

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LARISSA DE SOUZA SOARES

**CONCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE SUA FORMAÇÃO ÉTICA E
A RELAÇÃO COM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO**

BAURU

2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LARISSA DE SOUZA SOARES

**CONCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE SUA FORMAÇÃO ÉTICA E
A RELAÇÃO COM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação da Faculdade
de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de graduação
em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra.
Rita Melissa Lepre.

BAURU

2011

Soares, Larissa de Souza.

Concepções de graduandos de Pedagogia sobre sua formação ética e a relação com seu trabalho pedagógico/ Larissa de Souza Soares, Bauru, 2011

93 f.: il.

Orientador: Rita Melissa Lepre

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

1. Educação Moral. 2. Ética. 3. Raciocínio Moral. 4. Papel do Educador I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

LARISSA DE SOUZA SOARES

**CONCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE SUA FORMAÇÃO ÉTICA E
A RELAÇÃO COM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Rita Melissa Lepre.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rita Melissa Lepre – Orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Antonio Francisco Marques
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

BAURU

2011

AGRADECIMENTOS

A graduanda gostaria de registrar aqui seus agradecimentos a todos que contribuíram diretamente ou não para a realização deste projeto:

Agradeço à orientadora Dra. Rita Melissa Lepre, pela sua doçura ao longo desses meses e atenção. Por me guiar, direcionar e realmente iluminar meus caminhos nesse projeto.

Ao Professor Dr. Macioniro Celeste pelas “sessões essa é sua vida, com finalidade didática” durante as aulas, que contribuíram imensuravelmente para o desenrolar desta pesquisa. A Professora Thaís Tezani por sempre nos acalmar nos momentos de desespero, nos mostrando que iríamos conseguir.

Às minhas companheiras de curso, por compartilhar todos os dias, durante os quatro anos mais longos da minha vida, por se tornarem minha segunda família, e suprirem o vazio que ficou em mim pela distância de casa. Pelo carinho, pelas risadas, pelas brigas. Agradeço por amadurecerem junto a mim, e pela amizade que levaremos deste tempo de convívio.

Aos meus pais, André e Suely, agradeço pela minha vida, pela educação, pelo exemplo que são, pela força que me deram mesmo tão longe, e que apenas fortaleceu essa admiração. Só eu sei o quanto foi difícil ter que crescer tão rápido e longe de vocês.

Aos meus irmãos, Renan e Letícia, agradeço pelo simples fato de me amarem incondicionalmente, e que me deram força sem que percebessem. Como repeti algumas vezes a vocês: enquanto houvesse vocês desse lado. Aqui do outro, eu consigo me orientar.

Aos meus padrinhos, Ronaldo e Selma, pela hospitalidade e acolhida nestes anos longe de minha casa. Agradeço meus tios, Simone, Sandra e Rafael, pelo apoio e amor que me dedicaram em 2011, ano em que tomei uma decisão importante: morar sozinha. Também agradeço a todos os meus amigos, que sempre tentaram me distrair e animar em todos os momentos, obrigada pelas risadas e brincadeiras.

Agradeço a uma força que existe em meu interior, que, muitas vezes, desconheço, mas, inúmeras vezes eu acredito que graças a ela não desisti. Força essa, que foi meu refúgio, meu porto seguro e meu monstro. Acredito que tamanha essa força, hoje estou aqui.

O que você faz quando
Ninguém te vê fazendo
Ou o que você queria fazer
Se ninguém pudesse te ver

(Quatro vezes você/ Dinho Ouro Preto)

RESUMO

A Psicologia da Moralidade é uma área que tem se fortalecido no meio acadêmico por motivos sociais, políticos e científicos. As pesquisas de Jean Piaget (1932) sobre o desenvolvimento do juízo moral são as principais fontes para essa área do conhecimento, seguidas pelos estudos de Lawrence Kohlberg (1981), José Maria Puig (1998) e outros. O presente projeto tem a intenção de investigar e analisar a concepção sobre a formação ética dos graduandos da Licenciatura em Pedagogia da Unesp, Campus Bauru, com o intuito de verificar como esses concebem sua formação ética, qual a importância que dão ao tema e como relacionam tal formação ao trabalho que desenvolverão com seus alunos. Algumas pesquisas comprovaram a total ausência a respeito de teorias e conceitos relacionados ao tema, apresentando um quadro de indiferentismo moral desde a graduação, espaço no qual se realiza as discussões acerca das principais teorias educacionais. Por meio da pesquisa proposta, pretendemos verificar se tal deficiência realmente existe e conscientizar os futuros educadores da fundamental importância de sua atuação na formação moral e ética de seus alunos.

Palavras-chave: Educação Moral; Ética; Raciocínio Moral; Papel do Educador.

ABSTRACT

The Psychology of Morality is an area that has to be strengthened in the academic environment for social, political and scientific. The research of Jean Piaget (1932) on the development of moral judgments are the main sources for this area of knowledge, followed by studies of Lawrence Kohlberg (1981), Jose Maria Puig (1998) and others. This project intends to investigate and analyze the conception of the ethical training of graduate students of Pedagogy, Unesp, Campus Bauru, in order to see how these conceive their ethical, what importance they give to the subject and how to relate such training to the work that will develop with their students. Some research has shown a total lack of respect for the theories and concepts related to the issue by presenting a framework of moral indifference since graduation, space in which there is discussion about major educational theories. Through the proposed research is to analyze whether such a deficiency exists and educate future educators of the fundamental importance of its role in moral education and ethics of their students.

Keywords: Moral Education; Ethics; Moral Reasoning; Role of the Educator.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	13
3. - REFLEXÕES SOBRE A ÉTICA E MORAL	21
4. O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL SEGUNDO JEAN PIAGET	30
5. O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MORAL SEGUNDO LAWRENCE KOHLEBERG	34
6. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MORAL	36
7. METODOLOGIA DA PESQUISA	56
7.1 Tipo de Pesquisa	56
7.2 Local da Pesquisa	56
7.3 Sujeitos	56
7.4 Procedimentos de Coleta de Dados	56
7.5 Instrumentos de Coleta de Dados	57
7.6 Proposta para a Análise de Dados	57
8. RESULTADOS E ANÁLISE DO DADOS	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE	94

1. INTRODUÇÃO

A criança, desde o seu nascimento, necessita ser frequentemente estimulada para se desenvolver em todos os seus aspectos. A família é a primeira instituição que a criança tem contato, sendo de extrema importância no estabelecimento de estímulos que visam seu desenvolvimento. Posteriormente, quando a criança ingressa na Educação Infantil, a responsabilidade do desenvolvimento dela passa a ser dividido com a escola e o professor que atua diariamente com a criança. O ambiente escolar é novo para esse ser em desenvolvimento e lhe causa certo estranhamento, ele deixa de ser o centro das atenções, pois assim ele era em sua família, e na escola tal atenção será dividida com outras crianças. Essa é uma grande mudança para a criança e deve ser cuidadosamente trabalhada pelo professor em sala de aula, num processo contínuo. No ambiente escolar ocorrem interações entre as crianças, elas trocam experiências que já vivenciaram, e também irão compartilhar inúmeras experiências, conseqüentemente se desenvolverão juntas. O ambiente escolar torna-se um ambiente sócio-moral, onde ocorrerão diversas relações interpessoais entre as crianças, que contribuirão para as experiências que elas vivenciarão na escola, e o professor é um elemento-chave nesse processo do desenvolvimento sócio-moral das crianças, e seu trabalho refletirá na formação integral desses indivíduos.

Na infância, o desenvolvimento moral deve ser trabalhado pelo professor em suas especificidades e seus processos cognitivos. A partir de pesquisas de Piaget (1932), verificou-se que as formulações de juízos morais das crianças são diferentes a partir da idade que ela se encontra. Definiu-se também os períodos desse desenvolvimento moral que são: a anomia, a heteronomia e a autonomia moral, e o fator que está mais diretamente relacionado ao desenvolvimento e a superação dessas fases é o egocentrismo. A postura e as concepções do professor sobre a formação ética das crianças estarão ligadas e refletirão diretamente na formação que oferecem aos educandos, sendo que a ética do professor terá papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Diante da importância destacada foi propósito desta pesquisa investigar a concepção dos alunos do curso de Pedagogia em relação sua formação ética, com vistas a entender como os sujeitos participantes concebem a sua própria formação ética enquanto futuros professores. Frente ao exposto, realizamos as seguintes questões para o desenvolvimento deste estudo: Quais as concepções de graduandos do curso de Pedagogia, futuros professores, sobre o desenvolvimento moral e a formação ética das crianças que atenderão? Quais suas concepções

sobre a sua própria formação ética? É possível que os graduandos relacionem sua formação ética ao trabalho que posteriormente deverão desenvolver junto às crianças? Acerca destes questionamentos foi desenvolvido este trabalho de investigação.

O tema aqui abordado deve ser enfatizado e trabalhado ao longo da formação dos futuros professores, pois a partir da formação ética do professor terá reflexo direto no desenvolvimento dos seus alunos. O professor tem total importância nesse processo de desenvolvimento das construções morais das crianças, e é necessário que ele tenha consciência disso, para então, refletir e realizar um trabalho de qualidade que possibilite o desenvolvimento sócio-moral de seus alunos. Para que esses objetivos sejam obtidos com sucesso, os professores precisam ter clareza e domínio sobre a importância do seu trabalho, comprometendo-se em desenvolver as capacidades reflexivas de seus alunos, visando à autonomia destes. Nesse sentido, é necessário pensar efetivamente na construção ética à formação do professor, para que a partir dessa formação ética seu trabalho seja refletido objetivando um trabalho coerente em relação aos valores éticos com seus alunos. Com os resultados da pesquisa de Silva, Bataglia e Aprile (2008), verificou-se a ausência de reflexão sobre as teorias e conceitos relacionados ao tema, formando então, desde a graduação, um indiferentismo moral.

O interesse pelo tema surgiu a partir da verificação da importância da postura e do trabalho a ser desenvolvido pelo professor no processo de desenvolvimento das capacidades reflexivas do aluno, além de observação da prática de alguns docentes, surgindo alguns questionamentos e preocupação com a postura ética do professor em sala de aula. Esse trabalho é iniciado na Educação Infantil, mas não se esgota apenas nela, ele deve ser trabalhado e desenvolvido de maneira consciente ao decorrer de todo o processo educativo do aluno, que resultará no indivíduo que ele se tornará.

A atual sociedade capitalista, pós-moderna, não vai ao encontro dos objetivos relacionados à formação de sujeitos autônomos e reflexivos, pois seus interesses estão voltados para que os sujeitos não desenvolvam a capacidade de refletir sobre a realidade imposta pelo sistema vigente, que não visa formar indivíduos capazes de refletir sobre a realidade atual e modificá-la, e sim apenas indivíduos que a aceitem e continuem a reproduzir a realidade tal como se apresenta. Assim, justifica-se a importância do professor ter consciência da real importância deste processo e a sua formação ética, para assim desenvolver seu trabalho objetivando a formação ética dos alunos, orientando seu trabalho por alguns princípios fundamentais como a justiça, dignidade e solidariedade, destacando o respeito mútuo.

O objetivo geral da presente pesquisa foi o de refletir sobre a concepção dos alunos graduandos de Licenciatura em Pedagogia sobre a formação ética do professor e sua relação com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Os objetivos específicos foram analisar a concepção de alunos do curso de Pedagogia sobre conceitos como Ética e Moral, pesquisar a literatura existente na área.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O levantamento bibliográfico para a elaboração do presente projeto foi realizado através dos Bancos Virtuais de Dados das seguintes Universidades: Universidade Estadual Paulista – UNESP (Athenas), Universidade de São Paulo – USP (Dedalus), Universidade do Sagrado Coração – USC e Universidade de Campinas – UNICAMP. Foram utilizados outros Bancos Virtuais como o Domínio Público e Scientific Electronic Library Online (SciELO). O presente levantamento bibliográfico foi de suma importância para o desenvolvimento do trabalho. Os autores privilegiados na fundamentação teórica foram: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Selma Garrido Pimenta, Otaíza de Oliveira Romanelli, Leonor Maria Tanuri, Marilena Chauí, Adolfo Sanchez Vázquez, Yves de La Taille e José Maria Puig.

Ao refletir sobre o processo de formação de professores, é fundamental entender o trajeto histórico construído, para compreender a evolução da formação dos docentes. Historicamente, a primeira figura que representou o professor no Brasil foram os jesuítas com chegada dos portugueses, e por muito tempo foram educadores por excelência. Durante o período Brasil Colônia (1549 – 1808) nos colégios os jesuítas ensinavam o idioma português, a doutrina cristã, ler e escrever. Tanuri (2000) esclarece que durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, praticamente não se manifesta espontaneamente nenhuma preocupação com a questão da formação de professores.

Em outubro de 1827, durante o primeiro império, com a promulgação da Lei Geral do Ensino essa questão foi abordada legalmente. Segundo Curi (2004) a partir dessa lei o ensino público foi organizado em quatro graus diferentes: Pedagógicos (primário), Liceus (nível de preparo para o ginásio), Ginásios (humanidades) e Academias (ensino superior). Aqui já se apontava a obrigatoriedade de licença para exercer o magistério. Mesmo com o decreto da lei, para ser professor era necessário apenas prestar um exame, não se exigia formação pedagógica, assim qualquer pessoa poderia ensinar. Em 1833, após sete anos da promulgação da Lei Geral de Ensino, foi criada no Rio de Janeiro a primeira escola normal brasileira, que visava melhorias na formação docente. Entretanto, essas escolas relativamente tiveram um curto funcionamento, Tanuri esclarece:

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de instrução primária, bem como a liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado (TANURI, 2000, p. 64).

Outro fator que é importante ressaltar é que durante esse período a escola normal era destinada aos homens, uma vez que o papel das mulheres estava apenas ligado aos cuidados com o lar. Em relação aos cargos destinados aos professores, uma pessoa que exercesse o magistério durante dois anos e fosse aprovado em um concurso promovido pelas Províncias obteria um cargo vitalício. Pode-se afirmar que durante os primeiros 50 anos do Império não houve preocupação real com a formação dos educadores. Assim, ao final do Império podem-se identificar alguns fatores que contribuíram para a desvalorização do profissional docente: a feminização do magistério, a baixa remuneração e a desqualificação dos profissionais.

Segundo Tanuri (2000), a partir de 1870, as escolas normais passaram a ter certa valorização, o contexto econômico e o crescimento da vida urbana afetaram fortemente o campo educacional, pois o currículo foi repesando e enriquecido. Nesse contexto, o ensino normal tinha um caráter elitista, e se encontrava uma primeira oportunidade para as mulheres burguesas, permitida pela sociedade para prosseguir nos estudos e se preparar para serem mães e esposas. No período de transição entre o Império e a Primeira República, houve duas vertentes para o exercício do magistério: a primeira conciliava o magistério com as tarefas de uma casa, e a outra visualizava o exercício do magistério como uma solução, diante da realidade do momento, onde os homens estavam se distanciando das escolas primárias, pois as remunerações eram precárias.

Devido às transformações sócio-econômicas da época houve melhorias na capacitação dos trabalhadores e conseqüentemente, melhorias na formação dos docentes, principalmente para a capacitação do ensino profissional. O contexto da industrialização e a urbanização contribuíram para os avanços da formação docente. O magistério não era tido como uma profissão, e sim como uma vocação, valorizava-se a idoneidade moral do professor e não suas competências teóricas e didáticas. Tanuri (2000) afirma que caberia à República a tarefa de desenvolver e aprimorar as escolas normais efetivando sua implantação com instituição responsável pela qualificação do magistério, mas isso não ocorreu.

A reforma paulista de 12/03/1890 de Bernardino de Campos trouxe algumas mudanças significativas, como a amplitude do currículo, a ênfase nas matérias científicas e o prolongamento do curso para quatro anos. No período da Primeira Guerra, a preocupação pela problemática educacional estava nacionalmente e internacionalmente em evidência, ocorreu da por parte dos estados a iniciativa para a remodelação do ensino. Nesse momento, houve grande divulgação dos fundamentos da Escola Nova, tornando o país um cenário de reformas significativas na educação. Defendia-se a democratização do ensino e o acesso à escola, assim

a educação deveria ser um direito de todos os cidadãos, pois se constituía de um “instrumento fundamental para a eliminação das desigualdades sociais” (CORSETTI; RAMOS, 2001, p. 343).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, marcou a educação brasileira. Escrito por intelectuais da educação, apresentava a necessidade do ensino público gratuito e laico, e lutavam para a implantação do Plano Nacional para a Educação, esse movimento destacava a importância na formação dos sujeitos sociais, com direitos e deveres. Até aquele momento, a educação era tida como um problema social, e a partir deste momento foi vista como instrumento de reconstrução nacional. O Movimento da Escola Nova se contrapôs ao Ensino Tradicional, que era ideologicamente católico, e defendia que o aluno fosse o centro do processo, se tornando um indivíduo ativo e participativo em sua aprendizagem. Esse movimento foi muito significativo, pois despertou a consciência de inúmeros educadores de refletir sobre a educação brasileira. Em relação à formação de professores, o movimento destacava a necessidade de que ela se fizesse em nível superior, visando à qualificação do ensino.

A Constituição de 1934 contemplou diversas reivindicações dos pioneiros da educação, mas no artigo 153, atendeu interesses ligados a ideologia católica, pois estabeleceu o ensino religioso obrigatório em todas as escolas, mas era facultativo para os alunos.

Apesar de todos os avanços relacionados ao quadro educacional, houve algumas limitações. Romanelli (1999) ao analisar o Manifesto, explicita que o documento apresenta certas inconsistências, pois reflete algumas controvérsias do período, como a falta de uma filosofia, frente aos problemas educacionais, deixando-os desarticulados do contexto sócio-político e econômico da época. Brzezinski (1987) enfatiza a importância do Movimento dos Pioneiros em relação à defesa da escola democrática. A reforma de Francisco Campos se articulava com os interesses do movimento, mas se diferenciava em relação à centralização, contrariando os princípios descentralizadores dos escolanovistas.

Segundo Cabral (2005) com o Golpe Militar de 1937, o Brasil passou por um período ditatorial, assim os princípios democráticos dos escolanovistas foram marginalizados, e se atribuiu a família o dever para com a educação, tirando em parte a responsabilidade do Estado com a educação. Em 1938, foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e também uma Comissão Nacional de Ensino dos Professores, em diversos locais do país. No mesmo ano, foram implantadas nos cursos de formação as disciplinas de Pedagogia e Didática. Em 1941, a disciplina de Didática passou a ser oferecida após a conclusão do

bacharelado. Ainda neste ano, houve a 1ª. Conferência Nacional de Educação, que se preocupava com a falta de normas e alicerces relacionados à formação dos professores, e também se preocupou a dar legalidade aos diplomas. Em 1942, foi elaborada a Reforma Capanema, composta por um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, que delinearam as políticas educacionais do período.

Após esse período, os Cursos de Formação de Professores foram organizados para as escolas secundárias, que foram generalizados para todo o Brasil com o Decreto-Lei nº. 1190 em 1939, o qual organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, que oferecia curso de formação de professores de qualidade para a atuação no nível secundário. Embora essa formação estivesse prevista, ela ficava apenas no papel, pois nunca foi concretizada. Há de se ressaltar que esse decreto foi o marco do primeiro curso de Pedagogia, que estava incluso na organização da Faculdade de Filosofia. O curso também foi organizado no esquema: 3 anos de bacharelado e mais 1 ano de didática e prática de ensino, para assim, atuar como professor. Pode-se notar que os cursos ainda dissociavam o campo da Pedagogia como ciência e a didática, pois eram abordados em cursos distintos e totalmente separados.

A criação dos cursos de Pedagogia também tinha a intenção de favorecer a pesquisa científica. Ao longo da história do Curso de Pedagogia teve como objeto de estudo os processos educativos, e na preparação durante o curso para ensinar, um local para formar técnicos em educação, dessa maneira, o curso normal continuava a ser o principal formador de professores. Segundo Tanuri (2000) o currículo do curso normal nesta época centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas. Enquanto isso, a Escola Normal, que funciona no Brasil desde o século XIX, continuava sem diretrizes, apesar da Constituição de 1934, conter as ideias dos pioneiros, que proclamavam a organização de um sistema nacional de estrutura unificada, como dever do Estado. Tais princípios foram adiados em consequência do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo, promulgando nova Carta em 1937.

No ano de 1945 o Brasil vivenciou um processo de redemocratização, no campo educacional voltou-se a debater sobre a democratização da educação e a descentralização, que estavam presentes no novo texto constitucional de 1946, que novamente estabelecia o Estado democrático. O Decreto-Lei nº. 8530/ 46 normatizou o ensino normal, que não viabilizava o acesso ao ensino superior. Essa lei organizava a Escola Normal em dois ciclos: aquelas destinadas à formação de regentes de ensino primário, em Escolas Normais Regionais; e aquelas destinadas à formação de professores primários, em estabelecimentos denominados de Escolas Normais, organizados em quatro e três anos, respectivamente, aponta Pimenta e Gonçalves (1990).

Com o desenvolvimento dos anos 50, ocorreram tentativas da modernização do ensino, e consequentemente na formação dos professores. A formação docente para o ensino primário ficava sob responsabilidade das Escolas Normais Colegiais e os Institutos de Educação. Após a queda de Vargas, foi organizada pela Comissão de Clementi Mariani o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1948. Almeida (1999) salienta:

Sua tramitação no Congresso Nacional foi muito polêmica, e após uma longa trajetória de 13 anos, acabou gerando um texto normativo centrado nas prerrogativas da União, e que contemplava tanto interesses dos católicos quanto dos liberais. No entanto, o substitutivo Carlos Lacerda, aprovando a equivalência dos diplomas, a assessoria do técnico-científico e subsídios financeiros às escolas particulares, enterrou qualquer possibilidade e se implementar um sistema de ensino público e de qualidade (ALMEIDA, 1999, p. 28).

Após debates e conflitos, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024, que organizou o ensino em quatro graus distintos: pré-primário, primário, ensino médio e ensino superior. A formação de professores ainda continuava como antes, como a diversidade de níveis: ginásial, colegial e pós-normal. Essa forma de organização favorecia o crescimento das desigualdades na formação de professores.

Nos anos 60, o contexto sócio-político e econômico, favoreceu a capacitação e qualificação no campo da formação docente. Porém, o Golpe de Estado em 1964, gerou impactos no campo educacional, quanto à censura, repressão e livre arbítrio. Assim, foram estabelecidos os Acordos MEC-Usaid, Almeida (1999, p. 30) afirma: “representaram a intervenção do governo americano no campo educacional brasileiro”. A educação brasileira passou a ser vista sob uma visão pragmática e tecnicista, que se baseava na concepção taylorista da divisão de trabalho. Nas escolas, os especialistas em educação começaram atuar de forma desconectada entre a concepção e a execução, com a intenção de tornar a escola eficiente e produtiva, com a intenção de preparar para o trabalho. Com os ideais (racionalidade, eficiência e produtividade) do mercado de trabalho implantados na escola, a educação foi vista como um meio para o crescimento social e econômico.

Segundo Almeida (1999) os cursos normais, aos poucos, foram perdendo sua consistência, acarretando o desinteresse nos alunos, diante disso, os cursos normais deixaram de ser o locus de formação docente. A Reforma Universitária, Lei nº. 5.540/ 68, foi responsável pela instituição das Faculdades de Educação, que se responsabilizaram pela formação docente:

As licenciaturas passaram a ter 480 horas, eram realizadas em dois semestres, contemplando as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. e 2º. Graus (ALMEIDA, 1999, p. 31).

Tais mudanças foram muito significativas em relação à formação dos professores, pois o Curso de Pedagogia passou a formar especialistas, através das habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Além disso, o curso passou a formar docentes para o nível de 1º. Grau e ensino superior, desde que se frequentasse as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino do 1º. Grau. Em 1969, o parecer do Conselho Federal de Educação determinou um currículo mínimo e a duração do curso, que passou apenas a oferecer o grau de licenciado. No mesmo período foram criadas:

as “licenciaturas de curta duração”, que visavam a formação dos professores polivalentes. Essa capacitação, também, foi muito criticada, pois era marcada pela precariedade teórico-conceitual e empírica, e a falta de integração entre a formação pedagógica e a teórica, vinculada à preparação para os conteúdos específicos (CABRAL, 2005, p.99).

Outro marco importante no histórico da formação de professores foi o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 252 de 11 de abril de 1969, que:

Esse parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, que se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso. Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar especialistas responsáveis pelo trabalho pedagógico, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo (ALMEIDA, 1999, p. 32).

Na década de 70, foram criadas algumas licenciaturas de curta duração que objetivavam formar professores polivalentes, esses cursos foram muito criticados por não davam um bom embasamento teórico, conceitual e empírico. Diante dessa situação, os professores universitários se manifestaram a respeito desses cursos de formação rápida. Assim, o MEC criou uma comissão especialista para dar apoio nas discussões sobre a formação docente no Brasil. Nos anos 80, nosso país passava por uma crise econômica, essa crise estava relacionada ao processo de implantação da Nova República, diante dos problemas existentes nessa época, a área de formação de professores passou a ser analisada também pela área da sociologia. Nesse período o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi pensado com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico significativo, refletindo os Cursos Normais, sendo uma formação inicial pública e de qualidade dos professores. Devido à mudança de governo federal o projeto do CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) não foi adiante, pois as políticas públicas estaduais não se responsabilizaram pelos custos do projeto.

Com a Constituição de 1988 a gratuidade e obrigatoriedade do ensino foram ampliadas, de quatro anos, passou para oito anos, dessa forma, na lei a educação passou a ser entendida como um direito do cidadão e um dever do Estado. A década de 90 foi marcada

pelas influências da globalização, das novas tecnologias e do neoliberalismo, no campo educacional estabeleceu-se a Lei de Diretrizes e Bases 9394, de 1996, que definiu as normatizações para a formação de professores em nível superior. A partir desse momento, começaram a se definir as preocupações com os cursos de formação superior de professores, entre elas, a formação ética do professor.

Nesse período, surge o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a versão final é publicada em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estão organizados em 10 volumes:

- Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais
- Volume 2 - Língua Portuguesa
- Volume 3 - Matemática
- Volume 4 - Ciências Naturais
- Volume 5 - História e Geografia
- Volume 6 - Arte
- Volume 7 - Educação Física
- Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética
- Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde
- Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

No volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais a proposta apresenta-se como aberta e flexível, objetivando orientar as práticas educativas e define-se como:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

Dentro da proposta, a Ética é um tema abordado dentro dos temas transversais, o documento apresenta um contexto histórico e faz referência ao exercício da cidadania, destaca a importância da escola na formação ética dos alunos. Neste volume também são apresentados os objetivos a serem trabalhados durante o Ensino Fundamental, os objetivos apresentados são:

- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade de construção de uma sociedade justa;
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;

- Adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu próprio projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- Assumir posição segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (BRASIL, 1997, p. 99).

Na segunda parte do documento são apresentados os conteúdos que devem ser trabalhados dentro do tema da Ética, são eles: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. O respeito mútuo é considerado o tema central na moralidade e deve ser trabalhado em todos os aspectos: sexo, cultura, etnia, valores, religiões, raça opiniões. A justiça é vista além da dimensão legalista, e aponta que a ética pode julgar as leis como justas ou injustas. O diálogo é tido como um instrumento para resolução de conflitos, para expressão de ideias, opiniões e argumentos, tornando-se importante na formação ética dos alunos. A solidariedade é enfocada no sentido da ideia de generosidade, resultando no exercício da cidadania. A cada um desses conteúdos são apresentadas orientações didáticas para a prática educativa do professor do Ensino Fundamental.

No decorrer desse trabalho serão apresentadas reflexões sobre o tema da moral e da ética, nos diferentes campos do conhecimento, além de uma proposta para a educação moral.

3. REFLEXÕES SOBRE A ÉTICA E MORAL

Este capítulo apresenta as definições de Ética e Moral em diferentes áreas do conhecimento: Sociologia, Filosofia e Psicologia. Na Sociologia apresentamos a visão do autor Sánchez Vásquez (2001), na Filosofia a perspectiva de Marilena Chauí (1997) e na Psicologia apresentamos as definições segundo o autor Yves de La Taille (2006).

Na visão sociológica Sánchez Vásquez (2001, p.9) em seu prólogo diz que “a idéia de que a ética deve ter suas raízes no fato da moral, como sistema de regulamentação das relações entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, orientou nosso estudo.” A moral deve ser considerada em toda sua diversidade por se tratar de uma forma de comportamento humano, seus agentes são “indivíduos concretos, indivíduos, porém, que só agem moralmente quando em sociedade, dado que a moral existe necessariamente para cumprir uma função social”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2001, p. 9).

A ética é definida pelo autor Sánchez Vásquez (2001, p. 23) como “teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano.” Assim, a ética se preocupa com um objeto próprio: o setor da realidade humana – moral. O autor afirma que não se pode confundir a teoria com seu objeto. É importante ressaltar:

Não existe uma moral científica, mas existe – ou pode existir – um conhecimento da moral que pode ser científico. Aqui, como em outras ciências, o científico baseia-se no método, na abordagem do objeto, e não no próprio objeto. Da mesma maneira, pode-se dizer que o mundo físico não é científico, embora o seja a sua abordagem ou estudo por parte da ciência física. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 23-24).

Sendo a moral um objeto da ciência, que é estudada e investigada, ela é um objeto de estudo que é constituído de diferentes atos humanos. Sobre a moral o autor aponta algumas reflexões:

Se por moral entendemos um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada, o seu significado, função e validade não podem deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades. Assim como umas sociedades sucedem a outras, também morais concretas, afetivas, se sucedem e substituem umas às outras. [...] Portanto, a moral é um fato histórico e, por conseguinte, a ética, como ciência da moral, não pode concebê-la como dada de uma vez para sempre, mas tem que considerá-la como um aspecto da realidade humana mutável com o tempo. Mas a moral é histórica precisamente porque é modo de comportar-se de um ser – o homem – que por natureza é histórico, isto é, um ser cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2001, p. 37).

Sabemos que com o passar do tempo a sociedade passa por mudanças, no campo da ética não é diferente. Há um progresso histórico na sociedade e em suas culturas, para isso, o autor aponta as seguintes conclusões:

- a) O progresso histórico-social cria condições necessárias para o progresso moral.
- b) O progresso histórico social afeta, por sua vez, de uma ou de outra maneira – positiva ou negativa – os homens de uma determinada sociedade sob o ponto de vista da moral (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2001, p. 56).

Dessa forma, é possível afirmar que a moral possui uma qualidade social se manifestando na sociedade e cumprindo uma determinada função. “A função social da moral consiste na regulamentação das relações entre os homens (entre os indivíduos e entre o indivíduo e a comunidade) para contribuir assim no sentido de manter e garantir uma determinada ordem social.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2001, p. 69).

Uma vez que a moral cumpra sua função social, contribuindo para que os atos dos indivíduos se desenvolvam de maneira positiva para a sociedade. No aspecto do caráter social da moral o autor apresenta as seguintes conclusões:

- a) Os indivíduos se sujeitam a princípios, normas ou valores socialmente estabelecidos;
- b) Regula somente atos e relações que acarretam consequências para outros e exigem necessariamente a sanção dos demais;
- c) Cumpre a função social de induzir os indivíduos a aceitar livre e conscientemente determinados princípios, valores ou interesses (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2001, p. 70).

Sánchez Vásquez (2001) define que a moral é encontrada em dois planos diferentes, o normativo e o fatural. O normativo é formado pelas regras ou normas de ação e pelos imperativos que enunciam algo que deve ser. O fatural, que também é chamado de plano dos fatos morais, se constitui por certos atos humanos que efetivamente se realizam, ou seja, são independentemente de como pensamos que deveriam ser. Os dois planos, o normativo e o fatural, estão numa relação mútua, “o normativo exige ser realizado e, por isso, orienta-se no sentido do fatural; o realizado (fatural) só ganha significado moral na medida em que se pode ser referido a uma norma (normativo)” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2001, p. 65).

Os estudos sobre a ética e a moral não podem ser reduzidos apenas ao aspecto social e em suas relações, a ética como teoria da moral pressupõe o comportamento humano, e este varia e também se modifica com o tempo.

No âmbito psicológico apresentaremos a visão do autor Yves de La Taille na introdução de seu livro *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas* (2006) pede ao leitor para se despir das definições que habitualmente atribui aos dois vocábulos (moral e ética), e que aceite as argumentações do autor a respeito das duas palavras. E em seguida afirma:

Mas por que falar em argumentação, se se trata de dar definições? Não seria mais simples tão-somente apresentá-las? Não, porque definir implica fabricar conceitos, e conceitos não são criados para responder a perguntas. Acho que foi Edgard Morin que disse que o erro da educação (em todos os níveis) é o de ensinar as respostas que a filosofia e a ciência deram, sem deixar claro para os alunos quais eram as perguntas que as motivaram. Não quero aqui cair em erro parecido e me limitar a dar definições sem minimamente demonstrar em que medida são úteis, até necessárias.” (LA TAILLE, 2006, p. 9)

O autor apresenta como linha teórica seguida os autores Durkheim, Freud, Piaget e Kohlberg, e aponta que apesar das diferenças nos pensamentos dele, eles concordam que a moral implica princípios e regras que devem ser obrigatoriamente observados, apresentando o questionamento: como se deve agir. La Taille (2006) define moral como “conjunto de deveres que corresponder àquela que costumamos adotar no dia-a-dia.” (LA TAILLE, 2006, p. 19) Aponta que os quatro autores concordam no ponto de vista formal, mas se diferem em outros pontos. E afirma encontrar nesses pontos, o tema relativismo e do universalismo antropológico, em relação ao relativismo, o autor aponta que exista pelo menos dois tipos: relativismo axiológico e o relativismo antropológico, e os distingue. La Taille define relativismo axiológico:

O relativismo axiológico, como o seu nome indica, implica afirmar que todos os sistemas morais, que se encontram nas diversas culturas, nos diversos grupos e em diversas pessoas, tem o mesmo valor, não sendo portanto legítimo condenar uns em nome de outros. Consequentemente, essa forma de relativismo implica na ausência total de juízo sobre o valor dos diversos sistemas assumidos como morais por diferentes pessoas. Cada um teria seus próprios valores morais e ponto final. [...] Do ponto de vista psicológico, o relativista axiológico assemelha-se mais a uma pessoa sem senso moral. (LA TAILLE, 2006, p. 19).

Já o relativismo antropológico, corresponde a uma teoria que afirma não existir uma moral universal possível, há uma pluralidade nos sistemas morais. O autor pretende analisar a moralidade a partir das dimensões afetivas e intelectuais. De modo que a moralidade não pode ser reduzida a um conjunto de deveres a serem seguidos, e sim identificar o porquê o indivíduo aja de certa maneira.

La Taille apresenta e discorre sobre os conceitos de moral e ética:

São conceitos habitualmente empregados como sinônimos, ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias. Tal sinonímia é perfeitamente aceitável: se temos dois vocábulos é porque herdamos um do latim (moral) e outro do grego (ética), duas culturas antigas que assim nomeavam o campo

de reflexão sobre os “costumes” dos homens, sua vaidade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade. Nota-se que desde já a exigibilidade das condutas, os deveres portanto, tema central da grande maioria das reflexões modernas, não era o único que dominava os campos moral e ético. [...] vale insistir que os dois conceitos que nos ocupam podem ser legitimamente considerados sinônimos, logo, de emprego intercambiável. (LA TAILLE, 2006, p. 25-26).

La Taille (2006, p. 30) a respeito dessas duas palavras, que são os temas centrais aqui discutidos, afirma que por convenção ele adota definições a ética e a moral, que parte de duas perguntas: a indagação moral – “como devo agir?” e a reflexão ética – “que vida eu quero viver?”. Assim, “falar em moral é falar em deveres, e falar em ética em busca de uma “vida boa”, ou se quiserem, uma vida que vale a pena ser vivida”. Ainda afirma que o papel da dimensão afetiva da ação moral tem suas raízes nas opções éticas dos indivíduos. Aprofundando sua análise o autor apresenta a moral e a ética, distingue na forma de conteúdo e os possíveis conteúdos.

No plano da moral, segundo o questionamento apresentado pelo autor – “como devo agir?”, o verbo (dever) é entendido no sentido de obrigatoriedade. Do ponto de vista cultural, a sociedade sempre fez com que os indivíduos agissem seguindo as leis. Do ponto de vista psicológico, está relacionado ao fato de saber se existe uma auto-imposição, se o indivíduo age de determinadas formas por mandamentos da consciência, ou seja, um sentimento de obrigatoriedade. Do ponto de vista sociológico, porque não se conhece uma cultura sem um sistema moral. Para definir o plano moral, La Taille (2006, p. 37) afirma: “fizemo-lo para definir o plano moral: identificamos o sentimento de obrigatoriedade como elemento comum a todas as morais”.

No plano ético, quando refletimos o questionamento “que vida eu quero viver?” nos levam as respostas da ética. Segundo o autor, essa reflexão abre um grande leque de conteúdos: dinheiro, amor, sexo, sucesso profissional, paixão, reputação, emoções, religião, auto-estima, vida familiar, ou seja, uma lista enorme. Já o plano ético, nunca apresentou uma unanimidade, diferente do plano moral, o que dificulta encontrar facilmente uma definição para o plano ético. Apresenta um método de análise de passos para se aproximar de características minimamente convincentes para chegar à definição do plano ético.

La Taille (2006) indica que o primeiro passo consiste em avaliar se a “vida boa” é decorrência de condições objetivas e mensuráveis, ou se ela corresponde a uma experiência subjetiva. E conclui:

Logo, o plano ético é ocupado por avaliações pessoais a respeito de estar vivendo, ou não, uma “vida boa”. Como essas avaliações podem receber variados conteúdos, nossa primeira conclusão é coerente com a definição do plano ético como forma. (LA TAILLE, 2006, p. 37).

O segundo passo elaborado por La Taille (2006) consiste em avaliar qual a relação entre o sentir-se feliz e o eixo do tempo. Afirma que a felicidade exige a transcendência do aqui e do agora, e explicita que a relação entre o sentimento subjetivo e o bem-estar (definição de felicidade) e consciência de se ter controle sobre a própria vida (liberdade para decidir) deixam as pessoas mais felizes do que as pessoas que se sentem coagidas. O terceiro passo corresponde a questão: qual será a qualidade necessária à refrigerada experiência subjetiva do bem-estar? (Ou qual é a busca existencial de todo homem e de toda mulher? Será a busca do prazer?) E o autor coloca:

Em suma, penso que, do ponto de vista psicológico, a referência ao prazer como elemento-chave do plano ético, é insatisfatória: ou reduzimos a felicidade à somatória de momentos agradáveis, ou chegamos quase a sinonímia entre prazer e felicidade – o que nos faz andar em círculos. (LA TAILLE, 2006, p. 42).

E conclui:

Precisamos, portanto, para compreender de que se nutre a “vida boa”, sob seus vários aspectos e conteúdos, encontrar uma necessidade psicológica incontornável, que transcende episódios de vida, e passível de ser concebida enquanto tal pela consciência. Tal parece ser o caso do sentido para a vida. Talvez não haja maneira de escolher “como viver” sem ter alguma resposta subjetivamente convincente para o “para que viver?” (LA TAILLE, 2006, p. 42).

La Taille (2006, p. 44) resume “que viver uma vida que faça sentido é condição necessária para a “vida boa”, seja ela qual for, e que, portanto, encontramos nessa necessidade um elemento essencial à definição do plano ético”. O quarto passo é para definir o que seria invariante no plano ético, e acrescenta as reflexões na questão do como viver a “expansão de si próprio”, tornando-se uma característica do plano ético. Os questionamentos discutidos relacionam-se: a pergunta “que vida viver?” relaciona-se com “para que viver?” que por fim relaciona-se “quem ser?”. Levando-nos a pensar na identidade pessoal dos indivíduos.

Sendo um fluxo da vida, com acontecimentos pontuais, superação, contentamentos ou descontentamentos, indica o eu, o valor do próprio sujeito. Além de estar relacionado a busca do sentido da vida, e para encontrar a felicidade, o sujeito precisa ver em si próprio como uma pessoa de valor.

Após apresentar suas explanações acerca do plano moral e do plano ético, La Taille (2006) apresenta a articulação entre os dois planos. Diferencia as duas apontando as respostas encontradas para as questões: “como devo agir” (moral) e “que vida quero viver?”. Respectivamente chegou-se a dois processos psicológicos “sentimento de obrigatoriedade” e “expansão de si próprio”. La Taille (2006) explica:

Do ponto de vista psicológico, defendo a tese de que para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer sua perspectiva ética que adotam. Nesse sentido, assumo, com Comte-Sponville e Ricoeur, que o plano ético engloba o plano moral. Porém, minha argumentação é exclusivamente psicológica (LA TAILLE, 2006, p. 51).

E prossegue em suas teses:

Se a compreensão dos comportamentos morais dos indivíduos passa pelo conhecimento da perspectiva ética que estes adotam, implica afirmar que a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio. [...] Em suma, identificamos na “expansão de si próprio” e no valor decorrente atribuído ao eu a fonte energética das ações significativas em geral, e das ações morais em particular. Em poucas palavras, identificamos no plano ético as motivações que explicam as ações do nosso plano ético as motivações que explicam as ações no plano moral (LA TAILLE, 2006, p. 51).

Assim, o autor conclui acerca das articulações entre o plano moral e o plano ético: “lembrando que o “dever” equivale a um “querer”, e que o “querer” depende de um “ser” , definido aos conjuntos de representações de si, colocamos energética que preside as ações morais no plano ético: a busca de representações de si com valor positivo” (LA TAILLE, 2006, p. 64).

Partindo agora para o campo filosófico das reflexões sobre a ética e a moral, Marilena Chauí no livro *Convite à Filosofia* (1997) em um capítulo dedicado a existência da ética, inicia o capítulo apresentando situações dramáticas que surgem em nossas vidas, que nos deixam em dúvida em como agir, que despertam em nós sentimentos, que exprimem nosso senso moral. Chauí (1997, p. 335) afirma que “nossas dúvidas quanto à decisão a tomar não manifestam nosso senso moral, mas também põem à prova nossa consciência moral”. A consciência moral exige de nós mesmos justificativas para as escolhas que optamos.

Em relação ao senso e a consciência moral a autora afirma:

O senso e a consciência moral dizem respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações referidos ao bem e ao mal e ao desejo de felicidade. Dizem respeito às relações que mantemos com os outros e, portanto, nascem e existem como parte de nossa vida intersubjetiva. (CHAUÍ, 1997, p. 335).

Os dois são inseparáveis e definem para as pessoas os valores positivos e negativos que estas devem respeitar e seguir. Dentro do senso moral e da consciência moral, há os juízos de fato e de valor, definidos por Chauí:

Juízos de fato são aqueles que dizem o que as coisas são, como são e por que são. Em nossa vida cotidiana, mas também na metafísica e nas ciências, os juízos de fato estão presentes. Diferentemente deles, os juízos de valor, avaliação sobre as coisas, pessoas, situações e são proferidos na moral, nas artes, na política, na religião. Juízos de valor avaliam coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis (CHAUÍ, 1997, pp. 335-336).

Em relação aos constituintes do campo ético, Chauí (1997) afirma que para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente. Esse agente consciente deve saber diferenciar o bem e o mal, o certo e o errado, permitido e proibido, virtude e vício. Desse modo, a consciência moral do indivíduo se manifesta “antes de tudo, na capacidade de deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pelas situações e as consequências para si e para os outros.” (CHAUÍ, 1997, p. 337). Assim, Chauí (1997, p. 337) afirma a respeito do campo ético: “O campo ético é, assim, constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes. Estas são realizadas pelo sujeito moral, principal constituinte da existência da ética.”

O sujeito moral apontado pela autora existe se preencher algumas condições. Que são estas:

Ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele; Ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis; Ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e consequências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas consequências, respondendo por elas; Ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos, atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constriam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto o poder para escolher entre vários possíveis, mas o poder de autodeterminar-se dando a si mesmo regras de conduta (CHAUÍ, 1997, pp. 337-338).

Constituindo assim, o campo ético, dois pólos relacionados: os agentes morais e os valores morais ou virtudes éticas. A ética faz ao sujeito moral uma exigência essencial, a diferença entre a passividade e a atividade. O sujeito passivo é aquele que se deixa levar por seus impulsos, pela opinião alheia, pela vontade do outro. De forma que não exerça sua própria liberdade, sua consciência, sua responsabilidade. Por outro lado, o sujeito ativo ou virtuoso, é aquele que consegue controlar seus impulsos interiormente, reflete o sentido dos valores, saber se avaliar para dar a si mesmo as regras de conduta, consulta a razão antes de agir, sendo um sujeito autônomo.

Outro elemento ainda constitui o campo ético: os meios para que o sujeito realize os fins. Chauí (1997, p. 339) afirma que “no campo da ética, portanto, nem todos os meios são justificáveis, mas apenas aqueles que estão de acordo com os fins da própria ação. Em outras palavras, fins éticos exigem meios éticos.” Essa relação entre os meios e os fins, não é tida como um fato dado, mas que deve ser educada para valores morais e para virtude.

Para compreensão das ideias éticas, Chauí (1997) acredita que devemos examinar tais ideias no campo da filosofia. Para isso, nos apresenta a filosofia moral, que tem por objetivo uma “reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais.” (CHAUÍ, 1997, p. 339). Afirmar que a ética ou filosofia moral se iniciou com os textos dos filósofos Platão (428 - 347 a.C.) e Aristóteles (384 - 322 a.C.) que contavam como Sócrates (469 - 399 a.C.) indagava aos atenienses o que eram os valores nos quais acreditavam e que respeitavam ao agir. Questionava as pessoas sobre a coragem, justiça, piedade, amizade, virtudes, o bem etc. Os atenienses sentiam-se embaraçados com os questionamentos socráticos, pois perceberam que os valores morais que lhes foram ensinados como incontestáveis pela sociedade, agora os deixavam confusos. Sócrates os forçava a pensar sobre a origem e essência dos valores e obrigações (as virtudes), os costumes estabelecidos, caráter.

As questões socráticas inauguram a ética ou filosofia moral, porque definem o campo no qual valores e obrigações morais podem ser estabelecidos, ao encontrar seu ponto de partida: a consciência do agente moral. É sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais (CHAUÍ, 1997, p. 341).

O filósofo Sócrates com seus questionamentos deu início a filosofia moral, e o filósofo Aristóteles contribuiu distinguindo o saber teórico e o saber prático.:

O saber teórico é o conhecimento dos seres e dos fatos que existem e agem independentemente de nós e sem nossa intervenção ou interferência. Temos conhecimento teórico da Natureza. O saber prático, por seu turno, distingui-se de acordo com a prática, considerada como práxis ou técnica. A ética refere-se a práxis. Na práxis, o agente, a ação e a finalidade do agir são inseparáveis. [...] Na práxis ética somos aquilo que fazemos e o que fazemos é a finalidade boa ou virtuosa (CHAUÍ, 1997, p. 341)

Do campo das ações éticas, pertencentes à esfera da realidade na qual cabem a deliberação e a decisão ou escolha, que envolvem acontecimentos que para acontecerem dependem de nossa vontade e de nossa ação. Temos o poder da decisão, quando decidimos sobre o possível, ou seja, “sobre aquilo que pode ser ou deixar de ser, porque para ser e acontecer depende de nós, de nossa vontade e de nossa ação.” (CHAUÍ, 1997, p. 341). Essa vontade, foi definida e por Aristóteles como vontade guiada pela razão.

Chauí (1997) apresenta o pensamento filosófico dos antigos, onde a ética apresenta três grandes princípios da vida moral:

1. por natureza, os seres humanos aspiram ao bem e à felicidade, que só podem ser alcançados pela conduta virtuosa;
2. a virtude é uma força interior do caráter, que consiste na consciência do bem e na conduta definida pela vontade guiada pela razão, pois cabe a esta última o

controle sobre instintos e impulsos irracionais descontrolados que existem na natureza de todo ser humano;

3. a conduta ética é aquela na qual o agente sabe o que está e o que não está em seu poder realizar, referindo-se, portanto, ao que se é possível e desejável para o ser humano. Saber o que está em nosso poder significa, principalmente, não se deixar arrastar pela circunstâncias, nem pelos instintos, nem por uma vontade alheia, mas afirmar em nossa independência e nossa capacidade de autodeterminação (CHAUÍ, 1997, p. 342).

Portanto, o sujeito moral é aquele que não cede aos desejos e as suas vontades, o sujeito moral obedece a sua consciência, suas virtudes, sabe dos meios adequados para chegar a fins morais. Chauí (1997) resume a ética dos filósofos gregos em três aspectos principais: racionalismo, naturalismo e inseparabilidade entre a ética e política. O racionalismo como “vida virtuosa é agir em conformidade com a razão, que conhece o bem, o deseja e guia nossa vontade até ele” (CHAUÍ, 1997, p. 342), o naturalismo como “vida virtuosa é agir em conformidade com a Natureza (o cosmos) e com nossa natureza (nossa ethos), que é parte do todo natural” (CHAUÍ, 1997, p. 342) e por fim, a inseparabilidade entre ética e política como “conduta do indivíduo e os valores da sociedade, pois somente na existência compartilhada com outros encontramos liberdade, justiça e felicidade.” (CHAUÍ, 1997, p. 342).

Após a apresentação da visão dos principais autores dos campos sociológicos, psicológicos e filosóficos sobre os temas da moral e da ética, o próximo capítulo apresenta reflexões sobre o desenvolvimento da moral na criança.

4. O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL SEGUNDO JEAN PIAGET

O livro “O Juízo Moral na Criança ” (1994) de Jean Piaget, é a principal referência sobre o tema a ser estudado. Piaget iniciou as reflexões acerca do tema central desta pesquisa, outros autores deram continuidade às pesquisas relacionadas ao tema. Este livro foi utilizado como base inicial para a reflexão do desenvolvimento moral das crianças.

Inicialmente para a compreensão a respeito da moral das crianças, partimos da afirmação de Piaget: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23). As regras morais são transmitidas ao longo do tempo, de geração em geração, passadas sempre do adulto para a criança.

Ora, as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores (PIAGET, 1994, p.23).

Os resultados das pesquisas referentes aos jogos com regras permitiram a Piaget observar e nomear estágios sucessivos da moral das crianças. O primeiro estágio é motor e individual, pois a criança pensa em função dos seus desejos, não há regras propriamente coletivas. O segundo estágio foi denominado de egocêntrico, pois aqui a criança preocupa-se apenas com ela, esse estágio é iniciado quando a criança recebe do exterior os exemplos de regras codificadas. A regra é vista como sagrada e intangível. O terceiro estágio, é denominado de cooperação, é quando surge a necessidade de um controle mútuo e que as regras sejam unificadas, as regras devem ser respeitadas por todos. No último estágio, ocorre a codificação das regras, onde as regras são regulamentadas e são conhecidas por todos. Percebe-se que ao longo do seu desenvolvimento a criança tem uma visão diferente sobre as regras. Em todo esse processo a intervenção adulta tem extrema importância na maneira como a criança concebe seus deveres e valores morais. Logo, o realismo moral define-se como:

tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência de si impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso (PIAGET, 1994, p.93).

O realismo moral corre quando as crianças recebem a regra absolutamente pronta e acabada, é imposta pelo adulto e deve ser seguida, num ato de obediência. Chegou-se ao resultado de dois planos referente ao pensamento moral das crianças:

Há, inicialmente, o pensamento moral efetivo, a “experiência moral”, que se constrói, pouco a pouco, na ação, em contato com os fatos, por ocasião dos choques e conflitos, e que conduz a julgamentos de valor que permitem ao indivíduo orientar-se a si próprio em cada caso particular e avaliar os atos de outrem quando lhe interessam mais ou menos diretamente (PIAGET, 1994, p.139).

Por outro lado, existe o pensamento moral teórico ou verbal, que está ligado ao anterior, se difere no sentido em que, “este pensamento verbal aparece toda vez que a criança é conduzida a julgar os atos de outrem, que não lhe interessam diretamente” (PIAGET, 1994, p. 139). Entre esses dois planos é importante considerar que o julgamento que a criança não faz mais sobre seus atos, mas a respeito da conduta dos seus semelhantes. Assim,

no que se refere a si mesma, ela consegue muito depressa diferenciar as falas intencionais e as infrações involuntárias ao código das regras morais. E, logo depois, aprende a se desculpar invocando o “feito não de propósito”. Mas, no que se refere aos atos dos seus semelhantes, as coisas se apresentam sobre um prisma completamente diferente (PIAGET, 1994, p. 145).

Assim, as duas morais são resultado de um processo em formação, que vai se constituindo ao longo do tempo. Piaget (1994, p.154), afirma que “o primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia, e conseqüentemente, no realismo moral”. A coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral, onde a criança deve respeitar e obedecer às regras que lhe são impostas. O segundo momento deste processo é a cooperação, que se resultará na autonomia, e entre esses dois processos ocorre a “fase de interiorização e generalização das regras e das ordens”. (PIAGET, 1994, p. 154).

A partir do momento em que a criança já não obedece às regras impostas pelos adultos, e sim pela regra em si própria, surge os primeiros sinais para se chegar à autonomia moral.

Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior [...] A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994, p. 155).

Piaget afirma: “a análise dos juízos morais de criança colocou-se na obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional”. (1994, p. 294). Ao final de suas pesquisas relacionadas a essa tema ele aponta como ponto de chegada:

Nossa conclusão foi que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior para o indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras (PIAGET, 1994, p. 294).

Tais regras, “oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular as relações entre as crianças e seu ambiente adulto.” (PIAGET, 1994, p. 294). Se as regras forem “definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático.” (PIAGET, 1994, p. 294). O autor afirma:

A igualdade moral, não é resultado de uma marcha para o homogêneo, supondo que possamos estar de acordo sobre o sentido desta expressão, mas de uma mobilidade que é função da diferenciação: quanto mais uma sociedade é diferenciada, melhor os indivíduos podem mudar a situação segundo suas aptidões, e mais é favorecida a cooperação intelectual e moral (PIAGET, 1994, 295).

O autor continua suas conclusões:

A moral da consciência autônoma não tende a submeter a personalidade a regra comum em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relações aos outros, sem que leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares (PIAGET, 1994, p. 295).

Em relação à tomada de consciência cabe a seguinte afirmação: “é preciso notar que o indivíduo, por si só, não é capaz desta tomada de consciência e não consegue, por consequência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas” (PIAGET, 1994, p. 297). Assim,

É neste sentido, que a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo. Isto não quer dizer que a sociedade tenha tirado o racional do nada, nem que não exista um espírito humano superior à sociedade, porquanto interior ao indivíduo como à coletividade. Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital (PIAGET, 1994, p. 297).

Nesse sentido, em relação ao desenvolvimento moral e evolução intelectual, apenas a cooperação leva a autonomia.

No que se refere à lógica, a cooperação é, primeiramente, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. [...] A cooperação é fonte de valores construtivos. Tende, sobre tudo, para a tomada de consciência da lógica das relações, para a reciprocidade no plano intelectual, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações (PIAGET, 1994, p. 299-300).

Em relação às realidades morais, inicialmente, a cooperação é fonte de crítica e individualismo, pois “é ela que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos de ordem de outrem, incluindo os adultos.” (PIAGET, 1994, p. 300). No momento do declínio do respeito unilateral, chega-se a interiorização das regras, onde uma nova moral sucede àquele do dever.

A heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede passo à noção de justiça e ao serviço mútuo, fonte de todas as obrigações até aí impostas a título de imperativos incompreensíveis. Em suma, a cooperação no plano moral dá lugar às transformações exatamente paralelas àquelas cuja existência acabamos de lembrar no domínio intelectual (PIAGET, 1994, p. 300).

Finalizando, conclui-se, em relação aos aspectos pedagógicos:

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos de o “trabalho em grupos” (PIAGET, 1994, p.301).

Após os estudos de Piaget, conseqüentemente surgiram outros estudos referentes à teoria do desenvolvimento moral, dando sequência aos estudos iniciados pelo autor no que se refere ao tema desenvolvido neste projeto de pesquisa. A continuidade referente ao desenvolvimento moral da criança serão apresentadas no decorrer da fundamentação desta pesquisa.

5. O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MORAL SEGUNDO LAWRENCE KOHLBERG

O psicólogo americano Lawrence Kohlberg nasceu em 1927, e em sua pós-graduação teve contato com as teorias já desenvolvidas a respeito do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes por Jean Piaget. Baseado nas ideias já desenvolvidas prosseguiu os estudos sobre a moral, sendo teoria considerada como cognitivo-evolutivas.

É importante ressaltar que a teoria de Kohlberg, assim como a de Piaget (sua principal referência, além de Kant), é interacionista, contrapondo-se às teorias inatistas (que entendem o desenvolvimento como algo pré-programado) e ambientalistas (que entendem o desenvolvimento como o produto das pressões do meio). (LEPRE, 2005, p. 57).

Os estágios são um ponto importante na postura cognitivo-evolutiva, pelas características gerais como: as diferenças qualitativas na maneira de pensar das crianças de idades diferentes, a sequência que ocorre ao decorrer dos estágios, há uma ordem de estruturas crescentes e ocorre equilíbrio de um estágio menor para o maior. Tais estágios são construídos por meio da interação com o meio, explica o autor:

O conceito de estágio implica numa ordem ou sequência invariante de desenvolvimento. Os fatores culturais e ambientais ou a capacidade mental inata podem fazer com que o grupo de crianças alcance um dado estágio em um tempo anterior a outras crianças. Sem dúvida, todas as crianças devem passar pela mesma ordem de passos, independente do tipo de aprendizagem que recebam. (KOHLBERG, 1992, p. 59).

Em seus estudos, Kohlberg verifica que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget, não eram suficientes para a classificação dos tipos de raciocínio moral, propondo então, seis estágios de raciocínio moral. Os estágios foram agrupados em três níveis: no nível pré-convencional (estágios 1 e 2), ocorre, por volta de até os 9 anos de idade, decidem o que consideram correto levando em consideração apenas seus interesses ou o medo da punição. No nível convencional (estágios 3 e 4), consideram que a ação correta é determinada a partir das referências e convenções sociais. No nível pós-convencional (estágios 5 e 6), as crianças agem por princípios morais universais, pautados na igualdade e reciprocidade.

Esses estágios definem como o indivíduo percebe as outras pessoas, interpreta sentimentos e o papel que ocupa na sociedade. Eles estão estreitamente ligados aos estágios morais, porém, são mais amplos, posto que não tratam apenas de justiça e de eleger o certo e o incorreto. Fazer um juízo de justiça em certo nível é mais difícil que simplesmente ver o mundo nesse nível (LEPRE, 2005, p. 60).

O estágio 1 (moralidade heterônoma), é o ponto de vista egocêntrico, a criança não considera os interesses alheios, ocorre também certa confusão entre sua própria perspectiva e a da autoridade. No estágio 2 (individualismo), a criança pensa numa perspectiva totalmente individualista. No estágio 3 (Relação de conformidade interpessoal), a criança tem consciência de que os interesses coletivos podem ser mais importantes que apenas os interesses pessoais. No estágio 4 (Sistema social e consciência), a criança considera as relações individuais, segundo o lugar que ocupam no sistema. No estágio 5 (Contrato social e direitos individuais), há a perspectiva de uma consciência individual racional de valores. No estágio 6 (princípios éticos universais), trata-se da perspectiva em que os pontos de moral são derivados dos acordos sociais, destacando os aspectos de respeito e dignidade. Afirma Freitag:

Kohlberg assume a mesma posição de Kant, do Imperativo Categórico. O que a filosofia formulou como o princípio da essência humana. Kohlberg justifica enquanto resultado final de uma longa construção. Uma das formulações do Imperativo categórico é esta: nunca faça de você ou de outro instrumento de seus interesses, mas aja como se você ou essa pessoa fosse um fim em si, para cada um e para a humanidade como um todo. Ou seja, o Imperativo Categórico define o respeito, a dignidade e a integridade da pessoa humana (FREITAG, 1992, p. 164).

Lepre (2005, p. 63) afirma que “a teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral é deôntica, focada em questões de direitos e deveres (justiça) e não aretaica, focada sobre o valor moral, virtude ou aretê de pessoas, ações ou escolhas morais”. Segundo Kohlberg (1992), os princípios morais conduzem a dois juízos, o juízo de eleição deôntica e o juízo de responsabilidade. Nos quais,

Os juízos deônticos derivam de uma regra ou princípio, como por exemplo, o imperativo categórico de Kant baseado num princípio de justiça. Na verdade, o juízo deôntico deve ser considerado como um juízo de primeira ordem sobre o que é correto e a responsabilidade como um juízo de segunda ordem da vontade de atuar segundo esse juízo. A função do juízo de responsabilidade como um juízo de segunda ordem é determinar até que ponto aquilo é moralmente bom e necessário, cumprindo a função de “seguir até o final”. Para Kohlberg, a transição do juízo de responsabilidade para a ação está apoiada na auto-consciência moral ou auto-percepção (LEPRE, 2005, p. 63).

Os estudos desenvolvidos por Lawrence Kohlberg aprofundaram as ideias iniciadas pelos estudos desenvolvidos por Piaget, sendo uma imensa contribuição para as reflexões acerca do desenvolvimento da moral.

6. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MORAL

Neste capítulo apresentamos as ideias e a proposta para Educação Moral do autor Josep Maria Puig (1998), a partir de seus principais livros. O autor é professor da Universidade de Barcelona e coordenador do GREM (Grupo de Pesquisa em Educação Moral). É reconhecido na Espanha como uma das principais referências em Educação Moral. Em seu livro *A construção da personalidade moral* (1998a) o autor explica que acima de tudo, sua obra é uma proposta de educação moral. E afirma a respeito do título:

No título, *A construção da personalidade moral*, expressamos algumas ideias que orientam esta proposta. Em primeiro lugar, a educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais. A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito. A construção da personalidade moral é uma obra compartilhada, feita junto com os outros, e impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca a determinem completamente (PUIG, 1998a, p.20).

A educação moral é essencial para o processo da formação completa do ser humano, Puig (1998a, p.24) esclarece que “a educação moral converte-se no ponto central da educação porque pretende dar direção e sentido ao ser humano como um todo”. Assim, a educação moral é um aspecto-chave da formação humana. Envolve formar uma personalidade livre, consciente e responsável, sendo equilibrada entre o pessoal e o coletivo. O autor afirma que a educação moral deverá transmitir aqueles recursos morais que possam ser de utilidade na resolução dos conflitos de valor, porém a importância concedida a cada uma dessas tarefas, o conteúdo dos recursos e capacidades morais, as maneiras de implantá-los, variam muito, de modo que geraram diversas tendências na educação moral. Sendo elas, a educação moral como socialização, educação moral como clarificação de valores e educação moral como desenvolvimento, educação moral como formação de hábitos virtuosos e educação moral como construção da personalidade moral. A seguir apresentaremos sucintamente cada uma delas.

A educação moral como socialização “é baseada em mecanismos de adaptação heteronômica às normas sociais.” (PUIG, 1998a, p. 29). Nessa perspectiva, os indivíduos adotam e recebem as normas morais de maneira imposta pelo exterior, num processo onde os sujeitos recebem o sistema de valores e normas vigentes.

A educação moral como clarificação de valores baseia-se na “ação consciente e sistemática do educador, que tem por objetivo estimular os processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais realmente os seus deveres, para que possam sentir-se comprometidos com os mesmos.” (PUIG, 1998a, p. 44). Partindo da idéia de valor como processo e não como resultados, que se transformam e amadurecem em função das experiências de cada sujeito. O autor afirma que essa teoria tem aspectos interessantes e positivos, mas deixam de lado alguns elementos que não podem ser esquecidos,

O reconhecimento da pessoa como ser livre e autônomo, com capacidade para decidir o que considera o melhor, pode resultar em uma defesa do individualismo mais puro, sem levar em conta a perspectiva social. [...] Na realidade, valorar se converte em uma decisão pouco reflexiva, eminentemente espontânea, e inspirada nos critérios subjetivos, emotivos ou utilitaristas daquele que tem resolver o conflito. Socialmente, estamos diante de situações de coexistência de valores, mas longe de um intercâmbio ou de uma convivência construtiva de valores (PUIG, 1998, p.44).

A educação moral como desenvolvimento se distancia das duas concepções de educação moral apresentadas até aqui, esta se baseia no desenvolvimento do juízo moral. “Sob esta perspectiva, se entende que o domínio progressivo das formas de pensamento é um valor desejável em si mesmo e que nos leva cada vez mais para juízos otimizados e valiosos.” (PUIG, 1998, p. 44) Na perspectiva de educação moral como desenvolvimento seus principais representantes são Dewey (1975), Piaget (1987) e Kohlberg (1981 e 1992). As contribuições desses autores partem de três princípios:

O primeiro considera a educação moral como um processo de desenvolvimento fundamentado na estimulação do pensamento sobre as questões morais e que tem como finalidade facilitar a evolução da pessoa em várias etapas. O segundo princípio básico, derivado do anterior, defende a possibilidade de serem formuladas fases ou estágios no desenvolvimento do juízo moral pelos quais o indivíduo vai passando. O terceiro princípio comum aos três autores consiste em afirmar que os estágios ou fases superiores são, do ponto de vista moral, melhores ou mais desejáveis que os anteriores (PUIG, 1998a, p. 45).

A educação moral como formação de hábitos virtuosos é vista como uma proposta de educação moral que “entendem como aquisição de virtudes, formação do caráter ou construção de hábitos.” (PUIG, 1998a, p. 61-62). Nesta visão de educação moral, o sujeito deve aderir às tradições e valores morais, convertendo-os em um conjunto de virtudes pessoais. Assim,

a educação para virtudes e para a formação do caráter é mais diretiva e dá aos educadores um papel mais ativo no processo de educação moral do que o outorgado pela outras orientações. A educação moral como formação de hábitos está fortemente comprometida com o funcionamento correto da vida coletiva da escola na medida em que tem de proporcionar a todos os alunos um ambiente positivo e penetrante que contribua para a formação de cada um deles (PUIG, 1998a, pp. 62-63).

Puig (1998a) afirma que educação moral como um processo de construção supera algumas insuficiências das posições anteriormente apresentadas, de forma que a construção da personalidade moral reconhece e entrelaça os aspectos positivos e prioritários das visões anteriormente apresentadas, entendendo a educação moral como construção dialógica da personalidade moral. Neste momento, o autor aponta que a educação moral como construção da personalidade moral é a teoria que o autor defende. Assim,

A educação moral como construção parte, como primeiro princípio, da convicção de que a moral não é algo dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide. A moral deve ser feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação. A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles (PUIG, 1998a, p. 70).

Dessa forma, a educação moral como construção está relacionada à autonomia, e a autonomia pressupõe a consciência pessoal e a criatividade moral. Puig (1998a, p. 72) afirma que: “a educação moral como construção reconhece o momento ou o conteúdo socializador inerente a educação moral, mas considera imprescindível apontar vertente crítica, criativa e autônoma da moralidade”. Portanto,

A educação moral como construção pretende trabalhar os pequenos problemas e grandes problemas morais que a experiência nos apresenta, e quer fazê-lo utilizando os procedimentos de deliberação e de direção moral que cada indivíduo vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento[...] A educação moral como construção de personalidade quer reconhecer e entrelaçar os aspectos das colocações anteriores que considera positivos e prioritários (PUIG, 1998a, p. 74).

Puig (1998a, pp. 74-75) enumera componentes ou elementos que são necessários na construção da personalidade, que serão apresentados no quadro abaixo.

1.	A construção da personalidade moral parte de um duplo processo de adaptação à sociedade e a si mesmo. Portanto, vemos em um primeiro momento, a educação moral como socialização ou aquisição das pautas sociais básicas de convivência. E vemos também como um processo de adaptação a si mesmo, ou reconhecimento dos pontos de vista, desejos, posições, e critérios que pessoalmente são valorizados. Apesar da importância destes aspectos, a construção de personalidade moral pode não ter nas pautas sociais estabelecidas e nas preferências pessoais seu último horizonte normativo.
2.	O segundo momento da construção da personalidade moral se caracteriza pela transmissão daqueles que não estarem completamente enraizados na trama social, consideramos que são horizontes normativos desejáveis. Neste sentido, ninguém, ou quase ninguém, quer prescindir de guia de valores como a justiça, a liberdade, a igualdade ou a solidariedade; também não quer abandonar o espírito e as formas democráticas com as quais desejamos organizar a convivência; igualmente resistimos ao esquecimento de propostas morais como a Declaração dos Direitos Humanos. Elementos culturais desta natureza são a base de crenças e hábitos morais desejáveis que recolhemos no segundo momento da educação moral.
3.	No entanto, a construção da personalidade moral não pode ficar sem um conjunto de

	aquisições procedimentais, referimo-nos à formação daquelas capacidades pessoais de julgamento, compreensão, ou auto-regulação que permitirão o enfrentamento autônomo com os conflitos de valor e as controvérsias não-resolvidas que perpassam a vida das pessoas e dos grupos nas sociedades abertas, plurais e democráticas. Trata-se, pois, de formar a consciência moral autônoma de cada sujeito e fazê-lo como espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo, para que seja realmente o último critério da vida moral.
4.	Por fim, a construção personalidade moral conclui com a construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral. Estamos no momento da multiplicidade de opções morais legítimas, que provêm do esforço de cada sujeito para elaborar formas de vida satisfatórias. Trata-se, em definitivo, de edificar que valha ser vivida e que produza felicidade a quem vive. Estamos, portanto, no nível mais concreto e individual da construção da personalidade moral.

Quadro 1 – Elementos necessários para construção da personalidade.

Na obra *Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal* (1988b), Puig apresenta técnicas e métodos práticos para instrumentalizar a ação dos professores, na intenção de integrar os temas transversais, inclusive a ética, com as disciplinas tradicionais.

A educação moral deve ser pensada em relação à reflexão, tanto coletiva, quanto individual, de modo que os indivíduos reflitam racionalmente sobre as situações cotidianas e levem em consideração valores como justiça, solidariedade e cooperação. Tais reflexões devem se basear, nos seguintes pontos apontados por Puig (1988b):

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

Puig (1998b) apresenta uma proposta para ser aplicada de modo transversal na escola e reflexões acerca da formação moral. O autor apresenta as finalidades que caracterizam a importância de formar um perfil moral. No que se refere a “construir as disposições que configuram a consciência moral autônoma enquanto capacidade para regular ou dirigir por *si mesmo a própria vida moral*” devemos entender a construção da consciência moral autônoma como procedimentos que vão determinar o que é considerado correto e orientará a conduta do indivíduo. A segunda finalidade definida pelo autor é “*adquirir critérios de juízo* que guiem a produção de razões e argumentos morais mais justos e solidários usá-los corretamente e habitualmente nas controvérsias *que implicam um conflito de valores*”, assim o juízo moral tem relação com os dilemas de valor, dando razões para justificar as ações. A

terceira finalidade é definida como “*desenvolver as capacidades de compreensão crítica da realidade pessoal e social, de modo que seja possível reconhecer e valorizar o significado das situações concretas*”, nesse sentido, a compreensão crítica é relacionada a reflexão moral, e pretende contextualizar as situações de formas singulares.

A quarta finalidade da educação moral apresentada é “*formar disposições necessárias para auto-regulação, que permitam dirigir por si mesmo a própria conduta e construir formas comportamentais voluntária e reflexivamente decididas*”, é importante destacar que a auto-regulação está relacionada a conduzir a sua própria conduta. A quinta finalidade é “*adquirir sensibilidade necessária para perceber os próprios sentimentos e emoções morais, para aceitá-los criticamente e para usá-los enquanto componentes de procedimentos da consciência moral*”, essa finalidade está relacionada a trabalhar com sentimentos que envolvem emoções como a dor, vergonha, piedade e culpa. Saber entender o sentimento do próximo e compreendê-lo. A sexta finalidade é “*fomentar as competências dialógicas que predisõem ao acordo, ao entendimento e à autodireção, assim como à tolerância e à participação democrática*”, destaca a importância do diálogo em qualquer tipo de situação, apresenta o diálogo como um valor essencial para a educação moral.

A sétima finalidade apresentada é “reconhecer e assimilar aqueles valores morais que podemos entender como universalmente desejáveis”, são valores apontados pelo autor como seguros e universalmente desejáveis. A oitava finalidade é “conhecer toda aquela informação que tenha relevância moral ou possa tornar-se formativa pela sua clara explicitação de valores”, este objetivo está relacionado ao conhecimento das leis, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos. A nona finalidade é “*construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que delimite um espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores*”, é uma construção do próprio sujeito, de suas experiências, do sujeito se conhecer.

A décima finalidade é definida como “*reconhecer e valorizar o pertencer às comunidades habituais de convivência, integrar-se participativamente nelas e refletir criticamente sobre suas formas de vida e tradições valorativas*”, o autor aponta que a formação moral do indivíduo está relacionada à vida coletiva.

Puig (1998b) ainda define três elementos para um currículo de educação moral: atividades específicas, transversais e sistemáticas de educação moral, participação democrática na vida coletiva da escola e educação moral e participação social. Em relação às atividades específicas, o autor aponta que as atividades devem ser planejadas e pensadas nos objetivos da educação moral. Dessa forma, essas atividades devem ser trabalhadas

transversalmente, e não em disciplinas específicas, além disso, devem ser trabalhadas sistematicamente, as atividades não podem ser ocasionais e aleatoriamente, devem seguir um planejamento e uma sequência. A participação democrática é importante para a educação moral, o diálogo tem um importante papel nos objetivos, esse mecanismo de comunicação permite a troca de experiências e base para resolver os problemas que possam surgir.

Puig (1998b) deixa claro que essa é uma proposta eminentemente acadêmica e fechada, apresenta suas atividades e recursos metodológicos com propostas concretas de trabalho. A respeito dessas propostas afirma:

As propostas concretas de trabalho são sempre aquilo com que se defrontam os alunos de modo imediato. Essas propostas de atividade são o núcleo das experiências específicas, sistemáticas e transversais de educação moral que desejamos propor (1998b. p. 33).

O autor expõe um quadro dos tipos de atividades e a sua finalidade da educação moral. Abaixo o quadro se encontra reproduzido:

Finalidade da Educação Moral	Tipo de Atividade
Construir a identidade moral	- Clarificação de valores - Exercícios autobiográficos
Aquisição de critérios de juízo moral	- Discussão de dilemas morais - Exercícios de role-playing
Desenvolvimento das capacidades de compreensão crítica	- Compreensão crítica - Enfoques socioafetivos
Fomentar as disposições para auto-regulação	- Exercícios de auto-regulação
Reconhecer e assimilar valores universalmente desejáveis e informação moralmente relevante	- Exercícios de role-model - Exercícios de construção conceitual
Reconhecer e valorizar o pertencer às comunidades de convívio	- Habilidades sociais - Resolução de conflitos - Atividades informativas

Quadro 2 – Finalidades morais e tipos de atividade, segundo Puig (1998).

Os exercícios referentes à clarificação de valores tem por objetivo encaminhar para a consciência as pessoas no que se refere seus valores e crenças. O autor afirma que este tipo de exercício contribui para a formação da identidade moral: “uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que se defina como espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito de valores” (PUIG, 1998b, p. 36). Esses exercícios contribuem para refletir sobre os valores compartilhados e as opções pessoais de valor. O autor destaca que os exercícios de clarificação de valores podem ser também utilizados para a formação de valores absolutos, porém essa não é a melhor estratégia a ser seguida. Nesse processo o importante é facilitar o desenvolvimento de processos pessoais de valoração e não apenas ensinar isso, de forma que

os sujeitos escolham os valores que querem tornar seus e tornem-se responsáveis e comprometidos a esses valores.

O processo da valoração procura ajudar a minimizar os conflitos existentes em nossa sociedade diante de múltiplos valores distintos, procura apoiar a adoção consciente dos valores que guiarão as atitudes dos sujeitos. É importante pensar que os valores não são estáticos e podem se modificar ao passar do tempo, em relação a isso Puig (1998b) afirma:

Torna-se essencial reconhecer que os valores não são estáticos, e sim estão submetidos a sucessivas modificações provocadas pelas distintas experiências que vive cada pessoa e pela relação que estabelece com seu meio sociocultural. Portanto, a clarificação de valores parte de um conceito de ‘valor’ ligado a ideia de processo de valoração, processo no qual o essencial não são tanto os valores em si mesmos, mas a capacidade do sujeito para perceber, adquirir e idealizar valores que lhes facilitem um melhor conhecimento de si e relações com outros mais positivas e satisfatórias (p. 38).

Desse modo, os exercícios de clarificação de valores pretendem que os sujeitos reflitam e assimilem valores necessários para sua vida e suas relações, favorecendo a conduta, os sentimentos e os valores dos sujeitos. As **perguntas clarificadoras** pretendem questionar os sujeitos diante de certas escolhas, os leva a refletir sobre suas ações, ou seja, o professor deve ter um papel socrático nesse processo, semeando as dúvidas e os guiando para chegar às conclusões. Alguns exemplos de perguntas clarificadoras são: “isto é algo que você aprecia? Está contente com isso? Como se sentiu quando isso aconteceu? Você pensou em alternativas? O que quer dizer com ...? Você dá valor a isso?” (PUIG, 1998b, p. 40).

Há também as **frases inacabadas e perguntas clarificadoras**, essa atividade proporciona aos alunos frases incompletas e elaboradas na primeira pessoa, os alunos devem completar as frases com seus pensamentos, opiniões e sentimentos. Objetiva que os alunos descubram informações sobre sua própria pessoa, dessa forma, auxiliará para que ele pense sobre seu jeito e suas ações. Por exemplo: “Não suporto que os amigos(as)... Eu gostaria de conseguir que minha família... Não entendo porque meus pais... Para conviver com outra pessoa é imprescindível... Meus pais tinham toda razão quando me advertiam que...” (PUIG, 1998b, p. 41).

Outra técnica é a **folha de valores ou perguntas clarificadores a propósito de um texto**, são apresentados aos alunos um texto breve com uma situação que os leva a refletir de forma livre, sem obrigações, sobre uma determinada situação, essa técnica é interessante para posteriormente trabalhar o diálogo grupal enriquecendo as discussões. Há também a técnica de **dinâmicas e exercícios expressivos**, que objetivam que os alunos expressem sentimentos, pensamentos ou valor.

Os **exercícios autobiográficos** buscam orientar aos alunos na elaboração de sua identidade pessoal, dando sentido ao seu passado, e construindo seu futuro, como o próprio nome define, é a consciência de si mesmo. As redações autobiográficas dirigidas combinam o texto individual com a leitura e discussão em grupos. Desse modo, as redações autobiográficas promovem a autoconsciência, uma abertura que permite dialogar com seu grupo sobre essas experiências vivenciadas, em seguida, permite uma nova visão sobre suas experiências passadas, só que agora de outro modo. Geralmente, os temas são escolhidos pelo educador, para que ele possa organizar e planejar a discussão.

A **discussão de dilemas morais** a partir dos estudos de Kohlberg sobre o desenvolvimento da moral, os dilemas morais são pequenas narrações que apresentam um conflito de valores, objetivando que os alunos cheguem a conclusões justas. A discussão sobre os dilemas morais é um método que facilita o desenvolvimento dos critérios de juízo ou raciocínio moral, buscando criar conflitos nos alunos, para que eles busquem um novo e superior equilíbrio a partir de suas reflexões. Puig (1998) apresenta quatro passos para discutir os dilemas morais: 1. Apresentação dos dilemas morais 2. Adoção de uma postura pessoal e primeira discussão com os colegas 3. Discussão do dilema em pequenos grupos 4. Nova reflexão individual sobre o dilema e sua reflexão. Essas atividades que envolvem dilemas morais devem ser contextualizadas e explicadas aos alunos para que esses possam compreender os objetivos das atividades e tirar possíveis dúvidas.

Os **exercícios de role-playing** estão relacionados à capacidade da dramatização, facilitando que os sujeitos tenham capacidade de colocar-se no lugar do outro, ou seja, sair de si mesmo para atingir outra percepção de algo. Puig (1998b) afirma a respeito da importância dos exercícios de role-playing:

A capacidade de criar empatia ou conectar-se com o ponto de vista alheio implica uma progressiva descentração do sujeito. Descentração que somente é possível na medida em que vivenciam abundantes experiências de interação social. Estas experiências produzem uma progressiva diminuição do egocentrismo, o qual é precisamente o que permite avançar na aquisição de uma consciência mais aguda das perspectivas alheias (PUIG, 1998b, p. 71).

A representação de papéis está relacionada à aquisição de habilidades. Os episódios a serem dramatizados são relacionados a conflitos morais abertos com possíveis soluções e interpretações distintas. Após a dramatização todos discutem sobre o episódio representado, explorando valores, sentimentos, atitudes e percepções. Puig (1998) também elenca quatro passos para que se realize o role-playing: 1. Criação de um clima de grupo apropriado 2. Preparação da assimilação e a dramatização dos papéis 3. Realização da dramatização 4. Análise da dramatização e debate de seus aspectos mais interessantes.

Para aplicar o role-playing deve ser considerado que seja um grupo estável, como uma classe, pois o professor tem que conhecer bem o grupo em questão. Em relação a preparação da dramatização, o autor considera que três alunos é um número adequado para realizar cada dramatização, no momento das escolhas de cada personagem, deve ser evitado que o aluno escolha um papel que seja parecido com ele mesmo. É importante entregar aos alunos uma ficha com as características de seu personagem, para que ele possa compreender e refletir em como irá defender seu personagem, é importante destacar que as dramatizações devem ser preparadas, evitando a improvisação dos alunos. Os outros alunos da classe devem estar atentos em avaliar a dramatização dos colegas para o debate posterior. O professor como mediador de todo esse processo é imprescindível, pois ele acompanha todos os passos desse exercício e media o debate entre os alunos.

São apresentadas três variações do role-playing, a primeira variante é o role-playing na lousa, que exclui a dramatização, neste caso, o professor desenha um rosto na lousa (triste, feliz, etc) e questiona aos alunos sobre o que o rosto transmite, essa atividade geralmente é utilizada para iniciar debates em sala de aula. A segunda variante é “conferência de imprensa”, os alunos escolhem algum tipo de personagem que gostaria de representar (figuras públicas, pessoas da própria escola etc) e fazer uma lista com esses personagens, em seguida fazem uma votação e escolhem um personagem. Depois elencam uma série de perguntas que gostariam de fazer a esse personagem, em seguida, seleciona-se três alunos para representar esse personagem e responder as perguntas. A terceira variante é a “resolução de conflitos”, o professor pede que os alunos contem um tipo de situação conflitante que viveram há pouco tempo com outra pessoa, após a apresentação das situações, escolhem por votação uma situação, e dividem-se em quatro grupos, dois grupos defenderão a postura das pessoas envolvidas na situação conflitante, e os outros dois grupos representarão a situação, e em seguida realiza-se um debate acerca do ocorrido na situação conflitante.

A **compreensão crítica** implica na apresentação de novos critérios didáticos e estratégias relacionadas à compreensão crítica, sobre isso Puig afirma:

A compreensão no âmbito da educação moral, assim, como nos demais âmbitos da pedagogia e também, é claro, em outras disciplinas, tem como principal finalidade captar, a partir da complexidade humana, a complexidade das situações concretas. Nesse sentido, dizíamos em outra parte dessa obra que a compreensão quer ressaltar a dependência da reflexão, a respeito das situações contextuais. Dependência que obriga a concretizar os critérios morais universais e conceitos abstratos de valor. A compreensão deve buscar o modo de referir e aplicar os critérios e valores na complexidade (PUIG, 1998b, p. 85).

Ou seja, a compreensão crítica está diretamente relacionada à compreensão do social, e a compreensão enquanto instrumento da consciência moral, na tentativa de buscar o

conhecimento concreto e a orientação moral. Esse conhecimento envolve também a complexidade humana e social. É importante salientar que a compreensão crítica não ocorre de modo isolado, para que ela ocorra deve haver múltiplos pontos de vista distintos, compreender exige que haja multiplicidade de opiniões sobre o mesmo, por conseguinte, o diálogo entre esses pontos de vista, supondo um melhor entendimento das complexidades de situações.

A **confrontação e análise de valores** é um procedimento dentro da **compreensão crítica**, que objetiva analisar coletivamente os valores que estão em questão nos temas sociais controversos. Desse modo, os alunos devem identificar e clarificar os valores em questão, fornecer também fatos significativos que justifiquem sua análise, saber considerar a verdade e os fatos, tentar tomar uma decisão diante dos fatos e a análise e saber avaliar possíveis consequências das escolhas.

O autor também propõe: **escrever para compreender criticamente**, a proposta aponta que a escrita é um meio eficaz para se defrontar criticamente a realidade, juntamente ao diálogo, a escrita se torna um instrumento para conscientização, ou seja, um tipo de ordenação do pensamento de forma racional e crítica, quando escrevemos aprendemos a pensar e colocar em ordem nossas ideias.

A **confrontação de textos e diálogos de vozes** é um tipo de exercício muito simples e fácil de aplicação, baseia-se no diálogo de um tema estabelecido pelo professor a partir de diversos textos sobre esse tema. Após esse debate acerca de um tema, Puig (1998b) sugere que o professor peça uma reflexão individual por escrito. Há também o **conto do tradicional e fantástico**, esse tipo de atividade contribui muito para a formação moral dos alunos. Em relação ao caráter do imaginário e fantástico, Puig (1998b) afirma:

Temos que advertir que seu caráter imaginário e fantástico não distancia seus ouvintes ou leitores da realidade, mas sim os aproxima de aspectos mais essenciais e íntimos dessa mesma realidade. A fantasia não apresenta, certamente, seres existentes e próximos das crianças, mas, no entanto experimentar na narração ou na realidade e, finalmente, ir adquirindo de modo gradativo. É, pois, neste sentido que a fantasia não tem nada a ver com a irrealidade: estar imerso em um conto fantástico é também estar imerso na realidade cotidiana (PUIG, 1998b, p. 111).

O fantástico permite que os valores sejam encarados de uma forma mais descontraída e estimulante, desse modo, podem transmitir sem muitas dificuldades. Outro tipo de atividade é a **novela moderna**, Puig (1998) considera a novela moderna como um espaço de experimentação moral, sendo um meio de educação moral. A novela deve ser lida pelos alunos, refletida por eles, e em seguida, o professor deve propor exercícios para aprofundar a análise da novela, tais exercícios são relacionados às ações e intenções das personagens, sobre possíveis conflitos existentes na novela, avançando nas reflexões acerca da moral. **Dialogar a**

partir de um texto é um procedimento considerado eficaz, pois permite uma análise profunda de textos, dessa maneira, o professor deve apresentar um texto a seus alunos para ser analisado e discutido em classe, esses textos são representativos, onde há diferentes vozes, com diferentes opiniões a respeito de um mesmo problema, após a leitura os alunos deverão destacar aspectos que consideram relevantes e serem anotados na lousa, e a discussão ocorrerá a partir desses aspectos levantados pelos alunos. Outra atividade interessante é a de **explicar as próprias histórias**, ou seja, o aluno numa posição de autor de uma narração. Narrar histórias pessoais e refletir sobre os conflitos que surgiram nelas requer um posicionamento moral.

As atividades com enfoques **socioafetivos** pretende desenvolver a sensibilidade em reconhecer situações que são moralmente relevantes e para sentir-se pessoalmente afetado por essas situações. Sua pretensão é:

trabalhar sobre sentimentos e as emoções dos alunos; entretanto, sem esquecer que o sentir-se afetado emocionalmente por algo que deve ser completado com uma cuidadosa reflexão sobre as questões que nos fazem sentir de diversas formas e, ainda, com a adoção de atitudes e de compromissos pessoais coincidentes com os sentimentos experimentados e as opiniões formuladas. Trata-se, pois, de alguns procedimentos metodológicos que, partindo de trabalho sobre a sensibilidade, pretendem globalizar a aprendizagem da moralidade mediante a vinculação das emoções, a reflexão, as atitudes e o compromisso social (PUIG, 1998b, p. 117).

O autor afirma que essa é a melhor maneira de desenvolver, ao mesmo tempo, sensibilidade, o juízo e a conduta moral, pois tendo contato com a realidade de perto é mais fácil para o aluno sentir e entender. Puig (1998) afirma que é difícil entrar em contato diretamente com certas situações, dessa forma, o autor aconselha ter contato com essas situações por meio de simulações, oportunizando que os alunos vivenciem experiências moralmente significativas. Para essa atividade também foram enumerados pelo autor passos a serem seguidos: 1. Criar um clima positivo na classe 2. Apresentar e desenvolver a experiência formulada que permita vivenciar certas situações reais 3. Analisar e refletir a experiência, os sentimentos provocados e a realidade que pretendia mostrar 4. Transferir as aquisições para outras realidades.

Antes de adentrar aos **exercícios de auto-regulação**, Puig (1998) faz algumas considerações sobre a auto-regulação que devem ser destacadas:

[...] a auto-regulação ocupa-se dos aspectos comportamentais. Mediante as capacidades auto-reguladoras, cada indivíduo esforça-se por conseguir o controle sobre a sua própria conduta. Tenta, por uma parte, conseguir uma grande coerência pontual entre o juízo e a ação moral; por outra, esforça-se por estabelecer a formação de hábitos comportamentais coincidentes com seus critérios pessoais de valor; e, finalmente, orienta-se para a construção de um modo de ser autônomo. A auto-regulação está na base dessas três dimensões de conduta, tentando em todas elas que seja o próprio sujeito quem as controla e dirige (PUIG, 1998b, p. 123).

No processo da auto-regulação pode-se considerar que o primeiro passo a ser tomado é estabelecer os próprios critérios e objetivos, Puig (1998) ainda afirma que para desenvolver a auto-regulação não precisa necessariamente um tipo de exercício,, pois todos os exercícios de certa forma contribuem para o desenvolvimento da auto-regulação. A auto-observação é a primeira fase do processo, está relacionado aos aspectos que devemos tomar consciência que nos cabe para melhorar, os alunos devem saber os aspectos que desejam melhorar. Parte-se para o registro dessa atividade, os registros podem ser narrativos ou registros de frequência, após esse momento, chega-se a auto-avaliação. Este momento do processo da auto-regulação é onde o sujeito irá comparar sua conduta observada com critérios por ele adotados, esse processo pode ocorrer simultaneamente com o primeiro, pois o aluno pode se auto-avaliar enquanto relata suas observações.

Após a avaliação, o sujeito fará uma relação entre o observado e os critérios que ele definiu para sua postura. Uma vez obtendo resultados, o processo pode ser repetir novamente com novos outros objetivos e situações. O auto-reforço é um passo recomendado passado algum tempo da auto-avaliação, para o aluno avaliar os resultados que foram obtidos nas condutas desejadas, é um momento onde o educando dá a si mesmo uma forma de recompensa, tanto material, quanto social.

Outro tipo de exercício apresentados por Puig (1998) são os **exercícios de role-model**, são exercícios que vão descrever as condutas humanas que são conhecidas e imitadas, esse método diferencia-se dos exercícios anteriores, pois estão centralizados na transmissão de valores e comportamentos que são positivamente aceitos. Tais atividades apresentam-se de modo que os valores estão incorporados aos personagens e suas ações concretas. O autor defende que esse tipo de atividade é uma “possibilidade e um suporte de processos de construção pessoal mais complexos” (PUIG, 1998, p. 141,). Os acontecimentos tem um papel mais destacável, do que as pessoas, nas atividades de role-model, pois considera importante destacar situações-modelo e o indivíduo e suas ações em segundo plano. A aplicação dos exercícios de role-model variam bastante dependendo de como o professor queira utilizar o método. Geralmente, são apresentados aos estudantes um personagem e um acontecimento sobre o que deseja ser trabalhado, e questiona se os alunos sobre o personagem apresentado, no momento seguinte, entrega aos alunos um texto com as informações desse personagem em questão, e pede que os alunos identifiquem o que consideraram importante. Novamente o educador questionará os alunos com questionamentos voltados para a conduta do próprio aluno, o exercício pode ser finalizado com exposições dos alunos.

Os exercícios de **construção conceitual** estão relacionados aos conceitos de valor, que por sua vez, estão relacionados com a formação moral. Puig (1998b, p. 147) afirma que “conhecer o significado dos conceitos de valor mais relevantes é uma das finalidades de educação moral que os exercícios de construção conceitual querem contribuir para alcançar”. Esses exercícios tem por objetivo desenvolver nos alunos o sentido do que as palavras significam e regular como são utilizadas nas situações humanas que envolvem a moral. Foram apresentadas três fases para o desenvolvimento destes exercícios: explicação, identificação e modelagem. O momento de a explicação objetiva introduzir o significado do conceito a alcançar, de modo que os alunos se familiarizem com o termo e trabalhem com ele. A identificação está relacionada à compreensão conceitual e análise do funcionamento nos casos ou situações vividas, de modo que os alunos consigam fazer relação do termo com a situação em questão. A modelagem é o momento em que se sintetiza se o aluno teve uma compreensão plena e complexa sobre o tema abordado. Geralmente, utiliza-se uma folha para apontar os aspectos a serem analisados, por exemplo, os benefícios, as limitações, o excesso, valores similares e valores em conflito.

As **habilidades sociais** estão relacionadas às normas de convivência que garantem a socialização. Puig (1998) compreende socialização como adaptação aos usos sociais imperantes, o processo para a aquisição das habilidades sociais está relacionado à implantação de condutas socialmente adequadas, o programa caracteriza-se com “o uso combinado de distintas estratégias de aprendizagem, que se apresentam em cinco fases sucessivas: motivação, modelagem, representação de condutas, retroalimentação e generalização do treinamento” (PUIG, 1998b, p. 156). Em um primeiro momento, será explicado aos alunos o que será trabalhado, destacando a importância das habilidades sociais para as relações pessoais. A modelagem é baseada na aprendizagem por meio da imitação, pode ser apresentado aos alunos fatos filmados ou ao vivo, serão apresentadas diferentes condutas, sendo uma positivamente adequada. A partir da apresentação das condutas, o educador mediará uma discussão sobre o comportamento do personagem, em outro momento, os alunos vão representar a conduta modelada. O momento da retroalimentação, também chamada de reforço positivo, é uma espécie de balanço sobre como foi o desenvolvimento da atividade para o grupo, reforçar positivamente contribui para alcançar a conduta esperada. O último momento é a generalização do treinamento, porém o autor destaca que esse aspecto deve estar presente durante todo o processo, o professor deve conduzir os alunos a pensarem em situações por ele vividas e pensar nas habilidades desenvolvidas ou que possam ser melhoradas.

As atividades relacionadas à **resolução de conflitos** contribuem para construção de instrumentos pessoais para que os alunos possam resolver autônoma e criticamente situações conflituosas. Puig (1998) reflete acerca da resolução de conflitos:

Ainda que a resolução de resolução de conflitos seja uma metodologia especialmente pensada para cobrir algumas finalidades da educação moral [...] Entendemos os conflitos como inaptações que acontecem frequentemente e que com frequência são imprescindíveis para alcançar um melhor desenvolvimento pessoal e uma melhor harmonia (PUIG, 1998b, pp. 168-169).

Dessa forma, é necessário que os alunos aprendam como solucionar os conflitos e a enfrentar as dificuldades nas relações pessoais. Para isso, deve-se buscar estratégias que levem os alunos à vontade de alcançar a solução para um conflito. A estratégia de resolução cooperativa é dividida em dois momentos distintos, mas que podem ocorrer ao mesmo tempo, primeiramente o clima deve ser favorável para enfrentar esse possível conflito, de modo que o aluno sinta-se bem e tente resolver sem apresentar agressividade e a aprendizagem com um conjunto de passos para facilitar esse processo. Por fim, as **atividades informativas** como próprio nome diz tem a tarefa de informar, sempre de um modo crítico e reflexivo. São temas relacionados ao cotidiano que necessitam ser trabalhados em sala de aula.

Puig (1998) reflete também sobre o papel do professor durante a formação ética do aluno. O professor é um dos componentes mais importantes durante o processo da formação moral dos seus alunos, ou seja, suas atitudes influenciam diretamente no ensino e na aprendizagem de seus alunos. Puig (1998) aponta que boa parte da responsabilidade no êxito ou no fracasso no processo educativo reside no modo que o realiza o educador. É importante destacar que nesse processo de formação há diversos elementos que devem ser discutidos e refletidos, porém um elemento merece um destaque a parte: a neutralidade ou parcialidade do professor.

A neutralidade ou parcialidade do educador no processo da educação moral é provavelmente um dos mais significativos elementos desse processo. Esse elemento desperta muitas reflexões, acerca do questionamento se é possível se manter neutro em muitas questões ou manifestar sua opinião em assuntos controversos. Nesse sentido, Puig (1998) elabora e apresenta alguns critérios que podem orientar aos educadores nas suas intervenções em sala de aula.

Em nosso parecer, um dos critérios-chave que permitirão discernir a postura que se deve adotar refere-se à classe dos valores que entram em jogo na discussão. Não é o mesmo que discutir a conveniência de organizar de forma justa e livre um país e discutir sobre distintos estilos ou hábitos de vida. Provavelmente, apresentarmos da mesma maneira a atitude do educador em ambas situações seria um erro. Nesse sentido, podemos dizer que o docente não só pode, mas deve ser parcial quando a discussão encerra valores universalmente desejáveis. Ou seja, naqueles casos em que

entram em jogo tais valores como o respeito, a igualdade, a justiça, o diálogo, a solidariedade, a abertura aos demais ou a democracia (PUIG, 1998b, p. 187).

O elemento da neutralidade é defendido quando o que é discutido não põe em jogo valores que todas as pessoas poderiam desejar, ou seja, valores como justiça, liberdade ou solidariedade. Se o educador considerar oportuno ele pode manifestar sua opinião a respeito de temas controversos, deixando claro aos alunos que se limitou a apenas expressar sua opinião sobre o tema.

O elemento-chave do processo de formação moral será a própria capacidade do aluno em entender uma controvérsia e dar sentido aos valores que entrarem em jogo. O segundo elemento, ainda em relação aos educandos, é a distância emotiva dos alunos em relação ao tema ou valores que estão em debate. O educador deve ter um relevante grau de compromisso com os temas que são discutidos e dos valores que entram em conflito, e esse compromisso ajuda-o a prevenir sobre possíveis conflitos entre suas implicações pessoais e os requerimentos metodológicos de seu papel educativo.

Há dois fatores que permeiam a relação entre o educador e o educando, que orientam a intervenção do educador.

O primeiro se faz na referência ao nível de dependência ou de autonomia que tem o aluno em relação ao docente. À medida que o educando tenha um maior grau de autonomia, mais legítima será a intervenção parcial do educador, já que mais livre se encontrará o aluno para discordar da opinião adulta e mais capaz será de diferenciar a autoridade profissional das opiniões pessoais do professor. O segundo fato apela para a existência ou não demanda explícita do educando para o educador. Em termos gerais, pensamos que a postura parcial do educador é mais legítima naqueles casos em que o grupo solicita a opinião ou postura pessoal do adulto (PUIG, 1998, p. 190).

O diálogo é outro elemento totalmente significativo no processo de formação da educação moral. Se constitui de umas das características básicas da personalidade moral, sendo também considerado como um valor universal que todos podem desejar, mais importante ainda é considerá-lo como um conceito a ser trabalhado em sala de aula. Os exercícios que envolvem o diálogo contribuem para que os alunos desenvolvam sua capacidade de expressão e de compreensão. Dentro do diálogo é importante outro elemento, que auxilia na qualidade os debates e seus objetivos, o guia prévio contribui muito nesse processo, pois se os alunos sabem sobre o que irão falar permite que eles se preparem previamente para isso. Outro elemento importante é a reação do adulto diante da diversidade de opiniões dos distintos membros do grupo, o educador deve saber levar em consideração as opiniões dos alunos e contribuir para seu avanço, é importante que as opiniões não sejam julgadas, pois assim, os alunos se sentem mais confortáveis a participar dos diálogos.

É interessante que em alguns momentos os alunos escrevam sobre o foi discutido, pois esse processo contribui para a reflexão individual deles. O educador deve sempre estimular os alunos questionarem os companheiros sobre o tema proposto, favorecendo a compreensão do grupo. Outro elemento importante destacado pelo autor é que o professor deve deixar de lado a iniciativa de sempre iniciar a conversação, deixe que os alunos iniciem informalmente e o professor aproveita esses momentos para iniciar os diálogos, todos os momentos de uma aula são convenientes para abrir para diálogo.

Puig (1998) comenta sobre a relevância das atitudes e qualidades pessoais do educador, pois as qualidades irão refletir em sua experiência como professor e consequentemente e na aprendizagem de seus alunos. O autor destaca os seguintes elementos:

- Compreensão empática;
- Respeito positivo incondicional;
- Autenticidade ou coerência do educador;
- Concepção positiva da pessoa e das relações humana;
- Maturidade emocional.

O primeiro elemento relaciona-se com a capacidade do professor em se colocar no lugar do aluno, tentando perceber como este sente o mundo, essa relação está relacionada ao respeito incondicional que o professor deve ter por todos. A autenticidade ou coerência do educador está relacionada com as ações do educador diante dos alunos, em suas manifestações diante dos alunos, expressões etc. O elemento relacionado à concepção positiva da pessoa e das relações humanas orienta a prática do professor, dessa forma, o professor orienta o aluno a encontrar soluções satisfatórias diante de conflitos. A maturidade emocional deve ser considerada em um educador, dessa maneira, o educador deve saber acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, sem a necessidade de moldá-los conforme sua própria imagem. Puig (1998) afirma que esses elementos apontam apenas um horizonte para os educadores a respeito da formação moral, e não como um modelo a ser seguido à risca.

Sobre a avaliação, Puig (1998) já inicia sua fala com um tema especialmente controverso e difícil e leva os leitores a se questionar sobre a forma de avaliação da educação moral, que em hipótese alguma deve se tornar um juízo sobre a moralidade dos alunos. Afirma o autor:

Parece-nos complexo falar em avaliação em educação moral porque, além dos problemas que comporta em si mesma qualquer avaliação, neste caso a situação é ainda mais difícil, porque se entende que sobre temas morais não há nenhum conteúdo seguro que possa converter-se em referente da avaliação. Opina-se que tudo depende da opção que cada um faça sua e, portanto, não é possível encontrar nenhum critério seguro e universalmente avaliável. Contudo, como já se advertiu,

esta não é exatamente a opinião que se justificou em capítulos anteriores. Entendemos que, junto com opções de valor pessoais, há outros conteúdos que universalmente desejáveis que podem converter-se em critérios normativos suscetíveis de serem avaliados (PUIG, 1998b, p.201)

No âmbito da educação moral a avaliação apresenta um problema distinto, pois envolve a questão da moralidade, o que não compete ao educador. Dessa forma, o conteúdo das opiniões dos educandos não submetidas à avaliação do professor. Após apresentar as dificuldades que implica a avaliação no âmbito da educação moral, o autor apresenta os aspectos que o professor deve intervir na educação moral dos seus educandos: a criação de um clima escolar participativo e a aplicação de um conjunto específico de atividades destinadas a educação moral.

O clima escolar deve ser avaliado, pois é nele que ocorrerão as experiências morais, sendo essencial para a formação moral dos educandos. Puig (1998) destaca a importância da participação do corpo docente nas atividades da escola, o projeto curricular, as decisões coletivas, as pautas de reunião, as normas definidas na escola, as práticas democráticas, as relações, entre outras atividades desenvolvidas dentro de uma unidade escolar.

As atividades específicas de educação moral necessitam de uma avaliação diferenciada, o autor afirma que a responsabilidade dessa avaliação recai somente sobre um professor. A avaliação tem dois momentos que devem sempre estar conectados: o espaço de análise reflexiva sobre a própria prática individual na classe e um espaço de diálogo e intercâmbio com professores da área. Puig (1998b, p. 106) aponta alguns critérios que podem ser utilizados na avaliação das atividades de educação moral:

- Que objetivos pretendia alcançar a atividade?
- Que conteúdos pretendia trabalhar a atividade?
- Parecem adequadas a idade e as conjunturas de sua escola e de sua classe?
- Que aspectos modificaria?
- Você utilizou materiais e propostas de atividade adequados?
- Os materiais eram adequados para a idade?
- Conhecia previamente os passos que devia dar ao aplicar as atividades?
- Sabia em que aspectos podia fazer inovações com mais facilidade?
- Sua atitude, ao aplicar a atividade, pareceu-lhe correta?
- Quais aspectos modificaria?
- As tarefas que realizaram seus alunos eram de interesse e adequadas?
- Podiam ser aplicadas devidamente nas condições de sua sala de aula?
- Como poderia melhorar?

Após apresentar os critérios de avaliação das atividades específicas de educação moral, o autor apresenta outro conjunto de critérios para avaliar o processo de aprendizagem moral de seus alunos. Os critérios foram determinados de acordo com as finalidades e os conteúdos da educação moral, esses critérios devem ser selecionados pelos educadores

convenientemente diante de suas atividades. Puig (1998) destaca que esses critérios são apenas um conjunto de exemplo que pode contribuir na prática do educado em relação à educação moral.

Critérios para avaliar o processo de aprendizagem moral
• 1. Expressar oralmente ou por escrito descrições e comentários sobre diversos aspectos de si mesmo, que incluam a formulação de desejos, sentimentos, pontos de vista e valores; ou, ainda, que forneçam reflexões sobre temas relativos à própria história biográfica.
• 2. Alegar argumentos e razões que justifiquem a opinião pessoal diante de conflitos de valor reais ou de dilemas imaginários. Deve-se valorizar tanto a adoção de uma posição fundamentada, como a adequação da argumentação às possibilidades cognitivas da idade dos alunos. Também considerar-se-a que a argumentação se apóia em critérios de justiça e solidariedade.
• 3. Participar corretamente em situações de diálogo, sejam elas situações dirigidas pelos educadores sejam de diálogo espontâneo. Os alunos deverão mostrar que são capazes de escutar seus companheiros, de respeitar as opiniões diferentes, de ser sinceros em suas contribuições e de manter o diálogo nos limites que o tema concreto exige.
• 4. Descrever e analisar situações moralmente conflitantes, reconhecendo os protagonistas sobre o problema. Verbalizar o que essas pessoas pensam, sentem, desejam diante da situação que se está analisando.
• 5. Identificar na vida cotidiana e nos âmbitos sociais mais amplos comportamentos e situações que encerrem conflitos de valor ou que contradigam explicitamente o conteúdo de valores amplamente desejáveis. Obter informação variada e relevante sobre esses temas, analisá-la criticamente e buscar soluções alternativas que sejam sensíveis à complexidade que encerram as situações concretas.
• 6. Observar e descrever o próprio comportamento em diferentes âmbitos de relação (família, escola, amigos e outros), assinalar aquelas condutas concretas que se desejaria modificar e precisar o conteúdo das novas condutas que se deseja adotar.
• 7. Conhecer e usar de forma correta alguns conceitos morais básicos, assim como os principais termos que designam valores. A partir da idade em que seja possível, deverá ser manifestado um conhecimento mínimo dos grandes temas da reflexão

ética.
• 8. Conhecer o sentido global da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como alguns de seus principais pontos.
• 9. Participar, junto com o professor e dos demais companheiros de classe, na elaboração de normas de convivência e de trabalho escolar que possam otimizar a dinâmica do grupo e sejam aplicáveis no âmbito da sala de aula.
• 10. Manifestar atitudes e condutas coerentes com os valores universalmente desejáveis.
• 11. Participar em atividade de grupo, respeitando suas normas e assumindo as responsabilidades que a cada um corresponde como membro.
• 12. Reconhecer o sentido que tem para a coletividade as normas sociais e as habilidades de convivências em geral. Manifestar condutas coincidentes com elas.

Quadro 3 – Critérios para avaliar a aprendizagem da moral (PUIG, 1998)

Todos os critérios apresentados nos levam a refletir sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula com os alunos. O primeiro critério refere-se à tomada de consciência de si mesmo do aluno e sua capacidade de refletir sobre sua vida é o principal foco, além de englobar a identidade pessoal do aluno, sua percepção diante dos outros, valorizando a capacidade do aluno se manifestar, essas ações podem ser indicadas quando o aluno se auto-descreve e também em situações espontâneas de conversa na sala de aula. O segundo critério busca comprovar se o aluno consegue fundamentar e se posicionar diante do seu ponto de vista. O terceiro critério apresentado pelo autor avalia a participação e o envolvimento dos alunos diante de diálogos na sala de aula, se o aluno respeita a vez do colega para falar e se expõe sua opinião sem desrespeitar a opinião do outro. O quarto critério avalia se os alunos conseguem identificar situações cotidianas de situações fictícias, se os alunos conseguem transcender seu ponto de vista para outras perspectivas sociais.

O quinto critério avalia no aluno a sua capacidade de auto-observação, se ele consegue falar sobre as mudanças que ele vê como necessárias em sua conduta. O sexto critério busca avaliar se os educandos conseguem empregar os conceitos morais em conversações e diálogos que tratem socialmente de temas polêmicos. O sétimo critério está relacionado aos Direitos Humanos, na relação de conhecimento que o aluno tem relacionado com situações e fatos cotidianos. O oitavo critério proposto por Puig (1998) avalia como o aluno está envolvido com os alunos e professores, nas participações e sugestões. O nono critério incentiva o aluno em novas condutas relacionadas aos valores universalmente desejáveis, na qual a tentativa é

eliminar condutas e atitudes discriminatórias. O décimo e décimo primeiro critério, pretendem fomentar a participação dos alunos coletiva, a sua responsabilidade diante das atividades, as iniciativas tomadas pelos educandos durante a realização das atividades. O décimo segundo critério está relacionado às normas sociais que são estabelecidas e na relação que os alunos se portam diante delas, tanto em concordar, quanto para discordar das normas.

7. METODOLOGIA DA PESQUISA

7.1. TIPO DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi de abordagem quanti-qualitativa, pois permitiu uma análise direta dos dados obtidos.

7.2. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Campus da Universidade Estadual Paulista de Bauru, junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências. Tal curso é considerado novo, uma vez que teve início no ano de 2002. Dentre as disciplinas oferecidas no curso, as que possivelmente abordam a temática central desta pesquisa são as disciplinas Psicologia da Educação I, Filosofia da Educação I, Psicologia da Educação II, Sociologia da Educação, Prática de Ensino na Educação Infantil e Ética e Profissionalização Docente.

7.3. SUJEITOS

O principal critério para a escolha da amostra foi por ser a única Licenciatura em Pedagogia presencial em uma unidade pública na cidade de Bauru. Os sujeitos selecionados para realização da pesquisa foram os alunos ingressantes (2011 – 2014) e concluintes (2008 – 2011) da Licenciatura em Pedagogia.

7.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O questionário foi entregue impresso aos participantes para que respondessem e devolvessem ao pesquisador para que pudesse ser dada a continuidade a pesquisa. A aplicação do questionário foi durante o período de uma aula, com a autorização do professor previamente consultado. Pretendia-se realizar a pesquisa com cerca de 90 alunos, sendo 40 alunos ingressantes e 50 alunos concluintes. A aplicação da pesquisa ocorreu com 67 alunos, sendo 37 alunos ingressantes e 30 alunos concluintes do curso.

7.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização desta pesquisa foi desenvolvido um questionário predominantemente de perguntas abertas, pois permite obter informações detalhadas. Estas questões objetivaram traçar as concepções dos graduandos acerca do tema abordado. Há questões que objetivaram compreender como os alunos concebem o tema abordado na própria graduação. O questionário encontra-se no apêndice, na parte final deste trabalho.

7.6. PROPOSTA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados obtidos, foram criadas categorias para a análise destes. Os dados foram analisados e tabulados. Os dados estão organizados na forma de tabela e gráficos para melhor visualização. Posteriormente, os dados foram comparados aos encontrados nas pesquisas selecionadas na primeira parte desse estudo. Acredita-se que, ao proceder dessa forma, pudemos oferecer alguma contribuição para a expansão da investigação proposta pelo presente projeto de pesquisa, além de contribuir para o debate acerca da formação ética dos professores.

8. RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

A - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

ALUNOS INGRESSANTES (1º. ANO)

O questionário elaborado foi aplicado a 37 alunos do primeiro ano (ingressantes) da Licenciatura em Pedagogia de uma turma de 40 alunos matriculados. Foi constatado que 36 participantes (97%) são mulheres e apenas 1 participante (3%) é do gênero masculino.



Gráfico 1 – Gênero dos Participantes – 1º. ano.

A idade dos participantes varia entre 17 e 43 anos. Em relação à religião: 15 participantes são católicos (40%), 7 participantes são cristãos/ protestantes (19%), 7 participantes são evangélicos (19%) e não especificaram sua igreja, 3 alunos são espíritas kardecistas (8%), 1 participante é presbiteriana (3%) e 4 alunos afirmam não seguir nenhuma religião, somando 11%.

Religião	Nºde participantes	(%)
Católica	15 participantes	40%
Cristãos/ Protestante	7 participantes	19%

Evangélica	7 participantes	19%
Espírita Kardecista	3 participantes	8%
Presbiteriana	1 participante	3%
Nenhuma religião	4 participantes	11%

Tabela 1 – Religião dos participantes – 1º.ano

A religião mais citada entre os participantes é a católica, seguida da evangélica e cristã/protestante. E quatro alunos afirmaram não seguirem nenhuma religião. Em relação à religião Lepre (2005) afirma:

Todas as religiões são constituídas por um sistema de crenças (a maneira como a fé se expressa), um sistema de ética (as leis que regulam e orientam o comportamento humano) e um sistema de organização (a maneira como a instituição religiosa se hierarquiza). As pessoas que seguem uma determinada religião, grosso modo, conduzem com esses sistemas, acreditando na sua validade e eficácia (LEPRE, 2005, p. 95).

O gráfico abaixo ilustra a religião dos participantes da pesquisa.

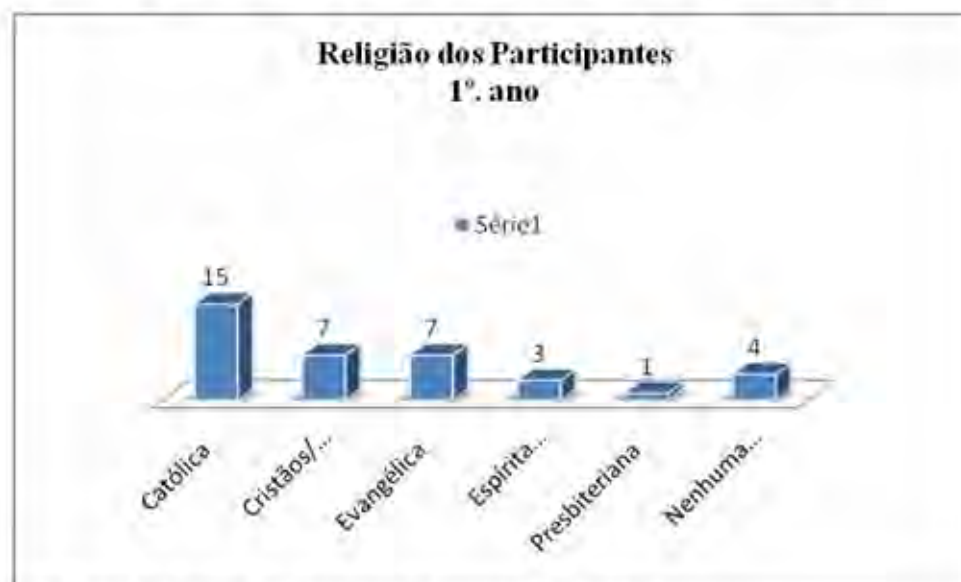


Gráfico 2 – Religião dos participantes – 1º.ano.

Em relação à formação, a maioria dos participantes está cursando sua primeira graduação. Apenas 5 participantes da pesquisa já são formados em outra graduação, entre as primeiras graduações destes participantes foram apontados os cursos de Direito, Educação Artística, Fisioterapia, Letras e Logística.



Gráfico 3 – Formação Ensino Superior – 1º.ano

Após apresentadas algumas características dos alunos participantes desta pesquisa, apresentaremos os participantes concluintes do curso.

ALUNOS CONCLUINTES (4º. ANO)

No último ano do curso, o questionário elaborado foi aplicado com 30 participantes de uma turma de cerca de 50 alunos. Entre os 30 participantes, 27 participantes são do gênero feminino e 3 participantes são do gênero masculino. A idade varia entre 20 anos aos 51 anos.



Gráfico 4 – Gênero dos Participantes – 4º. Ano.

Sobre religião dos participantes do 4º. Ano foi constatado que a católica predomina em relação as outras. A evangélica vem em segundo lugar com quatro participantes, a cristã, protestante e espírita ficam em terceiro lugar, cada uma com dois participantes. Apenas um aluno participante afirma seguir a religião batista, outro participante afirma ser cético, e um participante afirma que não segue nenhuma religião. Ilustrado na tabela e gráfico abaixo.

Religião	Nº. de participantes	(%)
Católica	14 participantes	47%
Evangélica	4 participantes	13%
Cristã	2 participantes	7%
Espírita	2 participantes	7%
Protestante	2 participantes	7%
Batista	1 participante	3%
Cética	1 participante	3%
Nenhuma religião	4 participantes	13%

Tabela 2 – Religião dos participantes – 4º. Ano.

O gráfico nos possibilita a visualização das religiões apontadas pelos alunos participantes da pesquisa do 4º. Ano do curso.

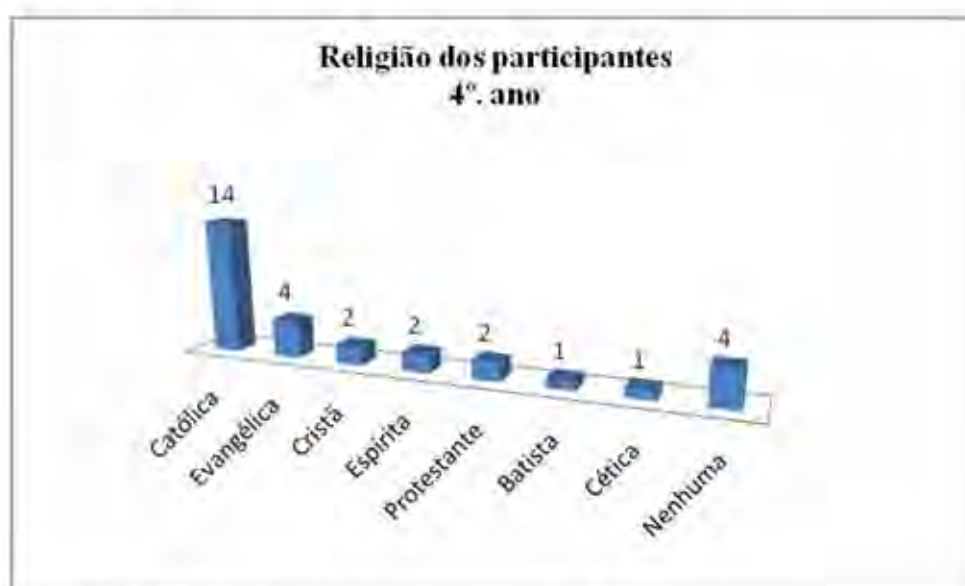


Gráfico 5 – Religião dos participantes – 4º. Ano.

Em relação à formação dos participantes do 4º. Ano, a maioria está em sua primeira graduação, entre os 30 participantes, 25 alunos estão na primeira graduação. Apenas 5 participantes da pesquisa já são formados em outra graduação, entre as primeiras graduações dos participantes foram apontados os cursos Biologia, Ciências: habilitação em Biologia, História, Matemática e Teologia. Indicados no gráfico abaixo.



Gráfico 6 – Formação Superior do Participantes – 4º. Ano.

Após caracterizarmos os alunos participantes da pesquisa, apresentaremos os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos participantes.

B - ANÁLISE DOS RESULTADOS

As questões elaboradas para o questionário aplicado aos alunos participantes objetivam compreender o que os alunos entendem sobre os temas relacionados à formação ética do professor e os temas nela envolvidos. O questionário encontra-se ao final do trabalho, no apêndice.

ALUNOS INGRESSANTES (1º. ANO)

A formação ética do docente tem reflexo direto sobre o trabalho que o professor desenvolverá com seus alunos. Diante desta importância, para compreender o que os alunos participantes da pesquisa compreendem por formação ética, foram questionados com a seguinte questão: “O que você entende por formação ética?”.

A tabela e o gráfico abaixo representam as principais respostas obtidas por meio desta questão.

Formação Ética como:	Nº de Participantes	(%)
Questão de valores	11 participantes	24,4%
Preparar o indivíduo para atuar na sociedade	9 participantes	20,0%
Parâmetros a serem seguidos	4 participantes	8,8%
Conjuntos de regras morais impostas pela sociedade	4 participantes	8,8%
Formação do cidadão	3 participantes	6,6%
Construção de limites e regras	3 participantes	6,6%
Condições para viver em sociedade	2 participantes	4,4%
Consciência do indivíduo	2 participantes	4,4%
Respeito pelo próximo	2 participantes	4,4%
Formação do Comportamento	2 participantes	4,4%
Personalidade da pessoa	1 participante	2,2%
Formação de “bons valores”	1 participante	2,2%
Agir corretamente	1 participante	2,2%

Tabela 3 – Formação Ética – 1º. Ano

As respostas obtidas com os alunos participantes do 1º. Ano do curso, somam treze respostas diferentes. Como se vê, a formação ética como “questão de valores” é citada por 11 alunos, totalizando 24,4% das respostas. A formação ética como “preparar o indivíduo para atuar na sociedade soma 20% das respostas, sendo as principais respostas obtidas com esse questionamento. As respostas obtidas estão relacionadas ao comportamento do indivíduo diante da sociedade. Essa relação homem – sociedade é definida por Sánchez Vásquez (2001, p. 23) como “teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano.”. Essa ciência ou teoria por ele é definida como **ética**.

A palavra valor (es) é muito evidenciada nas respostas de muitos participantes, Sánchez Vásquez (2001) afirma em relação aos valores que “referir-nos-emos ao valor que atribuímos às coisas ou aos objetos, quer sejam naturais que sejam produzidos pelo homem”

(p.136). Ou seja, as coisas adquirem valor para nós, a partir do momento em que as relações entre o homem e objetos assumem propriedades que não existiriam apenas no objeto. O gráfico abaixo ilustra as respostas obtidas nesse primeiro questionamento.

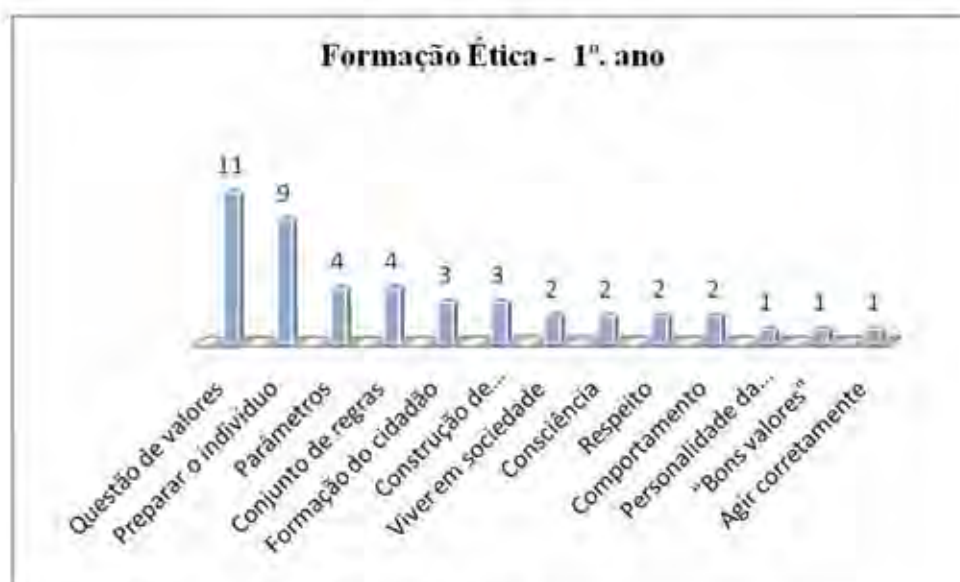


Gráfico 7 - Formação Ética - 1º. Ano

Ainda relacionado à formação ética, questionamos os alunos participantes da pesquisa com a seguinte questão: “Você acredita que este tema deva ser trabalhado nos cursos de formação de professores?”.

Os 37 participantes da pesquisa afirmaram que o tema deve ser trabalhado nos cursos de formação de professores. A tabela abaixo apresenta a justificativa de 20 participantes em relação a essa questão:

Justificativas apresentadas	Nº de participantes	(%)
Formar um bom profissional	9 participantes	45%
Porque o professor auxilia a formar um bom cidadão	5 participantes	25%
Desenvolver senso crítico	2 participantes	10%
Porque trabalha diretamente com pessoas	1 participante	5%
Fundamental para todo ser humano	1 participante	5%
Sem ética não existe profissional	1 participante	5%
Deve ser trabalhada de forma cuidadosa	1 participante	5%

Tabela 4 – Justificativas apresentadas – 1º. Ano

O resultado aponta que 45% dos participantes consideram que o tema deve ser trabalhado nos cursos de formação de professores para que possa formar um bom profissional. Outra resposta envolve a formação de seus alunos: “porque o professor auxilia a formar um bom profissional” (25%). Outros participantes apontam que o tema deva ser trabalhado na formação de professores porque estes “desenvolvem o senso crítico” ou “porque trabalha diretamente com pessoas”. E um participante foi ainda mais amplo dizendo que a formação ética é “fundamental para todos os seres humanos”. Podemos visualizar as respostas obtidas no gráfico:

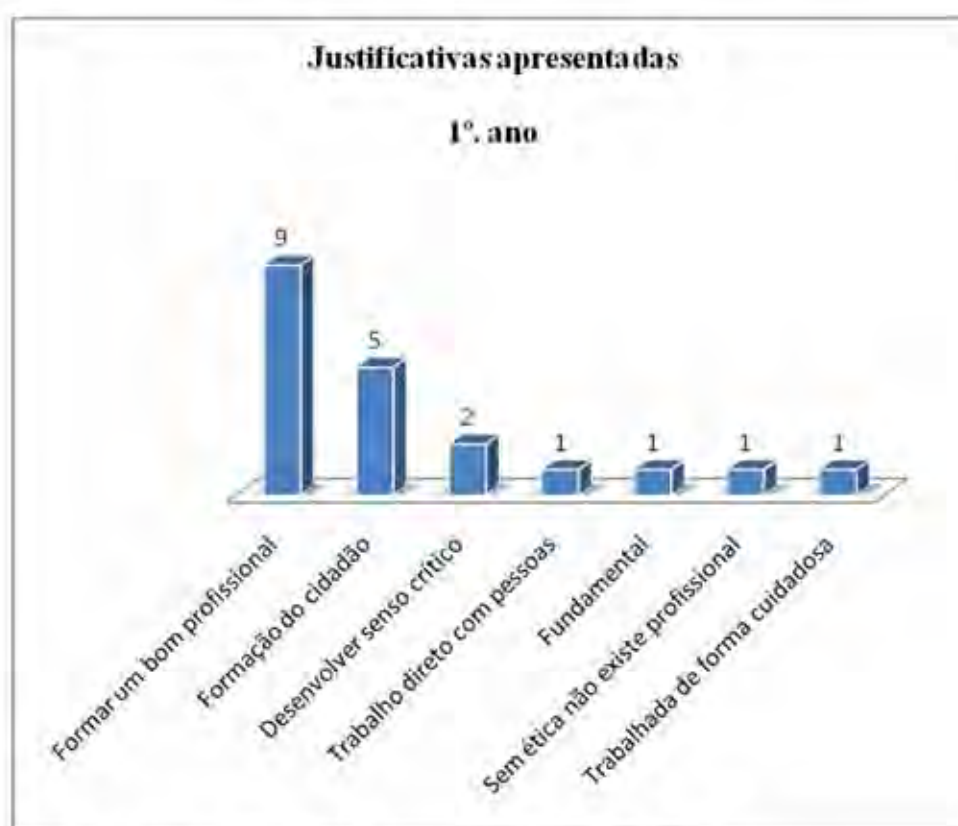


Gráfico 8 – Justificativas apresentadas – 1º. Ano

Após questionar se o tema deve ser trabalhado na formação de professores, questionamos os alunos participantes por meio de quais disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Pedagogia este tema deveria ser desenvolvido. As respostas obtidas com a questão estão organizadas na tabela a seguir.

Disciplinas	Nº. de participantes	(%)
Filosofia da Educação	17 participantes	30,3%
Sociologia da Educação	13 participantes	23,2%
Psicologia da Educação	11 participantes	19,6%
Disciplina específica de Ética	6 participantes	10,7%
Todas as disciplinas	4 participantes	7,1%
História da Educação	3 participantes	5,3%
Prática de Ensino	2 participantes	3,5%

Tabela 5 – Disciplinas que trabalham a formação ética – 1º. Ano

As disciplinas Filosofia da Educação (30,3%), Sociologia da Educação (23,2%), Psicologia da Educação (19,6%), História da Educação (5,3%) e Prática de Ensino (3,5%) são oferecidas aos alunos no primeiro ano do curso. Apenas a disciplina específica de Ética (10,7%) que foi citada por 6 participantes, é oferecida aos alunos apenas no quarto ano do curso, que neste caso, ainda é uma disciplina desconhecida e não cursada pelos alunos do primeiro ano.



Gráfico 9 – Disciplinas oferecidas que trabalham a formação ética – 1º. Ano

É observável que as três primeiras disciplinas apontadas pelos alunos do primeiro ano, são disciplinas já conhecidas e cursadas por eles, pois na grade curricular do primeiro

semestre, o aluno que é regularmente matriculado cursa – Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação I. Apenas 7,1% dos participantes acredita que todas as disciplinas do curso trabalhem a formação ética dos professores.

Após identificar as disciplinas apontadas pelos alunos participantes que devam trabalhar a formação ética do professor, os questionamos em relação aos autores/ pesquisadores que eles conhecem que trabalham com a temática da ética e da moral. Foi aplicada a seguinte questão: “Quais os principais autores/ pesquisadores que você conhece e que trabalham com o tema ética/ moral?”. Eis os dados:

Autores/ pesquisadores	Nº. de participantes	(%)
Kant	5 participantes	12%
Platão	4 participantes	10%
Paulo Freire	3 participantes	7%
Piaget	2 participantes	5%
Comenius	1 participante	3%
Maquiavel	1 participante	3%
Vygotski	1 participante	3%
Não responderam a questão	23 participantes	58%

Tabela 6 – Autores/ pesquisadores que trabalham a ética/ moral – 1º. Ano

O gráfico abaixo ilustra a tabela de autores/ pesquisadores apontados pelos alunos participantes do 1º. Ano.



Gráfico 10 – Autores/ pesquisadores que trabalham ética/ moral – 1º. Ano

Os filósofos Kant (12%) e Platão (10%) são trabalhados na disciplina de Filosofia da Educação I oferecida no primeiro semestre de curso. Piaget (5%) e Vygotski (3%) são trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação I que também é oferecida aos alunos no primeiro termo do curso. Comenius (3%) e Maquiavel (3%) são autores apresentados e trabalhados na disciplina de História de Educação. O gráfico apresenta que entre os participantes da pesquisa, 58% dos alunos não responderam a esta questão, totalizando a maior parte dos participantes.

Para entender o que os alunos compreendem a respeito da formação do professor e o trabalho desenvolvido com seus alunos, questionamos os alunos participantes com a seguinte questão: “Você acredita haver relação entre a formação ética dos professores e o trabalho que estes desenvolvem junto aos alunos?”. Segue a tabela com as respostas obtidas:

Relação entre a formação ética e os alunos	Nº. de participantes	(%)
Influência direta com seus alunos	10 participantes	29,4%
Desenvolver o respeito mútuo	7 participantes	20,5%
Transmitir sua ética para os alunos	6 participantes	17,6%
Profissional e seu papel em sala de aula	4 participantes	11,7%
Discussões e opiniões	2 participantes	5,8%
Formação de um indivíduo crítico	2 participantes	5,8%

Relação dificilmente laica	1 participante	2,9%
Ensinar valores necessários e importantes	1 participante	2,9%
Comprometimento	1 participante	2,9%

Tabela 7 – Relação entre a formação ética e o trabalho desenvolvido com os alunos – 1º. Ano

Os dados obtidos apontam que a maior parte dos alunos que há uma “influência direta com seus alunos” totalizando 29,4%. Em seguida, aparece que a formação ética do professor e o trabalho que ele desenvolve com seus alunos objetivam “desenvolver o respeito mútuo” somando 20,5% das respostas. O respeito mútuo está relacionado ao processo de autonomia moral, segundo Piaget (1994), que afirma: “autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” (PIAGET, 1994, p. 155).

Outros alunos participantes acreditam que essa relação ocorre quando o professor “transmite sua ética para seus alunos” totalizando 17,6%. Se de fato, o professor é visto como transmissor de sua ética à seus alunos, ele deve ter uma conduta ética, e por conseguinte, ter consciência, Chauí (1997) afirma que para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente. Esse agente consciente deve saber diferenciar o bem e o mal, o certo e o errado, permitido e proibido, virtude e vício. De que modo, a consciência moral do indivíduo se manifesta “antes de tudo, na capacidade de deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pelas situações e as consequências para si e para os outros” (CHAUÍ, 1997, p. 337).

Apareceram nas justificativas apresentadas para essa questão, que a formação ética do professor se refletirá enquanto profissional e o papel dele em sala de aula, somando 11,7% das justificativas apresentadas. A partir da formação ética desse profissional o trabalho que este desenvolve com seus alunos se reflete nas “discussões e opiniões” que ocorrem no cotidiano da sala de aula, somando 5,8% das respostas dos alunos participantes



Gráfico 11 – Relação entre a formação ética e o trabalho com os alunos – 1º. Ano

Como se vê no gráfico acima apenas dois alunos apontam que essa relação reflete na “formação de um indivíduo crítico”, outro participante da pesquisa aponta que essa relação acontece no “comprometimento” do professor com seus alunos. Um participante (2,9%) acredita que essa relação entre a formação ética e o trabalho que ele desenvolverá com seus alunos é uma relação “difícilmente laica”. Essa relação também é vista como “ensinar valores necessários e importantes” aos alunos, somando apenas 2,9% das respostas.

Em seguida, os alunos participantes foram questionados em relação a como trabalhar os temas relacionados à ética com seus alunos do Ensino Fundamental, como a seguinte questão: “Em sua opinião, como os professores devem trabalhar temas relacionados à ética com seus alunos?”.

Como trabalhar o tema:	Nº. de participantes	(%)
Por meio de situações cotidianas	9 participantes	26,4%
Questionamentos	6 participantes	17,6%
De maneira prática /fácil	5 participantes	14,7%
Por meio de histórias	5 participantes	14,7%
Documentários e debates	2 participantes	5,8%
Textos simples	2 participantes	5,8%
Por meio de leis	1 participante	2,9%

Trabalhar valores humanos	1 participante	2,9%
Partir dos saberes dos alunos	1 participante	2,9%
Dinâmicas	1 participante	2,9%
Trabalhos em grupo	1 participante	2,9%

Tabela 8 – Como trabalhar os temas relacionados à ética – 1º. Ano

As respostas para esta questão apontam que 26,4% dos participantes acreditam que temas relacionados à ética devem ser trabalhados por meio das situações cotidianas. 17,6% acreditam que os temas devam ser trabalhados por meio de questionamentos. Em terceiro lugar (14,7%) aparece que os temas relacionados à ética devam ser trabalhados com os alunos de uma maneira prática e fácil. Também aparece que os temas éticos devam ser trabalhados com os alunos “por meio de histórias” somando 14,7% dos participantes. Também apareceram nas respostas, trabalhar a ética por meio de “textos simples”, “documentários e debates” e “dinâmicas”, cada uma com 2,9%. Apenas um aluno citou que os temas relacionados a formação ética devam ser trabalhar por meio dos trabalhos em grupo (2,9%), Piaget afirma a respeito:

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos de o “trabalho em grupos” (PIAGET, 1994, p.301).

Dessa forma, as crianças, ao trabalharem juntas, trocam experiências, pontos de vista, vivenciando e exercendo a democracia, sendo uma atividade facilitadora na construção da autonomia. O gráfico apresentado abaixo facilita a observação das respostas obtidas nesse questionamento.



Gráfico 12 – Como trabalhar a Ética – 1º. ano

A Educação Moral pode ser entendida sob diferentes paradigmas: como socialização, como clarificação de valores, como desenvolvimento, como formação de hábitos virtuosos e como construção da personalidade moral. Os participantes da pesquisa quando questionados sobre o que entendem sobre educação moral tivemos respostas diversas respostas pautadas: regras, normas, leis, condutas etc. A tabela e o gráfico abaixo ilustram as respostas obtidas com a questão aplicada aos alunos participantes: “O que você entende por Educação Moral?”.

Educação Moral como:	Nº. de participantes	(%)
Valores e leis da sociedade	7 participantes	30%
Ensino e aprendizado de valores	4 participantes	17%
Educação individual	3 participantes	13%
Ensinaamentos de normas e condutas	2 participantes	9%
Cidadania e princípios	2 participantes	9%
Padrões sociais	1 participante	4%
Ensino de direitos e deveres	1 participante	4%
Ensino sobre a ética	1 participante	4%
Valores pessoais	1 participante	4%
Construção de valores de acordo com uma cultura	1 participante	4%
Formação de caráter	1 participante	4%

Tabela 8 – Educação Moral – 1º. Ano

Como apresentado na tabela, 30% dos participantes entendem a educação moral como “valores e leis da sociedade”, “ensinamentos de direitos e deveres” (4%) e “padrões sociais”(4%) ,o que considerado dentro da vertente de educação moral como socialização. A educação moral como socialização “é baseada em mecanismos de adaptação heteronômica às normas sociais” (PUIG, 1998, p. 29). Nessa perspectiva, os indivíduos adotam e recebem as normas morais de maneira imposta pelo exterior, num processo onde os sujeitos recebem o sistema de valores e normas vigentes.

Um participante acredita que a educação moral é a formação do caráter (4%), Puig define a respeito, que educação moral como formação de hábitos virtuosos é vista como uma proposta de educação moral que “entendem como aquisição de virtudes, formação do caráter ou construção de hábitos” (PUIG, 1998, pp. 61-62). Nesta visão de educação moral, o sujeito deve aderir às tradições e valores morais, convertendo-os em um conjunto de virtudes pessoais

Outro aluno concluinte aponta em sua resposta sobre educação moral a “construção de valores de acordo com a cultura”. Em suas definições Puig (1998) em relação aos valores afirma que educação moral como clarificação de valores baseia-se na “ação consciente e sistemática do educador, que tem por objetivo estimular os processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais realmente os seus deveres, para que possam sentir-se comprometidos com os mesmos.”

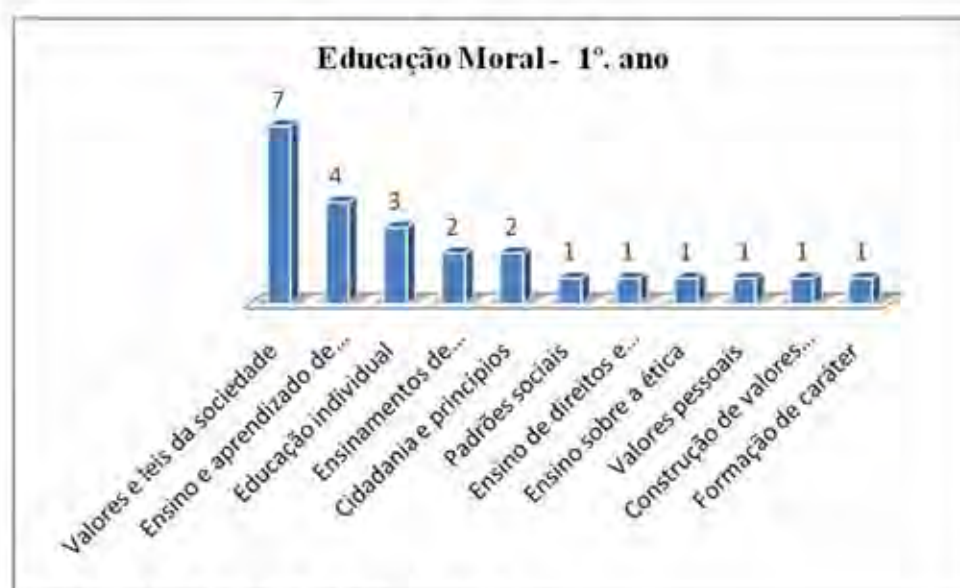


Gráfico 13 – Educação Moral – 1º. Ano

ALUNOS CONCLUINTES (4º. ANO)

O questionário aplicado aos alunos concluintes é o mesmo que aplicado aos alunos ingressantes, apenas foi acrescentada uma única pergunta ao final.

A primeira questão está relacionada à formação ética, e questionamos aos alunos: O que você entende por formação ética?”. A formação ética do professor será a base para a sua postura e trabalho desenvolvido com seus alunos em sala de aula, quando questionados sobre o que entendem como formação ética. A tabela e os gráficos abaixo representam as repostas obtidas.

Formação Ética como:	Nº. de participantes	(%)
Valores Éticos	5 participantes	17,2%
Valores Morais	3 participantes	10,3%
Respeito	3 participantes	10,3%
Viver da melhor maneira em sociedade	2 participantes	6,9%
Ação esperada/ adequada pela sociedade	2 participantes	6,9%
Princípios Éticos	1 participante	3,4%
Atividade/ exercício prático da moral	1 participante	3,4%
Formar cidadão crítico	1 participante	3,4%
Consciência das atitudes	1 participante	3,4%
Se portar perante a sociedade	1 participante	3,4%
Consolidação de valores	1 participante	3,4%
Princípios morais	1 participante	3,4%
Diferente para cada cultura	1 participante	3,4%
Educação de Conduta	1 participante	3,4%
Coerência nas ações	1 participante	3,4%
Atitudes morais na prática profissional	1 participante	3,4%
Postura do professor frente aos alunos e colegas	1 participante	3,4%

Saber diferenciar certo/ errado, moral/ imoral	1 participante	3,4%
Reflexão	1 participante	3,4%
Moldar o sujeito	1 participante	3,4%
Não respondeu	1 participante	3,4%

Tabela 9 – Formação Ética – 4º. Ano

As respostas dos alunos participantes concluintes foram muito diversificadas, as principais respostas a respeito da formação ética são: valores éticos (17,2%), valores morais (10,3%) e o respeito (10,3%).

Em relação aos valores, é necessário que haja “a percepção clara dos valores importantes para a pessoa é um elemento fundamental para a Educação Moral, embora esta não se constitua apenas nisto” (BICUDO, 1982, p. 15). Assim, as ações dos indivíduos serão reflexos dos valores por ele apreendidos. A autora afirma que “esta apreensão é fruto das experiências de vida, as quais são vivenciadas, isto é, são experiências vividas e percebidas como significativas para aqueles que as realizam” (BICUDO, 1982, p. 15). Assim, tais vivências são ocorridas na interação do indivíduo com o seu meio, e suas ações são influenciadas pelos valores dos quais interage. Sabendo que as percepções de valores e as escolhas realizadas pela pessoa dependem de suas experiências e sua compreensão destas.

Um participante aponta a formação ética como “princípios éticos” (2,9%), Bicudo (1982) afirma a respeito:

apenas propor-se a levar a pessoa a discriminar os valores sentidos como significativos. Deve também, propor-se a levá-la a perceber os princípios subjacentes às suas escolhas, as quais são por eles regidos. E, mais do que isto, ela própria (a Educação Moral) deve basear-se em princípios que norteiem o seu processo educativo, para que este não fique circunscrito aos valores e princípios morais dos estudantes (BICUDO, 1982, p. 26).

Outras respostas giram acerca da atuação do profissional docente em sala de aula, em sua postura diante de seus alunos e colegas de trabalho, nas suas atitudes enquanto profissional e no seu papel em formar um cidadão crítico.

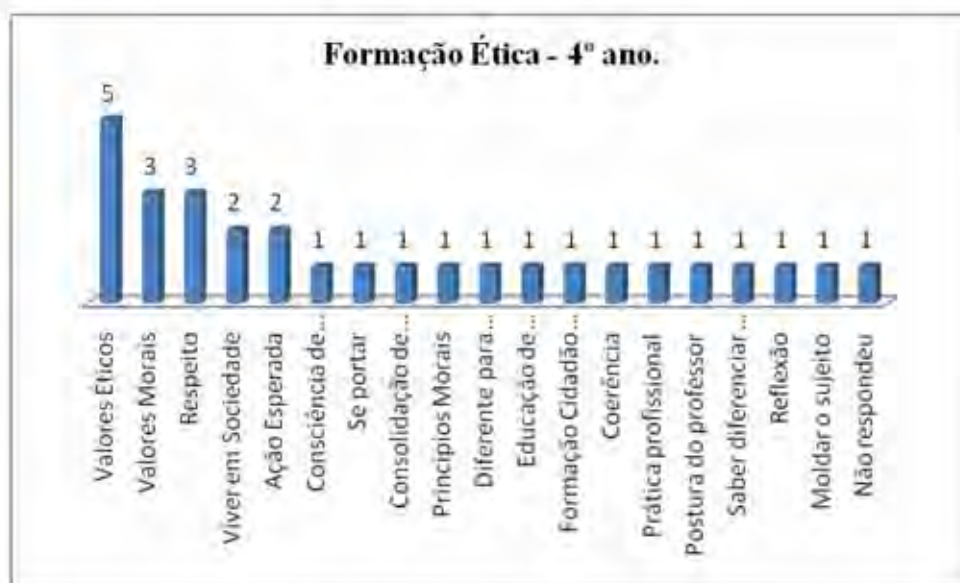


Gráfico 14 – Formação Ética – 4º. Ano

Questionamos os alunos participantes da pesquisa com a seguinte questão: “Você acredita que este tema deva ser trabalhado nos cursos de formação de professores?”. Os 30 participantes da pesquisa responderam que o tema deve ser trabalhado nos cursos de formação de professores, e apresentaram 12 justificativas para a resposta.

Justificativas apresentadas:	Nº. de participantes	(%)
Necessários para todos os formadores	3 participantes	26%
Formar professores críticos e reflexivos	1 participante	8%
Professor saber o que é ética	1 participante	8%
Professor como um exemplo a ser seguido	1 participante	8%
Discutir no coletivo para enriquecer a prática docente	1 participante	8%
Formação ética na teoria e na prática	1 participante	8%
Ser trabalhada em todas as disciplinas	1 participante	8%
Base ética para ensinar o tempo todo	1 participante	8%
Porque muitos não entendem o significado da ética	1 participante	8%
Acredita que não é bem trabalhado na graduação	1 participante	8%

Tabela 10 – Justificativas apresentadas – 4º. Ano

A única justificativa que apareceu em comum a três alunos participantes, foi que se deve trabalhar a ética na formação de professores, pois ela é “necessária a todos os formadores” (26%). Em outras justificativas, estão relacionadas ao professor saber o que é ética, ter formação ética na teoria e na prática, para formar professores críticos e reflexivos. Como aluno concluinte, um participante dá sua opinião : “acredita que não é bem trabalhado na graduação”.

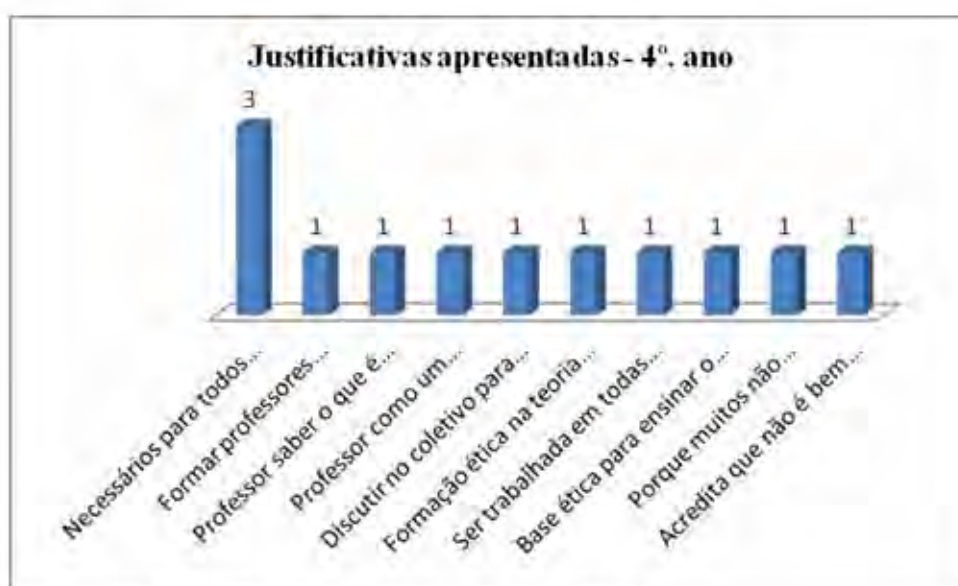


Gráfico 15 – Justificativas apresentadas – 4º. Ano

Em seguida, questionamos os alunos participantes em relação as disciplinas oferecidas no curso de licenciatura que devem trabalhar temas relacionados a ética.

Disciplinas	Nº. de participantes	(%)
Filosofia da Educação	12 participantes	26%
Todas as disciplinas	9 participantes	19%
Ética e Profissionalização Docente	9 participantes	19%
Prática de Ensino	5 participantes	10%
Sociologia da Educação	5 participantes	10%
Psicologia da Educação	3 participantes	6%
Estágio Curricular Supervisionado	2 participantes	4%
Gestão Educacional	1 participante	2%

Natureza e Sociedade	1 participante	2%
Avaliação da Aprendizagem	1 participante	2%

Tabela 11 – Disciplinas que trabalham a ética – 4º. Ano

A disciplina Filosofia da Educação é dividida em I e II, mas nas respostas apareceram no geral, somando 26% entre todas as disciplinas citadas pelos alunos participantes. Em seguida, aparece que todas as disciplinas devem trabalhar os temas relacionados à ética, totalizando 19% das respostas. A disciplina de Ética e Profissionalização Docente também contabiliza 19% e é oferecida aos alunos no 7º. Termo de curso no 4º. Ano. A disciplina de Prática de Ensino é um eixo articulador e somou 10%. Sociologia da Educação (10%) e Psicologia da Educação (6%) foram oferecidas no 1º. Ano do curso e foram citadas pelos alunos concluintes. As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado são oferecida a partir do 3º. Ano e é dividida em três diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão) e somou apenas 4% das respostas. Outras disciplinas citadas foram : Gestão Educacional, Natureza e Sociedade e Avaliação da Aprendizagem, e cada uma somou 2% das respostas obtidas.



Gráfico 16 – Disciplinas que trabalham a ética – 4º. Ano

Após questionar os alunos em relação as disciplinas oferecidas em sua graduação que trabalhem o tema da ética, os alunos participantes foram questionados sobre quais autores trabalham o tema ética/ moral, tivemos os seguintes resultados:

Autores/ pesquisadores	Nº. de participantes	(%)
Piaget	7 participantes	23%
Pedro Gorgen	2 participantes	6%
Weber	2 participantes	6%
André Conte	1 participante	3%
Júlio Groppa Aquino	1 participante	3%
José Sérgio F. de Carvalho	1 participante	3%
Hanna Arendt	1 participante	3%
Karl Popper	1 participante	3%
Leon Trotsky	1 participante	3%
Maquiavel	1 participante	3%
Morin	1 participante	3%
Paulo Freire	1 participante	3%
Principais Filósofos	1 participante	3%
Não saberia informar	6 participantes	19%
Nenhum	2 participantes	6%
Não respondeu	2 participantes	6%

Tabela 12 – Autores/ pesquisadores que trabalham a ética – 4º. Ano

O autor Piaget aparece nas respostas com 23%, sua obra O juízo moral na criança (1994) é uma das principais referências sobre o tema deste trabalho, além deste livro, Piaget escreve o texto Os procedimentos de Educação Moral (1930), e realiza diversas reflexões acerca do tema da moral. Os autores Pedro Gorgen (6%), Júlio Groppa Aquino (3%) e José Sérgio F. de Carvalho (3%) foram autores discutidos em sala de aula na disciplina de Ética e Profissionalização Docente. É interessante observar que 19% dos alunos concluintes afirmam que não saberiam informar autores/ pesquisadores que trabalham o tema da ética/ moral, outros dois participantes (6%) não responderam a essa questão. Ainda dois participantes (6%) afirmam que nenhum autor/ pesquisador trabalha o tema. O gráfico abaixo ilustra as respostas obtidas.

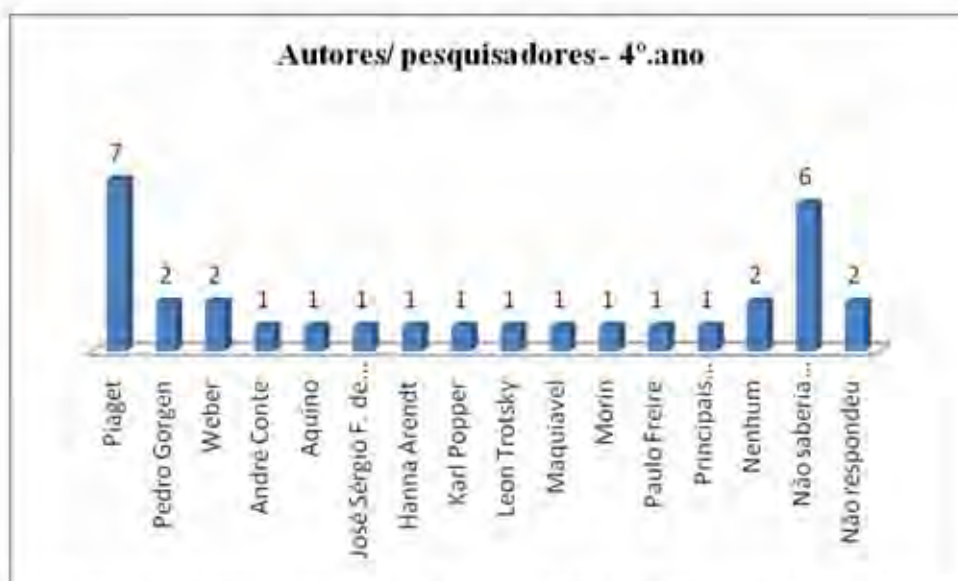


Gráfico 17 – Autores/ pesquisadores que trabalham a ética – 4º. Ano

Para entender a relação que os alunos compreendem existir entre a formação ética do professor e o trabalho desenvolvido em sala de aula com seus alunos, no questionário foi perguntado: “Você acredita haver relação entre a formação ética dos professores e o trabalho que estes desenvolvem junto aos alunos?”. Eis os dados abaixo:

Relação entre a formação ética e os alunos	Nº. de participantes	(%)
Ensinar aos alunos	5 participantes	22%
Na prática a ética do profissional é revelada	3 participantes	14%
Professor como exemplo a ser seguido	2 participantes	9%
Relação de respeito e compreensão	1 participante	4%
Professor é guiado por sua própria concepção	1 participante	4%
Trabalho profissional permeado de valores	1 participante	4%
Direcionar seu trabalho com os alunos	1 participante	4%
Influência direta com o aluno em todos os níveis	1 participante	4%
Agir cuidadosamente com os alunos em relação ao tema	1 participante	4%
Saber ser ético, saber agir, lidar com as situações	1 participante	4%
Compromisso em formar cidadãos	1 participante	4%
Não respondeu	5 participantes	22%

Tabela 13 – Relação entre a formação ética e os alunos – 4º. Ano

Entre as respostas tabuladas com este questionamento, 22% dos alunos participantes apontam que a relação entre a formação ética e o trabalho desenvolvido com os alunos se dá ao “ensinar aos alunos”. Outros 14% dos participantes afirmam que é “na prática que a ética do profissional é revelada”, ou seja, é no trabalho com seus alunos que a formação ética dele será mostrada. O professor como um “exemplo a ser seguido” foi apontado por 9% dos participantes

Grande parte das respostas aponta que a relação entre a formação ética e o trabalho desenvolvido junto aos alunos, acontece no dia-a-dia, ou seja, nas “relações de respeito e compreensão” (4%), “direcionar seu trabalho com os alunos” (4%), “influência direta com o aluno em todos os níveis” (4%), “saber ser ético, saber agir, lida com as situações” (4%) e no “compromisso em formar cidadãos” (4%).



Gráfico 18 – Relação entre a formação ética e os alunos – 4º. ano

Os alunos participantes foram questionados em relação a como trabalhar os temas relacionados à ética com seus alunos do Ensino Fundamental, como a seguinte questão: “Em sua opinião, como os professores devem trabalhar temas relacionados à ética com seus alunos?”.

Como trabalhar o tema:	Nº. de participantes	(%)
Temas transversais	3 participantes	10%
Fatos cotidianos	3 participantes	10%

Temas relacionados a respeito mútuo	3 participantes	10%
Conversas reflexivas	2 participantes	6%
Diferenciar o certo e errado	2 participantes	6%
Questionamentos	2 participantes	6%
Estudos específicos a respeito da ética	1 participante	3%
Textos literários	1 participante	3%
Direito e deveres	1 participante	3%
Avaliar e investigar os temas preferidos dos alunos	1 participante	3%
De forma integrada e interdisciplinar	1 participante	3%
Temas básicos	1 participante	3%
Trabalhar em conjunto com as demais disciplinas	1 participante	3%
Trabalhos em grupos	1 participante	3%
Contos/ histórias	1 participante	3%
Não soube responder	1 participante	3%
Não respondeu	6 participantes	19%

Tabela 14 – Como trabalhar os temas relacionados a ética – 4º. Ano

As três principais respostas obtidas, cada um com 10%, foram: Temas transversais, fato cotidianos e temas relacionados a respeito mútuo. Os temas transversais, segundo o PCN: apresentação dos temas transversais, ética:

Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate (BRSIL, 2000, p. 15).

Onde estão embuídos os temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais. E devem ser trabalhados de modo transversal em todas as disciplinas.

O respeito mútuo faz parte dos blocos de conteúdos a serem trabalhados na Ética, segundo o PCN:

O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo

grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los (BRASIL, 2000, p. 70).

Outras respostas giram em torno de conversas e reflexões, como “conversas reflexivas” (6%), “diferenciar o certo e errado” (6%), “questionamentos” (6%) e “direitos e deveres”. De forma geral, outros alunos consideram que o tema deva ser trabalhado de uma forma simples/ fácil, vemos isso nas respostas: “avaliar os temas preferidos dos alunos” e “temas básicos”.

Diferentemente dos alunos que consideram que o tema deva ser abordado de forma simples, outros alunos apontam que os temas relacionados a ética devam ser trabalhados por meio de “textos literários” e “estudos específicos a respeito da ética”. Alguns alunos acreditam que o tema deva ser trabalhado de forma interdisciplinar e em conjunto com as demais matérias.

O trabalho em grupo, defendido por Piaget (2004) como um dos aspectos pedagógicos que facilita desenvolver as relações de respeito foi citado apenas por um aluno, totalizando apenas 3% das respostas. Os trabalhos em grupos permitem que as crianças resolvam entre si possíveis conflitos, exercendo a democracia.



Gráfico 19 – Como trabalhar a ética – 4º. Ano

Também questionamos os alunos participantes com a seguinte questão: “O que você entende por Educação Moral?”.

Educação Moral como:	Nº. de participantes	(%)
Valores e condutas	3 participantes	15%
Ensino de regras	3 participantes	15%
Respeito as normas	1 participante	5%
Costumes, valores, cultura em uma determinada sociedade	1 participante	5%
Formação de preceitos morais do educando	1 participante	5%
Compreendem o conjunto de normas e regras	1 participante	5%
Reflexão sobre os seus atos	1 participante	5%
Relacionamento entre professor e aluno	1 participante	5%
O que é certo/ modo de agir	1 participante	5%
Educação para autonomia e consciência	1 participante	5%
Não respondeu	6 participantes	30%

Tabela 15 – Educação Moral – 4º. Ano

As respostas a respeito da educação moral nos alunos concluintes foram muito diversificadas, porém 30% dos participantes não responderam ao questionamento acerca da educação moral.

Os principais resultados da questão entendem a educação moral como: “valores e condutas” (15%), “ensino de regras” (15%). Nesse sentido, essas respostas se encaixam na educação moral, definida por Puig (1998), como socialização, pois ensinar regras ou passar valores e condutas levam os sujeitos a apenas abstraírem estas regras de forma heterônoma, receber o sistema vigente de normas sem se quer questioná-los, apenas aceita-os.

Outras respostas que devem ser aqui comentadas são as categorias “compreendem conjunto de normas e regras”, “refletir sobre seus atos” e “educação para autonomia e consciência”, cada uma das respostas contabilizou 5 % das respostas dos participantes. Entendem a educação moral assim, é vê-la como um processo de construção, uma construção que é dialógica e reflexiva, sendo a postura adota por Puig para defender a Educação Moral, é entendê-la como educação moral para construção da personalidade.

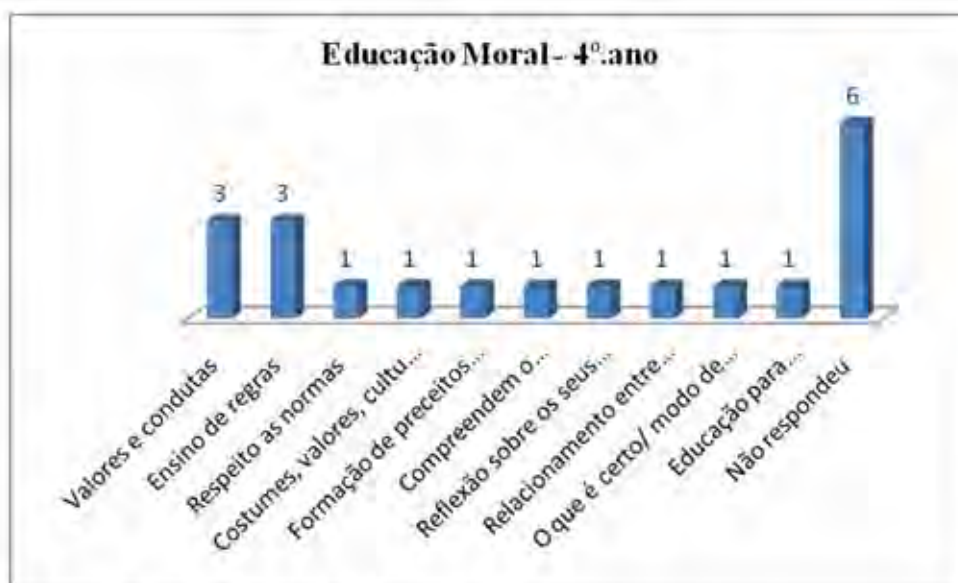


Gráfico 20 – Educação Moral – 4º. ano

Apenas para os alunos concluintes da Licenciatura em Pedagogia foi feita a seguinte questão: “Na sua graduação de licenciatura em Pedagogia, quais os temas relacionados à ética foram abordados e por meio de quais disciplinas?”.

Temas relacionados à ética:	Nº. de participantes	(%)
Respeito	2 participantes	13%
Tolerância	2 participantes	13%
Valores sociais e éticos	2 participantes	13%
A ética como forma de conduta moral	1 participante	6%
Desenvolvimento da educação moral da criança	1 participante	6%
Ações e posturas do professor	1 participante	6%
Casos em sala de aula e na escola	1 participante	6%
Paradigmas éticos e a conduta do Profissional	1 participante	6%
O que é ética?	1 participante	6%
O que é moral?	1 participante	6%
Moralidade humana	1 participante	6%
Não se recorda	2 participantes	13%

Tabela 16 – Temas relacionados à ética – 4º. ano

Observando as respostas obtidas e as disciplinas citadas e agrupei as respostas de acordo com as disciplinas em que foram abordadas durante o curso. Abaixo o gráfico permite uma melhor visualização dos resultados.



Gráfico 21 – Temas relacionados a Ética – 4º. Ano

As disciplinas apontadas pelos alunos concluintes que trabalharam durante a graduação os temas relacionados à ética são:

Disciplinas relacionadas à ética:	Nº. de participantes	(%)
Ética e Profissionalização Docente	10 participantes	33%
Psicologia da Educação	6 participantes	20%
Filosofia da Educação	4 participantes	13%
Sociologia da Educação	3 participantes	10%
Avaliação da Aprendizagem	2 participantes	7%
História da Educação	2 participantes	7%
Todas as disciplinas	2 participantes	7%
Natureza e Sociedade	1 participante	3%

Tabela 17 – Disciplinas relacionadas à ética – 4º. Ano
Segue o gráfico:



Gráfico 22 – Disciplinas relacionadas à Ética – 4º. Ano

Na disciplina de Psicologia de Educação (20%) foram os trabalhados os temas citados pelos participantes da pesquisa: “desenvolvimento da educação moral da criança” (6%) e “moralidade humana” (6%). Dentro da disciplina de Ética e Profissionalização Docente (33%), se encaixam os temas citados: “respeito” (13%), “tolerância” (13%), “a ética como forma de conduta moral” (6%), “paradigmas éticos e a conduta do profissional” (6%), “o que é ética?” (6%), “o que é moral?” (6%). Na disciplina de Filosofia da Educação (13%), podemos encaixar: “valores sociais e éticos” (6%) e até mesmo as questões relacionadas ao que são ética e moral se encaixam nesta disciplina. As disciplinas de Avaliação da Aprendizagem (7%) e Natureza e Sociedade (3%) trabalharam “ações e posturas do professor” (6%) e “casos em sala de aula” (6%).

Como se vê, outros 13% dos alunos participantes afirmam não recordar-se temas relacionados à ética que foram trabalhados nas disciplinas. Em relação às disciplinas, 7% acreditam que todas as disciplinas de uma maneira direta, ou não, trabalham temas relacionados à ética.

C – DISCUSSÃO E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS

Em relação às características comuns entre os participantes, é visível que a Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Bauru é um curso predominantemente feminino, totalizando 90%, nas duas salas em comparação. Analisando as idades, a maior parte dos seus alunos iniciou o curso com 17 ou 18 anos. A maior parte dos alunos está cursando sua primeira graduação, na turma dos alunos ingressantes 86% faz um curso superior pela primeira vez, e na turma dos alunos concluintes são 83% que estão na sua primeira graduação. A respeito da religião, a católica predomina nas duas turmas, no primeiro ano do curso com 40% e nos alunos concluintes com 47%, seguidas da religião evangélica, que totalizou com os alunos ingressantes 19% e na turma dos alunos concluintes somou 13%.

Em relação à formação ética, no primeiro ano as respostas se agruparam em 13 respostas diferentes, predominando formação ética como questão de valores (11 participantes) e preparação do indivíduo para atuar em sociedade (9 participantes). As respostas obtidas do quarto ano se agruparam em 21 respostas diferentes, sendo que formação ética como valores éticos (5 participantes) e como valores morais (5 participantes) foram as respostas que mais apareceram. A palavra valor (es) é muito evidenciada nas respostas de muitos participantes, Vázquez (2001) afirma em relação aos valores que “referir-nos-emos ao valor que atribuímos às coisas ou aos objetos, quer sejam naturais que sejam produzidos pelo homem” (p.136). Ou seja, as coisas adquirem valor para nós, a partir do momento em que as relações entre o homem e objetos assumem propriedades que não existiriam apenas no objeto.

Unanimidade dos alunos concorda que o tema deva ser abordado na formação do professor, e as respostas no geral, apontam a prática como o principal objetivo dessa formação ética. No que diz respeito à relação entre a formação ética e o trabalho do professor com seus alunos, todos acreditam haver essa relação, e que a formação ética dos professores se concretiza no modo de ensinar seus alunos, na sua postura enquanto professor e profissional e no seu comprometimento com os alunos.

As respostas obtidas quando questionamos os alunos em relação às disciplinas do curso que trabalham temas que envolvam a formação ética, aparecerem em comuns as duas turmas: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação, as três disciplinas são oferecidas no 1º. Termo do curso aos alunos. A disciplina de Ética e Profissionalização Docente é apontada por 19% dos alunos concluintes que as cursaram no 7º. Termo do curso. Os alunos ingressantes apontaram em suas respostas que deve haver uma

“disciplina específica sobre ética” totalizando 10, 7% das opiniões. Quando questionados a que autores trabalham sobre temas da ética/ moral, apenas dois autores foram comuns as duas turmas: Jean Piaget e Paulo Freire.

No questionamento referente à educação moral foi possível concluir que a maior parte dos participantes da pesquisa, no geral, tem uma visão de educação moral como socialização. Pois em suas respostas apontavam sempre a educação moral como valores e normas que são recebidos, de forma direta ou indireta, são impostos aos indivíduos. Onde, os alunos não contribuem para elaboração dessas normas e leis, numa posição heterônoma perante a sociedade. Apenas três alunos, com respostas semelhantes, somando 15% das respostas, veem a educação moral como algo a construir, seja, em refletir sobre seus atos, ou em compreender o conjunto de regras e normas, e ainda, uma educação para autonomia e consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a escola não é uma instituição neutra e que está imbuída de valores que estes valores estão presentes o tempo todo em nosso cotidiano dentro e fora do contexto escolar. A ética e a moral se fazem presentes em nossa sociedade, e nós somos agentes diante dessa sociedade, e agimos influenciados pela ética e moral para cumprimos determinados papéis sociais. Ao refletir sobre a formação ética do profissional docente e a importância da relação que este desenvolverá com seus alunos, podemos afirmar que a Educação Moral é um conteúdo importante e que visa desenvolver sujeitos morais e capazes de agirem refletivamente, sendo a Educação Moral a base que possibilitará todo esse processo.

Todos os participantes desta pesquisa afirmam ter consciência da importância de sua formação ética no curso de formação de professores, apresentando como principais justificativas dessa importância a relação direta com seus alunos, sendo um exemplo a ser seguido por eles. Justificam também que a ética permeia todas as ações de um bom profissional. Porém, foi possível concluir que não é a maioria dos graduandos em licenciatura que tem a concepção de educação moral como construção de personalidade moral tal como proposta por Puig (1998).

A formação moral dos sujeitos deve ser concebida como um aspecto-chave da formação humana, sendo de extrema importância para que os alunos possam construir de maneira autônoma a sua identidade. A proposta apresentada por Josep Maria Puig nos leva a refletir a educação moral como um processo de construção de si mesmo e não pode ser realizada de uma maneira imposta pelos modelos externos, que não deve ser trabalhada de modo isolado e sem reflexão, e sim de modo compartilhado. A construção desse perfil moral pelo próprio aluno, é que vai orientá-lo diante de situações que exijam dele tomar qualquer tipo de decisão, sendo necessário que o aluno desenvolva capacidades de compreensão crítica diante das resoluções de conflitos. Puig (1998) apresenta uma proposta que merece ser destacada em relação à Educação Moral, apresenta reflexões e orientações e exercícios didáticas de maneira prática para os professores trabalharem e contribuírem para que os alunos construam sua própria personalidade moral.

O professor é um elemento essencial nesse processo da formação ética dos alunos, pois é necessário ter clareza sobre como devemos trabalhar com o tema da Ética, ter compromisso com o seu trabalho docente, para que isso ocorra, o professor necessita ter em sua própria formação docente, uma formação ética de forma efetiva e coerente. Refletir e

discutir temas que envolvam moral e ética é um grande desafio, e esse desafio se amplia muito mais quando esse tema envolve a formação de professores.

A formação inicial na própria graduação dos professores deveria contemplar de forma plena o processo de formação ética e moral do graduando, para que este possa tem embasamento teórico-prático para desenvolver seu trabalho pedagógico com seus futuros alunos, foi possível perceber esse tema, é muito vago em relação à formação ética, foi possível concluir isso a partir das respostas dos participantes da pesquisa, pois muitos afirmaram não se recordar ou não saber sobre o que lhes foi perguntando ou deixaram a questão sem responder.

A formação docente continuada é importante para o professor que já está em atuação, pois contribuirá para que ele continue sempre refletindo sobre sua prática docente. Porém, há pouco investimento nessa área da formação docente continuada, no estado de São Paulo os cursos oferecidos para os professores são voltados apenas para as áreas mais comuns: alfabetização, ensino da matemática, como o projeto do Letra e Vida e o Pró-letramento, e não há nenhum curso de formação continuada voltado para a formação ética dos professores em atuação.

Após a LDB 9394/ 1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais a Ética é tida como um tema transversal e é discutida em um dos volumes dos PCNs, na qual são apresentadas orientações didáticas ao professor para trabalhar a Ética transversalmente em sala de aula. Podemos considerar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foi uma primeira tentativa de uma proposta para se trabalhar a ética em sala de aula.

Podemos perceber que existem muitas lacunas quando se trata do tema da ética ou da moral, que merecem mais atenção e preocupação por parte de todos, desde os professores em atuação, os cursos de formação inicial de professores e o próprio Governo com os cursos de formação continuada. Concluimos que a formação moral dos futuros professores deve ser pensada nos cursos de formação por meio de conteúdos específicos e também de um real trabalho transversal que leve em conta as possibilidades de uma educação moral e em valores contínua e ininterrupta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. Formação inicial de professores no curso de Pedagogia: Constatações sobre a formação matemática para a Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação – Universidade Estadual de Maringá : Maringá, 1999.

BICUDO, M. A. V. Fundamentos éticos da educação. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRZEZINSKI, I. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia: UCG/SE, 1987. (Série: teses universitárias).

CABRAL, A. C. F. C. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC - MG, Belo Horizonte, 2005.

CHAUÍ, M. Convite a Filosofia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

CORSETTI, B.; RAMOS, E. C. L. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. Ciências e Letras, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

CURI, E. Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e crenças e atitudes que interferem na construção desses conhecimentos, 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREITAG, B. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.

KOHLBERG, L. Psicologia del desarrollo moral. Bilbao Spain: Edit Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEPRE, R. M. Raciocínio Moral e uso abusivo de álcool em adolescentes. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília, SP, 2005.

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

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. Revendo o ensino do 2º. Grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Editora Ática, 1998a.

PUIG, J. M. . Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930-1973). 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANCHEZ VASQUEZ, A. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SILVA, M. C. R.; BATAGLIA, P. U. R.; APRILE, M. R. A ética na formação do professor: uma investigação a respeito da construção da competência moral. 2008. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2008.

TANURI, L.M. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo: Revista Brasileira de Educação. ANPED nº 14. mai/jun/jul/ago, 2000

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A)

A – Identificação:

8. Iniciais:
9. Idade:
10. Sexo: () Feminino
() Masculino
4. Religião: _____.
5. Graduação:
- () 1º. Graduação?
- () 2º. Graduação? Se sim, qual foi a 1º. _____.

B – Questões

1. O que você entende por formação ética?
2. Você acredita que este tema deva ser trabalhado nos cursos de formação de professores?
3. Se sim, por meio de quais disciplinas?
4. Você acredita haver relação entre a formação ética dos professores e o trabalho que estes desenvolvem junto aos alunos?
5. Na sua opinião, como os professores devem trabalhar temas relacionados à ética com seus alunos?
6. O que você entende por educação moral?
7. Quais os principais autores/ pesquisadores que você conhece e que trabalham com o tema ética/ moral.
8. (Apenas para os alunos concluintes do Curso) Na sua graduação de licenciatura em Pedagogia, quais os temas relacionados à ética foram abordados e por meio de quais disciplinas?