessária tal apresentação para que se entenda o que é autonomia e o seu desenvolvimento na vida do indivíduo.

É por isso que, ao lado do respeito primitivo do inferior pelo superior, ou respeito “unilateral”, acreditamos poder distinguir um respeito “mútuo”, para o qual tende o indivíduo quando entra em relação com seus iguais, ou quando os seus superiores tendem a tornar-se seus iguais. O elemento

quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: *a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação*. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa. A razão torna-se, desde então, livre para construir seu plano de ação na medida em que permanece racional, isto é, na medida em que sua coerência interna e externa está salvaguardada, à proporção em que o indivíduo consegue situar-se numa perspectiva tal que as outras perspectivas concordem com ela. Assim está conquistada a autonomia, além da anomia e da heteronomia (PIAGET, 1932/1994, p. 284-285) (grifos nossos).

Podemos concluir que a necessidade de ser respeitado, além de respeitar é fundamental na autonomia. A autonomia se desenvolve com base na cooperação, na troca que o sujeito tem com seus iguais. Pois além de se colocar no lugar do outro e respeitá-lo, ele também exige respeito e necessita de que o outro se coloque na sua perspectiva.

Com relação à educação, essa exigência é ainda maior. O professor quando respeita o seu aluno, quando mantém uma relação de reciprocidade com o mesmo, favorece o seu desenvolvimento. O aluno precisa vivenciar situações de cooperação e de trabalho em grupo, para que possa se tornar autônomo.

2.5. Concepções acerca da Moral

Apresentamos a seguir alguns autores contemporâneos que se embasam na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral, para enfatizarmos a importância e a difusão do tema pesquisado. Acreditamos que a apresentação dessas pesquisas é de extrema relevância, pois trazem contribuições significativas para a temática, além de se tratarem de pesquisas teóricas e empíricas, desenvolvidas com base na teoria de Piaget.

Kohlberg³ (1981/1984/1987) escreveu sobre a moral, embasado nos estudos de Piaget. Mas o autor estudou o sujeito psicológico, e não o moral, como Piaget fez em suas pesquisas. Kohlberg construiu o dilema de Heinz⁴, que é um dilema muito conhecido por

³ Lawrence Kohlberg foi um psicólogo. Especializou-se na investigação sobre educação e argumentação moral, sendo mais conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral.

⁴ Um homem tem a sua esposa muito doente. Um farmacêutico possui o remédio que pode salvar a mulher, porém pede um preço altíssimo pelo medicamento. O marido não consegue angariar recursos suficientes para comprar o tal remédio. O que deve fazer o marido? Desrespeitar a lei e roubar para salvar a vida da esposa, ou agir conforme a lei? O que é mais justo? (CAETANO, 2008, p. 81).

estudiosos da moral. E partir deste dilema construiu uma escala de estágios da evolução da autonomia.

Esses estágios foram constituídos com base em suas pesquisas, e estabelecem três níveis de desenvolvimento moral, e para cada nível dois estágios (seis ao todo): o pré-convencional (estágios um e dois), o convencional (estágios três e quatro) e o pós-convencional (estágio cinco e seis). Sendo possível avaliar o amadurecimento moral desde a infância até a idade adulta.

Biaggio (2006) afirma que no primeiro nível, que é o nível pré-convencional, podemos encontrar crianças com menos de nove anos, alguns adolescentes, alguns destes criminosos, e também adultos infratores. Nesse nível ainda não ocorreu a internalização dos princípios morais. No primeiro estágio, a punição e a obediência são entendidas como orientações morais, ou seja, se a ação é castigada, está moralmente errada, e se esta não é punida, está moralmente aceita. No segundo estágio, encontramos o Hedonismo instrumental relativista, que se caracteriza pela ação moralmente correta, definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa. É um estágio egoísta, em que a moral é relativa, e o ato moral é visto como instrumento para satisfação do prazer pessoal.

O segundo nível, que é o convencional, já ocorreu a internalização dos princípios morais em adolescentes e adultos. A moralidade nessa ocasião é constituída por um sistema de regras socialmente compartilhado. Já no terceiro estágio encontramos a ideia de aprovação social, aqui o comportamento moralmente correto é aquele leva à aprovação dos outros. Neste estágio a concepção de equidade, onde as pessoas não defendem uma igualdade absoluta, mas concordam em que é justo dar mais a uma pessoa mais necessitada. No quarto estágio, a moralidade está atrelada à lei e a ordem. São os adultos que na maioria das vezes se valem desse respeito, que é pela autoridade, se fixam, à nesse contexto uma relação do sujeito com o sistema, que são as leis que regem a sociedade.

O terceiro e último nível, é o pós-convencional, no qual as pessoas não obedecem às leis por obediência, mas por entendê-las e aceita-las. Essa aceitação é constituída pela formulação de princípios morais que sustentam tais regras. O quinto estágio, encontramos a orientação para o contrato social, onde as leis já não são mais absolutas e imutáveis. O sujeito assim entende que há como mudar essas regras, e busca isso por meio dos canais legais e dos contratos democráticos. Por fim o sexto estágio, no qual o pensamento atinge seu nível mais alto. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência

individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser mudadas pelos meios processuais, o indivíduo ainda assim resiste às leis injustas. Kohlberg ainda ressalta que apenas 3% a 5% das pessoas apresentam esse tipo de raciocínio (BIAGGIO, 2006).

Segundo Kohlberg (1981, 1984, 1987), os estágios de Julgamento Moral, podem ser encontrados em qualquer pessoa, pois os mesmos são estágios universais. Mas alerta que sua construção está atrelada a alguns fatores, como exemplo, às interações das pessoas e o meio em que estão inseridas.

Kohlberg (1981/1984/1987) concorda com Piaget, em relação a propiciarmos relações de cooperação, para as crianças, adolescentes e adultos, pois são nessas relações de trocas que há a construção da moral autônoma. Segundo o autor, é a partir das discussões e reconstrução das regras, normas e leis, que a moral é desenvolvida.

O psicólogo americano Hoffman⁵ (1970) também escreve sobre a moralidade, com ênfase na educação moral. O autor escreve sobre três tipos de educação moral adotadas nas famílias, mas que muitas vezes podemos ver nas escolas e salas de aula, como apoio educacional.

A primeira delas é denominada: “educação autoritária”. A educação autoritária é fundamentada na imposição de regras, que são sempre reafirmadas e legitimadas por quem as emana. A justiça utilizada geralmente é a sanção expiatória como castigo. Podemos visualizar uma boa semelhança com a moral heterônoma, da teoria de Piaget. Que visa à coação como forma de educar, em que as crianças vivenciam o respeito unilateral, pois precisam obedecer, mas não precisam compreender as regras.

A segunda é denominada de: “educação por ameaça de retirada de amor”. Nesse caso a educação moral é embasada na chantagem, com expressões que fazem a criança entender que se desobedecerem lhe será retirado o afeto dos pais ou professores, com expressões do tipo “se você fizer isso, a mamãe vai ficar muito triste”, ou “se você bater no amiguinho eu vou ficar muito chateada com você”.

Por fim a terceira e última educação moral é determinada como: “educação elucidativa”. Essa educação moral é aquela que além de determinar as regras, ela as explica e fundamenta sobre bases reais, não fazendo uso de chantagens e nem castigos. Um exemplo poderia ser o da mentira, se você mentir quebrará os laços de confiança que antes existiam entre as pessoas. Essa educação moral denominada “educação elucidativa” vai em

⁵ Martin L. Hoffman é um psicólogo americano, professor emérito de psicologia clínica e do desenvolvimento.

direção a moral autônoma, pois não coage a criança, mas sim se utiliza do respeito mútuo nas relações.

Já a autora Carol Gilligan⁶ (1990) em seus estudos contestou as posições de Piaget, Kohlberg, já que estes autores escrevem sobre a moral, embasados somente no gênero masculino. A autora utilizou do Dilema de Heinz⁷ e de outros instrumentos para comprovar sua hipótese de que existem duas éticas diferentes.

Em suas pesquisas Gilligan (1990) afirma gênese da ética do cuidado nas mulheres e a gênese da ética da justiça nos homens. Baseada em seus estudos, a autora entende que, as meninas por estarem mais em contato com seio familiar, e principalmente com as mães, são direcionadas, para a gênese da ética do cuidado. E os meninos, por serem muitas vezes “desapegados” no sentimento de terem mais liberdade, e viverem trocas mais evidentes fora do ambiente familiar, com seus iguais, são direcionados para a gênese da ética da justiça.

La Taille (2001, p. 93) explica que,

A virtude típica da ética do cuidado é a *generosidade*. Ora, o que é ser generoso? É, segundo a expressão de Comte-Sponville (1995), fazer um *dom de si* para contemplar uma *falta* em outrem. Note-se que o ato generoso pode, para certas pessoas, corresponder a um dever (no sentido do imperativo categórico de Kant), mas tal dever não é derivado de reconhecimento de um direito alheio. Em uma palavra, a virtude generosidade não se confunde com a virtude justiça. Logo, não é errado dizer que Gilligan propôs uma ampliação do domínio moral para pelo menos duas virtudes. (grifos do autor)

O pesquisador Turiel⁸ (1983) e Nucci (2000) seu colaborador, estudaram a relação da moral com o mesmo embasamento de Piaget e Kohlberg, ou seja, com referência aos deveres e limites. Mas esses autores colocaram em evidência a relação da idade dos sujeitos e não o gênero como Gilligan.

De acordo com esses autores, uma criança de 6 anos de idade, em qualquer lugar do mundo, já distingue três domínios distintos no pensar e agir das pessoas: o domínio pessoal, convencional e o moral.

O domínio pessoal é característico pela da tomada de decisões que o indivíduo toma com total liberdade, ou seja, sem seguir ordens e nem regras, mas por vontade própria. O domínio social é exemplificado com base em regras e normas que o indivíduo

⁶ Carol Gilligan é uma filósofa e psicóloga feminista, professora de Educação da Universidade de Harvard.

⁷ Já abordado neste capítulo.

⁸ Elliot Turiel, pesquisador americano, especialista em psicologia do desenvolvimento.

segue, com base em um grupo social, ou seja, a regra não é universal, ela é apenas determinada e seguida por certo grupo social. E por fim o domínio moral é típico das regras universais, não matar, não mentir, dentre outras, ou seja, valem para todos os indivíduos (NUCCI, 2000).

Podemos concluir com base nos autores apresentados até o momento, que os mesmos compreendem a importância de se pensar a moral em vários contextos, como na família, na rua, na escola, e na formação de professores, que é o foco principal desse trabalho. Que a moral tem grande importância, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança.

Portanto, os autores apresentados concordam que métodos embasados no autoritarismo e em atividades individuais não contribuem para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças. E que é necessário que a escola e família compreendam a criança como sujeito que possui vontades e desejos, que tem curiosidade e vontade de aprender. A cooperação descrita por Piaget (1932/1994) evidencia a importância da coletividade e da discussão como fonte de conhecimento e desenvolvimento para as crianças. Pois as deixam livres para construir conhecimento e partilhar experiências.

Menin (2007) afirma que como Piaget e outros autores já afirmaram, a escola busca disciplinar os alunos, e essa disciplina acaba por deixá-los heterônomos, pois não oportuniza momentos de cooperação e trocas. As escolas priorizam as relações de coação entre professor e aluno, em que o professor manda e o aluno obedece. A escola tenta ensinar a moral com um conteúdo a ser ministrado, e não como momentos de reflexão sobre situações e como convivência contínua.

Mas segundo a autora, podemos oportunizar momentos de cooperação em sala de aula, um exemplo, poderia ser a criação das regras coletivamente. De acordo com Menin (1996, p. 93),

A prática de construção de regras pode e deve ocorrer no dia a dia da rotina escolar, desde as salas da pré-escola; e esse será um trabalho diário, pois não se deve ter a ilusão que uma vez combinadas as regras todos as seguirão fielmente. Construir regras e respeitá-las é coisa que se aprende gradualmente e que exige tanta frequência de exercícios como qualquer outro conhecimento a ser aprendido.

Dessa forma, segundo a autora estaríamos contribuindo muito para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Pois, trata-se um processo de construção,

assim como o conhecimento. Um ambiente cooperativo, deste modo, oportuniza momentos de trocas e discussões, que são fundamentais para o bom desenvolvimento moral dos alunos.

Em suma este capítulo teve como objetivo apresentar a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança. Buscamos enfatizar a importância da teoria para o desenvolvimento intelectual, moral e pessoal das crianças. Ao apresentarmos os conceitos de Obediência, Respeito, Justiça e Autonomia, buscamos destacar a importância desses conceitos que são trabalhados dentro do ambiente escolar, mesmo sem percebermos, buscando evidenciar sua importância educacional para o desenvolvimento dos alunos.

O próximo capítulo enfatizará a relação da escola e o desenvolvimento intelectual e moral da criança. Discutiremos a importância da educação moral e da formação ética para o desenvolvimento da moral autônoma da criança, evidenciando o “self-government” e os “métodos ativos” que Piaget afirma em sua teoria como importantes para a construção e desenvolvimento da criança. Ainda são temas do próximo capítulo, a relação da moral e o papel do professor, assim como a importância de sua competência para atuar dentro da sala de aula com as crianças.

3. A EDUCAÇÃO MORAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste segundo capítulo pretendemos apresentar com base na teoria de Piaget uma contribuição acerca da Educação Moral e da Formação de Professores. Buscamos então estudos que visam essa temática, evidenciando a importância da Educação Moral para o desenvolvimento da criança, e para a formação de professores que estão intimamente ligados a esse desenvolvimento.

O termo “Educação Moral” foi utilizado por Piaget (1930/1932/1948), em seus estudos para desenvolver a importância da moral no desenvolvimento do indivíduo. Já com relação à formação de professores, esta é entendida como fundamental para o processo de aquisição de conhecimento, que envolve o aluno e o professor. Por isso acreditamos que a competência desse profissional pode ser desenvolvida e trabalhada durante a sua formação, e que não pode apenas ficar restrita ao ensino superior, mas pode ultrapassá-lo, chegando à educação continuada.

A Educação Moral nessa perspectiva entende que a moralidade é um ensino, mas não pode ser “ensinado” apenas com histórias, cantigas, “moral da história”, e trabalhos diversos. Ela pode ser contemplada durante todo o ensino. Nas aulas de modo geral, pois é uma temática que envolve a vida dos sujeitos a todo o momento. Está presente nos conflitos, nas discussões, nas trocas, nas regras, na convivência do grupo, ou seja, em todas as esferas educacionais. Deste modo, compreendemos que o professor precisa construir competências adequadas e conhecimentos específicos para influenciar o seu aluno positivamente, de modo que possa ser exemplo a ser seguido.

O principal objetivo de nossa pesquisa é exatamente investigar concepções educativas morais de formandos do curso de pedagogia. Assim, nesse capítulo buscamos discutir os conhecimentos e competências necessários ao professor para ser respeitoso e justo com seus alunos, de modo a assumir o papel de adulto da relação, priorizando as relações de cooperação em detrimento à coação, constituindo-se como autoridade que pratica a reciprocidade com seus alunos, auxiliando-se a obedecerem regras constituídas coletivamente.

Assim como Piaget (1930/1996), La Taille (2009), Mantovani de Assis (2007b) Menin (1996), Araújo (1996) e Caetano (2012), são autores que se dedicaram a investigar o papel dos adultos (pais, professores e educadores em geral) na construção da educação

moral para o desenvolvimento da criança. Os autores em suas pesquisas afirmam o quanto é importante o convívio escolar para o desenvolvimento da moral autônoma. Comprovar o valor do professor frente a esses desafios, e configuram sua posição dentro da sala de aula.

Macedo (2005), Perrenoud (2002) e Veiga e Viana (2010), salientam a importância de uma formação de qualidade, que vise o coletivo e as trocas. Que o professor fique atento às mudanças que a escola enfrenta e esteja em constante processo de apreensão de conhecimento, estudando e pesquisando e principalmente questionando junto com seus colegas.

A partir desses apontamentos, este capítulo apresenta a seguinte organização: em um primeiro momento discutimos os conceitos do “Método Ativo” e do “Self-Government”, desenvolvidos por Piaget em seus estudos sobre a educação moral. O método desenvolvido por Piaget destaca as trocas entre iguais, como fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, como também ressalta a importância das discussões, e das trocas de opiniões nesse processo. Esses conhecimentos se constituem imprescindíveis, para o educador que entende a necessidade de um trabalho efetivo em direção à educação moral.

Em seguida apresentamos com base em La Taille (1999) e Araújo (1999) a relação da moral com o papel do professor, evidenciando o respeito e a autoridade como componentes do processo de aprendizagem e desenvolvimento, e deste modo, ressaltando-os como competência a ser construída pelo professor, de forma a auxiliar o desenvolvimento das crianças.

O terceiro subcapítulo defende a importância da consideração da educação moral, como aspecto da convivência escolar, como disciplinas curriculares, enfim, como objetivos explícitos na formação de personalidades autônomas. O quarto e último subcapítulo discute a importância da formação de professores, enfatizando o valor, inclusive legal, dessa formação consistente e coesa.

3.1. Método Ativo e Self-Government

Entendemos que todos tem o direito à uma educação de qualidade. Mas entendemos também, para que esse direito seja efetivado é preciso que os alunos tenham condições de entrarem e permanecerem nas escolas. Que essas possuam vagas, materiais e

principalmente professores para todos. Mas, é preciso que mais do que vagas os alunos encontrem nas escolas um espaço respeitoso, no qual sejam considerados como seres humanos ativos na construção do conhecimento e que, para isso tenham seus desejos, aspirações e aptidões consideradas. A escola assim, pode ser o ponto de acesso um ambiente moral e intelectual de qualidade, fonte de conhecimento e possibilidades reais de desenvolvimento (PIAGET, 1948/1988).

Piaget (1948/1988) chama atenção para a formação dos professores. Fundamenta que se estes não forem bem preparados nada pode ser feito, pois, são eles que estão na base do ensino, que lidam diretamente com os alunos e com os problemas escolares. Por isso necessitam de uma formação adequada, que vise o intelectual, o moral e o social.

Piaget (1930/1996) descreve alguns métodos ativos para a educação moral. Para o autor a escola ativa não pode impor aos seus alunos conteúdos prontos, para que eles possam reproduzi-los. A escola ativa se fundamenta na perspectiva de que os alunos possam reconstruir o conhecimento e não apenas repeti-lo. Que os alunos tenham, oportunidade de desenvolver atividades espontâneas e que não fiquem somente presos em atividades individuais. Deste modo, a escola ativa tem a competência de proporcionar aos alunos experiências morais. Essas experiências podem ser identificadas nas relações de aprendizagem nas escolas, nas trocas, nas vivências, na resolução de atividades, ou seja, em todos os campos de atuação dos alunos.

As crianças precisam “de um esforço de caráter e um conjunto de condutas morais, assim como supõe uma certa tensão da inteligência e mobilização de interesses” (PIAGET, 1930/1996, p.20). Entende-se que a atividade escolar está estreitamente ligada à vida moral, já que as atividades escolares também evidenciam e proporcionam relações de cooperação, ajuda recíproca, de respeito nas discussões, objetividade e não puro interesse individual nas atividades.

A escola ativa, portanto prioriza o trabalho coletivo, que pode ser desenvolvido pelas crianças, de modo que elas possam cooperar entre si. A partir da cooperação as crianças tornam-se cada vez mais espontâneas, podendo tomar iniciativas, discutirem problemas e buscarem soluções, constituindo assim uma vida social mais forte. Portanto, a base para o desenvolvimento moral é o respeito mútuo, e as relações de cooperação são condição fundamental para tal desenvolvimento. A cooperação pode assim ser estimulada e proporcionada na vida escolar dos alunos, para que o seu desenvolvimento seja completo (PIAGET, 1930/1996).

Conforme Mantovani de Assis (2007b, p. 16-17), remetendo-se ao método ativo proposto por Piaget:

A liberdade do trabalho em classe implica geralmente a cooperação na atividade escolar. Nesse sentido, se o desenvolvimento moral da criança ocorre realmente em função do respeito mútuo, tanto como do respeito unilateral, a cooperação no trabalho escolar pode ser considerada o procedimento mais propício para a formação moral.

Piaget (1930/1996) ainda complementa que o melhor método para desenvolver a moral das crianças é propiciar a elas experiências e descobertas. Deixar que as crianças pesquisem, construam os seus conhecimentos, questionem, busquem soluções, é a melhor maneira de fazê-las aprender, pois assim elas poderão participar de maneira ativa do processo de construção do conhecimento.

Piaget ainda afirma que é preciso confiar nas crianças à organização da sociedade em que vivem, ou seja, que elas possam elaborar,

(...) as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que se encarregará de executar tais leis e construindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual (PIAGET, 1930/1996, p.21).

Deste modo, podemos dizer que o método ativo se fundamenta assim em duas concepções: a primeira é deixar que a criança descubra sozinha o conhecimento, sem que uma autoridade lhe imponha o que deve ser feito. E a segunda é deixar que as crianças façam suas experiências, permitindo-lhes viver sua infância que é repleta de curiosidades e descobertas (PIAGET, 1930/1996).

Por isso, Piaget (1948/1988) afirma que a utilização do método ativo, é muito útil para aquisição de conhecimento do aluno. Tal método abre caminhos para um conhecimento espontâneo, garantindo a esse aluno oportunidades de reinventar, e de reconstruir o conhecimento, dando-lhe liberdade de argumentos e questionamentos. O autor ainda aconselha que cabe ao professor, garantir, que o aluno possa aprender de forma correta.

Piaget (1948/1988) ainda salienta que os métodos ativos, terão mais espaço e evidenciarão mais sua posição em relação às técnicas de experimentação, pois estas devem

fornecer aos alunos momentos de liberdade, e de iniciativa. Já que serão eles, os alunos que estarão ativos no processo, experimentando, testando hipóteses e não mais seguindo ordens.

Segundo as palavras de Mantovani de Assis (2007b, p. 15):

A escola ativa repousa sobre a ideia de que as matérias que deverão ser ensinadas não devem ser impostas de fora, mas sim devem ser descobertas de novo pela criança mediante uma verdadeira investigação de uma atividade espontânea. “Atividade” se opõe à “receptividade”. A educação moral ativa supõe que a criança possa fazer experiências morais e a escola constitui um meio propício para tais experiências.

Portanto, o desenvolvimento da personalidade depende do desenvolvimento intelectual, moral e afetivo do aluno na escola, pois se o aluno é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente. Nas palavras de Piaget:

Da mesma forma, os métodos “ativos”, que são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual, pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas. Não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si, e não apenas entre professor e aluno (PIAGET, 1948/1988, p. 61,62).

Percebe-se que a escola ativa busca a troca de conhecimentos, pois valoriza tanto o trabalho individual como o coletivo, pois trabalhando em grupo os alunos cooperem entre si e assim desenvolvem sua personalidade (PIAGET, 1948/1988).

Segundo Piaget (1948/1988) se pretendemos formar sujeitos autônomos intelectualmente e moralmente, não podemos oferecer uma educação baseada no autoritarismo e em lições morais. Somente oferecendo um ambiente cooperativo, em que os alunos possam interagir e compartilhar situações e opiniões se poderá chegar a tal desenvolvimento. O autogoverno é assim fundamental para tal relação, pois leva os indivíduos a desenvolverem o respeito mútuo. De acordo com Mantovani de Assis (2007b), para Piaget o principal objetivo da educação moral é poder construir personalidades autônomas e aptas a cooperar.

Piaget (1930/1998) aponta dois procedimentos essenciais para a consolidação da educação moral na escola: o trabalho em grupo e o self-government. O trabalho em grupo

“implica, com efeito, a livre colaboração entre os alunos e supõe, por conseguinte, a cooperação” (PARRAT e TRYPHON, 1998, p. 13). Esse método permite a diminuição do egocentrismo das crianças no começo da escolarização. O método se embasa na concepção que, a criança ao entrar em contato com outras crianças poderia cultivar relações recíprocas, já que a interferência adulta seria menor nesses momentos. O self-government significa “um procedimento de educação que confie às crianças a organização da disciplina escolar” (PARRAT e TRYPHON, 1998, p. 13).

Segundo Piaget (1934/1998, p. 119), “o self-government é um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns”. Ele prepara os indivíduos para a sociedade, para que eles sejam cidadãos competentes. O self-government leva à solidariedade interior, que é diversa da solidariedade exterior, isto é, solidariedade que é colocada pelo adulto para a criança, e não é desenvolvida pela própria criança.

Piaget (1931/1998) afirma que é a partir dos dez-onze anos que a cooperação intelectual, é evidenciada para o trabalho em comum. Com as trocas, as crianças têm mais possibilidades de ampliar seus processos de discussão, e de controle recíproco, e desencadear a solidariedade interna, que é a solidariedade construída pelos indivíduos e não colocada por alguém.

De acordo com Araújo (1996) os ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento da moral autônoma. Pois não permitem a prática do trabalho em grupo, do self-govenement, e ainda impõem as verdades intelectuais e morais, submetendo o grupo à coação, que se opõe ao ideal das relações recíprocas.

O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo. Ao confrontar o sujeito com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência, e permite ao indivíduo normalizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental (ARAÚJO, 1996, p. 109).

A autonomia moral implica a capacidade de o sujeito poder confrontar suas ideias e valores a de outras pessoas. Portanto podemos concluir que a cooperação é porta para o desenvolvimento da autonomia da consciência. A construção da autonomia moral é imprescindível, para que, diante da ausência de autoridades exteriores, as crianças possam se auto-governar.

Segundo Mantovani de Assis (2007b, p. 18) podemos concluir, que os métodos ativos para educação moral podem ser definidos da seguinte forma: “a) não impor por autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma; b) conseqüentemente, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas”.

Piaget (1948/1988) admite que o pleno desenvolvimento só acontece quando os indivíduos possuem autonomia intelectual e moral. E que respeitem a autonomia do outro o respeitando reciprocamente.

Deste modo, podemos entender que,

O direito à educação, por ele formulado tão claramente, não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto de uma consciência moral desperta (PIAGET, 1948/1988, p. 53).

Logo, o direito a educação intelectual e moral transcende a ideia de ensino como apenas submissão ao conhecimento. Trata-se de um processo de construção, em que o aluno participa e constrói o conhecimento, atribuindo-lhe valor. “A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural” (PIAGET, 1948/1988 p. 33).

O desenvolvimento que Piaget (1948/1988) estuda é o desenvolvimento completo da criança. Para de fato promover esse desenvolvimento, a escola e os professores poderiam levar em conta as aptidões dos alunos, que são únicas, dar valor as suas dúvidas e questionamentos, pois assim garantirão as crianças o desenvolvimento de suas funções mentais, e possibilitarão a construção de conhecimentos intelectuais e morais.

Com base em Piaget (1948/1988, p. 35):

O direito à educação é, portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis.

Portanto, concluímos este subcapítulo, enfatizando que o método ativo, é um método que abrange vários procedimentos para educação moral, entre eles estão, as trocas entre iguais, a cooperação, o self-government e o trabalho em grupo. Esses procedimentos

são muito úteis, pois auxiliam o desenvolvimento da moral autônoma na criança e sua utilização dentro das escolas e salas de aula, já que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, valorizado tanto o desenvolvimento moral, quanto o desenvolvimento cognitivo.

3.2. Moral e o papel do professor

O principal objetivo de nossa pesquisa é investigar as concepções educativas morais de formandos de pedagogia. Procuramos investigar exatamente quais conceitos esses alunos que estarão em breve formados, construíram sobre a sua competência na educação moral de também de seus alunos. A primeira questão que investigamos é a obediência que está diretamente ligada ao papel da autoridade do professor.

La Taille (1999) ao escrever sobre autoridade afirma que o tema é ao mesmo tempo complexo e perigoso. Segundo o autor “fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas. Os dois perigos encontram-se no campo da educação” (LA TAILLE, 1999, p. 9).

Para La Taille (1999) quando a escola se coloca em posição de definir autoritariamente sobre os comportamentos dos alunos, não levando em conta seus saberes, questionamentos e apontamentos, ela está privando este aluno de cooperar dentro do ambiente escolar, pois apenas o molda como acha correto.

La Taille (1999, p. 10) conceitua autoridade da seguinte forma: “tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece”. O autor assim compreende que é necessário acreditar na ordem recebida, para então obedecê-la, e para que ela se constitua autoridade. Deste modo, é preciso então a união dos dois quesitos (receber a ordem e respeitá-la) para concretizar a autoridade.

Deste modo, entende-se que algumas relações possuem a obediência, mas não à autoridade. Como é o caso exposto pelo autor, em que obedecemos ao ladrão por medo, mas não o respeitamos. Outro exemplo é a relação do voto, em que decidimos votar em tal candidato, pelo fato de acreditarmos em sua proposta eleitoral, mas não somos obrigados a votar nele, é uma relação de escolha.

Em suma, compreende-se que, em geral, quem se submete a uma autoridade não tem ou acredita não ter, no campo dessa submissão, autonomia para usufruir de liberdade de ação. E, reciprocamente, a relação de autoridade legitima-se pela falta de autonomia, real ou pressuposta, daqueles que se submetem a ela (LA TAILLE, 1999, p. 12).

Ao dizer isso o autor abre espaço para afirmar que muitas vezes as pessoas são levadas a acreditar que não possuem competência para serem autônomas, que não podem e nem dever discutir e colocar suas opiniões frente às situações vividas.

Araújo (1999) também discute a significação da palavra autoridade para então explicá-la e fundamentá-la, entendendo que existem duas maneiras de entendê-la. A primeira delas é constituída da concepção da hierarquia nas relações sociais, e a outra pela concepção de prestígio e pela competência.

Faz-se necessário a distinção da palavra autoridade exposta acima, da palavra autoritário. O autoritarismo é caracterizado pela imposição, despotismo, pelo caráter de dominação. Deste modo, sua função é completamente contrária em relação à autoridade, já que a autoridade não é prepotente. Pode ser hierárquica e se utilizar do autoritarismo, ou pode ser constituída pelo prestígio e admiração.

Partindo dessa concepção, Araújo (1999) entende que existem dois tipos de autoridade, a “autoridade autoritária” e a “autoridade por competência”. A diferença que caracteriza as duas é: a primeira se utiliza da violência e da força, e a segunda da admiração, que é fundamentada pelo prestígio e pela competência. Portanto podemos dizer que a “autoridade autoritária” pode ser encontrada no respeito unilateral, pois se utiliza da coação para conseguir o que se deseja, mas a “autoridade por competência” busca espaço no respeito mútuo, pois visa à reciprocidade.

Para compreendermos essa relação de submissão das ordens recebidas, Araújo (1999) relaciona o conceito de autoridade com o sentimento de respeito nas relações escolares. O respeito unilateral é característico das relações entre adultos e crianças, professores e alunos, característicos das relações de quem possui poder e quem é subordinado a eles. Dessa forma, entende-se que o sentimento que prevalece no respeito unilateral é o sentimento de medo, pois é ele que motiva as crianças a obedecerem aos mais velhos por medo de punições. A criança assim é coagida pelo adulto, e por isso o obedece.

Já em relação ao respeito mútuo que é característico da reciprocidade e da cooperação entre iguais, Araújo (1999, p. 35) afirma que,

É a afetividade ou o amor nas relações entre as pessoas que permite que o medo presente na relação não seja o da punição, e sim o de decair perante os olhos do indivíduo respeitado. Esse medo é totalmente diferente do medo da punição, característico dos sujeitos heterônomos. O medo de decair perante os olhos de quem a gente gosta é característico do sujeito autônomo, que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas.

Fazendo relação entre o respeito e o ambiente escolar, o autor enfatiza que, muitas vezes os professores se utilizam da coação frente aos seus alunos, cultivando o respeito unilateral, ou seja, a moral heterônoma. Em contrapartida, em um ambiente escolar no qual se busca a cooperação e a reciprocidade, sem se utilizar de punições e ameaças, se afirma a moral autônoma, e dessa forma, o respeito mútuo. Segundo Araújo (1999, p. 35) “o sentimento de admiração é condição para o respeito e podemos admirar tanto quem amamos quanto quem nos oprime”.

Segundo o autor, os professores possuem hierarquia frente aos seus alunos, ou seja, possuem poder sobre eles e se utilizam desses recursos para coagi-los, impõe-lhes suas vontades e valores. Para o autor, os professores que se utilizam de sua posição hierárquica, para cobrar comportamentos de seus alunos, estão se utilizando da “autoridade autoritária” para desenvolver o seu papel de professor. Além de estarem se utilizando de um artifício muito perigoso, pois deixam de lado a afeição para com os alunos, e não exercem nenhuma influência em forma de prestígio com eles.

Mas com relação aos professores que se utilizam da “autoridade por competência”, respeitando os seus alunos e desenvolvendo relações de reciprocidade e respeito mútuo, de acordo com o autor, estes construirão cada vez mais seu prestígio frente a eles. Pois além de possuírem uma posição hierárquica dentro das instituições de ensino, também possuem uma boa relação com seus alunos, os motivando.

Segundo Araújo (1999, p. 43),

Esse professor ou professora consegue estabelecer relações baseadas no diálogo, na confiança e nutrir uma afetividade que permite que os conflitos cotidianos da escola sejam solucionados de maneira democrática. A admiração que lhe é devotada pelos estudantes faz com que o medo presente na relação não seja o da punição, que passa a não fazer mais sentido, e sim na perda do respeito pela pessoa de quem gostam.

Partindo do pressuposto que o conhecimento é construído, conquistado e não apenas dado, a coação necessariamente impede esse processo, enquanto que a cooperação garante que o aluno tanto acredite no seu professor como também o obedeça. “A relação professor/aluno é, por definição, provisória porque, se bem sucedida, a assimetria inicial dá lugar à igualdade; e a dependência dá lugar a gratidão” (LA TAILLE, 1999, p. 13).

Com isso entendemos que as relações educacionais pautadas na coação como fonte de obediência não são fonte de autoridade, mas sim de autoritarismo.

(...) porque a relação professor/aluno somente pode ser uma relação hierárquica, uma relação de autoridade na qual o primeiro precisa poder dar ordens referentes ao bom andamento da aprendizagem, e o segundo precisa segui-las, contando, é claro, que sejam justas e se mostrem, ao longo do tempo eficazes (LA TAILLE, 1999, p. 14).

Sabemos que o início da escolarização das crianças acontece como forma de “dever estudar”, ou seja, é necessário que as crianças frequentem a escola, e que aprendam os conteúdos estipulados. A vontade de aprender gera a capacidade de submissão das ordens estabelecidas pelos professores e pela escola “o desejo de obedecer provém do desejo de saber” (LA TAILLE, 1999, p. 15).

Mas como sabemos tal desejo é muito pequeno no início da escolarização, e mesmo que este exista, não é fácil mantê-lo. O processo de aprendizagem não se caracteriza por um processo linear e muito menos tranquilo, trata-se de um processo que exige esforço e vontade, para que então se possa aprender.

Ao adentrar a escola a criança se encontra enredada de novos deveres, de novas regras e obrigações. Ela precisa obedecer outras pessoas além de seus pais, precisa adaptar-se a uma nova rotina.

(...) a escola poderá, por suas próprias características e qualidades, ser vista por seus alunos como um lugar de exercício da autoridade. Porém, de início, a obediência das crianças a seus professores depende essencialmente de um fator básico: a delegação de autoridade dos pais para a escola (LA TAILLE, 1999, p. 17).

O autor chama atenção deste modo, para a obediência dos alunos pelos professores, salientando novamente que é necessário respeitar e obedecer para concretizar a autoridade. Dessa forma, quando os alunos respeitam e acreditam em seus professores, eles os obedecem, e compreendem sua autoridade escolar.

A valorização do professor como alguém que pode ser respeitado pelos alunos, como também pelos pais, é de essencial importância educacional, pois além de demonstrar confiança no trabalho escolar, acaba por afirmá-lo como essencial para a formação pessoal e social dos alunos.

Ir à escola é, naturalmente, preparar-se para a vida, instrumentalizar-se para levar a bom termo variados projetos. Se o ensino é obrigatório, portanto um direito para as crianças e um dever para os pais e a sociedade como um todo (notadamente para o Estado), é porque ela é vista como uma coisa boa para as novas gerações que chegam ao mundo. Todavia, a obrigatoriedade do ensino não se resume a contemplar um direito individual, mas também se justifica por outro imperativo: a formação para o exercício da cidadania (LA TAILLE, 1999, p. 19).

A escola, como instituição formadora, é aquela que trabalha em prol da comunidade, buscando os interesses comuns, e também formar para a cidadania. O professor assim pode ser visto e pode agir como representante de valores, por isso é respeitado e ouvido.

La Taille (1999, p. 27) conclui que,

Ora, o “dar sentido” é justamente prover o aluno de uma cultura geral que o enriquece. É essa a singularidade da escola, do papel do professor. Ele não deve ser visto apenas como alguém que ensina, mas também, e sobretudo, como alguém que sabe, que possui o conhecimento.

O papel do professor em relação à educação moral é explicitado na relação hierárquica que ele naturalmente mantém com os alunos. Como autoridade pode ser modelo de relações justas e respeitadas que se concretizam na partilha do conhecimento como valor e por isso geram relações de admiração e reciprocidade. Por outro lado, sem a devida formação, pode fazer uso equivocado dessa autoridade, abstendo-se dela ou utilizando-a de modo autoritário, submetendo seus alunos ao seu poder e às suas vontades.

3.3. A escola e a educação moral

Ainda é comum ouvir nos corredores escolares que, a educação moral não é questão pertencente ao universo escolar, mas sim ao universo familiar, ou seja, à educação “do berço”. Todavia, nesse subcapítulo, procuraremos defender argumentos que se encaminham no sentido oposto ao dessa afirmação, apontando que, para uma efetiva

educação moral, a escola tem um papel essencial, pela possibilidade da convivência, da diversidade e do contato com o profissional formal, devidamente munido do conhecimento necessário para a promoção de tal formação: a educação moral.

La Taille (2009) afirma que a moral é objeto de conhecimento, e que o sujeito só irá desenvolvê-la se estiver em um ambiente moral. Deste modo, este ambiente pode conter regras, princípios e valores, que são conteúdos morais. As regras são constituídas a partir de formulações do que se pode ou não fazer. Os princípios assim fundamentam as regras, pois se estas dizem o que é permitido ou não ser feito, o princípio diz o porquê é ou não permitido tal ação. Já os valores são investimentos afetivos. O valor é assim atribuído a todo objeto, pessoas, ideias, dentre outras coisas que geram sentimento de afeição, e não deixa à pessoa insensível a situação. La Taille (2009, p. 225) explica que: “tomar consciência dos nossos valores, refletir sobre eles e, se necessário, modifica-los, eis um dos papéis da razão como instância reguladora de nossos juízos morais”.

O desenvolvimento do juízo moral estudado por Piaget (1932/1994) se caracteriza pelo desenvolvimento da moralidade na criança, pelo seu processo de entrada e de internalização das regras em sua vida, e suas consequências morais. Segundo La Taille (2009, p. 227), referindo-se aos estudos piagetianos:

À medida que o desenvolvimento do juízo moral ocorre, a moral se torna objeto de conhecimento cada vez mais elaborado e refletido, os princípios ganham paulatinamente primazia em relação às regras, os equacionamentos e a sensibilidade morais se sofisticam, e a liberdade de pensar e de agir se amplia, pois o indivíduo conquista passo a passo sua autonomia.

As pesquisas de Kohlberg⁹, mostram que, muitas pessoas não acabam se tornando moralmente autônomas. A falta de reflexão e internalização das regras acabam as deixando heterônomas e não autônomas. A reflexão sobre as regras permite compreender os seus princípios, para então segui-las (LA TAILLE, 2009).

La Taille (2009, p. 228) com base nos estudos de Piaget, afirma que: “aceita-se que o juízo moral de cada pessoa depende das interações sociais pelas quais passou durante sua vida. Ora, aceitar a importância de tais influências já equivale a julgar que é lícito falar em “educação moral (...)”.

⁹ O estudo do autor já foi apresentado neste trabalho, no capítulo anterior “Juízo moral na criança”.

A educação moral assim é fundamental para desenvolver a moralidade nos indivíduos. Embasado em Durkheim, La Taille (2009), acredita que a escola tem um grande papel nessa formação, pois é um espaço público¹⁰, onde convivem diversas crianças.

As instituições de ensino deste modo, também estão imersas em regras e princípios. As crianças podem: pensar, refletir, compreender e participar da organização das regras, para um bom convívio coletivo. É preciso deste modo, que todas as crianças tenham tratamento igualitário, não sendo aceitos privilégios na instituição. Partindo dessa concepção, entendemos que a escola é um local propício ao desenvolvimento da moral, pois possui as condições ideais para o exercício da justiça e da igualdade nas relações.

Conforme a Constituição do Brasil, Capítulo III, Artigo 205 (1988), “A educação, é direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Podemos entender assim que, a educação não deve apenas ser direcionada a busca por um bom emprego. Segundo La Taille (2009) a Constituição do Brasil direciona a educação para a formação de cidadão. Deste modo, com base no autor, entendemos como cidadão, um sujeito crítico e moralmente competente, que assume responsabilidades frente ao seu Estado e sociedade.

Ainda com base nos estudos de La Taille (2009), podemos dizer que hoje em dia, um grande problema que desafia nossa sociedade, é a relação do coletivo. A vida coletiva necessita ser retomada, as trocas devem ser vivenciadas e as relações renovadas. É preciso o contato com o outro para desenvolver a moral, é preciso se colocar no lugar do outro, olhar pelo seu ponto de vista, ter respeito por ele, ou seja, respeito mútuo.

Como escolhemos a teoria de desenvolvimento moral de Jean Piaget, para pensar a educação moral e a formação dos professores, nos utilizaremos de Turiel (1998) para fundamentar três pontos fundamentais da teoria piagetiana. O primeiro deles diz respeito à reconstrução, ou seja, na teoria de Piaget, o sujeito precisa reconstruir as regras, internalizá-las e não apenas obedecê-las. É preciso que o sujeito passe por um processo de internalização das regras, que tenha interação social, trocas entre iguais, convivência com pares e coopere, para assim se tornar autônomo. Deste modo, entendemos que a simples transmissão de conceitos morais, não faz com que o indivíduo se torne autônomo.

¹⁰ Nos referimentos a público aqui, não no sentido de “escola gratuita”, mas de espaço de trocas entre diversos sujeitos de diferentes culturas e famílias, ou seja, a sociedade.

A segunda complementa a primeira. Podemos dizer que a moralidade se constituirá nas trocas, na cooperação, na reciprocidade, no respeito mútuo, isto é, na moral autônoma. Trata-se de um processo de desenvolvimento. São necessárias as trocas, as relações sociais, para que a moral se desenvolva na vida do indivíduo.

E a terceira é fundamentada nas relações interpessoais, novamente nas trocas, que direcionam os sujeitos à descentração, à tomada de perspectiva, ao respeito mútuo e a relações de justiça e igualdade.

Portanto, podemos dizer que as trocas são fundamentais para o desenvolvimento moral das crianças. As trocas são importantes, tanto entre as próprias crianças, como entre elas (crianças) e os adultos. Deste modo, entendemos que o papel do adulto, como mães, pais, e professores, é de extrema importância para as crianças. A sua concepção de respeito advém dessas trocas, assim como de outros conceitos morais¹¹.

A discussão da educação moral leva também a se pensar a especificidade dessa educação. Ela pode ser ensinada como um conteúdo e identificada como uma disciplina dentro da escola? La Taille (2009, p. 273) em seu livro “Formação Ética: do tédio ao respeito de si” discute amplamente essa questão e começa falando sobre a moralidade e o ensino religioso. Para o autor “tal educação não precisa nem deve ser assimilada ao ensino religioso”, pois para ele, existe moral sem religião, ou seja, o juízo moral não está associado a mandamentos divinos.

Com relação às aulas de filosofia e ciências humanas, o autor acredita que essa disciplina é de extrema importância para o currículo escolar, mas não acredita que este seja o ambiente para o desenvolvimento moral, mas que tais fundamentos poderiam discutir e refletir sobre a moral e a ética, já que muitos textos filosóficos o fazem.

Em relação à disciplina de educação moral, o autor escreve que esta já foi utilizada como forma de autoritarismo e dogmatismo. É por isso, inclusive que, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹² trazem nos Temas Transversais, referente à temática em questão, o título, Ética e não Educação Moral, porque infelizmente a história dessa disciplina em nosso país confere uma perspectiva negativa à moral. Mas La Taille (2009) a compreende de forma diferente. O autor cita alguns pesquisadores, que desenvolveram métodos, para trabalhar com a moralidade. Entre eles estão, Kohlberg, que propôs em seus estudos a

¹¹ Já explicadas no capítulo anterior, (Obediência, Respeito, Justiça e Autonomia).

¹² A discussão do documento será realizada no subcapítulo seguinte, intitulado: “Competência do professor para educar moralmente”.

utilização de dilemas morais para discussões, ou seja, para que os sujeitos em discussão pudessem compreender o ponto de vista de seus parceiros e pudessem mudar suas opiniões. Outros exemplos são os de Tardelli (2007), que propôs discussões morais com base em filmes, e Araújo e Aquino (2001), que pensaram em discussões embasadas em Artigos da Declaração de Direitos Humanos.

Todavia, La Taille (2009, p.117) afirma que “Piaget assim sublinha o caráter incontornável do convívio escolar, mas isso não o leva a banir o papel do professor, o papel da aula, o papel da discussão didaticamente organizada em torno de temas morais”, ou seja, o convívio escolar é fundamental para o desenvolvimento moral das crianças, mas o professor também é convidado a criar estratégias que desenvolvam a moral nesse ambiente.

O convívio escolar que é muito importante para o desenvolvimento moral da criança, também é estudado por La Taille (2009, p. 257), o autor afirma que,

Como, para Piaget, o objetivo maior da educação moral é fazer que as crianças e os jovens conquistem a autonomia, ele preconizava que fosse dado espaço para os alunos falarem, questionarem, discutirem, pesquisarem, trabalharem entre si, enfim ele preconizava a possibilidade de, na sala de aula e fora dela, haver momentos de cooperação.

Portanto, não importa às lições de moral, as histórias, as cantigas, se não há o convívio escolar, se as crianças não interagem e nem trocam informações. Os momentos de troca, de trabalhos em grupo, de exposição de opiniões são fundamentais para o desenvolvimento da criança, tanto moral quanto cognitivo. Esse espaço de trocas de convívio, de coletividade, favorece a solidariedade, os ideais de justiça e a responsabilidade social das crianças.

Finalmente, La Taille (2009, p. 263) discute a relação entre o conceito de escola democrática e a moralidade. O autor se embasa em Helena Singer (1997) e em um estudo que ela realizou denominado “república de crianças”. Singer (1997) elenca duas características para que a escola seja democrática: a primeira é constituída pela utilização de assembleias para a tomada de decisões nas escolas. Essas decisões incluem todos os membros da escola, e estes possuem o mesmo poder de voto. A segunda se caracteriza por aulas opcionais, em que os alunos têm a liberdade de escolher quais cursos querem frequentar.

Segundo La Taille (2009, p. 265) a escola democrática tem as seguintes qualidades:

A primeira qualidade a ser destacada é evidente: participar da gestão democrática de uma instituição abre um vasto campo para a cooperação. Como não há figuras de poder ou de autoridade, como todos são iguais entre si, a cooperação se torna necessária.

A segunda qualidade também é evidente: a forte presença da dimensão do coletivo. Como “tudo é de todos”, a gestão democrática visa o bem comum, elemento essencial para a moral.

A terceira qualidade é decorrente da segunda: o desenvolvimento do senso de responsabilidade.

Decorrente disso, fica também evidente a dimensão social e moral da liberdade.

A escola democrática deste modo visa o coletivo, o trabalho em grupo e o convívio escolar. Compreende a importância da constituição das regras em conjunto, as articulando com os princípios que são fundamentais para sua concretização.

O autor faz dois apontamentos em relação à escola democrática, um deles é em relação às crianças menores em relação às assembleias. As crianças menores não compreendem ainda qual o real sentido de tal realização, e podem não obedecer às regras constituídas coletivamente, porque são heterônomos e não autônomas. O outro apontamento que o autor realiza, é em relação às assembleias de modo geral. Estas devem utilizar as votações quando necessário e não utilizá-la como ferramenta de toda discussão.

Para La Taille (2009, p. 274) “(...) a não ser que se julgue a escola totalmente inócua em termos de influência sobre os valores de seus alunos, não se vê por que não seria útil ela propor formas alternativas de se pensar e experimentar o convívio social”. As trocas que são fundamentais para a aprendizagem da criança, são fruto de conhecimento e de descentração.

Por isso enfatizamos a importância do professor ter o conhecimento do desenvolvimento moral da criança. Caetano (2012b, p. 20) afirma que,

E os professores, o que sabem sobre as relações de respeito com os alunos? Nossa experiência com cursos de formação de professores nos mostra que os professores desconhecem essa teoria, pois as questões de ética e da educação moral na educação raramente são trabalhadas na formação básica do professor, bem como raros também são os cursos de formação continuada sobre o tema. Logo, é preciso que o professor conheça a possibilidade de auxiliar o seu aluno a evoluir nas relações interpessoais, podendo superar o respeito unilateral.

Quando o professor não possui conhecimentos suficientes sobre o desenvolvimento moral da criança e sobre as estratégias a serem utilizadas para promover a educação moral

na sala de aula, as dificuldades são visíveis e imensas do ponto de vista da relação professor aluno e do processo de ensino e aprendizagem.

La Taille (2006a, p. 7) a partir de seus estudos afirma que vivemos um momento de “mal-estar ético”, em que as pessoas podem visualizar a violência à solta, o desrespeito, o vandalismo, o individualismo nas relações sociais, a desonestidade, entre outras coisas na sociedade atual.

O autor nos chama a atenção para a relação educacional. Pois para alguns a sociedade esta em completa anomia, ou seja, total ausência de regras. Já para outros é necessário discutir o contrato social em que vivemos, pois estamos vivenciando momentos de falta de caráter social. A educação dessa forma entra em discussão como formadora da moral e da ética¹³ nos cidadãos, pois se a função da educação é a formação da cidadania, nada como esta priorizar a moral e a ética no âmbito educacional. “Lembremos, porém, um fato importante e nunca suficiente enfatizado: os jovens são reflexo da sociedade em que vivem (...)” (LA TAILLE, 2006, p. 11).

Os professores, os pais, e as mães são exemplos para as crianças. São fontes de regras e normas para a vida social. A sua atuação frente a dificuldades e situações adversas, e de caráter moral também são exemplos que as crianças vão se embasar. O conhecimento sobre o desenvolvimento moral das crianças entra nesse processo como um auxiliador que irá atuar como fonte de conhecimento, para desenvolvê-las e educá-las da forma correta.

Um dos problemas mais identificados, inclusive pela opinião do senso-comum, atualmente na temática da educação, diz respeito ao fato de se acreditar que os pais, professores, e própria sociedade em si não serem mais exemplo de boas condutas, ou de condutas morais, e também demonstrarem dificuldades em transmitir ou ensinar o certo e o errado, o “como se deve agir” para as novas gerações.

Caetano (2012a) discute a importância dos adultos apresentarem às crianças as regras, ou os limites, e como eles podem ser desenvolvidos no decorrer da vida da criança. Propõe também, que este é um dos obstáculos a serem transpostos na educação das crianças e trabalhados pela equipe escolar.

¹³ Se faz necessário neste momento explicar a diferença entre moral e ética. Nos utilizaremos da definição de La Taille (2006b, p. 29) para explicar tal diferença. Segundo o autor: Moral diz respeito ao como devemos agir e Ética diz respeito ao tipo de vida que queremos viver. Moral prevê o saber agir bem e Ética prevê o querer agir bem.

Os limites precisam ser construídos juntamente com as crianças, pois somente dessa maneira é que as crianças terão oportunidades reais de obedecer a essas regras, não por medo dos adultos com os quais convivem, mas porque, perceberam através de boas vivências que tais regras são necessárias e que por isso, é bom segui-las (CAETANO, 2012a, p.93).

Pensando ainda na relação do limite, La Taille (2006a) afirma que este não pode ser pensado apenas como uma limitação, mas também como uma transposição. O autor ainda afirma que, “(...) na vida, e na moralidade, as duas possibilidades existem: o dever transpor e o dever não transpor” (LA TAILLE, 2006a, p. 12). Ou seja, o limite pode significar pare onde você está, ou continue tentando, mas depende de você saber qual caminho tomar.

La Taille (2006a) afirma que podemos ver no desenvolvimento da criança esse transpor limites. Já que ela tenta a todo o momento ampliar os seus conhecimentos, pois está em constante movimento de conhecer o desconhecido, de superar os seus próprios limites.

O autor se embasa em Piaget para evidenciar tal processo de desenvolvimento da vida da criança. Para Piaget o desenvolvimento não é constituído apenas da maturação biológica, mas sim das interações físicas e sociais que a criança adquire no decorrer de sua vida. A interação com os objetos gera a assimilação e acomodação a estruturas já existentes. E estas se transformam em estruturas mais complexas no decorrer das interações da criança (LA TAILLE, 2006).

Desenvolver-se é superar limites, transpô-los. Permanecer infantil, é justamente, sucumbir, seja à distância, seja à dificuldade da travessia, seja ainda aos mistérios inquietantes que escondem. Em poucas palavras, educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é antes de mais nada, ajuda-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-lo, ir além deles, pois “a criança não deseja nada além do que não ser mais criança” (LA TAILLE, 2006a, p. 15).

O autor ainda acrescenta que a colocação de limites na criança, em sua educação, se apresenta como ponto chave processo civilizador, ou seja, ao mostrar o que é permitido e o que não é a criança, esta mostrando a ela o que é permitido ou não, cria-se assim valores que precisam ser respeitados para que possamos viver em harmonia (LA TAILLE, 2006a).

La Taille (2006a) compreende assim que a liberdade pode vir acompanhada da responsabilidade, mas que estas devem estar em pleno acordo com o sujeito, de forma que eles as compreendam, e saibam identificá-las em suas ações. “Em resumo, cada vez que

damos liberdade, damos responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar liberdade” (LA TAILLE, 2006a, p. 71).

Hoffman (1970) propõe a educação indutiva como a melhor estratégia de educação moral. A educação indutiva é fundamentada na técnica de apresentar as crianças às consequências de suas ações. Pretende-se com esse método que as crianças reavaliem suas atitudes, em função das consequências que elas poderão acarretar. Para que assim as crianças possam entender os princípios e os valores das regras.

Caetano (2012a, p. 91) afirma que,

- 1) Os adultos devem ser modelo de autoridade racional e não arbitrária.
- 2) A indução oferece às crianças oportunidades de pensar e refletir sobre os próprios atos.
- 3) Outro aspecto positivo da indução é que ela conduz a atenção da criança para o ato a ser corrigido, o que a ensina arcar com as consequências dos seus atos, e nesse sentido, ampliar a sua capacidade de motivação interior para não voltar a cometer o mesmo ato novamente.

Podemos entender deste modo, que a educação indutiva tem grande papel em favor a legitimação das regras e seu entendimento por parte das crianças. Pois faz com que as crianças possam repensar suas atitudes e ações, e possam compreender as regras, as internalizando e conhecendo seus valores.

Para La Taille (2009) a educação moral pode e deve privilegiar ainda, algumas virtudes para o convívio escolar, como a justiça, a generosidade, e o respeito. Como também as qualidades pessoais, como a coragem, a gratidão, a polidez, a fidelidade, dentre outras. O desenvolvimento das virtudes e das qualidades pessoais ocupam um lugar de destaque na construção das representações de si, para a criança. La Taille (2009, p. 283) explica que,

As representações de si são imagens por intermédio das quais um indivíduo define a si próprio. Elas podem ser mais ou menos conforme a realidade, podem ser objetivas ou ilusórias, mas o que importa para nosso propósito é que são imagens por meio das quais o indivíduo vê a si.

Portanto, uma das funções educacionais é a construção das representações de si das crianças. Deste modo, as virtudes e as qualidades pessoais precisam ser muito bem trabalhadas e desenvolvidas nesse espaço. “Em suma, aprender a ser virtuoso depende de

todo um trabalho a ser efetuado sobre a própria vida afetiva: sobre as próprias representações de si e sobre os próprios sentimentos” (LA TAILLE, 2009. p. 285).

Compreendemos assim, que são nas trocas, nas relações de cooperação, em que o respeito mútuo e a reciprocidade, que a autonomia ganha espaço. Mas para que isso seja efetivado dentro do ambiente escolar, é necessário que os professores e todos que participam desse processo de desenvolvimento moral, estejam cientes e sejam competentes para formar esses alunos, que também deverão se tornar competentes moralmente.

Assim os educadores necessitam ter clareza a respeito de quais valores querem que seus alunos construam e, mais que isso, quais são as boas intervenções, ou, conforme a teoria piagetiana, como estabelecer com os educandos relações de cooperação que, de fato, lhes permitam tomar consciência das regras, refletir sobre elas e incorporar os seus princípios como valores que os constituirão como pessoa (CAETANO, 2012a, p. 94).

Podemos então concluir que os professores precisam estar preparados para desenvolver os seus alunos moralmente. Mas para que isso aconteça é necessário ter conhecimento sobre o que é moralidade. É imprescindível que os professores, estudem busquem materiais, e que as universidades também pleiteiem o conteúdo moral na formação dos futuros professores. É indispensável que a escola e a família criem uma parceria, para que os problemas não se repitam de uma instituição para outra, mas sim se esclareçam.

Por fim, podemos concluir que a moral é objeto de conhecimento social, portanto depende do outro, das relações que a criança possui com seus iguais e com os adultos. Promover relações de cooperação e de respeito mútuo, favorecendo as trocas e os trabalhos em grupo são atitudes fundamentais para o desenvolvimento da moral autônoma. Deste modo, compreendemos que um ambiente moral, pode favorecer o convívio coletivo, pois a moral autônoma pode ser desenvolvida com mais facilidade em um ambiente livre de coações, que valorize o convívio escolar e as virtudes.

3.4. Competência do professor para educar moralmente

Para iniciarmos a discussão a respeito da formação e competência do professor, realizamos uma análise das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com o intuito de identificar nestes documentos,

diretrizes que fundamentassem a importância do tema moral, para serem trabalhos nas escolas e conseqüentemente na sala de aula. A seguir apresentaremos as diretrizes desses documentos que apontam tal necessidade para a educação dos alunos.

O primeiro documento estudado foi: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006). Este documento sofreu correções com os Pareceres CNE/CP nos anos de 2005 e 2006. No Art. 2º dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006, podemos visualizar as disposições para o Curso de Pedagogia, que garantem o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos cursos de Ensino Médio, como em cursos de Educação Profissional. Podemos também visualizar uma preocupação do Curso de Pedagogia com a formação dos alunos, em que os Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006, elencam muitas metas de qualidade para a formação dos alunos, evidenciando entre elas a formação ética de seus alunos. Apresentaremos a seguir os artigos e parágrafos que afirmam tal posição nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006).

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

O documento ressalta em diversos parágrafos a importância da ética para um trabalho de qualidade, que eleve a qualidade da educação dos discentes do curso, assim como sua atuação profissional. Deste modo, fica assegurada a autonomia intelectual e a sólida formação dos discentes em Pedagogia, já que o futuro profissional terá condições, caso tenha interesse e mediante estudos complementares, de se dedicar a algum outro campo de atuação profissional atualmente previsto para o Pedagogo.

Outro documento muito importante para a educação é: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (1997). Esse documento tem como objetivo auxiliar os professores na execução de seu trabalho, e também, de acordo com Mesti (2004, p.9) “O propósito declarado do Ministério da Educação é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. Podemos entender assim, que o objetivo do documento é fundamentar uma educação de qualidade, que não fique restrita apenas no cognitivo, mas que vise outros aspectos do desenvolvimento do aluno.

Em sua introdução, o documento (PCN/Ética, 1997) afirma sua preocupação com uma formação de qualidade, comprometida com a cidadania. E esclarece que sua composição é embasada nos seguintes direitos: Dignidade da pessoa humana; Igualdade de direitos; Participação; e Co-responsabilidade pela vida social e justifica seu posicionamento enfatizando que: “Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação” (BRASIL, 1997, p.24). Dessa forma, entendemos que o documento busca a união entre o professor e o aluno, a escola e a comunidade, pois tanto se ensina, como se aprende nesse processo de aquisição de conhecimento na escola.

Os objetivos descritos no PCN/Ética (1997) indicam o que um aluno do ensino fundamental pode ser capaz de fazer, e entre esse objetivos encontram-se:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p.9)

Dessa forma, podemos compreender em ambos objetivos que constituem o PCN/Ética (1997), valorizam o desenvolvimento do aluno integralmente. Pois ambos evidenciam tanto o desenvolvimento intelectual, como o afetivo e moral. Formando assim o aluno para a cidadania, favorecendo a criticidade e autonomia, ou seja, um aluno que compreenda sua participação social e política, assim como seus direitos e deveres civis e sociais, e que principalmente se posicione de maneira responsável e construtiva em diferentes situações (MESTI, 2004).

Como o tema ética é apresentado no PCN/Ética (1997) como um tema transversal, nos utilizaremos de La Taille (2009) para explicar a transversalidade, por se tratar de um dos colaboradores na elaboração do documento, bem como, conforme já vimos apresentando anteriormente, pesquisador reconhecido na área da psicologia moral. O autor afirma que a transversalidade já era citada na área da educação há muito tempo, mas não com essa nomenclatura. O próprio Piaget escreve sobre ela, dizendo que a moral não deve ser uma disciplina específica, esta pode estar presente no ensino de um modo geral. A transversalidade foi fundamentada no Brasil em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Os temas transversais são: meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, consumo, trabalho, orientação sexual e ética.

A transversalidade é composta pela perspectiva de não fragmentação do ensino, ou seja, esses conteúdos apresentados como temas transversais não seriam constituídos por disciplinas a parte, mas constituem um conteúdo dentro das próprias disciplinas escolares. Contempla-se então a união dos conteúdos e não mais sua fragmentação. Espera-se também, o trabalho coletivo entre os professores de modo que estes possam discutir os temas, e que juntos possam buscar formas para que eles sejam trabalhados em sala de aula.

Os critérios adotados pelo documento, para constituição dos temas transversais avaliam a situação atual da sociedade. O documento assim elegeu questões sociais, que poderiam ser trabalhadas dentro das escolas, pelos temas transversais, para promover a cidadania e a democracia dentro das mesmas. Os critérios utilizados foram: Urgência Social; Abrangência Nacional; Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; Favorecer a compreensão da realidade e a participação social. De acordo com o documento, tais critérios foram auxiliares na construção e promoção dos temas dentro das escolas, pois abrangem temas fundamentais nas mesmas.

Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Ética) de 1997, apresentam o tema transversal ética da seguinte forma:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. (...) A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. Na escola, o tema Ética encontrasse, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. (...) Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética (...). (p. 26)

Portanto podemos compreender que o desenvolvimento da moralidade para a autonomia é condição necessária para a formação da cidadania do sujeito. As relações dentro do ambiente escolar são relações morais, e precisam ser devidamente compreendidas e desenvolvidas em função do respeito, da justiça e da autonomia do sujeito. Entendemos que as escolas são fonte de conhecimento tanto intelectual, quanto moral, por isso é preciso que esse conteúdo transversal seja ensinado de forma correta.

Com relação à aprendizagem de valores e atitudes, o documento afirma que:

Normas e regras, por sua vez, são aqui entendidas como dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise (BRASIL, 1997, p.33).

Por isso a necessidade, de tanto as normas como os valores serem trabalhados dentro das escolas. Tanto os conteúdos, como as relações e ações que os professores possuem com seus alunos, interferem em sua aprendizagem e desenvolvimento. Por isso a importância de levar em conta os conhecimentos (e sentimentos) prévios dos alunos em relação aos conteúdos eleitos para o ensino. “Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social” (BRASIL, 1997, p.34).

Entendemos assim com base no PCN/Ética (1997) que, o desenvolvimento de atitudes implica conhecer diferentes valores, compreendê-los, usá-los, questioná-los criticamente, e posteriormente escolher livremente os seus valores. Dessa forma, esse processo, é um processo de construção, que auxiliará o desenvolvimento da autonomia. E

para que essa autonomia se desenvolva, é necessário trocas, cooperação, ou seja, ação coletiva, como também relações de poder não autoritárias.

Mas para que isso ocorra dentro das escolas é necessário que os valores eleitos e a intenção de ensiná-los sejam compreendidos por todos, principalmente pelos alunos, e que o trabalho pedagógico seja fundamentado na possibilidade de discussão e questionamentos. Assim sendo, entende-se que os conflitos são próprios dos processos democráticos, e por isso não podem ser evitados e nem rejeitados (BRASIL, 1997).

De acordo com o documento, a valorização dos questionamentos, das discussões, auxiliam as mudanças, que devem ocorrer em função da qualidade das situações didáticas, que podem potencializar tal capacidade e possibilitar o aprendizado de modo a utilizá-lo de forma consequente, responsável e eficaz.

O documento faz a seguinte observação, que vai ao encontro da Educação moral, proposta por Piaget (1930/1932/1948):

Como exemplos temos experiências educativas de construção coletiva de regras de convívio escolar, de discussão coletiva de situações problema na classe e na escola, de projetos de intervenção no espaço escolar e extra-escolar que podem ser adaptadas aos níveis de escolaridade de acordo com a possibilidade dos alunos (BRASIL, 1997, p.35).

Com isso fica evidente a importância das relações de cooperação e de trocas entre iguais em sala de aula. A construção das regras e os trabalhos em grupo fazem com que os pontos de vista sejam revistos, e as opiniões sejam mudadas, favorecendo assim o desenvolvimento da moral autônoma. O PCN/Ética (1997) ainda ressalta a importância do professor, observando que o mesmo, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. “Estabelecer relações de autonomia, necessárias à postura crítica, participativa e livre pressupõe um longo processo de aprendizagem até que os alunos sejam capazes de atuar segundo seus próprios juízos” (BRASIL, 1997, p.35).

Concluimos assim com base nos dois documentos estudados, que ambos, compreendem a importância de uma formação de qualidade, que não se fundamenta apenas no desenvolvimento cognitivo, mas que abarca outros vários aspectos que estão ligados ao desenvolvimento da criança. E com isso, enfatizam a relevância dessa formação integral, de um sujeito crítico e de um cidadão competente.

Os documentos discutidos enfatizam a educação moral, pois valorizam as trocas, a cooperação, os trabalhos em grupo, evidenciando que para uma formação de qualidade, o

aluno necessita construir seu próprio conhecimento. Mas, para que o profissional esteja apto a atuar segundo esses documentos organizadores e referenciadores da educação, que tipo de competência precisam construir? Quais conhecimentos precisam ser garantidos em sua formação?

Segundo o sociólogo Perrenoud (2002) é necessário que os países e as instituições escolares tratem a educação como algo democrático, ou então irão deixá-la apoiada na reprodução das desigualdades sociais. Em que as massas são obrigadas a seguir o pensamento das classes dominantes que comandam o país.

Para o autor, o professor precisa educar para a cidadania e para a construção de competências. Perrenoud (2002) elenca sete requisitos para esse professor, para que ele possa desenvolver a cidadania e a competência em seus alunos. Esse professor poderia ser: confiável; intermediário intercultural; interceder uma comunidade educativa; avaliar a Lei; preparar uma vida democrática; conduzir a cultura e ser um intelectual.

O autor ainda completa que para que este professor seja construtor de conhecimento e de competências ele pode: ser um organizador de uma pedagogia com base construtivista; que aprove o sentido dos saberes; que crie condições de aprendizagem; que dirija a heterogeneidade; e que adeque os processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2002).

As autoras Veiga e Viana (2010, p. 26) concordam com Perrenoud (2002) com relação à competência do professor. E segundo as mesmas, o que se espera é,

(...) um professor com capacidade crítica e inovadora, capaz de participar nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação. Enfim, que seja um profissional formado para compreender o contexto social no qual se efetivará sua atividade docente.

Deste modo, compreendemos que para que tais requisitos, sejam contemplados na formação e atuação dos professores, é necessário que a prática reflexiva e a implicação crítica dos professores, sejam atitudes fundamentais em sua formação, e para os profissionais atuais.

Perrenoud (2002, p. 15) explica o que é a prática reflexiva, e sua importância, para atuação do professor.

A prática reflexiva é importante porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões do país.

Para o autor, o professor além de dar sua aula e estar em sala de aula, necessita estar em constante formação e aprendizagem. Que seja crítico, e atento às mudanças e transformações sociais e educacionais. Que lute por um ensino de qualidade, e que seja sujeito ativo nesse processo.

Macedo (2005) também compreende a importância da reflexão na formação e atuação dos professores. Segundo o autor,

O magistério, como muitas profissões, precisa ser trabalhado de uma forma reflexiva no sentido forte dessa palavra. A escola como parte de uma sociedade complexa, a que se quer para todas as crianças deve saber oferecer algo melhor para todas elas, em sua diversidade e singularidade, no que de bom, ruim, torto, insuficiente elas trazem de sua vida lá fora. Praticar a reflexão e refletir sobre a prática é uma das condições para isso (MACEDO, 2005, p. 32).

Dessa forma, refletir segundo o autor é repensar a prática, sua atuação profissional, sua concepção de ensino e de ensinar. É colocar em foco suas ideias, e acrescentar novas possibilidades e retirar o que não deu certo. É avaliar o seu plano de ação, é olhar com outros olhos, é se deixar questionar e ser questionado. Para que assim os erros possam ser corrigidos, as atividades reformuladas, e a prática modificada, sempre que necessário. E principalmente que todas essas estratégias sejam usadas em prol do aluno, para a sua aprendizagem e desenvolvimento. “Hoje, espera-se que o professor ensine segundo a lógica da inclusão, o que implica que ensinar e aprender, na perspectiva desse profissional, sejam considerados indissociáveis” (MACEDO, 2005, p. 32).

De acordo com Macedo (2005), o professor tem a competência de aprender a todo o momento. Em suas aulas, em casa, em reuniões, em seminários, palestras, livros e nas trocas com outros professores e alunos. O ensinar deste modo, está intimamente ligado ao aprender, não há como separá-los. O professor assim é convidado, também a oferecer esse ambiente de aprendizagem ao aluno, um ambiente de pesquisa, que privilegie situações-problema, que favoreça as trocas e os trabalhos em grupo, e dessa forma a cooperação.

Macedo (2005, p. 40) define que,

A prática reflexiva supõe voltar-se “para dentro” de si mesmo ou do sistema do qual somos parte. Supõe dar um tempo para o que não tem uma resposta imediata ou fácil. Implica valorizar a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que age. Supõe compreender que as interpretações, sentimentos ou expectativas são fatores importantes às produções dos acontecimentos.

A prática reflexiva, deste modo, está estritamente ligada à prática em sala de aula, ao planejamento, ao pensamento, e a resolução de conflitos. Entendemos assim, que a reflexão é a avaliação do que foi feito, e do que ainda pode ser feito, é uma tomada de iniciativa para melhorar sua atuação como professor, como aluno e como sujeito. E para que isso ocorra é necessário “assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, atualizar e rever esquemas, assumir a incompletude ou insuficiência das coisas” (MACEDO, 2005, p. 42-43).

Perrenoud (2002, p. 15) ainda completa que, a formação de professores deve estar pautada em,

(...) uma visão de escola que visa democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista.

Esses princípios passam pelo reconhecimento da autonomia e da responsabilidade profissionais dos professores, tanto individual quanto coletivamente.

Percebe-se assim, a busca por uma formação de qualidade, de um profissional qualificado, que estuda, reflete, questiona e opina sobre o mundo, e sobre a educação. Um sujeito ativo em sua formação, e na formação de seus futuros alunos. Por isso, que a formação dos professores, não pode ser pautada apenas nos conteúdos que os mesmos irão ministrar em sala de aula.

É necessário que estes futuros professores conheçam seus alunos, que conheçam o seu desenvolvimento, suas dificuldades e desejos. É preciso formar profissionais que saibam como lidar com os alunos em sala de aula, que os observem e os entendam, e que principalmente os ajudem (MACEDO, 2005).

Macedo (1994) afirma a importância da contribuição de Piaget, e de seus colaboradores para a educação. Piaget dedicou sessenta anos de sua vida, a pesquisas sobre

o desenvolvimento da criança. E com base em suas pesquisas podemos promover o seu desenvolvimento, ou seja, podemos educá-la com mais segurança e competência.

Para Piaget a aprendizagem refere-se á aquisição de uma resposta particular, apreendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. O desenvolvimento seria uma aprendizagem no sentido lato, sendo o responsável pela formação dos conhecimentos (MACEDO, 1994 p. 123).

Macedo (1994, p. 23) apoiado na teoria de Piaget, deixa claro em seus estudos, que o professor construtivista, pode sim conhecer o material e conteúdos ministrados em sala de aula. Mas esse conhecimento é fundamental não para transmitir os conteúdos aos alunos oralmente, mas para, “(...) discutir com a criança, para localizar na história da ciência o ponto correspondente ao pensamento dela, para fazer perguntas “inteligentes”, para formular hipóteses, para sistematizar, quando necessário”. Pois o que interessa ao construtivismo, é o interesse que esse conhecimento causará na criança, é a situação-problema, o ponto chave para o desenvolvimento do conteúdo.

Construir conhecimento implica em deduzi-lo a partir de um outro já sabido ou dado, ainda que parcialmente. Essa parcialidade corresponde ao limite das relações sujeito/objeto. Mas, uma coisa é a dedução pensada no contexto de pesquisa, de diálogo, de demonstração, de busca, de argumentação; outra é ela tida como pressuposto (MACEDO, 1994, p. 36).

Macedo (1994, p. 59) embasado em Piaget (1970), explica que a formação de professores é longa e complexa. E para que ela seja de qualidade é necessário que o professor identifique o quanto a sua prática é importante dentro da escola, e tome consciência dela. Que ele avalie suas atividades, dando a elas sentido, e que saiba qual é a sua função docente dentro do ambiente escolar. Que o professor pesquise, e não apenas seja um reprodutor de conteúdos para os alunos. E por fim, que tenha embasamento teórico sobre os conteúdos que ministra, e principalmente, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A partir desses questionamentos Macedo (2002) faz algumas reflexões sobre situação-problema, de modo a entendê-la como fonte de conhecimento, para as atividades escolares, ou seja, ela é uma ferramenta que auxilia a avaliação escolar, a aprendizagem e principalmente o desenvolvimento de competências.

Deste modo o autor explica que,

A situação-problema pede um posicionamento, pede um arriscar-se, coordenar fatores em seu contexto delimitado, com limitações que nos desafiam a superar obstáculos, a pensar em um outro plano ou nível. Trata-se, portanto, de uma alteração criadora de um contexto que problematiza, perturba, desequilibra (MACEDO, 2002, p. 115).

Entendemos dessa forma, que a situação-problema é caracterizada pela ação do sujeito na situação em que ele está imerso. É a sua tomada de decisões, são os recursos que este irá utilizar para resolver o problema que lhe é apresentado. Mas compreendemos também, que para que o sujeito possa realizar tais articulações, é necessário que este possua os requisitos básicos para a ação. Que ele tenha aprendido sobre o problema, para que assim, o compreenda e o resolva (MACEDO, 2002).

Por isso, Macedo (2002) afirma que é imprescindível que ao elaborar uma situação-problema, o professor pense para quem ela é proposta, qual seu fundamento, o que se espera dela, o que esperamos descobrir, e o que ela ensinará ao indivíduo. Pois, se estas questões não forem levadas em conta, certamente ocorrerão equívocos por parte de quem executará a situação-problema e quem a avaliará.

De acordo com Macedo (2002, p. 119), “Perrenoud propõe como nova competência ou desafio para nós, professores, sabermos propor e gerir situações de aprendizagem na perspectiva da escola diferenciada (...)”.

Perrenoud (2002, p. 19), então explica em seus estudos a importância e a utilidade das competências do professor em sala de aula.

O reconhecimento de uma competência não passa pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

O autor ainda afirma essa competência não é garantida na formação inicial e nem na continuada, mas sim é construída com base na prática. Deste modo, entende-se que é na união dos saberes teóricos metodológicos com a prática, que possibilitará uma formação de

qualidade e um bom desenvolvimento educacional do professor em sala de aula. “A situação básica continua sendo a mesma: confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no trabalho e construir saberes a partir dessas situações, que ressaltam ao mesmo tempo a pertinência e a falta de alguns recursos” (PERRENOUD, 2002, p. 22).

Segundo Macedo (2005) a escola atual está imersa nas diferenças, e deste modo, precisamos entendê-las e também aceitá-las. É necessário que saibamos respeitá-las, para que juntos possamos transformá-las em algo que elas devem ser, ou seja, um lugar de ensino e de aprendizagem para todos. Lutamos por uma escola inclusiva, aberta a todas as crianças, de diferentes raças, credos, condições sociais, problemas de saúde, dentre outros. Mas para que todas essas crianças sejam aceitas, e tratadas como iguais, é necessário olhá-las em sua particularidade. É necessário enxergá-las, como seres únicos, que precisam ser desenvolvidos.

Por isso, segundo o autor a necessidade de incluir, e não mais excluir crianças, jovens e adultos que não se encaixam no ensino padronizado que temos. A escola é um direito de todos, e o papel dos profissionais da educação, é de acolher e educar a todos. Isso implica em ser respeitoso e justo. Isso implica em ser moral. Quando o aluno está na escola, ele é responsabilidade da instituição, com isso, seus problemas, e dificuldades, fazem parte dela também. Deste modo, é preciso que a escola e a equipe escolar auxiliem esse aluno e intervenham quando necessário, para que ele se desenvolva e aprenda com qualidade.

Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula (MACEDO, 2005, p. 22).

Mas para que possamos incluir de forma real, sem falsas inclusões, seria importante se as escolas e os professores se dediquem a essa inclusão. Estudando mais, questionando mais, e sempre buscando novas formas de trabalhar com os alunos, em sala de aula e fora dela, que eles sejam acolhidos em toda a instituição e valorizados também. Sabemos que dificuldades sempre existiram dentro do âmbito escolar, e novas surgirão com o decorrer dos anos. Mas a formação dos professores não pode se estagnar, ela tem condições de

prosseguir, e de continuar sempre em frente, a fim de que consiga superar antigos obstáculos que as escolas possuem.

Macedo (2002) concorda com Perrenoud, quando diz que precisamos nos atentar a escola de hoje, as suas necessidades, dificuldades e glórias. Portanto é preciso nos preocuparmos com as motivações dos alunos, com seus ritmos, as suas dificuldades e curiosidades. Para que possamos assim melhorar nossa atuação profissional, e consequentemente formar alunos competentes, inclusive, do ponto de vista moral.

Inferimos deste modo que, com base nos estudos de Macedo (2002), que o simples fato do indivíduo buscar uma solução, estar disposto a elaborar estratégias, se dedicar a tal resolução, o mesmo está aprendendo e se desenvolvendo. Pois se busca a superação, a resolução do problema. E para que se consiga fazê-lo, é necessário dedicação e reflexão.

E para que tudo isso ocorra é necessário competência, tanto do indivíduo que resolverá a situação-problema, quanto do indivíduo que a formula. Pois a competência é entendida no âmbito do trabalho, como a tomada de decisões, e a articulação de recursos para a resolução de conflitos.

Por isso, ensinar supõe ao mesmo tempo considerar-se como um aluno que deseja aprender. Um aluno que será sempre ele. Uma coisa é o processo de exteriorização, é o professor dando aula; outra é o processo de interiorização, o professor refletindo sobre sua prática e se dando oportunidades de aprendizagem para ensinar melhor (MACEDO, 2005, p. 58).

Desde modo, Macedo (2002, p. 122) se apoia em Perrenoud (1999) para dar ênfase na concepção de competência. Para o autor existem três características na competência: “tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento”. Podemos atrelar essas três características explicitadas pelo autor sobre a concepção de competência, a competência moral, que estamos discutindo aqui. Deste modo, o professor que tem competência moral, em sua tomada de decisão, escolhe ser cooperativo, ou seja, propicia um ambiente de cooperação para os alunos, ao invés de coagi-los. Quando mobiliza recursos, escolhe estudar o desenvolvimento moral da criança, em busca de estratégias que sejam efetivas e auxiliem a construção da moral autônoma. E ao coordenar a articulação de esquemas de ação ou do pensamento, está refletindo constantemente a própria práxis, buscando sempre novos conhecimentos.

Segundo Macedo (2005, p. 130)

Na escola de hoje, o professor não perdeu seu lugar; ao contrário, esse lugar aumentou, aprofundou-se. Agora, espera-se que ele se comporte como um líder, um coordenador, alguém que tome decisões, que mobilize recursos, que promova o desenvolvimento de esquemas, que organize o debate em termos de tempo, de espaço e de conteúdo.

Por fim, podemos dizer que o professor pode promover a seus alunos momentos aprendizagem significativa, que utilize métodos ativos, e que o aluno seja visto como sujeito epistêmico. Que pode e quer aprender a todo o momento, e que depende de estímulos. Assim o professor além de ensinar o seu aluno, também irá aprender. Ele poderá desenvolver sua autonomia e dar subsídios para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

Veiga e Viana (2010, p. 32), concordam com tal discussão, e deste modo, podemos concluir com base nas autoras que,

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo. O homem, como ser em construção, precisa assumir um compromisso intencional com sua prática, da qual ele é construtor a partir do que projeta e idealiza para atingir seus objetivos, pautados não em interesses individuais, mas coletivos.

Em suma, podemos dizer que a formação inicial dos professores pode possuir uma base de excelência. Que priorize sua autonomia como profissional, pois somente um professor autônomo pode formar alunos autônomos. Mas entendemos que a formação de professores não pode parar no ensino superior, ela precisa continuar, e por isso evidenciamos a importância do estudo e das trocas, entre professores e alunos. Que eles possam aprender e se desenvolver com qualidade e competência.

Podemos concluir, com base neste subcapítulo que os documentos apresentados, Diretrizes para o curso de Pedagogia (2006) e o PCN/Ética (1997) orientam os educadores para uma formação para a cidadania, pois priorizam uma formação de qualidade, que vai além do desenvolvimento cognitivo, e abrange outros muitos aspectos do desenvolvimento

da criança. Os documentos e os estudos apontados também enfatizam a necessidade de investimento na formação contínua do professor, de modo que ele conquiste as três competências descritas anteriormente: capacidade de tomar decisões; capacidade de mobilizar recursos e saber agir, enquanto construção; capacidade de coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento. Estas que são competências necessárias para atender aos objetivos máximos da educação brasileira: a formação para a autonomia moral e intelectual, pois apenas aquele que sabe pensar e agir de forma moral conhece os seus direitos e deveres e tem condições concretas de se posicionar no mundo como cidadão.

Este capítulo teve o objetivo apresentar a importância da educação moral dentro das escolas, e a importância da formação de professores para desenvolver tal competência. Entendemos que a educação moral é condição principal para o desenvolvimento da moral autônoma. Mas para que ela possa se desenvolver é necessário que os alunos estejam em um ambiente propício para tal desenvolvimento, ou seja, que eles não estejam imersos em um ambiente autoritário e coercitivo. Enfatizamos a importância da cooperação e dos trabalhos em grupo, das trocas e discussões em sala de aula, como ponto fundamental para o desenvolvimento da personalidade moral do sujeito. O próximo capítulo desse trabalho apresenta o delineamento de nossa pesquisa.

4. MÉTODO

Essa pesquisa trata-se de um estudo exploratório descritivo de análise qualitativa e quantitativa. Utilizamos o método de análise de conteúdo para categorizar e analisar os dados obtidos por meio de um questionário aberto. Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48),

Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista). Deve, ainda, ser limitado em sua extensão e finalidade.

De acordo com os autores o questionário aberto possibilita uma maior participação dos sujeitos, já que o mesmo é impessoal e não possui informações que levam a identificar o sujeito que o respondeu. Os autores ainda complementam que, “(...) as perguntas abertas, destinadas à obtenção de respostas livres, embora possibilitem recolher dados ou informações mais ricas e variadas, são codificadas e analisadas com mais dificuldade” (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 48).

O estudo tem caráter descritivo, pois os dados coletados pela pesquisa são dados da realidade. Buscamos com essa pesquisa compreender as concepções educativas morais de formandos do curso de Pedagogia, investigando especialmente, as suas concepções sobre os conceitos de Obediência, Respeito, Justiça, e Autonomia, na relação com os seus alunos.

Gil (2007) se refere em seus estudos, que a pesquisa descritiva tem como pressuposto a descrição das particularidades de uma população ou fenômeno. Utilizando novamente das concepções de Cervo e Bervian (2002, p. 66) entendemos que,

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características.

De acordo com Barros e Lehfeld (1986) a pesquisa descritiva aborda tanto a pesquisa bibliográfica e como a pesquisa de campo. Com relação à pesquisa bibliográfica, o pesquisador identifica, avalia e explica os subsídios teóricos que já existem sobre o determinado assunto da pesquisa. E a pesquisa de campo se fundamenta no contato do pesquisador com os dados de estudo.

Utilizamos como apoio metodológico para análise dos dados, o método de análise de conteúdo. Esse método se caracteriza pela categorização e interpretação como etapas essenciais desta metodologia de análise. Segundo Moraes (1999) a análise de conteúdo é fundamentada em uma metodologia de pesquisa que se destina a descrever e interpretar o conteúdo de todo tipo de documento e também de textos. Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003, p. 6) afirmam que “o objetivo de toda análise de conteúdo é o de *assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto*”. (grifo dos autores)

A partir dessa análise, a pesquisa é conduzida à descrições quantitativas sistemáticas e qualitativas dos dados obtidos, o que auxilia na interpretação dos dados e a atingir uma compreensão de seus significados.

Para Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003, p. 5)

Os pesquisadores, principalmente da área social, se utilizam usualmente de abordagens de pesquisa que levam a dados que não possuem atributos de quantidade diretamente associados. Procedimentos como entrevista, o questionário, com questões abertas que precisam ser descritas, analisadas e interpretadas, entre outros, são exemplos deste tipo de dado.

De acordo com Moraes (1999) os dados colhidos nas pesquisas, chegam ao pesquisador em estado bruto e por isso precisam ser trabalhados para uma melhor compreensão e categorização dos mesmos. Somente a partir de um estudo sistemático sobre eles, se poderá interpretá-los e descrevê-los com qualidade. Mas compreendemos que essa interpretação dos dados é uma interpretação pessoal do pesquisador, pois toda leitura constitui uma interpretação, deste modo ela não é neutra.

Moraes (1999, p. 10) afirma que,

Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança.

Moraes (1999) então nomeia cinco etapas para a análise dos dados, são elas: Preparação das informações; Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; Categorização ou classificação das unidades em categorias; Descrição; e Interpretação.

A primeira etapa, descrita pelo autor é a “Preparação das informações”. Ela consiste em “identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas (...). Iniciar o processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados” (MORAES, 1999, p. 12).

A segunda etapa de análise, a “Unitarização”, é caracterizada pela releitura dos materiais de forma cuidadosa, para definir a unidade de análise. Moraes (1999, p. 13) explica que “unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação”. De acordo com o autor, as unidades podem ser frases, palavras ou até mesmo o documento utilizado em sua forma original. A decisão sobre o que será a unidade é dependente do problema da pesquisa, como também de seus objetivos e ainda, do tipo de materiais que serão analisados.

A terceira etapa de análise é nomeada de “Categorização”. A categorização é fundamentada no procedimento de agrupar dados que se assemelham. De acordo com Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003, p. 9) os quesitos para a categorização podem ser “(...) semânticos; sintáticos; léxico ou expressivos. Ainda, Bardin (1976) indica a possibilidade de uma categorização com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias *a posteriori*, elaboradas após a análise do material” (grifos dos autores). As categorias que são construídas a posteriori são construídas com base na teoria e objetivos da pesquisa.

Deste modo, segundo Moraes (1999, p. 15)

A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

A penúltima etapa para a análise de conteúdo é a “Descrição”. O autor escreve a descrição da pesquisa tanto na perspectiva qualitativa, quanto quantitativa. Na pesquisa de abordagem qualitativa, deve ser produzido um texto sucinto que explique as categorias e, “(...) que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais (...)” (MORAES, 1999, p. 18). Quando a pesquisa

tiver uma abordagem quantitativa, a descrição também deverá conter tabelas e quadros, que apresentem as categorias encontradas na pesquisa e sua frequência percentual.

A quinta e última etapa descrita por Moraes (1999) é a “Interpretação”. A interpretação dos dados da pesquisa relaciona-se, a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Segundo Moraes (1999, p. 18) “nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação”.

Optamos pela análise de conteúdo como método de análise de nossos dados por compreendê-lo como o método que permite a análise mais coerente e adequada ao tipo de pesquisa que desenvolvemos, possibilitando responder ao nosso problema de pesquisa.

4.1. A pesquisa

A pesquisa intitulada “Concepções educativas morais de graduandos de Pedagogia”, insere-se em duas áreas de conhecimentos distintas: a formação de professores e a educação moral. O conhecimento do que é o desenvolvimento moral e suas contribuições educacionais para a educação dos alunos é um aspecto que consideramos imprescindível na formação do pedagogo.

Nossa hipótese é que a influência do ambiente acadêmico e a constituição curricular e didática do curso de formação de professores são fontes importantes para o desenvolvimento moral do graduando e para sua formação acadêmica como futuro professor, mas que, infelizmente, os cursos não estão devidamente organizados e preparados para efetivarem esse tipo de formação e, desse modo, acreditamos que as concepções apresentadas pelos formandos em pedagogia refletirão essa realidade.

A pesquisa configura-se como um estudo exploratório descritivo, cujo problema de pesquisa identifica-se pela seguinte pergunta: Quais as concepções educativas morais que os formandos de pedagogia têm ao concluírem o curso de pedagogia? Sendo seu objetivo principal: investigar as concepções educativas morais de graduandos de pedagogia.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- 1) Comparar as respostas obtidas nos questionários nos dois grupos estudados (grupo A e grupo B);
- 2) Analisar quais são as concepções de obediência, respeito, justiça e autonomia dentro do ambiente escolar pelos graduandos de Pedagogia dos dois grupos de estudo;

3) Investigar se encontramos nas respostas dos formandos, a presença indícios que se remontem à formação acadêmica na área de educação moral.

4.2. Os participantes

Os participantes desse estudo foram graduandos de Pedagogia do 4º ano, de idade entre 20 e 62 anos, de universidades públicas dos estados do Paraná e São Paulo. O critério para a definição dos participantes levou em consideração o seguinte aspecto:

- A técnica de amostragem empregada, foi à amostragem por conveniência, considerada pela literatura de psicometria (MALHOTA, 2001), como uma técnica acessível, que conta com sujeitos cooperadores, que estão dispostos a participar do projeto (CAETANO, 2009).

Dessa forma participaram do estudo 58 sujeitos: 90% do sexo feminino e 10% do sexo masculino. Os alunos cursavam o último ano do curso de Pedagogia de duas instituições públicas. Foram aplicados 81 questionários nas duas universidades. Na universidade do estado Paraná (grupo A) foram aplicados 45 questionários. E na universidade do estado São Paulo (grupo B), 36 questionários. A exclusão dos 23 questionários foi feita com base nas respostas em branco dos participantes no questionário. Foram excluídos 16 questionários da universidade do estado Paraná (grupo A), e 7 questionários da universidade do estado de São Paulo (grupo B). Ao realizar a aplicação do instrumento foi realizada a observação, de que nenhuma resposta poderia ficar em branco. E se por algum motivo o aluno não soubesse responder a questão, foi lhe pedido para escrever “não sei responder essa questão”, porque assim, iríamos computá-la como respondida. Mas mesmo com essa observação, alguns alunos deixaram questões em branco, por isso foi feita essa exclusão na hora da análise dos dados. Portanto, somamos 29 sujeitos de cada universidade.

As tabelas a seguir apresentam a quantidade de sujeitos e sua proporcionalidade com referência aos dados demográficos da pesquisa. A primeira tabela apresenta os dados de escolaridade dos sujeitos.

TABELA 1 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: ESCOLARIDADE POR TABELA

	ENSINO MÉDIO COMPLETO	MAGISTÉRIO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	NÃO SEI RESPONDER	TOTAL
GRUPO A	20	6	1	2	29
	34%	10%	2%	4%	50%
GRUPO B	24	0	4	1	29
	41%	0%	7%	2%	50%
TOTAL	44	6	5	3	58
	75%	10%	9%	6%	100%

Na TABELA 1, podemos identificar que a maioria dos participantes da pesquisa não possui Ensino Superior Completo, o que caracteriza que estes estão cursando sua primeira graduação. Também observamos que um total de 10% dos participantes possui Magistério, todos estes do grupo A.

TABELA 2 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA EDUCAÇÃO

	NÃO	SIM	TOTAL
GRUPO A	12	17	29
	21%	29%	50%
GRUPO B	16	13	29
	28%	22%	50%
TOTAL	28	30	58
	49%	51%	100%

Já a TABELA 2 apresenta a proporção dos sujeitos e o vínculo empregatício na educação. A pesquisa se preocupou em apenas identificar se os sujeitos trabalhavam em instituições de ensino. Identificamos com base nos dados colhidos que praticamente metade da amostra trabalha em instituição de ensino, um total de 51%.

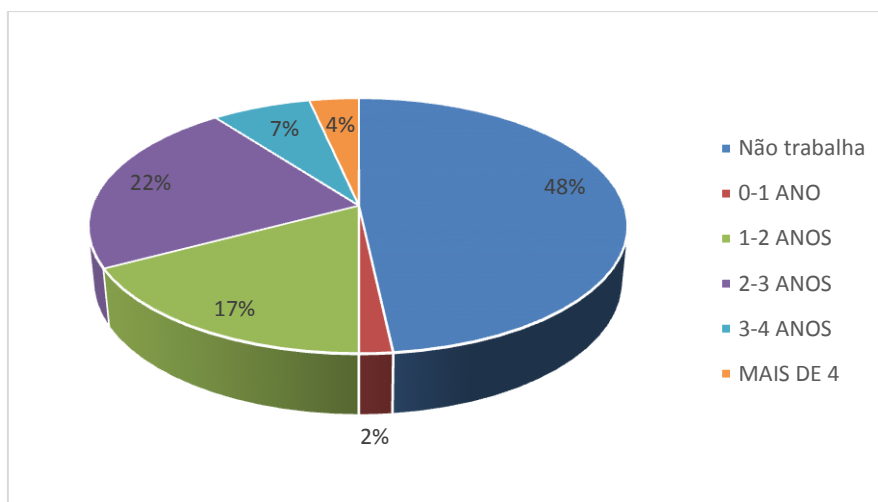


GRÁFICO 1 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: VÍNCULO EMPREGATÍCIO, TEMPO DE ATUAÇÃO.

O GRÁFICO 1 apresenta a proporção dos dados obtidos em relação ao vínculo empregatício, e tempo de atuação. Podemos identificar com o gráfico que quase 50% dos sujeitos pesquisados não possuem emprego, ou não trabalham na área da educação. Mas também identificamos que uma boa parte dos sujeitos, computando 33% trabalham entre 2 e mais de 4 anos em instituições de ensino.

TABELA 3 – SÓCIO-DEMOGRÁFICO: PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS CIENTÍFICOS

	SIM	NÃO	NÃO SEI RESPONDER	TOTAL
GRUPO A	6	18	5	29
	10%	31%	9%	50%
GRUPO B	14	13	2	29
	24%	22%	4%	50%
TOTAL	20	31	7	58
	34%	53%	13%	100%

Com relação à pergunta “Participa de projetos de iniciação científica na instituição”, podemos notar que os graduandos do grupo B, participam mais ativamente

dos projetos de iniciação científica, computando 24% da amostra, do que os graduandos do grupo A, que somou 10%.

4.3. Situação experimental

4.3.1. Local

A pesquisa foi realizada em duas universidades públicas. A aplicação do instrumento foi realizada nas salas de aula de ambas as universidades, com o consentimento dos professores das disciplinas, bem como dos coordenadores de curso e ou diretor de instituto/faculdade.

4.3.2. Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa foram elaborados mediante o processo que descreveremos a seguir. Elaboramos um primeiro instrumento que foi aplicado em pedagogas já formadas, com o intuito de analisar suas respostas e comprovar ou não o sucesso do instrumento. Verificamos que este primeiro instrumento possibilitou que os sujeitos formassem respostas prontas, evasivas, como jargões, ou seja, eles diziam o que deveria ser feito, mas não o que realmente fariam nas situações propostas pelo instrumento. Os sujeitos demonstraram insegurança em responder o instrumento, pediram orientação para respondê-lo, e ao devolvê-los solicitaram avaliação das respostas, para saber se estas estavam corretas. Identificamos também que a maioria das respostas eram semelhantes, caracterizando que o questionário não atendia ao nosso objetivo, pois, não nos permitia investigar as concepções educativas morais dos participantes.

O segundo questionário que elaboramos, é o utilizado na pesquisa. Realizamos para o mesmo também, um estudo piloto, que nos permitiu visualizar a eficácia do instrumento.

Apresentamos a seguir os instrumentos utilizados:

- 1) Termo de consentimento livre esclarecido para os graduandos de Pedagogia (Anexo 1);
- 2) Questionário sócio-demográfico para os graduandos de Pedagogia (anexo 2);
- 3) Questionário: Concepções educacionais morais de graduandos de Pedagogia Parte 1 e 2.

QUESTIONÁRIO “CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS DE GRADUANDO DE PEDAGOGIA - PARTE 1”	
Você responderá a um instrumento de pesquisa do tipo auto-relato. É muito importante que você seja o mais sincero possível, ainda que pense que a sua resposta possa não estar adequada, pois, para as perguntas que você responderá, não existem respostas certas e nem erradas.	
1-	Quais atitudes o professor deve tomar diante da desobediência de um aluno? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta.
2-	Quais as características de um professor que age com respeito com relação aos seus alunos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta.
3-	Quais as características de um professor que age de forma justa com os seus alunos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta.
4-	Quais as atitudes do professor colaboram para a formação de alunos autônomos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você identifique o que ilustre a sua resposta.

QUESTIONÁRIO “CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS DE GRADUANDO DE PEDAGOGIA – PARTE 2”	
Perguntas referentes à formação acadêmica do graduando.	
1-	Você estudou no curso de pedagogia o conceito de moralidade?
2-	Quais disciplinas?
3-	Quais autores?
4-	Em que semestre?
5-	Você considera importante que o(a) professor(a) possua conhecimentos acerca da moralidade? Porque?
6-	Você teve acesso em outras formações a conteúdos referentes à moralidade? Quais?
Concepções dos graduandos sobre a educação moral.	

7-	O que você entende por moral?
8-	Qual o papel da moral no processo de ensino aprendizagem?
9-	Qual o papel da moral na relação professor aluno?
10-	Qual a relação entre moral e inteligência?
11-	Escreva um exemplo de sala de aula em que você identifique o aspecto moral sendo trabalhado pelo professor.

O questionário: “Concepções Morais em Graduandos de Pedagogia” conta com as mesmas questões nas duas Universidades, uma vez que temos entre outros objetivos aquele de estabelecer uma análise comparativa entre as respostas das duas Universidades públicas (grupo A e grupo B).

Desse modo, o questionário: “Concepções Educacionais Morais em Graduandos de Pedagogia Parte 1 e 2” foi elaborado com base na revisão bibliográfica apresentada por esse estudo. A parte 1 desse instrumento conta com os seguintes blocos temáticos: conceito de obediência; respeito; justiça; e autonomia. O questionário se inspirou na “Escala de Concepções Educativas” de Caetano (2009). A autora desenvolveu e validou um instrumento de avaliação psicológica em seu doutorado, que permitiu a “investigação dos conceitos dos pais sobre a sua participação na construção da autonomia moral dos seus filhos adolescentes, com base na teoria do desenvolvimento moral de Piaget” (CAETANO, 2009, p.7). A Parte 2 do questionário destina-se a conhecer se os alunos do curso de Pedagogia reconhecem a temática de desenvolvimento moral, e se a estudaram durante a graduação. Além disso, as perguntas do questionário são direcionadas aos graduandos, com o intuito de descobrir suas concepções sobre o desenvolvimento e educação moral, ou seja, se apresentam respostas fundamentadas em conhecimento científico aprendido nas disciplinas, ou se continuavam respondendo com base no senso comum.

4.4. Procedimentos

4.4.1. Para a coleta de dados

Essa pesquisa foi avaliada e autorizada previamente pelo Comitê de ética de pesquisa com seres humanos da Universidade de Estadual de Maringá (Número de aprovação do

Comitê de Ética: 25529114.4.0000.0104). (Anexo 4).

A pesquisa utilizou-se do espaço das universidades para realizar a coleta de dados. O primeiro passo foi o contato com as mesmas para apresentação do projeto de pesquisa e da documentação necessária.

A pesquisa foi realizada no ambiente universitário, através de aplicação coletiva dos instrumentos de coleta de dados (por escrito). O instrumento foi aplicado em sala de aula, com a autorização do Professor(a) da disciplina. Antes de iniciarmos a aplicação do instrumento, foi feita a apresentação da pesquisa e de seus objetivos aos alunos.

Os participantes da pesquisa das universidades nas quais a investigação foi realizada assinaram, o respectivo Termo de consentimento livre e esclarecido (conforme anexo 1). Os procedimentos para a coleta de dados foram os mesmos para todas as Universidades.

Na universidade do estado do Paraná o instrumento foi aplicado em duas turmas. Na turma A da universidade do estado do Paraná (grupo A) foram aplicados 21 questionários. As alunas¹⁴ enquanto respondiam o questionário faziam comentários com relação à dificuldade em responder o mesmo, dizendo que as questões eram difíceis de serem respondidas e perguntavam se poderiam deixá-las em branco, por não saberem respondê-las. Durante esse período, conversaram entre si e trocaram informações. O tempo da aplicação do questionário foi de aproximadamente 45 minutos.

Em seguida na turma B (grupo A) foram aplicados 24 questionários. Como observamos que na turma anterior houve dificuldade em responder o questionário (vários questionários foram entregues em branco, mesmo com o pedido de que os alunos escrevessem nas questões que não conseguiam responder a seguinte afirmativa: “não sei responder essa questão”), solicitamos que os participantes, mesmo com dificuldades, tentassem responder a Parte 1 do questionário com suas palavras e não se utilizassem da afirmativa “não sei responder essa questão” nessa primeira parte. Novamente percebemos que os alunos tiveram dificuldades em responder as questões. Ficaram algum tempo pensando nas respostas, e também trocaram informações durante a aplicação. O tempo utilizado para responder o instrumento foi de 55 minutos.

Na universidade do estado de São Paulo (grupo B), o instrumento também foi aplicado em duas turmas. Na turma A, foram aplicados 12 questionários. E novamente fizemos as observações já descritas acima. Os alunos demonstraram muito interesse pela pesquisa, pediram que ao final da aplicação fosse explicado mais sobre a pesquisa. Mas

¹⁴ Utilização no feminino de alunas se dá pelo fato da aplicação ter sido somente em mulheres nessa turma.

também observamos algumas dificuldades em responder as questões. O tempo de aplicação foi de 75 minutos.

Na turma B (grupo B), foram aplicados 24 questionários. As observações novamente foram feitas aos alunos em relação às respostas do questionário. A turma também demonstrou muito interesse sobre a pesquisa, fazendo muitas perguntas sobre a mesma. Os alunos trocaram informações, conversaram entre si, durante a aplicação do questionário. O tempo utilizado para responder o questionário foi de 50 minutos.

4.4.2. Para a análise dos dados

Os procedimentos para análise de dados foram os seguintes:

Após a aplicação dos instrumentos foi feita uma análise qualitativa e quantitativa descritiva dos dados (Anexo 5 e 6), de modo a responder aos objetivos da pesquisa. Essa análise dos dados foi feita com base na metodologia de análise de conteúdo, apresentada anteriormente. Ao realizarmos a análise dos dados obtidos na pesquisa, utilizamos as cinco etapas de análise, descrita por Moraes (1999), que são: Preparação das informações; Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; Categorização ou classificação das unidades em categorias; Descrição; e Interpretação.

A partir desta análise foram propostas categorias, que identificaram se a temática moral é abordada no curso de Pedagogia das instituições escolhidas, e quais as concepções destes alunos frente aos construtos de obediência; respeito; justiça; e autonomia. Tal procedimento nos permitiu compreender se os graduandos de pedagogia ampliam seus conhecimentos sobre a temática do desenvolvimento moral ou permanecem no senso comum. A análise das respostas dos sujeitos foi realizada, com o intuito de avaliar se as respostas dos mesmos eram coerentes, e se apresentavam fundamentação teórica, ou seja, se eram produto de conhecimento científico ou de senso comum.

Em seguida foi feita uma comparação dos dados obtidos nos instrumentos entre as universidades, com base na frequência das categorias desenvolvidas.

Apresentaremos no nosso próximo capítulo os resultados da pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos neste capítulo os resultados da nossa pesquisa discutidos à luz de nosso referencial teórico e dialogando com a revisão das pesquisas contemporâneas sobre a temática da educação moral. Conforme já anunciamos nos procedimentos para a análise de dados, construímos categorias específicas para cada pergunta do questionário. Apresentamos para cada questão as categorias elaboradas e suas respectivas explicações. Para melhor organização e entendimento dos exemplos que serão dados, para exemplificar as categorias apresentadas, realizamos uma separação dos sujeitos por universidades. Os sujeitos da Universidade do Estado do Paraná (grupo A) são identificados pela letra (G). Os sujeitos da Universidade do Estado de São Paulo (grupo B) são identificados pela letra (R).

5.1.Resultados do questionário de “Concepções Educativas Morais de Graduandos de Pedagogia – Parte 1”.

A primeira parte do questionário “Concepções Educativas Morais de Graduandos de Pedagogia”, investiga as concepções dos formandos em pedagogia sobre os construtos obediência, respeito, justiça e autonomia na relação com seus alunos ou futuros alunos. Apresentamos a seguir a resposta para cada construto.

5.1.1. Obediência

TABELA 4 – CONCEPÇÃO DE OBEDIÊNCIA

Questão: **Quais atitudes o professor deve tomar diante da desobediência de um aluno?**

	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
1- PUNIÇÃO	6	10%	3	5%	9	15%
2-ESTUDO CASO	4	7%	1	2%	5	9%
3-TENTATIVA	3	5%	4	7%	7	12%
4-DIÁLOGO 1	8	14%	7	12%	15	26%
5-DIÁLOGO 2	1	2%	6	10%	7	12%
6-TEÓRICA 1	6	10%	7	12%	13	22%
7-TEÓRICA 2	1	2%	1	2%	2	4%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

Araújo (1999) e La Taille (1999) quando escrevem sobre a autoridade do professor, afirmam que, se o professor é autoritário, não utiliza de sua competência e conhecimento para pedir obediência a seus alunos, ele se utiliza da coação, do abuso de seu poder para com os alunos. Por outro lado, ambos os autores compreendem que para ter autoridade, e se fazer obedecer, o sujeito não necessita impor suas vontades, mas sim compreender o próximo, e fazer com que as regras, sejam internalizadas e entendidas como necessárias para todos.

A primeira questão teve como objetivo identificar qual a concepção de obediência dos graduandos. Ao analisar as respostas dos graduandos pesquisados, chegamos a um total de sete categorias. São elas: (1)*Punição*; (2)*Estudo de Caso*; (3)*Tentativa*; (4)*Diálogo 1*; (5) *Diálogo 2*; (6)*Teórica 1*; e (7)*Teórica 2*. Estas categorias serão descritas e exemplificadas a seguir com as respostas dos sujeitos.

Uma das sete categorias encontradas foi a (1)*Punição*. Nessa categoria encontramos respostas, que apresentam como melhor solução a repreensão do aluno diante de uma infração. Os participantes da pesquisa relatam que é necessário chamar atenção das crianças, e depois conversar com elas, mas não relatam como essa conversa seria. Essa categoria apresentou o terceiro índice mais alto de respostas dadas pelos sujeitos, um total de 15%, sendo 10% das respostas, foram do Grupo A, e 5% do Grupo B.

Caetano (2008) em sua pesquisa de mestrado intitulada “O conceito de obediência na relação pais e filhos”, identificou uma categoria também denominada *Punição*. A pesquisadora realizou entrevistas com pais, com relação a não obediência de seus filhos. A autora afirma em seus resultados da pesquisa, que os pais acreditam que ao punir os seus filhos, estão educando, e para puni-los, os pais se utilizam das sanções expiatórias. Mantovani de Assis (2007b, p. 22) explica que as “sanções expiatórias ou punitivas são caracterizadas pela coerção e por uma relação arbitrária entre a sanção e ato sancionado”. Desta forma, a infração cometida pela criança, não possui nenhuma relação com a punição dada pelo adulto. Por exemplo: quando a criança desobedece aos pais por não fazer a tarefa, lhe é tirada a sobremesa após o jantar, como punição.

Vinha (2007, p. 8) afirma que,

Esses educadores utilizam as punições e as recompensas porque estão convencidos que são esses os procedimentos que fazem as crianças serem obedientes e educadas, desconhecendo uma outra maneira de agir, acreditando que esses “instrumentos” são fundamentais para a formação de futuros cidadãos adultos bons, honestos e inteligentes.

A autora chama atenção para a compreensão dos professores sobre a importância do desenvolvimento da autonomia das crianças. Ao se utilizar da punição para “reparar” o dano cometido, os professores estão se utilizando da coerção para educá-las, e estão enfatizando a heteronomia como moral da criança. Já que as mantém obedientes e não conscientes de seus atos.

Outra pesquisa sobre obediência que evidencia a punição como forma de reparação do ato cometido é a dissertação de mestrado de Alencastro (2013) “Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar”. A autora investiga questões de obediência e da transgressão escolar sob a perspectiva dos jovens. A autora realizou observações e entrevistas individuais com 151 alunos, de idade entre 10 e 15 anos, de ambos os sexos, de escolas particulares e públicas, com o objetivo de constatar se a ética faz parte da vida dos adolescentes, e quais são os motivos que os jovens acreditam ter para obedecer e transgredir as regras, e também se existem motivos para os comportamentos de obediência e transgressão dentro das escolas. A autora constatou em seus resultados que há uma supervalorização do ambiente familiar e da vida privada por parte dos participantes, como também mais relatos de experiências individuais do que em grupo, o que favorece o fortalecimento da heteronomia e o distanciamento da vida pública. Os jovens também relatam a ausência professor na mediação e no processo de solução dos

conflitos, e revelam a frequente prática escolar autoritária centrada no poder dos adultos e no uso de recompensas e punições. Alencastro (2013) conclui apontando a necessidade dos professores proporem interações sociais e trocas de ponto de vista entre os alunos, valorizando a descentração, a cooperação e a reciprocidade.

Com base no que já foi explicado sobre a categoria *Punição*, e também sobre os prejuízos que esta acarreta para o desenvolvimento da criança, passemos agora para as respostas que os participantes da pesquisa apresentaram como possíveis atitudes a serem tomadas diante da desobediência de seus alunos. Como já explicado, após a pergunta, pedimos aos sujeitos que nos apresentassem um exemplo, porque assim poderíamos identificar sua real compreensão frente à questão, e para que o participante também pudesse explicar sua resposta pelo exemplo. Utilizamos a resposta e o exemplo que o graduando (R25), formulou para esclarecermos sua opinião sobre o conceito de obediência.

(G27) O professor deve pegar o aluno coloca-lo pensando em um canto sobre o que ele fez. Depois de um tempo olhar olho no olho e dizer para ele que não pode fazer isso e o porquê.

(R25) O professor deve corrigi-lo, de forma que não venha constrange-lo, e depois conversar com o aluno sobre essa atitude para que ele não venha a repetir. Exemplo: Um aluno grita com a professora, porque não quer ficar na sala de aula, a professora o *repreende*, e depois conversa particularmente com ele para acalma-lo explicando a importância de estar na Escola; e lhe mostra o lado bom que estar lá pode favorecê-lo. (grifo nosso)

(R6) Chamar a atenção sobre o ato incorreto que ele cometeu, conversar e se for preciso aplicar algum castigo.

Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009) no artigo “A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos”, analisaram a compreensão de alunos, entre seis e sete anos, sobre a virtude justiça, como a percebem e a vivenciam em sua vida cotidiana. A coleta de dados foi efetuada em dois momentos: primeiramente, contou-se uma fábula e, na sequência, realizou-se uma entrevista com roteiro semiestruturado. Para os alunos que constituíram essa investigação, ser justo representa saber dividir as coisas, respeitar as pessoas, obedecer aos pais, não brigar, ajudar a mãe, entre outras atitudes afins. Os argumentos mencionados por esses estão relacionados à justiça expiatória, já que as mesmas se encontram na fase da heteronomia, e deste modo, os pais, e professores, são os representantes das regras e valores morais. E por isso, a delimitação de regras construídas pelos adultos e a presença destes são marcantes na vida

da criança. Dessa forma, segundo as autoras, os pais e professores podem oportunizar discussões entre as crianças, permitindo que elas possam apresentar suas inquietações, e possam assim conversar e refletir sobre os fatos de sua vida. Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009), afirmam a importância dos educadores conhecerem como a construção de valores acontece entre alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, pois tais atitudes favoreceriam o profissional em sua atuação em sala de aula, assim como também na organização das práticas pedagógicas, que fazem parte do processo de construção dos valores pelos alunos. As autoras concluem com base em sua pesquisa que, embora não exista uma regra geral para ensinar o desenvolvimento moral da criança, as relações que esta constitui com o meio são indispensáveis para que o seu desenvolvimento ocorra com qualidade. E também que os ambientes, familiar e escolar, podem favorecer os diálogos e discussões, no intuito de beneficiar o desenvolvimento moral e a responsabilidade das crianças.

Trouxemos esse artigo das autoras Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009), com o intuito de apresentar as concepções das crianças sobre a justiça na escola. Faz-se necessário o uso deste estudo, pelo fato do aparecimento da categoria *Punição*, ser representada pelos graduandos no construto Obediência, e não no construto Justiça. Com base no artigo, pudemos compreender que para as crianças o certo é agir conforme o adulto, e que as regras de convivência estipuladas nas escolas não são organizadas com base na colaboração de todos.

Outra categoria encontrada na questão da obediência foi o (2)*Estudo de Caso*. O *Estudo de Caso* consiste na “pesquisa” do professor sobre a vida do aluno, para compreender seus comportamentos e ações em sala de aula. Os graduandos entendem que se o aluno está desobedecendo ao professor, é porque há algum problema pessoal, que pode estar afetando o seu comportamento em sala de aula. Esta categoria abrangeu um total de 9% das respostas obtidas na pesquisa, 7% foram computadas pelo Grupo A e 2% pelo Grupo B. A seguir as respostas dos sujeitos:

(G29) Refletir sobre a realidade desse aluno e suas individualidades, características pessoais, para então tomar uma atitude, seja mais enérgica, chamando a atenção e o encaminhando à coordenação, caso haja reincidência, ou aguardando o término da aula para uma conversa particular. Exemplo: Em caso de desobediência em que o aluno decida não realizar a atividade, tarefa proposta, deve-se “analisar” o aluno como indivíduo, sua personalidade e comportamento nas aulas anteriores. Se o aluno tem um histórico de mau comportamento em sala, encaminharia à

coordenação, caso seja um caso atípico, conversaria com ele no final da aula. (grifo nosso)

(G16) Compreender o significado de seu comportamento para poder intervir se for preciso adverti-lo e comunicar os pais sobre o que está acontecendo. Exemplo: Uma criança não está conseguindo se socializar e tem comportamentos agressivos ao chamar os pais descobrimos que está ocorrendo uma *situação pessoal desagradável o aluno deve ser encaminhado para não deixar que isso atrapalhe no restante de sua formação. (grifo nosso)*

A categoria (3)*Tentativa* é definida pela procura do professor por ajuda para resolver os problemas de desobediência em sala de aula. Os graduandos acreditam que quando os alunos não obedecem, é preciso conversar com eles (mas não exemplificam como seria essa conversa), e se essa atitude não obtiver resultado é preciso repassar o ocorrido, seja para a coordenação, direção ou para os pais das crianças, para que providências sejam tomadas. A categoria *Tentativa* computou um total de 12% das respostas, sendo que 5% foram do Grupo A, e 7% do Grupo B.

Caetano (2008), também identificou uma categoria também denominada *Tentativa* em sua pesquisa. Mas essa categoria era definida pelos sujeitos da pesquisa dessa forma: “um bom pai deve primeiramente conversar com seu filho; uma vez que tal estratégia não alcance resultados, deve-se tentar a ameaça; se ainda não houver correspondência, para que não se perca a autoridade, é preciso então que se cumpra o prometido (...)”. Podemos observar uma diferença nas categorias, mas as mesmas se utilizam do diálogo como primeira opção, e depois se utilizam de outras estratégias de resolução do conflito (CAETANO, 2008, p. 140). Já que os pais possuem mais autoridade frente aos seus filhos buscam a solução do problema eles mesmos, na pesquisa da autora. Mas com base nas respostas dadas pelos nossos participantes, os professores devem repassar o problema da desobediência, que pode tanto ser resolvido na escola, com ajuda da coordenação ou direção, ou levado para os pais resolverem. Os exemplos abaixo comprovam os argumentos dados pelos graduandos com relação à obediência.

(R20) Antes de qualquer coisa o diálogo é aplicado. Posteriormente busca-se orientações com outros profissionais da Instituição a fim de mudar a estratégia.

(G8) O professor tem que ter postura para impor as regras e limites, se mesmo o professor tendo essa postura o aluno ainda não se comportar, deve ser chamado o pai para juntos chegarem a um acordo.

(R9) Conversar com ele, e se não resolver leva-lo à coordenadora ou Orientação Educacional para que eles conversem com o aluno e se não resolver chamar os pais.

Identificamos também respostas que nos parecerem do tipo “politicamente corretas”, porque parecem respostas prontas e são evasivas, uma vez que não são identificados quais seriam os recursos utilizados na situação. Nomeamos tal categoria como (4)*Diálogo 1*, já que os graduandos reconhecem a importância da conversa, em uma situação de desobediência, mas os mesmos não exemplificam como seria esse diálogo com os alunos, e nem suas estratégias com relação à desobediência. Essa categoria foi a que mais obteve respostas, um total de 26% das respostas obtidas no questionário, 14% destas eram do Grupo A, e 12% do Grupo B. A seguir as respostas dos sujeitos:

(R17) Tentar orientá-lo de como deve agir, de uma forma diferente sempre dialogando.

(R27) Conversar com o aluno e explicar que o seu comportamento não é adequado e fazê-lo refletir sobre sua atitude.

Já na categoria (5) *Diálogo 2*, podemos visualizar a intenção dos sujeitos, frente ao problema enfrentado em sala de aula. Os sujeitos usam muito o verbo “compreender” em suas respostas, e afirmam que os alunos precisam saber que sua ação possui consequências e que estas precisam ser revistas. Nesta categoria foram computados 10% das respostas, somente no Grupo B, e 2% do Grupo A, totalizando assim 12% de respostas nessa categoria.

Caetano (2008) em sua pesquisa identificou a categoria “Diálogo”, também com relação à obediência. Como identificamos duas categorias *Diálogo*, mas com definição 1 e 2, podemos dizer que a categoria da autora, compreende a esta categoria denominada *Diálogo 2* da pesquisa. A autora afirma que essa categoria de sua pesquisa é identificada pelas seguintes respostas dos pais “a conversa e a explicação são atitudes coerentes a bons pais, cuja função é explicar os motivos das regras e proibições e ouvir os argumentos das crianças” (CAETANO, 2008, p. 141). Em seguida podemos verificar que as respostas dos graduandos de Pedagogia se assemelham a essa perspectiva.

(R23) Conversar dialogar e levar o aluno a *compreender* seu erro. (grifo nosso)

(R11) Depende da situação de desobediência. Há momentos que pode ocorrer algo grave e o professor ficar alterado, porém, o mais adequado é

manter-se calmo, respirar e buscar *problematizar com o aluno* para tentar entender o que levou a desobediência, tendo em vista que essa abordagem seja *prática cotidiana*. (grifo nossos)

(R2) Diante da desobediência do aluno, a atitude que o professor deve tomar, deveria ser de conversar com ele *mostrando-lhe* que o que fez não foi correto, sempre ressaltando ao aluno *as consequências do mau ato e seus problemas*. (grifo nosso)

(G10) Acredito que *deva indagar o aluno o porquê da desobediência* e mostrar o que é certo ou errado. (grifo nosso)

(R19) Conversar com o aluno para entender o problema da desobediência e tentar fazer o aluno *compreender* o porquê do professor fazer algum pedido em determinada situação. (grifo nosso)

Na categoria (6)*Teórica 1* pudemos visualizar uma pequena evolução das respostas em direção a assimilação de que a obediência está atrelada à convivência em sala de aula e que é possível manter uma boa relação com os colegas e com o ambiente coletivo. Os graduandos compreendem a importância da obediência para o coletivo, colocando para os alunos suas vantagens e desvantagens. A categoria *Teórica 1* foi a segunda categoria de respostas mais citadas pelos sujeitos com um total de 22%. O grupo A, teve índice de 10% e o grupo B, 12% das respostas.

(G1) Penso que o Professor deve sempre mostrar ao aluno que a obediência é necessária para uma melhor *convivência* e que suas “ordens” são para o benefício próprio do aluno. Exemplo: Você “manda” o aluno sentar e ele se negar você pede para ele novamente, mas enfatizando a necessidade dele *permanecer sentado para ele consiga aprender*. (grifo nosso)

(G5) Diante da desobediência professor deve agir de uma forma educativa, ou seja, interroga-lo se sua atitude está correta. Colocar para a criança quais são as vantagens de obedecer.

Por fim, a última categoria é a (7)*Teórica 2*. Estas respostas são as que mais se aproximam de uma compreensão de obediência atrelada às regras e ao coletivo. Os participantes acreditam que as crianças podem compreender e reconhecer a importância das regras, e que é necessário ensinar o que é certo e errado para elas (crianças) na escola. Esta foi a categoria que teve o menor número de respostas, um total de 4%, sendo 2% do grupo A, e 2% do grupo B.

(R4) Muitas as vezes não concordo com a falta de paciência, se posicionando (professores) como superiores as crianças. Primeiro o educador precisa ter em mente que *a criança esta em desenvolvimento e*

em constante aprendizagem. O professor precisa a todo momento instruir o aluno para o que é certo, o que é correto. (grifo nosso)

(G2) Demonstrar que o aluno “quebrou” a(s) regra(s); acordo.

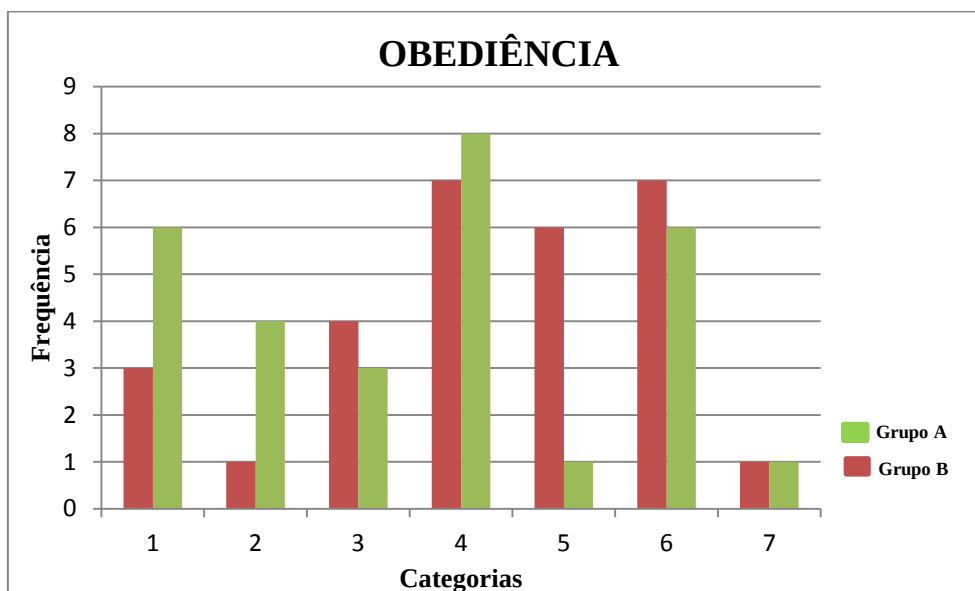


GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DA CONCEPÇÃO DE OBEDIÊNCIA

O gráfico acima apresenta a frequência das respostas dos sujeitos do grupo A e do grupo B, com relação à concepção de Obediência. O que podemos afirmar com base no gráfico é que houve mais respostas do grupo A, em relação ao grupo B, nas categorias 1 (Punição), 2 (Estudo de Caso) e 4 (Diálogo 1) e houve mais respostas do grupo B em relação ao grupo A nas categorias 3 (Tentativa), 5 (Diálogo 2) e 6 (Teórica 1). As respostas foram iguais nos dois grupos na categoria 7 (Teórica 2). Houve uma diferença expressiva do grupo A em relação ao grupo B no número de resposta na categoria 1 (Punição) e 2 (Estudo de Caso), e do grupo B na categoria 5 (Diálogo 2) em relação ao grupo A.

Podemos concluir deste modo, que com relação à concepção de Obediência, os graduandos pesquisados, a maioria das respostas que evidenciam o fato dos graduandos apostarem no diálogo e no ensino da obediência como adequada para uma convivência harmônica com os alunos. Podemos inferir que os participantes não parecem acreditar na obediência cega e apostam na possibilidade do professor construir uma relação menos autoritária com os alunos.

5.1.2. Respeito

TABELA 5 – CONCEPÇÃO DE RESPEITO

Questão: Quais as características de um professor que age com respeito com relação aos seus alunos?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
1-PROFISSIONAL	8	14%	4	6%	12	20%
2-AFETIVA	5	9%	7	12%	12	21%
3-AFETIVA & PROFISSIONAL	1	2%	3	5%	4	7%
4-MORAL	15	26%	15	26%	30	52%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

A segunda questão pergunta aos graduandos sobre respeito. Identificamos nas respostas obtidas na pesquisa, um total de quatro categorias. Estas foram identificadas como: *Profissional*; *Afetiva*; *Profissional & Afetiva*; e *Moral*.

Na categoria (1)*Profissional*, pudemos identificar que os graduandos compreendem como “tratar os alunos com respeito”, o fato do professor ser comprometido com o ensino/aprendizagem dos mesmos. Os participantes formulam as respostas enfatizando a importância do professor ser organizado, que realize o planejamento das aulas, ou seja, que cumpra com suas obrigações de professor dentro da sala de aula. Como apresentado no capítulo anterior, um professor competente não prioriza apenas o ensino cognitivo, mas evidencia os vários aspectos do desenvolvimento da criança, para formá-la com qualidade, favorecendo assim, suas competências, e o seu desenvolvendo tanto cognitivo, quanto emocional, físico e moral (MACEDO, 2005). Um professor competente de acordo com Veiga e Viana (2010) tem capacidade crítica e inovadora, pois pesquisa e toma decisões, e busca dar significado à educação. Obviamente que o comprometimento com o conteúdo e com o planejamento e organização da sala de aula, implicam realmente em uma relação de respeito por parte do professor, todavia, podemos afirmar que isso é necessário, mas não suficiente. A categoria (1)*Profissional* alcançou um total de 20% das respostas, e 14% destas foram dadas pelos sujeitos do grupo A, e 6% do grupo B.

Seguem alguns exemplos das respostas da categoria (1)*Profissional*:

(G18) Assíduo, comprometido, pontual, compreensivo, atento.

(G1) Um professor que domine o conhecimento, que consiga demonstrar seu comprometimento, que seja organizado, pontual, que cumpra com seus deveres e que tenha autoridade, mas não seja autoritário.

(G9) Falo em tom de voz baixo, tratar com carinho, corrigir o aluno quando necessário, fazer o planejamento pensando na realidade da sala em que atua.

Na categoria (2)*Afetiva*, os participantes entendem que o professor respeitoso é aquele, que dá carinho, atenção e amor aos alunos. Os participantes acreditam que o professor pode proporcionar um ambiente afetuoso dentro da sala de aula. Concordamos com a importância do afeto no ambiente escolar, mas há que se construir também um ambiente cooperativo, de trocas entre as crianças, de experiências e de reciprocidade, em que os alunos possam discutir e opinar, construindo seu conhecimento e desenvolvendo sua moral autônoma (CAETANO, 2012a). Nesta categoria o índice de respostas foi de 21% do total dos sujeitos, 9% do grupo A e 12% do grupo B. Algumas respostas dessa categoria são apresentadas a seguir:

(R20) Íntegro, responsável, equilibrado e estável (emocionalmente).

(R9) É leal, tem amor por eles, respeita a individualidade de cada um, conversa, ajuda-os nas suas dificuldades.

(G7) É um professor que respeita seus alunos, e oferece uma atenção e carinho para com todos, busca sempre conhecer e ajudar cada aluno seu.

Encontramos respostas que se mesclavam, ou seja, correspondiam à união entre a categoria *Profissional* e *Afetiva*. Então classificamos estas respostas na categoria (3)*Profissional & Afetiva*. Nessa categoria como já apontamentos nas outras duas, pudemos visualizar respostas que não identificam o valor do respeito evidenciado por Piaget, mas associam respeito ao planejamento das aulas e ao afeto. Esta categoria obteve um índice baixo de respostas, um total de 7%, sendo que 2% foram dadas no grupo A e 5% no grupo B. A seguir as respostas dos sujeitos:

(G15) Um professor que sabe ouvir, toma todos os cuidados, faz seu planejamento, demonstra carinho.

(R4) Paciência, compromisso com a sua atuação profissional, como, não faltar e buscar a melhor elaboração das aulas. Estar com comprometido com a aprendizagem. Buscar a amizade de seus alunos.

(R7) O professor procura dialogar com o aluno em todos os momentos; é pesquisador uma vez que procura investigar as causas dos problemas, sensível e compreensível.

Podemos identificar nessas respostas, a união do profissional comprometido com o profissional carinhoso. Os graduandos acreditam que é necessário o compromisso com a sala de aula, para ministrarem suas aulas e o compromisso afetuosos com os alunos, sua amizade e carinho.

Por fim, apresentamos a descrição da categoria que chamamos de (4)*Moral*. Essa categoria é aquela que evidencia maior compreensão do respeito atrelado a moral, ou seja, os participantes entendem que o respeito está intimamente ligado à formação de seus alunos e que é preciso construir um ambiente que favoreça a autonomia. A categoria (4)*Moral* teve um valor significativo nas respostas dos graduandos e somaram um valor de 52% total das respostas obtidas no questionário, sendo que 26% foram do grupo A e 26% do grupo B. Essa categoria abarcou mais da metade das respostas de toda a questão. Seguem alguns exemplos de respostas classificadas na categoria (4) *Moral*:

(R29) O professor que respeita seus alunos ouve sempre a opinião deles, sempre procura escutar o grupo e sua sala sempre tem um ambiente democrático.

(R25) O professor que usa sua autoridade de forma correta, respeitando os limites de cada aluno e auxiliando-os flexivelmente no desenvolvimento de cada um.

(R3) Um professor que de fato respeita seus alunos procura sempre manter um diálogo aberto, ouve e procura sempre atender a necessidade dos seus alunos, é justo, democrático e cidadão.

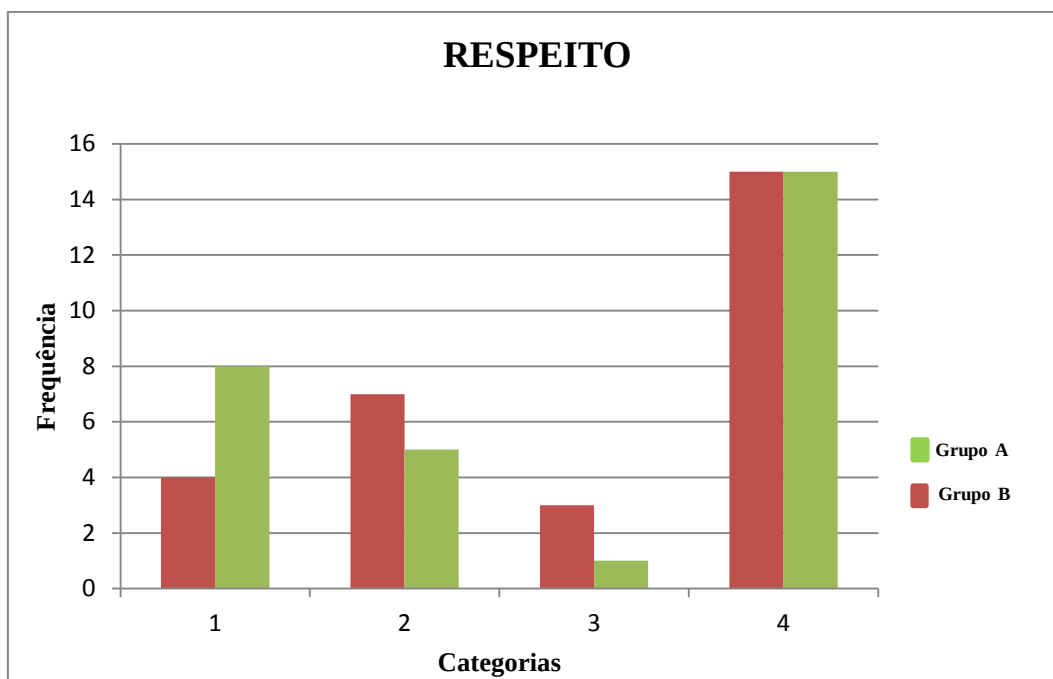


GRÁFICO 3- FREQUÊNCIA CONCEPÇÃO DE RESPEITO

O gráfico acima apresenta a frequência das respostas dos sujeitos do grupo A e do grupo B, com relação à concepção de Respeito. Podemos afirmar com base no gráfico, que houve mais respostas do grupo A, em relação ao grupo B, na categoria 1 (Profissional), e do grupo B em relação ao grupo A nas categorias 2 (Afetiva) e 3 (Afetiva & Profissional). As respostas foram iguais nos dois grupos na categoria 4 (Moral). Houve uma diferença expressiva do grupo A em relação ao grupo B no número de resposta na categoria 1 (Profissional).

Podemos concluir assim que as concepções dos participantes sobre o construto respeito são concepções positivas e evidenciam sua intenção de proporcionar um ambiente respeitoso para os alunos.

A pesquisa de Beluci e Shimizu (2007) intitulada “Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública” discute as principais ocorrências de injustiça no cotidiano de uma escola pública. As autoras aplicaram um questionário, a um total de 221 sujeitos, entre eles alunos, pais, professores e funcionários, com o intuito de comparar as percepções desses diferentes membros com relação à injustiça. Beluci e Shimizu (2007) embasadas em Piaget (1932/ 1994) e Kohlberg (1976/1992) acreditam que o tipo de respeito presente nessas relações e o fato dessas relações serem analisadas justas ou injustas pelos participantes envolvidos são dados significantes para o encaminhamento em que se dá o desenvolvimento moral dos mesmos, e, deste modo, para a forma como

eles se relacionam com as normas e regras escolares. Entendemos assim que o respeito é um componente muito importante para a educação das crianças, pois o mesmo define as relações dentro da sala aula, relações de coação ou de cooperação. Entendemos assim, que pesquisas como a de Beluci e Shimuzu (2007), confirmam a importância desse conceito em sala de aula, uma vez que o respeito mútuo promove a cooperação e a reciprocidade.

5.1.3. Justiça

TABELA 6 – CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA

Questão: **Quais as características de um professor que age de forma justa com os seus alunos?**

	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
1- PROFISSIONAL	8	14%	3	5%	11	19%
2-AFETIVO	0	0%	3	5%	3	5%
3-MORAL	20	34%	23	40%	43	74%
NÃO SEI RESPONDER	1	2%	0	0%	1	2%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

A questão número três da primeira parte do questionário tratava do conceito de justiça. Identificamos que as respostas continham as mesmas ideias da pergunta anterior sobre respeito, deste modo, foram elencadas as mesmas três categorias, que continuaram com a mesma denominação da concepção de Respeito. Deste modo atribuímos a essa questão as categorias: *Profissional*; *Afetiva*; e *Moral*.

A categoria (1)*Profissional* foi definida pelos graduandos mais uma vez como: o professor que atende a sala da melhor maneira possível, que compreende suas dificuldades e que ajuda os seus alunos a compreenderem os conteúdos. Esta categoria contemplou o segundo maior valor de respostas, um total de 19%, sendo 14% do grupo A e 5% do grupo B.

(R8) É o professor que conhece realmente a sala, está comprometido com o trabalho, sabe lidar com os problemas do dia-a-dia e faz disso um aprendizado.

(R21) Favorece a participação dos alunos no planejamento, desenvolvimento, avaliação das atividades didáticas e resolução de problemas.

(G6) O professor que age de forma justa é aquele que busca compreender os dois lados da história, não agindo no impulso do momento, mas sim, buscando entender todos os pontos. Exemplo: Quando professor perceber que a turma tiver dificuldade em determinado conteúdo. Ele deve ser justo em repassar a matéria para que todos tenham uma melhor compreensão, antes de aplicar a prova.

Podemos notar que na categoria (2)*Afetiva*, os participantes retornam à concepção de professor amigo, carinho e que possui amizade com seus alunos. Essa categoria só foi citada pelos participantes do grupo B, com um total de 5% da amostra.

A seguir um exemplo dessa categoria:

(R23) Amigo, companheiro, sincero, recíproco, empático, prestativo, honesto.

Na categoria (3)*Moral* os graduandos compreendem o valor das regras como uma produção coletiva, como também reconhecem o valor das trocas e das discussões em sala de aula, como formas de valorizar a justiça. (MENIN, 2007). Novamente a categoria (3)*Moral* foi a mais citada na questão, um total de 74% dos graduandos pesquisados, afirmam que para ser justo com seus alunos, o professor precisa agir moralmente, sendo que 34% das respostas foi dada pelo grupo A e 40% do grupo B. Os exemplos a seguir apresentam tal perspectiva:

(G3) Os que fazem combinados impondo algumas regrinhas básicas de convivência.

(R11) O principal é sempre se preocupar com o contexto. E, a partir disso buscar no diálogo coletivo entender o que é justo ou injusto, o que prejudica o colega e o que poderia ser feito. É uma forma de *ensinar valores*, porém, de forma elaborada, construtiva e em continuação. (grifo nosso)

(G9) Ouvir sempre os alunos, no caso de uma briga. Fazer sorteios quando for para ganhar ou fazer algo.

Com relação à justiça no ambiente escolar, Carbone e Menin (2004) no artigo “Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio”, apresentam resultados de duas pesquisas que buscaram investigar como os alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares, representam situações de

injustiça na escola, como também identificar quais são os agentes dessas injustiças. Ao comparar as duas pesquisas, a de 1999 e a de 2003, as autoras concluíram que em nenhuma das séries estudadas, os alunos consideram a escola como uma “comunidade justa”, mas evidenciaram nas respostas dos sujeitos, casos de injustiça retributiva. Também identificaram que os principais agentes de injustiças foram os professores perante seus alunos e, em segundo lugar, os alunos entre eles mesmos. De acordo com as autoras, com relação às acusações dos alunos sobre as injustiças realizadas pelos professores, podemos compreender que os alunos possuem esta representação da escola, pelo fato de que as normas e regras, na maioria das vezes, são impostas de maneira coercitiva e sem participação dos mesmos. Carbone e Menin (2004) concluem que, poderiam ser trabalhados temas sobre injustiça na escola e que estes poderiam auxiliar o professor em sua prática pedagógica; o professor também poderia estimular o aluno a participar mais democraticamente em sala de aula, construindo e debatendo as regras e normas da escola.

A pesquisa de Lepre (1999), intitulada “Desenvolvimento moral e indisciplina na escola”, também vai ao encontro do que Carbone e Menin (2004) afirmam. Segundo a autora, quando as crianças possuem relações democráticas, ou seja, em que vivenciem situações de respeito mútuo, de cooperação, e de trocas, as mesmas desenvolvem sua moral em direção da autonomia. Mas se as crianças vivenciam relações contrárias, em que as regras são impostas de maneira unilateral, e as mesmas não compreenderem o seu real sentido, elas não se submeterão a elas, e assim podem ter comportamentos “indisciplinados”, já que não internalizaram as regras, e por isso não as respeitam. A autora conclui assim que, existe uma possível relação entre a indisciplina o desenvolvimento moral e o meio social, pois todos são constituídos pelas relações intra e extra-escolares. E ainda enfatiza que os educadores, podem refletir sobre essa indisciplina em sala de aula, e também pensar sobre que tipos de regras estão submetendo os alunos, e assim buscar soluções.

Chamamos atenção para um dado novo. Essa foi a primeira questão que os graduandos se utilizaram da afirmativa “não sei responder essa questão”, solicitada na hora da aplicação da pesquisa, para que nenhuma questão fosse deixada em branco. Somente 1 sujeito do grupo A respondeu com essa afirmativa, e somou um total de 2% da amostra.

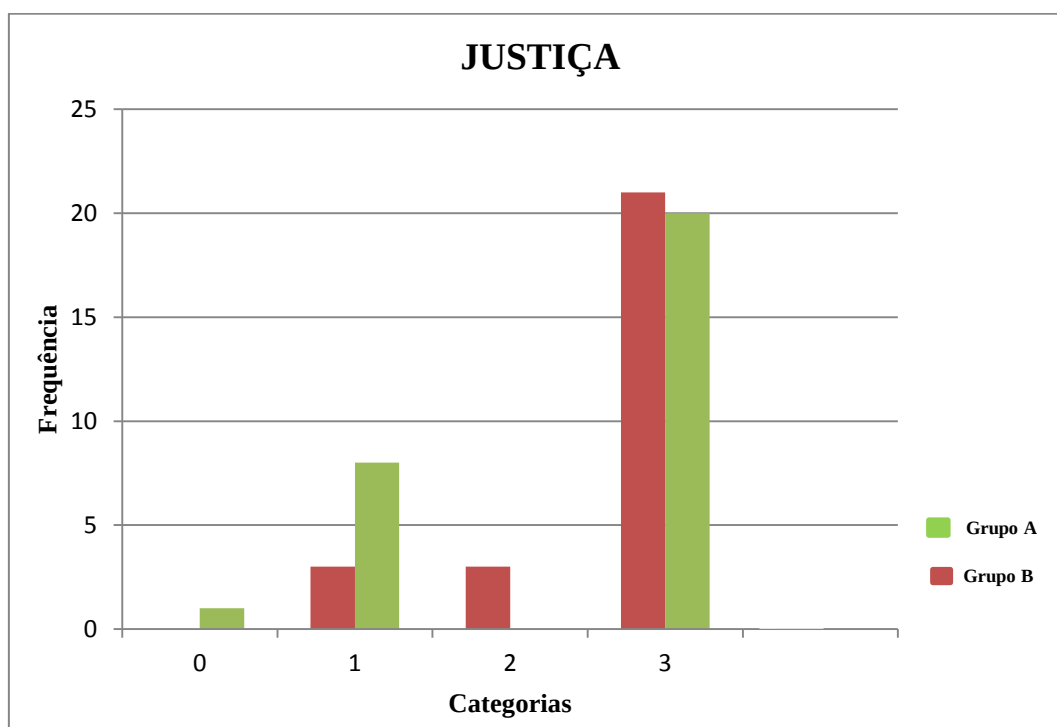


GRÁFICO 4- FREQUÊNCIA CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA

Com relação ao gráfico acima que apresenta a frequência das respostas dos sujeitos do grupo A e do grupo B, com relação à concepção de Justiça, podemos afirmar que houve mais respostas do grupo A, em relação ao grupo B, nas categorias 1(Profissional). E do grupo B em relação ao grupo A nas categorias 2 (Afetiva). E as respostas foram muito semelhantes nos dois grupos na categoria 3 (Moral). Houve uma diferença expressiva do grupo A em relação ao grupo B no número de resposta na categoria 1(Profissional). E somente no grupo A, houve a utilização da afirmativa “não sei responder (0) essa questão”.

Com relação a esse construto pudemos perceber que os graduandos também deram respostas positivas em relação às concepções de justiça. Ainda que, assim como no construto respeito, essas respostas não identifiquem conhecimentos teóricos, como por exemplo, os conceitos de justiça distributiva ou reciprocidade, ou mesmo a ideia das relações cooperativas, porém os exemplos dados pelos graduandos revelam a intenção de estabelecerem relações justas com seus alunos.

5.1.4. Autonomia

TABELA 7 – CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA

Questão: Quais as atitudes do professor colaboram para a formação de alunos autônomos?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
1-DOCENTE	13	22%	4	7%	17	29%
2- COOPERATIVA	11	19%	25	43%	36	62%
NÃO SEI RESPONDER	5	9%	0	0%	5	9%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

Segundo Piaget (1932/1994) a moral autônoma se desenvolve a partir do respeito mútuo, das relações de reciprocidade e de cooperação. Nas relações de cooperação, as crianças discutem, observam o ponto de vista do outro, se descentram, compreendem e participam dos acordos mútuos, deste modo, internalizam e compreendem as regras do grupo. Para que a autonomia se desenvolva é preciso que a criança conviva em um ambiente cooperativo, livre de coações, mas que valorize as trocas e a reciprocidade.

Pudemos identificar com base nessa questão qual a concepção de autonomia que os alunos possuem, e como que eles a associam dentro do ambiente escolar. Identificamos duas categorias que classificam as respostas dos graduandos:

Seguem exemplos das respostas classificadas na categoria (1)*Docentes*:

(R8) É o professor mediador, que proporciona instrumentos de aprendizado para que o aluno adquira o conhecimento.

(G20) Atitudes de conhecimento do conteúdo e saber expor o conteúdo, paciência na hora de ensinar.

(G28) O professor deve ser claro na hora de transmitir o conteúdo, ter vocabulário adequado, ser profissional.

(G1) Sua organização, seu planejamento, seu domínio do conteúdo, e ser comprometido com seu trabalho.

Pudemos identificar com base nas respostas dadas pelos graduandos, uma preocupação com relação à ação docente. Eles associam a formação autônoma do aluno, com os conteúdos ministrados em sala de aula, sua importância e entendimento pelas crianças. Colocam em evidência a importância do planejamento e a transmissão do

conteúdo como forma de ensinar e desenvolver a autonomia dos alunos. Essas atitudes aqui apresentadas se parecem muito com a categoria *Professional*, citada na concepção de Respeito e Justiça, pelos graduandos. Novamente concordamos que essas atitudes são desejáveis e importantes para os docentes, mas Perrenoud (2002) evidencia como um professor competente, aquele que, além de cumprir com seus compromissos profissionais, ainda valoriza o seu aluno e busca sua formação para a criticidade e para a cidadania. Com base nos dados apresentados 29% dos sujeitos acreditam nessa hipótese como a atitude correta dos professores. Outro número que expressa tal compreensão, é que 22% dos sujeitos são do grupo A, e 7% do grupo B.

Já na categoria denominada atitudes (2)*Cooperativas* pudemos observar uma preocupação em relação ao desenvolvimento pleno dos alunos. Os graduandos ressaltam a importância da atuação e participação dos alunos nas atividades escolares. Os mesmos colocam em evidencia o valor das trocas entre as crianças, o incentivo ao respeito entre eles, a construção de regras, dentre outros aspectos. Essas respostas dadas pelos participantes evidenciam a importância e a participação dos alunos, na construção de regras, e nas tomadas de decisões, que vão ao encontro do que Piaget (1930/1996) enfatiza sobre o desenvolvimento da moral autônoma, e também sobre o método ativo e o self-government. Essa categoria soma mais da metade dos participantes. O número de 62% desses sujeitos é bem expressivo em favor da categoria, e deste número, 19% é do grupo A e 43% são do grupo B. A seguir as respostas dos sujeitos:

(R22) Atitudes que visam o desenvolver a autonomia como: decidirem em conjunto sobre regras, brinquedos, brincadeiras, além de autonomia desenvolve também a democracia, decisão coletiva da maioria e também ajudam a lidar com conflitos práticos.

(R4) Ouvir seus alunos, incentivar a tomada de decisões, tanto nas organizações escolares quanto das atividades extra escolares. Incentivar o respeito ao próximo.

(G2) Diálogo, roda de conversa, estabelecer regras por meio de contratos pedagógicos (decisões coletivas).

(G27) Primeiramente, o professor deve fazer com que os alunos tornem-se cidadãos críticos. Nisso, o aluno será responsável e autônomo também.

A dissertação de Araújo (1993) “Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança”, enfatiza a importância do ambiente cooperativo dentro das escolas. O autor investigou a relação entre o desenvolvimento do

juízo moral e o ambiente escolar vivenciado por crianças pré-escolares. O autor realizou uma observação durante um ano em uma sala de aula de uma escola pública, com o intuito de analisar as relações entre as crianças e entre elas e os adultos. Nessa escola, as relações que prevaleciam, eram relações de respeito mútuo e também atividades cooperativas e de trabalhos em grupo. Ao fim da observação Araújo (1993) aplicou provas relativas a aspectos morais (noção de sanção; conflito entre justiça retributiva e distributiva; e entre igualdade e autoridade; desajeitamentos; e consciência das regras), em crianças desta escola, assim como também em mais duas escolas, uma particular e outra pública. Nestas outras duas escolas que o autor pesquisou, as relações eram embasadas no autoritarismo e no respeito unilateral. O que Araújo (1993) constatou em sua pesquisa é que, na escola em que as crianças vivenciavam o respeito mútuo e as trocas entre pares, fazendo uso da cooperação e dos trabalhos em grupo, se confirmou um maior desenvolvimento do juízo moral em direção à autonomia dos sujeitos. Mas em contrapartida, nas escolas em que o ambiente era coercitivo e autoritário não se identificou índices de crescimento do desenvolvimento da moral autônoma. Deste modo, propiciar um ambiente cooperativo em sala de aula pode favorecer significativamente o desenvolvimento da moral autônoma.

Lukjanenko (1995) em sua dissertação intitulada “Um estudo sobre a relação moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado”, investigou se o juízo moral de professores interfere nas relações interindividuais situadas em sala de aula. Foram aplicadas “Entrevistas de Juízo Moral de Kohlberg” em 20 professores de uma escola pública do interior de São Paulo, para avaliar o juízo moral dos mesmos, assim como também foi utilizada uma “Ficha de Observação” com base na teoria de Piaget, para avaliar as relações que ocorriam no ambiente escolar. Lukjanenko (1995) então relacionou os níveis de juízo moral dos professores, aos níveis de relações estabelecidas no ambiente de sala de aula e concluiu que os professores com nível superior de juízo moral proporcionavam um ambiente mais cooperativo, e professores com nível inferior de juízo moral proporcionavam um ambiente menos cooperativo. Deste modo, a autora concluiu, assim como Araújo (1993) que um ambiente que estimule o aluno, que provoque interações e trocas entre a criança e o meio, fazem com que a mesma se desenvolva em direção da moral autônoma.

Outra pesquisa que se encaminhou na mesma direção foi a de Vinha (1997). A autora desenvolveu um programa que tinha como objetivo a formação de professores sobre

como ocorre o desenvolvimento da moralidade infantil, a relação professor-aluno e os procedimentos da educação moral; supervisão direta do trabalho do professor; reuniões pedagógicas; e observação da interação professor-aluno e entre pares no cotidiano da escola. O programa teve duração de um ano e teve como intenção aprimorar os conhecimentos dos professores, com o intuito de modificar sua prática docente, e deste modo, beneficiar o desenvolvimento moral dos alunos. Vinha (1997) conclui com base nos resultados do programa que, os professores que participaram do programa, demonstraram mudanças significativas na maneira de se relacionar com seus alunos, como também os professores avançaram no que diz respeito à construção da sua autonomia moral.

O que podemos perceber com base nas pesquisas apresentadas é que, quando favorecemos um ambiente cooperativo, de trocas, trabalhos em grupo, respeito mútuo, estamos valorizando o desenvolvimento dos alunos em direção a moral autônoma. Um ambiente que valorize os convívio escolar, o coletivo, e participação ativa dos alunos, nas atividades estimula a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa questão outro número também apresentou chamou nossa atenção: foram as respostas que continham a afirmativa “*não sei responder essa questão*”. O total de questões não respondidas passou de 2% da questão anterior, para 9% nessa questão. Sendo esses 9% característicos do grupo A.

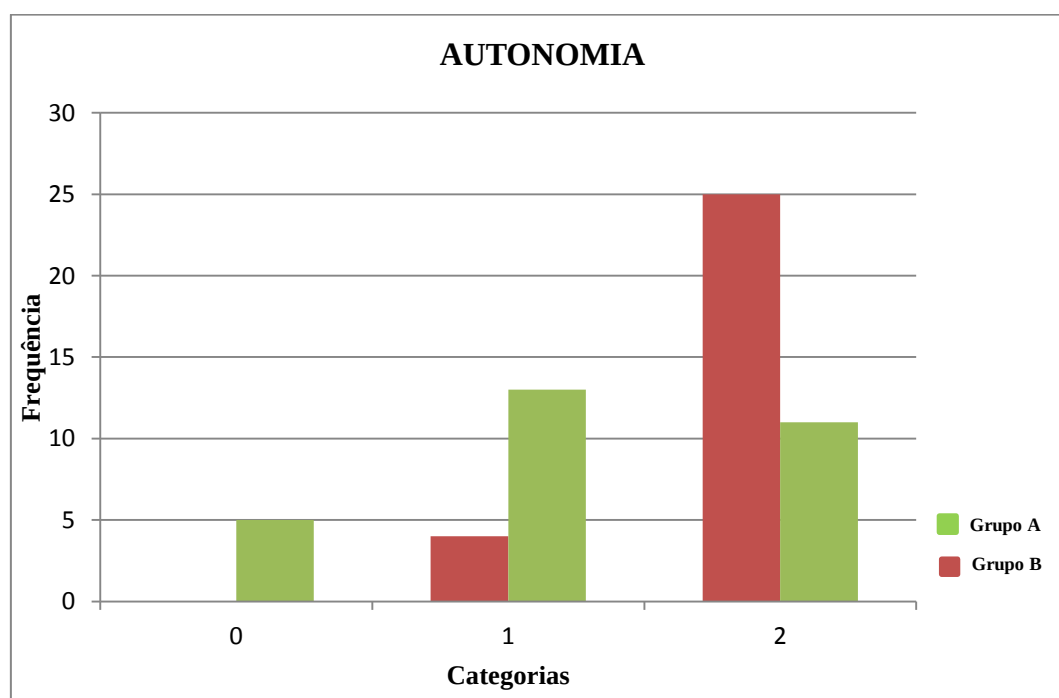


GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA

Com relação ao gráfico acima que apresenta a frequência das respostas dos sujeitos do grupo A e do grupo B, com relação à concepção de Autonomia, podemos afirmar que houve uma quantidade expressiva de respostas do grupo A, em relação ao grupo B, na categoria 1 (Docente). E do grupo B, uma quantidade expressiva de respostas relação ao grupo A, nas categorias 2 (Cooperativa). Com relação à afirmativa “não sei responder essa questão” (0), podemos visualizar que só o grupo A, se utilizou dela.

Podemos concluir assim que, a maioria das respostas dadas pelos graduandos que evidenciam maior conhecimento sobre a educação moral foi do grupo B. Essas respostas ressaltaram a importância de um ambiente moral cooperativo. Em contrapartida, podemos visualizar muitas respostas com a afirmativa de “não sei responder” no grupo A.

Podemos concluir com base nos dados dessa amostra que:

- 1- Sobre a concepção de obediência os graduandos deram respostas menos evoluídas em relação às concepções de respeito, justiça e autonomia;
- 2- Podemos verificar pelos resultados da parte 1 do questionário, que os formandos de pedagogia demonstraram em suas respostas boas intenções com relação à educação moral de seus alunos;
- 3- Em seu discurso, podemos visualizar que os graduandos apresentam boas intenções, mas não podemos afirmar que estas se concretizem na prática. Sendo esse o eterno dilema da pesquisa em desenvolvimento moral, ou seja, a relação entre ação e juízo moral;
- 4- Observamos também uma tendência dos graduandos do grupo B em dar respostas mais evoluídas do que o grupo A. O grupo A também apresentou muitas respostas com a afirmativa “não sei responder essa questão”, o que caracterizou a dificuldade do grupo em responder o questionário.

Em seguida apresentaremos os resultados da parte 2 do questionário.

5.2. Resultados do questionário “Concepções Educativas Morais de Graduandos de Pedagogia – Parte 2”

A parte 2 do Questionário: Concepções Educativas Morais de Graduandos de Pedagogia buscou identificar se os alunos tiveram o estudo da temática da moralidade como conteúdo na sua graduação. Investigamos também se estes sabiam quais autores trabalham com a temática e as disciplinas que trabalharam com o conteúdo no seu curso. Também perguntamos sobre a importância da moralidade na educação e se estes possuíam

outras formações sobre o tema. Essas primeiras questões investigaram se os alunos conheciam realmente a temática e se possuíam fundamentação teórica para ampliarem seus conhecimentos sobre o conceito.

5.2.1. Resultados referentes à formação acadêmica dos graduandos.

TABELA 8 – QUESTÃO 1: CONHECIMENTO SOBRE MORALIDADE

Questão 1: Você estudou no curso de pedagogia o conceito de moralidade?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
NÃO	4	7%	0	0%	4	7%
SIM	23	40%	29	50%	52	90%
NÃO SEI RESPONDER	2	3%	0	0%	2	3%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

A primeira pergunta da segunda parte do questionário destinava-se, a descobrir se os graduandos haviam estudado o conceito de moralidade na universidade. As respostas obtidas com a pergunta foram: sim ou não. Ao realizarmos a análise dos questionários computamos um total de 52 respostas, indicando que os alunos obtiveram no curso de Pedagogia o conceito de moralidade nas duas universidades, e 4 respostas indicando o que não, e 2 respostas com a afirmativa “não sei responder essa questão”. Deste modo, um total de 90% dos graduandos pesquisados, afirmam que obtiveram no curso de Pedagogia o conceito de moralidade.

TABELA 9 – QUESTÃO 2: DISCIPLINAS ESTUDADAS

Questão 2: Quais disciplinas?

	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
FILOSOFIA EDUCACIONAL E PSICOLOGIA	1	0	1
FILOSOFIA	3	0	3
METEP	2	0	2
NÃO	1	0	1
NÃO LEMBRO	1	0	1
NÃO SEI	1	0	1
NENHUMA	1	0	1
NÃO SEI RESPONDER	2	0	2
OUTRAS	3	1	4
PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE	2	0	2
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA	1	0	1
PSICOLOGIA E FILOSOFIA	4	0	4
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1	0	1
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	0	6	6
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	0	20	20
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1	0	1
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	0	1	1
PSICOLOGIA	4	1	5
TODAS	1	0	1
TOTAL	29	29	58

Na segunda questão sobre qual disciplina abordava o conceito de moralidade, obtivemos um total de 19 respostas para a questão. Um graduando apontou que todas as disciplinas abordam o conceito de moralidade, e outro respondeu que não se lembrava, que

não sabia, e ou que nenhuma disciplina abordou o conceito. As disciplinas citadas foram: Psicologia do Desenvolvimento; METEP (Metodologia de Ensino a Pesquisa); Psicologia; Psicologia e Filosofia da Educação; Metodologia da Educação; Problemas de aprendizagem; Filosofia da Educação; Planejamento da Prática Docente; Estágio Curricular Supervisionado; Psicologia da Educação e Psicologia da aprendizagem. A disciplina mais citada pelos alunos foi a de Psicologia do Desenvolvimento, por um total de 20 sujeitos da universidade do estado de São Paulo (Grupo B). A categoria *Outros* foi criada pelo fato dos graduandos citarem mais do que uma disciplina em sua resposta, as disciplinas apontadas pelos graduandos fazem parte da relação já apontada anteriormente.

TABELA 10 – QUESTÃO 3: AUTORES ESTUDADOS

Questão 3: Quais autores?

	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
FERNANDO BEDEZ E PIAGET	0	1	1
NÃO	1	0	1
NÃO SEI	2	0	2
NÃO SEI RESPONDER	7	0	7
OUTROS	1	0	1
PIAGET, PLATÃO E ARISTÓTELES	1	0	1
PIAGET	3	27	30
PIAGET PLATÃO	2	0	2
PIAGO	0	1	1
REGINA MARIA PAVANNELO	4	0	4
ROGERS	1	0	1
SAVIANI	2	0	2
SKINNER E VYGOTSKY	3	0	3
SANTO AGOSTINHO	2	0	2
TOTAL	29	29	58

Em seguida nos interessamos em descobrir quais foram os autores estudados nestas disciplinas relatadas pelos graduandos. Com relação aos autores que foram trabalhados na disciplina, encontramos um total de 14 respostas dadas pelos sujeitos. Algumas respostas continham as afirmativas “nenhum”, ou “não sei responder essa questão”. Os autores citados foram: Piaget; Platão; Aristóteles, Fernando Bedez; Regina Maria Pavanello; Piago; Skinner; Vygotsky; Saviani; Santo Agostinho; Weiss; Leontiev; e Rogers. O autor mais citado foi Piaget com um total de 30 respostas apontadas pelos sujeitos das duas universidades. A categoria *Outros* diz respeito a alunos que registraram vários autores, (foram os mesmos nomeados individualmente, nas outras respostas dadas pelos graduandos).

TABELA 11 – QUESTÃO 4: SEMESTRE ESTUDADO

Questão 4: Em que semestre?			
	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
1 SEM	2	0	2
1/2 SEM.	3	0	3
1/2/3 SEM	1	0	1
2 SEM	6	1	7
2/3 SEM	0	1	1
3 SEM	2	18	20
3/4 SEM	0	2	2
4 SEM	3	7	10
7 SEM	5	0	5
NÃO	1	0	1
NÃO SEI	2	0	2
NÃO SEI RESPONDER	3	0	3
TODAS	1	0	1
TOTAL	29	29	58

Com relação ao semestre da disciplina foi oferecida, também encontramos variadas respostas. Um total de 13 respostas para questão. Os semestres variaram do 1º ao 7º.

TABELA 12 – QUESTÃO 5: CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE MORALIDADE

Questão 5: Você considera importante que o(a) professor(a) possua conhecimentos acerca da moralidade? Porque?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO	12	21%	14	24%	26	45%
CONHECIMENTO DE SENSO COMUM	12	21%	15	26%	27	47%
NÃO SEI RESPONDER	5	8%	0	0%	5	8%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

Segundo Caetano (2012a) os professores necessitam de uma formação de qualidade, para que assim possam estar preparados para desenvolver os seus alunos moralmente. Entendemos que isso só será possível se o professor também compreender o que é a moralidade e obter conhecimento sobre a temática. Os professores, assim como os pais e mães, e familiares em geral, são exemplos para as crianças, e deste modo, se constituem fontes de regras para a vida social, suas ações nas determinadas situações são modelos de comportamento para as crianças. Assim sendo, o conhecimento sobre o desenvolvimento moral das crianças, é uma ferramenta muito útil, pois subsidiará o professor nas tomadas de decisões.

Todos os graduandos que participaram de nossa pesquisa, responderam que acham importante que o futuro professor tenha conhecimentos sobre a moralidade. Mas, o motivo que justifica essa importância se configurou nas respostas em duas categorias distintas. A primeira categoria intitulamos *Conhecimento Científico*, e tal categoria agrupa as respostas em que o graduando se utilizou de argumentos teóricos. Deste modo, respostas que vão ao encontro de um professor competente, que toma decisões, mobiliza recursos e sabe agir, e coordena e articula esquemas de ação ou de pensamento, são analisadas aqui como respostas científicas (MACEDO, 2002). Respostas que contemplam uma sala cooperativa, a reciprocidade, as trocas e os trabalhos em grupo, evidenciando o aluno como sujeito ativo (PIAGET, 1948/1988), também são compreendidas como respostas científicas. E a

categoria *Conhecimento de Senso Comum* agrupou as respostas nas quais os alunos se utilizam de “respostas prontas”, evasivas, nas quais não justificam suas opiniões.

Na categoria *Conhecimento Científico* alguns sujeitos identificam que a moralidade é importante na prática dos professores, porque ela está atrelada aos valores. Os sujeitos entendem que os valores que os professores possuem, são exemplos para as crianças, e que as suas concepções de mundo e de vida influenciam os alunos por meio de suas ações, pois a partir delas os professores transmitem seus valores aos alunos. Segundo Delval (2007, p.45) essas respostas são teoricamente corretas pois: “o professor, como outros adultos, representam um modelo para seus alunos e, neste sentido, ao comunicar-lhes seus próprios valores está sinalizando – queira ou não – uma determinada direção”. Podemos visualizar a seguir, algumas respostas que evidenciam tal justificativa:

(R22) Sim. Porque o professor é participante do processo constituição da moralidade do seu aluno.

(G1) Sim. Pois o Professor não forma seu aluno apenas com conteúdo, mas também forma valores e concepções sobre o mundo que são extremamente importantes para o desenvolvimento pleno da criança e sem formação como fazer isso.

(G28) Sim, por que a educação moral pode formar cidadãos críticos para a sociedade.

A pesquisa de Menin (2002) sobre “Valores na escola” discute sobre os valores morais na escola e suas decorrências para a formação de professores. A autora cita em seu artigo as disciplinas de Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros, que perduraram no Brasil, durante a ditadura, entre 1969 a 1986, que tinham como base a formação doutrinária. A autora afirma que essas disciplinas foram estruturadas pelo decreto-lei de 1969, com o desígnio de conter a “desordem social”, entendida como geradora dos danos da sociedade brasileira. A partir de tais disciplinas foi estipulada como meta a toda educação, valores como o nacionalismo e o amor à pátria e aos governantes para o alcance do progresso geral. A autora enfatiza que a educação moral nas escolas feita dessa forma doutrinária por imposição de valores morais definidos, valores fixados por uma autoridade são acatados por medo, e só irão durar enquanto essa autoridade estiver no controle. Outra forma de educação moral, que Menin (2002) chama atenção é o *laissez-faire*, em que cada professor e seus alunos podem ter atitudes distantes sobre o que é certo, justo, bom, ou seja, sobre o que tem valor. E dessa forma, os valores seriam individuais, e

a escola, assim, não teria um código moral ou de valores declarados e assumidos. A autora assim faz uso da teoria de Piaget, sobre o desenvolvimento moral, e afirma que as educações doutrinárias, fortalecem a moral heterônoma, e que em contrapartida quando a criança pode construir as normas entre iguais, as compreendendo, surgiria a moral autônoma. De acordo com Menin (2002), a formação moral dos alunos e professores, é um exercício de construção de valores, regras e normas pelos próprios entre si, e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas. A autora conclui assim que, é imprescindível uma discussão sobre valores por todos os membros da escola, para que assim se faça uma opção por uma metodologia que possa ensiná-los, seja aos professores, em sua formação inicial e continuada, seja aos alunos.

Outros participantes responderam que entendem que é preciso adquirir conhecimento sobre a moral, para que está seja transmitida aos alunos de forma correta. E ainda, que é preciso que os professores compreendam que uma das funções escolares é desenvolver a moral das crianças, para que elas se tornem cidadãos críticos e responsáveis. Vejamos os exemplos:

(R1) Sim. Porque ele contribui para a constituição dessa moral, com suas influências. Dessa forma, é necessário que ele tenha uma boa formação sobre o tema, bem como as diversas concepções.

(G25) Sim. Porque é necessário que em seu futuro como professor, tenha ética e moralidade para com sua profissão. Há uma forte influência na construção de sua identidade.

Os graduandos também enfatizam em suas respostas, que os professores precisam conhecer os seus alunos, seu desenvolvimento. Pois os alunos são seres humanos, e precisam ser desenvolvidos e ensinados da forma correta. Os exemplos a seguir afirmam tal perspectiva.

(R10) Acredito que seja importante, pois diz respeito ao ser humano e seus comportamentos diante das situações. Ele precisa conhecer seus alunos e compreender seus comportamentos para lidar com eles.

Pesquisa como a de Santos e Trevisol (2012) publicada no artigo “Educação moral na escola: relato de experiências” apresenta essa preocupação dos professores com relação ao desenvolvimento dos alunos. As autoras expõem os dados de uma investigação, que buscou identificar experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas localizadas na região de Santa Catarina. Os dados foram coletados por meio de um questionário com

questões abertas, entregue a trinta e oito profissionais da educação. O que as autoras constataram em sua pesquisa é que os métodos utilizados pelos professores para o desenvolvimento/aprendizagem dos alunos, precisam ser transformados, para proporcionar aos mesmos, situações de reflexão, desencadeando processos de organização e reorganização em cada sujeito, o que consiste na concretização do desenvolvimento moral do aluno, como também, colabora para a sua formação. Santos e Trevisol (2012) evidenciam também em sua pesquisa, a preocupação dos educadores em relação ao desenvolvimento dos alunos, o que é muito importante, pois caracteriza um ponto de partida, que pode fundamentar o trabalho sobre a moral nas escolas, destacando a família como instituição fundamental e participante do processo de desenvolvimento moral dos alunos. As autoras complementam, que para que a educação moral possa ser realmente desenvolvida, não basta apenas alterar ou inserir, na matriz curricular das escolas e acrescentando disciplinas específicas. A escola precisa revisitar seu currículo, afim de, desenvolver por completo o aluno, o formando a construção da autonomia plena, crítica.

Também identificamos uma preocupação dos participantes de nossa pesquisa acerca da importância da moral com relação à resolução de conflitos. Os sujeitos pesquisados chamam atenção para a capacidade do professor de lidar com os conflitos escolares. Evidenciando que os mesmos precisam ter conhecimentos sobre a moralidade para agir da forma correta nessas situações.

Vinha (2007, p. 7) afirma que,

Piaget enfatizou o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitador do conflito interno pelo qual um indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista. Segundo essa concepção, no processo de resolução dos conflitos é necessário operar considerando os sentimentos, perspectivas e ideias de uma outra pessoa, portanto, essa resolução é cooperativa.

Os conflitos vividos em sala de aula são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, tanto seu desenvolvimento emocional, intelectual e moral. Pois a partir dos conflitos ela poderá se colocar na posição de outro, e ter contato com opiniões diversas das suas em uma discussão. Essa relação de trocas é fundamental para construção de uma moral autônoma. Por isso, acreditamos que os professores “podem ajudar na solução de conflitos das crianças ao falar sobre o problema nos termos que a criança possa entender, ajudar as crianças a verbalizar sentimentos e desejos para com os

outros e ouvir um ao outro, além de convidar as crianças a sugerirem soluções” (DE VRIES E ZAN, 2007, p. 59).

A tese de doutorado de Vinha (2003) “Os conflitos interpessoais na relação educativa”, investiga se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos. A autora pesquisou duas classes do 3º ano de ensino fundamental, de escolas públicas. Uma das turmas pesquisadas (A) possuía um ambiente com relações autocráticas e a outra (B), um ambiente com relações democráticas. A autora realizou sessões de observação, procurando examinar as relações interpessoais, a forma como a aquisição do conhecimento era trabalhada, o ambiente sócio-moral, como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, como as crianças lidavam com esses conflitos. Vinha (2003) pode constar em sua pesquisa que, apesar de pertencerem ao mesmo nível socioeconômico e possuírem a mesma faixa etária, encontrou-se na classe A, o ambiente autocrático, menor desenvolvimento das crianças em relação aos níveis de entendimento interpessoal na resolução de conflitos hipotéticos e nas interações entre os pares. Na classe B, ambiente democrático, constatou-se tanto ao resolver as situações-problema propostas quanto nas interações sociais um maior desenvolvimento. Vinha (2003) conclui seu estudo, enfatizando que as crianças que pertenciam ao ambiente democrático, apresentaram um desenvolvimento maior do que aquelas que faziam parte de um ambiente autocrático. E deste modo, entende-se, que o ambiente escolar influencia a forma como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, podendo beneficiar ou dificultar este desenvolvimento.

Outro tipo de resposta que encontramos entre nossos participantes tem relação com a capacidade dos professores de ajudarem os alunos, a lidarem com os conflitos de uma maneira segura e correta. Eles também ressaltam que a importância do conhecimento sobre a moralidade, é fundamental para que se possa construir uma sala autônoma, e deste modo, alunos e professores autônomos.

(R29) Sim, pois ele precisa permitir que os alunos interajam para que eles possam através das relações de cooperação e respeito mútuo desenvolver e construir sua moralidade e autonomia.

(R21) Sim, pois o professor irá se deparar constantemente com situações em sala de aula em que o conhecimento sobre a moralidade influenciarão suas ações para resolvê-los.

(R24) Sim, para constituir uma sala autônoma.

Na categoria *Conhecimento de Senso Comum*, podemos encontrar respostas evasivas dos participantes, em que os mesmos, não desenvolvem e nem justificam suas respostas, apenas afirmam a importância da moralidade, mas não fundamentam porque acham isso, e quais as vantagens desse conhecimento para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Nessa categoria também foram somadas respostas que os graduandos acreditam que seja importante o professor possuir conhecimento acerca da moralidade, mas não explicam o porquê. Os graduandos apenas escrevem “sim” na questão e não argumentam sobre ela. Podemos visualizar a seguir algumas respostas dessa categoria:

(R15) Com certeza. Para que ele atue adequadamente em sua prática profissional, pois ter moral é fundamental na vida e nas ações de qualquer pessoa.

(R8) Sim, muito importante porque estamos trabalhando com seres humanos e precisamos saber a fundo.

(R12) Porque a moral é um termo bastante difundido em nossa sociedade e muitas vezes tem seu significado distorcido.

A pesquisa de Bordignon (2011) “Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior”, buscou identificar o estágio de desenvolvimento moral de educadores do ensino superior, para compreender como estes orientam a sua vida e a vida de seus alunos, e o que os professores pensam e dizem que fazem para a formação moral de seus alunos. Os professores participantes foram convidados a responder algumas perguntas sobre cada dilema moral apresentado, justificando seu ponto de vista. Bordignon (2011) obteve os seguintes resultados: 64,70% professores entrevistados estavam no Nível Convencional, e 35,30% no Nível Pós-convencional da teoria de Kohlberg. Os resultados desse estudo confirmam, segundo o autor, o posicionamento de Kohlberg, que afirma que a maioria das pessoas se encontra no nível convencional de desenvolvimento moral, que é definido pela conformidade do pensamento e da ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos pelo grupo de interesse. E deste modo, Bordignon (2011), conclui que, não pode haver conscientização nem transformação social e educacional se os membros de uma sociedade, ou boa parte de seus líderes, principalmente seus educadores, não alcançarem o nível pós-convencional de desenvolvimento moral. Deste modo, o autor enfatiza que é necessário oferecer uma formação continuada para os docentes que atuam na

Educação Básica e Superior, como também é preciso que a temática da educação moral seja contemplada numa perspectiva transversal nos diversos componentes da matriz curricular dos cursos superiores de Pedagogia e Licenciaturas, tendo em vista o preparo do futuro professor que exercerá a docência na Educação Básica. Possivelmente, através disso, será possível qualificar os processos e práticas educativas relativas à educação moral nas escolas de Educação Básica contribuindo para a formação de educadores e de pessoas.

TABELA 13 – QUESTÃO 6: FORMAÇÕES SOBRE MORALIDADE

Questão 6: Você teve acesso em outras formações a conteúdos referentes à moralidade? Quais?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
NÃO	20	34%	22	39%	42	73%
SIM SEM JUSTIFICATIVA	1	2%	0	0%	1	2%
OUTROS	2	3%	7	12%	9	15%
NÃO SEI RESPONDER	6	10%	0	0%	6	10%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

Também perguntamos aos graduandos se eles já conheciam o conceito de moralidade através de outras formações. Muitos sujeitos responderam que não tiveram acesso a outros conteúdos sobre a moralidade. Um total de 42 sujeitos, caracterizando 73% dos pesquisados responderam que não possuíam outro conhecimento sobre o tema. Um dos sujeitos respondeu que sim, mas não justificou sua resposta. Outros destes, um total de 10% dos sujeitos do grupo A, responderam que não sabiam responder. O restante dos sujeitos deram respostas diversas, que apresentaremos a seguir. Muitos destes possuem outras formações por estudarem em projetos de pesquisa na instituição, ou nas aulas do ensino médio, outros ainda citam que na igreja, sobre a moral cristã.

Os sujeitos (R1), (R29), (R4), (R11) e (G22), apresentaram respostas referentes a projetos de pesquisa, e outros estudos referentes à universidade que frequentam. As respostas abaixo exemplificam isso:

(R1) Sim, é o meu projeto de pesquisa. Estudo a constituição moral no indivíduo e suas relações com a educação numa perspectiva freudiana.

(R29) Sim, PUIG, J. M. Práticas morais: tipos de práticas que o professor lança não para que seu aluno desenvolva sua moralidade.

(R4) Sim. Adorno.

(R11) Acredito que todos autores que trabalhe uma teoria e ensinam um tipo de moral e valoriza especificamente determinado tipo de moral. Piaget, Vigotsk, Frenet, sociologia da educação, filosofia da educação.

(G22) Sim, história da pedagogia.

Já os sujeitos (G1) e (R9), fundamentaram suas respostas em direção a moral cristã. Evidenciando a igreja como propulsora das relações morais, já que baseiam suas considerações no respeito e o amor ao próximo.

(G1) Sim. Pesquiso sobre Paulo de Tarso, um dos responsáveis pela fundamentação do cristianismo primitivo, por isso sua obra é destinada a formar o sujeito na moral cristã.

(R9) Sim na igreja, sobre o respeito ao outro, amor também na família respeitar aos pais, aos superiores.

Por fim, identificamos respostas que apresentaram que durante o Ensino Básico obtiveram tais formações sobre o conceito de moralidade. O sujeito (R26) se referiu as aulas de Filosofia do Ensino Médio. La Taille (2009) em seu livro “Formação Ética: do tédio ao respeito de si” salienta a importância dos professores no Ensino Médio apresentaram o conceito aos alunos sobre o que é moral e discutirem com eles esse conceito. Já o sujeito (R14) argumenta que teve contato com o conceito na disciplina de Educação Moral e Cívica.

A seguir podemos ver as respostas dos participantes:

(R26) Sim, no ensino médio nas aulas de filosofia o professor deu uma breve sobre o assunto.

(R14) Sim. Ensino médio, na disciplina Educação Moral e Cívica.

E por fim apresentaremos a resposta do sujeito (G12), diz afirma ter possuído outras formações, mas não desenvolve sua resposta.

(G12) Sim, o que é ética.

5.2.2. Respostas dos graduandos sobre a educação moral.

Nessa parte do segundo questionário investigamos as ideias que os alunos têm sobre educação moral, perguntamos o conceito de moral, a relação da moral com o processo de ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento da inteligência, bem como o papel da moral na relação professor e aluno, e continuamos a buscar nas respostas dadas pelos participantes, se elas manifestam esse entendimento em função do conhecimento aprendido nas disciplinas, ou se continuam sendo respostas com base no senso comum.

TABELA 14 – QUESTÃO 7: O QUE É MORAL

Questão 7: O que você entende por moral?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO	5	9%	11	19%	16	28%
CONHECIMENTO DE SENSO COMUM	21	36%	18	31%	49	67%
NÃO SEI RESPONDER	3	5%	0	0%	3	5%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

Na categoria *Conhecimento Científico*, pudemos visualizar que para alguns graduandos, a moral está associada à capacidade de se colocar no lugar do outro, ter respeito pelo próximo e entender que suas ações causam danos. Outras respostas dadas pelos sujeitos compreendem a moral como a compreensão do que é certo e errado. Os graduandos também entendem a moral como importante para os costumes da sociedade, e entendem que a moral está associada aos valores constituídos em sua cultura e vida. A moral também é associada pelos graduandos, ao sentimento de respeito, ou seja, ato de respeitar as pessoas e o ambiente em que vivem. Respeitar a sociedade e as regras que a regem. Os graduandos também compreendem que a moral está atrelada a tomada decisões, as escolhas do que deve ser feito. Por fim, essa categoria teve um total de 28% das respostas computadas, sendo 9% do Grupo A e 12% do Grupo B.

Apresentamos abaixo alguns exemplos das respostas dadas pelos sujeitos dessa categoria:

(G6) Moral está relacionado a costumes, a ação humana, valores.

(G1) Todas as concepções de homem, de mundo, de sociedade que te ajuda a forma valores.

(R14) É a consciência que inibe ou pulsiona a tomar ou não determinada decisão/atitude.

(R2) Entendendo que a moral tem relação com aquilo que fazemos, e pensamos nas consequências que o ato trará e se mesmo após pensar fazer o ato ou não.

(G29) Para mim, moral é a conduta correta a ser tomada, compreendendo os meus direitos bem como o dos outros e respeitando-os possibilitando assim, a vida em sociedade.

(R29) Moral seria o conjunto de regras estabelecidas através da relação de cooperação dos sujeitos.

A categoria *Conhecimento de Senso Comum* soma um total de 67% das respostas, sendo 36% correspondentes do Grupo A, e 31% do Grupo B. Somente 3 graduandos do Grupo A, computando 5% da amostra não formularam sua resposta, apenas se utilizaram da afirmativa já descrita “*não sei responder essa questão*”. A seguir podemos visualizar as respostas da categoria *Conhecimento de Senso Comum*, sendo que algumas respostas dadas pelos sujeitos são até mesmo confusas e outras apresentam a moral como sinônimo de ética e não justificam suas afirmações.

(G17) A definição do caráter.

(G12) É minha razão radical, sem ser coeso com nada, é minha opinião que tem de ser aceita. Nos dias de hoje ninguém tem moral e ÉTICA.

(G28) Moral é obediência as regras da sociedade.

(R27) Moral: maneira das pessoas se respeitarem na sociedade, as atitudes que as norteiam.

(G19) A moral esta correlacionada com a ética.

(G16) Sendo a ética da pessoa.

(G2) Condutas, está relacionada a ética e autonomia.

Podemos nos utilizar do artigo: “Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003” de La Taille (2004), para discutir o que seria a moral e a ética¹⁵, e essa possível confusão entre os dois termos. O autor faz uma revisão em seu artigo do “estado da arte” da relação entre ética e educação. La Taille (2004) faz uma análise qualitativa e quantitativa de artigos, dissertações e teses publicadas de 1990 a 2003, que discutem a relação entre educação e ética, e também a temas relacionados, como disciplina, autoridade, limites e violência na escola. O autor identificou que o termo ética costuma ser entendido como moral, deste modo, possui caráter prescritivo, de direitos e deveres, mas não como referência às virtudes e ao sentido da vida (felicidade ou “vida boa”). La Taille (2004) verificou que existem poucos trabalhos que trabalham com propostas educacionais de formação ética e educação moral e, coerentemente, o documento Ética dos PCNs (1997) é pouco citado, o que leva a pensar que a proposta governamental pouca repercussão teve, pelo menos no meio acadêmico.

Deste modo, podemos compreender que muitas vezes a associação entre os termos moral e ética, ocorra pela falta de compreensão do significado de ambos. Outra questão importante a se ressaltar, é a pouca utilização do PCN/Ética (1997) nas escolas, o que dificulta a educação moral.

TABELA 15 – QUESTÃO 8: MORAL E ENSINO APRENDIZAGEM

Questão 8: Qual o papel da moral no processo de ensino aprendizagem?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO	6	10%	14	24%	20	34%
CONHECIMENTO DE SENSO COMUM	19	33%	15	26%	34	59%
NÃO SEI RESPONDER	4	7%	0	0%	4	7%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

O método ativo, desenvolvido por Piaget (1948/1988), valoriza o trabalho coletivo, a cooperação, as trocas entre iguais, ou seja, a interação e o convívio escolar. Ao favorecer as crianças relações de reciprocidade, cooperação e o trabalho em grupo, estamos

¹⁵ O termo já foi explicado, em nota de rodapé no capítulo anterior “Educação Moral e Formação de Professores”.

estimulando sua espontaneidade, e dando espaço, para que as mesmas possam tomar iniciativas, discutirem problemas e buscarem soluções, constituindo assim um processo de ensino e aprendizagem focado na ação do sujeito que encontra na escola oportunidade de pensar, criar suas hipóteses, testá-las. Portanto, estamos favorecendo seu desenvolvimento moral e sua aprendizagem dentro do ambiente escolar (PIAGET, 1930/1996).

A categoria *Conhecimentos Científicos*, teve um total de 34% da amostra, com 10% das respostas dadas pelo Grupo A e 24% dada pelo Grupo B. Nesta categoria os sujeitos compreenderam a importância da moral como componente de ensino, e que a partir dela podemos desenvolver os alunos em direção da moral autônoma ou não. A seguir apresentaremos os exemplos dessa categoria:

(R7) Dependendo do modo como ela é construída pode *contribuir para a autonomia ou para a heteronomia do alunos*. (grifo nosso)

(R1) É necessário questionar qual o papel que a escola e o educador ocupam ao exercer sua função de educar moralmente. *A moral é construída inicialmente pelas relações parentais e posteriormente, a influência do professor se faz presente nesse processo.*

Na categoria *Conhecimento de Senso Comum*, foram categorizadas um total de 59% respostas, 33% destas foram do Grupo A, e 26% do Grupo B. São apresentados a seguir alguns exemplos:

(R17) Importante, pois é por ela que se vê as características da criança e seu desenvolvimento ao longo da vida.

(R6) É importante para o relacionamento e entendimento entre as pessoas.

(G11) Ensinar a moral para o aluno faz com que ele seja justo em sua vida.

(G12) Na aprendizagem todos estamos aprendendo o ensino, na escola é para interagirmos com o semelhante e não ter moral sobre ninguém nos devemos ter ética.

As afirmações “*não sei responder*” só aparecem no grupo A, e computam um total de 7% da amostra.

A dissertação de mestrado de Nunes (2009): “Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista” se dedicou a identificar e analisar os métodos que permeiam as interações professor/aluno que sejam

significativos para o desenvolvimento moral. Os participantes da pesquisa foram uma professora e seus alunos do 1º ano do ensino fundamental, como também outros nove profissionais de uma escola pública de educação em infantil de Brasília. A autora gravou as atividades de sala de aula do dia-a-dia, como também atividades planejadas pela professora, que se propunha a discutir questões morais entre as crianças, e por fim realizou entrevistas individuais com os outros nove profissionais. O que Nunes (2009) pôde constatar em sua pesquisa foi que os educadores pesquisados compreendem o desenvolvimento moral como um conceito de disciplina, pois os mesmos a compreendem como um conjunto de normas e regras relacionadas ao controle do comportamento da criança. Deste modo, o processo de desenvolvimento moral é compreendido como transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva por parte das crianças, de normas e regras estabelecidas pelos adultos. Nunes (2009) conclui assim, a importância da reflexão do educador sobre as relações que o mesmo tem com as crianças. E ainda ressalta a necessidade de um espaço que possibilite a uma avaliação construtiva do fazer pedagógico e da formação do educador em relação ao desenvolvimento e educação moral.

Já a pesquisa de Carvalho e Almeida (2011): “Desenvolvimento moral no ensino médio: Concepções de professores e autonomia dos alunos” investigou as concepções de professores do ensino médio sobre desenvolvimento moral e sua relação com a prática pedagógica e o nível de julgamento moral de seus alunos. A base teórica foi teoria de desenvolvimento do julgamento moral, de Kohlberg. A pesquisa foi realizada em uma escola particular no Distrito Federal, os sujeitos foram professores e alunos do ensino médio, um total de 115 participantes. Foi aplicado aos professores um questionário com perguntas abertas sobre suas concepções acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, da adolescência, do desenvolvimento moral e da autonomia. E para os alunos foi aplicado o Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de J. Gibbs¹⁶(1984), que avalia o nível de julgamento moral dos sujeitos. A partir da análise dos dados, verificou-se que os professores têm a concepção de que desenvolvimento moral é uma condição decorrente de contínuo aprendizado. O resultado encontrado foi que os alunos se encontravam no nível convencional (estágios 3 e 4), da teoria de Kohlberg, típico da fase adolescente. Com relação ao desenvolvimento e aprendizagem, dos alunos, os professores apontaram que, existe uma relação de interdependência entre estes processos,

¹⁶ SROM: Sociomoral Reflection Objective Measure (GIBBS, 1984) gera escores de maturidade moral. Tratam-se de dois dilemas morais de Kohlberg, seguidos de 16 perguntas do tipo múltipla escolha.

mas não explicitaram com clareza qual a natureza dessa relação, isto é, como ela ocorre efetivamente. As autoras concluíram deste modo que, os professores, ao serem questionados sobre desenvolvimento moral e autonomia, tinham noção básica da questão e se percebiam como tendo influência no processo de desenvolvimento moral de seus alunos. Mas em contrapartida, não sabiam descrever as características e aspectos fundamentais desse processo. Dessa forma, de acordo com Carvalho e Almeida (2011) faz-se necessário a formação continuada dos professores, incluindo análise da prática pedagógica, reflexões sobre aspectos importantes do desenvolvimento humano e julgamento moral, especificamente na adolescência e implicações dos meios de mediação na promoção da autonomia dos alunos, já que é por meio da educação que se pode ou não favorecer o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

Coelho (2008) em sua tese de doutorado discute “Representações sociais de direitos humanos”, elaborando um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária. Coelho (2008) teve como objetivo descobrir como os participantes (estudantes, professores e Coordenadores) do curso de Pedagogia, que estão dentro do processo educativo da universidade entendem sua contribuição ou não para o desenvolvimento da consciência de direitos humanos, e como as práticas educativas desenvolvidas, na graduação refletem essas ideias na formação ética dos estudantes. Deste modo, a autora se propôs a conhecer o que estudantes e professores pensam sobre direitos humanos e sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência ética e as práticas educativas, e como também descobrir se há alguma diferença na construção dessa consciência na universidade particular e na universidade pública. Coelho (2008) afirma que a universidade como uma instituição de ensino superior, falha no dever de formar cidadãos, já que não desenvolvem a dimensão cívica dessa formação e a reflexão sobre direitos e deveres ou mesmo sobre as práticas educativas que elas podem desenvolver para isto, ou seja, há pouca ênfase na função da escola universitária na formação da democracia e da cidadania. Coelho (2008) conclui então que é necessário prestar atenção para a real função da universidade. Segundo ela também é preciso atenção às diferenças de contexto nas particularidades da universidade pública e particular.

Podemos afirmar que de todas as pesquisas que investigamos, essa é a quem mais se aproxima com a nossa, uma vez que parte dos participantes também são alunos do curso de pedagogia, além do fato de que a autora investigou a relação entre a consciência ética e as práticas educativas na universidade. Os resultados encontrados por Coelho (2008),

corroboram com os nossos, uma vez que também não encontramos em nossa pesquisa indícios de uma organização sistemática de conteúdos voltados para a formação do pedagogo quanto ao desenvolvimento e educação moral de seus futuros alunos.

TABELA 16 – QUESTÃO 9: MORAL E RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Questão 9: Qual o papel da moral na relação professor/ aluno?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO	2	3%	11	19%	13	22%
CONHECIMENTO DE SENSO COMUM	21	36%	18	31%	39	67%
NÃO SEI RESPONDER	6	11%	0	0%	6	11%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

De acordo com Araújo (1996), a relação de respeito e autoridade do professor permeiam o ambiente escolar, ou seja, muitas vezes o professor se utiliza do respeito unilateral, da coação e até mesmo da sua autoridade para com os alunos, favorecendo assim a moral heterônoma. Mas quando o professor possui respeito mútuo, estabelece relações de cooperação e se utiliza do seu prestígio para com os seus alunos, evidenciando a moral autônoma.

A relação professor/aluno necessita ser respeitosa e justa, pois o professor como fonte de conhecimento, pode partilhar os seus conhecimentos e assim gerar sentimentos de admiração e reciprocidade. Uma relação pautada no respeito mútuo, não valoriza o autoritarismo, e nem gera coação, mas sim trocas e cooperação (LA TAILLE, 1996).

Dando continuidade ao questionário, perguntamos aos graduandos sobre qual o papel da moral na relação professor/aluno. As respostas classificadas na categoria *Conhecimento Científico* revelam que os graduandos compreendem a importância da moral do professor na formação do aluno. Os graduandos também admitem que seus exemplos influenciam a ação de seus alunos. Foram computadas um total de 22% das respostas nessa categoria, 3% são respostas dadas pelo Grupo A e 19% do Grupo B.

Exemplos das respostas da categoria *Conhecimento Científico*:

(R22) Muito importante porque o professor cria uma relação de convívio diário com o aluno e é participante desse processo de construção da moral.

(R19) Depende de como é essa relação se o professor for autoritário, a moral será para repreender o aluno, se ele for aberto, a moral poderá ser debatida, discutida e até redefinida.

(G2) Tornar o aluno capaz de pensar por si, ou seja, ser autônomo.

Na categoria *Conhecimento de Senso Comum*, podemos perceber no exemplo a seguir, que o participante (G12), não formulou uma resposta com base no que foi perguntado. Ele apenas evidenciou que é preciso se ter respeito ao próximo. Mas anteriormente disse que não há nenhum papel da moral na relação professor aluno, o que caracterizou a resposta na categoria *Conhecimento de Senso Comum*.

(G12) Nenhuma tem que ter respeito um com outro.

Como os outros exemplos a seguir desta mesma categoria:

(R12) Tem o papel de controlar o comportamento da criança.

(R28) Importante, vai determinar os rumos desta relação.

(G6) Relação de respeito pela suas diferenças.

(G22) Tem o papel de viver em harmonia e respeito.

Novamente apenas no grupo A ocorreu à afirmativa “*não sei responder essa questão*” ao invés da formulação da resposta por parte do aluno. Esse índice é de 11% de toda a amostra desse grupo.

Aqui percebemos em nossos dados uma espécie de contradição, pois as boas respostas encontradas na primeira parte do questionário em relação aos construtos respeito, justiça e autonomia, não se reafirmam nessa parte das respostas. Os resultados das pesquisas que apresentamos a seguir corroboram com esses dados que encontramos em nossa pesquisa e nos ajudam a entender melhor essa relação entre julgamento e ação, discurso e prática de atuação docente.

Carvalho (2008) em sua dissertação de mestrado “Desenvolvimento moral no ensino médio: concepções de professores e nível de julgamento moral de seus alunos” buscou verificar as concepções de professores do ensino médio sobre desenvolvimento moral e sua relação com a prática pedagógica e o nível de julgamento moral de seus

alunos. A pesquisa foi realizada com 15 professores do ensino médio e 100 alunos do 3º ano de uma escola particular de Brasília. Aos professores foi aplicado questionário com perguntas abertas, sobre as concepções acerca do desenvolvimento humano e aprendizagem, sobre a adolescência, o desenvolvimento moral e a autonomia. Para os alunos foi aplicado o SROM – Sociomoral Reflection Objective Measure, de J. Gibbs (1984), que avalia o nível de julgamento moral dos sujeitos. A partir da análise dos dados, a autora verificou que maioria dos professores tinha a concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos contínuos e interdependentes, como também possuem a concepção de que o desenvolvimento moral é uma condição decorrente de contínuo aprendizado, que permite o convívio social do sujeito. A maioria dos professores também afirmou admitirem a própria influência sobre o processo de desenvolvimento moral de seus alunos e compreenderem que são pessoas fundamentais nesse processo. Porém, esse discurso não se efetivava na relação com os alunos, pois, a pesquisa verificou que o julgamento moral dos alunos situava-se no nível convencional (estágios 3-4), típico da fase adolescente. Carvalho (2008) concluiu sua pesquisa afirmando que a formação continuada dos professores é imprescindível para que os mesmos possam manter-se atualizados e refletir sobre o desenvolvimento humano, principalmente sobre a adolescência, de modo a favorecer o desenvolvimento moral e a autonomia de seus alunos, no ambiente escolar.

Bonetti Gallego (2013) em sua tese de doutorado intitulada “Docência e moralidade: implicações na relação com o aluno adolescente” pesquisou como o processo de desenvolvimento moral de um professor pode influenciar o estabelecimento e o modo como se equilibram as trocas sociais, intelectuais e afetivas no campo moral com seus alunos adolescentes. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas clínicas, com professores indicados em uma pesquisa anterior da autora, como significativos em termos de desenvolvimento moral por seus alunos adolescentes. Bonetti Gallego (2013) constatou em sua pesquisa que o processo de desenvolvimento moral do professor influencia seu modo de relacionar-se com os alunos, e deste modo, o mesmo pode desenvolver os seus alunos em direção da moral autônoma ou não. Professores que viveram em seu desenvolvimento relações de autonomia e tiveram a oportunidade de refletir sobre elas e ter um contato mais amplo com o conhecimento tendem a ser mais descentrados e ter o desenvolvimento do aluno como um valor importante, apresentando mais indicadores de

que constituem relações significativas em termos de desenvolvimento moral com seus alunos.

E finalmente, a dissertação de mestrado de Lima (2003) intitulada “A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola” apresenta reflexões sobre a ética e a moralidade na formação do indivíduo visando o desenvolvimento moral das crianças em fase pré-escolar. A autora faz uma análise teórica que se inicia na Antiguidade, chegando até os dias atuais, observando os conceitos de Aristóteles, Kant, Piaget dentre outros autores sobre a moralidade. Como aporte teórico também são examinados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais como no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). A autora investigou os professores em conversas informais, sobre suas práticas com relação à moralidade e ao desenvolvimento ético de seus alunos e constatou que os professores não atuavam de maneira intencional com relação ao desenvolvimento ético e moral da criança, pois ficavam focados apenas no desenvolvimento cognitivo e intelectual da mesma.

Portanto, com base em nossos dados e nas pesquisas acima apresentadas, enfatizamos a importância da formação teórica, pois assim os professores poderão formar seus alunos de forma concreta e consciente, transformando as boas intenções em competência real.

TABELA 17 – QUESTÃO 10: MORAL E INTELIGÊNCIA

Questão 10: Qual a relação entre moral e inteligência?						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO	3	5%	8	14%	11	19%
CONHECIMENTO DE SENSO COMUM	12	21%	19	33%	31	54%
NÃO SEI RESPONDER	14	24%	2	3%	16	27%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

Podemos perceber nas respostas uma boa diferença entre as categorias. Na categoria *Conhecimento Científico*, obtivemos um total de 19% das respostas, sendo que o Grupo A computou um total de 5% das respostas e o Grupo B, 14%. E em contrapartida na

categoria *Conhecimento de Senso Comum*, o total de respostas foi de 54%, 21% foi computado no Grupo A e 33% no Grupo B. Um outro dado relevante foi a quantidade de afirmações “*não sei responder essa questão*”, que teve um índice de 27% da amostra, e 24% destas foram do Grupo A e 3% do Grupo B.

A seguir, apresentaremos as respostas dadas pelos sujeitos da categoria *Conhecimento Científico*:

(G18) A moral relaciona-se a inteligência de forma que ambas se desenvolvem simultaneamente

(R22) A relação entre moral e inteligência é que ambas são construídas, são processos de construção e sempre estão em aperfeiçoamento, nunca acaba porque o ser humano esta sempre aprendendo.

(R10) As duas são construídas e desenvolvidas. E aí está a importância da escola e dos professores na hora de mediar e promover essa construção.

De acordo com Delval (2007, p. 32) a moralidade e a racionalidade estão intimamente ligadas, ou seja, é preciso reflexão continua para que a moral se desenvolva. Mas o autor escreve “(...) isto não quer dizer que o progresso intelectual acarrete necessariamente o progresso moral (...)”. La Taille (2009) afirma que para possuir juízos morais é preciso ser racional. Dessa forma, a inteligência tem uma ligação direta com a moralidade. Piaget (1932/1994) afirma em suas pesquisas a importância dos conflitos cognitivos para o desenvolvimento da moral, pois a partir deles, há reflexão. Delval (2007, p. 34) ainda complementa: “o desenvolvimento intelectual é, portanto, uma condição necessária para que possa entender esse emaranhado que é a vida social e, concretamente, os assuntos morais”.

As respostas categorizadas como *Conhecimento de Senso Comum* não reconhecem a relação entre moral e inteligência:

(G16) Acredito que está mais ligada com sua criação (a família).

(R21) Acredito que a construção da moral não interfere na construção das estruturas cognitivas.

(G12) Moral é cega. Inteligência é versátil e entendida.

(R19) Não vejo essa relação porque a pessoa ser inteligente não quer dizer que tenha seus princípios de moral bem definidos e vice-versa. Moral é mais ligado a questões de sociedade e coletividade, inteligência é subjetivo.

Também computamos nessa categoria respostas que se contradizem. O primeiro sujeito (R3) acredita que não exista relação direta entre a inteligência e a moral, mas ao finalizar sua resposta, acaba ressaltando uma opinião correta. Ser inteligência não significa ser moralmente autônomo, sim, o sujeito pode ser imoral. Já o sujeito (R9) acredita que inteligência e moral são inseparáveis, mas afirma no final de sua resposta que se a pessoa é inteligência ela é consequentemente moral. Mas como citado anteriormente por Delval (2007) inteligência, não significa moralidade autônoma.

(R3) Eu acho que *não há relação direta*, pois a pessoa pode ser muito *inteligente mas imoral*. (grifo nosso)

(R9) São coisas indissociáveis se há inteligência é porque tem moral.

Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) em seu artigo “Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral”, apontam a importância da formação do professor, com relação ao desenvolvimento moral dos seus alunos. De acordo com as autoras “a formação inicial e, sobretudo, a formação continuada, pode refletir o compromisso social e ético dos professores em relação à educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural”. As autoras afirmam a necessidade de discutir as características da formação docente e propõem uma formação continuada que valorize o desenvolvimento de valores e competências, que possibilitarão ao professor criar condições para o desenvolvimento da moral autônoma em seus alunos.

TABELA 18 – QUESTÃO 11: MORAL E SALA DE AULA

Questão 11: Escreva um exemplo de sala de aula em que você identifique o aspecto moral sendo trabalhado pelo professor.						
	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO	2	4%	13	23%	15	27%
CONHECIMENTO DE SENSO COMUM	14	24%	15	25%	29	49%
NÃO SEI RESPONDER	13	22%	1	2%	14	24%
TOTAL	29	50%	29	50%	58	100%

Esta tabela possui os dados da última pergunta do questionário. Ela se caracteriza por ser um pedido ao sujeito de exemplificar o trabalho do professor em sala de aula, que contemple o aspecto moral.

A categoria *Conhecimento Científico*, teve um total de 27% das respostas nessa questão, o Grupo A obteve um total de 4% desse total, e o Grupo B 23%. Nessa categoria encontramos bons exemplos que serão apresentados a seguir. O exemplo do sujeito (R10) apresenta uma boa solução para problemas rotineiros em sala de aula: a utilização de regras pelos alunos. Mas essa utilização vai muito além da imposição das regras, ela vai em direção à construção coletiva pelos alunos em sala de aula.

De Vries e Zan (2007, p. 56) destacam que,

Nas discussões sobre as regras, o professor pode enfatizar as razões para a criação das mesmas. Quando as próprias crianças fazem suas regras em resposta aos problemas que elas experienciaram na classe, elas são propensas a tomar posse das mesmas. Elas então também mais propensas a sentir necessidade de seguir essas regras, e dividir a responsabilidade em cumprir as mesmas com os outros.

O que as autoras explicam é a necessidade das crianças de serem convidadas a se expressarem e a tomarem consciência da situação em que estão vivendo dentro do ambiente escolar. Pois ao realizar discussões e construir regras de convivência coletivamente, as mesmas se sentem mais a vontade para segui-las, pois entendem que foram elas que as construíram, então também é responsabilidade delas segui-las. Por isso, o exemplo dado pelos sujeitos (R10), (G2) e (R13), são coerentes com a proposta de desenvolvimento de uma moral autônoma.

(R10) Uma situação em que a autonomia possa ser trabalhada, é combinar com alunos pequenos a permissão à ida no banheiro, que não necessariamente essa permissão precisa vir da voz do professor, mas através de alguma estratégia em que os alunos saiam sem pedir, mas cumprindo a regra/combinado de que só pode ir de cada vez.

(G2) Assembleia para discutir problemas disciplinares, conflitos na sala de aula, em que todos podem participar e encontrarem soluções coletivamente.

(R13) Onde a rotina do dia é discutida com os alunos, para que no momento que eles se recusem a fazer as atividades, possam ser cobrados o combinado, ao invés de impor que eles façam, sem saber o porque, para que fazer porque são obrigados.

O sujeito (R18) utiliza-se como exemplo a relação da mentira e da confiança. O graduando faz relação então com importância de se explicar o que é a mentira, e o porquê ela não é aceita, e suas consequências para o sujeito que a realiza. Além de se utilizar o verbo “recrimina” para enfatizar e argumentar o seu exemplo, o sujeito consegue explicar com clareza sua concepção de formação moral.

(R18) Quando o professor recrimina um aluno que conta mentiras e diz que isso é errado, que não iram mais acreditar nele, de alguma forma já está trabalhando no sentido da moral.

La Taille (2006a), Macedo (2005), Caetano (2012b), Araújo (1996) em seus estudos enfatizam a importância do convívio escolar para o desenvolvimento da moral autônoma. Os autores abordam o quanto a convivência e as situações diárias vividas em sala de aula, são conteúdos morais que podem e devem ser trabalhados pelos professores, para o desenvolvimento da moral de seus alunos. Os sujeitos (R3) e (R24) se utilizam dessa perspectiva para fundamentar a sua resposta a última questão do questionamos. Vejam abaixo:

(R3) Creio que em todos os momentos em que o professor trabalha com os alunos a questão de viver em comunidade de mostrar o que é certo ou errado ele trabalha o desenvolvimento da moral.

(R24) A sala em que o professor atue com respeito, justiça buscando autonomia.

Este exemplo dado pelo graduando (R22) a seguir, é muito interessante, a autora Kamii (2007, p. 40) escreve que a quando a criança comete algum dano ao próximo ou até mesmo material, ela precisa “ser chamada a reparar o que fez e isso a levará a um maior cuidado, na próxima vez que enfrentar a situação, do que a repreensão”. Segundo a autora a criança já se sente mal por ter cometido o ato, e quando é repreendida se sentirá pior ainda. Por isso é mais importante ensiná-la sobre as consequências de seus atos e chamá-la a repará-los, do que somente repreendê-la e castigá-la. Kamii (2007, p. 40-41) ainda completa “quando a criança quebra, danifica ou tira alguma coisa que pertence a outra pessoa, fazê-la reparar o que fez, devolver o que retirou, a conduzirá a uma maior reflexão do que qualquer tipo de punição”.

(R22) Uma vez a criança da E. I. (maternal) mordeu a outra, a professora chamou a criança, explicou a ela que dói e a outra estava sofrendo e pediu

para que a criança ajudasse ela a passar uma pomada para melhorar. Acredito que a criança foi estimulada a se colocar no lugar do outro.

O graduando (G26) cita como exemplo “ensinar os conteúdos transversais para o aluno”. Vinha (2007) e La Taille (2009) afirmam que os temas transversais¹⁷ abordam a ética no ensino nas escolas. Vinha (2007, p. 25) ressalta que “(...) a moralidade é um tema transversal, pois valores e normas são transmitidos em inúmeras situações cotidianas da vida escolar (...)”.

A categoria *Conhecimentos de Senso Comum* obteve um índice alto de respostas um total de 49%, como também os dois grupos pesquisados tiveram índices muito próximos, o Grupo A um total de 24%, e o Grupo B 25%. Nessa categoria foi possível visualizar respostas que condizem com os “bons costumes”, ou seja, os participantes consideram que ao cobrar das crianças, um “bom dia”, um “obrigada”, ou um “com licença”, se está trabalhando a moral em sala de aula. Caetano (2008), em sua pesquisa, sobre o conceito de obediência de pais e filhos, também encontrou tais exemplos e categorizou como “Socialização” essas respostas em sua pesquisa. A autora apresenta tal categoria na seguinte pergunta realizada aos pais sobre a escola de seus filhos: “O que pensam sobre a forma como a escola encaminha a educação moral das crianças?” (CAETANO, 2008, p. 128). A autora identificou que 20% dos pais acreditam que a escola ajudou no “sentido de auxiliá-las no convívio social: partilha de brinquedos, adaptação aos colegas, utilização de boas maneiras (“por favor”, “obrigada”, “com licença”) (...)” (CAETANO, 2008, p. 129) (grifo nosso). Entendemos assim que alguns desses graduandos pesquisados acreditam, que uma das funções escolares seja socializar as crianças, assim como afirmado pela pesquisa de Caetano (2008). Pois os mesmos citam como aspecto moral a utilização dos bons costumes.

(G5) “Julia quando é pela manhã o que falo? (Bom dia). “Se você quer passar Joãozinho diz com licença!”

(G10) São os valores, é quando o professor trabalha com os bons costumes, obrigada, por favor...

Abaixo apresentaremos outro tipo de respostas dadas pelos sujeitos, que também se encaixam na categoria *Conhecimento de Senso Comum*. Nesses exemplos podemos notar

¹⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Ética) já foi discutido anteriormente, no capítulo “Educação Moral e Formação de Professores”, deste trabalho. Enfatizando a relevância do documento PCN/Ética para a educação.

que os sujeitos acreditam que a partir de histórias, imagens e atividades poderão desenvolver a moral de seus alunos. Os mesmos não se remetem ao convívio entre as crianças, como conteúdo moral que pode ser trabalho. Vejam as respostas dadas pelos participantes:

(G18) O professor utiliza exemplos, textos ou imagens que remetem a uma reflexão de formação de atitudes em prol do bem comum.

(R27) Quando algum aluno tem uma atitude que degrada a moral de um outro aluno e o professor com muito respeito por todos conta alguma história que tenha uma moral, e fique marcada para o aluno.

(R12) Quando o professor lê fábulas para os alunos e eles estudam e discutem as morais que neles existem.

(R6) Executar uma atividade de cidadania nas atividades em sala de aula.

(G23) Na didática da aula, trabalhando com o que a sala possa dar resultados positivos.

Mantovani de Assis (2007a, p.13) expõe alguns procedimentos verbais para a educação moral.

Em primeiro lugar, há a “lição de moral” que segue a um programa sistemático que abarca os principais aspectos da moral prática. Em segundo lugar, há conversações morais, sob a forma de relatos de comentários sobre exemplos históricos. Em terceiro lugar, há procedimentos que consistem em não reservar um lugar especial para a moral nos horários das lições, mas em utilizar as diferentes matérias de ensino para entregar-lhes às considerações morais. Há ainda um procedimento que consiste em falar de moral, mas a propósito de experiências vividas pelas crianças.

De acordo com Mantovani de Assis (2007a), Piaget afirma que o ensino oral deva acontecer depois da experiência vivida pela criança e não antes, como um ensinamento prévio. E que por mais que as histórias e fábulas contadas às crianças para discussões sejam interessantes, elas não são experiências vividas pelas próprias crianças, ou seja, somente possuem caráter de lição, pois não são reais.

A autora ainda completa:

Os procedimentos verbais supõem a autoridade do mestre ou do adulto como única fonte de inspiração moral. A lição constituída por uma verdade já feita que a criança é obrigada a receber de fora para dentro. Os

métodos verbais se fundamentam no respeito unilateral (MANTOVANI DE ASSIS, 2007a, 15).

La Taille (2009) afirma que Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, ressalta que o convívio escolar seja fonte de exemplos morais a serem discutidos pelas crianças e professores, a fim de que se construa a moral com base em situações reais.

Deste modo, podemos compreender a importância da pesquisa de Ramos, Campos e Freitas (2012) que analisam no artigo “Uma análise sobre estudos que relacionam a literatura infantil e a moralidade na perspectiva piagetiana”, as contribuições pedagógicas de pesquisas que relacionam a Literatura Infantil e os estudos sobre a moralidade na perspectiva construtivista piagetiana. As autoras analisaram quatro artigos científicos que abordavam a temática, com a finalidade de identificar e debater quais as relações estabelecidas, entre Literatura Infantil e desenvolvimento moral. De acordo com Ramos, Campos e Freitas (2012) nos últimos anos, muitas pesquisas no âmbito acadêmico, têm apontado a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento das competências linguística e moral na criança. As autoras afirmam que o texto literário pode oferecer à criança elementos da realidade traduzidos metaforicamente como auxílio para compreender a própria realidade. Deste modo, as autoras compreendem que trabalhar a moralidade na escola é muito mais do que apenas valorizar o desenvolvimento intelectual. Para o desenvolvimento da moral autônoma é necessário trabalhar a identidade, o autoconhecimento e os sentimentos morais. E para que isso aconteça, é imprescindível favorecer na escola um ambiente sócio-moral cooperativo, em que as crianças possam ser ativas, construindo e desenvolvendo conhecimentos e habilidades cognitivas, sociais, afetivas e morais. Ramos, Campos e Freitas (2012) com base nos artigos analisados, concluem que relação entre a literatura e o desenvolvimento moral, é valiosa, e afirmam que, o professor tem condições de estimular situações em sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem e se familiarizarem com os princípios e valores, como também podem proporcionar a eles a condição de realizar escolhas mais conscientes e autônomas, baseadas nos ideais da justiça e cooperação.

Outras respostas computadas nessa categoria são confusas, e outras não possuem argumentos e nem apresentam um exemplo claro, para se fazerem entender. São exemplos:

(R4) A escolha de livros para a leitura pode ser dividida de forma igual e justa conforme a escolha dos seus alunos, diferente da distribuição dos

livros por rendimento escolar, essa atitude não demonstra nenhum desenvolvimento moral.

(G24) Quando o professor reconhece o seu erro.

(G22) O simples fato de pedir desculpas quando se faz algo errado.

(R25) Uma pessoa que possui a moral, não quer dizer que ela seja uma pessoa inteligente, uma coisa não influencia a outra.

E por fim a afirmativa “*não sei responder essa questão*”, computou um total de 24% das respostas. E novamente 22% desse total foram obtidos nas respostas do Grupo A, e 2% do Grupo B.

Apresentamos a seguir algumas pesquisas que também encontraram esse mesmo resultado da falta de relação entre a educação moral e o trabalho do professor na sala de aula. Por exemplo, a pesquisa de González (2013) discutiu o papel que a educação tem no desenvolvimento moral e também as concepções que as crianças têm sobre questões e conceitos relativos à moralidade: virtudes, regras morais, e noção de justiça, independentemente de suas próprias experiências nos contextos socioculturais em que se desenvolvem. O estudo também utilizou a teoria de Piaget, sobre o desenvolvimento moral para fundamentar a análise de seus resultados que revelaram que na escola estudada ainda prevalece à visão equivocada do desenvolvimento moral. A autora também ressalta a importância e a necessidade do conhecimento científico, como fundamental para modificar as crenças equivocadas sobre a moralidade, e aprimorar as competências dos professores em relação às questões morais.

Da mesma forma a pesquisa de Bolsoni-Silva et al (2013) tinha como objetivo propor um conjunto de intervenções que auxiliassem os educadores em relação aos problemas de comportamento dos alunos em sala de aula, favorecendo uma conduta em favor da ética e valores que abarcam a diversidade social. Os dados obtidos na pesquisa evidenciaram um aumento positivo na interação aluno-educador, na apresentação de comportamentos socialmente hábeis, além da redução dos indicativos de problemas de comportamento, aumentando assim os comportamentos pró-éticos na realidade pesquisada.

Ainda citamos a pesquisa de Souza (2008), que constatou um distanciamento entre a legislação brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a prática docente, em relação ao desenvolvimento moral dos discentes. A autora destacou em sua pesquisa o quanto a prática e teoria ainda estão distantes na educação, pois mesmo com um

documento norteador, como os PCNs, ainda encontramos muitas dúvidas em como educar moralmente.

E finalmente, estudos como o de Freitas, Kovalesk e Boing (2004), Resende (2011) e Deolindo (2012), investigaram respectivamente o desenvolvimento moral de graduandos do último ano do curso de odontologia; a relação entre ação e cognição moral, na formação acadêmica de estudantes de licenciatura e de mestrado; e a competência moral de alunos de primeiro e último ano de pedagogia. Infelizmente os resultados não são positivos nos três estudos, evidenciando também a carência da formação moral oferecida nas universidades.

Em suma este capítulo teve como objetivo apresentar os dados coletados e categorizados obtidos na pesquisa. Podemos concluir assim, que a nossa pesquisa demonstrou que os formandos de pedagogia têm mais conceitos de senso comum que conceitos científicos a respeito de educação moral. A parte 2 do questionário mostrou exatamente essa realidade, conforme os resultados e discussões que acabamos de apresentar. Os dados confirmam nossa hipótese de que, ao menos nas instituições pesquisadas a formação do futuro professor é carente da temática da moralidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como fonte duas áreas de conhecimento que são a formação de professores e a educação moral. Deste modo, nos propusemos a investigar as concepções educativas morais de graduandos de Pedagogia. Enfatizamos na pesquisa que o conhecimento do que é o desenvolvimento moral e suas contribuições para a educação são fundamentais para a formação dos professores, pois tais conhecimentos podem auxiliar sua compreensão do desenvolvimento moral da criança.

O que foi possível constatar com base nas respostas dadas pelos sujeitos, com relação à concepção de Obediência, as respostas foram menos evoluídas que nos outros três construtos. Na pergunta sobre obediência os graduandos não fizeram menção à formação do aluno e nem associaram a questão da obediência, como componente de sala de aula, como por exemplo, formulação de regras em conjunto, discussões, trocas de opiniões e participação coletiva (LA TAILLE, 2009). Mas com relação às concepções de Respeito, Justiça e Autonomia, ambos os grupos A e B, deram respostas que evidenciaram a formação dos seus futuros alunos, ressaltaram a importância da relação com os mesmos como fundamentais. Os participantes deram respostas bem intencionadas, que discursivamente vão de acordo com uma boa formação, mesmo que não contemplem nomenclaturas de cunho científico em suas respostas.

Observamos também uma tendência do grupo B, em relação ao grupo A, em dar respostas mais desenvolvidas e elaboradas teoricamente. Tal tendência pode ser constatada pelo fato de todos os participantes citarem Piaget como fonte de estudo na graduação, com relação à temática moral, e também pelo fato de alguns destes possuírem outras formações, como projetos de pesquisa na universidade. Outro dado relevante, que confirma tal tendência do grupo B em relação ao grupo A, se faz pelo abuso na utilização do grupo A da afirmação “não sei responder essa questão” nas questões.

Com relação à segunda parte do questionário, que em um primeiro momento se destinava a conhecer a formação acadêmica dos sujeitos, se eles conheciam o conceito de moralidade; que autores estudaram; que disciplinas; que semestre; e se tiveram outras formações, o que pudemos ressaltar com base nas respostas dos sujeitos foi que a maioria dos sujeitos confirmaram que obtiveram em sua formação universitária o conceito de

moralidade, como também, Piaget foi o autor mais citado na pesquisa, principalmente pelo grupo B.

Na segunda parte do questionário perguntamos a esses alunos sobre a importância do conhecimento sobre a moralidade para o professor; o que entendiam por moral; qual era o papel da moral no processo de ensino aprendizagem, o papel da moral na relação professor/aluno; a relação da moral e da inteligência; e por fim, pedimos que eles escrevessem um exemplo de um aspecto moral trabalhado em sala de aula. Obtivemos dois tipos de respostas, que foram categorizadas como: Conhecimento de Senso Comum, e de Conhecimentos Científicos.

As respostas categorizadas como de Conhecimento de Senso Comum não continham aspectos teóricos. Já as respostas de Conhecimento Científico estas eram mais elaboradas, e apresentavam mais concordância entre os argumentos e faziam algum tipo de referência aos conceitos trabalhados pela teoria do Juízo Moral de Jean Piaget (1932/1994). Não podemos afirmar que estas respostas são respostas teóricas em si, pois não apresentam uma fundamentação apropriada, mas são respostas que se aproximam mais do conhecimento teórico, do que as outras já comentadas.

Nossa hipótese foi parcialmente comprovada, pois com base nos dados colhidos, pudemos evidenciar que os graduandos mostraram dificuldades em relacionar teoria e prática, mas apresentaram uma boa intenção em relação à educação moral de seus alunos, ressaltando que os mesmos precisam ser estimulados e desenvolvidos. La Taille (2009), Araújo (1993), Menin (1996), Mantovani de Assis (2007b) e Caetano (2012a) afirmam a importância de um ambiente moral, que proporcione as crianças, relações de cooperação, e de trocas, para que assim as mesmas possam construir sua moral, que possam discutir, opinar, reconstruir e assim criar, pois esse processo é imprescindível para o seu desenvolvimento.

Compreendemos assim que uma formação deficitária que não abrange esses pontos fundamentais para o desenvolvimento da criança, acaba por prejudicar o seu desenvolvimento. Um professor competente, segundo Perrenoud (2002) forma o seu aluno para a criticidade e para a cidadania. Pois o mesmo (professor) está atento as mudanças sociais e econômicas do mundo atual, e deste modo, estuda, reflete, busca novos caminhos, com a intenção de valorizar e melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Por fim, reconhecemos que nossa pesquisa poderia ter abrangido um número de sujeitos maior, e que esta amostra não é generalizável para concluirmos que a formação do

pedagogo em relação ao desenvolvimento moral é deficitária. Mas podemos concluir com base nos dados apresentados, a necessidade de se pensar em uma formação superior e continuada, que contemple esse conhecimento a respeito do desenvolvimento moral e da educação moral e que essa seja desenvolvida e reconhecida como conhecimento que precisa ser contemplado em sala de aula.

Podemos visualizar também, com base na revisão bibliográfica apresentada dos trabalhos que contemplam o desenvolvimento moral e formação de professores, que poucas pesquisas foram desenvolvidas nessa temática, por isso apresentamos artigos que abrangem o desenvolvimento moral e a educação, para assim discutir a importância da educação moral, para o desenvolvimento do sujeito. Constatamos também que muitos trabalhos que tratam sobre a moral e a formação superior, são desenvolvidos com base em outra teoria, a de Kohlberg, que já foi apresentada anteriormente. Como também não foi encontrado nenhum trabalho que se propôs a pesquisar as concepções morais educativas de graduandos ou professores.

Acreditamos que uma análise microgenética também seria necessária nesse estudo, pois encontramos respostas diversas em um mesmo questionário, o que evidencia que um mesmo sujeito oscila entre vários tipos de respostas: um dado muito valioso, que pode ser desenvolvido por outras pesquisas.

Portanto, podemos concluir este trabalho evidenciando a necessidade de uma educação que não contemple apenas cognitivo, mas que vá além deste, que contemple a moral. Como já explicitado anteriormente, uma educação de qualidade não é fundamentada apenas na aprendizagem cognitiva e conteudista, mas sim, nas trocas, discussões, e trabalhos coletivos. A participação ativa do aluno em sala de aula, é de fundamental importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois é ele o sujeito ativo do processo, e deste modo, ele deve participar, construir e reconstruir o conhecimento. Por isso, enfatizamos que a formação do professor é de extrema importância para que tais aspectos do desenvolvimento do aluno sejam desenvolvidos, um professor competente tanto cognitivamente, quanto moralmente, poderá desenvolver o seu aluno com mais confiança e qualidade. Deste modo, concluímos este trabalho, ressaltando a importância de uma formação de qualidade tanto para professores, quanto para seus futuros alunos. Uma formação que contemple o desenvolvimento moral, tanto no ensino superior, quanto em uma formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, S. M. R. de. **Obediência e transgressão sob a perspectiva o adolescente no ambiente escolar**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2013.

ARAÚJO, U. F. de. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, SP. 1993.

ARAÚJO, U. F. de. O ambiente escolar e desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. de. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1996. p.101-131.

_____. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. P. (Org.) **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-47

BARRIOS, A., MARINHO-ARAÚJO, C. M., BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 91-99.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Um guia para a iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BELUCI, T. SHIMIZU, A. de M. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). Volume 11 Número 2 Julho/Dezembro 2007, p. 353-364.

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

BOLSONI-SILVA, A. T., VERDU, A. C. M. A., CARRARA, K., MELCHIORI, L. E., LEITE, L. P., CALAIS, S. L. Ampliando Comportamentos Pró-Éticos dos Alunos: Relato de Pesquisa e Intervenção com Educadores do Ensino Fundamental. **Temas em Psicologia** – 2013, Vol. 21, nº 2, 347-359.

BONETTI GALLEGOS, A. **Docência e moralidade**: Implicações na relação com o aluno adolescente. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN** - Vol. 8 No. 1, 2011, p. 16-27.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

_____. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. CAPÍTULO III Da Educação, da Cultura e do Desporto SEÇÃO I Da Educação. Brasília, DF: Senado, 1988.

CAETANO, L. M. **O conceito de obediência na relação pais e filhos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. **Pais, adolescente e autonomia moral**: escala de concepções educativas. 2009, 249 p. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

_____. A Psicopedagogia e a Educação Moral. In: YAEHASHI, S. F. R. (Org). **A psicopedagogia e suas interfaces**: reflexões sobre a atuação do psicopedagogo. Curitiba, PR: CRV, 2012a, p. 81-96.

_____. Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigação moral. In: CAETANO, L. M. (Org.) **A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores**. São Paulo: Paulinas, 2012b, p. 13-41.

CARBONE, R. A. C. MENIN, M. S. de S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 251-270, maio/ago. 2004.

CARVALHO, J. C. B. de. **Desenvolvimento moral no Ensino Médio**: concepções de professores e nível de julgamento moral de seus alunos. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2008.

CARVALHO, J. C. B. de, ALMEIDA, S. F. C. de. Desenvolvimento moral no ensino médio: Concepções de professores e autonomia dos alunos. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 29, n. 65, p. 187-199, abr./jun. 2011.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, S. V. **Representações sociais de direitos humanos**: um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

DELVAL, J. Educação Moral. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z., e CAMARGO DE ASSIS, M. **Desenvolvimento da autonomia no contexto escolar**. 2007, p. 29 – 49.

DEOLINDO, K. L. S. Desenvolvimento da competência moral em graduandos de pedagogia. Relatório de Pesquisa: **FAPESP**, 2012.

DE VRIES, R.; ZAN, B. Criando um ambiente construtivista numa classe. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z., e CAMARGO DE ASSIS, M. **Desenvolvimento da autonomia no contexto escolar**. 2007, p. 50 – 66.

FREITAS, L. B. de L. **Piaget e a Consciência Moral**: Um Kantismo Evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 2002, p. 303-308.

FREITAS, S. F. T. de, KOVALESKI, D. F., BOING, A. F. Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. **Ciência & Saúde Coletiva**, 10 (2): p. 453-462, 2005.

GIBBS, J. C. et al. Construction and validation of a multiple measure of moral reasoning. **Child Development**, 55, 527-536.1984.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1990.

GONZÁLEZ, A. M. B. **Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental? Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2013.

HOFFMAN, M. L. Desenvolvimento Moral. In: CARMICHAEL, L. **Manual de Psicologia da Criança**. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1970.

KAMII, C. Obediência não é o bastante. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z., e CAMARGO DE ASSIS, M. **Desenvolvimento Moral e Educação**. Centro de Aperfeiçoamento em Educação. 2007, p.39 – 47.

KOHLBERG, L. **Essays on Moral development**. São Francisco: Harper & Row, 1981, 1984, 1987.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. P. (Org.) **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

_____. **Desenvolvimento Moral**: A Polidez Segundo as Crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n 114, 2001, p. 89-119.

_____. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo, 3 ed. Editora Ática, 2006a.

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

_____. **Formação Ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. de, SOUZA, L. S. de, VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LEPRE, R. M. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Nuances**. Vol. V- Julho de 1999, p. 64-68.

LIMA, A. E. de O. **A ética e o ensino infantil**: o desenvolvimento moral na pré-escola. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

LUKJANENKO, M. F.S.P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, SP. 1995.

MACEDO, L. **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1994.

_____. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. THURKER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-135.

_____. **Ensaaios Pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Desenvolvimento da Moralidade Infantil. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z., e CAMARGO DE ASSIS, M. **Desenvolvimento Moral e Educação**. Centro de Aperfeiçoamento em Educação. 2007a, p. 5 – 18

_____. O desenvolvimento moral. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z., e CAMARGO DE ASSIS, M. **Desenvolvimento Moral e Educação**. Centro de Aperfeiçoamento em Educação. 2007b, p.19 – 25.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral In: MACEDO, L. de. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1996. p. 37-100.

_____. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

_____. Valores de Professores. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z., e CAMARGO DE ASSIS, M. **Desenvolvimento da autonomia no contexto escolar**. 2007, p.129 – 142.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUCCI, L. Psicologia Moral e educação para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 26 (2), 2000, p. 71-89.

NUNES, A. M. B. G. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil**: um estudo sociocultural construtivista. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, E. de., ENS, R. T., ANDRADE, D. B. S. F., MUSSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.9, p. 11-17, maio/ ago. 2003.

PARRAT, S., TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

_____. A formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, P. THURKER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-59

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948/1988.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996. p.1-36.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

_____. O espírito de solidariedade e a colaboração internacional (1931). In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 59-79.

_____. Observações psicológicas sobre o self-government (1934). In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 113-131.

RAMOS, A. de M. CAMPOS, S. S. FREITAS, L. C. G. de. Uma análise sobre estudos que relacionam a literatura infantil e a moralidade na perspectiva construtivista piagetiana. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 144-163, set./dez. 2012.

RESENDE, P. J. R. D. F. **Dissonância entre Cognição e Ação Moral na Conduta Acadêmica e sua relação com o Nível de Desenvolvimento Moral**. Dissertação de Mestrado, 2011.

Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-resolve-indisciplina-autoridade-moral-convencao-cooperacao-autonomia-503230.shtml> (Acesso, 1 de outubro de 2014).

SANTOS, A. C. B. H. dos, TREVISOL, M. T. C. “Educação moral na escola: relato de experiências”. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 124-143, set./dez. 2012.

SOUZA, F. **A percepção de docentes sobre a formação moral de alunos de uma Escola Técnica de Saúde**. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro: s.n., 2008.

TREVISOL, M. T. C., RHODEN, H. V., HOFFELDER, S. H. A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. **Roteiro, Joaçaba**, v. 34, n. 2, p. 295-310, jul./dez. 2009.

TURIEL, E. The development of morality. In: W. Damon (Editor in chief). **Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotion, and personality development**. 5^a Ed., NovaYork, John Wiley & Sons, Inc., 1998, p. 863-932.

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

VEIGA, I. P. A., VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A., SILVA, E. F. da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 13-34.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil uma visão construtivista**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, SP. 1997.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, SP. 2003.

_____. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z., e CAMARGO DE ASSIS, M. **Desenvolvimento Moral e Educação**. Centro de Aperfeiçoamento em Educação. 2007, p. 5-28.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) ACADÊMICOS(AS)

PESQUISA: Concepções Educativas Morais de Graduandos de Pedagogia.

PESQUISADORAS: Prof^a Dr^a Luciana Maria Caetano - Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação – UEM e Karina Luciane Silva Deolindo – Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Você está sendo **convidado a participar da pesquisa**: “Concepções Educativas Morais de Graduandos de Pedagogia”, **sob a orientação da Prof^a Dra Luciana Maria Caetano e participação da mestranda Karina Luciane Silva Deolindo**, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

A **pesquisa tem como objetivo** investigar os conceitos educacionais morais dos alunos do curso de Pedagogia com relação aos conceitos de respeito; obediência; justiça; autonomia e sobre sua concepção de desenvolvimento moral, se está é desenvolvida no ambiente acadêmico.

A **coleta de dados** será feita por meio de questionário auto-aplicável, sedo que os riscos para os sujeitos da pesquisa são os mínimos possíveis Trata-se de um questionário com questões abertas. Você deverá respondê-los da melhor forma possível, sem deixar respostas em branco. O tempo total gasto deverá ser de aproximadamente 40 minutos. Havendo necessidade de qualquer esclarecimento, tire as dúvidas que julgar necessárias para a perfeita compreensão do que se está perguntando. Não é preciso escrever seu nome, os questionários deverão ser respondidos anonimamente. Os questionários serão identificados somente por um número e ninguém, além das pesquisadoras, saberá a pessoa correspondente. As respostas serão guardadas com todo o sigilo e a ética que deve conter uma pesquisa.

As informações fornecidas têm como propósito a coleta de dados e não trarão benefícios diretos a você, neste momento. Entretanto, sua participação pode contribuir para melhor compreensão sobre a importância da afetividade no processo educativo..

De acordo com a **Resolução 466/12** do CNS e baseando-se nos princípios basilares da Bioética (autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça), você tem o direito de não participar do estudo. Não é um estudo utilizando remédios e nenhum exame complementar será necessário. Sua participação é voluntária e você pode desistir de

participar em qualquer momento da pesquisa, sem que isso o prejudique no seu local de trabalho. Sua identidade NÃO será revelada.

Esta pesquisa está sendo realizada com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM. Caso você tenha dúvidas a respeito do estudo ou de seus direitos, ligue para o Prof Ms Ricardo Cesar Gardiolo, presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, no telefone (44) 3011.4444.

Caso aceite participar, será pedido para **assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias**, sendo que uma ficará com você.

Karina Luciane Silva Deolindo
Mestranda

Prof^a Dr^a Luciana Maria Caetano
Orientadora da Pesquisa

Telefone da pesquisadora para contato: (44). 97134031; (18). 997346688

Endereço do Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos:

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Biblioteca BCE Campus Universitário Av. Colombo, 5790 CEP 87020-900

Fone: (44). 3011.4444

Cópia do participante

Eu _____ faço constar que fui esclarecido(a) a respeito do propósito desta investigação, da qual aceitei participar, e que autorizo a Profª Drª Luciana Maria Caetano e a mestrande Karina Luciane Silva Deolindo, da Universidade Estadual de Maringá, a utilizarem as informações e opiniões emitidas neste questionário com minha autorização para fins de trabalho científico, publicação em revistas, jornais ou livros, além de apresentação em eventos científicos, respeitando os códigos de ética vigentes para pesquisa no território nacional e com manutenção de sigilo de dados pessoais que possam levar a uma identificação de minha pessoa.

Para que cumpra os efeitos legais, assino esta declaração emitida em duas vias.

_____, _____ de _____ de 2.014

Cópia das pesquisadoras

Eu _____ faço constar que fui esclarecido(a) a respeito do propósito desta investigação, da qual aceitei participar, e que autorizo a Prof^a Dr^a Luciana Maria Caetano e a mestranda Karina Luciane Silva Deolindo, da Universidade Estadual de Maringá, a utilizarem, as informações e opiniões emitidas neste questionário com minha autorização para fins de trabalho científico, publicação em revistas, jornais ou livros, além de apresentação em eventos científicos, respeitando os códigos de ética vigentes para pesquisa no território nacional e com manutenção de sigilo de dados pessoais que possam levar a uma identificação de minha pessoa.

Para que cumpra os efeitos legais, assino esta declaração emitida em duas vias.

_____, _____ de _____ de 2.014

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO PARA OS GRADUANDO DE PEDAGOGIA

DADOS PESSOAIS:

1- Sexo: M (☐) F (☐)

2- Idade: _____anos

3- Escolaridade:

(☐) Ensino Médio Completo;

(☐) Magistério;

(☐) Ensino Superior Completo.

4- Profissão:_____

5- (Somente responda as questões de 5 a 8 se você trabalha em alguma instituição de ensino)

Tempo de atuação profissional na educação:

(☐) 0 a 1 anos;

(☐) 1 ano a 2 anos;

(☐) 2 anos 3 anos;

(☐) 3 anos a 4 anos;

(☐) Mais de 4 anos.

6- Em que tipo de instituição:

(☐) educação infantil;

(☐) ensino fundamental;

(☐) ensino médio;

(☐) ensino superior.

7- Trabalha em mais de uma escola?

(☐) sim

(☐) não

8- Jornada de trabalho: _____Horas

(☐) Manhã;

(☐) Tarde;

(☐) Noite.

9- Participa de projetos na instituição _____;

10- Jornada de trabalho: _____Horas

(☐) Manhã;

(☐) Tarde;

(☐) Noite;

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

D418c Deolindo, Karina Luciane Silva
Concepções educativas morais de graduandos de
Pedagogia / Karina Luciane Silva Deolindo. --
Maringá, 2015.
150, [155] f. : il. color., tabs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Caetano.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Franci
Raimundo Yaegashi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação. 2. Educação moral. 3.
Desenvolvimento moral. 4. Professores - Formação. I.
Caetano, Luciana Maria, orient. II. Yaegashi,
Solange Franci Raimundo. III. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.

CDD 21.ed. 370.114

GVS-002652



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

Pesquisador: Luciana Maria Caetano

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25529114.4.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 623.565

Data da Relatoria: 10/03/2014

Apresentação do Projeto:

Pesquisa exploratória, descritiva, que analisa as concepções de obediência, respeito, justiça e autonomia dos alunos do curso de Pedagogia das instituições participantes, e se estes possuem conhecimento da temática de desenvolvimento moral. Busca-se se descobrir tais dados a partir da aplicação de dois questionários constituídos de perguntas abertas aos alunos do curso,. A análise dos dados prevê um estudo a partir das respostas dos acadêmicos, estabelecendo comparações entre os dados das diferentes universidades, e com a literatura especializada em desenvolvimento moral.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa trata-se de um estudo exploratório descritivo, que tem como objetivo geral: analisar quais são as concepções de obediência, respeito, justiça e autonomia dentro do ambiente escolar pelos graduandos de Pedagogia das universidades escolhidas, e identificar se o componente de ensino, desenvolvimento moral está presente na formação dos discentes, e se estes o entendem como fator determinante dentro do ambiente escolar e como conteúdo de ensino. Se os mesmos possuem conhecimento sobre a temática desenvolvimento moral e suas implicações educacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os participantes desse estudo serão constituídos de graduandos de Pedagogia. O critério para a definição do número de

participantes levará em consideração os seguintes aspectos: 1- A amostragem dessa pesquisa buscará atingir uma coleta de dados de nível

interestadual (Estado de São Paulo e Paraná) para que se possa mapear a temática da relação de concepções educativas morais para graduandos

de pedagogia. Assim pretende-se trabalhar com uma Universidade no estado do Paraná e uma Universidade no estado de São Paulo, perfazendo

um total de aproximadamente 60 sujeitos ao todo, sendo todos graduandos de Pedagogia. Situação experimental A. Local A pesquisa será realizada

no ambiente universitário, através de aplicação coletiva dos instrumentos de coleta de dados (por escrito). B.

Esta pesquisa, de caráter descritivo, utilizará os seguintes instrumentos: 1) Termo de consentimento livre esclarecido para os graduandos de Pedagogia (Anexo 1); 2) Questionário sócio-demográfico para os graduandos de Pedagogia (anexo 2); 3) Escala de Concepções educacionais morais de graduandos de Pedagogia Parte 1 e 2 (anexo 3 e 4); A

Escala de Concepções Morais em Graduando de Pedagogia,

contam com as mesmas questões nas duas Universidades. Temos entre outros objetivos aquele de

estabelecer uma análise comparativa entre as respostas das duas Universidades. Desse modo, A Escala

de Concepções Educacionais Morais em Graduando de Pedagogia Parte 1 foi elaborada com base na

revisão bibliográfica apresentada por esse projeto e contam com os seguintes blocos temáticos: conceito de

respeito; obediência; justiça; autonomia e sobre sua concepção de desenvolvimento moral. A parte 1 desse

instrumento é inspirado na Escala de Concepções Educativas, já a Parte 2 do questionário, destina-se a

conhecer se os alunos do curso de Pedagogia, reconhecem a temática de desenvolvimento moral, e se a

estudaram durante a graduação. A pesquisa utilizará o espaço das universidades para realizar a coleta de

dados. O primeiro passo é o contato com as mesmas para apresentação do projeto de pesquisa e da

documentação necessária. Os participantes da pesquisa, bem como as universidades nas quais a

investigação for realizada deverão assinar o respectivo Termo de consentimento livre e esclarecido

(conforme anexos 1 e 2). Os pesquisadores salvaguardam a todos os participantes o voluntariado na

participação, bem como o direito ao sigilo e a interrupção ou desistência do preenchimento dos

questionários. A aplicação do questionário será realizada coletivamente em ambiente providenciado pelas

respectivas instituições (sala de aula). Os procedimentos para a

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 623.565

coleta de dados serão os mesmos para todas as Universidades.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Autorização: a autorização da coordenação do curso de Pedagogia da UNESP, campus Marília está anexada e autoriza por escrito a coordenadora do projeto e a mestrandia envolvida a coletar os dados com os estudantes.

Existe outra autorização do curso de pedagogia da UEM para a abordagem dos estudantes.

Folha de Rosto: A folha de rosto foi devidamente preenchida e assinada. O custo com a fotocópia dos questionários será de R\$ 400,00 e será custeado com recursos próprios. No projeto descritivo as pesquisadoras apresentam de forma clara os instrumentos de coleta de dados a ser aplicados aos estudantes.

TCLE: O termo de consentimento foi apresentado na forma de convite, apresenta os riscos e benefícios e está adequadamente elaborado.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 623.565

MARINGÁ, 23 de Abril de 2014

Assinador por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br

TESTE DE NORMALIDADE

```
>> [h,p]=jbtest(obed(:,1))  
Warning: P is greater than the largest tabulated value, returning 0.5.  
> In jbtest at 133
```

```
h =
```

```
0
```

```
p =
```

```
0.5000
```

```
>> [h,p]=jbtest(obed(:,2))
```

```
h =
```

```
0
```

```
p =
```

```
0.3579
```

```
>> [h,p]=jbtest(obed(:,3))  
Warning: P is greater than the largest tabulated value, returning 0.5.  
> In jbtest at 133
```

```
h =
```

```
0
```

```
p =
```

```
0.5000
```

```
>> [h,p]=jbtest(resp(:,1))
```

```
h =
```

```
0
```

```
p =
```

```
0.4625
```

```
>> [h,p]=jbtest(resp(:,2))
```

h =

0

p =

0.2029

```
>> [h,p]=jbtest(resp(:,3))
```

Warning: P is greater than the largest tabulated value, returning 0.5.

> In jbtest at 133

h =

0

p =

0.5000

```
>> [h,p]=jbtest(just(:,1))
```

h =

1

p =

0.0247

```
>> [h,p]=jbtest(just(:,2))
```

h =

1

p =

0.0065

```
>> [h,p]=jbtest(just(:,3))
```

h =

0

p =

```
0.0969
```

```
>> [h,p]=jbtest(aut(:,1))
```

```
Warning: P is greater than the largest tabulated value, returning 0.5.
```

```
> In jbtest at 133
```

```
h =
```

```
0
```

```
p =
```

```
0.5000
```

```
>> [h,p]=jbtest(aut(:,2))
```

```
h =
```

```
0
```

```
p =
```

```
0.2852
```

```
>> [h,p]=jbtest(aut(:,3))
```

```
h =
```

```
0
```

```
p =
```

```
0.4660
```

```
ANOVA
```

```
>> [p,tbl,stats] = anova1(obed(:,2:3))
```

```
p =
```

```
1
```

```
tbl =
```

'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
'Columns'	[0]	[1]	[0]	[0]	[1]
'Error'	[83.7143]	[12]	[6.9762]	[]	[]
'Total'	[83.7143]	[13]	[]	[]	[]

```
stats =
```

```
gnames: [2x1 char]
n: [7 7]
source: 'anova1'
means: [4.1429 4.1429]
df: 12
s: 2.6412
```

```
>> [p,tbl,stats] = anova1(resp(:,2:3))
```

```
p =
```

```
1
```

```
tbl =
```

'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
'Columns'	[0]	[1]	[0]	[0]	[1]
'Error'	[193.5000]	[6]	[32.2500]	[]	[]
'Total'	[193.5000]	[7]	[]	[]	[]

```
stats =
```

```
gnames: [2x1 char]
n: [4 4]
source: 'anova1'
means: [7.2500 7.2500]
df: 6
s: 5.6789
```

```
>> [p,tbl,stats] = anova1(just(:,2:3))
```

```
p =
```

```
1
```

```
tbl =
```

'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
'Columns'	[0]	[1]	[0]	[0]	[1]

'Error'	[591.6000]	[8]	[73.9500]	[]	[]
'Total'	[591.6000]	[9]	[]	[]	[]

stats =

```

gnames: [2x1 char]
n: [5 5]
source: 'anova1'
means: [5.8000 5.8000]
df: 8
s: 8.5994

```

>> [p,tbl,stats] = anova1(aut(:,2:3))

p =

1

tbl =

'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
'Columns'	[0]	[1]	[0]	[0]	[1]
'Error'	[395.3333]	[4]	[98.8333]	[]	[]
'Total'	[395.3333]	[5]	[]	[]	[]

stats =

```

gnames: [2x1 char]
n: [3 3]
source: 'anova1'
means: [9.6667 9.6667]
df: 4
s: 9.9415

```

>> [p,tbl,stats] = kruskalwallis(obed(:,2:3))

p =

0.9481

tbl =

'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'Chi-sq'	
'Prob>Chi-sq'					
'Columns'	[0.0714]	[1]	[0.0714]	[0.0042]	[
0.9481]					
'Error'	[218.9286]	[12]	[18.2440]	[]	
[]					
'Total'	[219]	[13]	[]	[]	
[]					

```
stats =

    gnames: [2x1 char]
         n: [7 7]
    source: 'kruskalwallis'
meanranks: [7.5714 7.4286]
      sumt: 102

>> [p,tbl,stats] = kruskalwallis(resp(:,2:3))
```

```
p =

    0.8845
```

```
tbl =

    'Source'    'SS'    'df'    'MS'    'Chi-sq'    'Prob>Chi-
sq'
    'Columns'   [ 0.1250]   [ 1]   [0.1250]   [0.0211]   [
0.8845]
    'Error'     [41.3750]   [ 6]   [6.8958]   []
[]
    'Total'     [41.5000]   [ 7]   []         []
[]
```

```
stats =

    gnames: [2x1 char]
         n: [4 4]
    source: 'kruskalwallis'
meanranks: [4.3750 4.6250]
      sumt: 6

>> [p,tbl,stats] = kruskalwallis(just(:,2:3))
```

```
p =

    0.5959
```

```
tbl =

    'Source'    'SS'    'df'    'MS'    'Chi-sq'    'Prob>Chi-
sq'
    'Columns'   [ 2.5000]   [ 1]   [2.5000]   [0.2812]   [
0.5959]
    'Error'     [77.5000]   [ 8]   [9.6875]   []
[]
    'Total'     [      80]   [ 9]   []         []
[]
```

```
stats =
```

```
    gnames: [2x1 char]
         n: [5 5]
    source: 'kruskalwallis'
meanranks: [6 5]
    sumt: 30
```

```
>> [p,tbl,stats] = kruskalwallis(aut(:,2:3))
```

```
p =
```

```
    0.5127
```

```
tbl =
```

	'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'Chi-sq'	'Prob>Chi-
sq'	'Columns'	[1.5000]	[1]	[1.5000]	[0.4286]	[
0.5127]	'Error'	[16]	[4]	[4]	[]	
[]	'Total'	[17.5000]	[5]	[]	[]	
[]						

```
stats =
```

```
    gnames: [2x1 char]
         n: [3 3]
    source: 'kruskalwallis'
meanranks: [3 4]
    sumt: 0
```