



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
LEVANTAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E INTERVENÇÃO COM  
EDUCADORES

Leandra Lúcia Moraes Couto

Vitória

2019

LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
LEVANTAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E INTERVENÇÃO COM  
EDUCADORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar.

UFES

Vitória, março de 2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C871e Couto, Leandra Lúcia Moraes, 1984-  
Educação em valores morais no ensino fundamental : levantamento de experiências e intervenção com educadores / Leandra Lúcia Moraes Couto. - 2019.  
200 f. : il.

Orientadora: Heloisa Moulin de Alencar.  
Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Psicologia. 2. Educação Moral. 3. Ensino fundamental. 4. Formação profissional. 5. Intervenção. I. Alencar, Heloisa Moulin de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

---

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
LEVANTAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E INTERVENÇÃO COM EDUCADORES

LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, por:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar – Orientadora, PPGP/UFES

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Rangel Nascimento – PPGP/UFES

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Souza Borges Herkenhoff – PPGSPo/UVV

---

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz – PPGP/UFES

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Lopes Victor – PPGE/UFES

*A presente tese é dedicada às crianças.  
Em especial a Melissa, Sophia, Maya, Safira,  
Débora, Luiz Filippi e Pedro Henrique.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, em primeiro lugar, pelo dom da vida.

A minha mãe, **Maria da Graça**, pelo apoio incondicional, por ser meu “porto seguro”. Sem o seu incentivo e a sua proteção eu não teria chegado até aqui! Ao meu pai, **Álvaro**, por ser um exemplo para mim, por todo o seu amor e carinho. Ao meu esposo, **Renilmar**, pela parceria, pelo apoio irrestrito. Obrigada por também ser o meu “porto seguro” e por tornar a vida mais leve! Aos meus irmãos, **Júnior** e **Claudia**, agradeço a amizade, o apoio e o carinho. A todos os demais membros da minha “grande família”. Especialmente à minha querida avó, conhecida como “mulher-maravilha” ou **Terezinha**, à tia Nega, **Ana Lúcia**, e ao tio Zezé, **José Moraes**. Sou grata a Deus pela presença de vocês em minha vida. Amo todos vocês!

À minha orientadora, **Dra. Heloisa M. Alencar**, pela trajetória que percorremos até aqui. Seu incentivo foi fundamental na minha carreira acadêmica. Agradeço pela seriedade, competência, dedicação, disponibilidade e generosidade.

Aos meus amigos. Em especial à **Mayara**, pela amizade e parceria desde a graduação. Obrigada por sua contribuição e apoio em vários momentos da presente tese.

Aos colegas que participam ou participaram do **Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM)**. Em especial a **Letícia dos Santos Fonseca** e **Mariana Scalfoni**, alunas de Iniciação Científica que colaboraram com a pesquisa.

À professora **Dra. Luciana S. Borges Herkenhoff**, por ter despertado em mim o interesse pela carreira acadêmica e pelo tema do desenvolvimento humano. Obrigada por todo ensinamento, apoio e carinho! Aos professores **Dra. Claudia B. Rossetti** e **Dr. Sávio S. Queiroz**, pelos ensinamentos, aulas ministradas e orientações que, desde a graduação, incentivam meu percurso acadêmico.

Ao **Sebastião Zanon** (“tito”), pela disponibilidade e auxílio na correção do texto.

À **Dra. Valéria Valim**, por cuidar de minha saúde de forma competente e carinhosa.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. Em especial ao **Antônio** e ao **Arin**, que sempre estiveram dispostos a ajudar.

Aos **participantes da pesquisa**, que em meio a tantos compromissos disponibilizaram-se a contribuir com esse estudo.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)**, pelo apoio financeiro.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. PSICOLOGIA DA MORALIDADE.....</b>	<b>22</b>
2.1 Teorias de desenvolvimento moral.....	22
2.2 Definição de moral e ética .....	29
2.3 Dimensões intelectuais e afetivas da moralidade: a teoria de Yves de La Taille.....	31
<b>3. EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS.....</b>	<b>35</b>
3.1 Conceitos e objetivos da educação em valores morais.....	36
3.2 Contextos de educação em valores morais .....	38
3.3 Temas para a educação em valores morais.....	41
3.4 Práticas de educação em valores morais.....	46
3.5 Projetos bem-sucedidos de educação em valores morais .....	54
3.6 Preparação dos educadores para a educação em valores morais .....	57
3.7 Pesquisas que envolvem a formação dos profissionais da educação.....	63
<b>4. ESTUDO 1 - LEVANTAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS COM PROFISSIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ESPÍRITO SANTO .....</b>	<b>70</b>
4.1 Objetivos e hipóteses .....	70
4.2 Método.....	72
4.3 Resultados e discussão .....	79
4.4 Considerações sobre o estudo 1.....	92
<b>5. ESTUDO 2 - CONCEPÇÕES E JUÍZOS DE EDUCADORES SOBRE A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS.....</b>	<b>95</b>
5.1 Objetivos e hipóteses .....	95
5.2 Método.....	97
5.3 Resultados e discussão .....	100
5.4 Considerações sobre o estudo 2.....	113
<b>6. ESTUDO 3 - FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: INTERVENÇÃO COM EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>115</b>
6.1 Objetivos e hipóteses .....	115
6.2 Método.....	118
6.3 Resultados.....	122
6.4 Discussão .....	142
6.5 Considerações sobre o estudo 3.....	150
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>158</b>
<b>9. APÊNDICES .....</b>	<b>169</b>
9.1 Apêndice A – Questionário do estudo 1 .....	169
9.2 Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante do estudo 1.....	172
9.3 Apêndice C – Carta ao participante do estudo 1 .....	174
9.4 Apêndice D – Parecer do CEP sobre o estudo 1.....	176

9.5 Apêndice E – Carta de autorização da SEME para os estudos 2 e 3.....	178
9.6 Apêndice F – Roteiro de entrevista do estudo 2.....	179
9.7 Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a instituição dos estudos 2 e 3 .....	180
9.8 Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes dos estudos 2 e 3 .....	183
9.9 Apêndice I – Parecer do CEP sobre os estudos 2 e 3 .....	186
9.10 Apêndice J – Ficha de avaliação dos materiais e dos recursos utilizados na formação do estudo 3.....	192
9.11 Apêndice K – Ficha de avaliação final da formação do estudo 3.....	194
9.12 Apêndice L – Chaves de respostas das atividades de análise crítica.....	195

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Principal finalidade buscada na experiência.....	83
Tabela 2. Temas trabalhados nas experiências.....	84
Tabela 3. Meios e recursos trabalhados.....	87
Tabela 4. Conceito de valor moral.....	101
Tabela 5. Conceito de valor ético.....	103
Tabela 6. Conceito de educação em valores morais (ou valores éticos).....	105
Tabela 7. Justificativa para trabalhar a educação em valores morais na escola.....	108
Tabela 8. Avaliação da análise crítica por participante.....	140

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro demonstrativo da frequência dos participantes na formação por encontro e turma.....124

Figura 2 – Quadro demonstrativo da avaliação da análise crítica por conteúdo/questão.....140

## LISTA DE SIGLAS

ABPP – Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos  
ANPEPP – Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BVS – Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil  
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos  
DOAJ – Directory of Open Access Journals  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ES – Espírito Santo  
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
HTP – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LAPSIM – Laboratório de Psicologia da Moralidade  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário  
PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia  
PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
SciELO-Brasil – *Scientific Electronic Library Online* – Brasil  
SEDU – Secretaria de Estado da Educação  
SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
Unesp – Universidade Estadual Paulista  
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas  
Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo  
USP – Universidade de São Paulo  
PUC – Pontifícia Universidade Católica

Couto, L. L. M. (2019). Educação em valores morais no ensino fundamental: levantamento de experiências e intervenção com educadores. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo. 200p.

## RESUMO

Neste estudo, dedicamo-nos ao tema da educação em valores morais, isto é, as práticas que visam constituir indivíduos autônomos, sob a perspectiva de autores construtivistas. O objetivo geral de nossa pesquisa foi caracterizar as práticas de educação em valores morais que são desenvolvidas nas escolas municipais de ensino, bem como conhecer as concepções de educadores a respeito da aludida educação, de modo a verificar as necessidades de formação do público em pauta nesse domínio e proporcionar a eles momentos de reflexão, aquisição de competências e conhecimentos necessários à condução das referidas práticas. Para tanto, desenvolvemos três estudos. No estudo 1, realizamos um levantamento de experiências de educação em valores morais por meio de aplicação de questionário, *on-line* e via correio, a profissionais da educação do Espírito Santo (ES). Por sua vez, no estudo 2 realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com 14 educadores de uma escola pública municipal de ensino fundamental de Vitória, ES, buscando verificar suas concepções e juízos sobre a educação em valores morais. Finalmente, no estudo 3 desenvolvemos uma intervenção com profissionais da educação visando proporcionar momentos de reflexão e aprendizagem sobre tal educação. A intervenção foi desenvolvida na mesma escola do Estudo 2 e contou com a participação de 14 educadores. Entre os resultados do estudo 1, é importante citar os seguintes: obtivemos 46 relatos de experiências, o que nos leva a inferir que poucas são as escolas municipais de ensino fundamental do ES que desenvolvem trabalhos de formação moral dos educandos. Entre os relatos obtidos, poucos tratam de projetos estruturados. Em relação às concepções dos profissionais sobre valor moral, valor ético e educação em valores morais (estudo 2), verificamos conteúdos que se aproximam das posições relativistas. Grande parte dos profissionais afirmou que a família é a principal responsável pela formação moral das crianças e dos jovens. Na escola em que trabalhavam, não havia projeto específico de educação em valores morais. A maioria dos participantes declarou não se sentir seguro ou apto para conduzir práticas com o foco em questão. Quanto ao estudo 3, ressaltamos o baixo envolvimento dos profissionais na leitura do material adotado e a dispersão durante a intervenção. Apesar disso, os participantes adquiriram maior compreensão sobre o papel da escola na formação moral dos alunos, sobre a elaboração de projetos de educação em valores morais, entre outros aspectos. Ademais, a maior parte dos educadores mencionou que após a intervenção passou a se sentir seguro para trabalhar com a formação moral no contexto escolar. Avaliamos que a ampliação da quantidade e da qualidade das experiências de educação em valores morais no contexto escolar pressupõem oportunizar aos educadores formação que contemple a reflexão sobre suas concepções e práticas e a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos da área.

**Palavras-chave:** Psicologia Moral, Educação Moral, Ensino fundamental, Formação continuada, Concepções de educadores, Intervenção.

Couto, L. L. M. (2019). Education in Moral Values in Primary Education: experiences and intervention with educators. Unpublished doctoral dissertation. Postgraduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo. 200p.

### **ABSTRACT**

In this study, we dedicated ourselves to the theme of education in moral values, that is, practices that aim to constitute autonomous individuals, from the perspective of constructivist authors. The general objective of our research was to characterize education practices in moral values developed in municipal elementary schools, as well as to get to know the conceptions of educators regarding the aforementioned education, in order to verify the educational needs of the public at hand in this field and to provide them with moments of reflection and acquisition of knowledge and skills that are necessary to carry these practices out. Therefore, we developed three studies. In study 1, we applied mail and internet survey on educational experiences in moral values through a questionnaire sent to education professionals in Espírito Santo (ES). In the second study, we conducted semi-structured individual interviews with 14 educators from a municipal public primary school in Vitória, ES, seeking to verify their conceptions and judgments about education in moral values. Finally, in study 3 we developed an intervention with education professionals aiming to provide moments of reflection and learning about such education. The intervention was carried out in the same school of Study 2 and had the participation of 14 educators. Among the results of study 1, it is important to mention the following: we obtained 46 reports of experiences, from which we infer that there are few municipal elementary schools in the ES that work on the moral education of learners. Among the reports obtained, few deal with structured projects. Regarding the conceptions of professionals about moral value, ethical value and education in moral values (study 2), we found content that draws near relativistic positions. Most of the professionals said that the family is mainly responsible for the moral education of children and young people. In the schools where they worked, there was no specific project of education in moral values. Most participants stated that they did not feel safe or able to carry out practices with the issue on focus. Regarding study 3, we highlight the low involvement of professionals in reading the chosen material and the distraction during intervention. Nevertheless, participants gained a greater understanding of the school's role in the moral education of students and in the elaboration of education projects in moral values, among other aspects. Furthermore, most of the teachers mentioned that after the intervention they began to feel assured to work with moral education in the school context. We believe that expanding the quantity and quality of educational experiences in moral values in the school context presupposes that educators receive training that comprises reflection on their conceptions and practices and acquisition of theoretical and methodological knowledge on the field.

**Keywords:** Moral Psychology, Moral Education, Primary School, Continuing education, Conceptions of educators, Intervention.

Couto, L. L. M. (2019). Education aux valeurs Morales dans l'enseignement primaire : un sondage d'expériences et une intervention avec des enseignants. Thèse non publiée. Doctorat en Psychologie, Université Fédérale de Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo. 200p.

## RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous nous sommes dédiés au thème de l'éducation aux valeurs morales, c'est à dire, les pratiques qu'envisagent à constituer des individus autonomes, sous la perspective des auteurs constructivistes. L'objectif général de notre recherche est de caractériser les pratiques d'éducation aux valeurs morales qui sont développés dans les écoles municipales, bien que de connaître les conceptions des enseignants par rapport à l'éducation évoquée, de sorte à vérifier les besoins de formation du public concerné dans ce domaine et les offrir des moments de réflexion, acquisition de compétences et de connaissances nécessaires à la conduction des pratiques visées. Pour cela, on a développé trois études. Dans le premier, on a collecté des expériences d'éducation aux valeurs morales par la mise en œuvre d'un questionnaire, en ligne et par courrier, à des professionnels de l'éducation dans l'état de Espírito Santo (ES), au Brésil. Dans la deuxième étude, on a fait des interviews individuelles semi-structurés, avec 14 enseignants d'une école publique municipale d'enseignement primaire (*Ensino Fundamental*) à Vitória, ES, pour vérifier leurs conceptions et opinions à propos de l'éducation aux valeurs morales. Finalement, dans la troisième étude, on a développé une intervention avec des professionnels de l'éducation dans le but de promouvoir des moments de réflexion et d'apprentissage sur l'éducation mentionnée. L'intervention a été développée dans la même école de la deuxième étude et 14 enseignants ont participé. Parmi les résultats de la première étude, il est important de mentionner : on a obtenu 46 rapports d'expériences, ce que nous amène à inférer qu'il y a peu d'écoles municipales d'enseignement primaire au ES qui développent des travaux de formation morale chez les apprenants. Il y avait peu de projets structurés signalés dans les rapports obtenus. En ce qui concerne les conceptions des professionnels de l'éducation à propos de la valeur morale, la valeur éthique et l'éducation aux valeurs morales (deuxième étude), on a vérifié des contenus qui s'approchent des positions relativistes. Une grande partie des professionnels ont affirmé que la famille est la principale responsable par la formation morale des enfants et des jeunes. Dans les écoles où ils travaillaient, il n'y avait pas de projet spécifique d'éducation aux valeurs morales. La majorité des participants ont déclaré que ne se sentaient pas sûr ou apte à conduire des pratiques ciblés dans ce thème. En ce qui concerne l'étude 3, on souligne le faible engagement des professionnels dans la lecture du matériel adopté et leur dispersion lors de l'intervention. Malgré cela, les participants ont acquis une meilleure compréhension du rôle de l'école dans la formation morale des élèves, bien que de l'élaboration de projets éducatifs et les valeurs morales, d'entre autres aspects. D'ailleurs, la plupart des enseignants ont mentionné qu'après l'intervention ils ont commencé à se sentir plus sûr pour travailler le thème de la formation morale dans le contexte scolaire. On conclut que pour augmenter la quantité et la qualité des expériences d'éducation aux valeurs morales dans le contexte scolaire, il faudrait d'abord promouvoir des opportunités de formation aux enseignants qui englobent la réflexion sur leurs conceptions et pratiques, ainsi que sur l'acquisition de connaissances théoriques et méthodologiques dans le domaine.

**Mots-clés :** Psychologie Morale, Education Morale, Enseignement Primaire, Formation Continué, Conception des Enseignants, Intervention.

*Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso*

*Saint-Exupéry – “O Pequeno Príncipe” (2005)*

## 1. APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, investigamos o tema da educação em valores morais<sup>1</sup>, isto é, as práticas de ensino que almejam constituir indivíduos autônomos, aptos à cooperação (Piaget, 1930/1996), tendo como referências as perspectivas teóricas da área da Psicologia da Moralidade<sup>2</sup> e da Educação. O objetivo geral de nossa pesquisa foi caracterizar as práticas de educação em valores morais que são desenvolvidas nas escolas municipais de ensino, bem como conhecer as concepções de educadores a respeito da aludida educação, de modo a verificar as necessidades de formação do público em pauta nesse domínio e proporcionar a eles momentos de reflexão e aquisição de competências e conhecimentos necessários à condução de práticas de educação em valores morais. Nossa tese era a de que, por meio de levantamento de experiências de educação em valores morais realizadas nas escolas e da análise das concepções dos profissionais da educação acerca desse tema, seria possível conhecer a realidade das instituições municipais de ensino fundamental no que diz respeito ao tema da educação em valores e, baseado nesse conhecimento, pensar e propor um curso de formação, programado com base em teorias da Psicologia da Moralidade, para que os educadores pudessem aprender conteúdos necessários à condução de práticas de educação em valores morais, assim como refletir acerca de seus próprios valores e práticas pedagógicas. Partimos do pressuposto de que tal aprendizagem poderia contribuir para que eles se sentissem aptos e seguros para trabalhar com a formação moral dos alunos no contexto escolar.

O interesse pela presente pesquisa foi decorrente de nosso percurso acadêmico: estudamos o referido tema na graduação, ao participar de estudo de iniciação científica, e no mestrado. A pesquisa de iniciação científica (Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, & Lima, 2013; Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, & Lima, 2014; Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, & Lima, no prelo) buscou investigar e descrever experiências bem-sucedidas de educação em valores morais em escolas públicas estaduais de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio do estado do Espírito Santo. Este estudo integrou uma pesquisa nacional (Menin, Bataglia, & Zechi, 2013), que teve a participação de

---

<sup>1</sup> Utilizamos a nomenclatura “educação em valores morais” como sinônimo de “educação moral” ou “educação em valores éticos”. Ressaltamos que, na apresentação dos teóricos abordados, utilizamos o termo por eles adotado na referência citada.

<sup>2</sup> Nosso estudo está vinculado à linha de pesquisa “Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bem como ao Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM) da UFES.

pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. Na primeira fase do estudo de iniciação científica (Alencar et al., 2014, Alencar et al., no prelo), realizamos um levantamento de experiências por meio de aplicação de questionários *on-line* e via correio, a profissionais da educação. Entre os resultados obtidos, ressaltamos o baixo retorno de questionários: 92 de 734 enviados. Entre aqueles que retornaram, verificamos que apenas 68 continham relatos de experiências. Os profissionais que mencionaram não ter participado de projetos desse tipo (n=24) emitiram um total de 28 justificativas para este fato, tais como ‘falta de oportunidade’ (n=9; 32,1%), ‘ausência de projetos na escola’ (n=5; 17,9%), ‘falta de informação’ (n=3; 10,7%), ‘falta de tempo’ (n=2; 7,1%) e ‘ausência de solicitação’ (n=1, 3,6%). Por sua vez, na segunda etapa da pesquisa (Alencar et al., 2013) foram selecionadas três experiências bem-sucedidas para serem investigadas mais detalhadamente, as quais foram realizadas em escolas dos seguintes municípios do Espírito Santo: Aracruz, Iúna e Venda Nova do Imigrante. Visitamos os colégios e entrevistamos participantes e propositores das experiências, tais como coordenadores, diretores, professores, alunos, familiares dos alunos e membros da comunidade externa. Após análise dos projetos, verificamos pontos positivos e negativos das práticas desenvolvidas.

Com base no estudo que acabamos de relatar, bem como no estudo de Müller (2008; Müller & Alencar, 2012), em nossa pesquisa de mestrado (Alencar & Couto, 2015; Couto, 2013; Couto & Alencar, 2015; Couto, Alencar, & Moraes, 2015) averiguamos os juízos de professoras acerca do ensino da justiça em suas práticas pedagógicas. Além disso, verificamos se tais juízos modificavam-se em razão do ano escolar no qual cada uma lecionava. Realizamos entrevistas com 23 docentes, 11 do primeiro ano e 12 do quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Vitória, Espírito Santo. Todas as entrevistadas afirmaram que ensinavam a justiça. A respeito das suas motivações, as participantes ensinavam a referida virtude principalmente por considerar uma responsabilidade da escola. De maneira geral, os resultados mostram que as profissionais entrevistadas possuem concepções de justiça com predomínio de características da moral autônoma. Porém, a maioria das práticas relatadas como estratégia de ensino do mencionado valor pode não favorecer o desenvolvimento da autonomia, pois é embasada em práticas impositivas. Quanto aos dados acerca dos anos escolares pesquisados, entre outros fatores, as professoras do quinto ano mencionaram mais práticas que possuem como base a imposição. Por fim, destacamos que os resultados obtidos na nossa pesquisa de mestrado possibilitaram a sugestão de novos estudos, pois

sinalizam a necessidade de que alguns aspectos sejam mais bem investigados como, por exemplo, a existência de traços de uma moral heterônoma na forma como as professoras concebem e ensinam a justiça. Além disso, os dados indicam a necessidade de formação dos profissionais em pauta para o ensino da justiça no contexto escolar.

Baseado em nossa experiência nos estudos descritos anteriormente, em nossa tese de doutorado buscamos responder as seguintes indagações: os profissionais de escolas públicas municipais de ensino fundamental ensinam valores morais aos alunos? Nessas instituições, há projetos de educação em valores morais? Se sim, quais as características de tais projetos? Eles atendem a critérios que autores da área elegem para considerar uma experiência como bem-sucedida ou não? Qual a concepção de valor moral, valor ético e educação em valores morais de profissionais da educação? Tais concepções vão ao encontro do que propõem os autores da área? Como avaliam o papel da escola na formação moral dos alunos? Os profissionais da educação se sentem seguros para abordar a educação em valores morais no contexto escolar? Um curso de formação pode contribuir para a aquisição de competências e conhecimentos necessários à condução de práticas de educação em valores morais no contexto escolar? Após a formação, os educadores se sentirão seguros, preparados para conduzir práticas nesse domínio?

Com relação às características das pesquisas que são desenvolvidas no tema em pauta, citamos o trabalho de La Taille, Souza e Vizioli (2004), que consiste em um levantamento de artigos, dissertações e teses, produzidos no Brasil no período de 1990 a 2003, que versam sobre a relação entre ética e educação e temas relacionados como disciplina, autoridade, limites e violência na escola. O referido levantamento de dissertações e teses foi realizado em bases de dados como Capes, Unicamp, Unesp, PUC/SP, PUC/RS, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, entre outras. Por sua vez, a busca por artigos teve como foco revistas da área da educação, tais como Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Paulista de Psicologia e Educação, Revista Brasileira de Educação e Educação e Pesquisa. A partir de tal investigação, os autores encontraram 61 dissertações e teses, desenvolvidas no contexto da pós-graduação em Educação, e 28 artigos. Para os autores, o número de dissertações e teses encontrado não é elevado, pois não corresponde a cinco trabalhos por ano. No entanto, eles ressaltam que a produção teve um aumento importante no final do período analisado, pois metade dos trabalhos foi produzida de 2000 a 2002, o que demonstra um crescente interesse no tema no meio acadêmico educacional. Com relação à análise dos artigos, os autores verificaram que apenas 10 apresentavam pesquisas empíricas, sendo oito na área da Psicologia Moral

e dois com enfoque sociológico. Assim, La Taille et al. concluíram que poucas são as pesquisas de campo publicadas nos artigos, muitos dos textos são especulativos e críticos.

A pesquisa de Vivaldi e Vinha (2014) também indica escassez de trabalhos empíricos publicados na área de Psicologia e Educação no Brasil, acerca de práticas escolares direcionadas à aprendizagem de valores. As autoras realizaram uma revisão de publicações, no período de 2002 a 2012, nas bases Scientific Electronic Library Online (*SciELO*) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) utilizando descritores como: educação moral; educação moral e respeito; educação, ética, valores; educação, direitos humanos; valores, educação, cooperação; educação e autonomia; escola, indisciplina; intervenção pedagógica. Tal estudo revelou que: a) dos 17 artigos encontrados, nove (53%) enfocam as concepções de professores e demais profissionais da educação sobre autonomia, valores, relação interpessoal e educação moral, assim como a relação destas com a práxis docente; b) outros sete (41,2%) artigos tratam de intervenções de propostas de práticas a serem desenvolvidas nas escolas, tanto pelos integrantes quanto pelos pesquisadores e instituições externas; c) por sua vez, apenas um (5,8%) artigo descreve uma pesquisa direcionada à formação do professor sobre os temas cidadania e ética. Diante da análise dos conteúdos dos artigos encontrados, as referidas autoras avaliam que, no que concerne à realidade brasileira, há carência de trabalhos sistemáticos nas escolas sobre a educação moral. Nesse sentido, afirmam a necessidade de uma formação docente convergente para as demandas atuais, entre outros aspectos. Por fim, elas ressaltam que os artigos encontrados podem não revelar a real situação das práticas morais que são desenvolvidas nas escolas, pois muitas experiências bem-sucedidas de formação moral não são documentadas e nem chegam ao conhecimento do universo científico.

Ainda sobre as pesquisas que são desenvolvidas com foco na educação em valores morais, é importante mencionar também a revisão sistemática realizada por Koga e Rosso (2016). Os estudiosos analisaram teses, dissertações e artigos que tratam da educação moral na escola. O levantamento das publicações foi realizado nas bases de dados *Scielo*, Portal Periódicos Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando as seguintes palavras-chave: “educação moral e escola”, “valores e educação”, “moral e educação”. Vale mencionar que a busca não foi restrita a um período de tempo e que foram utilizados critérios abrangentes. Os autores encontraram um total de 85 trabalhos: 49 artigos, 26 dissertações e 10 teses. Entre as publicações, 72,9% (n=62) dos estudos analisados eram empíricos, o que difere dos dados de La Taille, Souza e Vizioli (2004) e de Vivaldi e Vinha (2014). Esse fato pode ser decorrente do método utilizado pelos

estudiosos na coleta de dados, tais como o período de tempo abarcado, as bases de dados selecionadas e os descritores selecionados. Sobre isso, destacamos que Koga e Rosso afirmam que, nos últimos anos, houve um aumento relevante das investigações relacionadas à educação moral, notadamente no que se refere às pesquisas empíricas. Ademais, os pesquisadores verificaram que a maior parte (n=62; 72,9%) dos trabalhos analisados adotou o referencial teórico piagetiano e era proveniente da região sudeste (n=57; 67,0%). Outro aspecto interessante diz respeito aos instrumentos utilizados para a coleta de dados das pesquisas, entre os quais se destacam a observação (n=24; 28,2%), a entrevista (n=20; 23,5%), o questionário (n=18; 21,1%) e os dilemas morais (n=17; 20,0%). Por último, ressaltamos os principais ambientes de pesquisa verificados, a saber: escolas públicas e privadas, de ensino fundamental e médio. Dentre os locais de pesquisa, é importante mencionar que não foram averiguados os segmentos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Pelo exposto, avaliamos que tem crescido o número de pesquisas empíricas na área da educação em valores morais, mas ainda existem lacunas a serem preenchidas pelos estudos nessa área. Por exemplo, há poucos projetos de intervenção e poucos que objetivam a formação de profissionais da educação. Além disso, os anos iniciais do ensino fundamental também parecem ser pouco abarcados e pouco se conhece sobre as concepções dos profissionais e sobre as práticas direcionadas à aprendizagem de valores que são desenvolvidas nesse contexto. Nesse sentido, consideramos que nossa pesquisa traz contribuições para a área da Psicologia da Moralidade, especialmente no que concerne ao tema da educação em valores morais.

Ressaltamos que nossa revisão de literatura também reforça a importância do nosso estudo. Realizamos uma revisão de estudos publicados nos últimos 10 anos (entre 2008 e junho de 2018), nas bases SciELO-Brasil, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Directory of Open Access Journals (DOAJ), bem como no portal de periódicos e de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os descritores utilizados foram: “educação moral”, “moral education”, “educación moral”, “educação em valores”, educação and moral, education and moral, educación and moral, “formação de professores” and moral, “formação de professores” and ética, “formação de professores” and valor, “teacher education” and moral, “teacher education” and ethical, “teacher education” and value, “formación de profesores” and ética, “formación de profesores” and moral, “formación de profesores” and valor, intervenção and moral, intervenção and ética, intervenção and valor, intervention and

moral, intervention and ethical, intervention and value, intervención and moral, intervención and ética, intervención and valor.

Por meio de tal busca, encontramos 86 trabalhos, sendo 64 artigos e 22 teses e dissertações. Do total de trabalhos (n=86), 50 (58,1%) são relatos de pesquisas empíricas (31 artigos e 19 teses e dissertações). Entre as pesquisas empíricas, 28 abarcam representações sociais, juízos e/ou concepções de profissionais da educação ou de alunos acerca de conceitos gerais ou práticas pedagógicas de educação em valores morais; 12 se referem ao relato de intervenções com profissionais da educação e/ou alunos; nove tratam da análise das práticas dos profissionais da educação por meio de observações do pesquisador no contexto escolar ou relatos de experiência e uma aborda a avaliação do julgamento moral de adolescentes. Com relação às intervenções (n=12), nove têm como público-alvo os educandos. Das três intervenções com educadores, duas possuem como foco a formação dos profissionais.

Nossa revisão de literatura se compõe, além dos trabalhos mencionados anteriormente, de estudos verificados no levantamento realizado para nosso projeto de qualificação, bem como por aqueles obtidos por meio de uma busca no currículo lattes (<http://lattes.cnpq.br/>) de pesquisadores pertencentes ao Grupo de trabalho ‘Psicologia da Moralidade’, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), como, por exemplo: Alessandra de Moraes (UNESP-SP), Cleonice Pereira dos Santos Camino (UFPB-PB), Denise D’Aurea-Tardeli (UMESP-SP), Julio Rique Neto (UFPB-PB), Heloisa Moulin de Alencar (UFES-ES), Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS-RS), Luciene Regina Paulino Tognetta (UNESP-SP), Maria Suzana de Stefano Menin (UNESP-SP), Maria Teresa Ceron Trevisol (UNOESC-SC), Raul Aragão Martins (UNESP-SP), Rita Melissa Lepre (UNESP-SP), Telma Pileggi Vinha (UNICAMP-SP), Ulisses Ferreira de Araújo (USP-SP) e Valéria Amorim Arantes de Araújo (USP-SP).

Assinalamos que a temática da educação em valores morais também é importante devido ao fato de que atualmente a sociedade passa por problemas como a violência, o desrespeito, entre outros. Há autor (La Taille, 2009, 2011) que afirma que estamos em tempos de ‘mal-estar-ético’, assim como propõe refletir a respeito da possível vivência na sociedade de um momento de ‘crise de valores’ ou de ‘valores em crise’ (La Taille & Menin, 2009), sendo que ‘crise de valores’ remete à ausência de valores dos membros de uma sociedade e ‘valores em crise’ denota que a moral está em um processo de rearranjo. Além disso, há a discussão em torno da vivência na atualidade de uma ‘cultura do tédio’, em que se verifica uma ausência de direção e de razão para viver, e uma ‘cultura da

vaidade’, pois são adotados valores superficiais, há uma preferência pelo mundo do espetáculo (La Taille, 2009). Diante de tal cenário, entendemos que as instituições de ensino devem intervir para ajudar as novas gerações a adentrar em uma cultura do sentido e do respeito de si, para que eles vivam uma ‘vida boa’, que La Taille (2006) considera como relacionada à perspectiva ética “*com e para outrem em instituições justas*” (Ricoeur, 2014, p. 186). Assim, ponderamos que o estudo sobre a educação em valores morais é relevante e atual.

Tendo exposto a apresentação do nosso estudo, apresentamos, a seguir, o segundo capítulo da presente tese, o qual se refere ao tema da ‘Psicologia da Moralidade’. Nele, explanamos a respeito das principais correntes teóricas que guiaram as práticas pedagógicas e as pesquisas psicológicas sobre moralidade durante o século XX, bem como apresentamos discussões recentes estabelecidas nesse campo do conhecimento, como as propostas por La Taille. Em seguida, no terceiro capítulo, discutimos a respeito da educação em valores morais no contexto escolar: conceitos, objetivos, temas e procedimentos, entre outros aspectos.

Nossa pesquisa foi dividida em três Estudos: **Estudo 1** – ‘Levantamento de experiências de educação em valores morais com profissionais de escolas públicas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo’; **Estudo 2** – ‘Concepções e juízos de educadores sobre a educação em valores morais’ e **Estudo 3** - ‘Formação em educação em valores morais: intervenção com educadores do ensino fundamental’. Os objetivos, as hipóteses, os métodos utilizados, os resultados e a discussão dos estudos 1, 2 e 3 são apresentados nos capítulos quarto, quinto e sexto, respectivamente. Por fim, no sétimo capítulo expomos as considerações finais do nosso trabalho.

## **2. PSICOLOGIA DA MORALIDADE**

Conforme discutem Bock, Furtado e Teixeira (2008), a Psicologia é um campo diversificado, no que concerne às suas áreas de conhecimento e atuação, abordagens teóricas e métodos. Nesse sentido, no que se refere à área da Psicologia da Moralidade, “ciência preocupada em desvendar por que processos mentais uma pessoa chega a intimamente legitimar, ou não, regras, princípios e valores morais” (La Taille, 2006, p. 9), encontramos diversas interpretações psicológicas para o fenômeno da moralidade. Como previsto, de tal diversidade decorre uma variedade de conceitos: “falarão uns em superego, outros em construção, outros ainda em instinto; ali fala-se em condicionamento, acolá em representações sociais” (La Taille, 2006, p. 12). Dessa forma, La Taille (2006) argumenta que o adulto preocupado com a formação moral das crianças terá uma variedade de opções pedagógicas, as quais frequentemente são contraditórias entre si.

### **2.1 Teorias de Desenvolvimento Moral**

Segundo La Taille (1998), durante o século XX três importantes correntes teóricas guiaram as práticas pedagógicas e as pesquisas psicológicas sobre moralidade. São elas: a teoria psicanalítica de Freud, a teoria behaviorista de Skinner e a teoria construtivista de Piaget. Para Freud, a instância psíquica responsável pelo sentimento de dever é o superego, que se forma com base no complexo de Édipo. Portanto, nessa perspectiva, a moral é vista como repressora, indo de encontro às tendências instintivas da pessoa. Por sua vez, segundo Skinner, o comportamento moral se explica pela eficácia dos reforçadores sociais, isto é, pelo jogo de recompensas e punições imposto pela sociedade. É possível perceber que, tanto para a psicanálise quanto para o behaviorismo, a moral parece algo que vem de fora, ou seja, da sociedade, e que é internalizado pelo sujeito. Ao contrário, em Piaget encontramos a concepção de uma criança que participa ativamente do seu desenvolvimento moral, em que os valores e as regras são construídos nas interações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade (La Taille, 1998).

Nessa mesma linha, Camino e Luna (2009) discutem que para os teóricos cognitivo-construtivistas, como Piaget e Kohlberg, “a evolução moral está diretamente relacionada aos avanços contínuos e progressivos das estruturas do pensamento. Estas, por sua vez, resultam da interação do sujeito com o meio físico e social” (p. 109). Assim,

segundo as autoras, tais teorias diferem-se dos enfoques que abordam o desenvolvimento moral como fruto das associações adquiridas por meio da aprendizagem comportamental (tradição behaviorista), bem como daquelas que veem tal desenvolvimento como resultado de conflitos inconscientes (enfoque psicanalítico). De acordo com Biaggio (2006), nas três últimas décadas do século passado, “o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade, tendo sido praticamente abandonados os estudos empíricos na linha behaviorista. Pouco tem sido publicado também com relação a pesquisas sobre culpa na linha psicanalítica” (Biaggio, 2006, p. 21).

Como exposto, as teorias de tradição behaviorista, a psicanálise e a teoria cognitivista foram as principais correntes de pensamento desde os anos 1920. No entanto, de acordo com La Taille (1998), nos últimos anos têm ocorrido relevantes discussões na área em pauta, as quais têm provocado fissuras nesses clássicos paradigmas. Tais discussões “atingiram tanto a definição do objeto (moral) a ser pesquisado quanto a escolha das variáveis psicológicas a serem evocadas para explicar o desenvolvimento moral” (La Taille, 1998, p. 10). Assim, para melhor compreender as referidas discussões na área da Psicologia da Moralidade, é necessário apresentar, de forma mais detalhada, as teorias de Piaget e Kohlberg, para, posteriormente, elucidar as reflexões teóricas mais recentes nesse campo do conhecimento, notadamente no que diz respeito às perspectivas construtivistas, tendo em vista a abordagem teórica adotada no presente estudo.

Jean Piaget (1932/1994) realizou estudo pioneiro sobre o desenvolvimento do juízo moral, especialmente no que se refere à área da Psicologia. Para este autor, a moral consiste em um sistema de regras e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito adquirido pelo sujeito por tais regras. Baseado nessa concepção, o autor inicia seus estudos escolhendo o jogo de regras. Piaget escolheu o jogo de bola de gude para meninos e a amarelinha para meninas. Para cada sujeito, ele pesquisou a prática e a consciência das regras. O referido autor averiguou que a evolução da consciência da regra passa pela anomia, heteronomia e autonomia. Com base em tais dados, Piaget formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral (aquele da prática e da compreensão das regras propriamente morais) seguiria as mesmas etapas. Para verificar tal hipótese, começou pesquisando as concepções infantis a respeito dos deveres morais em três situações distintas: o dano material, a mentira e o roubo. Vale ressaltar que, no que se refere a tal estudo, Piaget utilizou dilemas morais, o que permitiu a ele investigar o juízo moral da criança e não a sua prática (La Taille, 1992; Piaget, 1932/1994).

Os dados encontrados por Piaget (1932/1994) confirmaram a existência de uma primeira fase de heteronomia no desenvolvimento do juízo moral, traduzida pelo realismo moral, o qual tem três características: 1) todo ato revelador de uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram é considerado bom; 2) as regras são interpretadas ao pé da letra, e não no seu espírito e 3) os atos são julgados por suas consequências e não pela intencionalidade daqueles que agiram. Na fase da heteronomia, as normas morais ainda não são elaboradas pela consciência. Portanto, não são entendidas com base em sua função social. O dever significa obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos. A fase seguinte, de autonomia moral, por volta dos nove, 10 anos, em média, consiste na superação desse realismo moral (La Taille, 1992; Piaget, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) finaliza suas pesquisas tratando do tema da justiça, que ele considera ser a mais racional das noções morais. Os temas abordados pelo referido autor foram: justiça retributiva, distributiva, imanente, justiça entre crianças, responsabilidade coletiva, igualdade e autoridade. Em seus estudos sobre o valor moral em pauta, Piaget também encontrou uma fase de heteronomia anterior à de autonomia. Tal heteronomia se caracteriza pelo fato de que, para a criança pequena, a justiça se confunde com a lei e com a autoridade. A partir dos oitos, nove anos, aproximadamente, a desobediência já é vista como ato legítimo quando há flagrante injustiça. Desse modo, percebemos que o indivíduo já separa a noção de justiça daquela de autoridade, que é o traço essencial da autonomia moral (La Taille, 1992; Piaget, 1932/1994).

Em suas conclusões a respeito das razões pelas quais o desenvolvimento moral da criança passa por uma fase de heteronomia antes de alcançar a autonomia, Piaget (1932/1994) argumenta que as relações interindividuais podem ser diferentes entre si e, conseqüentemente, produzir efeitos psicológicos diversos. O autor divide tais relações em duas grandes categorias: a coação e a cooperação. A relação de coação é uma relação assimétrica, na qual um dos lados impõe ao outro suas formas de pensar, isto é, é uma relação em que não existe reciprocidade. Para Piaget, da coação deriva-se a heteronomia moral. Por outro lado, as relações de cooperação são simétricas, logo, regidas pela reciprocidade. Nessa perspectiva, há o pressuposto de que apenas com a cooperação é que os desenvolvimentos intelectual e moral podem ocorrer, pois é necessário que os indivíduos descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio. Com relação à moral, da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia (La Taille, 1992; Piaget, 1932/1994, 1930/1996).

Dessa forma, podemos notar que a teoria de Piaget (1932/1994) pressupõe a existência de duas morais diferentes, sem configurar estágios propriamente ditos, isto é, para o autor, nenhum indivíduo é totalmente heterônomo ou autônomo, o que há são tendências pelas quais se pensa a moral. Além disso, segundo Piaget, tais tendências morais são invariantes e universais, o que equivale a dizer que todas as pessoas passam pela mesma sequência, apesar de nem todas atingirem a autonomia.

La Taille (1992) destaca duas grandes qualidades na teoria piagetiana sobre a moral: a primeira refere-se à autonomia e a segunda ao fato de que tal teoria vai ao encontro das características da sociedade democrática. Além disso, o autor assinala que há algo de notável na teoria de Piaget: nela não observamos uma luta entre afetividade e moral. Por outro lado, vemos afeto e moral se conjugarem em harmonia. O sujeito autônomo é um sujeito livre. A referida liberdade vem de sua razão, e sua afetividade adere espontaneamente a seus preceitos. No entanto, segundo La Taille, a teoria piagetiana se torna problemática no sentido de que não se vê “como se possa afirmar que de algo *necessário* para o pensamento decorra *necessariamente* a ação correspondente” (p. 71). Saber o que deve ser feito não é necessariamente querer fazer (La Taille, 1992).

Influenciado pelos pressupostos piagetianos, Kohlberg formulou sua teoria do desenvolvimento moral, em que o centro da maturidade moral se traduz no respeito pelas pessoas, fundamentado na justiça e na benevolência (Biaggio, 2006; Kohlberg, Boyd & Levine, 2006). Assim como Piaget, o enfoque de Kohlberg centraliza-se no estudo da moralidade enquanto estrutura do pensamento. Ambos os autores consideram que o desenvolvimento moral segue uma sequência invariante e universal, bem como defendem que a mudança de um estágio para o outro é estabelecida por conflitos ou desequilíbrios inerentes às relações sociais (Camino e Luna, 2009). Além disso, é importante destacar que esses dois autores foram influenciados por Kant (1785/2011) e Durkheim (2012): “de Kant, com a noção de *imperativo categórico*, temos a idéia de princípios universais da moral, e de Durkheim, a importância do social, do coletivo” (Biaggio, 2006, p. 21). No entanto, Biaggio (2006) e Camino e Luna (2009) afirmam que, em relação à teoria piagetiana, Kohlberg (1992) apresenta uma abordagem mais discriminada dos estágios de desenvolvimento moral, os quais também contemplam a dimensão da heteronomia/autonomia. O referido autor propõe a existência de seis estágios, os quais estão incluídos em três níveis.

O primeiro nível, pré-convencional, é dividido em dois estágios: ‘orientação para a punição e a obediência’ (1º estágio) e ‘hedonismo instrumental relativista’ (2º estágio).

Tal nível é característico da maioria das crianças menores de nove anos, bem como de alguns adolescentes e adultos. No primeiro estágio, a moralidade de uma ação é definida em termos das consequências físicas para o agente. No segundo, a ação correta é aquela que serve como instrumento para satisfazer as necessidades da pessoa (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992). Assim, podemos perceber que, no referido nível, a “interpretação do bem e do mal se dá em termos de suas consequências objetivas (castigo, recompensa, troca de favores) ou em termos de poder de quem postula as regras. A perspectiva social neste nível não ultrapassa o caráter concreto individualista” (Camino e Luna, 2009, p. 118).

Com relação ao segundo nível, convencional, há o terceiro e o quarto estágios: ‘moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais’ (3º estágio) e ‘orientação para a lei e a ordem’ (4º estágio). Este nível é o da maioria dos adolescentes e adultos. Conforme discutem Camino e Luna (2009, p. 119), “o indivíduo neste nível considera valioso manter as expectativas e as regras provindas da família, do seu grupo ou nação. Existe a preocupação em manter, suportar e justificar a ordem social”. No terceiro estágio, o bom comportamento é aquele que tem a aprovação dos outros, enquanto no quarto o comportamento correto consiste em mostrar respeito pela autoridade e por regras fixas, e em manter a ordem social (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992).

Por último, no terceiro nível, pós-convencional, temos o quinto e o sexto estágios, intitulados ‘orientação para o contrato social’ (5º estágio) e ‘princípios universais de consciência’ (6ª estágio). Este nível é alcançado por uma minoria de adultos, frequentemente depois dos 20 a 25 anos. No quinto estágio, o ato correto é definido em termos de direitos individuais e gerais. As leis e os costumes já não são mais considerados válidos por si mesmos e o sujeito admite que eles podem ser injustos e devem ser mudados. Busca-se essa mudança por meio de vias legais e democráticas. Já no sexto estágio, o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992). Dessa maneira, “se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos legais, o indivíduo ainda assim resiste às leis injustas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios” (Biaggio, 2006, p. 26).

Conforme afirma La Taille (2006), as teorias de Piaget e Kohlberg desafiam o relativismo antropológico pois, para eles, a heteronomia é apenas uma fase do

desenvolvimento moral, tendo cada indivíduo o potencial de superá-la, alcançando a autonomia. Conforme explica La Taille (2006), há pelo menos dois tipos de relativismo: o axiológico e o antropológico. O primeiro consiste na afirmação de que todos os sistemas morais têm o mesmo valor, portanto, não é legítimo condenar uns em nome de outros. Esse tipo de relativismo implica na ausência total de juízo sobre o valor dos diversos sistemas assumidos como morais por diferentes pessoas. Já o segundo consiste na afirmação de que não há uma tendência humana universal que nos leve a legitimar um determinado sistema moral em detrimento de outros. Nesse sentido, ele é uma teoria geral que afirma não haver moral universal possível. Nas perspectivas de Piaget e Kohlberg, o desenvolvimento possui uma virtualidade universal, que estaria inserida na própria inteligência humana. De acordo com Piaget e Kohlberg, a autonomia não comporta quaisquer conteúdos morais, mas alguns claramente definidos. Assim, para estes autores, os direitos humanos não são apenas um sistema moral entre outros, mas aquele para o qual tende a evolução moral das pessoas e das sociedades. No entanto, La Taille lembra que, apesar de Piaget e Kohlberg acreditarem no progresso da humanidade, eles sabiam que tal progresso ocorria de maneira caótica e com lentidão.

Estudiosos do campo da moralidade criticaram e refinaram as ideias de Kohlberg e Piaget em diversas direções. Segundo Biaggio (2006), em referência à teoria de Kohlberg, grande parte das contestações gira em torno da questão da universalidade de princípios morais versus o relativismo cultural. Conforme essa autora, uma das questões que está ligada à universalidade é a questão de gênero, tão discutida na área da moralidade após as ponderações realizadas por Gilligan (1982). Como assinala La Taille (1998), Gilligan provocou um intenso debate quando afirmou que teorias como as de Freud, Piaget e Kohlberg privilegiavam uma visão masculina da moral, portanto, eram de certa forma ‘sexistas’. De acordo com ela, a moral masculina tem uma orientação específica, o ideal de justiça, assim como a moral feminina, que privilegia o ideal do cuidado (Gilligan, 1982; La Taille, 1998). Vale destacar que, como discute Biaggio (2006), a hipótese de Gilligan teve apoio parcial. Além da questão de gênero, diversos pesquisadores criticaram restrições direcionadas para as pesquisas da Psicologia da Moralidade (La Taille, 1998), notadamente com relação às conceituações de Piaget e Kohlberg.

Por exemplo, questionam o fato de a moral ser apenas pensada como referência a conflitos interpessoais (*other-regarding*), não incluindo valores e regras que dizem respeito à pessoa no embate consigo mesma (*self-regarding* – por exemplo, a temperança ou a coragem de enfrentar a dor). Questionam também o fato de o

paradigma piagetiano e kohlbergiano limitar-se à reflexão sobre o tema dos direitos e da justiça legal, deixando de lado outras virtudes (por exemplo, a humildade, a generosidade). Finalmente, questionam a perspectiva racionalista assumida por esses autores (La Taille, 1998, p. 11).

Os exemplos citados não contemplam a totalidade de problematizações que foram realizadas tendo como base os estudos de Piaget e Kohlberg. Mas, com eles podemos perceber que há indagações questionando tanto o objeto da pesquisa em Psicologia da Moralidade quanto os fatores eleitos para explicar a legitimação das regras, princípios e valores morais (La Taille, 1998). Nesse cenário, é importante ressaltar as reflexões de autores como Turiel (2004, 2008), Nucci (2000, 2009), Puig (1998a) e La Taille (2006, 2010b, 2016).

Começamos por Turiel e Nucci. Turiel considera que crianças bem pequenas são capazes de distinguir convenções sociais de princípios morais. Nucci adota essa mesma posição. Como vimos anteriormente, para Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992), somente na autonomia moral, ou no pensamento pós-convencional, a moralidade supera a convenção. Nesse sentido, Turiel e Nucci discordam dos referidos autores, uma vez que avaliam que nossos juízos sobre as interações sociais são organizados em quadros conceituais distintos que se desenvolvem de maneira diferente: domínios moral, convencional e pessoal. Vale destacar que Turiel e Nucci compreendem a convenção social como as normas e as regras compartilhadas por um determinado grupo ou pela sociedade. Por sua vez, a moralidade se refere a questões que envolvem o bem/mal-estar humano, a justiça e o direito. Ao contrário da convenção social, a moralidade não é determinada pelo consenso, por normas e expectativas sociais. Os julgamentos que os sujeitos fazem sobre as questões morais são justificados em termos de dano ou injustiça que as ações causariam. As atividades que não envolvem infligir danos ou violar a justiça e que não sejam reguladas por convenção são consideradas como parte do domínio pessoal. Assim, as atividades compreendidas como pessoais podem variar de acordo com o contexto e a cultura (Nucci, 2000, 2009; Turiel, 2004, 2008).

No que se refere às contribuições de Puig (1998a), ressaltamos que o autor, a partir de uma abordagem construtivista, retrata a moralidade inserida no quadro da personalidade. O estudioso defende a ideia de que a construção da personalidade moral “depende, em primeiro lugar, do tipo e da quantidade de problemas sociomorais que o sujeito é capaz de perceber nos meios de experiência em que se encontra ou nos meios

que exercem alguma influência sobre ele” (1998a, p. 151). Assim, para o autor, a construção da personalidade moral ocorre mediante a busca de elaboração (ou reelaboração) dos conflitos decorrentes dos referidos problemas.

Finalmente, La Taille (2006, 2010b, 2016) também discorre sobre a moralidade. Vale mencionar que, tendo em vista o referencial teórico adotado por nós, apresentamos de forma mais detalhada as ponderações do referido autor. Segundo La Taille, as teorias de Piaget e de Kohlberg deixaram em aberto a seguinte questão: quais as raízes afetivas da ação moral? Nesse sentido, também com uma abordagem construtivista, o autor propõe uma articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas presentes na moralidade, sem que estas se reduzam uma à outra. Vale dizer que tal abordagem teórica associa-se ao universalismo moral e à autonomia. Assim, o autor ressalta que a teoria por ele desenvolvida traduz um modo de pensar a motivação moral que pode complementar as abordagens de Piaget e Kohlberg.

Segundo La Taille (2006, 2010b), para compreendermos os comportamentos morais dos sujeitos, precisamos conhecer a perspectiva ética adotada por eles. Por isso, o autor estabelece definições distintas para os conceitos de moral e ética, pois, para ele, essa diferenciação é essencial para a compreensão psicológica das condutas morais. Antes de apresentarmos a definição de moral e ética adotada por La Taille, é relevante tecer sobre as diferentes possibilidades de definição dos dois termos. Como expõe La Taille (2006, 2010b, 2016), moral e ética são palavras frequentemente empregadas como sinônimas, sendo que herdamos ‘moral’ do latim e ‘ética’ do grego. Dessa maneira, há autores que empregam indistintamente os aludidos termos, mas também há quem estabelece diferenças de sentido entre os conceitos. Para La Taille, diferenças podem ser empregadas, mas é preciso reconhecer que se trata de convenções.

## **2.2 Definição de moral e ética**

Cortina e Martínez (2015) são exemplos de autores que estabelecem diferentes significados para moral e ética. Na perspectiva dos autores, a ética é entendida como uma parte da Filosofia que se dedica à reflexão sobre a moral. Nas palavras dos estudiosos:

As teorias éticas, diferentemente das morais concretas, não buscam de modo imediato responder a perguntas como ‘o que devemos fazer?’ ou ‘de que modo deveria organiza-se uma boa sociedade?’, e sim a estas outras: ‘por que existe moral?’, ‘quais motivos – se é que existem – justificam que continuemos a utilizar

alguma concepção moral concreta para orientar nossas vidas?’, ‘quais motivos?’ – se é que existem – avalizam a escolha de determinada concepção moral diante de outras concepções rivais?’. As doutrinas morais se oferecem como orientação imediata para a vida moral das pessoas, ao passo que as teorias éticas pretendem antes dar conta do fenômeno da moralidade em geral. Como é de imaginar, a resposta oferecida pelos filósofos a essas questões está muito longe de ser unânime. Cada teoria ética oferece determinada visão do fenômeno da moralidade e o analisa a partir de uma perspectiva diferente. Todas elas estão construídas praticamente com os mesmos conceitos, porque não é possível falar de moral prescindindo de valores, bens, deveres, consciência, felicidade, finalidades da conduta, liberdade, virtudes etc. A diferença que observamos entre as diversas teorias éticas não provém, portanto, dos conceitos com que lidam, mas do modo como os ordenam quanto a sua prioridade e dos métodos filosóficos que empregam (p. 51).

No que concerne à moral, Cortina e Martínez (2015) afirmam que ao longo da história da filosofia foram surgindo diferentes concepções de moralidade. Segundo os autores, os diversos enfoques éticos possibilitaram conclusões sobre a moralidade de modo que é possível afirmar que ela é um fenômeno que comporta várias características, ou que foi concebida de maneiras como as seguintes (p. 31):

- a. A moralidade é o âmbito da realização da vida boa, da vida feliz, tanto se a felicidade é entendida como prazer (hedonismo) como se é entendida como autorrealização (eudemonismo).
- b. A moralidade é o ajustamento a normas especificamente humanas.
- c. A moralidade é a aptidão para a solução pacífica de conflitos, quer em grupos reduzidos, quer em grandes grupos, como o país em que se vive ou todo o planeta.
- d. A moralidade é a assunção das virtudes próprias da comunidade a que se pertence, assim como a aptidão para ser solidário com os membros de tal comunidade (comunitarismo).
- e. A moralidade é a assunção de alguns princípios universais que nos permitem avaliar criticamente as concepções morais dos outros e também da própria comunidade.

Dando prosseguimento à discussão a respeito das diferenciações estabelecidas entre os termos moral e ética, assinalamos outra possibilidade mencionada por La Taille (2006, 2010b): reservar à moral as regras que regulam as relações privadas e à ética aquelas que valem para o espaço público. Segundo o autor, desta distinção derivam as referências aos ‘códigos de ética’ profissional e aos ‘comitês de ética em pesquisa’ (La Taille, 2006, 2010b). Também Cortella (2015) distingue os conceitos em pauta. Para ele, a ética é o conjunto de valores e princípios que orientam a conduta dos indivíduos em sociedade. Já a moral é a prática desses valores no cotidiano. Por exemplo: “tenho como princípio ético que ‘o que não é meu não é meu’; encontro um celular no chão da sala de aula, devolvê-lo ao dono é um ato moral. A razão para fazê-lo é um princípio ético” (Cortella, 2015, p. 18).

Sobre os conceitos de moral e ética é importante ressaltar, ainda, que atualmente muitas pessoas valorizam o termo ‘ética’ e depreciam o termo ‘moral’ (La Taille, 2006, 2010b). De acordo com La Taille, isso ocorre, entre outros motivos, devido a associações da palavra moral com outras expressões como “moralista” (no sentido de normatização dogmática e excessiva) e com a antiga disciplina Educação Moral e Cívica, obrigatória durante o governo militar. Para La Taille, o fato é que, muitas vezes, as referências à ética tratam de deveres, assim como a moral o faz.

Isto posto, passamos a expor a definição de moral e ética eleita por La Taille (2006, 2010b, 2016), a qual também adotamos. A partir de autores como Bernard Williams, Comte-Sponville e Ricoeur, La Taille reserva os dois termos a dimensões distintas da vida humana. Por convenção, ele define a moral como um conjunto de regras e princípios que devem ser obrigatoriamente observados. Já a ética é definida com base na conceituação de Ricoeur (2014, p. 186): a “‘vida boa’ com e para outrem em instituições justas”. A cada palavra são reservadas respostas a perguntas diferentes. À moral, o autor reserva a indagação ‘como devo agir?’. Por sua vez, à reflexão ética cabe a pergunta ‘que vida eu quero viver?’. Em resumo, a moral refere-se a leis, deveres que normatizam as condutas humanas; a ética diz respeito a ideais, projetos que dão sentido à vida.

### **2.3 Dimensões intelectuais e afetivas da moralidade: a teoria de Yves de La Taille**

Em sua teoria, La Taille (2006) distingue o plano moral e o plano ético. Para tanto, ele discute sobre a diferença entre ‘forma’ e ‘conteúdo’. Com relação ao plano moral, La

Taille afirma que não há como deixar de reconhecer a existência de uma diversidade de sistemas morais. Portanto, devemos reconhecer que se encontram, nas diversas épocas, culturas e indivíduos, um leque de conteúdos associados à moral. Porém, o referido autor, ao distinguir forma de conteúdo, assume que há algo em comum a todas as expressões da moralidade. Para ele, esse algo em comum corresponde ao sentimento de obrigatoriedade: mandamentos de consciência que impelem o indivíduo a agir de determinadas maneiras.

Na perspectiva de La Taille (2006), o dever moral pressupõe uma vontade livre de agir, logo, não coagida por forças exteriores a ela. Nesse sentido, é um equívoco pensar que o sentimento de obrigatoriedade seria apenas despertado por exigências sociais. De acordo com o autor, o fenômeno moral não se limita a elas, apesar de a consciência moral de muitos indivíduos poder ser mero espelho das referidas exigências. Na concepção de La Taille, é legítimo dizer que o dever é uma forma de querer. Ele argumenta que o mistério consiste em saber qual é a fonte energética que enseja esse querer, isto é, qual é a fonte desse sentimento de obrigatoriedade que preside o dever. Dito de outra forma, o problema “está em saber por que algumas pessoas querem agir moralmente, e outras não. Não se trata de querer versus dever, mas sim de ‘quereres’ diferentes, uns morais, outros não” (La Taille, 2006, p. 54). Assim, para compreender porque alguns indivíduos ‘querem o dever’, a referência ao eu é indispensável (La Taille, 2006).

Por sua vez, o elemento psicológico que deve necessariamente estar presente para que possamos viver uma vida boa corresponde ao sentimento de expansão de si próprio, o qual equivale à busca e à manutenção de representações de si com valor positivo. Assim, o sentimento de obrigatoriedade e o de expansão de si próprio dizem respeito à ‘forma’, que pode receber variados conteúdos.

Com relação aos conteúdos dos planos moral e ético, La Taille (2006) afirma que “devemos definir conteúdos para a moral, pois é ela que confere às ‘opções de vida boa’ a sua legitimidade, isto é, confere-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética” (p. 60). O autor escolhe três virtudes morais: justiça, generosidade e honra. Portanto, nessa perspectiva, não é qualquer sistema de representações de si que poderá ser chamado de ético. Para a personalidade merecer ser denominada como ética, dependerá dos valores que são centrais nas representações de si dos indivíduos, se condizentes com a moral ou não. Assinalamos que a noção de ‘eu’ é concebida por La Taille (2006) por intermédio dos conceitos de ‘representações de si’, isto é, imagens de si construídas pelos indivíduos, e de ‘valor’, que é adotado com base em Piaget (1954/2014), o qual o define como investimento afetivo. Vale ressaltar, ainda, que La

Taille (2001) distingue três tipos de valores que podem compor as representações de si dos indivíduos: valores que não possuem relação com a moral (amorais), valores contraditórios com as leis morais (imorais) e valores coerentes com a moral (morais). As virtudes, como a generosidade, o amor, a justiça, a honra e a honestidade, são nossos valores morais, isto é, são valores do ‘eu’ (Comte-Sponville, 2009; La Taille, 2001).

Como podemos perceber, La Taille (2006) assume uma teoria energética das ações humanas e expõe sua hipótese no que ele denomina como plano ético. Como exposto anteriormente, o sentimento de obrigatoriedade e o de expansão de si próprio são dois processos psicológicos centrais para a moral e a ética, respectivamente. Nesse sentido, a articulação entre os planos moral e ético passa pela articulação de tais processos. Os planos moral e ético são complementares e indissociáveis, e a articulação destes é estabelecida por meio do autorrespeito, pois, por um lado, ele é expressão da expansão de si próprio e, por outro, é causa fundamental do sentimento de obrigatoriedade. Resta dizer que o autorrespeito e a autoestima correspondem a todo estado subjetivo de valorização de si próprio. A diferença entre esses dois conceitos reside no fato de que o autorrespeito é um caso particular de autoestima, isto é, quando a valorização de si próprio incide sobre valores. “Em poucas palavras: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. Em termos puramente morais, não há possibilidade de respeitar a outrem na sua dignidade sem, ao fazê-lo, experimentar o sentimento da própria dignidade” (La Taille, 2006, p. 56).

Pelo exposto, é possível perceber que a teoria de La Taille (2006, 2010b, 2016) enfoca as dimensões intelectuais e afetivas presentes na moralidade. Com relação à dimensão intelectual, o aludido autor ressalta que é preciso ‘saber fazer moral’. Dito de outra forma, é preciso ter “disposições intelectuais que permitem *decidir* o que fazer, como fazer, e o quando fazer. Ou seja, o ‘saber’ diz respeito ao perceber, ao pensar, ao refletir, ao julgar – logo, diz respeito à razão” (La Taille, 2006, p.72). Porém, há uma distância entre ter determinados conhecimentos e saber aplicá-los, ou seja, ter conhecimentos (morais e outros) é condição necessária para a ação moral, mas não suficiente. A ação moral depende, além dos aspectos da dimensão intelectual da moralidade, da dimensão afetiva, “desse ‘querer fazer moral’, da vontade de agir e da intenção com a qual se age” (La Taille, 2006, p.107).

Por fim, ressaltamos que as proposições a respeito da moralidade aqui discutidas, notadamente no que diz respeito a Piaget (1932/1994), Kohlberg (1992), Turiel (2004, 2008), Nucci (2000, 2009), Puig (1998a) e La Taille (2006, 2010b, 2016), direcionam, em certo sentido, o que os aludidos autores propõem para a educação em valores morais.

Embora haja discrepâncias entre eles, consideramos que as propostas de tais autores voltadas à educação em valores podem, em certa medida, se complementar. Por isso, é importante destacar os pontos convergentes entre eles, como, por exemplo: os indivíduos passam por um processo de desenvolvimento moral; alguns princípios morais são universalmente desejáveis; moral e convenção, embora relacionados, são aspectos distintos.

Tendo exposto reflexões sobre o campo do conhecimento no qual se insere o presente trabalho, apresentamos no próximo capítulo o tema da educação em valores morais, expondo as propostas de autores da área para a referida formação.

### 3 EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que há um desenvolvimento da moralidade (Kolhberg, 1992; Piaget, 1932/1994). Nesse sentido, entendemos que os valores que compõem as representações de si dos sujeitos são construídos ao longo do processo de socialização. Assim, concordamos com Piaget (1930/1996) quando diz que nenhuma realidade moral é completamente inata. Para ele, o que há são tendências inatas, que, deixadas de lado, permaneceriam anárquicas. Dessa maneira, é possível afirmar que não há “moral sem sua educação moral, ‘educação’ no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (Piaget, 1930/1996, p. 3). No entanto, além desse desenvolvimento ‘espontâneo’, consideramos que também podem ser pensadas estratégias específicas, programadas com o objetivo de favorecer a formação moral dos indivíduos (La Taille, 2009). Entre as possibilidades de estratégias existentes, avaliamos que umas são mais indicadas do que outras. Por isso, é importante ressaltar que a definição de educação em valores morais adotada por nós vai de encontro às propostas de educação moral de tendência moralista (Secretaria de Educação Fundamental, 2000) ou dos modelos baseados em valores absolutos ou relativos (Lepre, 2015; Puig, 1998b).

A tendência moralista e os modelos baseados em valores absolutos são práticas que possuem um objetivo normatizador, ou seja, visam ensinar valores e conduzir os alunos a atitudes consideradas corretas a priori. Equivale, portanto, a uma espécie de doutrinação (Lepre, 2015; Puig, 1998b; Secretaria de Educação Fundamental, 2000). Um exemplo de formação que seguiu essa tendência (ou modelo) no Brasil corresponde à disciplina obrigatória Educação Moral e Cívica, a qual foi instituída durante o período da ditadura militar. Esta iniciativa pedagógica pretendia desenvolver nos alunos o amor à Pátria e também o respeito pelo regime implantado. Com o retorno da democracia, esta disciplina foi retirada dos currículos escolares e universitários (La Taille, 2009; Secretaria de Educação Fundamental, 2000). Por sua vez, os modelos baseados em valores relativos são aqueles em que as normas de conduta são compreendidas como critérios subjetivos, como dependentes de características pessoais. Assim, as decisões devem ser individuais e não coletivas.

Dito isso, enfatizamos que o presente estudo vai ao encontro dos modelos baseados na construção racional e autônoma de princípios, normas e valores (Lepre, 2015; Puig, 1998b). Estes modelos não defendem valores absolutos, mas também não são

relativistas. Eles almejam proporcionar situações que facilitem a construção da autonomia por parte dos educandos (Lepre, 2015; Puig, 1998b). Em consonância com tal modelo, diferentes estudiosos propõem definições e objetivos para a educação em valores morais. Citamos alguns exemplos a seguir.

### **3.1 Conceitos e objetivos da educação em valores morais**

Segundo Piaget (1930/1996), o objetivo da educação moral consiste em constituir indivíduos autônomos, aptos à cooperação. Goergen (2007) amplia a discussão destacando que tal formação deve contribuir para que os indivíduos sejam críticos, políticos e reflexivos. Para ele, o objetivo central da educação moral é reestabelecer o vínculo entre indivíduo e sociedade. Assim, a educação em valores morais “coloca uma utopia, como direção para um mundo melhor, e incita seus participantes a agir nessa direção, não se confundindo com dogmatismos ou controles disciplinares que reproduzem o status quo” (Menin et al., 2017, p. 5).

Cristi e García (2018), por sua vez, afirmam que a educação moral às vezes é compreendida como outro domínio da educação. Porém, os autores argumentam que a educação moral é a própria educação: é seu elemento principal e seu objetivo final. Partindo de tal concepção, Cristi e García concebem a educação em valores morais como o eixo central da formação humana, uma vez que ela atravessa todas as áreas do conhecimento e busca proporcionar ao sujeito ‘aprender a viver’ nos âmbitos individual, privado e público. Nesse sentido, a formação moral também pode ser compreendida como um processo de formação cidadã, no sentido de coletividade e participação.

Também Puig (1998a, 1998b) discute sobre a definição de educação em valores morais. Para ele, “a educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia” (1998a, p. 20). De acordo com o autor, este é um processo de construção que ninguém realiza de forma isolada. Pelo contrário, há sempre a ajuda dos demais e de variados elementos culturais. Assim, para Puig (1998b), a educação em pauta deve possibilitar uma reflexão individual e coletiva que permita elaborar autonomamente princípios gerais de valor, que ajudem analisar criticamente a realidade cotidiana, as normas sociomorais vigentes, contribuindo para a idealização de formas de convivência mais justas e solidárias.

Em consonância com as definições apresentadas anteriormente, García e Puig (2010) afirmam que o principal objetivo da educação em valores morais no contexto escolar é auxiliar os alunos a aprender a viver. Segundo os autores:

É necessário realizar um esforço educacional para construir uma vida de sucesso. Mesmo quando temos dúvidas sobre como fazê-lo, aparentemente as decisões sobre a maneira de viver têm de apontar para a defesa da própria vida. Viver de modo que nenhuma vida seja prejudicada ou colocada em perigo. Viver assegurando a sobrevivência física e também a reprodução social, cultural e espiritual da vida. Viver garantindo no presente e no futuro uma otimização sustentável da vida. Viver, definitivamente, defendendo uma vida digna, que satisfaça as tarefas essenciais da existência humana: viver uma biografia correta, sem menosprezar os direitos dos demais. Felicidade e justiça, duas tarefas morais necessárias para assegurar uma vida ideal, as quais nem sempre é fácil saber com precisão em que consistem e nunca concluímos totalmente (García & Puig, 2010, p. 18).

Na perspectiva dos autores citados (García & Puig, 2010; Puig, 2007), aprender a viver exige uma educação que inclua todas as facetas humanas, que considere os principais âmbitos da experiência humana e as aprendizagens éticas que eles supõem: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo. Aprender a ser se refere ao trabalho formativo que cada pessoa realiza sobre si mesma, para alcançar um maior grau de autonomia e responsabilidade. Já aprender a conviver trata da tarefa formativa para superar a separação e o isolamento entre as pessoas, isto é, busca libertar os indivíduos de limitações como o excesso de individualismo e objetificação do outro. Aprender a participar consiste na tarefa de aprender a fazer parte de uma coletividade, ser um cidadão ativo: “ser capaz de exigir os direitos que lhe cabem e, ao mesmo tempo, sentir-se obrigado a cumprir os deveres e manifestar as virtudes cívicas necessárias para contribuir com a organização democrática da convivência” (García & Puig, 2010, p. 19). Por fim, aprender a habitar o mundo propõe um trabalho educacional visando constituir nos indivíduos uma ética universal de responsabilidade pelo presente e pelo futuro das pessoas e do planeta.

Nucci (2000) também discute a respeito das finalidades da educação em valores. Para ele, este tipo de formação deveria focar as preocupações e as concepções dos alunos sobre noções de justiça e o bem-estar dos outros. Em La Taille (2009) encontramos

a consideração de que os responsáveis pela educação moral de crianças e de jovens devem empenhar-se para que as novas gerações penetrem em uma cultura de sentido e do respeito de si. Para ele, as dimensões intelectuais e afetivas presentes na moralidade devem ser abordadas na referida educação. Assim, dentre outros aspectos, o autor propõe que, por meio da educação moral, promovam-se a valorização da busca da verdade, do pensar bem, da boa-fé; a preservação da memória e das referências ao passado, bem como a articulação entre conhecimento e sentido. De acordo La Taille, a educação moral também pressupõe o cuidar das crianças e dos jovens, fazendo-os crescer e desenvolver a autonomia.

Outras finalidades para a educação em valores morais são apresentadas por Menin et al. (2013). Para as autoras, a educação em valores morais objetiva “a transmissão, construção e prática de princípios, valores, normas e regras que orientem as pessoas a viverem o mais harmonicamente possível consigo mesmas e com os demais e dentro do que normalmente se considera na cultura como justo, bom, correto” (p. 23-24). Nessa mesma linha, Araújo (2014, p. 47) afirma que a formação ética do cidadão e da cidadã deve dar “aos jovens e às crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável – e para que possam participar efetivamente da vida política e pública da sociedade de forma crítica e autônoma”. Segundo este último autor, é preciso almejar a formação e a construção de ‘personalidades morais’, esta compreendida como aquelas pessoas que buscam a felicidade e o bem, pessoal e coletivo, e que constroem sua personalidade com base nos valores almejados pela cultura em que vivem.

Como podemos observar, diferentes estudiosos propõem definições para a educação em valores morais. Em nosso estudo, concordamos com aqueles que afirmam que esse tipo de formação deve buscar a promoção de indivíduos autônomos, que se guiem por **princípios universais** de justiça, dignidade, entre outros valores, como Piaget (1930/1996).

### 3.2 Contextos de educação em valores morais

A educação em valores morais acontece em diversos espaços sociais em que estamos inseridos, ou seja, família, escola, religião, amigos, mídia e cultura, tudo parece influenciar o processo de construção do nosso sistema de valores (Araújo, 2007). Com relação ao contexto escolar, diversos estudiosos têm destacado a sua importância para a

referida formação (Araújo, 2014; Barrios, Marinho-Araújo & Branco, 2011; Dias, 2005; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Koga & Rosso, 2016; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009, 2010a, 2013; La Taille & Vinha, 2013; Marques, Tavares & Menin, 2017; Pereira, Bronzarro & Camargo, 2016; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b, 2007; Santos & Trevisol, 2012; Tognetta, 2016; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012).

Um das razões apontadas pelos autores para justificar a relevância da escola na formação moral dos indivíduos diz respeito ao fato de que esta promove a convivência diária entre os jovens, impondo normas comuns e uma vida coletiva (Marques et al., 2017). Assim, os colégios são constituídos de maneira a poder formar os indivíduos para a vida em sociedade (La Taille, 2009). Ademais, como alerta La Taille (2006), o exercício da moralidade no espaço privado, isto é, na família, não contempla todas as características de tal exercício no espaço público, como é o caso da escola. Conforme o autor, o espaço de exercício da cidadania é o espaço público e as instituições de ensino têm papel fundamental no preparo de futuros cidadãos. Como não há preparo possível para a cidadania sem educação moral, não há razão para se afirmar que esse tipo de educação não é atribuição da escola (La Taille, 2009). La Taille (2013, p. 8) discute também que a escola inevitavelmente lida com valores: “alunos têm valores, professores têm valores, a instituição escola pressupõe valores, etc. A reflexão não deve, portanto, se dar sobre o fato de a escola trabalhar, ou não, valores, mas sim sobre ‘quais’ e como trabalhá-los”. Nessa mesma linha, García e Puig (2010) afirmam que sempre se educa em valores, desse modo, sempre é útil prestar atenção às competências que facilitam essa tarefa formativa.

Vale mencionar que sabemos que a escola tem “limites para exercitar o comportamento moral, pois os alunos já trazem as marcas da formação anterior e, além disso, recebem a influência das atividades ou passividades extra-escolares” (Höffe, 2004, p. 477). Portanto, responsabilizar a escola por todos os defeitos de formação moral denota ignorar os seus limites. Mas, apesar de tais limites, ela tem muito a contribuir para a formação moral dos alunos (Höffe, 2004).

Em consonância com os estudiosos citados anteriormente, a legislação brasileira propõe que o ensino de valores morais seja realizado no contexto escolar. A educação em valores morais, da forma como a concebemos, é indicada na referida legislação desde o final dos anos 1990, por meio da inclusão da ética como um dos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (Secretaria de Educação Fundamental, 2000). Outra iniciativa governamental, realizada no início dos anos 2000, trata da proposta de inclusão nas escolas da Educação em Direitos Humanos, em que os

princípios e os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) são foco de discussão e possíveis incorporações pelos alunos (Menin et al., 2014). De acordo com Menin et al. (2014), a referida Declaração pode ser considerada como a explicitação dos princípios e valores éticos mais universalizáveis que temos.

Com relação à legislação brasileira sobre o tema em pauta, é importante citar também o livro ‘Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade’, do Ministério da Educação, no qual consta que “a escola pode e deve ter um papel fundamental na construção de valores de ética e de cidadania que auxiliem os membros que ali convivem a pautarem sua vida pessoal e coletiva no respeito às diferenças provocadoras de exclusão” (Ministério da Educação, 2007, p. 9). Destacamos, ainda: 1) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCN (Ministério da Educação, 2013), na qual encontramos uma concepção de educação que está em consonância com a proposta do trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar; 2) a Lei 13.663/2018, que inclui entre as atribuições das instituições de ensino a promoção da cultura da paz e medidas de conscientização, prevenção e combate aos diversos tipos de violência, principalmente o bullying e 3) a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Secretaria de Educação Básica, 2017), que estabelece 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, de maneira integrada ao currículo, entre as quais constam aquelas que possuem relação direta com a proposta da educação em valores morais, por exemplo: empatia, diálogo, cooperação, pensamento crítico e autonomia.

Embora a educação em valores morais seja preconizada pela legislação brasileira e indicada por diversos autores da área, iniciativas como a do tema transversal ‘ética’ e da ‘Educação em Direitos Humanos’ parecem não ter mudado as rotinas das escolas quanto às práticas de educação em valores morais (Menin et al., 2014). Importante notar que dados de pesquisas indicam que, em sua maioria, os profissionais da educação consideram que a escola deve trabalhar valores morais (Alencar; De Marchi; Couto; Romaneli; Lima, 2014; Menin et al., 2013; Menin et al., 2014). No entanto, as motivações para tal concepção podem variar. Como mostra o estudo relatado por Menin et al. (2014), no qual foram identificados dois tipos de argumentos entre profissionais da educação para defender a educação em valores morais na escola, a saber: o de que ela é imprescindível na sociedade atual, que vive uma crise de valores, e o de que ela é parte da função formativa. Foi analisado um total de 1033 questionários respondidos por profissionais de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio de escolas de diversos Estados do Brasil. Entre

o primeiro grupo de respostas, os autores verificaram representações de que a escola não tem como responsabilidade o trabalho com valores, mas este deve ser realizado devido a um momento atual de crise. Frente a tal dado, Menin et al. discutem que tais concepções sugerem uma separação entre o que é educação formal e o que é educação em valores.

Ainda sobre este aspecto, é importante mencionar a pesquisa de Silva (2018), na qual foi verificado que os professores participantes consideravam a família como a principal instituição responsável pela educação moral das crianças e dos jovens. Na opinião dos participantes, a escola pode oferecer uma contribuição na formação moral dos alunos, mas não essencial como a da família. Diante disso, afirmamos, com Puig, Martín, Escardíbul e Novella (2000), que a educação é o resultado da soma de instrução e de formação: é instrução quando trata da transmissão de conhecimentos necessários para se viver de forma eficaz no mundo cultural e profissional; é formação quando prepara os jovens para se relacionarem da melhor maneira possível consigo mesmos, com os outros e com o conjunto de regras e normas que configuram a vida social.

### **3.3 Temas para a educação em valores morais**

Quanto aos temas que podem ser abordados na formação moral dos alunos, encontramos uma variedade de propostas em documentos oficiais e em autores da área. Nos PCNs (Secretaria de Educação Fundamental, 2000), encontramos a indicação de incluir questões sociais no currículo escolar, sendo eleitos cinco Temas Transversais, além da indicação de trabalho com Temas Locais, a saber: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Com relação ao tema 'Ética', foram eleitos quatro conteúdos de trabalho: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Por sua vez, Puig (2007) ressalta a possibilidade de se incrementar os conteúdos básicos abordando assuntos políticos, econômicos e jurídicos, Direitos Humanos, bem como conceitos e reflexões éticas. Vale ressaltar que Araújo e Aquino (2001) também apontam que os valores presentes na DUDH podem ser um guia de referência para a elaboração de programas educacionais que objetivem a educação em valores, notadamente no que diz respeito ao contexto brasileiro. Além delas, outras temáticas são propostas para esse tipo de formação, tais como violência, meio ambiente, sexualidade adolescente, lazer, drogas, educação de sentimentos, saúde, ética e direito à moradia, à diversidade de pensamento e de crença (Araújo, 2007).

No que se refere à violência, é importante assinalar que são várias as situações vivenciadas nas escolas brasileiras que podem ser consideradas como violentas: agressões físicas e verbais, furtos e roubos, bullying, entre outras. Tal cenário tem preocupado os educadores, que muitas vezes não sabem o que fazer para lidar com estes problemas (Ristum, 2010; Tognetta; Vinha, 2012; Giodani; Seffner; Dell’aglio, 2017). Para Assis e Marriel (2010), a violência é um fenômeno complexo e multicausal, de difícil definição, que se expressa de formas distintas. Assim, sem a intenção de esgotar a discussão sobre o conceito de violência, concordamos com Araújo e Aquino (2001) quando afirmam que sempre que uma situação envolver humilhação ou intimidação de um indivíduo, em que a sua autoestima ou o seu bem-estar estiverem ameaçados, está esboçado um quadro de violência. Dessa forma, avaliamos que abusos e maus-tratos devem ser combatidos, sejam eles físicos ou psíquicos, contra qualquer pessoa e em qualquer contexto.

Segundo Ristum (2010), as violências que ocorrem no contexto escolar podem ser classificadas de formas distintas: ‘violência contra a escola’, ‘da escola’ e ‘na escola’. A ‘violência contra a escola’ diz respeito à agressão de grupos ou pessoas externas ao espaço escolar, bem como à deterioração profissional do professor, manifestada por seus salários baixos e pelas condições de trabalho precárias. Por sua vez, ‘violência da escola’ está relacionada às políticas educacionais e à forma como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional (Ristum, 2010). Ela é a “violência simbólica estabelecida por meio de exclusão, discriminação e dominação pelo uso de poder” (Giodani; Seffner; Dell’aglio, 2017, p.104). Finalmente, a ‘violência na escola’ é caracterizada pelas agressões que envolvem diferentes atores escolares: entre alunos, do aluno contra o professor, da escola e do professor contra o aluno, entre profissionais da educação, do aluno contra o patrimônio da escola, etc. Com relação à violência do professor contra o aluno, é importante destacar a violência psicológica que, muitas vezes, não é percebida pelos profissionais que a praticam (Ristum, 2010). Conforme afirma Ristum (2010), alguns castigos utilizados pelos educadores possuem claramente uma conotação humilhante. Além disso, a autora cita os comentários pejorativos como forma de violência psicológica. Para a referida estudiosa, “o uso de violência, seja física ou psicológica, constrói, na sala de aula, um ambiente pouco propício à aprendizagem” (Ristum, 2010, p.87).

Entre as ‘violências na escola’, destacamos também aquelas que ocorrem entre os alunos, especificamente o *bullying*. De acordo com Tognetta (2016), diariamente crianças e adolescentes sofrem, praticam ou presenciam situações dessa natureza nas escolas.

Segundo a autora, *bullying* é um termo que significa intimidação. Porém, ela concorda com autores que têm optado por traduzir o termo para sua língua materna como ‘maus-tratos entre iguais’. Nas palavras de Tognetta (2016, p. 9):

É considerado bullying quando as ações agressivas são intencionais, repetitivas e realizadas entre pares. O autor escolhe um alvo frágil para agredir, ofender, maltratar, humilhar, sempre diante de um público. Independente do tipo de agressão (física, verbal, psicológica), todas as situações de bullying são marcadas pelo desrespeito, já que guardam tanto a intenção do autor em ferir quanto a consequência danosa para a vítima, que se sente humilhada, diminuída e exposta diante dos outros colegas.

Diferentes pesquisas revelam que as consequências para aqueles que se envolvem em situações de *bullying* são danosas, sejam eles vítimas ou autores (Tognetta, 2016; Tognetta, Knoener, Bomfim, & De Nadai, 2017). Nesse sentido, é necessário implementar um programa de ações de combate ao bullying nas escolas. Como afirmam Tognetta et al. (2017, p. 1893), tendo em vista que a violência destrói o sujeito, “o mais importante para preveni-la é a criação de vínculos entre os membros da comunidade. Vínculos em que a prática do diálogo e do respeito a sentimentos e a possibilidade de tomada de decisões estejam presentes”. Como mencionado anteriormente, está entre as atribuições da escola esse tipo de ação (Lei 13.663, 2018).

Também Martínez (2013) discute sobre o *bullying* no contexto escolar. Para o estudioso, o maltrato possui causas múltiplas e diversas. Martínez assinala que o fato de acontecer o maltrato entre iguais nas instituições de ensino é um reflexo de processos de violência e maltrato que a própria sociedade promove. Dessa forma, podemos afirmar que se trata de um fracasso da própria sociedade. Porém, o *bullying* pode ser considerado como um indicador para a instituição escolar de que ela não está atingindo o objetivo de fomentar os valores do bom trato. Portanto, ele indica a necessidade de que os profissionais façam uma análise das relações interpessoais na comunidade educativa (Martínez, 2013).

Entre as ponderações de Martínez (2013) citadas anteriormente, destacamos uma para analisar de forma mais detalhada: o maltrato entre iguais, vivenciado na escola, ser reflexo dos processos de violência e maltrato que ocorrem na sociedade. No campo da moralidade, há autor (La Taille, 2009, 2011) que discute que, em tempos atuais, vivemos em uma ‘cultura do tédio’, em que se verifica um tédio existencial, isto é, uma ausência

de direção e de razão para viver, o que pode ser constatado na alta frequência de suicídios e na alta incidência da depressão. Além disso, vivemos uma ‘cultura da vaidade’: o vaidoso adota para a sua identidade valores superficiais, prefere a aparência à profundidade, o mundo do espetáculo à criatividade. A ‘cultura da vaidade’ aliada à ‘cultura do tédio’ caracteriza-se pela superficialidade, pela frivolidade, pelo espetáculo, pela ilusão, pelas modas. Dessa maneira, é possível concluir que estamos em tempos de ‘mal-estar-ético’ (La Taille, 2009, 2011).

Ainda sobre esse aspecto, Araújo e Aquino (2001, p. 9) afirmam que “evocar a noção de *crise de valores* na sociedade atual tornou-se lugar comum, reforçada pelo sentimento que toma conta dos atores que participam das instituições culturalmente responsáveis pela educação das futuras gerações: professores, professoras, pais e mães”. Em consonância com as ponderações dos autores, há estudiosos (La Taille & Menin, 2009) que propõem refletir a respeito da possível vivência na sociedade de um momento de ‘crise de valores’ ou de ‘valores em crise’. Conforme discutem La Taille e Menin (2009), ‘crise de valores’ remete à ausência de valores dos membros de uma sociedade, à anomia. Por sua vez, ‘valores em crise’ denota que a moral está em um processo de rearranjo, em que são valorizadas determinadas virtudes em detrimento de outras. Essa reflexão se torna importante, visto que temas como indisciplina, violência, falta de perspectiva e de limites, quando discutidos pela sociedade, notadamente pela mídia, frequentemente recaem na ideia de uma suposta perda de determinados valores, os quais teriam deixado de ser transmitidos. De tal discussão costuma resultar certo saudosismo a determinados modelos antigos de educação adotados no passado, sendo estes, muitas vezes, autoritários e excludentes (Araújo & Aquino, 2001). Além de Araújo e Aquino, Nucci (2000) e Lepre (2015) identificam o saudosismo de alguns segmentos da sociedade em relação aos valores comuns no passado.

Assim, com Araújo e Aquino (2001, p. 11), consideramos que “a construção de relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, que respeitem as diferenças físicas, psíquicas, ideológicas, culturais e socioeconômicas de seus membros, não passa pelo ‘resgate’ de valores passados tradicionais”. Ao contrário, ela passa pela incorporação de princípios e valores conhecidos e que nunca foram realmente consolidados por uma cultura, tais como aqueles presentes na DUDH, de 1948 (Araújo & Aquino, 2001). Nesse sentido, concordamos com La Taille (2009) quando assinala que não estamos paralisados com relação a perspectivas educacionais. Para ele, se é verdade que vivemos uma cultura do tédio e da vaidade, é, em certa medida, por desperdiçar riquezas que estão ao nosso

alcance. Por exemplo, o autor aponta que vivemos em um mundo de muita comunicação e poucas trocas. Porém, nunca tivemos tanto acesso a uma variedade de pessoas e instituições, notadamente graças à tecnologia, o que poderia permitir um enriquecimento pessoal impensável no passado. E há outras ambiguidades e paradoxos. Segundo o autor, é neles que a educação deve intervir para ajudar as novas gerações a adentrarem em uma cultura do sentido e do respeito de si, para que eles vivam uma ‘vida boa’.

Pelo exposto, também consideramos que os princípios da DUDH podem ser abordados no contexto escolar como conteúdos para a educação em valores morais. Sobre este assunto, é importante destacar que parece haver na atualidade um discurso contrário aos direitos humanos. No Espírito Santo, por exemplo, foi noticiado em 2017 que mensagens foram encontradas coladas em postes de um bairro da cidade de Vitória incentivando o extermínio de “bandidos” (Varejão, 2017). Tais mensagens sugeriram que fossem realizadas ações violentas com os criminosos, como o linchamento, o enforcamento, o apedrejamento e o desmembramento. Outro exemplo são as reportagens que abordam especificamente a tentativa de linchamento após assaltos, como aquelas publicadas pelo Folha Vitória (2018) e pelo G1 (Araújo, 2018). Conforme discute Félix (2015), houve um crescimento de casos de linchamento no Brasil e sua utilização demonstra um declínio na evolução social. No linchamento, há uma desvinculação da ideia de que a vítima, o possível criminoso, é um ser humano e tem direito a um julgamento justo. Nesse sentido, esta prática deve ser combatida para evitarmos a volta do obsoleto, da barbárie (Félix, 2015). Segundo Félix, o referido combate exige uma reanálise da política de segurança pública e mesmo criminal.

Tal discussão nos leva a refletir sobre a influência do tipo de vínculo de relacionamento (amizade e inimizade) ou da sua ausência nos juízos morais dos indivíduos, uma vez que nos casos de linchamento parece que os criminosos são vistos como inimigos e, por isso, são legitimadas práticas contrárias à sua dignidade, à justiça. No estudo de Vale e Alencar (2009), foi investigado se crianças e adolescentes, de 7, 10 e 13 anos são influenciadas pelos tipos de vínculo ao julgarem se uma pessoa deve ou não ser generosa para com outra. As autoras constataram que todos os participantes avaliaram que o personagem de uma história-dilema deveria ser generoso com um amigo e grande parte (73,3%) considerou tal possibilidade para com um desconhecido. Com relação ao inimigo, no entanto, a maioria dos sujeitos optou pela ausência de generosidade. É importante destacar que apenas 10% dos participantes (de um total de 30) não alteraram suas respostas em função do tipo de vínculo entre os personagens da história-dilema: se

amigo, inimigo ou desconhecido. A pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2014) também abordou a questão em pauta. Os referidos estudiosos entrevistaram 40 crianças (de 6 e 9 anos) acerca da possibilidade de amar um amigo, um inimigo ou um desconhecido. A maioria dos respondentes afirmou ser possível amar um amigo (87,5%). No entanto, poucos julgaram ser admissível amar um inimigo (37,5%) ou um desconhecido (27,5%).

Retomando a apresentação das possibilidades de temas para a educação em valores morais, La Taille (2006, 2009) assinala que a educação moral deve privilegiar as virtudes justiça, generosidade e honra. Porém, o autor não descarta a importância do trabalho com outras virtudes, como a polidez, a coragem, a humildade, a fidelidade e a honestidade, devido a quatro fatores: a) determinadas virtudes participam da gênese da moralidade; b) outras virtudes, além da justiça, generosidade e honra, pertencem ao plano moral, pois traduzem formas desejáveis de relacionamento humano; c) algumas virtudes, apesar de não necessariamente morais, desempenham papel para o exercício de virtudes morais; e d) as crianças pequenas são espontaneamente atentas às virtudes. Além disso, o autor argumenta que o trabalho com virtudes morais e outras a elas relacionadas é importante devido ao fato de elas poderem ocupar lugar de destaque na construção das representações de si.

### **3.4 Práticas de educação em valores morais**

Assim como os temas, diversas práticas são propostas para a educação em valores morais. Nesse sentido, concordamos com Piaget (1930/1996) que a questão primordial reside em saber quais são as disponibilidades da criança, pois “sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda a discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril” (p. 3). Segundo o referido autor, quando tratamos das técnicas gerais de educação moral, devemos analisar o tipo de respeito ou relações interindividuais que as fundamentam, bem como os procedimentos verbais e os métodos ‘ativos’ de educação moral.

A respeito dos procedimentos verbais, Piaget (1930/1996) afirma que podemos distinguir um grande número de variações: do mais verbal ao mais ‘ativo’, ou seja, do mais impregnado de coação adulta ao mais próximo da criança. Nos procedimentos verbais estão incluídas a ‘lição moral’, as conversações morais e a inserção da moral em todo o processo de educação. O autor reflete que todos os procedimentos verbais têm em comum o fato de suporem como única fonte de inspiração moral a autoridade do adulto.

Portanto, assentam-se sobre um fundo de respeito unilateral. Para o autor, ainda que o respeito mútuo passe a ser fonte da experiência moral, a ‘lição’ não deve desaparecer inteiramente, ou seja, para ele nem todos os elementos da discussão e transmissão oral devem ser extintos.

No que concerne aos métodos “ativos”, Piaget (1930/1996) descreve que na escola ativa a educação moral não se constitui como uma matéria de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema. Dessa maneira, a vida moral deve estar intimamente ligada a toda atividade escolar. Além disso, a escola ativa pressupõe a colaboração no trabalho. Segundo Piaget, a cooperação é o procedimento mais fecundo de educação moral. Em síntese, o método ‘ativo’ busca sempre não impor pela autoridade o que a criança pode descobrir por si mesma e criar um meio social no qual ela possa fazer as experiências desejadas. De acordo com ele, a educação moral deve considerar a própria criança, portanto, os métodos ‘ativos’ parecem ser superiores aos demais (Piaget, 1930/1996).

Puig (2007) também discute a respeito das práticas de educação em valores. Para o autor, um plano completo desse tipo de educação deve considerar três âmbitos dentro da instituição escolar: o interpessoal, o curricular e o institucional. O âmbito interpessoal tem foco nos vínculos interpessoais estabelecidos entre os educadores e os alunos originados no interior de qualquer momento educativo, não sendo uma atividade entre outras. Conforme Puig (2007, p. 86), “o espaço das relações interpessoais tem um efeito insubstituível na formação da moralidade”. Já o âmbito curricular abrange as tarefas de aula destinadas a trabalhar os valores, seja em alguma disciplina específica ou de forma transversal. Tais tarefas devem ser programadas com o objetivo de possibilitar um espaço em que o grupo exponha suas preocupações, bem como tratem de assuntos de interesse comum: tanto de questões vinculadas à vida deles, como de assuntos de relevância social. Finalmente, o âmbito institucional diz respeito ao formato conferido às instituições escolares, isto é, ao modo como o formato adotado pela escola cria uma cultura moral. “A cultura moral refere-se aos elementos presentes na organização, na dinâmica e no estilo das relações de uma escola. São práticas, metodologias didáticas, recursos pedagógicos e valores compartilhados que, progressivamente, se definem no interior da instituição” (García & Puig, 2010, p. 130).

Além das considerações realizadas por Piaget e Puig, encontramos em La Taille (2009) importantes contribuições a respeito das práticas de educação moral. Em sua obra, La Taille apresenta uma análise dos meios que geralmente são associados à educação

moral no contexto escolar. Com relação à educação do juízo moral, o autor aponta: 1) o ‘Ensino Religioso’; 2) as ‘aulas de Filosofia e Ciências Humanas’; 3) as ‘Disciplinas específicas de educação moral’; 4) a ‘transversalidade’; 5) o ‘convívio escolar’; 6) a ‘escola democrática’ e 7) a ‘democracia na escola’. Vejamos a análise de cada um deles.

Sobre o ‘Ensino Religioso’, La Taille (2009) não o indica como um meio propício para a formação moral dos alunos, tendo como base motivos como o princípio da laicidade da escola pública e a desvinculação possível entre os temas moral e religião. La Taille, assim como Puig (Araújo & Puig, 2007), considera que os conhecimentos acerca da religião podem ser abordados nas disciplinas já existentes no currículo escolar. Nas palavras de Puig (Araújo & Puig, 2007, p. 119): “a escola deve conseguir que todos os alunos adquiram suficientes conhecimentos sobre o fato religioso, aqui entendido como um fenômeno antropológico, sociológico, histórico e cultural. Deve trabalhar conteúdos que abordam os fatos religiosos nos momentos do currículo considerado mais oportunos”. O autor ainda ressalta que tais temas devem ser abordados em um tempo adequado e mantendo o respeito, a compreensão e a crítica que se manifesta em qualquer disciplina.

Já as aulas de ‘Filosofia e Ciências Humanas’ são consideradas por La Taille (2009) como um importante espaço para se refletir e aprender sobre a moral, desde que seja a partir do ensino médio, pois para estudar textos filosóficos e científicos são necessárias maturidade intelectual, capacidade de pensamento hipotético-dedutivo e motivação para pensar temas sociais. Por sua vez, a respeito das ‘Disciplinas específicas de educação moral’, o autor afirma que, a partir do sexto ano do ensino fundamental, tal disciplina pode contribuir muito para os alunos aprenderem sobre a moral. Por meio dessa forma de ensino, o autor ressalta que podem ser utilizados métodos como a discussão de dilemas morais, discussão baseada em sessão de filme, bem como na DUDH.

Dessa maneira, é possível perceber que os temas e os procedimentos de educação em valores morais podem ser utilizados mediante diversos materiais de apoio como textos, vídeos, músicas, filmes, dentre outros. Puig (1998b) afirma, por exemplo, que, na utilização de discussão de dilemas morais, as narrações podem ser apresentadas por meio de vídeos, gibis, ou simplesmente a explicação oral da história. Ademais, o autor aponta outros recursos metodológicos considerados importantes para a formação moral, tais como a clarificação de valores, os exercícios autobiográficos e os exercícios de role-playing. Já Tognetta (2003) indica livros e histórias infantis que podem ser utilizados na formação moral dos alunos, e D’Aurea-Tardeli (2007, 2012) expõe alguns filmes que podem ser abordados em discussões com foco na educação em valores morais.

As estratégias e os temas descritos anteriormente também podem ser abordados no contexto escolar sem que haja uma disciplina específica para tanto, isto é, a educação moral pode ser conduzida de forma ‘transversal’, inserida no conteúdo de todas as disciplinas do currículo, como bem assinala La Taille (2009). De acordo com o autor (p. 251), “embora o emprego do termo ‘transversalidade’ seja recente, a concepção pedagógica que ele representa não é nova na área da educação moral. Em 1930, Piaget já se referia a ela”.

A respeito da transversalidade, destacamos que há autores (Araújo, 2007; Araújo & Aquino, 2001; Cortella & La Taille, 2013) que são contrários à ideia de que a educação em valores morais se desenvolva no contexto escolar exclusivamente por meio de uma disciplina específica. Além disso, vale ressaltar que muitos países da América do Sul, bem como da Europa e outras regiões da América, optaram pelo modelo transversal para desenvolver a educação em valores morais (Cristi & García, 2018). No entanto, como alerta Cristi e García (2018), nem todos esses modelos têm um caráter imperativo. Além disso, os autores discutem que, embora sejam transversais, as práticas desenvolvidas são, muitas vezes, diferentes: umas podem favorecer mais o desenvolvimento da autonomia do que outras. A forma como se concebe a transversalidade também pode variar.

Segundo Araújo (2014), a partir de suas experiências com os temas transversais, no Brasil e no exterior, é possível distinguir duas diferentes concepções de transversalidade: 1) as disciplinas curriculares são o eixo vertebrador do sistema educacional e o atravessam e 2) as temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua finalidade. O estudioso afirma que a primeira forma de definição está de acordo com a proposta dos PCNs (Secretaria de Educação Fundamental, 2000). No entanto, Araújo defende a segunda concepção. Nessa perspectiva, “os conteúdos tradicionais deixam de ser a ‘finalidade’ da educação e passam a ser concebidos como ‘meio’, como instrumentos para trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais” (p. 70). O referido autor discute que tal concepção é considerada por muitos como radical, pois pressupõe uma nova maneira de encarar o ensino: o eixo da formação ética para a cidadania passa a ser finalidade essencial da educação. Mas, para Araújo, a educação precisa se ‘reinventar’ para acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas nas décadas recentes.

Pelo exposto, percebemos que a transversalidade é um procedimento destacado por autores da área, bem como pela legislação brasileira e em outros países. Porém, a viabilidade de tal procedimento pode ser questionada (La Taille, 2009). Nesse sentido,

La Taille (2009) indica que cada escola avalie suas reais condições para implementar esse método e não descarte a possibilidade de inserção de uma disciplina específica de educação moral se necessário.

Outro procedimento de notável importância relacionado à educação em valores morais é o ‘convívio escolar’, ou seja, a qualidade das relações sociais que são estabelecidas no contexto escolar (La Taille, 2009; Secretaria de Educação Fundamental, 2000). Para La Taille (2009), nada substitui o exercício da vida moral, tanto do ponto de vista intelectual quanto do afetivo. Nesse sentido, as relações sociais no contexto escolar devem ser pautadas no respeito mútuo, na justiça, na solidariedade, dentre outros valores.

Há também as propostas ‘escola democrática’ e ‘democracia na escola’. Segundo La Taille (2009), a democracia é o regime político no qual o povo é soberano. “Em uma democracia, todos os cidadãos são, de direito, iguais entre si, gozam de liberdade (não absoluta, é claro, mas balizada por leis que foram, elas mesmas, democraticamente votadas)” (La Taille, 2009, p. 262-263). O referido autor discute que, com raras exceções, as escolas não são regidas democraticamente. Dito de outra forma, não são todos os membros da comunidade escolar que decidem o seu destino. Em princípio, não há nada de estranho no fato de as escolas não serem regidas pela democracia. No entanto, como afirma La Taille (2006), pode haver em todas as instituições participação democrática para alguns assuntos. La Taille lembra, ainda, que existem exemplos de escolas democráticas no sentido pleno da palavra. O autor se remete ao estudo de Singer (2010), que elegeu características para que uma escola seja chamada de democrática, a saber: a presença de assembleias escolares para todos os assuntos do contexto escolar, tendo todos os membros o mesmo poder de voto, e as aulas opcionais.

Assim, a proposta de ‘escola democrática’ (a qual aderiu Kohlberg e colaboradores com a ‘comunidade justa’), entre outros aspectos, enfatiza que todos os membros da escola são iguais entre si, em direitos e deveres. Isso acarreta que todos os indivíduos de uma determinada instituição têm o mesmo direito para decidir sobre todas as questões que envolvem o contexto escolar (La Taille, 2009). La Taille (2009) descreve algumas qualidades e alguns perigos desse tipo de proposta. São qualidades: a cooperação, a dimensão do coletivo, a responsabilidade, a liberdade, a consciência dos princípios e a elaboração de regras coletivas. Por outro lado, são perigos: a negação da função da autoridade para as crianças pequenas, a ‘tirania’ da maioria e o excesso de votações/assembleias. Já a ‘democracia na escola’ (preconizada por Puig e colaboradores) se apresenta como uma proposta menos abrangente do que a anterior, pois não se trata de

dividir o poder entre todos, mas sim de abrir, para cada classe, espaço de discussão e tomada de decisão coletiva a respeito de alguns temas. La Taille menciona que as assembleias realizadas em tal perspectiva apresentam os mesmos pontos positivos e perigos da proposta ‘escola democrática’. Por último, este autor alerta que a qualidade moral do convívio escolar é dimensão incontornável para a educação do juízo moral, não devendo ela ser reduzida à prática das assembleias de classe.

As assembleias escolares são um procedimento valioso de educação em valores morais, destacado por outros estudiosos, tais como Araújo (2007) e Tognetta e Vinha (2011). Segundo Araújo (2007, p. 50-51), “além de ser um espaço para a elaboração e reelaboração constantes das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos”. Para este autor, em cada instituição, podem ser desenvolvidos diferentes tipos de assembleias, classificados como de classe, de escola, de docente e de comunidade. Por sua vez, Tognetta e Vinha (2011) descrevem os seguintes tipos de assembleias: de classe, de nível ou segmento, de escola e de docente. As autoras assinalam o cuidado que deve haver na implantação das assembleias na escola, dando exemplos e direcionamentos para conduzir as mesmas, tais como a organização da pauta, a organização da ata, a disposição do espaço físico, o desenvolvimento e o encerramento das assembleias.

Por fim, La Taille (2009) ressalta que propostas educacionais direcionadas à dimensão intelectual da moralidade têm impacto sobre a dimensão afetiva da mesma. No entanto, para este autor, elas não são suficientes para trabalhar a dimensão afetiva. Assim, propostas complementares devem ser adotadas. Uma das propostas adotadas é aquela denominada por La Taille como ‘educação sentimental’, que se caracteriza pela possibilidade de os alunos falarem e refletirem sobre os próprios sentimentos e emoções. Tal método é defendido por autores como Moreno, Sastre, Leal e Busquets (1999), entre outros. Porém, La Taille não indica a proposta de ‘educação sentimental’ como forma de educação para a moralidade. O autor alerta para o perigo existente quando obrigamos os jovens a abrirem a fronteira que protege a sua intimidade, a qual é necessária para o equilíbrio psicológico. Outro problema mencionado por ele refere-se ao fato de tal procedimento obrigar o aluno a entrar em contato com aspectos emocionais e sentimentais de sua vida, sem oferecer apoio psicológico caso necessário. La Taille questiona, ainda,

a competência profissional da escola e de seus professores para lidar com tais aspectos da vida psíquica dos educandos.

Em contrapartida, La Taille (2009) defende a ideia de que a educação moral pode procurar garantir a expressão e o desabrochar de determinados sentimentos morais, como a simpatia e a confiança, assim como estimular nos alunos uma reflexão sobre o valor humano desses sentimentos, o que, para ele, é diferente de refletir sobre os próprios sentimentos. Por alimentarem virtudes, tais sentimentos são passíveis de participar da construção de uma personalidade ética. Os educadores devem despertar e acolher esses sentimentos, bem como devem promover um convívio escolar adequado para o desabrochar e a expressão dos mesmos. A esse respeito, La Taille afirma que as virtudes devem ser trabalhadas na escola de forma não doutrinária, sem engessamento, desde a pré-escola. Para ele, três virtudes devem ser priorizadas: justiça, generosidade e honra. Todavia, em função do contexto atual, o autor considera que se deve dar destaque também para a polidez, a coragem e a humildade.

Além das práticas de educação em valores morais apresentadas anteriormente, destacamos outra que comumente é utilizada na formação moral dos alunos: o estabelecimento de regras. Sobre este aspecto, ressaltamos, com Nucci (2009), que as escolas e as salas de aula são minissociedades regidas por regras morais e normas convencionais. Para o autor, uma maneira de a escola contribuir para o desenvolvimento social e moral das crianças é a forma como as regras e as normas são estabelecidas e aplicadas. De acordo com Nucci, crianças e adolescentes esperam que as instituições de ensino tenham regras que regem transgressões morais, por exemplo, bater em alguém ou roubar, e avaliam negativamente as escolas e os professores que não aplicam regras que regulam tais comportamentos. Para o aludido autor, os professores devem envolver os alunos na construção das regras de convívio em sala de aula, de modo a incentivá-los a assumir responsabilidade pessoal por suas ações, e também para ajudá-los a construir um sentido de sala de aula como comunidade. Além disso, Nucci (2000, p. 76) ressalta que a descoberta das

distinções psicológicas entre moral e formas convencionais do certo e do errado sociais oferece uma base empírica para começar a abordar algumas das questões definidoras que afligem a educação moral. Diferenciando o que é moral do que é socialmente *adequado*, esses resultados podem permitir aos educadores focar a discussão da educação moral em questões acerca de como melhor desenvolver nas crianças seu entendimento moral (isto é, conceitos de bem-estar e justiça), e

suas tendências para agir em acordo com tais princípios morais, ao invés de ficarem presos em argumentos acalorados sobre qual grupo de convenções locais ou de normas religiosas deve ser incluído no conjunto de valores a serem abordados pelo currículo.

Nessa mesma linha, Tognetta e Vinha (2011) discutem o excesso de regras que é estabelecido no contexto escolar. De acordo com elas, nos regimentos escolares constam regras em que se misturam as convencionais, as morais, as unilaterais e as autoritárias. Dentre estas, as referidas autoras assinalam que há, também, aquelas que são desnecessárias. Diante disso, ressaltam que todo educador deve refletir “continuamente sobre os princípios que subjazem as normas, pois muitas vezes serão identificadas regras válidas e outras que visam apenas ao controle e à submissão” (p. 37). Também La Taille (2010a) adverte para o fato de que, ao trabalhar as regras de convívio com os alunos, os educadores devem dar maior importância à reflexão sobre os princípios que inspiram tais regras. Este último autor (La Taille, 2009) defende uma educação em valores morais baseada no convencimento e não na imposição. Tal convencimento trata de mostrar ao outro o valor de virtudes como a justiça, a dignidade da pessoa humana, a generosidade, a verdade, a honestidade, entre outras. É argumentar em favor de projetos de vida na qual o outro tenha lugar, é conduzir a uma reflexão sobre nossos próprios valores e os valores universalmente desejáveis.

Pelo exposto, consideramos que o diálogo é também uma importante estratégia de educação em valores morais. Como afirma Cortina (2005), a violência e a imposição não são os meios para resolver com justiça os conflitos, mas sim o diálogo. Segundo a autora, o diálogo deve reunir algumas condições, tais como a disposição para ouvir o interlocutor e a disposição para manter ou alterar sua posição. Além da autora, García e Puig (2010) destacam a relevância do diálogo. Para eles, além de um método, o diálogo é também uma finalidade moral. Nesse sentido, a escola precisa “assumir como uma de suas prioridades a formação de pessoas abertas ao diálogo, capazes de expressar sua opinião e de escutar os demais com a intenção de encontrar soluções em comum acordo para todos os desafios apresentados pela realidade” (García & Puig, p. 73-74).

Por último, assinalamos que somos contrários aos métodos de ensino que possuem como fundamento a agressão física. Nossa posição vai ao encontro da reflexão realizada por autoras como Weber, Viezzer e Brandenburg (2004) e Sena e Mortensen (2014), que questionam a eficácia e as consequências da agressão física enquanto prática educativa.

Segundo Sena e Mortensen (2014), há estudos que indicam que os castigos físicos estão associados ao aumento dos níveis de agressão infantil e maior incidência de ansiedade, abuso de drogas, depressão, entre outros danos. Além disso, tal prática não tem se mostrado mais eficaz para estimular bons comportamentos do que os métodos não violentos. Pelo contrário, pode estimular maus comportamentos e levar à não compreensão do princípio que está por trás do ato punido. Assim, podemos compreender, conforme afirmam Weber et al. (2004, p. 235), que “todo tipo de agressão é injustificável, tanto do ponto de vista ético, moral, social, humano, quanto psicológico e científico. Ela simplesmente perpetua um círculo vicioso no qual o agredido pode passar a tornar-se agressor”. E como ressaltam Sena e Mortensen (2014), apesar de as crianças estarem sob responsabilidade de seus pais, elas não são suas propriedades. É necessário que sua integridade física seja respeitada.

Pelo exposto, é possível perceber que a educação em valores morais é um tema discutido sob diferentes perspectivas teóricas, das quais derivam distintas propostas de práticas e recursos metodológicos que visam promover esse tipo de formação. Consideramos que, de forma geral, as variadas propostas apresentadas no presente texto não são excludentes entre si, pelo contrário, entendemos que uma pode completar a outra.

### **3.5 Projetos bem-sucedidos de educação em valores morais**

Dito isso, ressaltamos, com Puig (2007), que é preciso dar à educação em valores morais um lugar sólido dentro da escola, torná-la visível por meio de propostas concretas, pois “a educação em valores não é algo que se alcance simplesmente porque se acredita ou deseja; é preciso encontrar meios para realizar de fato o que se imagina” (p. 104). Concordamos com o estudioso que o investimento na educação em pauta é rentável na medida em que ajuda a criar um clima de convivência cidadã, previne o fracasso escolar, contribui para formar cidadãos ativos, entre outros aspectos. Conforme discute Araújo (2007), tal trabalho

precisa ser sistematizado e intencional, de forma a ser naturalizado entre todos os membros da comunidade escolar. Isso fará que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, que só ocorre em aulas ou momentos específicos (Araújo, 2007, p. 62).

Além disso, destacamos que partimos do pressuposto de que projetos e experiências bem-sucedidos de educação em valores morais são aqueles que compreendem os seguintes pressupostos:

tem como finalidade o fortalecimento de valores considerados universalizáveis; (...) de preferência, transversal aos programas curriculares, alcançando maior número possível de espaços e de participantes escolares e mesmo da comunidade e tendo continuidade na escola pelas várias séries e anos. Os valores, regras e princípios que norteiam o como viver numa sociedade justa e harmoniosa devem ser explicitados, discutidos e reconstruídos e não simplesmente transmitidos. Essa educação deve dar-se por meios baseados no diálogo, participação, respeito, enfim, procedimentos e estratégias que se coadunem com a construção de indivíduos autônomos e deve resultar numa adoção consciente e autônoma de valores morais de modo que estes passem a fazer parte da personalidade – moral – dos alunos (Oliveira & Menin, 2013, p. 206).

Além dos aspectos mencionados, outros podem ser refletidos a respeito das características de um projeto bem-sucedido de educação em valores morais. No que concerne às motivações e finalidades desses projetos, autores da área afirmam que é importante que eles sejam fundamentados em problemas do contexto e do entorno escolar, ou seja, busquem a solução de problemas sociomorais contextuais (Menin & Bataglia, 2013). Da mesma forma, os conteúdos a serem abordados na educação em valores morais devem ter relação com situações práticas, com a vivência pessoal e cultural dos alunos (Araújo, 2000; Biaggio 1997, 2006; Piaget, 1930/1996). Como afirma Araújo (2000), quando o aluno não entende a utilidade de determinado conteúdo para o seu cotidiano, aumenta a probabilidade de apatia ou de manifestação de formas de violência.

Ademais, um projeto de educação em valores morais deve abarcar o maior número de espaços e de participantes (Oliveira & Menin, 2013). Também deve ser dada atenção ao tempo de duração, pois, uma vez que o desenvolvimento moral é algo processual e está em constante construção, tais projetos devem estar sempre presentes nas escolas. Dessa maneira, eles devem ser avaliados constantemente. A referida avaliação pode ocorrer de distintas formas. Entretanto, concordamos com Puig (1998b) quando menciona que uma avaliação completa deve considerar o processo em que vivem os alunos e os diferentes aspectos da intervenção do educador.

No que concerne à apreciação das experiências realizadas no contexto escolar, o estudo realizado por Menin et al. (2013) evidenciou que muitas podem não ser consideradas como bem-sucedidas. De 1.062 experiências relatadas por profissionais de escolas públicas estaduais, de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio, de diferentes Estados brasileiros, apenas 5% puderam ser consideradas como bem-sucedidas. Grande parte mostrou iniciativas isoladas, sem finalidades morais claras, ou direcionadas mais ao controle disciplinar dos educandos do que à construção de valores dos mesmos. Além disso, muitas experiências demonstraram uma educação moral baseada na transmissão verbal ou na imposição de valores (Menin & Bataglia, 2013).

No entanto, houve exceções. Experiências consideradas como bem-sucedidas foram selecionadas para serem analisadas mais detalhadamente. Com relação ao Estado do Espírito Santo, três experiências se destacaram (Alencar et al., 2013). Com relação às dificuldades e aos pontos negativos das experiências, Alencar et al. destacam: a descontinuidade dos projetos; a carência de avaliação formal e registro das avaliações informais acerca das atividades desenvolvidas; a resistência de profissionais em trabalhar com projetos e a ausência de formação específica dos profissionais envolvidos nas experiências. Além disso, as pesquisadoras constataram que a condição de trabalho de muitos profissionais influencia de modo expressivo na continuidade desses trabalhos, como, por exemplo, a contratação por Designação Temporária (DT). Sobre este fato, podemos acrescentar que foi verificado que as experiências analisadas aconteceram principalmente por responsabilidade de um profissional em particular. Portanto, em uma das experiências descritas, a saída da idealizadora do projeto culminou na interrupção do mesmo. Vale ressaltar que a má condição de trabalho docente também foi verificada em outros Estados, conforme discutem Menin & Bataglia (2013). Segundo as últimas autoras, nesse cenário, a dedicação a projetos de educação em valores morais é vista como acúmulo de funções e aumento da carga horária de trabalho, em uma jornada que já é sobrecarregada. Por sua vez, referente aos pontos positivos das experiências analisadas por Alencar et al. (2013), as estudiosas ressaltam aspectos como: análise do diagnóstico do problema a ser enfrentado, utilização de métodos democráticos e promoção de mudanças nas ações e juízos dos alunos. Já Menin & Bataglia (2013) citam como pontos positivos das experiências em geral o fato de que algumas evidenciaram iniciativas que partiram da direção da escola, foram incluídas no projeto político-pedagógico da instituição e tiveram duração longa, passando por aperfeiçoamentos a cada ano.

### 3.6 Preparação dos educadores para a educação em valores morais

Após a apresentação dos aspectos essenciais que envolvem o tema da educação em valores morais (conceitos, objetivos, temas e práticas), resta refletir sobre a preparação dos educadores para trabalhar com o tema em pauta. No campo da Psicologia da Moralidade e da Educação em valores morais, há um debate que gira em torno da possibilidade de pessoas heterônomas educarem para a autonomia. Como afirmam Müller e Alencar (2012, p. 465), “teoricamente, a autonomia só pode ser ensinada por indivíduos que, eles próprios, já alcançaram o desenvolvimento moral”. As estudiosas alegam que há autores que ressaltam o papel importante que o adulto tem na formação moral das crianças e adolescentes e, uma vez que a autonomia se desenvolve a partir de relações de cooperação e respeito mútuo, esse tipo de relação deve ser priorizado. Porém, questionam Müller e Alencar (2012): como pode um adulto que pensa em termos de respeito unilateral promover o respeito mútuo? No caso específico dos docentes, para elas, se quisermos ajudar esses profissionais a saírem do círculo vicioso de aprender e ensinar por meio da imposição, do respeito unilateral, devemos capacitá-los, por meio da formação, para trabalhar com a educação em valores morais no contexto escolar.

Tognetta et al. (2010) também abordam essa questão. De acordo com as autoras, frequentemente os educadores emitem mensagens que denotam autoritarismo e humilhação. Para elas, tal forma equivocada de agir decorre da própria imaturidade moral dos educadores. Elas argumentam que, talvez, a maneira como os profissionais foram educados influencie suas práticas na escola. Assim, é o caso de dizer que o educador precisa ser educado.

Ainda sobre o assunto em pauta, García e Puig (2010) destacam que a preparação para educar em valores apresenta um paradoxo: por um lado, todos os professores estão capacitados para educar em valores, pelo fato de serem pessoas e cidadãos. Por outro, há um consenso acerca da necessidade de uma preparação específica para esse fim. Segundo os autores, “provavelmente ambas as posições têm razão: todo mundo pode educar em valores e, de fato, todos estão educando, mas também é fundamental preparar-se e prever certas intervenções conjuntamente” (p. 10). Baseado em tal pressuposto, García e Puig (2010) afirmam que para educar em valores é necessário aos educadores certo domínio de um conjunto de competências. De acordo com eles, para cada âmbito de intervenção é necessário o domínio de determinada competência. Os âmbitos de intervenção são: ‘o próprio indivíduo’, ‘a relação interpessoal’, ‘o grupo-classe’, ‘as equipes docentes’, ‘a

escola' e 'o entorno social'. Já as competências necessárias são: 'ser você mesmo', 'reconhecer o outro', 'facilitar o diálogo', 'regular a participação', 'trabalhar em equipe', 'fazer escola'<sup>3</sup> e 'trabalhar em rede'.

Por sua vez, La Taille (La Taille & Vinha, 2013), ao ser questionado sobre se falta formação e preparação dos docentes para educar em valores morais, afirma que, para ele, não falta formação moral aos educadores, porque, a rigor, isto falta a todos nós. No entanto, o autor considera que saber lidar com a estrutura básica de funcionamento da formação moral é inevitável para desenvolver práticas nesse domínio. Nesse sentido, podemos compreender que, segundo o estudioso, os profissionais da educação devem obter os conhecimentos técnicos e científicos produzidos na área da educação em valores morais para atuarem de forma mais efetiva neste tipo de educação.

Já Barrios et al. (2011) defendem que a formação do professor, em relação ao desenvolvimento moral das crianças, não deve ser "conteudista", centrada na transmissão passiva dos conhecimentos sobre como os indivíduos desenvolvem a moralidade. Nas palavras das autoras (p. 97): "é importante que a análise crítica e reflexiva do fazer pedagógico e das relações do contexto escolar não se centre no desenvolvimento e educação moral das crianças, mas que também envolva o desenvolvimento e a educação moral e ética dos professores". Para Barrios et al., o processo de formação de professores deve ser compreendido com base no conceito de humanização docente, que implica uma ampliação da autonomia do educador e, concomitantemente, uma apropriação por parte dele de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura, assim como conhecimentos necessários para assegurar aos educandos a internalização ativa e crítica de tal cultura.

Nessa mesma linha, Goergen (2007) afirma que para realizar um projeto de educação moral,

É preciso, antes disso, que os docentes tenham uma correspondente formação, que tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral. Mais

---

<sup>3</sup> De acordo com García e Puig (2010, p. 128), fazer escola consiste no "conjunto de elementos que permitem compreender um projeto coletivo que avança mediante contribuições individuais". Assim, este termo se refere às atitudes pessoais envolvidas no aprimoramento escolar, entre outros aspectos.

ainda: como agente de formação moral, o professor não fala sozinho, mas com ele fala todo o contexto escolar, ou seja, na educação moral escolar está sempre envolvida a escola como um todo. Na verdade, este todo, com suas diferentes vozes, desde o diretor ao funcionário, desde os conteúdos aos procedimentos didáticos, desde os momentos formais aos lúdicos, que representa o verdadeiro agente da educação moral. Formar professores com sensibilidade moral significa familiarizá-los criticamente com as imagens de mundo, de ser humano, de meio ambiente, com conceitos como liberdade, responsabilidade, respeito, tolerância; significa despertar neles a sensibilidade para as formas mais dignas, justas, belas e felizes de se viver, de modo que eles, por sua vez, possam despertar em seus alunos sensibilidades semelhantes (p. 749-750).

Ainda no que se refere à preparação dos profissionais da educação para educar em valores morais, é importante destacar, conforme mencionado anteriormente, que estudos revelaram que os aludidos profissionais participam e/ou desenvolvem projetos que visam tal educação sem terem recebido formação específica para tanto (Alencar et al., 2013; Menin et al., 2013; Oliveira & Menin, 2013; Silva & Menin, 2013). Na pesquisa organizada por Menin et al. (2013), os pesquisadores coletaram um total de 1.062 questionários, respondidos por profissionais da educação de diferentes estados brasileiros. Entre os respondentes, 72% afirmaram já ter participado de experiências de educação em valores morais. Além disso, foi constatado que apenas 29% das escolas com experiências relatadas receberam alguma formação para atuar com esse tema.

Esse tipo de discussão possui relevância, uma vez que há estudos (Couto & Alencar, 2015; Dias, 2005; Martins & Silva, 2009; Pereira et al., 2016; Shimizu, 1999; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012) que apontam a necessidade de formar os profissionais em pauta no que concerne ao trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar.

No estudo de Dias (2005), por exemplo, foram entrevistadas 15 educadoras infantis (professoras, auxiliares e professoras orientadoras) de oito unidades de educação infantil públicas da cidade de Niterói, Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções de autonomia e educação moral das participantes, bem como relacionar

tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Entre os resultados, foi averiguado que as entrevistadas apresentam dificuldade em conceituar autonomia, sendo emitidas definições abstratas e individualizadas. Por sua vez, no estudo de Shimizu (1999) foram entrevistadas 40 professoras de 1ª a 4ª série das escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília, São Paulo. A referida autora constatou que tais profissionais conhecem pouco as teorias psicológicas que poderiam embasar suas práticas no que diz respeito à educação moral, sendo prevalentes opiniões do senso comum. Dado semelhante foi verificado por Martins e Silva (2009). Os autores investigaram o que 42 professores de ensino fundamental e médio de escolas públicas do interior de São Paulo conhecem sobre a formação moral dos alunos. Em relação ao conhecimento dos professores acerca das teorias que tratam de valores e de desenvolvimento moral, os pesquisadores concluíram que as concepções dos profissionais ainda estão baseadas no senso comum. Já Couto & Alencar (2015) e Müller e Alencar (2012) entrevistaram professoras de ensino fundamental da cidade de Vitória, Espírito Santo, com relação às práticas pedagógicas de ensino do valor moral da justiça, entre outros aspectos. Por meio do relato das docentes, foi constatado, nos dois estudos, que a maior parte ensina a justiça por meio de práticas que envolvem a imposição. Nesse sentido, podem não favorecer o desenvolvimento moral dos educandos.

Pereira et al. (2016), Tognetta et al. (2010) e Tognetta e Vinha (2012) também abordam a questão do preparo dos profissionais da educação para trabalhar com a formação moral nas escolas. Os referidos estudiosos discutem que, em geral, os educadores parecem desconhecer as teorias de desenvolvimento humanos que poderiam contribuir com suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, eles tendem a lidar com os conflitos interpessoais no dia a dia da escola guiados, em grande medida, pelo imprevisto e pelo senso comum. Em consequência, as práticas adotadas pelos profissionais da educação muitas vezes não favorecem o desenvolvimento da autonomia. Pelo contrário, contribui para que os indivíduos permaneçam na heteronomia. Dessa maneira, é necessário que os educadores conheçam quais os mecanismos psicológicos que favorecem o desenvolvimento moral das crianças e dos jovens (Pereira et al., 2016; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012).

Dito isso, com Silva e Menin (2013, p. 184) afirmamos que são “necessários cursos de formação para que os agentes escolares possam desenvolver, da melhor forma possível, questões relacionadas à Educação Moral”. Como discute Araújo (2001, 2007), é necessário que os cursos de graduação e formação preparem os professores por meio da

inclusão nos currículos de matérias relacionadas aos valores morais. Para ele (2001), a proposta não é a de que a escola tenha ‘superprofessores’, mas que eles sejam capazes de trabalhar os valores morais, tendo consciência da importância que ambientes cooperativos têm para o desenvolvimento moral dos educandos.

No entanto, conforme Silva (2018), na área da moralidade são escassos os projetos e as iniciativas voltadas para a formação de profissionais da educação. Da mesma maneira, poucos são os cursos de graduação que abordam efetivamente conteúdos relacionados ao desenvolvimento moral (Silva, 2018). Frente a este cenário, algumas alternativas podem ser propostas. Uma delas é a inserção no contexto escolar de um profissional capacitado para os assuntos relacionados à educação em valores morais.

Este assunto é abordado no estudo de Raab e Dias (2015), que propõem refletir se a proposta de mediação de conflitos que é instituída nas escolas do Estado de São Paulo pode auxiliar no desenvolvimento moral dos alunos. Tal iniciativa conta com a inserção do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) nas instituições de ensino do referido Estado, o qual é responsável por adotar práticas de mediação de conflitos e apoiar o desenvolvimento de ações de Justiça Restaurativa, bem como orientar os responsáveis pelos alunos, analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que os educandos possam estar expostos, sugerir atividades pedagógicas complementares e orientar os alunos na prática de seus estudos (Raab & Dias, 2015). As autoras entrevistaram oito participantes provenientes de duas escolas do interior de São Paulo: duas professoras mediadoras, duas professoras efetivas e quatro alunos. Entre os resultados obtidos, Raab e Dias discutem que a mediação de conflitos no contexto escolar abre possibilidades para que sejam abarcados aspectos do desenvolvimento moral dos educandos. Porém, foi possível identificar que não há clareza por parte dos entrevistados sobre como proceder para atingir tal finalidade. Além disso, foram verificadas práticas equivocadas, que visam ignorar ou conter os conflitos, tais como as punições. As autoras ressaltam que, embora a formação e a supervisão do PMEC sejam previstas nas resoluções referentes à proposta analisada, tais ações não aconteceram na prática para as profissionais participantes.

Compreendemos que a pesquisa de Raab e Dias (2015) tem limitações para analisar a proposta citada, tendo em vista o número de práticas e de atores pesquisados. Assim, consideramos que novos estudos devem ser avaliados para se refletir sobre esse tipo de ação. No entanto, os dados encontrados por Raab e Dias (2015) chamam nossa atenção para a dificuldade encontrada por tais educadores para abordar aspectos que envolvem o desenvolvimento moral dos alunos. Além disso, é importante ressaltar que

consideramos que o papel de educar em valores morais não deve ser atribuição de um único profissional dentro do contexto escolar. Nesse sentido, todos os profissionais devem ser capacitados para lidar com questões que envolvem a formação moral dos educandos. Contudo, entendemos que a existência nos colégios de um profissional que compreende os aspectos que envolvem o desenvolvimento humano pode em muito contribuir com as ações voltadas para a mediação de conflitos e para a educação em valores morais. Por exemplo, o profissional da Psicologia. Como consta nas Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia, 2013), entre as possibilidades de atuação do profissional da Psicologia no contexto escolar está a formação continuada dos educadores. Em tais formações, podem ser abarcados

conteúdos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, tendo como norte fornecer subsídios que contribuam para o entendimento de como o aluno aprende. O objetivo é contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p. 58).

Outras possibilidades de atuação do referido profissional no contexto escolar são: participação do trabalho de elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, enfatizando a dimensão psicológica e subjetiva da instituição; construção, com a equipe escolar, de estratégias de ensino-aprendizagem; acompanhamento dos alunos no que se refere às dificuldades que surgem no processo de escolarização; entre outras (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Vale mencionar que Barrios et al. (2011) também ressaltam o importante papel da Psicologia e do psicólogo escolar na formação continuada do educador. Conforme as autoras, a atuação do psicólogo é relevante em dois aspectos (p. 92):

- (a) Mediando o desenvolvimento intencional de competências por parte do professor para que ele potencialize oportunidades de desenvolvimento moral; e
- (b) viabilizando experiências que lhe permitam internalizar a importância e o sentido de suas práticas diárias, construindo, em conjunto com o professor, um instrumental teórico-metodológico, que lhe permita analisar de forma crítica e criativa a sua própria prática pedagógica e os valores socioculturais presentes nela e no contexto escolar.

### **3.7 Pesquisas que envolvem a formação dos profissionais da educação**

Dito isso, ressaltamos que além de serem escassos os projetos e as iniciativas voltadas para a formação de profissionais da educação na área da moralidade, as pesquisas que possuem como finalidade a formação dos educadores também parecem ser poucas. Em nossa revisão de literatura, encontramos 10 estudos com esse foco, sendo oito realizados no Brasil e dois nos Estados Unidos. A seguir, descrevemos os trabalhos encontrados.

Começamos pelo estudo de Biaggio (1997), que pretendeu realizar uma adaptação do modelo de ‘comunidade justa’ em uma escola particular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Embora esse estudo não tenha como principal objetivo a formação dos profissionais da educação, tal formação integrou uma das etapas do estudo. Segundo a autora, o primeiro semestre da implantação do projeto foi destinado à preparação e à motivação de professores, da coordenação e da direção da escola. Foram realizadas palestras e discussões de textos teóricos sobre a teoria de Kohlberg e as técnicas de promoção da maturidade moral. A autora descreve que muitos problemas foram encontrados relacionados à presença dos professores nas reuniões, o que pode ter sido ocasionado pelas condições de trabalho desses profissionais, como o excesso de carga horária de trabalho. Além disso, mudanças na direção e equipe coordenadora tornaram inviável o prosseguimento do projeto na escola.

Na pesquisa de Dias e Vasconcellos (1999), foi realizado um curso de extensão e entrevistas com educadoras infantis pertencentes à rede pública de Niterói, Rio de Janeiro, a saber: professora, auxiliar de creche, coordenadora de educação infantil, assistente social, orientadora educacional e psicóloga. A pesquisa teve dois momentos. No primeiro, 19 educadoras infantis foram entrevistadas com o objetivo de identificar as concepções de autonomia das mesmas, conhecer os procedimentos educacionais utilizados pelas professoras para o desenvolvimento da autonomia das crianças, entre outras finalidades. Com base na análise das entrevistas, foi realizado um curso de extensão que contou com a participação de 15 educadoras, com carga horária total de 30 horas, distribuídas em dez encontros semanais de três horas. O referido curso teve o seguinte objetivo: aprofundar a discussão sobre a concepção de autonomia das educadoras infantis. Para tanto, foram discutidos textos sobre os fundamentos éticos da educação, estudos de pesquisas sobre estratégias de promoção de autonomia entre pré-escolares e estudo de caso sobre

ambiente sociomoral da escola. Após o referido curso, uma segunda entrevista foi realizada com o objetivo de verificar possíveis mudanças nas concepções de autonomia e procedimentos das educadoras para a promoção da autonomia nas crianças. As pesquisadoras verificaram que a concepção de autonomia das educadoras infantis sofreu mudanças, o que confirma “o pressuposto de que é necessário um investimento, por parte das políticas públicas de educação infantil, na formação continuada dos profissionais (p. 20)”. Vale ressaltar que as autoras não detalham o curso de extensão realizado por elas, impossibilitando uma maior análise a respeito do mesmo.

Por sua vez, Carvalho et al. (2004) descrevem um trabalho de formação dos profissionais da educação em escolas da rede estadual e municipal nos municípios de Osasco e São Paulo. Os autores apresentam atividades realizadas ao longo dos três primeiros anos do ‘Projeto Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas’, desenvolvido em parceria com o Núcleo de Ação Educativa, órgão municipal de educação, da cidade de São Paulo. Inicialmente foi realizada uma série de entrevistas visando obter um quadro geral das concepções dos professores acerca do papel da escola na formação geral de seus alunos e, especificamente, a respeito do trabalho educativo voltado para a formação em direitos humanos e cidadania. Após identificar as necessidades de duas escolas estaduais participantes do projeto na sua forma inicial, foi elaborada a primeira forma do curso de formação continuada com palestras apenas para os docentes, com os seguintes temas: ‘mídia e educação’ e ‘família e escola’. Após a fase inicial, o projeto se ampliou para mais escolas da rede pública, porém com algumas modificações. O curso foi estruturado em três módulos temáticos, trabalhados em um total de 10 encontros na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Foram realizadas atividades como palestras e debates, troca de experiências, elaboração conceitual de textos de palestrantes compilados em apostilas e formulação de ações. Os temas trabalhados foram: Direitos Humanos, Cidadania e Educação; Cultura Jovem e Currículo Escolar; Violência Social e a Instituição Escolar. Os trabalhos se desenvolveram ao longo de três meses e meio, com a participação de 180 professores, diretores e coordenadores pedagógicos de mais de 20 escolas. Posteriormente, entre outros aspectos, outra versão do curso foi estruturada, dessa vez destinado a diretores e supervisores de ensino da região, desenvolvido por meio de palestras semanais de duas horas e discussões em grupo, ao longo de um mês e meio.

Já o estudo de Gonçalves, Piovesan, Link, Prestes e Lisboa (2005) foi desenvolvido com 10 professores de sexta e sétima séries, de uma escola de ensino fundamental de periferia. O objetivo do trabalho foi proporcionar momentos de reflexão

que auxiliassem os profissionais a lidar com os alunos a fim de minimizar a violência na escola. Foram realizadas 15 reuniões quinzenais, com duração de aproximadamente uma hora, em que discutiram teorias do desenvolvimento da moralidade e trabalharam três tipos de ações educativas: dramatização, dilemas morais e dinâmicas de grupo. As reuniões foram analisadas por meio de ‘unidades de significado’, que respondiam as questões formuladas para orientar a análise, que envolviam aspectos como: percepção dos profissionais a respeito da violência; forma como lidam com os conflitos de interação social na escola; mudança nas práticas educativas após as discussões realizadas nas reuniões.

Outro trabalho que envolve a formação dos educadores é relatado por Bolsoni-Silva et al. (2013). O estudo foi realizado com cinco educadoras de segundo ano do ensino fundamental e 57 alunos de uma escola pública municipal de uma cidade do centro-oeste paulista, com o objetivo de fornecer meios aos educadores para manejarem problemas de comportamento dos alunos, buscando ampliar habilidades sociais básicas compatíveis com reportórios pró-éticos. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: 1) caracterização do comportamento dos alunos por meio do relatado dos educadores e de instrumentos utilizados; 2) intervenção com os educadores e 3) avaliação do comportamento dos educandos após a intervenção, pelos mesmos instrumentos adotados na primeira etapa. A intervenção realizada (formação continuada) ocorreu em seis sessões e consistiu na exposição teórica dialogada acerca de diferentes assuntos e na discussão das dificuldades encontradas pelos educadores no cotidiano. Ao final das sessões, foram realizadas avaliações dos procedimentos e solicitadas tarefas para serem entregues no próximo encontro, como leitura de produções teóricas e elaboração de relatórios sobre as dificuldades vivenciadas em sala de aula. Os autores verificaram que houve diminuição de frequência de problemas de comportamento dos alunos e aumento de frequência de comportamentos socialmente habilidosos. Diante disso, eles afirmam que os dados obtidos indicam que a adoção de estratégias de formação continuada assegura o aprimoramento das interações dos educadores com seus alunos.

Por sua vez, a pesquisa descrita por Araújo, Garbin, Franzi, Arantes e Silva (2015) trata da avaliação dos resultados de um curso de especialização semipresencial (Lato Sensu), gratuito, para formar professores, que se apoia no uso das novas tecnologias da comunicação e interação para o desenvolvimento de conteúdos em ética, valores e cidadania. O referido curso foi oferecido pela Universidade de São Paulo, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Entre 2011 e 2014, o curso teve a

participação de 2300 professores de todo o Estado de São Paulo. O curso foi organizado nas seguintes disciplinas: temas transversais e a estratégia de projetos; educação em direitos humanos; educação comunitária e para a cidadania; convivência democrática na escola; educação e construção de valores; saúde e cidadania na escola; ética e profissão docente; educação especial/inclusiva. As disciplinas eram compostas por 14 vídeo-aulas, também disponíveis em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que eram disponibilizadas para os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)<sup>4</sup>. Como complementação, os docentes indicavam textos disponíveis em bibliotecas eletrônicas de acesso gratuito. Foram realizados encontros presenciais ou virtuais semanais, de presença obrigatória, com carga horária de quatro horas. A metodologia utilizada foi a da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) e o *Design Thinking*. Ao final de cada oferta do curso, os alunos foram solicitados a responder um questionário de avaliação pelo *SurveyMonkey* sobre o seu desenvolvimento profissional, entre outros aspectos. Como resultado, Araújo et al. verificaram que o curso contribuiu para a formação dos estudantes, pois a maior parte considera que modificou de alguma forma sua visão sobre o cotidiano escolar. Além disso, grande parte afirmou que conseguiu implementar um projeto ou atividade relacionada ao tema do curso na sua prática profissional.

Em nossa revisão, também encontramos o trabalho desenvolvido por Nucci, Creane e Powers (2015). Os participantes foram 11 professores do ensino médio (sendo três do grupo controle) e 254 alunos, oriundos de escola pública localizada na Califórnia, Estados Unidos. Um dos objetivos do estudo foi instruir os educadores para integrar práticas de educação moral dentro do currículo de História. Com isso, os autores queriam verificar se tais práticas resultariam no desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos. Os profissionais participaram de oficinas, em que foi abordada a teoria dos domínios, bem como fornecidas instruções na construção de lições que envolviam aspectos da moralidade e da convenção social. Após as oficinas, os professores construíram os seus planos de aula sob a supervisão dos pesquisadores. Para a avaliação da intervenção, os autores realizaram observações em sala de aula com o objetivo de verificar se as intervenções realizadas modificaram o comportamento do professor, concretizaram uma avaliação do desenvolvimento moral dos alunos e pesquisaram as opiniões dos professores em relação aos conteúdos aprendidos e às influências da intervenção em suas práticas pedagógicas. Nucci et al. averiguaram, entre outros aspectos, uma mudança na

---

<sup>4</sup> Conforme os autores, as vídeo-aulas podem ser acessadas no portal e-aulas da USP ([www.eaulas.usp.br](http://www.eaulas.usp.br)).

forma como os educadores estruturavam o seu tempo em sala de aula, aumentando o tempo em que os alunos participavam de discussões em pequenos grupos. Os referidos autores também verificaram um aumento nos níveis de raciocínio moral dos alunos, assim como dos seus conceitos de convenção social e de tendências a empregar coordenação entre os domínios e de raciocinar sobre questões multifacetadas. Ademais, os autores ressaltam o fato de os professores terem dado continuidade ao uso das lições desenvolvidas na intervenção após o término do estudo.

Continuando a apresentação das pesquisas que envolvem a formação dos profissionais da educação, temos o trabalho de Vinha et al. (2016). Os autores realizaram uma pesquisa-ação com o objetivo de melhorar a convivência escolar. O trabalho foi desenvolvido em diferentes fases: diagnóstico do problema a ser focado, planejamento das ações a serem desenvolvidas, execução das ações de intervenção e avaliação. Primeiramente, os autores construíram um instrumento (questionário) para avaliar o clima escolar em alunos, professores e gestores, de quatro instituições que ofereciam o ensino fundamental II na cidade de Campinas, São Paulo. A partir de tal avaliação, foram selecionadas duas escolas que apresentaram problemas disciplinares e/ou delituosos para participar do programa de formação dos educadores, com o objetivo de melhorar a convivência escolar e a mediação de conflitos. Como parte da intervenção, foi inserida uma disciplina semanal, de 90 minutos, na grade horária dos alunos, para abordar os temas dos valores morais e da convivência. Além disso, foram organizadas duas formações: a primeira com os professores, funcionários e gestores, e a segunda com os professores de referência (responsáveis pela nova disciplina introduzida na escola) e a equipe gestora. As formações ocorreram em encontros semanais de três horas, nos quais foram discutidos temas como desenvolvimento humano, problemas de convivência, condução de assembleias, entre outros. Também houve a formação de professores e tutores para a introdução de equipes de ajuda: uma forma de protagonismo infantojuvenil para a superação de conflitos como, por exemplo, o *bullying*. Para avaliação, foi aplicado um questionário semiestruturado aos profissionais participantes, bem como considerados os relatos das práticas pedagógicas dos educadores, entrevistas com os gestores e observação das aulas. Como resultado, os autores constataram uma tomada de consciência por parte dos profissionais participantes em relação às práticas pedagógicas adotadas, maior abertura para a escuta e para o emprego de estratégias de mediação de conflitos, entre outros.

A pesquisa de Silva (2018) também abordou a formação de educadores. A autora desenvolveu uma intervenção, no formato de um curso de extensão universitária com certificação, com 24 professores que trabalhavam com turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental, de uma escola pública localizada no interior paulista. O foco do curso foi trabalhar temas e conceitos sobre o desenvolvimento moral infantil. Ele foi desenvolvido na escola em que os participantes trabalhavam, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTP). Silva buscou avaliar se a formação desenvolvida possibilitou mudanças nas concepções dos participantes a respeito do tema abarcado. Para tanto, foram utilizados instrumentos como questionário (antes e após a formação), observação (no decorrer da formação) e entrevista (com quatro participantes após a formação). O processo formativo ocorreu no decorrer de 17 encontros, em que foram discutidos textos relacionados ao tema do curso. No decorrer da formação, a autora repensou os seus objetivos e estratégias, tendo em vista a pouca aplicação dos profissionais no curso. A pesquisadora destaca também a desistência por parte dos gestores da escola de participar da formação. Refletindo sobre este aspecto, Silva afirma que “o envolvimento em questões burocráticas e de ordem administrativa exige tempo e dedicação dos profissionais que fazem a gestão da escola, e muitas vezes compromete a presença e o envolvimento necessários às outras questões do cotidiano da escola” (p. 159). A referida autora avaliou que as 40 horas presenciais do curso, de discussão de texto e realização de atividades, não foram suficientes para que o grupo de profissionais se relacionasse de forma cooperativa e buscasse implementar práticas menos coercitivas com os alunos. Apesar das dificuldades encontradas ao longo da pesquisa, foram verificadas algumas mudanças nas concepções dos participantes.

Finalmente, Midgette, Ilten-Gee, Powers, Murata e Nucci (2018) descrevem os resultados de uma pesquisa que utilizou o *Lesson Study* como estratégia para a formação de professores em educação moral. O estudo teve dois objetivos principais: 1) fornecer aos educadores o conhecimento e as habilidades necessárias para implementar lições integrando a educação moral no currículo, à semelhança do que foi realizado no estudo de Nucci et al. (2015), descrito anteriormente; 2) ajudar os professores a desenvolver habilidades para colaborar com outros profissionais na construção das referidas lições, compartilhando, portanto, os conhecimentos adquiridos. Os participantes foram 17 professores (sendo que seis desistiram de participar do estudo e serviram como grupo controle), designados como líderes, de escola pública localizada na Califórnia, Estados Unidos. Além disso, um total de 144 educandos participaram das lições que foram

desenvolvidas no projeto. Como parte do estudo, foram ofertadas oficinas de formação para os professores, nas quais foram discutidas informações básicas sobre a teoria dos domínios, incluindo o desenvolvimento do raciocínio moral e conceitos de convenção social. Ademais, os participantes receberam orientação na construção de lições morais baseadas na teoria dos domínios dentro do currículo de História. Os educadores se envolveram em grupos para elaborar as lições de forma colaborativa e, antes de ministrar a aula, deveriam enviar por e-mail o plano de aula finalizado para os pesquisadores. As aulas foram filmadas pelos docentes e enviadas a todos os envolvidos na pesquisa para reflexão posterior. Vale destacar que cada membro da equipe incluiu um profissional que participou do estudo de Nucci et al. (2015), os quais se tornaram líderes em seus grupos. Para avaliação, os pesquisadores coletaram informações junto aos professores ao final do projeto, por meio de reunião e pelo *SurveyMonkey*, bem como avaliaram o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos e seus conceitos de convenção social. No que se refere às práticas de ensino, a mudança considerada como mais importante pelos estudiosos foi a maior atenção dada pelos professores, no decorrer da elaboração da lição, à estruturação de uma discussão eficaz em sala de aula em pequenos grupos. Tal fato sinalizou a consciência dos educadores de que a eficácia das lições morais repousa sobre as discussões bem-sucedidas dos alunos. Em relação aos efeitos nos estudantes, os resultados não foram tão abrangentes quanto aqueles encontrados por Nucci et al. (2015).

Realizadas estas considerações, passamos a expor os três estudos que compõem a presente tese: seus objetivos, aspectos metodológicos, resultados, discussão e considerações.

## **4. ESTUDO 1 - LEVANTAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS COM PROFISSIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ESPÍRITO SANTO**

### **4.1 Objetivos e Hipóteses**

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que não há moral sem sua educação moral (Piaget, 1930/1996). Tal educação pode acontecer em diversos contextos nos quais estamos inseridos, mas concordamos com autores da área que têm destacado a importância da escola para esse tipo de formação (Araújo, 2014; Barrios et al., 2011; Dias, 2005; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Koga & Rosso, 2016; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009, 2010a, 2013; La Taille & Vinha, 2013; Marques et al., 2017; Pereira et al., 2016; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b, 2007; Santos & Trevisol, 2012; Tognetta, 2016; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012). Além da literatura da área, encontramos na legislação brasileira embasamento para a realização de práticas voltadas à educação em valores morais nas escolas (Lei 13.663, 2018; Ministério da Educação, 2007, 2013; Secretaria de Educação Fundamental, 2000; Secretaria de Educação Básica, 2017).

Sobre este assunto, enfatizamos que há estudo que mostra a existência de poucos projetos ou experiências com esse foco nas instituições brasileiras, no que concerne às escolas estaduais de ensino fundamental (5º ao 9º ano) e médio (Menin et al., 2013). Com relação aos dados do referido trabalho, é importante refletir sobre dois aspectos: o motivo para a ocorrência de poucos projetos em tais instituições e as características deles.

Consideramos que um dos fatores que contribuem para a baixa ocorrência de projetos de educação em valores morais nas escolas é a concepção de parte dos profissionais da educação de que esse tipo de formação é papel exclusivo da família (Silva, 2018; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012). Segundo Tognetta e Vinha (2012), muitos professores terceirizam aos pais, aos diretores, a psicólogos e outras instituições as intervenções que deveriam ocorrer na escola, como se educar moralmente não fosse tarefa dos educadores. Vale ressaltar que, muitas vezes, ao serem questionados se a escola deve ou não trabalhar a educação em valores morais, os profissionais da educação afirmam que sim (Alencar, et al., 2014; Menin et al., 2013). Mas, avaliamos que é importante analisar as motivações para tal concepção, pois elas podem variar e

indicar se, de fato, os aludidos profissionais compreendem que a formação moral dos alunos é também responsabilidade da escola. Além disso, entendemos que a forma como se obtém os dados (se por meio de questionário, entrevista, etc.) pode ser decisiva para verificar o real entendimento dos educadores sobre o papel da escola com relação à formação moral no contexto escolar.

Outro fator que pode contribuir para a baixa ocorrência de experiências e projetos de educação em valores morais nas escolas é a formação dos educadores: os cursos de formação preparam estes profissionais para trabalhar com o tema em questão? Eles se sentem seguros, aptos a conduzir práticas de educação em valores no contexto escolar? Tendemos a responder negativamente essas questões. Na literatura, encontramos trabalhos que apontam a necessidade de formação dos educadores para trabalhar valores morais nas instituições de ensino (Couto & Alencar, 2015; Dias, 2005; Martins & Silva, 2009; Müller & Alencar, 2012; Oliveira & Menin, 2015; Vinha, 2013; Shimizu, 1999). Ademais, há estudo (Alencar et al., 2013, 2014, no prelo) que revela que profissionais da educação justificam a não participação em experiências ou projetos de educação em valores morais pela ‘inexistência de projetos e/ou de oportunidades’ na escola, ‘falta de informação’ (inclusive sobre formação específica), entre outros. Estes dados nos levam a inferir que eles não se sentem seguros, aptos para trabalhar com a formação moral dos alunos.

No que se refere ao segundo aspecto a ser refletido, isto é, às características das experiências (e/ou projetos) de educação em valores morais que ocorrem no contexto escolar, os dados obtidos na pesquisa de Menin et al. (2013) revelam que poucas podem ser consideradas como bem-sucedidas, com base em estudiosos da área da Psicologia e da Educação Moral.

Pelo exposto, no presente estudo questionamos se tais dados se repetiriam entre os profissionais da rede municipal de ensino e em todos os anos do ensino fundamental. Assim, as perguntas que nortearam esse estudo foram as seguintes: os profissionais de escolas públicas municipais de ensino fundamental ensinam valores morais aos alunos? Nessas instituições, há projetos de educação em valores morais? Se sim, quais as características de tais projetos? Eles atendem aos critérios que autores da área elegem para considerar uma experiência como bem-sucedida ou não? Nossa hipótese foi a de que encontraríamos dados semelhantes ao estudo descrito por Menin et al. (2013), ou seja, há poucos projetos também nas escolas da rede municipal de ensino e em todos os anos do ensino fundamental. Entre os poucos que existem, a maior parte não atende aos critérios

eleitos para considerar uma experiência como bem-sucedida. Se nossa hipótese fosse verificada, estaríamos diante de uma situação preocupante, pois o ‘silêncio’ e o despreparo das escolas públicas com relação à educação em valores morais estariam constatados, notadamente no que se refere a um momento importante do desenvolvimento dos indivíduos.

Com base em tais problematizações, nosso objetivo geral foi investigar e descrever experiências de educação em valores morais desenvolvidas por profissionais da educação de escolas públicas municipais de ensino fundamental. Nosso propósito foi elaborar um mapeamento de experiências desse tipo, contribuindo para identificar fatores importantes para efetivar a formação moral no contexto escolar. Os objetivos específicos que nortearam esse estudo foram os seguintes<sup>5</sup>:

1. Pesquisar as experiências de educação em valores morais desenvolvidas nas escolas municipais de ensino fundamental;
2. Descrever as características das experiências desenvolvidas nas escolas, tais como os objetivos propostos, o tempo de duração, os participantes envolvidos, os assuntos abordados, as práticas adotadas e a forma de avaliação;
3. Averiguar se tais experiências respondem a problemas sociomoraes contextuais;
4. Investigar como essas experiências respondem a problemas sociomoraes contextuais;
5. Identificar se as referidas experiências atendem a critérios que autores da área elegem para considerar uma experiência como bem-sucedida.

## **4.2 Método**

### **Participantes**

Participaram do presente estudo 46 profissionais da educação, tais como diretores, coordenadores pedagógicos e professores, de escolas públicas municipais de ensino fundamental da rede municipal do Espírito Santo. A escolha por profissionais do

---

<sup>5</sup> Além dos objetivos específicos apresentados, outros quatro integraram o nosso projeto de pesquisa. Tais objetivos tratam da concepção dos profissionais a respeito dos termos “valor moral”, “valor ético” e “educação em valores morais”, e dos juízos de profissionais da educação, que nunca participaram de experiências de educação em valores morais, acerca das principais características de uma experiência com esse foco e da justificativa para nunca terem participado de experiências nesse domínio. Ressaltamos que as análises dos dados referentes a estes objetivos foram realizadas e os seus resultados serão publicados futuramente.

ensino fundamental da rede municipal de ensino foi embasada em nossa revisão de literatura, pois não encontramos estudos de levantamento com essa característica. O trabalho inédito realizado por diferentes pesquisadores brasileiros (Alencar et al., 2014; Alencar et al., no prelo; Menin et al., 2013) teve como público-alvo a rede estadual. Além disso, o estudo buscou investigar experiências de educação em valores morais realizadas em instituições de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio. Como no Espírito Santo é a rede municipal que possui o maior número de estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental, optamos por realizar um levantamento em todo o ensino fundamental da rede municipal, e não apenas nos anos iniciais (1º ao 5º ano), pois avaliamos que o estudo anterior pode não ter abarcado de forma suficiente os anos finais da referida fase da educação básica. Segundo informações oficiais, o Espírito Santo possui 1.639 instituições da rede municipal de ensino. Por sua vez, a rede estadual possui 408 e a rede privada 219 estabelecimentos (Secretaria de Estado da Educação, 2015).

Vale mencionar, também, que o Espírito Santo possui 78 municípios divididos em dez microrregiões de planejamento (Instituto Jones dos Santos Neves, 2012), são elas: *região Metropolitana* (Guarapari, Vila Velha, Viana, Cariacica, Vitória, Serra e Fundão); *região Central Serrana* (Itaguaçu, Santa Tereza, Itarana, Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina); *Sudoeste Serrana* (Laranja da Terra, Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição do Castelo, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins, Marechal Floriano); *Litoral Sul* (Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Piúma, Rio Novo do Sul, Itapemirim, Marataízes, Presidente Kennedy); *Central Sul* (Castelo, Vargem Alta, Cachoeiro de Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Muqui, Atílio Vivácqua, Apiacá, Mimoso do Sul); *Caparaó* (Ibatiba, Irupi, Iúna, Muniz Freire, Ibitirama, Divino São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Alegre, São José do Calçado, Bom Jesus do Norte); *Rio Doce* (Sooretama, Rio Bananal, Linhares, Aracruz, João Neiva, Ibirajú); *Centro-Oeste* (Alto Rio Novo, Pancas, Baixo Guandú, São Roque do Canaã, Colatina, Marilândia, Governador Lindenberg, São Domingos do Norte, Vila Valério, São Gabriel da Palha); *Nordeste* (Mucurici, Ponto Belo, Montanha, Pedro Canário, Pinheiros, Boa Esperança, Conceição da Barra, São Mateus, Jaguaré) e *Noroeste* (Ecoporanga, Água Doce do Norte, Barra de São Francisco, Mantenedópolis, Água Branca, Nova Venécia, Vila Pavão).

## Instrumentos e procedimentos

O estudo 1 foi realizado em duas fases. A primeira foi desenvolvida durante os meses de dezembro de 2015, janeiro e fevereiro de 2016. Já a segunda ocorreu entre março e agosto de 2016. Juntas, as referidas fases somam nove meses de coleta de dados. A primeira fase teve como público-alvo profissionais da educação de escolas públicas municipais de ensino fundamental da Região Metropolitana, que é composta por sete municípios. Elegemos tal região por ela concentrar quase a metade da população do Espírito Santo (48,0%), embora ocupe apenas 5% do território deste Estado (Lira & Cavatti, 2011). Por sua vez, a segunda fase teve como público-alvo os profissionais da educação de escolas públicas municipais de ensino fundamental de todos os municípios do Estado do Espírito Santo.

No que se refere à primeira fase do estudo 1, realizamos um levantamento das experiências de educação em valores morais por meio da aplicação de questionário (Apêndice A)<sup>6</sup>, via correio, com profissionais de escolas públicas municipais de ensino fundamental da região Metropolitana. O questionário é composto por questões abertas e fechadas, e aborda assuntos como: a) características profissionais e pessoais dos participantes; b) justificativa em caso de ausência de participação em experiências de educação em valores morais e c) características das experiências que já participaram: finalidades, duração, participantes, assuntos abordados, práticas adotadas, resultados e existência ou não de avaliação da experiência.

Com base em uma lista disponibilizada no site da Secretaria de Estado da Educação/SEDU (2014), com a relação das escolas e seus respectivos endereços, selecionamos 321 escolas da região Metropolitana que ofertam o ensino fundamental e são da rede municipal de ensino. Nesse sentido, foram excluídas as escolas que ofertam apenas ensino médio, educação infantil e educação de jovens e adultos (EJA). Também foram excluídas as escolas que não tinham o endereço completo na aludida lista. Enviamos às instituições, via correio, um envelope contendo os seguintes documentos: questionário, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), carta aos participantes (Apêndice C) e selo postal para retorno dos questionários. A carta aos participantes corresponde a uma apresentação da pesquisa, com as informações necessárias para participar da mesma. É importante destacar que, nessa fase da pesquisa,

---

<sup>6</sup> Nosso questionário é uma versão modificada de um instrumento utilizado em estudo anterior (Alencar et al., 2014; Menin et al., 2013).

recebemos o retorno de apenas oito escolas, o que resultou em um total de 10 questionários respondidos.

A escolha por um questionário via correio se justifica pelas vantagens proporcionadas por tal instrumento: economia de tempo e viagens, alcance de maior número de pessoas simultaneamente, abrangência de uma área geográfica mais ampla, economia de pessoal, dentre outros aspectos (Marconi & Lakatos, 2015). No entanto, como discutem autores como Marconi e Lakatos (2015), bem como demonstram pesquisas que utilizaram esse instrumento (Alencar et al., 2014), esse tipo de técnica tem desvantagens como o baixo retorno de questionários. Sendo assim, estratégias devem ser pensadas para solucionar esse entrave. Uma das alternativas adotadas em nossa pesquisa foi o envio de e-mails às escolas, reforçando o convite para participar do nosso trabalho. Mas o baixo número de questionários permaneceu.

Assim, pelo que foi exposto, na segunda fase do estudo 1, a coleta de dados foi realizada exclusivamente com a aplicação de questionário *on-line*, pelo *SurveyMonkey*, e englobou os demais municípios do Estado do Espírito Santo, além daqueles pertencentes à região Metropolitana. Nesta etapa, coletamos um total de 115 questionários.

Sobre a escolha de aplicar o questionário *on-line* é importante assinalar, conforme discutem Wachelke et al. (2014), que a popularização e a difusão da internet têm fomentado o desenvolvimento de novas estratégias de coleta de dados de pesquisas científicas. Segundo os autores, entre as principais vantagens das pesquisas realizadas por meio da internet está a praticidade para construir uma grande amostra, com baixo custo e sem deslocamentos presenciais. Eles ressaltam, ainda, que essa modalidade de estudo possui como benefício a possibilidade de atingir populações específicas e a utilização de rotinas automáticas para tabulação e análise de dados. Apesar das vantagens, segundo Wachelke et al., os trabalhos com recrutamento exclusivamente *on-line* também apresentam problemas. De acordo com eles, há estudos que indicam, por exemplo, que o tipo de pesquisa em pauta costuma apresentar taxas menores de participação em comparação com as pesquisas enviadas por correio convencional. No entanto, os autores afirmam que há variados recursos que podem ser adotados para aumentar as taxas de resposta, como lembretes periódicos. Sobre este aspecto, eles afirmam que, em pesquisas realizadas no exterior, recursos como a concessão de prêmios e pagamentos em dinheiro podem ser utilizados como estímulos para a participação em pesquisas. Porém, no Brasil eles são proibidos pela regulamentação ética. Outro problema discutido por Wachelke et al. em relação ao delineamento exclusivamente *on-line* é a forte influência de um viés de

autosseleção dos participantes, o que pode acarretar problemas na cobertura da população investigada e em termos de representatividade, isto é, há maior probabilidade de que haja pouca diversidade de perfis e as pessoas interessadas pelo tema enviesem a amostra. Frente a isso, Wachelke et al. propõem um procedimento de coleta de dados *on-line* com recrutamento presencial.

Concordamos com Wachelke et al. (2014) quando sublinham que tanto a coleta de dados *on-line* quanto as coletas presenciais e convencionais possuem vantagens e limitações. Por isso, é necessário adotar estratégias que minimizem as dificuldades. Assim, na segunda fase do nosso estudo, também utilizamos a lista disponibilizada no site da SEDU (Secretaria de Estado da Educação, 2014) para obter os *e-mails* das escolas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo e enviar um convite de participação na pesquisa para os profissionais da educação. A divulgação do estudo ocorreu principalmente pelo envio de e-mails às escolas e pela publicação de convite à pesquisa em redes sociais da pesquisadora. Além disso, contatamos a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) a fim de obtermos apoio na divulgação do estudo. Após nossa solicitação, a referida associação nos comunicou que enviou aos secretários de educação dos municípios do Espírito Santo um *e-mail* informando sobre a realização da pesquisa e pedindo a divulgação da mesma nas escolas de seus municípios. Para reforçar esta solicitação, procuramos os *e-mails* dos secretários da educação em sites das Secretarias Municipais da Educação e enviamos um pedido de divulgação da pesquisa para os *e-mails* encontrados.

Vale destacar que, em nosso estudo, os dados obtidos por meio do recrutamento via correio convencional não foram superiores àqueles obtidos exclusivamente de forma *on-line*, como apontam Wachelke et al. (2014). Na primeira fase da nossa pesquisa, com a aplicação do questionário via correio na Região Metropolitana, obtivemos um retorno de apenas 10 questionários. Por sua vez, na segunda fase do estudo, recebemos um total de 51 questionários desta mesma Região. Sobre este aspecto, citamos também o trabalho de Alencar et al. (no prelo), em que os participantes tinham a opção de responder o questionário de forma *on-line* ou de forma impressa. Dos 92 questionários obtidos pelas autoras, 47 foram respondidos *on-line*, pelo *SurveyMonkey*, e 45 de forma impressa, sendo devolvidos via correio. Assim, tais dados e nossa vivência com as duas formas de aplicação de questionário (*on-line* e via correio) reforçam a eficácia do recrutamento pela *internet*, notadamente no que se refere a pesquisas que abrangem um território amplo. Avaliamos que nosso resultado pode ter sido, entre outros aspectos, em função de

características específicas do público investigado em nosso estudo e também devido às estratégias utilizadas na divulgação da pesquisa. Por exemplo, os questionários via correio foram endereçados às escolas, logo, podem não ter chegado ao conhecimento do público-alvo. No entanto, novos estudos precisam ser realizados, visando investigar a eficácia destes delineamentos mais detalhadamente.

Ainda sobre a coleta de dados exclusivamente pela *internet*, é importante mencionar também o alto custo que o envio de questionários via correio acarretou, principalmente quando comparado ao custo do questionário *on-line*. Além do gasto com selos postais<sup>7</sup>, para o envio de questionários via correio foi preciso também comprar materiais como papel sulfite A4, envelopes e cola branca.

Finalmente, assinalamos que, no decorrer da pesquisa, respeitamos os procedimentos éticos conforme os padrões da Resolução 466/12 (2012) do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Nesse sentido, submetemos o projeto do estudo 1 ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Goiabeiras, que emitiu parecer favorável (Apêndice D) à realização do mesmo (CAAE 51136215.8.0000.5542).

#### Tratamento dos dados

Neste estudo, demos prioridade à análise qualitativa dos dados. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), a análise dos dados qualitativos não é padrão, uma vez que cada estudo exige um esquema próprio de análise. Com base em tal pressuposto, os autores fornecem diretrizes e recomendações gerais para esse tipo de análise, alertando que cada pesquisador deve decidir quais passos adotar, tendo como referência as circunstâncias da pesquisa desenvolvida. De acordo com os aludidos autores, algumas características definem a natureza da análise qualitativa. Entre elas, citamos as seguintes: o processo fundamental de análise é que o pesquisador recebe dados não estruturados e é ele quem os estrutura; os principais objetivos da análise é dar estrutura aos dados, descrever experiências das pessoas estudadas sob sua ótica, reconstruir histórias, relacionar os resultados da análise com a teoria ou construir novas teorias, entre outros;

---

<sup>7</sup> O custo com o correio (selos postais para envio e para o retorno dos questionários) foi de R\$ 993,50, e com o investimento do referido valor obtivemos apenas 10 questionários. Já o gasto mensal com o *SurveyMonkey* foi de R\$ 84,00. Somando os seis meses de uso, temos o valor de R\$ 504,00 e um total de 115 questionários obtidos. Vale destacar que o plano BASIC (com até 10 perguntas) do *SurveyMonkey* é grátis e que há outras companhias que oferecem serviço de aplicação de questionário *on-line*.

as impressões, os sentimentos e as experiências do pesquisador são uma fonte de dados importante que é adicionada à análise; é uma análise contextual; os segmentos de dados são organizados em um sistema de categorias. Para Sampieri et al. (2013, p. 456),

na maioria dos estudos qualitativos os dados são codificados para obtermos sua descrição mais completa destes, resumimos, eliminamos a informação irrelevante e também realizamos análises quantitativas elementares; e, finalmente, tentamos gerar um maior entendimento do material analisado. A codificação possui dois planos ou níveis: no primeiro as unidades são codificadas em categorias; no segundo comparamos as categorias entre si para que sejam agrupadas em temas e buscamos possíveis ligações.

Assim, na análise qualitativa, é o pesquisador quem vai dando significado aos segmentos de dados e descobrindo unidades de análise, com as quais ele estabelece categorias. O processo de estabelecimento de categorias é o momento em que o pesquisador analisa um segmento de dado e se pergunta sobre o que ele significa, a que se refere, o que ele diz. Por meio da comparação, são estabelecidas unidades de análise que são classificadas como similar ou diferente de outras. Se duas unidades de análise têm significados similares, geram, por tentativa, uma categoria e recebem um mesmo código. Se forem diferentes, geram categorias distintas e recebem códigos diferentes (Sampieri et al. (2013). Segundo Sampieri et al. (2013, p. 459), “o número de categorias aumenta toda vez que o pesquisador identifica unidades diferentes (quanto ao significado) do restante dos dados (unidades prévias categorizadas)”.

Para a organização e a categorização dos dados oriundos do estudo 1, elaboramos panoramas, em arquivo de *Word*, para cada questão do instrumento de coleta de dados. Nestes panoramas constam o trecho da resposta ou da justificativa de cada um dos participantes (os segmentos de dados), as unidades de análise (denominadas de “categorias detalhadas”), e os agrupamentos (denominados de “categorias resumidas”) de tais unidades, que receberam um código (nome) de acordo com o seu significado. Resta destacar que contamos com uma auxiliar de pesquisa e uma juíza para o fechamento da análise dos dados.

A seguir, apresentamos os resultados e as discussões estabelecidas a partir da análise dos dados do presente estudo.

### 4.3 Resultados e Discussão

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados e da discussão, é importante mencionar que optamos por apresentar apenas os principais resultados, tendo em vista a frequência com que apareceram e a relevância teórica. Além disso, assinalamos que a partir do levantamento realizado, obtivemos um retorno de 125 questionários. No entanto, apenas 46 (36,8%) continham relatos de experiências<sup>8</sup>. Assim, chama atenção o baixo número de experiências relatadas, principalmente se compararmos com os resultados do estudo realizado por Alencar et al. (no prelo) com profissionais de escolas estaduais de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio do Espírito Santo. Dos 92 questionários coletados pelas autoras, 68 (73,9%) continham relatos de experiências. Ademais, ressaltamos que, a partir da leitura dos relatos das experiências obtidas, inferimos que muitas experiências são esporádicas, ocorrem no dia a dia, e não são projetos estruturados e com finalidades claras voltadas à formação moral dos alunos. Porém, por meio do instrumento que utilizamos, não nos é possível afirmar com exatidão quantos relatos são projetos estruturados e quantos abordam experiências do dia a dia. Nesse sentido, não faremos essa diferenciação, mas consideramos que em pesquisas futuras esse tipo de distinção deve ser abarcado no instrumento de coleta de dados.

Dito isso, passamos a expor os dados de **caracterização dos participantes**. A maior parte dos profissionais era do *sexo feminino* (n=38; 82,6%), o que está de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (2017), que mostram que dentre os 41.270 docentes que atuam na educação básica do Espírito Santo, 33.400 são do sexo feminino. A maioria dos profissionais trabalhava em escolas localizadas na *Região Metropolitana* (n=23; 45,1%), *Centro-oeste* (n=10; 19,6%), *Sudoeste Serrana* (n=5; 9,8%), *Caparaó* (n=5; 9,8%) ou *Nordeste* (n=3; 5,9%), e exercia a função de *diretor* (n=17; 36,2%), *professor* (n=14; 29,8%) ou *coordenador pedagógico* (n=11; 23,4%). No estudo de Alencar et al. (2014), essas também foram as funções mais mencionadas pelos profissionais da educação que respondem ao levantamento de experiências em escolas estaduais do Espírito Santo.

---

<sup>8</sup> Como mencionado anteriormente, além do trabalho referente aos relatos de experiências de educação em valores morais descritos pelos 46 participantes, realizamos um estudo com os profissionais que alegaram nunca terem participado desse tipo de educação. Os dados obtidos em tal estudo serão publicados futuramente.

Entre as graduações cursadas pelos respondentes (n=57), destacamos *Pedagogia* (n=27; 47,4%), *Letras* (n=9; 15,8%), *Matemática* (n=04; 7,0%) e *História* (n=3; 5,3%). Constatamos que a maior parte (n=30; 52,6%) dos profissionais havia concluído a graduação *entre dois e 12 anos*. Entre as pós-graduações citadas (n=74), apenas uma era *stricto sensu* (mestrado em Educação). Foram citadas especializações na área de *Ciências Humanas* (n=53; 71,6%), *Linguística, Letras e Artes* (n=9; 12,2%), *Ciências Exatas e da Terra* (n=2; 2,7%); *Ciências da Saúde* (n=2; 2,7%), entre outras. Verificamos, ainda, que 95,7% (n=44) dos profissionais trabalhavam no *ensino fundamental* no momento da realização do estudo, sobretudo nos *anos iniciais*, entre o 1º e o 5º ano. Entre as 55 respostas dadas a essa última questão, 29 (52,7%) são referentes aos *anos iniciais*, 18 (32,7%) aos *anos finais* (6º a 9º ano) e oito (14,6%) tratam de *ausências de resposta*.

Quanto ao vínculo empregatício, a maior parte (n=37; 80,4%) é *efetiva*. Este dado se difere daqueles encontrados por Alencar et al. (2013) nas entrevistas realizadas com profissionais da educação de três escolas da rede estadual do Espírito Santo, em que a maior parte deles era contratada por designação temporária. As autoras discutem que a condição de trabalho de muitos profissionais, como a contratação por designação temporária, dificulta a realização de projetos de educação em valores morais no contexto escolar, pois os profissionais envolvidos nos referidos projetos podem mudar a cada ano. Nesse sentido, consideramos que o vínculo empregatício dos profissionais do nosso estudo (efetivo) se configura como favorável à implementação da formação em pauta nas escolas. No entanto, como exposto anteriormente, não verificamos um grande número de relatos de experiências. Este fato pode ser decorrente de fatores como a carga horária de trabalho semanal dos profissionais da educação. Em nossa pesquisa, por exemplo, a maioria (n=27; 58,7%) trabalha *de 26 a 50 horas* semanais.

Após a apresentação dos dados a respeito da caracterização dos participantes, passamos a expor os dados sobre os relatos dos profissionais a respeito da experiência de educação em valores morais que participaram. Na questão a respeito de **quantas experiências** já participaram, um número relevante (n=21; 45,7%) respondeu com uma *quantidade indeterminada*. Foram mencionadas também as quantidades *uma* (n=7; 15,2%), *duas* (n=7; 15,2%), *três* (n=3; 6,5%) e *quatro* (n=2; 4,3%).

Com relação à categoria *quantidade indeterminada*, essa compreende as respostas que não abarcavam um tempo determinado, tanto porque o participante não conseguiu se lembrar quanto porque ele se envolveu em muitas experiências. Algumas das respostas expressavam, inclusive, a ideia de que não era possível contabilizar, tendo em vista que

tais experiências aconteciam no dia a dia, por meio da prática pedagógica. São exemplos dessa categoria as seguintes explicações: **“Inúmeras. Qualquer data comemorativa, medida disciplinar ou muitas das atividades em sala de aula estão repletas de valores morais”** (Participante 3, Coordenador Pedagógico)<sup>9</sup>; **“Ao longo dos meus quase trinta anos trabalhando em sala de aula procurava todos os dias trabalhar a ética e os valores morais sempre que surgia uma necessidade”** (Participante 7, Função não especificada); **“Não é possível quantificar as inúmeras intervenções e projetos que, ao longo de um ano letivo, desenvolvemos com educandos, na perspectiva na qual nos ancoramos. O conteúdo ético-moral não está necessariamente numa intervenção específica”** (Participante 41, Pedagogo). Vale mencionar que todos os respondentes que afirmaram ter participado de mais de uma experiência, o que inclui aqueles que emitiram respostas abrangidas na categoria *quantidade indeterminada*, optaram por relatar apenas uma experiência. Esse tipo de resposta sinaliza que muitas experiências ocorreram de maneira esporádica e não programada, o que vai de encontro ao que propõem autores da área (Araújo, 2007; Puig, 2007).

No momento da realização da experiência, os profissionais exerciam na escola a **função** de *professor* (n=22; 46,9%), *Diretor* (n=9; 19,1%), *Coordenador Pedagógico* (n=04; 8,5%), entre outras funções. Com relação ao **tempo de duração da experiência**, verificamos os seguintes períodos: *de seis a doze meses*, (n=14; 30,5%) *tempo indeterminado* (n=9; 19,6%), *até um mês* (n=8; 17,4%), *de um a três meses* (n=7; 15,2%), *de três a seis meses* (n=3; 6,5%), *três anos* (n=2; 4,3%), sendo obtidas três (6,5%) *ausências de resposta* nessa questão. Inserimos na categoria *tempo indeterminado* as respostas que não delimitavam um tempo específico, pois segundo os profissionais não seria possível quantificar, e também aquelas que não conseguimos compreender o tempo abarcado. Por exemplo, quando um participante mencionou que a experiência ocorreu **“durante todo o ano”** (Participante 33, Diretor), não nos foi possível identificar com clareza se foi no decorrer de vários anos ou durante um ano específico. Esse tipo de resposta nos leva a inferir, novamente, que as experiências não foram realizadas de forma intencional e sistematizada, conforme indicam Araújo (2007) e Puig (2007). Além disso, os dados em relação ao tempo de duração das experiências mostram que poucas tiveram duração longa e continuada. Como o desenvolvimento moral é algo processual e está em constante construção (Piaget, 1923/1994; Kohlberg, 1992), consideramos que a educação

---

<sup>9</sup> Os trechos de respostas dos participantes são seguidos de seu número de identificação e da função que exerciam no momento da realização do estudo.

em valores morais deve abarcar o maior número de anos escolares e deve ser desenvolvida de forma contínua, passando por adaptações frequentes.

No que se refere aos **participantes da experiência**, em todos os relatos houve menção ao *professor* (n=46; 100%) e o *aluno* não foi citado em apenas um (n =45; 97,8%). Nos relatos de experiências (n=46), também verificamos os seguintes grupos de participantes: *diretor* (n=38; 82,6%), *coordenador pedagógico* (n=38; 82,6%), *família do aluno* (n=30; 65,2%), *funcionário* (n=28; 60,9%), *moradores do entorno escolar* (n=14; 30,4%), *instituição externa à escola* (n=9; 19,5%) e *outros* (n=2; 4,3% ). Nesse sentido, entendemos que na maior parte das experiências houve ampla participação da comunidade escolar. Como discutido anteriormente, esse é um aspecto importante para a experiência ser considerada como bem-sucedida (Oliveira & Menin, 2013). Porém, no geral, a participação de membros da comunidade externa à escola, como moradores e instituições do entorno, foi pequena.

Segundo os respondentes, as experiências foram motivadas (**quem motivou**) pelos (n=97): *professores* (n=25; 25,8%), *coordenadores pedagógicos* (n=19; 19,6%), *diretores* (n=18; 18,6%), *alunos* (n=14; 14,4%), *familiares dos alunos* (n=6; 6,2%), *instituições externas à escola* (n=6; 6,2%), entre outros. Quando questionados sobre como (**de que forma**) as experiências foram motivadas, os participantes emitiram um total de 49 explicações, as quais destacavam aspectos como a *característica do entorno escolar* (n=7; 14,3%), a *violência ou agressividade dos alunos* (n=5; 10,2%), a *necessidade da escola de forma geral* (n=5, 10,2%), a *indisciplina dos alunos* (n=4; 8,2%), a *necessidade de melhorar a convivência em grupo* (n=3; 6,1%), a *iniciativa de instituição externa à escola* (n=3, 6,1%) e a *ausência de valores* (n=2; 4,1%). Também obtivemos respostas que incluímos na categoria *outros* (n=9; 18,4%), tais como a ‘baixa autoestima dos alunos’ (n=1) ou ‘dos funcionários’ (n=1), o ‘comportamento dos alunos em relação às perspectivas futuras’ (n=1) e a ‘iniciativa pessoal da professora’ (n=1). Para essa questão, obtivemos um total de 10 (20,4%) *ausências de resposta* e um (2,0%) participante afirmou que *não sabe* responder a pergunta. Com base em tais respostas, podemos deduzir que a maioria das experiências buscou a solução de problemas sociomorais contextuais, o que também vai ao encontro do que é discutido na literatura da área (Menin & Bataglia, 2013).

Em consonância com as motivações expostas anteriormente, os profissionais mencionaram um total de 110 **principais finalidades buscadas nas experiências**, as quais foram agrupadas em categorias e estão expostas na Tabela 1.

Tabela 1: Principal finalidade buscada na experiência

<b>Função</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem [%]</b>
1. Diminuir a violência	15	13,6
2. Desenvolver o respeito	13	11,9
3. Melhorar a convivência	13	11,9
4. Desenvolver valores em geral	09	8,2
5. Desenvolver valores específicos	06	5,5
6. Formar para a cidadania	06	5,5
7. Promover a valorização da aprendizagem	05	4,5
8. Criar ou fortalecer o vínculo com a família do aluno	04	3,6
9. Melhorar a autoestima	03	2,7
10. Promover a valorização do outro	03	2,7
11. Desenvolver o senso de responsabilidade	03	2,7
12. Reduzir a indisciplina	03	2,7
13. Promover a valorização da vida	03	2,7
14. Estimular a boa conduta em geral	03	2,7
15. Evitar o envolvimento com droga	02	1,8
16. Evitar o fracasso ou a evasão escolar	02	1,8
17. Outros	13	11,9
18. Não sei	01	0,9
19. Ausência de resposta	03	2,7
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>

Como podemos notar, muitas foram as finalidades citadas pelos respondentes. Consideramos que todas possuem, em certa medida, relação com a educação em valores morais. Algumas apontam mais para o convívio em sociedade, como diminuir a violência e melhorar a convivência, e outras abordam mais a relação do indivíduo com ele mesmo, como melhorar a autoestima. No que se refere a esse aspecto das experiências, avaliamos que elas correspondem às finalidades da educação em valores morais apontadas por autores da área (García & Puig, 2010; Goergen, 2007; La Taille, 2009; Nucci, 2000; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b; portanto, nesse ponto, atendem a critério para serem consideradas como bem-sucedidas (Oliveira & Menin, 2013). Como as finalidades obtidas se aproximam dos temas que foram trabalhados nas experiências, optamos por discutir tais questões de maneira conjunta, a seguir. Antes, consideramos necessário explicar algumas categorias referentes às principais finalidades das experiências.

Com relação à categoria *diminuir a violência*, destacamos que três respostas, do total de 15, abordam especificamente a diminuição do bullying, enquanto as demais tratam da violência ou da agressividade de forma geral. Essa foi a categoria com o maior número de respostas, o que nos leva a entender que a violência é um problema presente em escolas abarcadas pelo nosso estudo. Por sua vez, a categoria *desenvolver valores em*

*geral* engloba as menções ao resgate de valores e princípios morais e éticos, sem que seja especificado o valor ou o princípio em questão. Já *desenvolver valores específicos* trata dos valores específicos que foram citados apenas uma vez, como o ‘amor’, a ‘paz’ e o ‘perdão’. Na categoria *outros* estão finalidades como ‘formar o caráter do aluno’, ‘promover a formação da integridade do aluno’, ‘conhecer a realidade dos alunos’, ‘estimular a participação em atividades coletivas’ e ‘motivar o aluno quanto à busca de novas oportunidades’.

Assim como as finalidades, muitos foram os **temas** ou assuntos mencionados pelos participantes: um total de 159, que foram distribuídos em 26 categorias (Tabela 2).

Tabela 2: Temas trabalhados nas experiências

<b>Função</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem [%]</b>
1. Respeito	20	12,5
2. Valores em geral	13	8,2
3. Cidadania	12	7,5
4. Violência	12	7,5
5. Saúde	08	5,0
6. Valores específicos	08	5,0
7. Amor	06	3,8
8. Educação ou escola em geral	06	3,8
9. Responsabilidade	05	3,1
10. Meio ambiente	05	3,1
11. Relações sociais/convívio	04	2,5
12. Família	04	2,5
13. Solidariedade	04	2,5
14. Paz	04	2,5
15. Amizade	03	1,9
16. Companheirismo	03	1,9
17. Identidade ou autoconhecimento	03	1,9
18. Bom costume	02	1,3
19. Gentileza	02	1,3
20. Valorização da mulher	02	1,3
21. Valorização do trabalho ou profissão	02	1,3
22. Desigualdade social ou divisão de renda	02	1,3
23. Diversidade	02	1,3
24. Racismo ou consciência negra	02	1,3
25. Outros	23	14,4
26. Ausência de resposta	02	1,3
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100,0</b>

É possível observar que alguns temas mencionados pelos profissionais tratam especificamente de valores, virtudes e/ou sentimentos predominantemente relacionados à

moral, a saber: *respeito, valores em geral, valores específicos, amor, solidariedade e gentileza*. Juntas, essas categorias somam um total de 53 respostas, que equivale a 33,3% dos dados obtidos nessa questão. Nesse sentido, esses dados estão de acordo com a literatura da área (La Taille, 2009, entre outros). Vale assinalar que temas sociais, como a *violência, a cidadania, a paz, o meio ambiente, diversidade* e o *racismo*, embora não tratem de virtudes morais, são temas que possuem relação com a moral. Assim, também são indicados como conteúdos a serem trabalhados na formação moral dos educandos (Araújo, 2007; Puig, 2007; Tognetta, 2016; Tognetta et al., 2017). Com relação aos temas incluídos na categoria *outros*, podemos citar como exemplo: ‘fundamentalismo político e religioso’, ‘literatura’ e ‘meditação’. É relevante mencionar que entre os temas inseridos em *outros* não constam aqueles que são predominantemente relacionados à moral. A maior parte aborda questões sociais.

Isto posto, passamos a apresentar a discussão dos resultados referentes às **principais finalidades** e aos **temas** abordados nas experiências. Entre os dados obtidos, é importante refletir sobre o *respeito*, que foi mencionado com alta frequência tanto como finalidade quanto como tema das experiências. Para Piaget (1932/1994; 1930/1996), o respeito é o sentimento que possibilita a aquisição das noções morais. Dito de outra forma, é pelo respeito unilateral que a criança adentra ao mundo da moralidade, ou seja, na heteronomia, e é pelo respeito mútuo que ela supera tal tendência e alcança a autonomia. Assim, os dois tipos de respeito são fontes essenciais da vida moral, por isso, não devem ser negligenciados. Nesse sentido, o respeito deve constar entre os conteúdos abordados na formação moral dos alunos. Vale lembrar que ele é um dos conteúdos do tema transversal Ética, proposto pelos PCNs (Secretaria de Educação Fundamental, 2000).

A *violência* também merece atenção: foi a categoria mais mencionada como finalidade e ficou entre as primeiras na questão sobre o tema. Como tema, entre as respostas obtidas, cinco tratam do ‘*bullying*’, três do ‘abuso’ (físico, emocional e sexual) e quatro da ‘violência em geral’. Como discute Ristum (2010), são vários os tipos de violência que ocorrem no contexto escolar e, de acordo com a legislação brasileira (Lei 13.663, 2018), está entre as atribuições da escola o combate à violência, especialmente no que se refere ao *bullying*. Autores da área destacam que são negativas as consequências para aqueles que se envolvem em situações de *bullying* e refletem sobre a importância de se estabelecer programas de prevenção a esse tipo de problema (Tognetta, 2016; Tognetta et al., 2017). Além disso, afirmam que a existência de *Bullying* nas instituições de ensino sinaliza a necessidade de que os profissionais da educação façam uma análise sobre as

relações interpessoais na escola (Martínez, 2013). Dessa maneira, avaliamos importante tal assunto constar entre as práticas de educação em valores morais que são desenvolvidas no contexto escolar.

Assim como na questão sobre a finalidade das experiências, na pergunta sobre os temas estabelecemos a categoria *valores em geral*, na qual constam as respostas em que os respondentes não mencionaram um valor ou um princípio específico, mas mencionaram valores morais, éticos e humanos de forma geral. Já em *valores específicos* agrupamos as explanações que abordam valores específicos citados apenas uma vez. São eles: a ‘compaixão’, a ‘humildade’, a ‘justiça’, a ‘cooperação’, a ‘verdade’, a ‘fraternidade’, o ‘altruísmo’ e a ‘paciência’. Verificamos também outros valores específicos, os quais foram mencionados mais de uma vez, a saber: ‘amor’, ‘solidariedade’, ‘bom costume’ e ‘gentileza’. La Taille (2009) pondera que a educação em valores morais deve priorizar o trabalho com três virtudes: justiça, generosidade e honra/dignidade. Mas ele não descarta a importância de outras virtudes, como as mencionadas pelos participantes. Entre os valores citados, vale assinalar o baixo número de menções à justiça, por sua importância para a área da moralidade (Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1994) e por ser um conteúdo do tema transversal Ética, proposto pelos PCNs (Secretaria de Educação Fundamental, 2000).

A questão das relações sociais, do convívio, também foi destacada pelos participantes. *Melhorar a convivência* foi categoria estabelecida em principal finalidade e as *relações sociais/convívio* foi tema abordado nas experiências. De acordo com Puig (2007) e García e Puig (2010), o principal objetivo da educação em valores morais é auxiliar o educando a ‘aprender a viver’, que inclui a aprendizagem da vida em comum, isto é, ‘aprender a conviver’. Outra aprendizagem ética citada pelos autores é ‘aprender a habitar o mundo’, que trata da tarefa formativa que busca construir uma ética universal de responsabilidade pelo planeta. Esse tipo de conteúdo tem relação com o tema *meio ambiente*, que também foi citado pelos respondentes. Nesse sentido, mais uma vez, nossos dados mostram uma concordância entre o que foi realizado nas experiências e o que a literatura da área propõe.

Dito isso, enfatizamos que a escolha das finalidades e dos temas para a educação em valores morais não deve ocorrer com base na preferência pessoal de cada educador, mas ser fruto de uma reflexão de toda a comunidade escolar. Com isso queremos dizer que a escolha dos temas e finalidades deve ser realizada tendo em vista o contexto e o entorno escolar, ou seja, deve ter relação com situações práticas, com a vivência pessoal

e cultural dos alunos (Araújo, 2000; Biaggio 1997, 2006; Piaget, 1930/1996). Ademais, deve levar em consideração o que se produziu de conhecimento no campo em pauta.

Além dos aspectos discutidos até o momento, questionamos os respondentes sobre os **meios e os recursos** que foram utilizados nas experiências. Nesta questão, constatamos um total de 137 respostas, com as quais estabelecemos 19 categorias, como mostra a Tabela 3. Vale mencionar que o questionário não nos permitiu uma análise mais aprofundada dessa questão<sup>10</sup>. Por exemplo, quando os respondentes mencionaram que utilizam cartazes, não nos foi possível identificar, de forma mais detalhada, quantos tratavam da exposição de cartazes e quantos envolvia a produção dos mesmos. Dessa forma, realizamos algumas considerações gerais sobre os dados coletados a partir dessa pergunta.

Tabela 3: Meios e recursos trabalhados

<b>Função</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem [%]</b>
1. Música	10	7,3
2. Teatro	10	7,3
3. Cartaz	10	7,3
4. Aula	10	7,3
5. Vídeo	07	5,1
6. Conversa/diálogo	06	4,4
7. Palestra	06	4,4
8. Texto/livro	06	4,4
9. Desenho	05	3,6
10. Passeio ou visita	05	3,6
11. Dança	04	2,9
12. Pintura	03	2,2
13. Jornal ou revista	03	2,2
14. História	03	2,2
15. Debate	03	2,2
16. Pesquisa ou estudo	03	2,2
17. Brincadeira	02	1,5
18. Outros	21	15,3
19. Ausência de resposta	20	14,6
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

<sup>10</sup> Para obter esse dado, inserimos em nosso instrumento de coleta duas perguntas sobre o assunto: uma objetiva e outra discursiva. A objetiva solicitava que os participantes assinalassem os recursos e os meios utilizados, enquanto a discursiva abordava a forma como os meios e os recursos assinalados foram utilizados. Para a tese, optamos por não incluir as respostas da questão objetiva, tendo em vista que entendemos que os profissionais assinalaram, de forma indiscriminada, praticamente todos os meios e recursos expostos no questionário. Além disso, alguns respondentes mencionaram novamente, na questão discursiva, as opções de meios e recursos que assinalaram na questão objetiva. Assim, avaliamos que, em pesquisas que utilizem questionário, o uso de questão objetiva sobre o referido assunto deve ser evitado.

Podemos verificar que nas experiências foram utilizados materiais de apoio como *música, vídeos, jornal ou revista, texto/livro, história*, que são importantes estratégias para conduzir as práticas de educação em valores morais. Muitas são as possibilidades de materiais de apoio, como apontam os autores da área (D'Aurea-Tardeli, 2007, 2012; Puig, 1998b; Tognetta, 2003). No entanto, destacamos que maior atenção deve ser dada à forma como esses materiais de apoio são conduzidos, como alertam Piaget (1930/1996) e La Taille (2009). Partindo de tais autores, entendemos que a educação em valores morais deve ocorrer por meio do convencimento, e não com base em práticas impositivas. Sobre este aspecto, destacamos as práticas classificadas como *teatro* (dramatização), *passieio ou visita, debate, pesquisa ou estudo e brincadeira*, as quais podem propiciar a vivência dos temas discutidos, bem como favorecer a cooperação entre os alunos. Como discute Piaget (1930/1996), a cooperação é o método mais fecundo de educação moral. Ainda sobre os esses dados, chama nossa atenção a não menção por parte dos respondentes a procedimentos que estudiosos apontam como importantes para a formação moral dos alunos, como a discussão de dilemas morais (La Taille, 2009; Puig, 1998b), as assembleias escolares (Araújo, 2007; Tognetta & Vinha, 2011), entre outros.

A maior parte dos profissionais afirmou que houve **mudanças no ambiente escolar após a experiência** (n=45, 97,8%), sendo que verificamos uma *ausência de resposta* (2,2%) nessa questão. Entre as mudanças citadas (n=91) destacamos: a *mudança de comportamento de forma geral* (n=15; 16,5%), a *melhora na convivência ou interação* (n=13; 14,3%), o *desenvolvimento do respeito* (n=12; 13,2%), a *transformação em alunos mais calmos e disciplinados* (n=10; 11,0%), a *melhora no envolvimento ou na participação* (n=10, 11,0%), a aquisição de conhecimento (n=4; 4,4%) e a *valorização de si e/ou do outro* (n=4, 4,4%). Com relação à categoria *outros* (n=11; 12,1%), assinalamos a resposta 'mais cooperação'. Em *mudança de comportamento de forma geral* inserimos todas as respostas que tratam da mudança de comportamento, do aluno ou de outros membros da comunidade escolar, sem que seja especificado qual comportamento foi mudado. Já as demais categorias citadas abordam a mudança de um comportamento em específico, relacionados à convivência, ao respeito, à disciplina, à participação, à valorização de si e do outro e à cooperação.

A mudança de juízos e ações dos envolvidos nas experiências de educação em valores morais também é um dos aspectos analisados quando queremos verificar se ela foi bem-sucedida ou não (Alencar et al., 2013; Oliveira & Menin, 2013). Como podemos notar, as respostas dos educadores apontam nessa direção. No que se refere às mudanças

ocorridas, a maior parte sinaliza a aquisição de comportamentos socialmente desejáveis. Contudo, uma categoria merece ser analisada mais detalhadamente: *transformação em alunos mais calmos e disciplinados*. Nessa categoria, foram inseridas respostas que envolvem o fato de o educando se tornar mais calmo, de forma geral, e também em relação à brigas e agressões. Há também menção a formas mais passivas de comportamento, como mostram os trechos a seguir: **“Nos primeiros momentos os alunos não se comportavam direito, com pouca atenção, não demonstravam estar inseridos no processo. Ao final do ano já demonstravam outra realidade. Participam, respeitam o que lhes é apresentado”** (Participante 13, Diretor); **“Os estudantes ficaram mais calmos durante aula e recreio”** (Participante 32, Diretor). Devido ao instrumento que utilizamos (questionário), não nos é possível fazer uma análise mais aprofundada das respostas inseridas nessa categoria: se as respostas tendem ou não à doutrinação, à imposição. De toda forma, ressaltamos que a educação em valores morais, da forma como a concebemos, visa construir indivíduos autônomos, críticos, reflexivos, que se guiam por princípios universais de justiça, generosidade e honra/dignidade, entre outros valores (García & Puig, 2010; Goergen, 2007; La Taille, 2009; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b).

Também indagamos os profissionais acerca da **existência ou não de avaliação da experiência**. A maior parte afirmou que *sim*, que a experiência foi avaliada (n=34; 73,9%), 10 (21,7%) participantes mencionaram que a experiência *não* foi avaliada e obtivemos um total de duas (4,4%) *ausências de resposta*. Como mencionado anteriormente, a avaliação é um aspecto fundamental dos projetos de educação em valores morais e ela pode ocorrer de distintas maneiras (Puig, 1998b). Assim, para aqueles que afirmaram que *sim*, foi questionado a respeito de **quem avaliou a experiência**. Constatamos um total de 54 respostas em tal questão, entre as quais assinalamos os seguintes grupos: *professor* (n=11; 20,4%), *aluno* (n=6; 11,1%), *família do aluno* (n=6; 11,1%), *diretor* (n=3; 5,6%), *pedagogo* (n=3; 5,6%), *instituição externa à escola* (n=3; 5,6%), *equipe gestora* (n=2; 3,7%) e *comunidade escolar* (n=2; 3,7%). Resta mencionar que, assim como na questão sobre os participantes das experiências, denominamos as categorias conforme a menção dos respondentes. Além disso, assinalamos que em instituição externa à escola foram citadas a Secretaria Municipal de Educação, os inspetores educacionais e o instrutor do Programa aplicado na escola. Como exposto, em algumas experiências a avaliação contou com o envolvimento de diferentes atores escolares. No entanto, consideramos que alguns públicos foram citados poucas vezes como, por exemplo, a família dos alunos, o diretor, o pedagogo e instituições externas à

escola. Dessa maneira, os resultados do processo de avaliação podem representar apenas a percepção de determinados segmentos envolvidos nas experiências.

Quanto à forma **como a experiência foi avaliada** (n=37), averiguamos um grande número de *ausências de respostas* (n=26, 70,3%). Aqueles que responderam mencionaram que ela foi avaliada: *de forma verbal* (n=5; 13,5%), com conversa e reuniões; por meio do *registro escrito* (n=4; 10,8%), questionário, redação e relatório; por meio da *observação* (n=2; 5,4%). Ainda sobre a forma de avaliação das experiências, vale destacar que nossos dados se assemelham àqueles encontrados por Alencar et al. (2013): nas três experiências analisadas por elas, houve carência de avaliação formal e registro das avaliações informais das atividades desenvolvidas. Também em consonância com os achados de Alencar et al., em nosso estudo apenas quatro respostas tratam do registro escrito. Tais dados nos levam a questionar: por que poucos profissionais responderam essa questão? Há poucas respostas porque a maior parte das experiências não foi avaliada de maneira sistemática e formal? Tendemos a responder que sim. No entanto, os dados obtidos por meio do questionário limitam nossa análise a esse respeito.

Por sua vez, para aqueles que afirmaram que a experiência *não* foi avaliada (n=10; 21,7%), foi solicitada a **justificativa para a ausência de avaliação**. Do total de 12 respostas, oito eram *ausências de resposta*, três abordavam que *a experiência estava em andamento* e uma tratou da *falta de apoio ou suporte de outros profissionais*. Conforme discutimos anteriormente (Alencar et al., 2013; Menin & Bataglia, 2013), muitas vezes essas experiências são conduzidas principalmente por responsabilidade de um profissional em particular e, sem a participação dele, o projeto não se desenvolve. Isso pode dificultar que processos como a avaliação sejam desenvolvidos, tendo em vista a falta de apoio institucional e de um trabalho em equipe.

Dos 46 participantes, 33 (71,7%) afirmaram que *não* receberam **formação específica para realizar a experiência**, enquanto 10 (21,7%) alegaram que *sim* e três (6,6%) não responderam essa questão. Este dado se assemelha àquele encontrado em estudo anterior (Alencar et al., 2013; Menin et al., 2013a; Oliveira & Menin, 2013; Silva & Menin, 2013) e chamam nossa atenção pela importância que a formação tem para que as práticas de educação em valores morais sejam bem-sucedidas.

Para aqueles que afirmaram que receberam formação (n=10), foi questionado sobre **qual formação participaram, quem ofereceu a referida formação e o seu período de realização**. Vale ressaltar que o índice de ausência de resposta foi alto nessas questões. Com relação a qual formação, foram citadas apenas as seguintes: *formação em*

*valores humanos* (n=1) e *estudos sobre o estatuto da criança e do adolescente* (n=1). A respeito de quem ofereceu a formação, os respondentes citaram representantes da *Secretaria de Educação* (n=4) e de *outras* instituições (n=8), tais como da ‘igreja/pastor’ (n=1), do ‘MindEduca Regina’ (n=1), da ‘Polícia Militar/PROERD’ (n=1), do ‘Ministério Público’ (n=1) e da ‘própria escola/orientadora Educacional’ (n=1). Finalmente, sobre o período de realização, foram citados intervalos que classificamos como *tempo indeterminado* (n=2), *quatro horas* (n=1) e *um mês* (n=1). Na categoria *tempo indeterminado* foram inseridas respostas que não abordavam especificamente o período de realização da formação, a saber: ‘encontros bimestrais’ e ‘de 2013 a 2014’.

Os profissionais também mencionaram os **pontos positivos e negativos das experiências**, sendo que os primeiros foram citados em maior frequência: 76 e 47 respostas, respectivamente. Como ponto positivo, verificamos o *envolvimento ou participação* (n=13; 17,2%), a *melhora na convivência ou interação* (n=10; 13,3%), a *mudança de comportamento de forma geral* (n=7; 9,2%), o *desenvolvimento de valores* (n=6, 7,9%), a *valorização de si ou profissionais* (n=5, 6,6%), a *melhora na qualidade do ensino ou da aprendizagem* (n=04; 5,3%), a *transformação em alunos mais disciplinados ou educados* (n=4; 5,3%) e o *desenvolvimento do respeito* (n=2, 2,6%). Também estabelecemos a categoria *outros* pontos positivos (n=11, 14,5), sendo que entre as respostas nela contidas consideramos importante destacar ‘a busca de realização de sonhos’ e o ‘autoconhecimento’. Resta assinalar, ainda, que, nessa pergunta, obtivemos um total de 14 (18,4%) *ausências de resposta*. Já como ponto negativo verificamos os seguintes grupos de resposta: *carência de recurso ou infraestrutura* (n=8; 17,0%), *falta de interesse ou envolvimento dos participantes* (n=6; 12,8%), *nenhum ponto negativo* (n=3; 6,4%), *descontinuidade da experiência/projeto* (n=2; 4,3%), *falta de tempo para desenvolver ou programar as atividades* (n=2; 4,3%), *outros* pontos negativos (n=3; 6,4%) e *ausência de resposta* (n=23; 48,8%). As explicações inseridas em *outros* tratam da ‘escolha da série a ser desenvolvida a experiência ser responsabilidade de instituição externa à escola (Polícia Militar)’, da ‘ausência de efeito desejado, ou seja, os objetivos almejados não alcançam a todos’ e da ‘ausência de participação dos responsáveis pelos alunos nos encontros’.

Como exposto, a *descontinuidade da experiência/projeto* foi identificada como ponto negativo. Como mencionado anteriormente (Alencar et al., 2013; Menin et al., 2013), isso pode ocorrer devido ao fato de que muitas vezes essas experiências são conduzidas principalmente por responsabilidade de um profissional e não estão inseridas

no projeto político-pedagógico da instituição. A *falta de tempo para desenvolver ou programar as atividades* também é um fato importante. Como discutem Alencar et al. (2013) e Menin et al. (2013), a condição de trabalho dos educadores pode intervir no envolvimento dos mesmos em práticas de educação em valores morais, portanto, na continuidade dos projetos. Nesse contexto, de jornada de trabalho sobrecarregada e de falta de recursos, a dedicação a projetos pode ser vista como aumento de carga horária de trabalho e de funções. Diante disso, para que a educação em valores morais se efetive no contexto escolar, é preciso haver uma reorganização da instituição de ensino, de modo a propiciar a realização de experiências nesse domínio.

Quando questionados sobre se fariam ou não **mudanças no planejamento ou na condução da experiência**, a maior parte dos respondentes afirmou que *não* (n=28; 60,9%), 14 (30,4%) responderam que *sim* e quatro (8,7%) foram *ausências de resposta*. Entre aqueles que alegaram que *sim*, constatamos um total de 19 respostas referentes às mudanças que fariam no projeto. São elas: *ampliar a participação da comunidade escolar* (n=5; 26,3%), *melhorar o planejamento ou a organização* (n=5; 26,3%), *realizar mudanças necessárias ao contexto ou o momento* (n=4; 21,1%) e *ausência de resposta* (n=5; 26,3%).

#### **4.4 Considerações sobre o estudo 1**

Nesse estudo, buscamos investigar e descrever experiências de educação em valores morais desenvolvidas por profissionais da educação de escolas públicas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo. Nosso propósito foi elaborar um mapeamento de experiências desse tipo e refletir sobre os fatores necessários para efetivar a formação moral no contexto escolar.

Como resultado, verificamos que são desenvolvidas poucas experiências (ou projetos) de educação em valores morais nas escolas públicas municipais do Espírito Santo, principalmente se compararmos com os dados de estudo anterior, que buscou investigar experiências nesse domínio em escolas públicas estaduais, de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio do mesmo Estado (Alencar et al., no prelo). Nesse sentido, podemos questionar: os profissionais que trabalham com os alunos mais velhos se envolvem mais em experiências e projetos de educação em valores morais? Nossa hipótese é a de que os alunos mais velhos apresentam mais problemas de indisciplina, entre outros conflitos. Assim, os educadores buscam alternativas para lidar com tais

problemas, de forma remediadora. No entanto, novos estudos precisam ser realizados a fim de investigar essa suposição de forma sistemática. De todo modo, consideramos que a educação em valores morais deve ocorrer desde que o aluno ingressa na educação básica. É necessário implementar programas de prevenção aos diversos problemas sociomoraes e contribuir com a construção de personalidades éticas.

A partir da leitura dos relatos obtidos, identificamos as características que estão de acordo com os critérios propostos por autores da área (Oliveira & Menin, 2013) para classificar as experiências como bem-sucedidas, bem como aqueles que não estão de acordo. Entre as características que estão de acordo, destacamos: o vínculo empregatício dos profissionais respondentes; os participantes envolvidos nas experiências, a motivação, as finalidades, os temas abarcados, as mudanças provocadas nos comportamentos dos envolvidos e a existência de avaliação. Por sua vez, aquelas que não estão de acordo são as seguintes: carência de projetos estruturados, tempo de duração das experiências, recursos utilizados, forma de avaliação das experiências e ausência de formação específica. Se analisarmos de forma superficial esses dados, podemos tender à compreensão de que as experiências relatadas, por terem abarcado em maior número os critérios propostos por autores da área, podem ser consideradas como bem-sucedidas. No entanto, consideramos não ser possível esse tipo de constatação. Pelo contrário, tendemos a ponderar que poucas podem ser consideradas como bem-sucedidas.

Uma das razões que nos levam a essa conclusão é o fato de que poucas experiências relatadas dizem respeito a projetos estruturados, voltados especificamente à formação moral dos alunos. Muitas são experiências esporádicas, que ocorrem no dia a dia, mediante a prática profissional de cada educador. Não são práticas institucionais, inseridas nos projetos político-pedagógicos das escolas. Além disso, grande parte dos profissionais não recebeu formação específica para conduzir as experiências. Nesse sentido, podemos questionar as concepções que eles possuem dos temas abarcados nas experiências, bem como a forma de condução dos mesmos, tendo em vista que há estudos que indicam que os profissionais da educação possuem concepções do senso comum e desconhecem as teorias que poderiam embasar suas práticas no que diz respeito ao desenvolvimento moral dos indivíduos (Dias, 2005; Martins & Silva, 2009; Pereira et al., 2016; Shimizu, 1999; Silva, 2018; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012).

Pelo exposto, consideramos que novos estudos podem ser realizados, visando a pesquisar de forma mais detalhada as experiências relatadas. Algumas escolas podem ser visitadas e os participantes das experiências podem ser entrevistados. Dessa forma, será

possível averiguar de forma concreta se tais experiências podem ou não ser consideradas como bem-sucedidas, levando em consideração os seus pontos positivos e negativos, seus limites e dificuldades.

## 5 ESTUDO 2 - CONCEPÇÕES E JUÍZOS DE EDUCADORES SOBRE A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS

### 5.1 Objetivos e Hipóteses

Na área da Psicologia da Moralidade, La Taille (2006, 2010b, 2016) elaborou uma teoria que busca ampliar as proposições de Kohlberg (1992) e Piaget (1932/1994), no que se refere às dimensões intelectuais e afetivas da ação moral. Quanto à dimensão intelectual da moralidade, La Taille (2006) destaca que é preciso ‘saber fazer moral’, ou seja, é preciso ter disposições intelectuais que permitem *decidir* o que fazer, como fazer, e o quando fazer. Nessa perspectiva, a dimensão intelectual para a ação moral implica, entre outras noções, o conhecimento das regras (formulações verbais sobre o que deve e não deve ser feito), dos princípios (matrizes das quais são derivadas as regras) e dos valores (investimentos afetivos). Assim, entendemos que é importante investigar as concepções e os juízos dos profissionais da educação a respeito do tema em pauta, pois a forma como concebem tais temas pode influenciar a maneira como os aludidos profissionais conduzem práticas de educação em valores morais no contexto escolar. Além disso, a aludida investigação é necessária para fomentar as intervenções com o público em questão, notadamente aquelas que buscam fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais para elaborar projetos de educação em valores morais.

Dessa forma, as perguntas que nortearam o presente estudo foram as seguintes: qual a concepção de valor moral, valor ético e educação em valores morais dos profissionais da educação? Tais concepções vão ao encontro do que propõem os autores da área? Como avaliam o papel da escola na formação moral dos alunos? Na escola em que trabalham, há projetos de educação em valores morais? Se sim, quais as suas características? Os profissionais da educação se sentem seguros para abordar a educação em valores morais no contexto escolar? Nossa hipótese é a de que falta aos profissionais da educação conhecimento específico sobre a educação em valores morais. Consideramos que o referido desconhecimento pode gerar insegurança para tratar deste tema no contexto escolar e incertezas sobre o papel da escola na formação moral dos alunos.

A referida hipótese foi embasada em reflexões produzidas por estudiosos da área da educação em valores morais, que sinalizam a necessidade de formar os educadores para trabalhar com esse tema (Couto & Alencar, 2015; Dias, 2005; Martins & Silva, 2009; Müller & Alencar, 2012; Oliveira & Menin, 2015; Vinha, 2013; Shimizu, 1999) e indicam

que há poucos projetos com esse foco no contexto escolar, sendo que a maior parte que é desenvolvida não pode ser considerada como bem-sucedida (Alencar et al., 2014; Menin et al., 2013). Tais dados reforçam a necessidade de se pesquisar as concepções e os juízos dos profissionais da educação, de modo que seja possível elaborar intervenções condizentes com as necessidades dos mesmos e possibilitar a aquisição de conhecimentos necessários a uma prática mais favorável ao desenvolvimento dos alunos.

No entanto, sabemos, com La Taille (2006), que há uma distância entre ter determinados conhecimentos e saber aplicá-los. Assim, ter conhecimentos (morais e outros) é necessário para a ação moral, mas não é suficiente. A ação moral depende, além dos aspectos da dimensão intelectual da moralidade, da dimensão afetiva (La Taille, 2006, p. 107). Nesse sentido, o autor destaca um fator importante para as ações em geral e, em específico, para as ações morais: a motivação. Como discute La Taille, a ‘expansão de si próprio’, isto é, a busca de representações de si com valor positivo e o valor decorrente atribuído ao ‘eu’ é a fonte energética das ações significativas em geral e, especificamente, das ações morais.

Esta reflexão é importante, pois há estudo (Couto & Alencar, 2019) que mostra que professoras dos anos iniciais do ensino fundamental elegem, para uma história fictícia de furto no contexto escolar, ações que são consideradas por elas mesmas como injustas. Nesse sentido, tais profissionais possuem o entendimento de que determinadas ações não são corretas, mas essa avaliação não faz com que a atitude seja descartada como possibilidade de prática. Embora este dado tenha se apresentado em menor frequência, compreendemos que é importante realizar estudos futuros que investiguem as motivações dos profissionais da educação para conduzir práticas pedagógicas. Na presente tese, não abordamos especificamente este aspecto. Porém, avaliamos que os aspectos intelectuais e afetivos que orientam as condutas dos indivíduos estão relacionados e, ao propor reflexões sobre os conceitos a respeito da educação em valores morais, abarcamos, de certa forma, as motivações para as práticas profissionais. Com isso queremos dizer que, muitas vezes, podem faltar aos profissionais da educação conhecimentos que orientem e motivem suas práticas.

Dito isto, passamos a apresentar os objetivos do estudo 2. Nosso objetivo geral foi pesquisar e descrever as concepções e os juízos de profissionais da educação de uma instituição pública municipal de ensino fundamental sobre a educação em valores morais, de modo a conhecer as possíveis necessidades de formação do aludido público no tema em pauta. Os objetivos específicos foram:

1. Investigar a concepção de valor moral e de valor ético dos profissionais da educação;
2. Pesquisar a concepção de educação em valores morais dos participantes;
3. Averiguar as concepções e os juízos dos profissionais da educação a respeito do ensino dos valores morais no contexto escolar;
4. Investigar se há práticas pedagógicas estabelecidas na escola relacionadas ao tema dos valores morais;
5. Pesquisar se os participantes se sentem seguros e aptos para trabalhar com a formação moral dos alunos e a justificativa.

## 5.2 Método

### Participantes

Participaram deste estudo 14 profissionais da educação de uma instituição pública municipal de ensino fundamental, localizada em Vitória, Espírito Santo. Os profissionais ocupavam as seguintes funções no momento da realização das entrevistas: professor (n=12), diretor (n=1), coordenador (n=1) e pedagogo (n=1). Entre os professores, seis lecionavam para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e seis para os anos finais (6º ao 9º ano). Os profissionais dos anos iniciais eram responsáveis por ministrar as disciplinas do ‘núcleo comum’ (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências) e os profissionais dos anos finais ministravam as seguintes disciplinas: Ciências (n=1), Educação Física (n=1), Artes (n=1), História (n=1), Geografia (n=1) e Matemática (n=1). Todos os profissionais participantes atuavam no turno vespertino, a maioria era do sexo feminino (n=10), trabalhava em duas escolas (n=8), possuía uma carga horária de trabalho de 50 horas semanais (n=8) e graduação em Pedagogia (n=8). Nenhum participante possuía formação específica na área da educação em valores morais. Apenas um mencionou ter feito pós-graduação em área relacionada (Direitos Humanos).

### Instrumento e procedimentos

A seleção da instituição teve como base os dados coletados no estudo 1. Por meio deles, elegemos possíveis escolas para desenvolvermos o presente estudo (estudo 2) e o estudo 3. Para verificar tal possibilidade, estabelecemos uma ordem de instituições a

serem visitadas, tendo como base os seguintes critérios: ter um profissional que respondeu o questionário do estudo 1, estar localizada no município de Vitória (ES) e ser próxima à UFES. A partir de tal seleção, realizamos visitas pontuais a instituições de ensino e verificamos a viabilidade das pesquisas na escola. Foi necessário visitar quatro estabelecimentos para encontrarmos uma instituição com interesse e disponibilidade para participar dos dois estudos. Vale destacar que, antes de realizar as visitas nos colégios, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) para desenvolver nosso trabalho (Apêndice E).

As visitas às escolas tiveram início em março de 2017. Na primeira instituição que visitamos, no horário vespertino, apenas quatro profissionais manifestaram interesse no estudo. Nesse colégio, a equipe gestora permitiu que a pesquisa fosse realizada, mas não manifestou interesse em participar. Um dos motivos apresentados pela pedagoga foi o horário em que as intervenções do estudo 3 seriam realizadas: à noite, após o horário de trabalho. Tanto a pedagoga quanto a diretora da escola informaram que as reuniões que são desenvolvidas nesse horário não são muito proveitosas, pois há problema com adesão, etc. No entanto, esse foi o único horário disponibilizado pela instituição. Além disso, é importante destacar que fomos à escola em um momento em que a diretora estaria ausente devido às suas férias. Tendo em vista o relato da pedagoga e da diretora sobre o problema com o horário disponível, bem como o baixo número de adesão do corpo docente do turno da tarde e a não adesão da equipe gestora, decidimos não visitar o turno matutino da instituição.

Ainda em março de 2017, visitamos a segunda escola selecionada e conversamos com o pedagogo da instituição. Após a conversa, o referido pedagogo, que manifestou interesse na pesquisa, solicitou que escrevêssemos uma carta direcionada à diretora da escola, que estava de licença naquela semana, para que ela nos recebesse. Voltamos na semana seguinte e conversamos com a diretora, que agendou um horário para que pudéssemos apresentar a pesquisa para os docentes. A diretora também manifestou interesse em participar do estudo. Assim, em dia e horário marcado, no início do mês de abril, retornamos à escola para conversar com o corpo docente da instituição. O horário disponibilizado foi no decorrer de uma reunião destinada para decidir questões da escola. Após nossa conversa, deixamos uma lista para que os profissionais interessados assinassem com o seu nome e telefone. No dia seguinte, a diretora nos ligou informando que apenas seis profissionais da escola tiveram interesse: contando com ela e o pedagogo. Nesse caso, para eles não seria interessante participar do estudo, uma vez que a escola

precisava da adesão de boa parte dos profissionais para que fosse possível realizar a liberação dos alunos mais cedo nos dias de realização do estudo 3.

Dessa maneira, fomos à terceira escola da nossa lista, ainda em abril de 2017. Ao chegar à escola, pedimos para falar com a diretora, que nos atendeu prontamente. Apresentamos a pesquisa para a profissional, que nos explicou que estava pedindo afastamento da escola para assumir outro cargo público (policia). A diretora nos relatou que estava cansada da carreira na educação, dentre outros aspectos. Ademais, ela ressaltou que não poderia autorizar a nossa pesquisa na escola, tendo em vista que ela não sabia como iria acontecer a eleição e quem assumiria a direção da escola. Nesse sentido, achou mais prudente agradecer nosso interesse e recusou a proposta.

Finalmente, também no início de abril, fomos à quarta escola selecionada, na qual realizamos os estudos 2 e 3 da presente tese. Esta escola está situada em um bairro que possui renda média de R\$930,00 e é cercada por bairros denominados por seus profissionais como violentos. A instituição recebe alunos que residem em vários bairros e tem infraestrutura precária: rede elétrica com problema, paredes sujas e/ou pichadas, entre outros aspectos. A instituição possui, em média, 75 profissionais, que inclui professores, corpo técnico-administrativo, funcionários da limpeza, portaria e cozinha.

Ao chegar à instituição, procuramos a diretora da escola, que se interessou por nossa proposta e nos autorizou a apresentar a pesquisa para os docentes do turno vespertino, em uma reunião que estava agendada para este mesmo dia. Após nossa apresentação, deixamos na escola uma lista para ser assinada pelos profissionais interessados em participar do estudo. Na semana seguinte, voltamos à escola no turno matutino, momento em que apresentamos a pesquisa para as pedagogas do referido turno e agendamos um momento para retornar à escola e conversar com os docentes. Assim, em dia agendado, conversamos com os docentes do turno matutino (no horário do recreio) e disponibilizamos uma lista para que os interessados no estudo assinassem. Também agendamos para outro momento uma reunião com as pedagogas do turno da manhã e a diretora para que pudéssemos discutir aspectos relacionados aos estudos, ou seja, identificar as possibilidades e desejos da escola em relação à pesquisa. No entanto, apenas a diretora compareceu à reunião e nos entregou a lista dos profissionais interessados. Ao todo, 18 profissionais do turno vespertino e nove do turno matutino assinaram a lista.

Dentre os profissionais interessados, selecionamos 14 que manifestaram interesse em participar tanto do estudo 2 quanto do estudo 3. Além disso, nossa escolha se baseou no ano escolar com o qual o participante trabalhava, na disciplina que ministrava e na

função que exercia na escola (equipe gestora). Com isso, buscamos garantir a participação de profissionais de áreas distintas e que trabalhavam com alunos de diferentes idades.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, guiadas por um roteiro (Apêndice F) que aborda aspectos como: a) caracterização do participante; b) concepção de valor moral, valor ético e educação em valores morais; c) papel da escola com relação à educação em valores morais; d) existência ou não de projetos e/ou das experiências de educação em valores morais na escola e e) segurança dos profissionais para trabalhar com a aludida temática. Tais entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2017, em horário previamente agendado com os participantes, na instituição selecionada, com exceção de um participante, que teve a entrevista realizada em outra escola em que trabalhava.

No decorrer deste trabalho, seguimos os procedimentos éticos previstos na Resolução 466/12 (2012) do CNS. Para realizar os estudos 2 e 3, solicitamos a autorização dos responsáveis pela instituição selecionada (Apêndice G), assim como requeremos aos profissionais a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H)<sup>11</sup>. Ademais, os referidos estudos foram submetidos à avaliação do CEP da UFES, campus Goiabeiras, que emitiu parecer favorável à sua realização (Apêndice I).

#### Tratamento dos dados

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Reunidos os dados, realizamos a leitura de todos os protocolos de entrevistas e estabelecemos categorias das respostas e das justificativas dos participantes (Sampieri et al., 2013), da mesma forma como descrito no estudo 1. A seguir, apresentamos e discutimos os resultados do estudo 2.

### 5.3 Resultados e Discussão

Iniciamos a apresentação dos resultados do estudo 2 tratando do **conceito de valores morais e valores éticos** dos participantes. Obtivemos um total de 30 respostas para valores morais e 33 para valores éticos. Ressaltamos que alguns profissionais demonstraram desconforto e dificuldade para conceituar os referidos termos,

---

<sup>11</sup> É importante destacar que os apêndices G e H são referentes a um programa de pesquisa mais amplo, do qual a presente tese faz parte.

notadamente no que se refere ao valor moral, como mostra o trecho de entrevista da participante Rosane<sup>12</sup>: **“Eu teria que olhar no dicionário para saber o significado da palavra moral, para eu definir para você se eu concordo ou não, porque eu não vou falar de algo que eu não tenho certeza”**. Também podemos citar como exemplo o relato de Evandro: **“Na pós-graduação tinha até disciplina de ética e tal. Mas, apesar daquela aula, eu não me prendia muito a isso não (ao conceito)”**. Em alguns casos, utilizamos a estratégia de pedir um exemplo sobre os termos abordados e/ou retomamos essa questão em outro momento da entrevista. Tal situação parece indicar que os profissionais possuem pouco conhecimento sobre o tema em pauta. Dito isso, passamos a expor as categorias estabelecidas para o conceito de valor moral (Tabela 4).

Tabela 4: Conceito de valor moral

Conceitos	Número	Porcentagem [%]
1. Personalidade do sujeito	09	30,0
2. Respeito	08	26,7
3. Regras impostas	03	10,0
4. Certo e errado	03	10,0
5. Boa conduta	03	10,0
6. Outros	04	13,3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Como podemos observar, a categoria *personalidade do sujeito* foi a mais frequente, seguida da categoria *respeito*. Juntas, elas somam 56,7% do total de respostas obtidas sobre o conceito de valor moral. Em *personalidade do sujeito* inserimos as respostas que abordam os valores morais como aqueles relacionados à personalidade dos indivíduos, ou seja, são os nossos valores pessoais, que vêm do âmbito familiar, privado. Nesse sentido, a moral é compreendida como algo que envolve escolhas pessoais, individuais, como demonstram os trechos a seguir: **“Moral eu acho que é uma coisa, assim, muito pessoal, de cada um, daquilo que ela vivenciou”** (Eliana); **“Eu tenho uma forma de pensar sobre algo. Então, eu tenho um valor moral, um conceito moral sobre aquilo e eu não posso tentar fazer com que o outro pense igual a mim”** (Cecília); **“Valor moral eu acho que, na minha opinião, aquilo que eu falei, vem de**

<sup>12</sup> Para garantir o anonimato dos participantes, utilizamos nomes fictícios.

**casa**” (Edgar). Esse tipo de concepção se aproxima das posições relativistas (La Taille, 2006).

Já a categoria *respeito*, a segunda em ordem de frequência, abarca os valores morais como sendo aqueles relacionados ao respeito em suas diferentes formas de manifestação: às diferenças, ao outro, ao direito alheio, entre outras. O relato de Roberta ilustra esse tipo de resposta: **“Uma pessoa que respeita os direitos dos outros é um valor moral, entendeu? Ela respeita as pessoas, ela questiona, coloca o ponto de vista dela e respeita também a opinião de outra pessoa”**. Assim, nessa categoria os entrevistados destacam um conteúdo para a moral. O respeito é um tema central na moralidade, pois ele é o sentimento que possibilita a aquisição das noções morais. Dito de outra maneira, é o tipo de respeito, unilateral e mútuo, vivenciado nas relações entre as crianças e os adultos, ou entre elas e seus pares, que possibilitará o estabelecimento das duas tendências morais: heteronomia e autonomia (Piaget, 1932/1994). Ademais, a vivência harmoniosa em sociedade implica uma relação de respeito. Conforme consta nos PCNs, “tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo” (Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 103).

Os profissionais também definiram os valores morais com base nas *regras impostas*, *no certo e errado* e na *boa conduta*. Em *regras impostas* inserimos conteúdos que relacionam os valores morais às regras impostas ou vigentes na sociedade: **“Moralidade, tudo dentro do que é legal, do que está dentro das normas”** (Eduardo). A moral é definida por alguns autores como um sistema de regras (Piaget, 1932/1994), e corresponde à pergunta ‘como devo agir?’ (La Taille, 2006). No entanto, como discute La Taille (2006), o dever moral pressupõe uma vontade livre de agir, portanto, não coagida por forças exteriores. Dessa maneira, é um equívoco pensar que o sentimento de obrigatoriedade é despertado apenas por exigências sociais. De acordo com o autor, o fenômeno moral não se limita a tais exigências, embora a consciência moral de muitas pessoas poder ser mero espelho delas.

Por sua vez, *certo e errado* compreende os conceitos que fazem menção ao certo e ao errado de forma geral, assim como *boa conduta* trata das ações que são corretas, boas, tais como não roubar e não trapacear. São exemplos dessas duas últimas categorias, respectivamente, os relatos a seguir: **“Ética e moral parte muito do que é certo e errado”** (Emília); **“Moral é uma pessoa que tem boas atitudes. Por exemplo, não rouba, não engana, não trapaceia”** (Raquel). Como podemos notar, as respostas que

tratam da *boa conduta* são condizentes com a definição proposta por Cortella (2015), para quem a moral é a prática dos valores no cotidiano.

Em *outros* agrupamos as repostas que não se adequaram às categorias anteriormente estabelecidas. Elas abarcavam ‘valores específicos’ (n=2), o ‘âmbito profissional’ (n=1) e o ‘bom relacionamento ou convivência’ (n=1). Vale mencionar que ‘âmbito profissional’ trata das repostas que relacionam a moral às relações de trabalho, às regras específicas para o referido âmbito, e ‘valores específicos’ abarca princípios específicos, como a tolerância, que foram citados apenas uma vez.

Quanto ao conceito de valor ético, identificamos alguns conteúdos semelhantes àqueles verificados quanto ao conceito de valor moral, a saber: *respeito, certo e errado, boa conduta, personalidade do sujeito, âmbito profissional, valores específicos e bom relacionamento ou convivência*. Ressaltamos que *regras impostas* foi verificada apenas como definição de valor moral e *cidadania* somente de valor ético. Destacamos, ainda, que as categorias em comum apresentaram, na maioria das vezes, frequências distintas, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5: Conceito de valor ético

Conceitos	Número	Porcentagem [%]
1. Respeito	11	33,3
2. Âmbito profissional	05	15,2
3. Valores específicos	05	15,2
4. Bom relacionamento ou convivência	04	12,0
5. Certo e errado	03	9,1
6. Boa conduta	02	6,1
7. Cidadania	02	6,1
8. Personalidade do sujeito	01	3,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

À semelhança da definição de valor moral, o *respeito* foi muito citado pelos participantes no conceito de valor ético, aparecendo em primeiro lugar no que se refere à frequência. Nesse sentido, podemos inferir que esse sentimento é um importante aspecto dos conceitos de valor moral e ético dos profissionais da educação do nosso estudo. Em segundo lugar em frequência temos o *âmbito profissional*. Diferentemente do conceito de valor moral, em que esse conteúdo apareceu apenas uma vez (categoria *outros*), ele foi verificado cinco vezes no conceito de ética, correspondendo a 15,2% do total de repostas.

Como exemplo dessa categoria, podemos citar a menção de Evandro: **“Obviamente que eu tenho que ser ético na escola, tenho que ser ético aqui no laboratório. Mas, a definição é que acima de tudo é um princípio básico da minha vida profissional”**. Reservar à moral as regras que regulam as relações privadas e à ética aquelas que valem para o espaço público é outra possibilidade de diferenciação entre os termos moral e ética (La Taille, 2006). Como expõe La Taille (2006), dessa diferenciação derivam as referências aos ‘códigos de ética’ profissional, etc.

Prosseguindo a apresentação dos dados, ressaltamos a diferença entre as frequências das categorias *personalidade do sujeito* e *bom relacionamento ou convivência* no que concerne à definição de valor moral e de valor ético. *Personalidade do sujeito* foi o grupo de resposta mais citado (n=9) na definição de valor moral e como conceito de valor ético foi mencionado apenas uma vez. Conforme discutido, esse tipo de resposta se aproxima das concepções relativistas (La Taille, 2006). Em contrapartida, o *bom relacionamento ou convivência* foi abordado quatro vezes como valor ético e apenas uma como valor moral. Por último, destacamos entre os *valores específicos* citados como definição de ética os seguintes: gentileza (n=1), honestidade (n=1) e tolerância (n=1).

Quando questionados se compreendiam os conceitos de valor moral e de valor ético como sinônimos, a maior parte (n=10) dos profissionais afirmou que não. No entanto, no geral, os participantes compreendem que esses conceitos são relacionados, mesmo que não consigam definir detalhadamente as características de tal relação. Os dados do nosso estudo apontam para essa relação, se considerarmos que houve conteúdos em comum na definição dos dois termos, mas também sinalizam importantes diferenças de sentido entre eles, as quais já foram abordadas.

Quanto ao **conceito de educação em valores morais (ou em valores éticos)**, obtivemos um total de 40 respostas, incluídas em 11 categorias (Tabela 6). De forma geral, os profissionais também demonstram dificuldade e/ou resistência para definir a educação em valores morais. Além disso, é importante mencionar que identificamos semelhanças nos conteúdos sobre o conceito de educação em valores morais e naqueles referentes à definição de valor moral e valor ético, como é o caso das categorias *respeito*, *certo e errado*, *valores familiares* (em correspondência à categoria *personalidade do sujeito*), *valores específicos* e *bom relacionamento ou convivência*. Vale ressaltar que as categorias *tolerância* e *polidez* tratam de valores específicos. No entanto, os valores específicos que foram citados mais de uma vez foram agrupados separadamente, e aqueles que foram citados uma única vez foram inseridos na categoria *valores específicos*.

Tabela 6: Conceito de educação em valores morais (ou valores éticos)

Conceitos	Número	Porcentagem [%]
1. Respeito	08	20,0
2. Valores familiares	06	15,0
3. Valores em geral	04	10,0
4. Valores específicos	04	10,0
5. Polidez	03	7,5
6. Certo e errado	03	7,5
7. Tolerância	02	5,0
8. Bom relacionamento ou convivência	02	5,0
9. Capacidade de escutar o outro	02	5,0
10. Capacidade de refletir sobre a vida	02	5,0
11. Outros	04	10,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

Como exposto, o *respeito* novamente aparece como o conteúdo mais abarcado pelos profissionais. Assim, os participantes entendem que a educação em valores morais é aquela que orienta os indivíduos a agir de forma respeitosa para com os outros, ou seja, que desenvolve nossa capacidade de sentir respeito pelos demais. No estudo de Alencar et al. (2014), o respeito foi o terceiro conteúdo mais citado (n=20; 10,5%) para definir o tema em pauta. Tendo em vista a importância do respeito na área da moralidade, as autoras discutem que é importante que a educação em valores morais desenvolva nos alunos os mais variados tipos de respeito: ao outro, a si próprio, ao meio ambiente, etc.

Também em conformidade com a concepção sobre os valores morais, a segunda categoria mais frequente para o conceito de educação em valores morais aborda os *valores familiares*. Para esses educadores, a formação moral é aquela que cabe à família, é o processo de ensino e aprendizagem dos valores familiares, como mostra o relato de Rosane:

**“(...) na própria constituição diz que o educar é primeiro a família, depois a escola, não é assim? É o dever. Então, a educação que eu tenho obrigação de ensinar para os meus alunos é a educação de conhecimentos dentro da Matemática, dentro do Português, dentro das Ciências, História e Geografia”.**

Interessante notar que conceber a educação em valores morais dessa maneira pode acarretar o entendimento de que a escola não tem papel na formação moral dos alunos. Como vimos anteriormente, em concordância com a legislação brasileira, diversos

estudiosos ressaltam a escola como espaço privilegiado para a formação moral dos alunos (Araújo, 2014; Barrios et al., 2011; Dias, 2005; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Koga & Rosso, 2016; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009, 2010a, 2013; La Taille & Vinha, 2013; Lei 13.663, 2018; Marques et al., 2017; Ministério da Educação, 2007, 2013; Pereira et al., 2016; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b, 2007; Santos & Trevisol, 2012; Secretaria de Educação Fundamental, 2000; Secretaria de Educação Básica, 2017; Tognetta, 2016; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012).

Já a categoria *valores em geral* trata das explicações que relacionaram a educação em valores morais à prática de ensino de valores morais, éticos, sociais ou afetivos, sem especificar quais. Resta refletir que esse tipo de resposta aponta para um argumento circular, o que pode ser acarretado pela dificuldade que os participantes manifestaram para emitir uma definição sobre a formação em pauta. Por sua vez, *valores específicos* englobam valores como o amor (n=1), a gentileza (n=1), entre outros. Chama nossa atenção a ausência de menção à justiça, valor central no desenvolvimento moral dos indivíduos, e que é tão destacado por estudiosos da área (Kohlberg, 1992; Piaget, 1932;1994).

Além dessas categorias, destacamos a *capacidade de escutar o outro* e a *capacidade de refletir sobre a vida*. O primeiro grupo de respostas pode sinalizar um entendimento de que a educação em valores morais também deve promover a capacidade de diálogo, conforme discute Puig (1998b) e García e Puig (2010), enquanto o segundo pode apontar para o papel da referida educação na construção de indivíduo críticos, reflexivos (Goergen, 2007; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b).

Finalmente, na categoria *outros* inserimos respostas que relacionam a educação em valores morais à ‘intervenção em situações de conflito’ (n=1), ao ‘desenvolvimento da autoestima’ (n=1), à ‘mudança de comportamento em geral’ (n=1) e ao ‘preparo para a cidadania’ (n=1).

Além dos conceitos de valor moral e valor ético, bem como de educação em valores morais, questionamos os profissionais sobre **a quem compete a formação moral** dos indivíduos. Alguns participantes citaram mais de uma resposta para essa questão, o que resultou em um total de 30 explicações, divididas em seis categorias. São elas: *família* (n=13; 43,3%), *escola* (n=8; 26,7%), *igreja* (n=4; 13,3%), *comunidade em que se vive* (n=2; 6,7%), *secretarias do governo* (n=2; 6,7%) e *instituições de trabalho em geral* (n=1; 3,3%).

Como podemos notar, mais uma vez identificamos correspondência entre os dados obtidos nas questões do nosso estudo, isto é, os juízos dos profissionais da educação acerca da responsabilidade pela formação moral possuem relação com suas concepções sobre valor moral, valor ético e educação em valores morais, notadamente no que se refere às atribuições da família. Conforme exposto, a *família* foi a instituição mais mencionada pelos entrevistados, seguida da *escola*. Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que, entre as respostas inseridas nesta última categoria (n=8), metade enfatiza o caráter complementar do colégio no que concerne à responsabilidade, que é da família, por esse tipo de educação: “**A escola é só um complemento. A escola seria um complemento, um reforço**” (Renata). No estudo de Silva (2018) também foi identificado esse tipo de concepção, no qual todos os participantes indicaram a família como a principal responsável pela formação moral das crianças e a escola aparece apenas como complemento do trabalho da família. Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que a educação é o resultado da soma de instrução e de formação (Puig et al, 2000). Assim, a escola e seus profissionais devem se conscientizar do seu papel no que diz respeito à formação moral dos indivíduos.

As demais respostas obtidas também devem ser refletidas, pois apontam para uma concepção próxima do que os autores da área discutem sobre a responsabilidade pela educação em valores morais. Afirmar que a educação em pauta também é atribuição da *igreja*, de *secretarias do governo*, da *comunidade em que se vive*, das *instituições em que se trabalha*, é entender que esse tipo de formação ocorre em diversos contextos, devendo cada cidadão se responsabilizar por essa formação em seu âmbito de atuação (Goergen, 2007). Porém, ressaltamos que não foi expressiva a frequência desse tipo de resposta, tendo prevalecido o juízo de que compete principalmente à família a educação em valores morais das crianças e dos jovens.

Ainda sobre este assunto, ressaltamos que todos os participantes (n=14), quando questionados, afirmaram que a **escola deve trabalhar a educação em valores morais** com os alunos. Importante notar que dados de pesquisas também indicam que, em sua maioria, os profissionais da educação consideram que a escola deve trabalhar valores morais (Alencar et al., 2014; Menin et al., 2013; Menin et al., 2014). No entanto, as motivações para tal concepção podem variar. Em nosso trabalho, os educadores apresentaram um total de 45 argumentos para esta afirmação, com os quais estabelecemos sete categorias (Tabela 7).

Tabela 7: Justificativa para trabalhar a educação em valores morais na escola

<b>Justificativas</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem [%]</b>
1. Característica da escola	13	28,9
2. Crise de valores	10	22,2
3. Prevenção da crise de valores	07	15,6
4. Família não cumprir esse papel	04	8,9
5. Possibilidade de expansão de si	03	6,7
6. Característica do entorno da escola	02	4,4
7. Outros	06	13,3
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

A primeira em ordem de frequência, *característica da escola*, mostra que alguns profissionais avaliam que a escola deve trabalhar a educação em valores morais porque: ‘é preciso intervir nas situações do dia a dia que ocorrem na escola’ (n=4), a ‘escola lida com seres humanos’ (n=3), ela ‘precisa reforçar a aprendizagem que ocorre na família’ (n=2), o ‘colégio é um lugar propício para tal educação’ (n=2) ou ‘é o seu papel a formação em pauta’ (n=2). Como exemplo de justificativa inserida nessa categoria, citamos o trecho de entrevista de Paula:

**“Porque vem para a gente uma lista “desse tamanho” de objetivo que eu tenho que dar conta em um ano. É tanto objetivo para você fazer, que você não vai dar conta daquilo ali. E para eu dar conta daquilo ali, eu tenho que tirar alguma coisa, não é? Então, você tira os valores, você tira tudo ali. Só que eu não tenho como chegar na sala de aula e achar que eu vou ter máquina me esperando. (...) Eu tenho que fazer um plano anual de ensino, cobrar do professor 84 objetivos em Geografia. Eu tenho que dar conta daquilo ali no ano inteiro. Mas, eu não vou dar conta se o menino quer falar, se o menino está passando mal, se o menino não está bem. Entendeu?”.**

Os argumentos incluídos nesta categoria nos remetem à discussão sobre a escola ser um lugar propício para a formação moral, o que está de acordo com o que autores da área e a legislação brasileira propõem, conforme abordado ao longo do presente texto. Além disso, o trecho de entrevista citado anteriormente nos leva à reflexão sobre o eixo vertebrador da educação, conforme discute Araújo (2014). Para o autor, as temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua finalidade. Dessa maneira, os conteúdos tradicionais deixam de ser a finalidade da educação e passam a ser concebidos como instrumentos para trabalhar os temas que constituem o centro das

preocupações sociais, portanto, aqueles relacionados à educação em valores morais. Araújo afirma que tal concepção é considerada por muitos como radical, logo, não é unânime. No entanto, entendemos que esse tipo de reflexão pode contribuir para buscarmos novas formas de se pensar a educação, assumindo a urgência e a necessidade de se abordar a formação moral e ética no contexto escolar.

A categoria seguinte, *crise de valores* demonstra que os profissionais identificam uma carência de valores na atualidade e, por isso, precisam agir de forma a combater tal situação. Por sua vez, há educadores que também percebem a necessidade de agir de forma a prevenir tal crise de valores, como aqueles motivos inseridos em *prevenção da crise de valores*. Juntas, essas categorias somam 37,8% dos dados obtidos na presente questão. Sobre este assunto, mencionamos que há autores que discutem a possível vivência de um momento de ‘crise de valores’ ou de ‘valores em crise’ (La Taille & Menin, 2009), bem como analisam que estamos em tempos de um mal-estar ético, em que vivemos em uma cultura do tédio e da vaidade. No entanto, concordamos com La Taille (2006) que não estamos paralisados no que se refere a perspectivas educacionais. As escolas podem e devem intervir para ajudar as novas gerações a adentrar em uma cultura do sentido e do respeito de si, para que eles vivam uma ‘vida boa’. Assim, atuar na prevenção de uma crise de valores, ou na superação da referida crise, é um importante papel das instituições de ensino.

Em *família não cumprir esse papel* estão os argumentos que apontam uma falha por parte das famílias dos alunos em promover a educação em valores morais. Para esses participantes, a responsável pela formação moral dos indivíduos é a família, como ela não está cumprindo tal papel, a escola tem que promover a aludida forma de educação. Vejamos o relato de Renata:

**“Pais que não ficam muito com os filhos, ficam mais com o trabalho, sabe? Vê o filho só à noite. Então, são crianças que ficam no integral ou ficam com cuidadoras e depois vêm para a escola. São crianças que recebem orientação moral, cívica, cultural, de pais, de cuidadora, de escola, entendeu?”.**

Explicações como a *família não cumprir esse papel* também foram verificadas em estudos anteriores para justificar o juízo de que é dever da escola abordar o ensino de valores morais em geral (Alencar et al., 2014), e especificamente o valor da justiça (Couto, Alencar & Moraes, 2015; Müller, 2008). Estes argumentos demonstram que os profissionais da educação, na verdade, não concebem que é um papel da escola a

formação moral dos alunos, mas sim da família, o que está de acordo com algumas concepções verificadas em outras questões do nosso estudo.

Por sua vez, os motivos incluídos em *possibilidade de expansão de si* apontam para o dever de a escola trabalhar a educação em valores morais porque ela possibilita o crescimento dos indivíduos, a busca por uma vida melhor. Como vimos, conforme La Taille (2006, 2010b), o invariante psicológico do plano ético corresponde à busca de sentido para a vida que, por sua vez, possui outro invariante: o sentimento de expansão de si próprio. Nessa perspectiva, a possibilidade de expansão de si próprio é condição necessária para que a vida faça sentido. Assim, consideramos relevante esse dado, uma vez que a educação em valores morais deve, também, ajudar as crianças e os jovens a construir seus projetos de vida, e que esta seja uma ‘vida boa’ (La Taille, 2006, 2010b).

Já *característica do entorno da escola* engloba as explicações que possuem como foco a realidade do entorno escolar como justificativa para a necessidade de a escola trabalhar a educação em valores morais. Foi citado exclusivamente o fato de o colégio estar situado em uma região periférica. Com relação à categoria *outros*, foram inseridas justificativas que abordam a “mudança de comportamento e dos sentimentos das crianças de forma geral” (n=2), os “valores pessoais” (n=1), a “melhora na capacidade de reflexão” (n=1) e a “religião não ser adepta por todos” (n=1).

Apesar de reconhecerem a necessidade de a escola trabalhar a educação em valores morais no contexto escolar, identificamos que na instituição em que os profissionais trabalhavam havia poucos projetos no domínio em pauta. Quando questionados se **na escola havia projetos ou experiências de educação em valores morais**, a maior parte dos educadores (n=8; 57,1%) afirmou que *sim*. No entanto, apenas um se tratava de projeto, os demais se caracterizavam enquanto experiências do dia a dia, que ocorriam por meio da prática pedagógica dos profissionais, como demonstra o exemplo a seguir:

**“No nosso dia a dia, não é? São aquelas situações do dia a dia: o menino joga alguma coisa no chão, você chama a atenção; o menino bateu no outro, você vai intermediar. Talvez sejam essas experiências, que a gente vive diariamente, não é? Mas um projeto específico, não”** (Emília).

Ressaltamos, ainda, que o único projeto mencionado não era um trabalho específico de educação em valores morais e contava com a participação de três profissionais da escola. No entanto, na avaliação do participante, tal projeto também

abordava a questão dos valores morais e éticos: **“Os alunos, a partir do momento que eles entram no grupo de adultos, de outros alunos, onde tem um ‘papo cabeça’, eles vão perceber que naquele estilo de trabalho ali existem valores, existe uma educação moral. Então, indiretamente, não é?”** (Emanuel). Esse dado está em consonância com os dados do levantamento de experiências de educação em valores morais realizado por Menin et al. (2014), bem como os dados do estudo 1 da presente tese, que mostram a existência de poucas experiências no Estado do Espírito Santo, no que diz respeito às instituições estaduais e municipais, respectivamente.

Partimos do pressuposto de que entre os fatores que podem acarretar a ausência de participação dos educadores em projetos de educação em valores morais no contexto escolar consta o despreparo e a insegurança dos mesmos para trabalhar com esse tema. Em nosso estudo, perguntamos aos participantes se eles se **sentiam seguros, aptos para trabalhar com a educação em valores morais**. Grande parte mencionou que *não* (n=12; 85,8%), sendo que um entrevistado afirmou que *sim* (7,1%) e um respondeu que *depende da idade do aluno* (7,1%). Como **justificativa** para a insegurança para trabalhar com a formação moral dos alunos, foram mencionados 13 argumentos: *falta de conhecimento técnico* (n=9; 69,2%), *medo da repercussão na comunidade* (n=3; 23,1%) e *multiplicidade de contextos dos alunos* (n=1; 7,7%).

Como exemplo de justificativa inserida na categoria *falta de conhecimento técnico*, citamos o trecho de entrevista de Evandro: **“Eu tenho que ter uma forma de conhecimento, tenho que ler, tenho que estudar, tenho que compreender melhor, tenho que ver alguma coisa de vídeo, tenho que me preparar”**. A falta de conhecimento sobre temas relacionados à educação em valores morais é abordada por Couto e Alencar (2015), Dias (2005), Martins e Silva (2009), Müller e Alencar (2012), Pereira et al. (2016), Shimizu (1999), Tognetta et al. (2010) e Tognetta e Vinha (2012). Assim, com Araújo (2001, 2007) e Silva e Menin (2013) afirmamos que é preciso investir na formação dos profissionais da educação, para que eles se sintam aptos e motivados para trabalhar com o tema em pauta.

Por sua vez, o *medo da repercussão na comunidade* chama nossa atenção para os diversos tipos de violência que podem ser vivenciados no contexto escolar (Ristum, 2010). Nesse grupo de explicações, temos os profissionais que se sentem ameaçados, de alguma forma, pela comunidade do entorno do colégio, pelos familiares dos alunos. Com isso, sentem medo de abordar determinados assuntos na escola ou ter determinadas atitudes que podem desagradar e/ou provocar reações negativas na comunidade escolar:

**“Hoje a gente vive em uma sociedade de direitos, não é? Então nem tudo o que você pensa que você está fazendo para ajudar são considerados pela família, pelo aluno, pela escola, como ajuda”** (Cecília). De acordo com Ristum (2010), entre as violências que ocorrem no contexto escolar, podemos citar a ‘violência contra a escola’, que se refere, entre outros aspectos, à deterioração profissional do professor, manifestada por seus salários baixos e pelas condições de trabalho precárias. Além desta, a autora também cita a ‘violência da escola’, a qual está relacionada às políticas educacionais e à forma como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional. Nesse sentido, podemos afirmar que a condição de trabalho do educador pode em muito influenciar o seu trabalho em geral, e em específico aqueles relacionados aos valores morais (Alencar et al., 2013; Biaggio, 1997; Menin et al., 2013). Por isso, entendemos que a qualidade do ensino envolve a implementação de políticas públicas que visem, entre outros fatores, à qualificação do profissional e à promoção de melhorias em sua condição de trabalho.

É importante destacar que verificamos nessa categoria um motivo que trata da falta de liberdade para agir com os alunos como se almeja, seja por pena ou por medo. Por exemplo, a palmada que, na opinião de uma participante, não pode ser utilizada com um aluno, mas com um filho sim:

**“Se eu me irritei demais com meu filho, eu dou umas palmadas nele. É uma coisa, é o meu filho. Eu não posso fazer com o filho do outro, eu não acho que eu tenho esse direito. Eu posso trabalhar com ele valores... Até falar certas coisas a gente tem que moderar para não entrar em atrito. Então, tem que saber o falar. Com o meu filho eu sou mais dura porque eu sei de onde ele está vindo, veio de mim. O outro eu não sei, não sei qual o contexto. Ou eu sei e fico com medo, pena”** (Emília).

Sobre este assunto, assinalamos que somos contrários a qualquer tipo de violência como, por exemplo, as agressões físicas. Concordamos com Weber et al. (2004) e Sena e Mortensen (2014) quando questionam a eficácia e as consequências da agressão física enquanto prática educativa. Segundo Sena e Mortensen (2014), há estudos que indicam que os castigos físicos podem estimular maus comportamentos e levar à não compreensão do princípio que está por trás do ato punido. Além disso, como ressaltam Sena e Mortensen (2014), apesar de as crianças estarem sob responsabilidade de seus pais, elas não são suas propriedades: sua integridade física deve ser respeitada. Há muitas práticas que podem ser utilizadas como meio de educar em valores morais, seja no âmbito privado

(família) ou no âmbito público (escola). Buscamos citar alguns ao longo do presente trabalho. Para nós, os ‘métodos ativos’ são superiores aos demais.

No que se refere às justificativas para as respostas *sim* e *depende da idade do aluno*, foram mencionadas, respectivamente, a *capacidade de se preparar por conta própria* (n=1), que mostra uma habilidade do profissional para estudar sozinho, e a *característica dos conteúdos abordados* (n=1), que também sinaliza o medo de tratar de certos assuntos com alunos mais velhos.

Tendo exposto os resultados e a discussão do presente estudo, passamos a tecer sobre as considerações que foram possibilitadas a partir da nossa análise.

#### **5.4 Considerações sobre o estudo 2**

O objetivo do presente estudo foi pesquisar e descrever as concepções e os juízos de profissionais da educação de uma instituição pública municipal de ensino fundamental da cidade de Vitória, Espírito Santo, a respeito do tema da educação em valores morais, de modo a conhecer as possíveis necessidades de formação do aludido público no assunto em pauta. Por meio das entrevistas, identificamos que a concepção dos profissionais da educação sobre valores morais, valores éticos e educação em valores morais parece influenciar a forma como eles concebem o papel da escola na formação moral dos alunos. Dito de outra forma, uma vez que a concepção de alguns profissionais da educação trata dos valores morais e éticos como aqueles que estão relacionados à *personalidade do sujeito* e aos *valores familiares*, é compreensível que avaliem que a educação em valores morais é atribuição apenas, ou essencialmente, da família. Assim, avaliamos que é necessário propor aos educadores, por meio da formação continuada, uma nova possibilidade de definição dos termos valor moral, valor ético e educação em valores morais.

Partimos do pressuposto de que a formação dos educadores pode contribuir para que eles se sintam seguros e aptos para trabalhar com a educação em valores morais. Mais que isso, entendemos que tal capacitação pode atuar na motivação dos profissionais para se envolverem em práticas no domínio em questão, assim como podem fornecer os conhecimentos necessários para tanto. Sabemos que a condição de trabalho docente é uma situação que pode dificultar o envolvimento dos educadores na elaboração de projetos. Assim, além da implementação de políticas públicas voltadas à formação profissional, é

necessário estabelecer políticas visando à melhoria da condição de trabalho nas instituições de ensino.

Pelo exposto, consideramos que, a partir dos dados do presente estudo, intervenções podem ser propostas com os educadores, buscando aprofundar os conhecimentos dos profissionais nos seguintes aspectos: conceito de valor moral e valor ético, teorias do desenvolvimento moral, relativismo e universalismo, conceito de educação em valores morais, contextos de desenvolvimento moral, temas para a educação em valores morais, práticas de educação em valores morais, motivação para trabalhar com a educação em valores morais, legislação brasileira sobre a educação em valores morais, espaço público (e a escola) como um espaço privilegiado para a educação em valores morais, entre outros.

## **6 ESTUDO 3 - FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: INTERVENÇÃO COM EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **6.1 Objetivos e Hipóteses**

No campo da Psicologia da Moralidade e da Educação em valores morais, há uma discussão a respeito da influência do desenvolvimento moral dos educadores na capacidade dos mesmos para educar em valores morais, bem como da necessidade de formação específica para conduzir esse tipo de formação (Barrios et al., 2011; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; La Taille & Vinha, 2013; Müller & Alencar, 2012; Tognetta et al., 2010). De nossa parte, concordamos com os autores que argumentam que é preciso desenvolver determinadas habilidades e obter conhecimentos específicos para o trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar (García & Puig, 2010; La Taille & Vinha, 2013; Müller & Alencar, 2012; Tognetta et al., 2010). Além disso, avaliamos que nas formações direcionadas aos profissionais da educação podem ser abordados aspectos que envolvem o desenvolvimento moral dos mesmos, isto é, que proporcione uma reflexão dos referidos profissionais sobre seus próprios valores, ideais, visão de homem e de mundo (Barrios et al., 2011; Goergen, 2007).

Vale ressaltar que cabe ao Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as secretarias de estados e municípios, estabelecer uma política de formação continuada. A referida política deverá promover articulação efetiva entre o MEC, “as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação” (Ministério da Educação, 2006). Destacamos, ainda, que a formação continuada pode ser compreendida como “uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas” (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 374).

À discussão realizada até o momento, somam-se os dados de pesquisa encontrados no estudo que realizamos com 23 professoras de ensino fundamental, de 1º e 5º ano, de uma escola pública municipal de Vitória, Espírito Santo (Couto & Alencar, 2019). Quando questionamos as docentes, a partir de uma história fictícia, a respeito de qual atitude tomariam em uma situação de furto em sala de aula, elas emitiram um total de 68

respostas. Constatamos que parte delas utilizaria meios que envolvem a imposição e/ou a humilhação (categorias ‘ação impositiva’ e ‘verbal impositiva’, que somam 47,1% das respostas). Além disso, identificamos que seis atitudes escolhidas foram avaliadas pelas docentes como injustas, por exemplo, averiguar o material do aluno. No entanto, isso não foi impedimento para que elas indicassem as ações. Frente a este dado, nos questionamos o seguinte: o que faz com que os professores tenham práticas contrárias ao que concebem como justo ou correto? Na tentativa de responder esta questão, levantamos algumas hipóteses, com base nos estudiosos da área e nos resultados encontrados no estudo, a saber: a) os profissionais parecem não possuir conhecimento a respeito das consequências de suas práticas no desenvolvimento do aluno, ou até mesmo conhecimento acerca daquelas práticas que favorecem o aludido desenvolvimento; b) os educadores possuem como um valor central em suas representações de si ‘ser um bom profissional’, que pode ser concebido como aquele que resolve problemas na sala de aula, mantém a turma em ‘ordem’. Vale ressaltar que esta concepção muitas vezes é construída por meio da prática diária dos profissionais, em um processo de vivência de situações de violências simbólicas nas instituições de ensino. As hipóteses citadas precisam ser mais bem investigadas em futuras pesquisas. De qualquer forma, reforçam a necessidade de se refletir acerca da formação dos profissionais da educação para o trabalho com valores morais no contexto escolar. Há também outros trabalhos que indicam essa mesma necessidade (Couto & Alencar, 2015; Dias, 2005; Martins & Silva, 2009; Müller & Alencar, 2012; Oliveira & Menin, 2015; La Taille & Vinha, 2013; Shimizu, 1999).

Por sua vez, é importante mencionar o levantamento de experiências de educação em valores morais que realizamos em escolas estaduais do Espírito Santo (Alencar et al., 2013, 2014, no prelo). Dentre os 92 questionários respondidos por profissionais da educação de diferentes municípios do Estado citado, 68 continham relatos de experiências com o foco em pauta. Com relação aos profissionais que afirmaram não ter participado de experiências (n=24), perguntamos as justificativas para a não participação. Foram emitidos 28 argumentos, os quais foram inseridos em categorias como ‘inexistência de projetos e/ou de oportunidades’ (n=14; 5%) e ‘falta de informação’ (n=03; 10,7%), que inclui a ausência de informação sobre formação no assunto. Os dados encontrados no estudo 1 da presente tese se assemelham a estes. No levantamento de experiências de educação em valores morais que realizamos em escolas municipais de ensino fundamental (1º a 9º ano) do Espírito Santo, entre os respondentes (n=125), 79 (63,2%) afirmaram que nunca participaram de experiências com esse foco. Em um estudo com os

profissionais que afirmaram não ter participado de experiências (Fonseca, Couto, Alencar & Lima, no prelo), os participantes emitiram 87 justificativas para tal afirmação, tais como: “falta de oportunidade” (n=30; 34,5%), “falta de oferta ou iniciativa da escola” (n=25; 28,7%), “falta de formação” (n=9; 10,3%) e “pouco tempo na escola” (n=3; 3,5%). Esses dados nos mostram que a falta de formação específica no tema e a ausência de alguém que conduza os projetos de educação em valores morais na escola é impedimento para que determinados profissionais abordem esse tipo de formação.

Com base nas pesquisas e nos estudiosos citados anteriormente, no presente estudo questionamos: um curso de formação pode contribuir para a aquisição de competências e conhecimentos necessários à condução de práticas de educação em valores morais no contexto escolar? Após a formação, os educadores se sentirão seguros, preparados para conduzir práticas nesse domínio? Os referidos profissionais se sentem responsáveis pela formação moral dos alunos? Eles conhecem as práticas que favorecem o desenvolvimento dos educandos? Assim como no estudo 2 da presente tese, nossa hipótese foi a de que falta aos profissionais da educação conhecimento específico sobre a educação em valores morais. Avaliamos também que o aludido desconhecimento pode gerar insegurança para tratar deste tema no contexto escolar e incertezas sobre o papel da escola na formação moral dos alunos, resultando no não envolvimento nesse tipo de educação. Dessa maneira, ponderamos que, ao obterem conhecimentos técnicos e científicos, os profissionais se sentirão aptos e seguros para conduzir práticas de educação em valores morais no contexto escolar.

A partir dessas perguntas, elaboramos os objetivos do estudo 3. No presente estudo, elaboramos e desenvolvemos um projeto de intervenção que teve como objetivo geral proporcionar aos profissionais da educação momentos de reflexão sobre conteúdos teóricos e metodológicos da área da educação em valores morais, bem como acerca de suas concepções, juízos e práticas pedagógicas, que auxiliassem os referidos profissionais a adquirir competências e conhecimentos necessários ao trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar. Por sua vez, os objetivos específicos foram:

1. Fornecer subsídios teóricos aos profissionais da educação para o ensino de valores morais no contexto escolar;
2. Propiciar subsídios metodológicos aos participantes para o ensino de valores morais no contexto escolar;
3. Desenvolver competências pessoais e profissionais necessárias para educar em valores morais;

4. Averiguar se a intervenção proporcionou ou não a aquisição de conhecimentos e competências necessárias à condução de práticas de educação em valores morais;
5. Descrever os pontos positivos e negativos, os limites e as possíveis contribuições do projeto de intervenção;
6. Investigar se a intervenção contribuiu para que os profissionais se sentissem seguros e aptos para conduzir práticas de educação em valores morais na escola.

## 6.2 Método

### Participantes

O estudo 3 consistiu na realização de uma intervenção, no formato de um curso de formação, que buscou proporcionar aos profissionais da educação momentos de reflexão sobre conteúdos teóricos e metodológicos da área da educação em valores morais, bem como acerca de suas concepções, juízos e práticas pedagógicas, que auxiliassem os referidos profissionais a adquirir competências e conhecimentos necessários ao trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar. Participaram do curso 14 profissionais de uma instituição de ensino fundamental da rede municipal de Vitória, a mesma em que foi realizado o estudo 2. Dentre os 14 educadores que integraram o presente estudo, oito também participaram do estudo 2. Assinalamos que nossa intenção era a de realizar o estudo 3 com os mesmos participantes do estudo 2. No entanto, por demanda da escola, concordamos que todos os profissionais da instituição que manifestassem interesse no curso de formação poderiam participar da intervenção, mesmo que não tivessem integrado o estudo 2. Além disso, ressaltamos que os 14 profissionais que participaram do estudo 2 foram selecionados, entre outros motivos, porque mostraram interesse em participar tanto do estudo 2 quanto do estudo 3. Mas, cinco deles desistiram de continuar na pesquisa e iniciar o curso de formação e um desistiu no decorrer do curso.

Em síntese, o público-alvo do estudo 3 eram os profissionais da educação da escola selecionada, isto é, aqueles que desempenhavam as seguintes funções: diretor, pedagogo, coordenador e professor. Todos os profissionais da instituição que trabalhavam nessas funções poderiam participar do estudo. No entanto, apenas 17 deles iniciaram o curso, sendo que três desistiram de participar ao longo da formação (os quais exerciam a

função de coordenador, professor de inglês e professor dos anos iniciais) e 14 a concluíram. Como mencionado anteriormente, a instituição possui, em média, 75 profissionais, que inclui professores, corpo técnico-administrativo, funcionários da limpeza, portaria e cozinha.

No momento da intervenção, os 14 profissionais ocupavam os seguintes cargos na escola: diretor (n=1), pedagogo (n=2), estagiário (n=1) e professor (n=10). Entre os professores, temos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (n=5), Educação Física (n=1), Artes (n=1), Matemática (n=1), Educação Especial (n=1) e Geografia (n=1). Do total de participantes, a maioria era mulher (n=11), trabalhava no turno vespertino (n=11), era efetivo (n=10) e trabalhava há pouco tempo na escola, entre um e três anos (n=8).

### Instrumentos e procedimentos

O curso de formação ocorreu em uma instituição municipal de ensino fundamental localizada em Vitória, Espírito Santo, na qual também realizamos o estudo 2. As características da escola e os passos para a seleção da instituição foram descritos na seção de ‘método’ do capítulo referente ao estudo 2. Para a condução da intervenção, os participantes foram divididos em duas turmas, uma na quinta-feira à noite e outra no sábado de manhã. Tal divisão foi determinada a partir da demanda da escola. A formação foi dividida em oito encontros com duração de três horas cada, totalizando 24 horas presenciais<sup>13</sup>. Para complementação da carga horária, foram previstas 16 horas de atividades não presenciais, que envolviam leitura de texto e realização de exercício. Ao final do curso, os participantes receberam um certificado com carga horária de 40 horas<sup>14</sup>. Os encontros foram realizados com as duas turmas individualmente, com exceção do último encontro, que foi concretizado com as duas turmas juntas. Cada encontro conteve duas partes: a primeira, de discussão teórica, e a segunda, de atividade prática. Entre a primeira e a segunda parte foram realizados intervalos de aproximadamente 15 minutos, nos quais oferecemos um lanche para os participantes. O curso foi realizado no decorrer do segundo semestre de 2017, durante os meses de setembro, outubro e novembro. Ao

---

<sup>13</sup> Ressaltamos que nossa proposta inicial era a de realizar o curso de formação durante 15 encontros semanais, com duração de duas horas cada. No entanto, modificamos nossa proposta a fim de nos adequar às demandas e às possibilidades dos profissionais da escola.

<sup>14</sup> Vale mencionar que, para receber o certificado de 40 horas, estipulamos um limite de faltas no curso de 25% do total de encontros presenciais.

final do mesmo, sorteamos dois importantes livros da área da educação em valores morais para os educadores. O cronograma com as datas para a realização da intervenção foi estabelecido junto com os profissionais. Alguns encontros foram realizados com intervalo de uma semana e outros com intervalo de 15 dias.

No decorrer da intervenção, utilizamos como procedimentos aula expositiva dialogada, discussão de texto, atividade individual e em grupo, discussão de história fictícia, atividade de clarificação de valores, entre outros. Para conduzir os encontros, elaboramos um material didático que foi disponibilizado aos participantes<sup>15</sup>. O referido material foi embasado em pesquisas e em autores da área da Psicologia e da educação em valores morais. O material continha um texto básico para cada encontro e um exercício para ser respondido antes da leitura do referido texto, em momento anterior ao encontro de formação. Além disso, elaboramos uma atividade prática para ser realizada durante as reuniões de formação e um exercício, que denominamos de análise crítica, para ser respondido ao final de cada encontro. Estabelecemos a seguinte divisão de assuntos por encontro: **Primeiro encontro** – ‘Valores, Moral e Ética’; **Segundo encontro** – ‘Principais conceitos sobre o desenvolvimento humano e desenvolvimento cognitivo’; **Terceiro encontro** – ‘Desenvolvimento moral’; **Quarto encontro** – ‘Educação em valores morais: conceito, objetivos e contextos’; **Quinto encontro** – ‘Temas para a educação em valores morais no contexto escolar’; **Sexto encontro** – ‘Práticas para a educação em valores morais no contexto escolar - parte 1’; **Sétimo encontro** – ‘Práticas para a educação em valores morais no contexto escolar – parte 2’; **Oitavo encontro** – ‘Como elaborar projetos de educação em valores morais e fontes de informação’.

Da mesma forma que nos estudos anteriores, seguimos os procedimentos éticos conforme prevê a Resolução 466/12 (2012) do CNS. Conforme exposto no capítulo anterior, para realizar os estudos 2 e 3 obtivemos autorização da SEME (Apêndice E), da instituição participante (Apêndice G), dos profissionais envolvidos no estudo, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H), e do CEP da UFES (Apêndice I) (CAAE 61893716.0.0000.5542).

---

<sup>15</sup> O material que utilizamos na formação foi revisado e posteriormente publicado em forma de livro pela Editora Paco (Couto, Lima & Alencar, 2019), com o título “Como elaborar projetos de educação em valores morais: guia para a formação de educadores” (Parte 1 da obra, que corresponde às “reflexões teóricas”).

## Tratamento dos dados

Para a análise do curso, gravamos em vídeo e em áudio todos os encontros da formação. Além disso, realizamos anotações sobre cada encontro logo após o desenvolvimento dos mesmos. Tais procedimentos auxiliaram a descrição e a análise dos pontos positivos e negativos da intervenção, bem como suas limitações e contribuições. No que se refere às anotações, Sampieri et al. (2013, p. 391) discutem que elas “ajudam-nos a lembrar, indicam o que é importante, contêm as impressões iniciais e as que temos durante a permanência no campo de estudo, documentam a descrição do ambiente, as interações e experiências”.

Quanto à avaliação dos textos e das atividades elaboradas para a formação, em cada encontro foram entregues folhas de avaliação (Apêndice J) aos profissionais, nas quais eles podiam indicar possíveis dúvidas, aspectos mais difíceis e nível de compreensão da escrita do texto, sugestões para os encontros posteriores, entre outros aspectos. No último encontro também foi entregue aos participantes uma folha de avaliação final (Apêndice K), na qual deveriam indicar se antes da formação eles se sentiam seguros (preparados) para trabalhar com a educação em valores morais no contexto escolar e a justificativa, bem como se depois da formação eles se sentiam seguros (preparados) para trabalhar com tal educação e a justificativa. Além disso, na folha de avaliação final constava uma autoavaliação com relação à participação na formação, devendo ser observados os seguintes critérios: frequência nos encontros, pontualidade, leitura dos textos básicos, realização de exercícios prévios e durante os encontros, e participação na discussão em grupo. Esse tipo de análise permitiu verificar a adequação do material elaborado para a formação (textos, exercícios e atividades em grupo), possibilitando seu aperfeiçoamento para aplicação futura. Ademais, foi possível estabelecer uma avaliação da intervenção pela perspectiva dos profissionais participantes.

Os conteúdos das avaliações dos textos, das atividades e da avaliação final foram digitalizados e, posteriormente, analisados por meio do estabelecimento de categorias detalhadas e resumidas das respostas e justificativas dos participantes (Sampieri et al., 2013). Como o objetivo de nossa intervenção foi proporcionar aos profissionais da educação momentos de reflexão e aprendizagem de conteúdos teóricos e metodológicos da área da educação em valores morais, para avaliar a efetividade da intervenção nesse sentido, além dos materiais citados anteriormente, analisamos todos os exercícios respondidos pelos participantes ao final de cada encontro (análise crítica) e um exercício

destinado para ser respondido antes da leitura do texto básico do último encontro de formação. As respostas desses exercícios foram analisadas por meio do estabelecimento de categorias detalhadas e resumidas e/ou a partir da seguinte categorização: “sem base na teoria/texto”, “com base na teoria/texto – parcial” e “com base na teoria/texto – completa”. Incluímos em “com base na teoria/texto – **parcial**” as respostas que apresentavam apenas um aspecto do texto ou da teoria que foi discutido na formação, que não estava clara e/ou que apresentava tanto aspectos corretos como incorretos. Por sua vez, consideramos como “com base na teoria/texto – **completa**” aquelas respostas que apresentavam um ou mais aspectos da teoria ou do texto que foi discutido durante a formação, de forma clara e de fácil compreensão, e que incluía apenas conteúdos corretos. Para realizar essa análise, elaboramos “chaves de respostas” (Apêndice L) para cada exercício.

Com a análise proposta, foi possível identificar, mesmo que em um determinado momento, a compreensão dos participantes sobre os assuntos abordados no curso. Além disso, verificamos a eficácia da formação por meio da avaliação dos próprios participantes, ou seja, em que medida eles se sentem preparados e seguros para conduzir práticas de educação em valores morais no contexto escolar. Nesse sentido, nosso estudo não teve como foco pesquisar, por meio das práticas dos profissionais, os efeitos da intervenção em pauta, mas tecer considerações sobre uma possível aplicação futura dos conhecimentos adquiridos por parte dos profissionais. Vejamos, a seguir, os resultados obtidos por meio do curso de formação.

### **6.3 Resultados**

Devido ao grande número de informações coletadas durante a intervenção, priorizamos a apresentação dos dados que possuem maior frequência e/ou relevância teórica. Antes de tratarmos, especificamente, dos dados obtidos a partir dos conteúdos de cada encontro de formação, consideramos relevante descrever aspectos gerais identificados no decorrer de toda a intervenção, tais como: a estrutura física da escola e a implicação dos profissionais durante a formação.

Nos dois primeiros encontros da formação, realizados com cada uma das turmas, tivemos de realizar adaptações com relação aos recursos que havíamos selecionado para conduzir a formação. Não conseguimos utilizar Datashow, vídeos e/ou slides, pois a rede elétrica da escola estava com problema. Ao tentarmos ligar o Datashow, por exemplo, a

extensão em que o mesmo estava conectado pegou fogo. Também tivemos imprevistos com relação à sala para desenvolver a intervenção. A escola possui um auditório e uma sala com televisão mas, devido ao problema elétrico e/ou à falta de estrutura, decidimos não utilizar esses espaços. Desse modo, mesmo com o problema da rede elétrica reparado, decidimos realizar toda a formação na sala dos professores, que possui um espaço reduzido, tendo em seu centro uma mesa retangular comprida.

No decorrer de todos os encontros verificamos que a maior parte dos profissionais não aderiu à proposta do curso, a saber: leitura prévia de texto, realização prévia de exercício e avaliação do texto. Essa situação nos levou a questionar se os participantes estavam esperando que, de alguma maneira, os encontros de formação fossem realizados como ‘palestras’. Houve também participantes que leram o texto, mas não o estudaram, refletiram sobre ele. Como consequência, em alguns momentos, os profissionais não souberam explicar os conteúdos que questionamos a respeito dos textos básicos dos encontros de formação. Nestas ocasiões, a maioria apresentou respostas e argumentos embasados no senso comum e não nas teorias e pesquisas refletidas. Além disso, em muitos momentos os participantes se demonstraram dispersos, sonolentos, conversando e/ou mexendo no celular, bem como em materiais que não foram destinados à formação. Por exemplo, verificamos profissionais que utilizaram o momento da formação para ler ou elaborar atividades de trabalho.

Como argumento para a falta de leitura prévia do texto, os participantes mencionaram a ausência de tempo para a realização das atividades, o cansaço físico e mental, o conhecimento que já possuíam sobre as teorias abordadas, entre outras justificativas. Assim, em vários momentos reforçamos que o encontro de formação previa carga horária não presencial para a leitura do texto e a realização dos exercícios. Frente a tais justificativas, discutimos com os participantes que, se fosse necessário, poderíamos disponibilizar um horário para a leitura do texto durante os encontros presenciais do curso de formação. Neste caso, o número de encontros deveria ser estendido. No entanto, os participantes optaram por permanecer com a carga horária não presencial para a leitura do texto e realização dos exercícios. Ademais, em um encontro disponibilizamos 15 minutos para que eles lessem o texto (ou tentassem terminar a leitura). Sabemos que esse tempo é insuficiente para leitura. Porém, utilizamos essa alternativa na tentativa de que os profissionais se conscientizassem da importância da leitura prévia do texto. Após os 15 minutos, fizemos uma reflexão com os profissionais a respeito da importância da leitura prévia do texto e da motivação que eles têm para participar do curso de formação.

É importante mencionar, ainda, a frequência dos profissionais no curso de formação. Conforme mencionado na seção sobre o método do presente estudo, os participantes poderiam faltar até 25% da carga horária do curso (40 horas). Do total de participantes (n=14), apenas dois estiveram presentes em todos os encontros, seis faltaram duas vezes e outros seis faltaram uma vez. Assim, em alguns encontros, a presença dos profissionais foi maior do que em outros. Ressaltamos que eles tinham a opção de repor em outra turma os encontros que faltaram. A presença dos participantes na formação em cada encontro das duas turmas está exposta abaixo (Figura 1).

<b>Encontro</b>	<b>Participantes presentes na Turma de quinta-feira</b>	<b>Participantes presentes na Turma de sábado</b>	<b>Total</b>
<b>1</b>	08	04	12
<b>2</b>	11	02	13
<b>3</b>	09	03	12
<b>4</b>	09	01	10
<b>5</b>	10	04	14
<b>6</b>	05	02	07
<b>7</b>	06	06	12
<b>8</b>	14	-	14

Figura 1: Quadro demonstrativo da frequência dos participantes na formação por encontro e turma

Dito isto, passamos a apresentar os dados obtidos em cada encontro do curso. Como a frequência na turma de quinta-feira foi maior do que na turma de sábado, bem como porque as discussões realizadas nas duas turmas foram semelhantes, decidimos apresentar os resultados de uma forma geral, ou seja, levando em consideração os dados obtidos nas duas turmas do curso de formação, notadamente no que se refere à turma de quinta-feira. Portanto, ao descrevermos o ‘primeiro encontro’, trataremos dos resultados que foram encontrados no primeiro encontro de ambas as turmas.

#### Primeiro encontro – ‘Valores, Moral e Ética’

No primeiro encontro, abarcamos os conceitos de valor, virtude, moral, ética, universalismo, relativismo axiológico e antropológico. As atividades e os exercícios

propostos para serem realizados antes da leitura do texto e durante o encontro de formação estavam relacionados aos temas citados. O exercício a ser respondido antes da leitura do texto básico teve como objetivo identificar os valores que os participantes consideravam que deveriam transmitir aos alunos e aqueles que deveriam orientar seus trabalhos educativos. Para a discussão em grupo, durante a formação, foi entregue uma reportagem que abordava a história de uma menina do Sri Lanka, que foi obrigada a se casar. Com base em tal reportagem, os profissionais tiveram que responder questões como as seguintes: que tipos de valores estão envolvidos na história? Os membros de uma sociedade têm o direito de intervir nas práticas sociais de outra sociedade? Finalmente, na atividade para ser respondida ao final do encontro (análise crítica) solicitamos a descrição dos pontos principais discutidos no texto básico, sendo necessário exemplificar como os assuntos refletidos poderiam auxiliar a prática pedagógica do profissional respondente.

Quanto aos conceitos de ética e moral, os participantes discutiram, ao longo do encontro, que a ‘ética cada um tem a sua’, ‘o ser humano é um ser livre para escolher o que quer’, ‘o que é bom para um não é bom para o outro’, entre outras colocações. Quando perguntamos o que é valor, dois participantes responderam que “valor é o que a gente recebe de casa”. Eles também não conseguiram diferenciar os três tipos de valores apresentados no texto: amoral, moral e imoral. Vale destacar que apenas um participante emitiu respostas que se aproximaram mais do que estava exposto no texto.

Como mencionado, também abordamos a questão do universalismo e do relativismo. Verificamos que os profissionais, de uma forma geral, parecem concordar mais com a posição universalista: que alguns valores morais são desejáveis para qualquer cultura. No entanto, um debate se estabeleceu quando surgiu o assunto sobre os Direitos Humanos. Uma participante (Rafaela)<sup>16</sup> mencionou que os Direitos Humanos parecem se preocupar mais com o “bandido” do que com a pessoa honesta. Para ela, alguns direitos não deveriam ser para todas as pessoas, isto é, aquelas pessoas que infringem as leis não deveriam ter alguns direitos respeitados. Interessante notar que a participante mencionou que talvez ela tenha uma pouco das duas posições: universalismo e relativismo. Depois de pensar, e de se sentir incomodada com essa reflexão, ela mencionou que talvez não gostasse de ver um linchamento de alguém, mas que também não interviria.

---

<sup>16</sup> Na presente pesquisa, identificamos os participantes com nomes fictícios.

Importante destacar, ainda, que, ao longo da discussão, uma participante (Rita) demonstrou ser contrária à educação em valores morais no contexto escolar. Segundo ela, a escola não tem muita influência sobre o aluno, tendo em vista as outras diversas influências que ele tem fora da escola. Sobre este assunto, enfatizamos que em momento oportuno discutiríamos mais especificamente sobre o papel da escola na aludida educação e ressaltamos a relevância de compreender, naquele momento, as definições teóricas sobre valor, moral e ética.

De forma geral, constatamos que os profissionais tiveram dificuldade com uma característica do texto que elaboramos para o curso: a apresentação de diferentes autores para falar de determinado assunto. Uma participante (Rosane) chegou a mencionar que ficou confusa porque no texto tinham várias definições sobre os termos discutidos. Diante disso, explicamos que a proposta era trazer várias possibilidades de definição, que não estão erradas, e apontar qual era a nossa. Assim, ressaltamos que se trata de uma escolha, e destacamos também a necessidade de que os profissionais estudem a respeito do tema e adotem a concepção mais apropriada com suas perspectivas e práticas. Esse tipo de discussão também foi abordado em encontros posteriores, momento em que verificamos que os profissionais participantes não possuem muito contato com textos de caráter científico.

Segundo encontro – ‘Principais conceitos sobre o desenvolvimento humano e desenvolvimento cognitivo’

No segundo encontro de formação, abordamos aspectos gerais sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento cognitivo. Realizamos uma introdução às questões polêmicas e controversas que envolvem as discussões sobre o desenvolvimento humano, tais como o papel que cada indivíduo desempenha em seu próprio desenvolvimento (se ativo ou passivo) e a relação entre os fatores biológicos e ambientais no desenvolvimento. Ademais, definimos o que é ‘Ciência do Desenvolvimento’ e ‘Psicologia do Desenvolvimento’. Entre os diversos autores das aludidas áreas, destacamos a teoria de Jean Piaget e discutimos seus conceitos fundamentais, por exemplo: ‘estruturas mentais’, ‘esquemas’, ‘assimilação’, ‘acomodação’ e ‘equilíbrio’. Os estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget também foram abordados.

Como exercício para ser realizado antes da leitura do texto básico, entregamos uma folha com questões sobre as concepções dos profissionais a respeito dos principais fatores que influenciam o desenvolvimento humano, bem como sobre a importância que atribuem aos conhecimentos das teorias do Desenvolvimento Humano para suas práticas pedagógicas. Já na atividade em grupo, disponibilizamos um texto aos participantes e solicitamos a identificação e a descrição do estágio de desenvolvimento cognitivo (conforme proposto por Piaget) da personagem do texto. No exercício de análise crítica, os profissionais deveriam propor uma atividade educacional considerando o estágio de desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e destacando os possíveis impactos da referida atividade para o desenvolvimento deles.

Neste encontro, alguns participantes apresentaram certo desconforto com as questões feitas, argumentaram que é muito difícil compreender, pois a teoria é diferente da prática. Além disso, argumentaram, em outras palavras, que fazem de tudo, mas o aluno vai para outro caminho, pois existem muitas interferências em sua formação, isto é, ele é influenciado pelos diversos contextos em que está inserido. Houve também dois participantes (Eliana e Fábio) que mencionaram que as teorias psicológicas ou filosóficas foram pouco abordadas na formação deles, o que explicaria a dificuldade na compreensão do texto.

No que se refere à atividade em grupo, dividimos os participantes em pequenos grupos. Como a leitura prévia do texto foi realizada por poucos profissionais, e também porque inferimos que aqueles que leram não tiveram uma boa compreensão do texto, indicamos que o exercício fosse feito com consulta ao texto básico. Todos os grupos acertam o estágio de desenvolvimento da personagem do texto, estágio pré-operatório. Com relação às justificativas para tal escolha, a maior parte delas foi correta. Quatro profissionais tiveram dificuldades em apontar as noções desenvolvidas (ou não desenvolvidas) que embasavam a resposta deles. Assim, houve respostas erradas (noções nomeadas de forma errada). Vale ressaltar que, nessa parte, três profissionais tiveram dificuldade em entender o conceito de egocentrismo. Tais participantes definiram esse conceito como sinônimo de egoísmo. Também apresentaram dificuldade em focar na discussão da atividade e do texto. Houve discussão sobre alguns transtornos que os alunos apresentam (tais como autismo e dislexia), uso de drogas, entre outros.

### Terceiro encontro – ‘Desenvolvimento moral’

O assunto abarcado no terceiro encontro de formação foi o desenvolvimento moral. Tecemos de forma breve a respeito das teorias de Piaget, Kohlberg, Turiel, Nucci e Puig, e nos detivemos às teorizações de La Taille. Assim, discutimos conceitos como ‘heteronomia’ e ‘autonomia’, ‘níveis pré-convencional’, ‘convencional’ e ‘pós-convencional’, ‘dimensões intelectuais e afetivas da moralidade’. No aludido encontro, também propusemos que os participantes respondessem um exercício antes da leitura do texto básico. Tal exercício demandava a descrição de uma situação na qual enfrentaram um conflito moral que exigia uma decisão, mas que não estavam seguros sobre o que tinham de fazer. A atividade em grupo durante a formação consistiu na discussão de uma história fictícia sobre a obrigatoriedade do ensino/estudo. Por sua vez, a análise crítica exigia que os profissionais escrevessem três conflitos ou problemas de ordem moral que eles, enquanto educadores, vivenciavam na escola e, posteriormente, descrevessem o que achavam que precisariam fazer na prática para a resolução dos referidos problemas ou conflitos (com fundamento da Psicologia do Desenvolvimento Moral).

Iniciamos a discussão do texto pedindo que algum participante mencionasse, em linhas gerais, quais conteúdos foram abordados do primeiro até o presente encontro de formação. Nesse momento, notamos uma dificuldade por parte dos profissionais em discorrer sobre os assuntos abordados nos encontros anteriores e em perceber o encadeamento entre eles.

Após o intervalo, passamos o documentário “A invenção da infância” (Sulzbach & Schmiedt, 2000). Ao final do vídeo, fizemos uma pequena reflexão sobre a atualidade do documentário. Além disso, destacamos a importância de conhecermos os diferentes fatores que influenciam o desenvolvimento da criança e que ‘ser criança não significa ter infância’, conforme exposto no documentário. No geral, os participantes não fizeram muitas perguntas e reflexões sobre o vídeo.

Após este momento, entregamos a atividade para discussão em grupo, que abordava uma história fictícia sobre um aluno que não gostava de estudar e continha questões sobre a obrigatoriedade do ensino. Os profissionais responderam a atividade individualmente e, posteriormente, refletiram em grupo acerca das respostas dadas. Durante essa atividade, veio à tona uma concepção de que se o professor já fez de tudo, então não haveria mais o que fazer pelo aluno desinteressado. Alguns participantes se queixaram do desinteresse dos alunos, o que acarreta na desmotivação dos profissionais.

Segundo eles, os educandos não dão valor e não dão um retorno à dedicação dos profissionais da educação. Uma participante (Rafaela) chegou a mencionar que o professor está na escola por amor, pois não recebe financeiramente para aguentar todos os problemas que se apresentam no contexto escolar. Finalizamos a discussão refletindo sobre a necessidade de ressaltar o caráter social do dever-estudar, lançando questões como: estudamos para ganhar dinheiro, obter um diploma, ou para ser um bom profissional, um bom cidadão?

#### Quarto encontro – ‘Educação em valores morais: conceito, objetivos e contextos’

O quarto encontro tratou, especificamente, do tema da educação em valores morais. No texto básico, apresentamos o conceito da educação em pauta, seus objetivos e contextos. Argumentamos, com base em autores da área e da legislação brasileira, que a escola é um espaço privilegiado para esse tipo de formação e que esta consta entre as suas atribuições. Além disso, expusemos dados de pesquisas que mostram que há poucas experiências de educação em valores morais no contexto escolar e discutimos aspectos que dificultam a implementação da referida educação, tais como aqueles relacionados à contemporaneidade.

Quanto ao exercício a ser realizado antes da leitura do texto básico, os profissionais analisaram uma figura na qual estava escrito que a família educa e a escola ensina. Questionamos como os participantes avaliavam o conteúdo da imagem: suas concepções sobre as diferenças entre os termos ‘ensinar’ e ‘educar’, bem como sobre o papel da escola e da família com relação a esses dois termos. Para a atividade durante o encontro, dividimos os participantes em dois grupos. Um deles ficou responsável por defender uma educação em valores morais baseada em valores absolutos, que são impostos por um poder autoritário, de forma unilateral, e o outro por defender uma educação em valores morais baseada em valores universais desejáveis socialmente, tais como a justiça, a generosidade e a honra/dignidade, que devem ser transmitidos por meio do respeito mútuo e do diálogo. Disponibilizamos aos profissionais materiais impressos como charges, relatos de fatos históricos, reportagens de jornais e de revistas, com o objetivo de auxiliá-los na elaboração dos argumentos que deveriam ser apresentados durante o debate. Na atividade de análise crítica, os participantes responderam a questões que versavam sobre a necessidade de abordar a educação em valores morais na escola em

que trabalhavam e sobre a finalidade que um projeto de educação em valores morais para a sua escola deveria ter.

Iniciamos o encontro solicitando que os participantes mencionassem o que responderam no exercício que foi destinado para ser feito antes da leitura do texto. Questionamos se os profissionais consideravam que existiam diferenças entre os termos ensinar e educar e, se sim, quais eram as diferenças. Além disso, o exercício abordava a concepção dos profissionais a respeito do papel da família e da escola no que se refere ao ato de ensinar e educar. Inicialmente, alguns participantes demonstraram que após a leitura do texto passaram a compreender que os termos são similares, e que tanto a família quanto a escola exercem as duas funções. No entanto, no decorrer da discussão, ficou claro que todos os participantes presentes compreendem que cabe à escola ensinar e à família educar. Para eles, o ensino diz respeito à transmissão dos conhecimentos científicos. Por sua vez, a educação trata do ensino dos valores. Um participante (Eduardo) mencionou que a escola cuida do ensino formal, e a família da educação, que é informal. Por sua vez, outra professora (Raquel) disse que não era papel dela catar piolho do aluno, levar ao dentista, ao neurologista, etc. Frente a tais explicações, perguntamos se, então, eles consideravam que não é papel da escola trabalhar valores morais. A essa indagação uma professora (Rafaela) respondeu que considerava que a escola acaba complementando o ensino de valores morais, mas que não era papel fundamental da escola esse tipo de formação. Questionamos se os demais participantes concordavam e quase todos disseram que sim. Dois deles (Fábio e Rosane) disseram que não concordavam e nem discordavam, mas deram respostas que apontavam que eles também consideravam que a educação em valores morais não é papel da escola. Ainda sobre este assunto, muitos disseram que já se sentiam sobrecarregados, que não tinham tempo para trabalhar a educação em valores morais, que já possuíam muitas tarefas para cumprir, entre outras justificativas.

Não convencido dos nossos argumentos e exposições sobre a legislação brasileira e sobre o que os autores apontam a respeito do papel da escola para educar moralmente os alunos, um professor (Eduardo) mencionou que o que acontece é que parece que a sociedade não está dando conta dos problemas existentes, por isso começaram a dizer que é papel da escola ensinar os valores morais. Houve questionamento sobre como a escola poderia trabalhar valores como a família e se os profissionais da educação poderiam dar uns tapas na criança também. Frente a tais questionamentos, destacamos que não concordamos com agressões físicas e que não era esse tipo de formação a que estávamos

nos referindo ao falar de educação em valores morais. Neste momento, uma professora (Rafaela) mencionou que não deveríamos entrar nesse mérito, porque isso é muito pessoal, muito individual.

Outra discussão estabelecida se refere à necessidade de ter um projeto sistematizado de educação em valores morais na escola. Uma professora (Rafaela) mencionou que, na opinião dela, os professores já trabalhavam com valores no dia a dia e só não existia um projeto específico na escola. Por sua vez, uma profissional argumentou que, na verdade, eles ensinam com base nos próprios valores, ou seja, agem de acordo com o que acham certo. Diante disso, questionamos o porquê da necessidade de que esse tipo de formação seja programado e sistematizado e a importância de incluir a educação em valores morais no projeto político pedagógica da escola.

Neste momento, uma participante (Rafaela) mencionou que, com nossa discussão, ela estava então questionando a falha na formação dos professores, pois não são preparados para conduzir práticas de educação em valores morais. Segundo ela, há uma ‘exigência’, mas não há uma preparação. Outra professora (Rita) argumentou novamente que é difícil pôr em prática a educação em valores morais, pois o aluno passa pouco tempo na escola e a família faz tudo ao contrário do que a escola ensina.

#### Quinto encontro – ‘Temas para a educação em valores morais no contexto escolar’

No quinto encontro de formação, refletimos a respeito dos temas para a educação em valores morais. No texto básico, discutimos os critérios para a seleção dos temas e o papel do educador na formação moral dos alunos. Entre as várias possibilidades de temas, apresentamos mais especificamente os seguintes: justiça, generosidade/solidariedade, honra/dignidade, respeito (respeito mútuo: respeito pelas diferenças de cada um, respeito pelos lugares públicos e respeito na dimensão política), direitos humanos e violência (bullying). A atividade para ser respondida antes da leitura do texto apresentava três imagens para as quais os participantes deveriam atribuir os valores envolvidos nas situações representadas (pela presença ou ausência do valor). Já a atividade para discussão em grupo foi composta por uma história fictícia envolvendo a discriminação de um aluno por parte de seus pares. Em tal história, é mencionado que a professora que presencia o ato de discriminação pensa em temas que poderiam ser trabalhados com os alunos com o objetivo de refletir sobre essa problemática. A partir de tal história, os participantes foram questionados sobre quais temas/conteúdos eles consideravam que a professora poderia

propor, se eles já haviam passado por situação semelhante, entre outras questões. O exercício de análise crítica buscou averiguar a compreensão dos respondentes sobre as possibilidades de temas para a educação em valores morais que foram discutidas no texto básico, bem como qual tema eles consideravam mais necessário abordar na escola em que trabalhavam e os critérios utilizados para tal escolha.

Iniciamos o encontro com a exibição de dois vídeos, que consistem em diálogos entre os estudiosos Telma Vinha e Yves de La Taille. Os vídeos foram os seguintes: “Há uma crise de valores na sociedade” e “Família, escola e valores morais”. Utilizamos tais vídeos como ponto de partida para a reflexão dos principais pontos discutidos nos encontros anteriores. Realizamos uma breve revisão e discutimos as impressões gerais dos participantes sobre os vídeos. Mais uma vez, uma participante (Estela) mencionou que os cursos de graduação e as formações da SEME não preparam os profissionais para lidar com a temática em pauta. Outro participante (Fábio) mencionou que os argumentos apresentados pelos autores do vídeo fizeram-no repensar a postura dele com relação ao papel da escola de educar em valores, que ele chega até a concordar, mas pensa que na prática da escola tal educação não é possível, tendo em vista as outras diversas influências que o aluno tem, as características da sociedade em que vivemos, entre outros aspectos. Outro assunto abordado na primeira parte do encontro foi a questão da religião. Houve indagações sobre se a religião ajuda nesse processo da educação moral. Além disso, questionaram se a religião favorece a heteronomia.

Durante a atividade em grupo, verificamos que, de forma geral, os participantes já passaram por situações semelhantes à da história fictícia. Por exemplo, uma professora contou um caso em que uma aluna que tinha piolho passou a ser discriminada, mesmo quando já tinha tratado o problema. Percebemos que alguns profissionais não pensaram em temas que poderiam ser trabalhados com os alunos na época em que vivenciaram a situação de discriminação.

Vale destacar um fato curioso que ocorreu durante este encontro. Uma professora (Eliana) nos perguntou se tínhamos filhos. Como respondemos que não, ela disse que fez tal pergunta porque queria saber se conseguíamos aplicar o que discutíamos no curso. Destacamos que as teorizações que abordamos na formação são decorrentes de pesquisas científicas e que o fato de ter ou não ter filhos não influencia a perspectiva que adotamos. Assim, percebemos que alguns profissionais permaneciam céticos em relação à importância das teorias para a prática.

Sexto encontro – ‘Práticas para a educação em valores morais no contexto escolar - parte 1’

Além das possibilidades de temas para a educação em valores morais, abordamos as práticas para a aludida educação. Devido à importância desse assunto e da grande quantidade de propostas existentes, as práticas para a educação em valores morais foram discutidas em dois encontros de formação (sexto e sétimo encontro). Assim, no sexto encontro apresentamos estratégias que muitas vezes são utilizadas na formação moral dos indivíduos, como o convívio escolar, os métodos verbais e ativos, o diálogo, a punição, as reflexões sobre princípios e o estabelecimento de regras, a transversalidade e as disciplinas específicas. O exercício a ser realizado antes da leitura do texto solicitava a avaliação de uma charge em que era exposta a estratégia de um educador para que as crianças prestassem atenção na aula. Na atividade em grupo, solicitamos que os participantes respondessem duas perguntas a partir da leitura de um texto sobre os conceitos de violência, indisciplina e incivilidade. Tais questões abarcavam as práticas e as intervenções que ocorriam na escola com relação aos conteúdos citados. Na atividade de análise crítica, entregamos uma folha na qual os profissionais dissertaram sobre uma frase retirada do texto de Piaget sobre os procedimentos de educação moral, explicando as implicações da referida frase para as práticas dos educadores no contexto escolar.

Para iniciarmos este encontro, utilizamos o vídeo “Como combater a indisciplina e as incivildades”, que apresenta um diálogo entre La Taille e Vinha. Após a exibição do referido vídeo, discutimos as impressões gerais dos participantes sobre o mesmo. Mais uma vez o grupo levantou questões a respeito do papel da escola e da família na educação em valores morais. Um participante (Fábio) destacou que a família é o ‘pilar’, a base, e a escola complementa de alguma forma o papel da família. Os profissionais também abordaram novamente o conteúdo acerca do alcance do trabalho da escola no desenvolvimento do aluno.

Após essa reflexão inicial, questionamos os participantes se eles possuíam conhecimento sobre as diversas práticas de educação em valores morais que foram abordadas no texto básico. A maioria dos participantes demonstrou que não possuía conhecimento prévio a respeito do assunto do encontro, com exceção da transversalidade.

Ao longo da primeira parte do encontro, os participantes discutiram sobre a necessidade de um tempo para que os profissionais se reúnam e reflitam sobre as questões

do contexto escolar, preparem ações voltadas à educação em valores morais. Para os participantes, a escola atualmente não dispõe desse tempo.

Outro ponto de reflexão do encontro foi com relação às regras que são estabelecidas na escola. Durante a discussão, foi possível perceber que são utilizadas práticas de estabelecimento de regras em que não há um consenso entre os profissionais. Por exemplo, alguns profissionais avaliam como correto o estabelecimento de regras como ‘não ir ao banheiro’ ou ‘não usar boné’. Já outros acham desnecessário. Foi mencionado um fato de uma aluna que urinou na roupa, pois não a deixaram ir ao banheiro. Tal constrangimento para a aluna gerou grandes consequências em suas relações interpessoais. Os argumentos apresentados em defesa da referida prática versam sobre o auxílio na organização e na manutenção da atenção dos alunos. Segundo uma professora (Paula), os alunos são espertos, ficam passeando, tiram a atenção da turma quando saem para ir ao banheiro. Foi relatado, ainda, que os alunos, ao saírem para ir ao banheiro, podem ‘perder’ o conteúdo ministrado.

Também discutimos a necessidade ou não de regras como ‘não usar boné’. Uma participante (Raquel) justificou dizendo que na escola tem um motivo para esse tipo de regra: o aluno levar droga no boné. Sobre este aspecto, perguntamos se algum aluno já havia levado drogas no boné para escola. Os profissionais responderam negativamente. Também perguntamos se os alunos não poderiam levar drogas em outros locais, como no bolso. Eles mencionaram que sim. Ademais, um professor (Fábio) detalhou a forma como ele estabelece as regras com seus alunos e disse que não discute com eles porque considera que tais regras não são negociáveis, conforme abordamos com os profissionais.

Na atividade em grupo, os profissionais responderam que os problemas de violência, indisciplina e incivilidade são tratados todos com a mesma prática, que sempre visa a resolver o problema/conflito de forma imediata. Não é programada alguma intervenção a longo prazo, isto é, são realizadas apenas ações pontuais. Após a atitude tomada, não se fala mais no assunto. Como possibilidade de prática, os profissionais pensaram em estratégias mais abrangentes, que envolvem projetos e ações visando à prevenção de tais problemas. Assim, percebemos que houve um avanço entre o que é feito e as possibilidades futuras.

No final do encontro, alguns participantes se mostraram cansados e não quiseram responder a avaliação final. Ademais, no decorrer do encontro, alguns participantes mencionaram que não estava fácil participar do curso, mas já que começaram, era preciso terminar. Uma professora relatou que o curso estava muito bom, mas era muito cansativo.

Como ponto positivo, verificamos que alguns profissionais demonstraram interesse no tema abordando, fazendo anotações sobre os conteúdos discutidos e mencionando que tentariam agir de forma diferente em suas práticas pedagógicas.

Sétimo encontro – ‘Práticas para a educação em valores morais no contexto escolar – parte 2’

No segundo encontro sobre as práticas para a educação em valores morais, que ocorreu no sétimo encontro do curso, versamos sobre algumas estratégias de educação em valores morais, a saber: discussão de dilemas, exercício de role-playing, assembleias, clarificação de valores e compreensão crítica. Também apresentamos os materiais de apoio que podem ser utilizados na condução das referidas práticas, como histórias infantis, filmes, textos, desenhos e músicas. Sobre as atividades, para antes da leitura do texto foi proposto aos participantes atribuir valores (de 1 a 5) para aspectos relacionados à participação dos seus alunos nas aulas e atividades escolares. Como atividade em grupo, realizamos um exercício de role-playing a partir de uma história fictícia que narrava o suposto envolvimento de uma aluna com drogas. Os participantes encenaram uma reunião, da qual participaram uma professora, a aluna, uma pedagoga e a mãe da aluna. Ao final do encontro, os profissionais responderam uma atividade de análise crítica que requeria a descrição das práticas para a educação em valores morais discutidas no texto básico do encontro de formação, bem como a explicação do conceito e dos objetivos de uma das práticas descritas.

A primeira parte do encontro foi conduzida por meio de slides. Inicialmente, pedimos que os participantes mencionassem e explicassem, de forma geral, as práticas de educação em valores morais discutidas no encontro anterior (sexto encontro). Sobre as práticas abordadas no sétimo encontro, os participantes mencionaram que já existia uma assembleia dos docentes na escola, para avaliação institucional. No entanto, tal assembleia, na opinião dos profissionais, não ocorria de maneira efetiva, tendo em vista sua periodicidade e forma de condução. Quando discutimos sobre os dilemas morais, uma professora (Rosane) mencionou que é muito difícil esse tipo de estratégia, porque geralmente o ser humano é egoísta.

Na segunda parte da formação, realizamos um exercício de role-playing. Os participantes se dividiram, sendo que quatro participantes fizeram a dramatização e os demais observaram. Os profissionais realizaram a dramatização de forma criativa e

descontraída. Percebemos que a dramatização foi conduzida a partir da vivência e das experiências reais que eles tinham na escola. Uma participante (Rita), inclusive, disse que estava passando por situação semelhante ao narrado na história. Verificamos que o aludido exercício teve efeitos positivos com o grupo de participantes, com destaque para uma profissional (Poliana) que normalmente se mantém mais calada durante os encontros, mas participou da discussão dessa atividade.

Com relação à atividade final (análise crítica), pedimos que os profissionais não consultassem o texto básico para responder as questões. Os profissionais se queixaram argumentando, entre outros motivos, que não possuíam memória para lembrar os conteúdos abordados no encontro. Pedimos, então, que escrevessem no exercício que ‘não se lembravam’ da resposta. Ressaltamos que uma profissional em particular (Rosane) sempre se opõe a responder algumas atividades (porque não lembra a resposta, não sabe o que responder, está cansada ou com a cabeça ruim, entre outros motivos). A maior parte dos profissionais disse que não se lembrava das práticas discutidas no encontro. Vale assinalar que, durante a atividade prática, uma profissional (Rita) se queixou de alguns de seus alunos que, segundo ela, possuem problemas de aprendizagem e necessitariam de um laudo médico. De acordo com a participante, ela acaba de falar e o aluno já não se recorda do que ela disse. Interessante notar que, nesse dia de formação, apesar de terem discutido sobre as práticas de educação em valores morais, a maior parte dos participantes presentes se queixou da impossibilidade de consulta ao texto e da falta de memória com relação aos nomes das práticas discutidas.

Por fim, é relevante descrever o relato de uma participante (Raquel) que, durante este encontro, questionou a qualidade da formação que ela fez enquanto docente de uma instituição da cidade da Serra, Espírito Santo, sobre a “educação em valores humanos”. A referida profissional mencionou que recebeu formação ao longo de um único dia sobre como educar em valores humanos e que muitas coisas que estamos apresentando na formação não foram discutidas com os profissionais daquele curso. Além disso, ela relatou que os profissionais participantes da formação (oferecida pela SEME do município da Serra) deviam realizar uma ‘experiência/projeto’ em sua escola. A escola eleita como tendo o melhor projeto iria ganhar uma reforma. Os profissionais participantes receberam um certificado de 120 horas por essa formação.

## Encontro 8 – ‘Como elaborar projetos de educação em valores morais e fontes de informação’

O último encontro da formação foi dedicado aos passos para elaborar um projeto de educação em valores morais, assim como às fontes de informações sobre o tema em pauta. Reforçamos conteúdos que já haviam sido explicitados em encontros anteriores, tais como os aspectos que fazem com que um projeto de educação em valores morais seja considerado como bem-sucedido. Também tratamos das características pessoais que facilitam um trabalho em equipe e apresentamos nove interrogações que podem orientar o planejamento de um projeto em rede. Quanto às fontes de informação, esclarecemos que há uma grande variedade de materiais bibliográficos sobre o tema (livros, artigos, trabalhos publicados em congressos) e que o levantamento da referida bibliografia pode ser realizado em bases de dados disponíveis na internet e em bibliotecas convencionais.

Para este encontro, os participantes deveriam responder, antes da leitura do texto básico, a sua opinião sobre as características pessoais e profissionais que um educador precisa ter para trabalhar em equipe na construção de um projeto de educação em valores morais. Ademais, tinham que responder se consideravam que na escola em que trabalhavam era possível realizar um trabalho em equipe. Por último, deveriam imaginar que estavam elaborando um projeto de educação em valores morais para a escola em que trabalhavam e responder aspectos como: objetivos almejados, participantes, temas e práticas a serem adotadas no projeto. Para a atividade em grupo, dividimos os participantes em três grupos. Cada um deles ficou responsável por apresentar um relato de experiência de educação em valores morais (Alencar et al., 2013), com foco em suas características, pontos positivos e negativos e dificuldades encontradas. Já na atividade de análise crítica os profissionais deveriam citar as características de um projeto bem-sucedido de educação em valores morais.

Iniciamos fazendo uma revisão dos temas já abordados na formação. Perguntamos aos profissionais se eles consideravam que aprenderam os temas expostos ou se ainda havia dúvida sobre os assuntos apresentados. Uma professora mencionou que ainda tinha algumas dúvidas, por exemplo, a respeito dos temas moral e ética. Para ela, ainda é muito difícil conceituar esses termos. Além disso, perguntamos aos profissionais se eles conseguiam perceber o encadeamento que havia entre cada tema dos encontros abordados. Eles disseram que sim.

Discutimos também os aspectos que levam um projeto de educação em valores morais a ser considerado como bem-sucedido. Questionamos aos profissionais os aspectos que eles lembravam. Foram mencionados alguns como: atingir os objetivos propostos, possibilitar mudança de comportamento e ter a participação da comunidade, o que demonstra que eles conseguiram compreender questões importantes a respeito desse tema. Os participantes também pareceram ter compreendido, ao longo da formação, que o uso de imposição pode ser prejudicial para o desenvolvimento moral dos alunos. Eles mencionaram sobre a importância de que os alunos sejam envolvidos no processo educativo, tomem decisões, se sintam como colaboradores. Ainda na primeira parte do encontro, refletimos sobre as indagações que podem servir para a formulação de um projeto de educação em valores morais, tais como: “quais os objetivos? Quem são os incentivadores? Quais recursos serão necessários? Qual o tempo de duração? Qual a forma de avaliação?”

Para a apresentação da atividade em grupo, pedimos que os participantes se posicionassem em pé na frente dos demais profissionais. No entanto, em dois grupos houve participante que se negou a ir para a frente para a apresentação. Em encontros anteriores, já havíamos identificado a recusa de alguns profissionais em participar de determinadas atividades.

Após a apresentação dos grupos, perguntamos se os profissionais tinham dúvidas ou comentários a fazer sobre as experiências apresentadas. Uma participante (Rosane) relatou que tais experiências são difíceis, pois não há na escola que trabalha alguém que possa ser o líder, que possa conduzir os projetos de educação em valores morais. De acordo com tal profissional, não há pedagoga na escola que possa tomar a frente. Para ela, não há como elaborar os projetos sem a pedagoga. A participante em questão argumentou que os professores não têm tempo, não se encontram. Dessa forma, seria inviável.

#### Avaliação da formação

Como mencionamos anteriormente, na seção sobre o método do estudo 3, ao longo do curso de formação utilizamos instrumentos que auxiliaram a avaliação da intervenção, tanto do ponto de vista dos participantes quanto do ponto de vista das pesquisadoras. A seguir, apresentamos os dados obtidos por meio de tais instrumentos.

Quanto à **avaliação dos textos básicos e das atividades**, em geral, os profissionais avaliaram bem os textos e as atividades desenvolvidas no curso. No entanto, vale destacar que muitos profissionais não entregaram as atividades e as folhas de avaliação, bem como responderam tais avaliações sem terem lido o texto ou sem implicação. Como exemplo, podemos citar uma participante (Poliana) que (de um total de oito para cada material) entregou apenas três exercícios prévios, uma avaliação do texto, quatro atividades após o encontro (análise crítica) e cinco avaliações das atividades. Resta mencionar que, entre as atividades e as avaliações entregues, em muitas questões identificamos ‘ausência de resposta’. Como conteúdo mais difícil apresentado nos textos, os profissionais assinalaram assuntos como *moral, ética, heteronomia ou autonomia, estágios de Kohlberg, noção de esquema em Piaget, clarificação de valores*, entre outros. Sobre o que mais gostaram nas atividades, foram recorrentes *discussão e debate, assunto abordado e relação com a prática*. A maior parte das sugestões de atividades mencionadas pelos participantes trata da possibilidade de continuar utilizando recursos que foram adotados na formação, por exemplo, *continuar com debates, continuar com recurso audiovisual, continuar com estudos de caso com situações do contexto escolar*. Também foram sugeridas a continuidade do curso e a orientação da implantação de um projeto na escola.

Também analisamos as **atividades respondidas ao final de cada encontro** (análise crítica) e o **exercício** que deveria ser respondido antes da leitura do texto básico do oitavo encontro de formação. Com essa análise, buscamos averiguar a compreensão dos participantes a respeito dos assuntos abarcados. Na Figura 2, apresentamos um resumo dos dados obtidos por meio da referida análise. O quadro mostra, por exemplo, que no primeiro encontro seis participantes entregaram a atividade de análise crítica. Por meio dela, analisamos 12 conteúdos de respostas dos participantes e avaliamos que oito são ‘com base na teoria/texto – completa’, dois ‘com base na teoria/texto – parcial’ e dois ‘sem base na teoria/texto’.

Além da análise realizada por cada atividade entregue e seus respectivos conteúdos, realizamos uma avaliação por participante, conforme exposto na Tabela 8, para compreender de forma mais detalhada o desempenho de cada um deles nas atividades.

<b>Encontro</b>	<b>Número de atividades entregues</b>	<b>Número de conteúdos analisados</b>	<b>Avaliação</b>
<b>1</b>	6	12	Com base – Completa: 08 Com base – Parcial: 02 Sem base: 02
<b>2</b>	13	26	Com base – Completa: 05 Com base – Parcial: 05 Sem base: 16
<b>3</b>	09	09	Com base – Completa: 05 Com base – Parcial: 04
<b>4</b>	07	07	Com base – Completa: 05 Com base – Parcial: 02
<b>5</b>	14	28	Com base – Completa: 21 Com base – Parcial: 03 Sem base: 04
<b>6</b>	05	10	Com base – Completa: 03 Com base – Parcial: 04 Sem base: 03
<b>7</b>	12	36	Com base – Completa: 18 Com base – Parcial: 11 Sem base: 07
<b>8</b>	13	13	Com base – Completa: 06 Com base – Parcial: 03 Sem base: 04

Figura 2: Quadro demonstrativo da avaliação da análise crítica por conteúdo/questão

Tabela 8: Avaliação da análise crítica por participante

<b>Nomes fictícios dos Participantes</b>	<b>Conteúdos analisados</b>	<b>Com base na teoria/texto - completa</b>	<b>Com base na teoria/texto - parcial</b>	<b>Sem base na teoria/texto</b>
1. Rafaela	10	06	03	01
2. Denise	10	05	02	03
3. Eduardo	06	03	01	02
4. Paula	08	04	03	01
5. Rosane	12	04	04	04
6. Emanuel	11	06	01	04
7. Raquel	12	05	05	02
8. Eliana	12	05	05	02
9. Rita	12	07	03	02
10. Estela	11	06	01	04
11. Poliana	08	04	04	00
12. Fábio	08	05	00	03
13. Ana	09	04	01	04
14. Patrícia	12	07	01	04
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>71</b>	<b>34</b>	<b>36</b>

Como podemos observar, analisamos um total de 141 conteúdos de respostas das atividades de análise crítica, sendo que 71 foram avaliados como ‘com base na teoria/texto – completa’, 34 como ‘com base na teoria/texto – parcial e 36 como ‘sem base na teoria/texto’. Nesse sentido, consideramos que, no momento da formação, os participantes compreenderam a maior parte dos assuntos abordados. No entanto, entendemos que é importante analisar os conteúdos em que os participantes mostraram mais dificuldade na compreensão, tais como os ‘principais conceitos do desenvolvimento humano e desenvolvimento cognitivo’ e as ‘práticas de educação em valores morais’. A esse respeito, destacamos os dados obtidos por meio do exercício realizado antes da leitura do texto básico do oitavo encontro. Quando solicitamos aos profissionais que imaginassem que estavam elaborando um projeto de educação em valores morais para a escola em que trabalhavam, eles responderam que utilizariam no projeto práticas como *palestras* (n=3), *dinâmica* (n=3), *produção de cartazes e mural* (n=2), entre outros. Assim, verificamos que os profissionais não descreveram práticas que foram discutidas no decorrer dos encontros de formação.

Quanto à **avaliação final**, os dados revelaram que a maior parte dos profissionais avaliou positivamente o seu desempenho no curso de formação. A média de notas atribuídas por eles na autoavaliação foi de 8,5, sendo que apenas uma participante (Poliana) se avaliou com nota abaixo de 8,0 (6,5) e outra (Raquel) se avaliou com nota 10,0. Todos participantes (n=14) assinalaram que antes da formação não se sentiam preparados para conduzir práticas de educação em valores morais. Identificamos, entre 14 justificativas para esta afirmação, que a *ausência de formação específica ou de conhecimento sobre o tema* é o fator mais apresentado (n=11). A maior parte dos profissionais (n=11) considerou que após a formação se sentiam preparados e seguros para participar de projetos de educação em valores morais. Apenas três (Ana, Paula e Rosane) assinalaram que ainda não se sentiam seguros e preparados para participar desse tipo de formação. Quem afirmou que se sentia preparado após a formação justificou com base na *aquisição de conhecimento sobre o assunto* (n=09) ou não mencionou o motivo (n=2). Por sua vez, os profissionais que afirmaram não se sentir preparados para participar da educação em pauta após a formação argumentaram com base na *falta de conhecimento* (n=2) e na *ausência de um projeto da instituição sistematizado* (n=1) que auxilie os profissionais a colocar a educação em valores morais em prática.

## 6.4 Discussão

A partir dos dados obtidos, estabelecemos reflexões sobre aspectos que consideramos importante analisar de forma mais detalhada, como: concepções de valores morais e éticos, juízos sobre o papel da escola na formação moral dos alunos, concepções embasadas no senso comum, práticas pedagógicas utilizadas, implicação dos participantes no decorrer da intervenção, pontos positivos e negativos da formação desenvolvida, seus limites e conquistas.

Começamos tratando das **concepções de valores morais e éticos** dos participantes. Como discutido por La Taille (2006, 2010b), há autores que empregam indistintamente os termos moral e ética, mas há também aqueles que estabelecem diferenças de sentido entre os referidos conceitos. Vale destacar que, no presente estudo, não foi nosso objetivo investigar as concepções de moral e ética dos participantes, portanto, não é possível apresentar de forma mais detalhada tais concepções, bem como não podemos afirmar se eles compreendem tais termos de forma distinta ou de forma semelhante. Porém, reflexões podem ser estabelecidas a partir dos comentários dos profissionais obtidos no decorrer da intervenção.

Por meio da formação desenvolvida, identificamos concepções que tratam dos valores morais e éticos como algo que é individual, pois o que é bom para uma pessoa pode não ser bom para a outra. Esse tipo de conteúdo foi verificado no primeiro encontro, ao discutirmos os conceitos de valor, moral e ética, bem como no quarto encontro, quando refletimos sobre a definição de educação em valores morais. Assim, alguns profissionais mostraram compreender que os valores morais e éticos são aqueles desenvolvidos no âmbito privado, nas relações familiares, e que valem apenas para o próprio indivíduo. Logo, a moral não se caracteriza enquanto princípios universais, que devem orientar a vida em sociedade. Tal concepção se distancia da definição que propomos no curso de formação e se aproxima mais das posições relativistas, conforme discutido por La Taille (2006). Avaliamos que pensar a moral em termos individuais e a partir de uma visão relativista pode influenciar a prática dos profissionais da educação em relação à educação em valores morais. Em outras palavras: se a moral é algo particular, próprio de cada indivíduo, podemos pensar que todos os valores se equivalem e que não há nada o que fazer em relação à educação em valores morais. Mas, se entendemos que a moral implica princípios e regras que regulam a convivência, portanto, corresponde a critérios entre o bem e o mal, podemos compreender a necessidade e a relevância das práticas voltadas à

formação moral dos indivíduos. Com isso queremos dizer que partimos do pressuposto de que as concepções dos profissionais da educação podem influenciar as suas práticas pedagógicas, e inferimos que os aludidos profissionais possuíam uma concepção de moral e ética que não favorece a implementação da educação em valores morais no contexto escolar.

Além dos dados anteriormente apresentados, é importante mencionar, especificamente, a discussão em torno do tema do relativismo (La Taille, 2006) realizada a partir da atividade em grupo durante o primeiro encontro de formação, que abordou a história de uma menina do Sri Lanka que foi obrigada a se casar. Como mencionado na seção dos resultados, durante a referida atividade, a maior parte dos profissionais demonstrou ser a favor da universalidade de alguns princípios, o que, de certa forma, vai de encontro à discussão que realizamos no parágrafo anterior. Nossa hipótese é a de que a diferença entre os dados seja em decorrência do conteúdo da discussão, isto é, ao abordar os valores morais e éticos de forma espontânea, os profissionais tenderam a emitir conteúdos que se aproximam de concepções relativistas. Esse tipo de concepção também foi identificado quando discutimos sobre os direitos humanos e especificamente sobre uma situação de linchamento. De acordo com uma participante (Rafaela), determinados direitos não deveriam ser resguardados a todos os indivíduos, por exemplo, aqueles que infringem as leis. Por sua vez, ao analisar o caso de uma jovem obrigada a se casar, os profissionais demonstraram maior tendência à universalização de alguns princípios como, por exemplo, a dignidade humana.

Frente aos referidos dados, destacamos que parece haver na atualidade um discurso contrário aos direitos humanos, como pode ser observado em várias notícias que tratam do linchamento (Folha Vitória, 2018; Varejão, 2017). Conforme discute Félix (2015), houve um crescimento de casos de linchamento no Brasil e sua utilização demonstra um declínio na evolução social. Assim, tal prática deve ser combatida (Félix, 2015).

Ademais, a discussão realizada até o momento nos leva a refletir sobre a influência do tipo de vínculo de relacionamento (amizade e inimizade) ou da sua ausência nos juízos morais dos indivíduos (Alves, Alencar & Ortega, 2014; Vale & Alencar, 2009). Com base nos dados das pesquisas de Vale e Alencar (2009) e de Alves, Alencar e Ortega (2014), bem como nos nossos dados, podemos levantar a hipótese de que o vínculo de relacionamento influencia os juízos de parte dos profissionais da educação participantes do nosso estudo, notadamente no que diz respeito a um indivíduo que pode ser concebido

como um inimigo, a saber: aquele que comete um crime. Nesse sentido, a concepção de valores morais e éticos dos referidos profissionais pode não se aproximar daquela que discutimos no encontro de formação (La Taille, 2006), que consideramos ser a mais propícia para respaldar as práticas de educação em valores morais. Frente a tais dados, avaliamos que é necessária a busca por uma reflexão contínua com todos os segmentos da sociedade a respeito dos valores morais e éticos, buscando a defesa dos direitos humanos. No que se refere ao contexto escolar, que é o foco do presente estudo, consideramos que maior atenção deve ser dada a essa problemática nas formações dos profissionais, isto é, à concepção que eles possuem a respeito dos valores morais e éticos, para que sejam capazes de conduzir a formação moral dos educandos. Ressaltamos, no entanto, que novas pesquisas devem ser realizadas a fim de averiguar a concepção dos valores morais e éticos de profissionais da educação e a influência dos vínculos de relacionamento em seus juízos morais.

Outro tópico que consideramos relevante refletir a partir dos dados obtidos em nosso estudo trata dos **juízos sobre o papel da escola na formação moral dos alunos**. Em diversos momentos da intervenção, os profissionais se mostraram contrários à ideia de que a educação em valores morais também é papel da escola. Para os participantes, a formação moral das crianças e dos jovens cabe à família. Eles demonstraram, ainda, uma concepção de que a escola pouco pode influenciar o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista o tempo que eles passam na escola (entendido como pouco tempo) e as diversas outras influências dos demais contextos em que vivem. Como podemos notar, esse tipo de avaliação vai de encontro à posição adotada por diferentes autores da área e pela legislação brasileira (Araújo, 2014; Cortina, 2005; Dias, 2005; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; La Taille, 2009, 2010a, 2013; Ministério da Educação, 2007, 2013; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b, 2007; Secretaria de Educação Fundamental, 2000; Tognetta, 2016). Além disso, com Höffe (2004) afirmamos que sabemos que a escola tem limites para exercitar o comportamento moral dos alunos, tendo em vista as diversas influências dos outros contextos em que eles estão inseridos. No entanto, isso não equivale a dizer que a escola não tem influência e que não deve contribuir com a formação moral dos educandos. Pelo contrário, as instituições de ensino são um espaço propício para se abordar a educação em pauta.

Ressaltamos que nossos dados se assemelham àqueles encontrados na formação desenvolvida por Silva (2018). Por isso, reforçamos a necessidade de que os estudos na área da educação em valores morais investiguem, por meio de distintas metodologias, os

juízos dos profissionais da educação a respeito do papel da escola na formação moral dos alunos. Há estudos que mostram que os profissionais da educação afirmam que a escola deve educar em valores morais (Alencar, et al., 2014; Menin et al., 2013). No entanto, os argumentos apresentados por eles para esse tipo de avaliação também devem ser considerados, pois podem indicar a real compreensão que os mesmos possuem sobre este assunto e revelar, entre outros aspectos, que há uma separação, por parte dos profissionais em pauta, entre o que é educação formal e o que é educação em valores (Menin et al., 2014).

Vale mencionar, também, que os juízos dos profissionais a respeito do papel da escola na formação moral dos alunos são coerentes com as concepções sobre valores morais e éticos, as quais discutimos anteriormente. Dito de outra forma, parece que os profissionais participantes possuíam, em sua maioria, uma concepção de educação em valores morais baseada em valores relativos, em que as normas de conduta são compreendidas como critérios subjetivos, próprios de cada indivíduo (Puig, 1998b). Assim, não é de se estranhar o fato de os profissionais avaliarem que cabe apenas à família a formação moral dos indivíduos. Com isso queremos dizer que esse tipo de concepção não favorece a implementação de uma educação em valores morais baseada na construção racional e autônoma de princípios, normas e valores universais, como propõem diversos autores como La Taille (2009), Piaget (1930/1996) e Puig (1998b). Assinalamos que, ao longo da formação desenvolvida, foi possível constatar que a maior parte dos profissionais repensou suas concepções sobre os valores morais e éticos e acerca da educação em valores morais. Ao final do curso, identificamos que eles passaram a compreender melhor o papel da escola na formação moral dos alunos, especialmente em decorrência do conhecimento da legislação brasileira sobre o assunto. Os educadores demonstraram não ter conhecimento prévio sobre tal legislação e argumentaram que os cursos de formação (graduação e formação continuada) não preparam os profissionais para o trabalho com a temática em pauta.

Também coerentemente com o exposto anteriormente, identificamos que os profissionais da educação muitas vezes demonstraram possuir **concepções embasadas no senso comum** e não em conhecimentos técnicos e científicos. Questões como a falta de conhecimento dos profissionais da educação para conduzir práticas de educação em valores morais no contexto escolar, suas concepções e práticas baseadas no senso comum, são discutidas também em outros trabalhos (Couto & Alencar, 2015; Dias, 2005; Martins & Silva, 2009; Pereira et al., 2016; Shimizu, 1999; Silva, 2018; Tognetta et al., 2010;

Tognetta & Vinha, 2012), o que mostra a importância desse assunto. Concordamos com Bock et al. (2008) que afirmam que o conhecimento científico supera em muito o conhecimento do senso comum. Nesse sentido, entendemos que os profissionais da educação, por meio da formação acadêmica e continuada, devem adquirir os conhecimentos necessários para a sua atuação profissional. O que pode estar acontecendo é que os cursos de formação não estejam preparando suficientemente os profissionais da educação, notadamente no que diz respeito à educação em valores morais, como relataram alguns participantes do nosso estudo. Além disso, verificamos que há, por parte de alguns profissionais da educação, certa desvalorização do conhecimento teórico, científico. Segundo alguns participantes, a teoria muitas vezes não corresponde ao que eles vivenciam na prática. Dessa maneira, para eles, o conhecimento prático, adquirido no dia a dia, teria mais validade e importância do que o conhecimento teórico. Este tipo de dado também foi constatado no estudo de Silva (2018), em que alguns professores mencionaram que as teorias discutidas em sua formação inicial careciam de aplicabilidade, isto é, não ajudavam no enfrentamento do cotidiano da escola. Assim, avaliamos que novos estudos precisam ser realizados com o objetivo de investigar de forma mais específica o aspecto da formação inicial dos profissionais da educação no que diz respeito ao embasamento teórico para o trabalho com a educação em valores morais e à importância atribuída pelos profissionais às teorias estudadas.

Com a falta de conhecimento técnico e científico sobre a educação em valores morais e, muitas vezes, baseados no senso comum, em seus valores e suas concepções pessoais, os profissionais da educação acabam utilizando procedimentos que podem não favorecer o desenvolvimento dos educandos. Estudos como os de Müller e Alencar (2012), Couto e Alencar (2015) e Couto e Alencar (2019) abordam esse assunto. Dessa maneira, consideramos importante discutir sobre as **práticas pedagógicas utilizadas** pelos profissionais da educação, especialmente as que foram mencionadas ao longo do curso de formação.

No decorrer da formação, notamos que os profissionais da educação mencionaram adotar práticas impositivas (Piaget, 1930/1996). Como exemplo, podemos citar o estabelecimento de regras de convívio, que não conta com a participação dos alunos em sua elaboração. Ademais, algumas das regras eleitas pelos educadores podem ser compreendidas como desnecessárias e autoritárias, conforme discutido por Tognetta e Vinha (2012). Por exemplo, a regra de não ir ao banheiro e de não usar boné. Com base nos argumentos dos participantes, para justificar o estabelecimento de tais regras,

constatamos que, muitas vezes, elas foram colocadas em prática por meio da imposição, sendo que o seu princípio não foi discutido com os alunos. Com base em La Taille (2009), defendemos que a educação em valores morais deve ocorrer pelo convencimento e não pela imposição. Assim, é necessário refletir com os alunos os princípios que estão em jogo quando determinadas situações ocorrem e levar os alunos a pensar sobre as consequências de cada uma delas. É preciso questionar e ouvir os alunos, por meio de um verdadeiro diálogo, e estabelecer as regras de convívio juntamente com os educandos. Os educadores devem envolver os alunos na construção das regras de convívio, incentivando-os a construir um sentido de sala de aula como comunidade (Nucci, 2009).

Com relação às práticas pedagógicas, é importante assinalar também que somos contrários aos métodos de ensino que possuem como fundamento a agressão física, conforme sugerido por uma educadora no decorrer do quarto encontro de formação, seja no âmbito privado (família) ou no âmbito público (escola). Nossa posição vai ao encontro da discussão tecida por autoras como Weber et al. (2004) e Sena e Mortensen (2014), que questionam a eficácia e as consequências da agressão física enquanto prática educativa.

Dito isto, podemos questionar: como educar as crianças? Como contribuir com a sua formação moral? Como exposto no decorrer do presente trabalho, muitas são as estratégias pedagógicas indicadas para a educação em valores morais e, de acordo com a abordagem piagetiana (Piaget, 1930/1996), os métodos ativos parecem superiores àqueles que possuem como base a imposição, a humilhação e o constrangimento. Nessa perspectiva, atitudes como as agressões físicas podem ser consideradas como sanções expiatórias, portanto, não favorecem o desenvolvimento da autonomia (Piaget, 1932/114). Como expõem Sena e Mortensen (2014, p. 24), “educar é transmitir valores, estimular o comportamento ético, empático, solidário, reflexivo, valores fundamentais que acompanharão a criança por toda a sua vida”. É também exercer o diálogo, valorizar os bons comportamentos e dar bons exemplos (Sena & Mortensen, 2014).

Outro tópico a ser analisado diz respeito à **implicação dos participantes no decorrer da intervenção**. A assiduidade e a pontualidade dos profissionais, bem como o envolvimento deles nas discussões e nas atividades destinadas à carga horária não presencial do curso, levaram-nos a questionar a viabilidade da formação que desenvolvemos. Mas, embora os contratemplos mencionados, verificamos que algumas reflexões foram proveitosas e uma parte dos profissionais demonstrou adquirir novos conhecimentos sobre os conceitos refletidos. Houve momentos em que os participantes se mostraram interessados em aprender os assuntos abordados na formação.

Sobre a implicação dos profissionais, é importante citar o trabalho de Silva (2018), que também verificou desinteresse de parte dos profissionais participantes de uma formação, cujo objetivo foi, entre outros, oferecer condições para que os profissionais da educação refletissem sobre o desenvolvimento moral infantil. A autora também encontrou dificuldade para fazer com que os participantes lessem os textos sugeridos e participassem das discussões sobre as teorias abordadas (de Piaget e de Kohlberg, por exemplo). Assim, Silva reflete que, ao longo da formação, os participantes reproduziram comportamentos que eles afirmaram que os seus alunos têm, e que são alvos de queixas por parte dos profissionais. Sobre este aspecto, Tognetta e Vinha (2011, p. 17) questionam: “se determinados comportamentos são válidos para um professor ao estar no papel de aluno, por que não são igualmente válidos para seus alunos?”. A partir de tal questionamento, e com base em nossos dados e nos de Silva (2018), levantamos a hipótese de que carece a alguns profissionais da educação a capacidade de perceber seus alunos como iguais, isto é, como alguém que apresenta necessidades, comportamentos e vontades semelhantes às suas. A carência de tal capacidade pode estar relacionada ao tipo de relação que comumente os profissionais estabelecem com seus alunos, a saber: uma relação assimétrica, baseada no respeito unilateral (Piaget, 1932/1994). No entanto, outros estudos precisam ser realizados a fim de investigar este aspecto. De toda forma, é possível notar uma dificuldade por parte de alguns profissionais em se colocar no lugar do outro e, mais ainda, em realizar uma autoavaliação. Em nosso trabalho, por exemplo, grande parte dos participantes atribuiu boas notas a si mesmo em itens que verificamos baixo envolvimento deles.

Finalmente, refletimos a respeito dos **pontos positivos e negativos da formação** que desenvolvemos, **seus limites e conquistas**. A partir dos dados de seu estudo, Silva (2018) aponta algumas limitações do curso ministrado. Para ela, a carga horária de 40 horas presenciais se mostrou insuficiente para que o grupo buscasse implementar práticas menos coercitivas entre eles e com os alunos. Outro ponto limitador destacado pela autora foi a dinâmica da condução dos encontros de formação. Segundo ela, o recurso da aula expositiva em alguns encontros deixou o grupo relativamente confortável na posição de ouvinte. A ausência de um momento para a aplicabilidade dos conteúdos discutidos também foi uma falha apontada por Silva. No que concerne aos nossos dados, da mesma forma que Silva (2018), avaliamos que a carga horária que propusemos se caracterizou apenas como uma introdução aos assuntos abordados. Nesse sentido, novas formações devem ocorrer a fim de ampliar o conhecimento dos profissionais participantes a respeito

da educação em valores morais. Porém, destacamos que grande parte dos participantes do nosso estudo demonstrou adquirir conhecimentos necessários à condução de práticas de educação em valores morais no contexto escolar.

Quanto aos recursos utilizados na condução da formação, compreendemos, assim como Silva (2018), que a aula expositiva pode contribuir para que os profissionais fiquem apenas na posição de ouvintes. Como nosso objetivo era propiciar a discussão e a participação ativa dos profissionais, elaboramos atividades e exercícios para incentivar a discussão e apreensão dos conteúdos abordados, assim como para favorecer a relação dos conteúdos abarcados com as práticas dos participantes. De forma geral, as atividades e os exercícios se mostraram eficazes, na medida em que possibilitou debates e diálogos relevantes. No entanto, consideramos que tais recursos, em muitos momentos, não foram o suficiente para estimular a participação ativa e o envolvimento dos profissionais no curso de formação. Em certos momentos, eles pareciam continuar no curso motivados apenas pelo certificado que receberiam ao final da formação. Além disso, concordamos que é preciso que o curso preveja maior aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, em nossa formação, poderia ter sido previsto na carga horária do curso a elaboração conjunta pelos profissionais de um projeto de educação em valores morais<sup>17</sup>.

Com o objetivo de estimular a participação e a aquisição de conhecimentos por parte dos profissionais da educação sobre o tema em questão, os cursos de formação dos aludidos profissionais também podem adotar as novas metodologias visando maior envolvimento e aprendizagem por parte dos educadores como, por exemplo, aquelas que foram utilizadas nas formações relatadas por Araújo et al. (2015), Nucci et al. (2015), Midgette et al. (2018), entre outros, que mostram ter bons resultados. Dessa forma, podem ser utilizadas vídeo-aulas e recursos como o AVA. Além disso, os profissionais podem ser orientados a construir em colaboração lições/atividades para serem desenvolvidas com os alunos, sendo a aplicação de tais lições acompanhadas pela equipe de formação e todos os profissionais envolvidos. Outra possibilidade é inserir um profissional no contexto escolar que seja responsável por adotar práticas de mediação de conflito e sugerir práticas pedagógicas complementares, entre outros aspectos (Raab & Dias (2015). Ou ainda, contar com o profissional da Psicologia nas escolas, que em muito pode contribuir

---

<sup>17</sup> Ressaltamos que esse aspecto está sendo abarcado na pesquisa de doutorado de Lima (2017), que também é membro do LAPSIM. O material utilizado na referida pesquisa consta na parte 2 do livro “Como elaborar projetos de educação em valores morais: guia para a formação de educadores”, que publicamos pela editora Paco (Couto et al., 2019).

para a formação continuada dos professores (Barrios et al., 2011; Conselho Federal de Psicologia, 2013). Contudo, avaliamos que seja qual for a metodologia adotada para formar os educadores no tema da educação em valores morais, uma questão parece ser central: a motivação para participar dos cursos e para aprender os conteúdos e metodologias abarcadas.

Dito isto, assinalamos que uma das maiores conquistas da formação que desenvolvemos foi propiciar aos profissionais participantes maior reflexão sobre o papel da escola na formação moral dos indivíduos. Avaliamos que muitos são os limites e as dificuldades que aqueles que conduzem os cursos de formação continuada dos profissionais da educação precisam transpor, tais como a falta de recursos das instituições de ensino, a carga horária extensa (a falta de tempo) dos profissionais da educação, o cansaço físico e mental dos mesmos, a falta de interesse e motivação dos envolvidos, entre outros. No entanto, entendemos que a referida formação pode produzir efeitos notáveis nas concepções e práticas dos referidos profissionais.

### **6.5 Considerações sobre o estudo 3**

No presente estudo, elaboramos e desenvolvemos um projeto de intervenção que teve como objetivo geral proporcionar aos profissionais da educação momentos de reflexão sobre conteúdos teóricos e metodológicos da área da educação em valores morais, bem como acerca de suas concepções, juízos e práticas pedagógicas, que auxiliassem os referidos profissionais a adquirir competências e conhecimentos necessários ao trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar.

No decorrer da formação, questionamos nossa hipótese e nossos objetivos, pois muitos profissionais pareceram não compreender os assuntos abordados e não responderam as atividades de análise crítica de forma satisfatória. Diante disso, em certo momento pensamos que seria necessário rever toda a formação para aplicação futura. No entanto, após analisar os dados da formação, verificamos que a maior parte dos profissionais apresentou respostas às análises críticas que tinham como base as teorias e os textos discutidos. Além disso, os profissionais afirmaram se sentirem seguros para elaborar projetos de educação em valores morais. Nesse sentido, avaliamos que a formação foi eficaz no que se propôs, pelo menos para parte dos educadores.

Apesar disso, consideramos que a formação que desenvolvemos pode muito ser aperfeiçoada. Novos recursos podem ser utilizados buscando maior apreensão dos

conteúdos discutidos, bem como possibilitando maior participação dos profissionais. Podem ser utilizadas mais atividades práticas, elaboradas a partir de questionamentos dos educadores e situações vivenciadas por eles nas escolas em que trabalham. Ademais, a inserção de um profissional da Psicologia no espaço escolar pode muito contribuir para a formação continuada dos profissionais e a realização de práticas de educação em valores morais.

Apesar de reconhecermos a importância de se pensar em alternativas outras para conduzir a formação dos profissionais, uma questão nos parece ser central: a motivação dos educadores para participar de cursos de formação no tema da educação em valores morais. Assim, a pergunta que se estabelece é: como motivar os profissionais da educação a estudarem sobre um tema que eles acreditam, em sua maioria, ser responsabilidade apenas da família? Como favorecer a participação de profissionais da educação em formação continuada se a organização do sistema de ensino não favorece a implantação de políticas de formação continuada no horário de trabalho dos profissionais? Como motivar tais indivíduos a estudar, se dedicar à leitura e pesquisa, se os mesmos possuem uma carga horária de trabalho extensa, e frequentemente se queixam de falta de tempo e cansaço? Essas e outras questões devem ser refletidas na elaboração de cursos de formação continuada. A partir dos nossos dados, indicamos que sejam destinados encontros exclusivamente para trabalhar a motivação dos profissionais com relação ao tema da educação em valores morais. Nesses encontros, pode ser refletida de forma mais detalhada a legislação sobre o tema, bem como os dados de pesquisas e os relatos de experiência sobre os benefícios que os projetos de educação em valores morais propiciam às escolas.

Ademais, os nossos dados sugerem a necessidade de novos estudos: que busquem averiguar a concepção de valores morais e éticos de profissionais da educação e a influência dos vínculos de relacionamento em seus juízos morais; que investiguem, por meio de distintas metodologias, os juízos dos profissionais da educação a respeito do papel da escola na formação moral dos alunos; que averiguem, de forma mais específica, aspectos da formação inicial dos profissionais da educação no que diz respeito ao embasamento teórico para o trabalho com a educação em valores morais e à importância atribuída pelos profissionais às teorias estudadas; que pesquisem os fatores que influenciam na capacidade de os profissionais da educação se colocarem no lugar de seus alunos, de percebê-los como iguais, bem como na capacidade de perceberem que, enquanto estudantes, adotam comportamentos que queixam de seus alunos.

Com nosso estudo, ressaltamos a relevância da formação continuada dos profissionais da educação para conduzir práticas de educação em valores morais no contexto escolar. Enfatizamos que tal formação deve buscar ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos referidos profissionais, bem como deve abordar, com especial atenção, a motivação para o estudo e o aperfeiçoamento profissional nesse tema e uma tomada de consciência sobre os próprios valores.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicamos nossa tese de doutorado ao estudo da educação em valores morais, com o objetivo de caracterizar as práticas de educação em valores morais que são desenvolvidas nas escolas municipais de ensino, bem como conhecer as concepções de educadores a respeito da aludida educação, de modo a verificar as necessidades de formação do público em pauta nesse domínio e proporcionar a eles momentos de reflexão e aquisição de competências e conhecimentos necessários à condução de práticas de educação em valores morais. Para tanto, divimos nossa tese de doutorado em três estudos. O **estudo 1** teve como objetivo geral investigar e descrever experiências de educação em valores morais desenvolvidas por profissionais da educação de escolas públicas municipais de ensino fundamental. Nosso propósito foi elaborar um mapeamento de experiências desse tipo, contribuindo para identificar fatores importantes para efetivar a formação moral no contexto escolar; Por sua vez, no **estudo 2**, buscamos pesquisar e descrever as concepções e os juízos de profissionais da educação de uma instituição pública municipal de ensino fundamental sobre a educação em valores morais, de modo a conhecer as possíveis necessidades de formação do aludido público no tema em pauta; Finalmente, no **estudo 3**, elaboramos e desenvolvemos um projeto de intervenção que teve como objetivo geral proporcionar aos profissionais da educação momentos de reflexão sobre conteúdos teóricos e metodológicos da área da educação em valores morais, bem como acerca de suas concepções, juízos e práticas pedagógicas que auxiliassem os referidos profissionais a adquirir competências e conhecimentos necessários ao trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar. A seguir, apresentamos como os dados dos três estudos se articulam e contribuem para a área da Psicologia da Moralidade e da Educação em valores morais.

Como vimos, a educação em valores morais, conforme adotada no presente estudo, corresponde às práticas de ensino voltadas a constituir indivíduos autônomos, aptos à cooperação (Piaget, 1930/1996). Esse tipo de formação pode ocorrer em diversos contextos, mas autores destacam a escola como um lugar propício para esse tipo de formação (Araújo, 2014; Barrios et al., 2011; Dias, 2005; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Koga & Rosso, 2016; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009, 2010a, 2013; La Taille & Vinha, 2013; Marques et al., 2017; Pereira et al., 2016; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b, 2007; Santos & Trevisol, 2012; Tognetta, 2016; Tognetta et al., 2010; Tognetta & Vinha, 2012). Além disso, a legislação brasileira indica que a formação moral das crianças e dos

jovens seja contemplada nas instituições de ensino (Lei 13.663, 2018; Ministério da Educação, 2007, 2013; Secretaria de Educação Fundamental, 2000; Secretaria de Educação Básica, 2017).

Apesar disso, estudo de levantamento realizado em escolas estaduais brasileiras, de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio, mostrou que **há poucos projetos** com esse foco nas escolas e poucas podem ser consideradas como bem-sucedidas (Alencar et al., 2013; 2014; Menin et al., 2013). Os dados da nossa pesquisa (estudo 1) mostraram que, nas escolas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo, isso se repete: há poucas experiências, a maioria trata de ações do dia a dia e não são projetos estruturados. Embora tais experiências apresentem características que autores da área elegem para práticas bem-sucedidas, os aspectos negativos verificados são relevantes e nos levam a inferir que a maior parte das experiências não pode ser considerada como bem-sucedidas. No entanto, novos estudos devem ser realizados, utilizando métodos que possibilitem detalhar as práticas relatadas. Por exemplo, algumas experiências podem ser selecionadas para serem investigadas de forma aprofundada, por meio de entrevistas com os participantes, entre outras estratégias. Além disso, tais estudos podem verificar se os profissionais que trabalham com os alunos mais velhos se envolvem mais em experiências e projetos de educação em valores morais e a justificativa.

Com base nos estudos da área e em nossos dados, ponderamos que a **ausência de formação específica** dos educadores pode influenciar a quantidade de experiências que são realizadas no contexto escolar. Nossa análise parte de estudo anterior (Alencar et al., no prelo) que encontrou, entre as justificativas de profissionais da educação para a não participação em experiências de educação em valores morais, argumentos como a ‘ausência de formação’ e a ‘falta de oportunidade’. Além disso, verificamos no estudo 1 que são poucos os profissionais que participaram de experiência que receberam formação específica para tanto. Vale destacar, ainda, que, entre os dados de caracterização dos participantes dos três estudos que realizamos, não houve menção de especialização no tema em pauta. Já nos estudos 2 e 3 foi possível verificar que, em geral, os educadores não se sentiam seguros e aptos para trabalhar com a formação moral dos alunos. Entre as justificativas, destaca-se a falta de conhecimentos técnicos e científicos sobre o assunto. No entanto, avaliamos que esse aspecto pode ser mais bem investigado em pesquisas futuras.

Outro aspecto que pode interferir na quantidade de experiências que são desenvolvidas no contexto escolar é a **condição de trabalho dos educadores** (Alencar et

al., 2013; Biaggio, 1997; Menin et al., 2013b). Mesmo que a forma de contratação (efetiva) da maioria dos profissionais do nosso trabalho favoreça o desenvolvimento de projetos, há outros aspectos que devem ser levados em consideração. Por exemplo, foi possível verificar nos três estudos uma queixa dos profissionais em relação à carência de recursos e infraestrutura das escolas. Este é um fator complicador e pode muito prejudicar o trabalho dos docentes. Os profissionais também possuem, em sua maioria, uma carga horária de trabalho elevada e, muitas vezes, o envolvimento em projetos pode ser visto como excesso de trabalho. Além disso, é possível inferir, também com base nos dados dos três estudos, que a **violência** está presente no contexto escolar, em suas variadas formas de manifestação (Ristum, 2010), e pode influenciar a condição de trabalho. Este é um tema que aparece no discurso dos profissionais: no estudo 1, como objetivos e temas para a educação em valores morais; no estudo 2, no medo de abordar determinados assuntos e na menção às palmadas; no estudo 3, no discurso contrário aos direitos humanos e na menção às palmadas. Assim, em novos trabalhos, pode ser pesquisado se as concepções e os juízos morais dos educadores são influenciados pelos vínculos de relacionamento. Além disso, a forma como a condição de trabalho dos docentes influencia suas práticas em geral, e em específico aquelas relacionadas à educação em valores morais também podem ser abarcadas de forma aprofundada em outros estudos.

Ademais, avaliamos que as **concepções dos profissionais** sobre os conceitos de valor moral, valor ético e educação em valores morais podem conduzir suas práticas de ensino. A esse respeito, os dados dos estudos 2 e 3 mostram que muitos profissionais relacionam tais conceitos à personalidade dos indivíduos e aos valores familiares. Nesse sentido, apresentam concepções relativistas. Coerentemente, os participantes concebem a família como a principal instituição responsável pela formação moral das crianças e dos jovens. Nesse sentido, o papel da escola na formação moral dos indivíduos é visto apenas como o de complemento, portanto, ela não é abordada de forma sistemática e programada pelos educadores. Assim, é possível notar que há um desconhecimento por parte dos profissionais da educação a respeito da literatura da área (García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009, 2010a, 2013; La Taille & Vinha, 2013; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b, 2007) e, principalmente, da legislação brasileira sobre o assunto em questão (Ministério da Educação, 2007; Secretaria de Educação Fundamental, 2000). Esse último aspecto foi verificado de forma mais evidente no estudo 3. Vale ressaltar que a reflexão sobre a referida legislação foi o que mostrou ser mais eficaz para conscientizar alguns profissionais sobre o papel da escola na educação em valores morais.

Dito isto, reafirmamos que é preciso **formar os educadores**: fornecer subsídios teóricos e metodológicos sobre o tema, proporcionando um processo de conhecimento e reflexão sobre as próprias concepções e práticas pedagógicas. De certa forma, consideramos que nossa intervenção atingiu os objetivos propostos: alguns profissionais manifestaram interesse pelo tema, demonstraram aprender conteúdos importantes para conduzir práticas de educação em valores morais, sinalizaram um novo entendimento sobre o papel da escola na formação moral dos indivíduos, afirmaram que se sentiam seguros para abordar tal temática após a formação, entre outros aspectos. Para verificar os efeitos da intervenção que realizamos a longo prazo, um novo estudo poderia ser realizado com os participantes, visando investigar as concepções dos mesmos a respeito dos conteúdos abordados em nossa pesquisa. Além disso, poderia ser averiguado se os mesmos modificaram suas práticas pedagógicas em decorrência da formação desenvolvida, logo, se elaboraram e desenvolveram experiências ou projetos no contexto escolar. Há também a possibilidade de pesquisar se a formação inicial dos profissionais da educação fornece subsídios teóricos e metodológicos para educar em valores morais e se a inserção do profissional de Psicologia nas escolas pode favorecer a implementação de práticas de educação em valores morais no referido contexto.

Ressaltamos, ainda, que a formação dos educadores para conduzir práticas de educação em valores morais no contexto escolar pode ocorrer de maneiras distintas, utilizando as mais variadas estratégias (Araújo et al., 2015; Midgette et al., 2018; Nucci et al., 2015). Avaliamos que os recursos que utilizamos foram proveitosos. Mas, melhorias podem ser pensadas para intervenções futuras, visando maior envolvimento e aprendizagem dos participantes. De toda forma, alguns fatores nos parecem essenciais para abordar em tais formações: conceito de valor moral e valor ético, teorias do desenvolvimento moral, relativismo e universalismo, conceito de educação em valores morais, contextos de desenvolvimento moral, temas para a educação em valores morais, práticas de educação em valores morais, espaço público (e a escola) como um espaço privilegiado para a educação em valores morais, entre outros. Além disso, entendemos ser fundamental a motivação dos profissionais para participar das formações e para conduzir práticas de educação em valores morais. Tal motivação pode ter como base a legislação brasileira, a análise da contemporaneidade, os benefícios para as relações interpessoais no contexto escolar e na sociedade de forma geral, entre outros aspectos.

Nossa pesquisa de doutorado nos levou a refletir sobre a necessidade e sobre as dificuldades dos estudos realizados no contexto escolar. Em diversos momentos do

estudo, questionamos nossa tese e nossos objetivos. Ao final do processo, avaliamos que nossa tese foi confirmada, ou seja, por meio de levantamento de experiências de educação em valores morais realizadas nas escolas e da análise das concepções dos profissionais da educação acerca desse tema, foi possível conhecer a realidade das instituições municipais de ensino fundamental no que diz respeito ao tema da educação em valores e, baseado em tal conhecimento, propomos um curso de formação, programado com base em teorias da Psicologia da Moralidade, para que os educadores pudessem aprender conteúdos necessários à condução de práticas de educação em valores morais, assim como refletir acerca de seus próprios valores e práticas pedagógicas. A referida aprendizagem contribuiu para que eles se sentissem aptos e seguros para trabalhar com a formação moral dos alunos no contexto escolar. Partimos do pressuposto de que tal sentimento pode favorecer o envolvimento dos educadores em práticas de educação em valores morais. Porém, novos estudos precisam ser realizados visando investigar especificamente esse aspecto. Ademais, entendemos que, com o intuito de consolidar as aprendizagens possibilitadas pelo curso de formação que desenvolvemos, é relevante a realização de novos estudos com os profissionais participantes do estudo 3 de nossa tese de doutorado, buscando ampliar os seus conhecimentos sobre o tema em pauta por meio de oficinas de elaboração de projetos.

Consideramos que a educação em valores morais no contexto escolar é o caminho para uma sociedade mais justa e digna para todos os seus membros. Esperamos que o nosso estudo contribua nesse sentido.

## 8 REFERÊNCIAS

- Alencar, H. M., & Couto, L. L. M. (2015). Educação moral no contexto escolar: Um estudo sobre a virtude da justiça com docentes do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental. *Anais da 41st Association for Moral Education Conference*, p. 1-12. Recuperado de [http://ame2015.net/?page\\_id=711&lang=pt](http://ame2015.net/?page_id=711&lang=pt)
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2013). Educação em valores morais: Uma análise de três experiências no Espírito Santo. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 238-272). São Paulo: Cortez.
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2014). Educação em valores morais: Juízos de profissionais no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 255-264. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182742
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (No prelo). Educação em valores morais: práticas de profissionais no contexto escolar. *Revista de Ciências Humanas*.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: Alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Diálogo Educacional*, 10(30), 367-387. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449009>
- Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2014). O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido. *Psicologia em Revista*, 3, 529-548.
- Araújo, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: Sete anos de estudo longitudinal. (2001). *Revista on-line da biblioteca prof. Joel Martins*, 2(2), 1-12.
- Araújo, U. F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2a ed., pp.17-64). São Paulo: Summus.
- Araújo, U. F. (2014). *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. São Paulo: Summus.

- Araújo, U. F., & Aquino, J. G. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula: A ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, U. F., & Puig, J. M. (2007). Pontuando e contrapondo. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2a ed., pp.107-139). São Paulo: Summus.
- Araújo, U. F., Garbin, M. C., Franzi, J., Arantes, V. A., & Silva, C. C. O. (2015). O uso de tecnologias educacionais na formação de professores para conteúdos de ética e cidadania: o curso de Especialização semipresencial em “Ética, valores e cidadania na escola”. *International Studies on Law and Education*, 19, 37-46.
- Araújo, G. (2018). Suspeito de roubar carro e postar foto em rede social é reconhecido e sofre tentativa de linchamento. *GI Piauí*, 22 de outubro. Recuperado de: [https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/10/22/populares-reconhecem-e-tentam-  
linchar-homem-que-postava-fotos-nas-redes-sociais-com-carro-roubado.ghtml](https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/10/22/populares-reconhecem-e-tentam-linchar-homem-que-postava-fotos-nas-redes-sociais-com-carro-roubado.ghtml)
- Assis, S. G., & Marriel, N. S. M. (2010). Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In S.G., Assis, P., Constantino, & J. Q. Avanci (Org.). *Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores* (pp. 65-93). Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/szv5t>
- Barrios, A., Marinho-Araujo, C. M., & Branco, A. U. (2011). Formação continuada do professor: Desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 90-99. doi: 10.1590/S1413-85572011000100010
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “Comunidade Justa”: Promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 47-69. doi: 10.1590/S0102-79721997000100005
- Biaggio, A. M. B. (2006). *Lowrence Kohlberg: Ética e educação moral* (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2008). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia* (14a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P., & Calais, S. L. (2013). Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: Relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 21(2), 347-359. doi: 10.9788/TP2013.2-04

- Camino, C., & Luna, V. (2009). Aquisição e desenvolvimento de valores morais. In M. Correia (Org). *Psicologia e escola: Uma parceria necessária* (2a ed., pp. 101-125). Campinas: Alínea.
- Carvalho, J. S., Sesti, A. P., Andrade, J. P., Santos, L. S., & Tibério, W. (2004). Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: Dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 435-445. doi: 10.1590/S1517-97022004000300004
- Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica. Brasília: CFP.
- Couto, L. L. M. (2013). *Prática docente e justiça: Educação em valores morais no ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.
- Couto, L. L. M., & Alencar, H. M. (2015). Educação moral no ensino fundamental: Prática docente de ensino da justiça. *Psico* (PUC), 46(1), 90-100. doi: 10.15448/1980-8623.2015.1.16927
- Couto, L. L. M., Alencar, H. M., & Moraes, T. M. (2015). Ensino da justiça: Motivação de docentes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 23(2), 383-397. doi: 10.9788/TP2015.2-11
- Couto, L. L. M., & Alencar, H. M. (2019). Furto no contexto escolar: Juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. *Revista de Educação Puc-Campinas*, 24(1), p. 35-53. doi: 10.24220/2318-0870v24n1a4229.
- Couto, L. L. M., Alencar, H. M., & Lima, M. G. (2019). Como elaborar projetos de educação em valores morais: Guia para a formação de educadores. Jundiaí, SP: Paco.
- Cortella, M. S. (2015). *Educação, convivência e ética: Audácia e esperança!* São Paulo: Cortez.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2013). *Nos labirintos da moral* (10a ed.). Campinas: Papyrus.
- Cortina, A. (2005). *Cidadãos do mundo: Para uma teoria da cidadania*. (Leite, S. C., trad.) São Paulo: Edições Loyola.
- Cortina, A., & Martínez, E. (2015). *Ética*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cristi, M. A. A., & García, X. M. (2018). Educación moral en Sudamérica: Un sistema pedagógico de transversalidad. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. doi:10.1590/s1413-24782018230029

- D'Aurea-Tardeli, D. (2007). *O herói na sala de aula: "práticas morais" para utilização de filmes pelo professor de ensino fundamental e médio*. Santos: Leopoldianum.
- D'Aurea-Tardeli, D. (2012). Outros procedimentos para educar moralmente: Como as histórias e a discussão de filmes podem ajudar na formação moral de nossos alunos?. In L. R. P. Tognetta, & T. P. Vinha (Org.). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral* (pp. 116-137). São Paulo: Editora do Brasil.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 18(3), 370-380. doi: 10.1590/S0102-79722005000300011
- Dias, A. A., & Vasconcellos, V. M. R. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia*, 7(1), 9-21. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a02.pdf>
- Durkheim, E. (2012). *A educação moral* (2a ed., R. Weiss, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Félix, S. L. N. (2015). Linchamento: O crescimento da (in)justiça coletiva diante da omissão do Estado. *Revista Direito e Liberdade*, 17(3), 223-259.
- Folha Vitória. (2018). Vendedora é assaltada e população agride um dos suspeitos na Serra. 07 de maio. Recuperado de: <https://novo.folhavoritoria.com.br/policia/noticia/05/2018/vendedora-e-assaltada-e-populacao-agride-um-dos-suspeitos-na-serra>
- García, M. X., & Puig, J. M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores* (O. Curros, trad.). São Paulo: Summus.
- Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Violência escolar: Percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 103-111.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente* (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Goergen, P. L. (2007). Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, 28(100 – especial), 737-762.
- Gonçalves, M. A. S., Piovesan, O. M., Link, A., Prestes, L. F., & Lisboa, J. G. (2005). Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 635-658. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n126/v35n126a06.pdf>

- Höffe, O. (2004) Valores em instituições democráticas de ensino. *Educação e Sociedade*, 25(87), 463-479.
- Instituto Jones dos Santos Neves (2012). *Divisão regional do Espírito Santo: microrregiões de planejamento*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2017). Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)
- Kant, I. (2011). Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. In *A obra-prima de cada autor* (2ª reimpressão, L. Holzbach, Trad.). São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1785).
- Koga, V. T., & Rosso, A. J. (2016). Análise da produção científica acerca da educação moral na escola. *Psicologia da Educação*, (43), 47-57. doi: 10.5935/2175-3520.20160005
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Boyd, D. R., & Levine, C. (2006). O retorno do estágio 6: Seu princípio e ponto de vista moral (W. Settineri, Trad.). In A. M. B. Biaggio (Org.). *Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral* (pp. 89-116). São Paulo: Moderna.
- La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-63). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (1998). Prefácio à edição brasileira. In J. M. Puig. *A construção da personalidade moral* (pp. 7-17). São Paulo: Ática.
- La Taille, Y. (2001). A questão da indisciplina: Ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille, & J. Hoffmann (Org.). *Grandes pensadores em educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (pp. 67-98). Porto Alegre: Mediação.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2010a). A escola e os valores: a ação do professor. In Y. La Taille, N. Pedro-Silva, & Justo, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor* (3a ed., pp. 5-21). Porto Alegre: Mediação.

- La Taille, Y. (2010b). Moral e ética: Uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), 26(especial), 105-114. doi: 10.1590/S0102-37722010000500009
- La Taille, Y. (2011). A moral e a cultura do tédio. In J. G. Aquino, R. Sayão, S. Rizzo, & La Taille, Y. *Família e educação: Quatro olhares* (pp. 51-75). Campinas: Papirus.
- La Taille, Y. (2013). A escola e os valores: A ação do professor. In Y. La Taille, J. S., Justo, N. Pedro-Silva. *Indisciplina, disciplina: Ética, moral e ação do professor* (5a. ed., pp 5-28). Porto Alegre: Mediação.
- La Taille, Y. (2016). Moral e ética no mundo contemporâneo. *Revista USP*, (110), p. 29-42. doi: 10.11606/issn.2316-9036.v0i110p29-42
- La Taille, Y., Souza, L. S., & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: Uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91-108.
- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (2009). Introdução. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 9-13). Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. & Vinha, T. P. (2013). Grandes Diálogos com Yves de La Taille e Telma Vinha: *Papéis da família e da escola na construção dos valores morais*. (Programa de rádio ou TV/Mesa redonda). Recuperado de: <https://novaescola.org.br/busca?q=telma+vinha+e+la+taille>
- La Taille, Y. & Vinha, T. P. (2013). Grandes Diálogos com Yves de La Taille e Telma Vinha: *Formação de professores e a educação moral*. (Programa de rádio ou TV/Mesa redonda). Recuperado de: <https://novaescola.org.br/busca?q=telma+vinha+e+la+taille>
- Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm)
- Lepre, R. M. (2015). Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos?. In R. A. Martins, & L. A. N. Cruz (Org.). *Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes* (pp. 9-24). Campinas: Mercado das Letras.
- Lira, P. & Cavatti, C. (2011). *O estado do Espírito Santo no Censo 2010*. Coordenação de Estudos Sociais e Coordenação de Estudos Territoriais. Espírito Santo: Instituto

- Jones dos Santos Neves - ISJN. Recuperado de [http://observatoriodasmetropoles.net/download/Censo\\_ES\\_e\\_RMGV.pdf](http://observatoriodasmetropoles.net/download/Censo_ES_e_RMGV.pdf)
- Marques, C. A. E., Tavares, M. R. T., & Menin, M. S. S. (2017). *Valores sociomoraes. Americanas*, SP: Adonis.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2015). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação e dados* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martínez, J. M. A. *Bullying: Guia para educadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- Martins, R. A., & Silva, I. A. (2009). Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. In R. A. Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Porto Alegre: Artmed.
- Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Zechi, J. A. M. (2013). Apresentação. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, J. A. M., & Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 21-26). São Paulo: Cortez.
- Menin, M. S. S. & Bataglia, P. U. R. (2013). Considerações finais: O que os projetos deste livro nos ensinam?. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, J. A. M., & Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 273-278). São Paulo: Cortez.
- Menin, M. S. S., Shimizu, A. M., Bataglia, P. U. R., & Martins, R. A. (2014). Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), p. 133-155.
- Menin, M. S. S., Trevisol, M. T. C., Zechi, J. A. M., & Bataglia, P. U. R. (2017). Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: Contribuições para o cotidiano da escola. *Rev. Educ. PUC-Camp*, 22(1), 1-17.
- Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A., & Nucci, L. (2018). Using Lesson Study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, 47, 1-21. doi: 0.1080/03057240.2018.1445982
- Ministério da Educação. (2006). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Orientações gerais - Catálogo 2006. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)

- Ministério da Educação. (2007). Secretaria de Educação Básica. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde. (2012). *Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Ministério da Educação. (2013). Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)
- Moreno, M., Sastre, G., Leal, A., & Busquets, M. D. (1999). *A afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: O aprender e o ensinar sobre justiça* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.
- Müller, A., & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: O aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, 38(2), 453-468. doi: 10.1590/S1517-97022012000200012
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: Para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89. doi: 10.1590/S1517-97022000000200006
- Nucci, L. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. New Jersey: Pearson.
- Nucci, L., Creane, M., & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 44, 479–496. doi: 10.1080/03057240.2015.1087391
- Oliveira, A. P., & Menin, M. S. S. (2013). Projeto “jovens construindo a cidadania” (JCC). In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 187-214). São Paulo: Cortez.
- Pereira, T. R., Bronzatto, M., & Camargo, R. L. (2016). O trabalho com os conflitos interpessoais na escola na perspectiva construtivista. *Revista Travessias*, 10(3), 41-66.
- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (C. J. P. Saltini, & D. B. Cavenaghi, Trad.). Rio de Janeiro: Wak. (Trabalho original publicado em 1954).

- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (4a ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).
- Puig, J. M. (1998a). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Puig, J. M. (1998b). *Ética e valores: Métodos para um ensino transversal*. (A. V. Fuzatto, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Puig, J. M. (2007). Aprender a viver. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2a ed., pp.65-106). São Paulo: Summus.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S., & Novella, A. M. (2000). *Democracia e participação escolar: Propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.
- Raab, Y. S., & Dias, C. S. (2015). Mediação de conflitos na escola: Possibilidades para o desenvolvimento moral? *Educação: Teoria e Prática*, 25(49), 357-373.
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro* (I. C. Benedetti, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Ristum, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. (2010). In S.G., Assis, P., Constantino, & J. Q. Avanci (Org.). *Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores* (pp. 65-93). Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/szv5t>
- Saint-Exupéry, A. (2005). *O Pequeno príncipe* (48ª ed.). Rio de Janeiro: Agir.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5a ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Santos, A. C. B. H., & Trevisol, M. T. C. (2012). Educação moral na escola: Relato de experiências. *Nuances: estudos sobre Educação*, 23(24), 122-141.
- Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais: Ética* (Vol. 8, 2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Secretaria de Estado da Educação. (2014). Contato. Telefones e endereços das escolas. *Endereço das escolas por localização e município da rede municipal – 2014*. Recuperado de <http://sedu.es.gov.br/rede-municipal-de-ensino>.
- Secretaria de Estado da Educação. (2015). *Número de estabelecimentos que ministram ensino fundamental, por rede escolar e localização, segundo superintendência e município no Espírito santo*. Vitória, Espírito Santo.

- Secretaria da Educação Básica. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF; MEC; CONSED; Undime. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/base>
- Sena, L. M., & Mortensen, A. C. K. (2014). *Educar sem violência: Criando filhos sem palmadas*. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares.
- Shimizu, A. M. (1999). As representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. *Nuances*, 5(5), 29-37. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/95/112>
- Silva, C. C. M., & Menin, M. S. S. (2013). O projeto “cidadania na escola”. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 169-186). São Paulo: Cortez.
- Silva, I. A. (2018). Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: Análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Singer, H. (2010). *República de crianças: Sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado das Letras.
- Sulzbach, L., & Schmiedt, M. (Produtoras). (2000). *A invenção da infância*. Brasil: M Schmiedt Produções.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: Uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. *Bullying: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor*. (2016). Americana/SP: Adonis.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2011). *Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. (2a ed.). Campinas: Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2012). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Tognetta, L. R. P. et al. (2010). *Um panorama geral da violência na escola – e o que se faz para combatê-la*. (Vol. 1). Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Tognetta, L. R. P., Knoener, D. F., Bomfim, S. A. B., & De Nadai, S. T. (2017). Bullying e cyberbullying: Quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1880-1900.
- Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23, 136-154.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2009). Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: Juízos morais de crianças e adolescentes. *Interação em Psicologia*, 13, 299-310;
- Varejão, V. (2017). Cartaz fixado em poste propõe 'extermínio de bandidos' em Vitória. *G1 Espírito Santo*, 03 de outubro. Recuperado de <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/cartaz-fixado-em-poste-propoe-extermínio-de-bandidos-em-vitoria.ghtml>
- Vinha et al. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Est. Aval. Educ.*, 27(64), 96-127.
- Vivaldi, F. M. C., & Vinha, T. P. (2014). Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: O estado do conhecimento. *INFAD* (Barcelona), 2(1), pp. 263-270. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1989/0214-9877\\_2014\\_1\\_2\\_263.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1989/0214-9877_2014_1_2_263.pdf?sequence=1)
- Wachelke, J., Natividade, J., Andrade, A., Wolter, R., & Camargo, B. (2014). Caracterização e avaliação de um procedimento de coleta de dados online (CORP). *Avaliação Psicológica*, 13(1), 143-146. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n1/v13n1a17.pdf>
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 227-237.

## 9 APÊNDICES

### 9.1 Apêndice A – Questionário do estudo 1

Questionário p1

\*Este questionário é uma adaptação do instrumento utilizado na pesquisa de Menin (2008). Referência: Menin, M. S. S. (2008). Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras. Projeto de pesquisa, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo.

\*Se necessário, para as respostas e/ou justificativas o verso das folhas do questionário também pode ser utilizado.

RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL*	
<b>IDENTIFICAÇÃO:</b>	
Nome: _____	RG: _____
E-mail: _____	Cidade: _____
Curso de graduação: _____	Tempo de formação: _____
Curso de pós-graduação: _____	Tempo de formação: _____
Escola(s) em que trabalha: _____	
Função na escola: ( ) Diretor; ( ) Coordenador Pedagógico; ( ) Professor; ( ) Outra: _____	
Disciplinas que ministra: _____	
Vínculo empregatício: ( ) Efetivo ( ) Designação temporária	
Nível de Ensino em que trabalha: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Outro: _____	
Ano(s) do ensino fundamental em que trabalha: 1º ( ) , 2º ( ) , 3º ( ) , 4º ( ) , 5º ( ) , 6º ( ) , 7º ( ) , 8º ( ) , 9º ( ) .	

1. Assinale se você já participou ou participa de alguma experiência de educação em valores morais no ensino fundamental (neste estudo estamos realizando um levantamento de experiências desenvolvidas exclusivamente no ensino fundamental).

SIM ( ) Quantas? \_\_\_\_\_

NÃO ( )

2. Se você assinalou que já participou de experiências de educação em valores morais, preencha os dados a seguir (se participou de mais de uma experiência, utilize um questionário para cada uma delas):

Nome da escola que ocorreu a experiência: \_\_\_\_\_

Endereço da escola: \_\_\_\_\_

Telefone da escola: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Sua função na escola durante a participação na experiência: \_\_\_\_\_

Ano de início e ano de finalização (se houver): \_\_\_\_\_

3. Quanto tempo a experiência durou (ou dura)?

( ) até 1 semana ( ) 1 quinzena ( ) 1 mês ( ) de 1 a 3 meses

( ) de 3 a 6 meses ( ) de 6 a 12 meses ( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

4. Quem foram os participantes?

( ) Aluno; quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Professor; quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Diretor; quantos? \_\_\_\_\_

( ) Coordenador pedagógico; quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Funcionários; quantos? \_\_\_\_\_

( ) Famílias dos alunos; quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Moradores do entorno da escola; quantos? \_\_\_\_\_

( ) Instituição externa à escola; Especifique: \_\_\_\_\_; quantos? \_\_\_\_\_

( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_; quantos? \_\_\_\_\_

5a. De alguma forma, quem motivou essa experiência?

( ) Aluno; ( ) Professor; ( ) Diretor; ( ) Coordenador pedagógico;

Questionário p2

- ( ) Funcionários; ( ) Famílias dos alunos; ( ) Moradores do entorno escolar;  
 ( ) Instituição externa à escola. Especifique: \_\_\_\_\_;  
 ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_;

**5b.** Relate de que forma a experiência foi motivada.

---



---



---

**6.** Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência? (Descreva os objetivos propostos).

---



---



---

**7.** Que temas ou assuntos foram trabalhados nessa experiência?

---



---



---



---

**8.** Assinale os recursos e meios utilizados na abordagem dos temas anteriormente mencionados.

- ( ) Nenhum recurso utilizado; ( ) música; ( ) cartaz; ( ) história; ( ) desenho; ( ) vídeo;  
 ( ) livro; ( ) jornal; ( ) revista; ( ) mensagem; ( ) teatro; ( ) pintura; ( ) palestra; ( ) debate;  
 ( ) Assembleia; ( ) dilemas morais; ( ) pesquisa; ( ) estudo dirigido; ( ) passeio;  
 ( ) aula expositiva; ( ) aula dialogada; ( ) conversa/diálogo; ( ) redação/trabalho individual; ( )  
 redação/trabalho em grupo; ( ) dinâmica; ( ) situações cotidianas; ( ) convivência dentro da escola; ( )  
 discurso no dia a dia do contexto escolar; ( ) própria atitude; ( ) parceria com outras disciplinas;  
 ( ) parceria entre todos os membros da comunidade escolar; ( ) estabelecimento de regras;  
 ( ) punição/castigo; ( ) recompensa; ( ) Outros; Especifique \_\_\_\_\_

**9.** Como os recursos e meios acima mencionados foram adotados na experiência? Dê exemplos de cada um deles. \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

**10** Descreva o papel atribuído a todos os participantes da experiência durante a sua realização

---

---

---

---

**11a.** Na sua opinião, houve ou não mudanças no ambiente escolar com a experiência?

SIM       NÃO

**11b.** Se a resposta anterior foi SIM, diga: quais mudanças? \_\_\_\_\_

---

**12a.** Esta experiência foi avaliada?

SIM       NÃO

**12b.** Se a resposta anterior foi SIM, diga por quem e como. Se a resposta anterior foi NÃO, diga por quê.

---

---

**13a.** A escola na qual foi desenvolvida a experiência recebeu alguma formação para esse projeto?

SIM       NÃO

**13b.** Caso tenha respondido SIM, descreva qual formação, quem ofereceu e o período de realização:

---

**14.** Mencione os pontos positivos e negativos da experiência que relatou.

---

---

---

---

**15.** Você faria alguma mudança no planejamento ou na condução do projeto?

SIM       NÃO

Se você respondeu SIM à questão anterior, diga, em resumo, quais mudanças e justifique sua resposta.

---

---

---

**MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO! CASO TENHA PARTICIPADO DE OUTRA EXPERIÊNCIA, UTILIZE OUTRO QUESTIONÁRIO.**

## 9.2 Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante do estudo 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Levantamento de experiências de educação em valores morais com profissionais de escolas públicas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo.

**Pesquisadoras responsáveis:** Leandra Lúcia Moraes Couto (doutoranda/PPGP/UFES; [leandrabj@hotmail.com](mailto:leandrabj@hotmail.com)) e Dr.<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora/PPGP/UFES; [heloisamoulin@gmail.com](mailto:heloisamoulin@gmail.com)).

**Telefones para contato:** (27) 3335-2501 (PPGP); 3145-9820 (Comitê de Ética em Pesquisa – Goiabeiras). Endereço do Comitê de Ética: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Bairro: Goiabeiras - município: Vitória, Espírito Santo, UFES, CEP: 29.075-910. E-mail: [aroiraka@hotmail.com](mailto:aroiraka@hotmail.com) e [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

**1. Natureza da pesquisa:** Você é convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar e descrever experiências de educação em valores morais em escolas públicas municipais de todos os municípios do estado do Espírito Santo. Ela está sendo realizada por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo - campus de Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo.

**2. Participantes da pesquisa:** Professores, diretores e coordenadores pedagógicos de educação fundamental de escolas públicas da rede municipal.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desse estudo você responderá a um questionário contendo questões que solicitam que você descreva experiências de educação em valores morais. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 10 a 20 minutos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o questionário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa. Sempre

que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa nos endereços de e-mail e telefones indicados no presente Termo.

**4. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevemos risco mínimo de desconforto durante preenchimento. Diante disso, ressaltamos que isso pode ser minimizado com a desistência do mesmo ou pausa para retomada em outro momento.

**5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os questionários serão identificados com um código e não com seu nome. Somente as pesquisadoras terão conhecimento dos dados. Assim, os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado, de forma que seja garantido o completo sigilo de informações coletadas que possam identificar os participantes.

**6. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas às experiências de educação em valores morais.

**7. Pagamento:** Você não terá algum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para minha participação neste estudo.

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa \_\_\_\_\_

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### 9.3 Apêndice C – Carta ao participante do estudo 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

**Ilmo (a) Senhor (a) Diretor (a)**

**Ilmo (a) Senhor (a) Coordenador (a) Pedagógico (a)**

**Ilmo (a) Senhor (a) Professor (a)**

**Vitória-ES, dezembro de 2015**

Vimos, por meio desta, solicitar sua colaboração na pesquisa **“Levantamento de experiências de educação em valores morais com profissionais de escolas públicas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo”**, realizada por pesquisadoras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): professora Dr<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar (orientadora da pesquisa), Leandra Lúcia Moraes Couto (Doutoranda em Psicologia) e Mariana Scalfoni (Aluna de Iniciação Científica).

A efetivação dessa pesquisa, que consiste na aplicação de um questionário, online e via correio, dependerá da colaboração de diretores, coordenadores pedagógicos e/ou professores de escolas municipais de ensino fundamental de todo o estado do Espírito Santo. Assim sendo, gostaríamos de contar com a sua participação, que é **muito importante, para que a pesquisa obtenha êxito e para que seus resultados possam contribuir para a Educação Brasileira. Sabemos, ainda, da alta relevância das informações que serão coletadas para o conhecimento de questões relativas à educação em valores morais.**

Portanto, pedimos que, antes de decidir se irá ou não colaborar, leia atentamente todo o material que lhe foi enviado. Ressaltamos que a sua participação é voluntária e sem ônus para você.

**Este envelope contém os seguintes documentos:** (1) Apresentação da Pesquisa às escolas; (2) Termo de Consentimento para os diretores ou coordenadores pedagógicos (em duas vias – solicitamos que uma via seja assinada e devolvida pelo correio e a outra permaneça com o participante) e (3) Questionário (que deverá ser devolvido, via correio, pelo participante).

Pedimos, portanto, a gentileza da devolução de uma das vias do Termo de Consentimento e devolução integral do questionário, que deverá ser preenchido, separadamente, pelo Diretor, Coordenador pedagógico e/ou Professor da escola. Todos os profissionais que desejarem responder o questionário são convidados a participar da pesquisa. Enviamos apenas uma cópia do questionário. No entanto, ressaltamos que estamos à disposição para enviar, de acordo com a demanda, quantos questionários forem necessários. No caso de retorno de mais de um questionário, solicitamos que devolvam de maneira conjunta, por meio deste mesmo envelope e com o selo do correio que está contido dentro dele.

**SOLICITAMOS A COLABORAÇÃO NO SENTIDO DE QUE A REFERIDA DEVOLUÇÃO OCORRA NO PRAZO MÁXIMO DE 15 DIAS APÓS O RECEBIMENTO DO ENVELOPE. Esse prazo justifica-se pelo cronograma de execução da pesquisa. Por essa razão é muito importante a devolução do questionário o mais breve possível.**

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos nos seguintes endereços eletrônicos: [leandrabj@hotmail.com](mailto:leandrabj@hotmail.com) e [heloisamoulin@gmail.com](mailto:heloisamoulin@gmail.com)

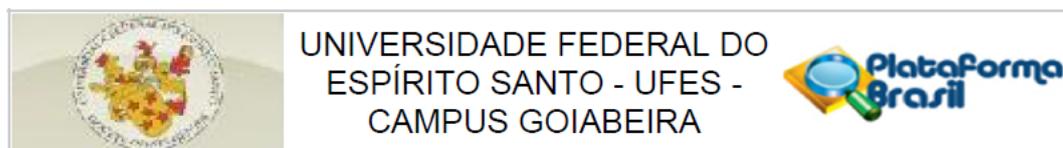
**Contamos com a colaboração de todos!**

**Antecipamos o agradecimento pela participação.**

**Prof. D<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar/Coordenadora**

**Leandra Lúcia Moraes Couto/Doutoranda em Psicologia**

## 9.4 Apêndice D – Parecer do CEP sobre o estudo 1



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LEVANTAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS COM PROFISSIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ESPÍRITO SANTO

**Pesquisador:** LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 51136215.8.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.379.831

#### Apresentação do Projeto:

O projeto propõe investigar o tema da educação em valores morais, isto é, as práticas de ensino que visam a constituir indivíduos autônomos, no que concerne às perspectivas teóricas da área da Psicologia da Moralidade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar e descrever experiências de educação em valores morais desenvolvidas por profissionais da educação de escolas públicas, municipais, de ensino fundamental (1º ao 9º ano) do Estado do Espírito Santo.

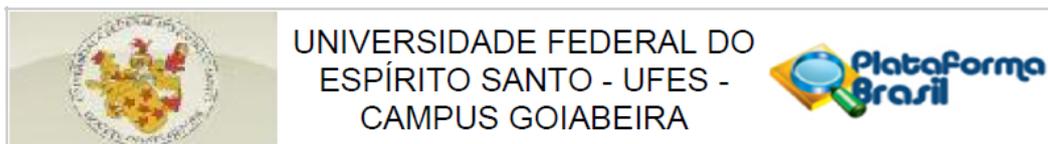
#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Fornecer um mapeamento de experiências de educação em valores morais, contribuindo, assim, com a identificação de fatores importantes para a efetivação da formação moral dos alunos no contexto escolar.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todos os itens do projeto necessários ao parecer estão presentes e redigidos de forma satisfatória e de acordo com os parâmetros adotados como adequados por este comitê.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-075  
 UF: ES Município: VITORIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.379.831

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão coerentes com a legislação vigente.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_612580.pdf	19/11/2015 16:30:05		Aceito
Outros	Carta_Undime.pdf	19/11/2015 16:29:06	LEANDRA LUCIA MORAES COUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	19/11/2015 16:27:26	LEANDRA LUCIA MORAES COUTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	19/11/2015 16:21:15	LEANDRA LUCIA MORAES COUTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/11/2015 16:19:52	LEANDRA LUCIA MORAES COUTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 22 de Dezembro de 2015

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
**(Coordenador)**

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-075  
UF: ES Município: VITORIA  
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

## 9.5 Apêndice E – Carta de autorização da SEME para os estudos 2 e 3



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA  
Secretaria de Educação

### AUTORIZAÇÃO

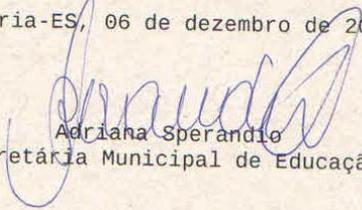
Autorizo **Leandra Lúcia Moraes Couto**, regularmente matriculada no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da **Universidade Federal do Espírito Santo-UFES**, realizar a pesquisa *“Educação em valores morais no ensino Fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação”* com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais da educação para elaborar projetos de educação em valores morais no contexto escolar.

Informamos à pesquisadora que ela deverá dialogar com os(as) gestores(as) das Unidades de Ensino, nas quais pretende realizar a pesquisa, dos (das) quais receberá autorização para desenvolver a investigação.

Cabe, ainda, à solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos profissionais envolvidos na pesquisa, recebendo assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica e apresentar os resultados do estudo aos (às) profissionais desta Rede Municipal de Ensino, sob a forma de formação planejada junto à GFDE.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação-GFDE.

Vitória-ES, 06 de dezembro de 2016

  
Adriana Sperandio  
Secretária Municipal de Educação

## 9.6 Apêndice F – Roteiro do estudo 2

### ROTEIRO PARA DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES

Nome: \_\_\_\_\_  
 E-mail: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 Curso de Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 Escola(s) em que trabalha: \_\_\_\_\_ Função na escola: \_\_\_\_\_  
 Tempo que trabalha na escola (objeto da pesquisa): \_\_\_\_\_  
 Disciplinas que ministra: \_\_\_\_\_  
 Vínculo empregatício: ( ) Efetivo ( ) Designação Temporária  
 Carga horária total de trabalho: \_\_\_\_\_  
 Nível de ensino em que trabalha: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( );  
 Ano(s) do EF em que trabalha: 1º( ), 2º( ), 3º( ), 4º( ), 5º( ), 6º( ), 7º( ), 8º( ), 9º( ).

- 1) O que você entende por valores morais e valores éticos?
- 2) O que você entende por educação em valores morais (ou educação moral)?
- 3) Em sua opinião, a quem compete a educação em valores morais?
- 4a) A escola deve ou não deve trabalhar a educação em valores morais?
- 4b) Por quê?
- 5a) Em sua escola, há experiências/projetos de educação em valores morais?
- 5b) Se sim: Dê exemplo.
- 6a) Você se sente capacitado(a) para trabalhar com a educação em valores morais no contexto escolar?
- 6b) Por quê?

## 9.7 Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a instituição dos estudos 2 e 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

### TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação em valores morais no ensino fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação.

**Pesquisadoras responsáveis:** Leandra Lúcia Moraes Couto (doutoranda/PPGP/UFES; [leandrabj@hotmail.com](mailto:leandrabj@hotmail.com)), Mayara Gama de Lima (doutoranda/PPGP/UFES; [mayaragl@gmail.com](mailto:mayaragl@gmail.com)) Dr.<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora/PPGP/UFES; [heloisamoulin@gmail.com](mailto:heloisamoulin@gmail.com)).

**Telefone para contato com as pesquisadoras:** (27) 3335-2501 (PPGP/UFES).

Para o caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa, você deve entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (Goiabeiras) por meio do seguinte telefone e/ou endereço: (27) 3145-9820. Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Bairro: Goiabeiras - Município: Vitória, Espírito Santo, UFES, CEP: 29.075-910. E-mail: [aroeiraka@hotmail.com](mailto:aroeiraka@hotmail.com) e [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

**1. Natureza da pesquisa:** Este estudo justifica-se pela importância de pesquisas na área da Psicologia da Moralidade sobre a educação em valores morais. Objetivamos investigar e descrever as características do contexto escolar da instituição, segundo a avaliação dos profissionais da educação. Além disso, pretendemos desenvolver uma intervenção visando à formação de profissionais da educação, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar.

**2. Participantes da pesquisa:** Professores, diretores e coordenadores pedagógicos de educação fundamental de uma escola pública da rede municipal localizada no Espírito Santo.

**3. Procedimentos/Métodos da pesquisa:** Neste estudo serão realizadas análises do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como de atas das reuniões da equipe gestora e docente nas quais a pesquisadora participará como ouvinte. Ademais, serão realizadas entrevistas individuais com os profissionais da educação, que serão gravadas, para posterior transcrição dos dados, atendendo exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Posteriormente, desenvolveremos um programa de formação ao longo de 15 encontros semanais, de duas horas cada, contendo procedimentos que solicitam que os participantes discutam em grupo sobre a educação em valores morais. Os referidos encontros serão gravados em vídeo e em áudio. Os participantes e os responsáveis pela instituição escolar têm a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderão solicitar mais informações sobre a pesquisa nos endereços de e-mail e telefones indicados no presente Termo.

**4. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados aqui obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevemos risco mínimo de desconforto para os participantes. Ao responder as perguntas do presente estudo e participar da intervenção, o participante poderá sentir desconforto em compartilhar algumas informações pessoais e/ou confidenciais, dentre outras. Diante disso, ressaltamos que tal possível desconforto pode ser minimizado com a desistência de participação nos procedimentos ou pausa para retomada em outro momento. Ademais, destacamos que os participantes que sofrerem danos resultantes de sua participação na pesquisa têm direito à indenização.

**5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados obtidos por meio da coleta de dados serão identificadas com um nome fictício e não com o nome dos participantes e da instituição na qual a pesquisa será realizada. Somente as pesquisadoras terão conhecimento dos dados e das imagens obtidas no estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado, mas de forma que seja garantido o completo sigilo de informações coletadas que possam identificar os participantes e instituição a eles vinculada.

**6. Benefícios:** Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimentos sobre a educação em valores morais no contexto escolar e fomentem políticas públicas e outras investigações sobre o tema.

**7. Pagamento:** Os participantes e a escola não terão qualquer tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação dos mesmos.

Estando, portanto, de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento em duas vias.

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para que a pesquisa seja realizada nas dependências desta escola, assim como concordo em fornecer o Projeto Político-Pedagógico da instituição e as atas das reuniões em que a pesquisadora participará como ouvinte.

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela instituição \_\_\_\_\_

Assinatura das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Orientadora da pesquisa \_\_\_\_\_

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## 9.8 Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes dos estudos 2 e 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Educação em valores morais no ensino fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação

**Pesquisadoras responsáveis:** Leandra Lúcia Moraes Couto (doutoranda/PPGP/UFES; [leandrabj@hotmail.com](mailto:leandrabj@hotmail.com)); Mayara Gama de Lima (doutoranda/PPGP/UFES; [mayaragl@gmail.com](mailto:mayaragl@gmail.com)) e Dr.<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora/PPGP/UFES; [heloisamoulin@gmail.com](mailto:heloisamoulin@gmail.com)).

**Telefone para contato com as pesquisadoras:** (27) 3335-2501 (PPGP/UFES).

Para o caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa, você deve entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (Goiabeiras) por meio do seguinte telefone e/ou endereço: (27) 3145-9820. Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Bairro: Goiabeiras - Município: Vitória, Espírito Santo, UFES, CEP: 29.075-910. E-mail: [aroeiraka@hotmail.com](mailto:aroeiraka@hotmail.com) e [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

**1. Natureza da pesquisa:** Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar e descrever as características do contexto da escola na qual trabalha, bem como desenvolver uma intervenção visando à formação de profissionais da educação referente ao tema da educação em valores morais. Ela está sendo realizada por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo - campus de Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo.

**2. Participantes da pesquisa:** Professores, diretores e coordenadores pedagógicos de educação fundamental de uma escola pública da rede municipal localizada no Espírito Santo.

**3. Procedimentos/Métodos da pesquisa:** Neste estudo você participará de uma entrevista contendo questões que solicitam que você descreva suas concepções a respeito da educação em

valores morais, bem como acerca das características do contexto da escola em que você trabalha. Você também participará de um programa de formação, contendo procedimentos que englobam estudo e discussão com outros profissionais a respeito da educação em valores morais. Os encontros de formação acontecerão ao longo de 15 reuniões, com duração de duas horas cada, que serão gravadas em vídeo e áudio. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração no sentido de completar sua participação na pesquisa, para podermos obter um resultado mais completo para o referido estudo. Sempre que desejar poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa nos endereços de e-mail e telefones indicados no presente Termo.

**4. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados aqui obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevemos risco mínimo de desconforto para os participantes. Ao responder as perguntas do presente estudo e participar da intervenção, o participante poderá sentir desconforto em compartilhar algumas informações pessoais e/ou confidenciais, dentre outras. Assim, ressaltamos que tal possível desconforto pode ser minimizado com a desistência das mesmas ou pausa para retomada em outro momento. Ademais, destacamos que os participantes que sofrerem danos resultantes de sua participação na pesquisa têm direito à indenização.

**5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas e os relatos durante a intervenção serão identificados com um nome fictício e não com o nome verdadeiro. Somente as pesquisadoras terão conhecimento dos dados e das imagens obtidas no estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado, mas de forma que seja garantido o completo sigilo de informações coletadas que possam identificar os participantes e suas instituições.

**6. Benefícios:** Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimentos sobre a educação em valores morais no contexto escolar e fomentem políticas públicas e outras investigações sobre o tema.

**7. Pagamento:** Você não terá qualquer tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Estando, portanto, de acordo, o participante e a pesquisadora responsável pela pesquisa assinam o presente Termo de Consentimento em duas vias, sendo que ambos receberão uma delas.

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

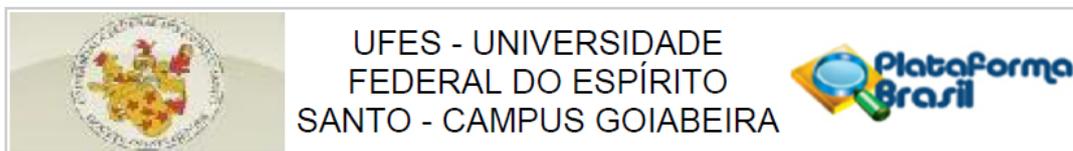
Eu, \_\_\_\_\_, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para participar deste estudo.

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Assinatura das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa \_\_\_\_\_

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## 9.9 Apêndice I – Parecer do CEP sobre os estudos 2 e 3



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Educação em valores morais no ensino fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação

**Pesquisador:** LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 61893716.0.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.182.097

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, e está dividida em dois Estudos. No Estudo 1 realizará um estudo de caso, no qual pesquisará as características do contexto escolar de uma instituição pública municipal localizada em um município pertencente ao Estado do Espírito Santo, de modo que seja possível conhecer os limites e as dificuldades para efetivar a educação em valores morais na instituição em pauta. Por sua vez, no Estudo 2 buscará desenvolver e verificar a eficácia de uma intervenção visando à formação de profissionais da educação no que se refere a elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Participarão dos Estudos 12 profissionais da educação de uma instituição pública municipal de ensino fundamental, de um município localizado no Espírito Santo. Será convidado a participar do estudo um professor de cada ano do ensino fundamental, de diferentes áreas, totalizando nove docentes. Além destes, os profissionais que integram a direção, o setor pedagógico e a coordenação da escola serão convidados. A análise dos dados será realizada com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002).

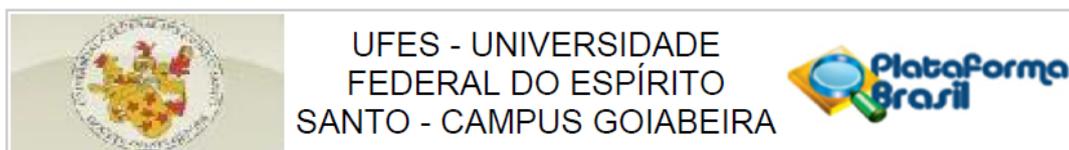
**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

**UF:** ES **Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.182.097

#### Hipótese:

Considera que por meio da formação profissional, programada com base em teorias da Psicologia da Moralidade e na análise do contexto escolar, os referidos profissionais podem desenvolver competências pessoais e profissionais necessárias para concretizar tal educação.

#### Metodologia de Análise de Dados:

No Estudo 1, as entrevistas serão analisadas com base na teoria piagetiana e na recomendação de Delval (2002). Como afirma Delval (2002, p. 62), "temos de extrair o máximo de informações de nossos dados, mas sem nos deixar levar pelos detalhes. Para isso, temos de elaborar algumas categorias de análise, detectar tendências nas concepções e nos sujeitos". Ainda segundo o autor, uma das decisões a ser tomada no processo de análise dos dados refere-se a quando podemos tratar respostas como semelhantes ou diferentes. Para ele, em meio à variedade de respostas, é preciso definir o que é importante e o que não é. Com base em tais fundamentos, todas as entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Por meio de observações durante a entrevista e transcrição será possível descobrir tendências gerais, respostas interessantes para o estudo, que serão registradas como ponto de partida para as etapas posteriores da análise. Reunidos os dados, realizaremos a leitura de todos os protocolos de entrevistas e estabeleceremos categorias detalhadas e resumidas das respostas e justificativas dos participantes. Ademais, validaremos nossas categorias por meio de acordo interjuizes.

Os dados coletados por meio do PPP e das atas das reuniões dos profissionais da educação serão digitalizados e categorizados com base na sistematização proposta por Delval (2002). Embora o autor não apresente uma proposta específica para dados provenientes desse tipo de material, avaliamos que tal sistematização pode ser adaptada para a análise dos documentos mencionados. Assim, após a digitação dos dados, seguiremos as mesmas etapas mencionadas para a análise das entrevistas, a saber: elaboração de categorias detalhadas e resumidas.

Por sua vez, os dados obtidos no Estudo 2 (entrevistas) serão analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002), à semelhança dos passos descritos para o Estudo 1. Além disso, realizaremos a gravação em vídeo e áudio de todos os encontros da intervenção, o que poderá auxiliar a descrição e a análise dos pontos positivos e negativos da intervenção realizada. Vale destacar que apenas o conteúdo das entrevistas será transcrito e categorizado.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.182.097

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

O objetivo geral do presente projeto é fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais da educação para elaborar projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Para tanto, nossa pesquisa será dividida em dois Estudos, os quais tem o objetivo de pesquisar e descrever as características do contexto escolar de uma instituição pública municipal de ensino fundamental, de modo que seja possível conhecer os limites e as dificuldades para efetivar a educação em valores morais na instituição em pauta (Estudo 1); e desenvolver e verificar a eficácia de uma intervenção visando à formação de profissionais da educação referente à elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar (Estudo 2).

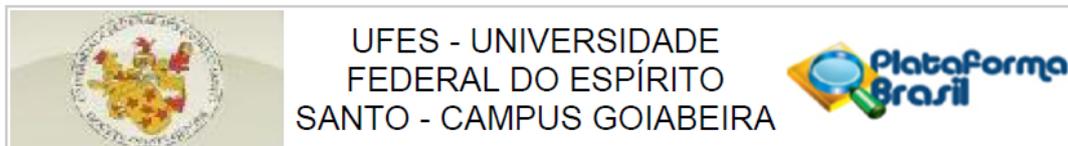
**Objetivo Secundário:**

**-Objetivos do Estudo 1**

Neste Estudo, propomos pesquisar e descrever as características do contexto escolar de uma instituição pública municipal de ensino fundamental, de modo que seja possível conhecer os limites e as dificuldades para efetivar a educação em valores morais na instituição em pauta. São objetivos específicos:

1. Investigar os projetos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município da instituição pesquisada;
2. Identificar as características do entorno escolar, por meio das percepções dos profissionais da educação;
3. Averiguar, com base no relato dos participantes, a existência ou não de parceria entre escola, família dos alunos e instituições do entorno escolar;
4. Descrever as práticas pedagógicas estabelecidas na escola relacionadas ao tema dos valores morais;
5. Pesquisar a concepção dos profissionais da educação a respeito da qualidade das relações interpessoais (convívio escolar) estabelecidas na referida instituição;
6. Investigar como os participantes identificam os problemas sociomoraes vivenciados na instituição;

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.182.097

7. Descrever como os profissionais administram os problemas sociomoraes vivenciados na instituição;
8. Averiguar as concepções e os juízos dos profissionais da educação a respeito do ensino dos valores morais no contexto escolar;
9. Pesquisar os juízos dos participantes a respeito das principais características que um projeto de educação em valores morais no seu contexto

escolar deveria conter;

-Objetivos do Estudo 2

O objetivo geral do Estudo 2 é desenvolver e verificar a eficácia de uma intervenção visando à formação de profissionais da educação referente à

elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Por sua vez, os objetivos específicos são:

1. Fornecer subsídios teóricos aos profissionais da educação para o ensino de valores morais no contexto escolar;
2. Propiciar subsídios metodológicos aos participantes para o ensino de valores morais no contexto escolar;
3. Fomentar a reflexão acerca das características do contexto escolar da instituição pesquisada;
4. Desenvolver competências pessoais e profissionais necessárias para educar em valores morais;
5. Descrever os pontos positivos e negativos de um programa de intervenção;
6. Identificar as possíveis contribuições de tal formação para a elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos da pesquisa, registra-se:

A participação nos Estudos 1 e 2 da presente pesquisa não trará complicações legais aos participantes. Todos os procedimentos adotados obedecerão aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/12 (2012) do CNS. Nesse sentido, prevemos risco mínimo de desconforto para os participantes durante algum procedimento metodológico do estudo. No entanto, ao responder as perguntas do

presente estudo e participar da intervenção, o participante poderá sentir desconforto em compartilhar algumas informações pessoais e/ou confidenciais, dentre outras. Diante disso, ressaltamos que assinalaremos a possibilidade de o participante não responder a qualquer pergunta em que sentir desconforto em fornecer as informações solicitadas. Tal possível desconforto poderá ser minimizado com a desistência de participação nos procedimentos ou

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITÓRIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.182.097

pausa para retomada em outro momento.

Sobre os benefícios do estudo, apresenta-se:

A pesquisa fornecerá subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais da educação para o trabalho com questões relativas à educação em valores morais no contexto escolar. Assim, consideramos que esse estudo beneficiará os participantes de forma direta, por meio da formação prevista, bem como indicará aspectos relevantes para as pesquisas e intervenções neste campo do conhecimento.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma emenda, em que se solicita a inclusão da pesquisadora Mayara Gama de Lima na equipe de pesquisa.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se coerentes com o que preconiza a legislação vigente.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há inadequações.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_880969E1.pdf	30/05/2017 13:47:17		Aceito
Outros	Carta_ao_parecerista_30_05_17.pdf	30/05/2017 13:37:20	LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO	Aceito
Outros	Termo_para_instituicao_LLMC_9_11.pdf	09/11/2016 17:46:05	LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_participante_LLMC_09_11.pdf	09/11/2016 17:44:43	LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO	Aceito

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.182.097

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_LeandraCouto.pdf	21/10/2016 17:18:24	LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	21/10/2016 17:15:25	LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 21 de Julho de 2017

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

**9.10 Apêndice J – Ficha de avaliação dos materiais e dos recursos utilizados na formação do estudo 3**

**ESSA FOLHA DEVE SER RESPONDIDA APÓS A LEITURA DO TEXTO E DEVE SER ENTREGUE PARA AS PESQUISADORAS NO PRÓXIMO ENCONTRO**

**AVALIANDO O TEXTO**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Função na escola: \_\_\_\_\_ Tempo que trabalha na escola: \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício: (     ) Efetivo (     ) Designação temporária

Turno: \_\_\_\_\_

I) ASSINALE O QUANTO VOCÊ CONCORDA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO:

**1. O TEXTO BÁSICO É DE FÁCIL COMPREENSÃO/ É CLARO**

(    ) CONCORDO	(    ) NÃO CONCORDO	(    ) NÃO SEI AVALIAR*
-----------------	---------------------	-------------------------

**\*Caso você tenha assinalado “não sei avaliar”, justifique sua resposta:**

**2. O TEXTO BÁSICO É CONCISO**

(    ) CONCORDO	(    ) NÃO CONCORDO	(    ) NÃO SEI AVALIAR*
-----------------	---------------------	-------------------------

**\*Caso você tenha assinalado “não sei avaliar”, justifique sua resposta:**

**3. O TEXTO BÁSICO AMPLIOU MEUS CONHECIMENTOS**

(    ) CONCORDO	(    ) NÃO CONCORDO	(    ) NÃO SEI AVALIAR*
-----------------	---------------------	-------------------------

**\*Caso você tenha assinalado “não sei avaliar”, justifique sua resposta:**

**4. O TEXTO BÁSICO É ÚTIL PARA SER CONSULTADO EM MOMENTOS POSTERIORES À FORMAÇÃO**

(    ) CONCORDO	(    ) NÃO CONCORDO	(    ) NÃO SEI AVALIAR*
-----------------	---------------------	-------------------------

**\*Caso você tenha assinalado “não sei avaliar”, justifique sua resposta:**

II) RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

**1. QUAL CONTEÚDO DO TEXTO VOCÊ CONSIDERA MAIS DIFÍCIL?**

**2. VOCÊ TEM ALGUMA DÚVIDA SOBRE O TEXTO? SE SIM, DIGA QUAL.**

**QUESTÕES PARA SEREM RESPONDIDAS AO FINAL DE CADA ENCONTRO**

I) RESPONDA AS SEGUINTEs QUESTÕES:

**1. O QUE VOCÊ *MAIS* GOSTOU NAS ATIVIDADES E EXERCÍCIOS PROPOSTOS?**

---

---

---

---

**2. O QUE VOCÊ *MENOS* GOSTOU NAS ATIVIDADES E EXERCÍCIOS PROPOSTOS?**

---

---

---

---

II) SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO EM GERAL:

---

---

---

---

**9.11 Apêndice K – Ficha de avaliação final da formação do estudo 3****AVALIAÇÃO FINAL****Nome/Participante:**  

---

- 1. Antes de participar do projeto de formação, você se sentia seguro (ou preparado) para trabalhar com a educação em valores morais no contexto escolar?**

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê:

- 2. Hoje, após participar do projeto de formação, você se sente seguro (ou preparado) para trabalhar com a educação em valores morais no contexto escolar?**

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê:

- 3. Dê uma nota de 0 a 10 para a sua participação na formação. Para a avaliação, utilize os seguintes critérios:**

A) FREQUÊNCIA NOS ENCONTROS (VALOR: 1,5): \_\_\_\_\_

B) PONTUALIDADE (VALOR: 1,0): \_\_\_\_\_

C) LEITURA DOS TEXTOS BÁSICOS (VALOR 2,5): \_\_\_\_\_

D) REALIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS EM CASA (VALOR 1,5): \_\_\_\_\_

E) REALIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DURANTE OS ENCONTROS (VALOR: 1,0): \_\_\_\_

F) PARTICIPAÇÃO NA DISCUSSÃO EM GRUPO (VALOR 2,5): \_\_\_\_\_

**NOTA:** \_\_\_\_\_

## 9.12 Apêndice L – Chaves de respostas das atividades de análise crítica

### ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 1

Descreva os pontos principais discutidos no último encontro, exemplificando como os assuntos refletidos podem auxiliar sua prática pedagógica

No texto, abordamos os conceitos de **valor, virtude, moral, ética, universalismo, relativismo axiológico e antropológico**. A definição de **valor** adotada tem por base o ponto de vista psicológico, conforme as proposições de Piaget (1954/2014), para quem valor é uma dimensão geral da afetividade. **Virtudes** como a justiça, a generosidade e a dignidade/honra são os nossos valores morais. A virtude do homem é nossa maneira de ser e de agir humanamente, nossa capacidade de agir bem. Em uma definição mais restrita, virtude remete a qualidades da pessoa, que definem seu caráter. Vale ressaltar que os valores podem ser classificados em morais, amorais e imorais. Destacamos também que **moral** e **ética** são palavras frequentemente utilizadas como sinônimas, as duas referindo-se a um conjunto de regras de conduta entendidas como obrigatórias. La Taille (2006, 2010) discute que há autores que empregam indistintamente os termos moral e ética, mas também há aqueles que estabelecem diferenças de sentido entre os conceitos. Nossa definição tem por base as reflexões de La Taille (2006, 2010), que a partir de autores como Bernard Williams, Comte-Sponville e Ricoeur, reserva os dois termos a dimensões distintas da vida humana. À moral é reservada a resposta à pergunta ‘como devo agir?’. Por sua vez, à reflexão ética cabe a resposta à indagação ‘que vida eu quero viver?’. Nesse sentido, a moral implica princípios e regras que regulam a convivência, as relações, portanto, corresponde a critérios entre o bem e o mal, a um conjunto de valores dos quais são derivados deveres. Já a ética diz respeito a critérios para a busca de uma vida que valha a pena ser vivida, projetos que dão sentido à vida. Assim, com base nos estudiosos apresentados no texto, somos contrários à ideia do **relativismo**, que considera que nenhum valor pode ser **universalmente desejável**. Há pelo menos dois tipos de relativismo: o axiológico e o antropológico. O relativismo axiológico consiste na afirmação de que todos os sistemas morais têm o mesmo valor, portanto, não é legítimo condenar uns em nome de outros. Por sua vez, o relativismo antropológico, equivale a afirmar que não há nenhuma tendência humana universal que nos leve a legitimar um determinado sistema moral em detrimento de outros. Os assuntos abordados no texto podem auxiliar a prática pedagógica de profissionais da educação na medida em que fornece subsídios para se pensar os efeitos de tais práticas nos educandos. Conceituar valor, moral, ética, relativismo é importante para que tais profissionais reflitam sobre seus próprios valores e, assim, consigam direcionar suas abordagens de forma mais técnica e científica, e não apenas no senso comum, em interesses e concepções próprias. A aprendizagem e a discussão de tais conceitos também são importantes para que os profissionais identifiquem que há valores que são morais e outros que não possuem relação com a moral, devendo direcionar a sua atenção e prática de forma distinta para cada um deles. Além disso, ao discutir sobre o relativismo ponderamos que há assuntos e comportamentos que não devem ser tolerados na vida em sociedade, portanto, no contexto escolar.

**ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 2**

**Com base no texto discutido no segundo encontro, proponha uma atividade educacional que leve em consideração o estágio do desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Destaque os possíveis impactos que essa atividade pode ter sobre o desenvolvimento de seus alunos.**

Os profissionais devem propor uma atividade educacional que leve em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos, conforme descrito no texto básico, que apresenta as proposições de Piaget para o referido desenvolvimento. Nesta atividade, esperamos que os participantes demonstrem que conhecem as características de desenvolvimento cognitivo da faixa etária com que trabalham ao escolher determinada metodologia. É possível distinguir na teoria de Piaget quatro grandes estágios do desenvolvimento cognitivo. No entanto, é importante destacar que o progresso de tal desenvolvimento não é algo automático, mas pode variar conforme a experiência individual ou do potencial hereditário. Nesse sentido, as idades cronológicas estimadas para o alcance de cada estágio de desenvolvimento são compreendidas como idades aproximadas, portanto, não são fixas. Um aspecto da teoria é invariável: para alcançar os estágios mais elevados é preciso passar pelos estágios mais elementares. O primeiro estágio é o da inteligência sensório-motora, que ocorre entre o nascimento da criança até aproximadamente os dois anos de idade. O segundo estágio de desenvolvimento cognitivo, denominado de pré-operatório, dura até aproximadamente os sete anos, idade em que comumente se cursa o segundo ano do ensino fundamental. Nele surge a capacidade de representação de objetos e eventos, isto é, a função simbólica. O pensamento infantil nesse período tem por característica o egocentrismo, a centração, a ausência de reversibilidade e a inabilidade de acompanhar transformações. É durante o estágio seguinte, das operações concretas, que ocorre dos sete aos 11 anos, aproximadamente, que os processos mentais da criança se tornam lógicos. Isto equivale a dizer que as ações internalizadas vão tornando-se cada vez mais reversíveis e o pensamento menos egocêntrico, menos centrado no próprio sujeito. Outras estruturas centrais às operações concretas são a seriação e classificação. Tais operações são importantes para a compreensão infantil dos conceitos de número. Este estágio é denominado concreto devido ao fato de a criança conseguir pensar corretamente apenas se os exemplos ou materiais que ela utiliza para apoiar seu pensamento existem e podem ser observados. É relevante assinalar que este estágio ocorre, em média, entre os indivíduos que cursam do segundo ao sexto ano do ensino fundamental. O quarto estágio, operatório-formal, se inicia a partir dos 12 anos de idade, aproximadamente, que equivale aos sujeitos que podem estar cursando o sétimo ano escolar. Neste estágio o pensamento torna-se livre das limitações da realidade concreta e as estruturas cognitivas da criança adquirem maturidade. No estágio das operações formais o raciocínio pode, pela primeira vez, utilizar hipóteses de forma abstrata. Dessa maneira, o indivíduo com tais operações plenamente desenvolvidas pode raciocinar de forma efetiva sobre o presente, o passado e o futuro, assim como acerca de problemas hipotéticos e proposições verbais. Com base no texto, que descreve os quatro estágios de desenvolvimento cognitivo definidos por Piaget, os participantes devem descrever os possíveis impactos que a atividade proposta pode ter sobre o desenvolvimento dos alunos. Assim, esperamos que os profissionais citem de que forma a atividade é adequada ao desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, ou até mesmo a maneira pela qual a atividade propicia que os educandos avancem em seu desenvolvimento.

**ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 3**

**Com base nas discussões do terceiro encontro de formação, cite três conflitos ou problemas de ordem moral que você enquanto educador vivencia na escola; depois, descreva o que você acha que precisa fazer na prática para contribuir para a resolução do referido problema ou conflito (com fundamento da Psicologia do Desenvolvimento Moral).**

Esta atividade exige que os profissionais façam uma análise dos problemas de ordem moral que vivenciam no contexto escolar, a partir das análises e reflexões sobre moral, ética e desenvolvimento moral estabelecidas no curso de formação. Nesse sentido, observaremos se os participantes mencionam problemas que ferem (ou envolvem) princípios tais como a justiça, a generosidade e a honra/dignidade dos indivíduos, ao invés daqueles de ordem convencional ou pessoal. Com base nos textos discutidos na formação, e especificamente no texto do terceiro encontro, os profissionais precisam indicar práticas que contribuam para a resolução dos problemas de ordem moral mencionados. Nesse sentido, as referidas práticas devem levar em consideração o desenvolvimento moral dos educandos, que compreende duas tendências: a heteronomia e a autonomia. Além disso, as ações dos profissionais devem abordar o trabalho com as dimensões intelectuais e afetivas presentes na moralidade, conforme defendido por La Taille.

**ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 4**

**Na sua escola é necessário trabalhar a educação em valores morais? Qual a maior finalidade que um projeto de educação em valores morais para a sua escola deveria ter? Como deveriam ser enfrentados os problemas morais vivenciados na sua escola?**

No texto básico do quarto encontro de formação consta que uma educação em valores morais bem-sucedida é aquela que tem como objetivo a construção de indivíduos autônomos, que se guiam por princípios de justiça, entre outros valores morais. É necessário que em tal educação explicitem-se, discutam-se e reconstruam-se regras, valores e princípios que norteiem o como viver em sociedade. A formação em pauta não deve se confundir com dogmatismos ou controles disciplinares. Pelo contrário, deve visar a construção de indivíduos críticos e participativos. Além disso, a motivação para as práticas de educação em valores morais deve partir de problemas que acontecem no contexto e/ou no entorno escolar, ou seja, ter como finalidade buscar soluções para problemas sociomorais contextuais. Dessa maneira, a partir das respostas à essa atividade, buscaremos identificar se os participantes compreenderam o conceito e as finalidades da educação em valores morais.

### ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 5

**De acordo com o texto básico, que temas podem ser utilizados na educação em valores morais? Entre eles, quais você considera mais necessários trabalhar na sua escola? Justifique com os critérios utilizados para a escolha de temas para a educação em valores morais.**

No texto básico destacamos as seguintes possibilidades de temas para serem trabalhadas na educação em valores morais: justiça, solidariedade/generosidade, honra/dignidade, respeito (respeito mútuo: respeito pelas diferenças de cada um, respeito pelos lugares públicos e respeito na dimensão política), direitos humanos e violência (bullying). No entanto, vários outros temas são mencionados ao longo do texto. Os assuntos destacamos foram eleitos tendo em vista sua importância para o campo da moralidade e a relevância atribuída por profissionais da educação (o que foi verificado por meio de dados de pesquisas). Consideramos que os temas a serem trabalhados na educação em valores morais devem ser selecionados com base em estudos e autores da área, bem como nas características próprias de cada instituição escolar, e não nos valores e opiniões pessoais de cada profissional da educação. Diferentes estudiosos e a legislação brasileira elegem temas para a educação em pauta.

### ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 6

**Disserte sobre a citação a seguir, explicando o seu significado e apontando de que forma tal afirmação traz implicações para as práticas dos profissionais da educação no contexto escolar: “a pressão exclusiva do adulto sobre a alma infantil conduz a resultados muito diversos que a livre cooperação entre crianças”.**

Nesta atividade esperamos que os profissionais demonstrem conhecimentos adquiridos por meio do estudo do texto básico e das discussões do sexto encontro. Ao longo do referido encontro, enfatizamos que para propor metodologias de ensino é preciso conhecer as teorias do desenvolvimento humano, conhecer as características do desenvolvimento da criança e do adolescente, ou corremos o risco de estabelecer práticas pedagógicas que não possuem a eficácia almejada. Ademais, assinalamos que diferentes procedimentos podem levar a resultados muito diversos, o que equivale a dizer que dependendo de como é conduzida a educação em valores morais, ela moldará comportamentos de maneiras distintas. Nesse sentido, o educador preocupado em formar indivíduos autônomos e cidadãos participativos deve estar atento aos procedimentos que utiliza em suas práticas pedagógicas, se perguntando constantemente se elas favorecem o desenvolvimento da autonomia ou colaboram para que os alunos permaneçam na heteronomia. Analisamos no texto e discutimos no encontro alguns procedimentos que muitas vezes são adotados na formação moral dos indivíduos, como o convívio escolar, os métodos verbais e ativos, o diálogo, a punição, as reflexões sobre princípios e o estabelecimento de regras, a transversalidade e as disciplinas específicas. Ressaltamos que muitos são os recursos e as técnicas que podem ser utilizadas visando à formação moral dos alunos e que, de acordo com a abordagem piagetiana, as atividades cooperativas ganham destaque no que diz respeito à formação moral, pois elas são a base para a construção da autonomia. Nesse sentido, os métodos ‘ativos’ parecem superiores àqueles que possuem como base a imposição, a humilhação e o constrangimento. Dessa maneira, é esperado que os profissionais sejam capazes de analisar a afirmação exposta na atividade, explicando seu significado e apontando implicações para suas práticas como, por exemplo, o cuidado na escolha e na condução das práticas de ensino, pois dependendo de como são conduzidas, podem atingir ou não os seus objetivos. Se o objetivo é formar indivíduos autônomos, devem dar prioridade a procedimentos como o diálogo e diminuir o uso de punições expiatórias, por exemplo.

**ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 7**

**Que procedimentos (ou estratégias metodológicas) as autoras do texto discutido no encontro 7 consideram que podem ser utilizados na educação em valores morais?**

**Escolha um dos procedimentos (ou estratégia metodológica) abordados no encontro 7 e explique o seu conceito e objetivos.**

No texto básico do encontro 7 discutimos algumas técnicas e procedimentos de educação em valores morais, a saber: discussão de dilemas, exercício de role-playing, assembleias, clarificação de valores e compreensão crítica. Também apresentamos os materiais de apoio que podem ser utilizados na condução das referidas técnicas, como histórias infantis, filmes, textos, desenhos e músicas. Os dilemas são histórias curtas que apresentam um conflito de valores de alguma forma desejáveis. Trata-se de situações que não oferecem uma solução única nem uma solução totalmente clara. Assim, a discussão de dilemas visa criar conflitos ou incertezas nos indivíduos, bem como ajudar a restabelecer o equilíbrio. O exercício de role-playing (ou role-taking) equivale a um jogo de dramatização em que uma pessoa deve se colocar no lugar de outra. Com essa técnica, estimula-se a capacidade empática dos sujeitos. Os dilemas são histórias curtas que apresentam um conflito de valores de alguma forma desejáveis. Trata-se de situações que não oferecem uma solução única nem uma solução totalmente clara. Assim, a discussão de dilemas visa criar conflitos ou incertezas nos indivíduos, bem como ajudar a restabelecer o equilíbrio. O exercício de role-playing (ou role-taking) equivale a um jogo de dramatização em que uma pessoa deve se colocar no lugar de outra. Com essa técnica, estimula-se a capacidade empática dos sujeitos. Nos exercícios de role-playing, duas ou mais pessoas representam uma breve situação que estabelece um conflito moral aberto a diferentes interpretações e soluções, e os demais ficam como observadores. Em seguida, todo o grupo analisa discute sobre a situação apresentada. A assembleia escolar se caracteriza como um momento institucional destinado ao diálogo da comunidade escolar, que se reúne para refletir e transformar tudo que os seus membros consideram oportuno. Além de ser um espaço para a elaboração constante das regras que regulam a convivência na escola, as assembleias proporcionam momentos de diálogo e encaminhamentos dos conflitos cotidianos. Há vários tipos de assembleias, que se complementam e favorecem a construção de uma nova realidade educativa. Os exercícios de clarificação de valores possuem como objetivo facilitar a tomada de consciência dos valores, crenças, e opções vitais de cada indivíduo. Dessa maneira, sua principal utilidade é tornar claro o que cada um valoriza, o que exige um intenso processo de reflexão crítica. Existem diferentes tipos de exercícios de clarificação de valores, como as ‘perguntas clarificadoras’, as ‘frases inacabadas’, ‘as folhas de valores ou perguntas clarificadoras a propósito de um texto’ e as ‘dinâmicas e os exercícios expressivos’. O objetivo da compreensão crítica é reconhecer o caráter contextual dos conflitos, o papel das emoções, bem como a influência dos âmbitos institucionais na reflexão moral, entre outros aspectos. A técnica em questão segue alguns passos, a saber: apresentação de dados relacionados ao tema a ser trabalhado e solicitação de reflexões individuais para, posteriormente, realizar uma primeira discussão; fornecimento de diversas fontes de informação; apresentação coletiva dos dados obtidos pelos educandos e análise e discussão dos dados apresentados.

**ANÁLISE CRÍTICA DO ENCONTRO 8**

**Com base no texto discutido no encontro 8, cite as características de uma experiência ou um projeto bem-sucedido de educação em valores morais.**

Nesta atividade, os participantes devem se mostrar aptos a mencionar as principais características de uma experiência ou um projeto bem-sucedido de educação em valores morais que foram discutidas ao longo da formação, tais como: ter como finalidade o fortalecimento de valores considerados universalizáveis, como a justiça, o respeito, a dignidade, entre outros; ser de preferência transversal; alcançar o maior número de pessoas, incluindo a comunidade do entorno da escola; ser desenvolvido ao longo de vários anos e abarcar vários anos escolares; se basear em procedimentos ativos, que favorecem o desenvolvimento dos educandos no sentido da autonomia, como o diálogo, a participação, o respeito mútuo, entre outros; prever uma avaliação dos resultados encontrados, possibilitando que o mesmo seja cada vez mais aperfeiçoado; possibilitar mudanças de comportamentos; almejar um convívio democrático e respeitoso para todos os membros da comunidade escolar.