UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUCAÇÃO MORAL NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL

JOÃO GABRIEL JEZIORNY MIRANDA

BAURU
2018

JOÃO GABRIEL JEZIORNY MIRANDA

EDUCAÇÃO MORAL NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profª. Drª. Rita Melissa Lepre.

BAURU
2018

M672e

Miranda, João Gabriel Jeziorny
Educação moral no ensino médio : possibilidades de intervenção em uma escola de ensino integral / João Gabriel Jeziorny Miranda. -- Bauru, 2018
138 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Rita Melissa Lepre

1. Educação moral. 2. Ensino médio. 3. Desenvolvimento do raciocínio moral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JOÃO GABRIEL JEZIORNY MIRANDA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA , DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 29 dias do mês de agosto do ano de 2018, às 09:30 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Bauru, Profa. Dra. PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA do(a) Departamento de Psicologia da Educação / UNESP/Câmpus de Marília, Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JOÃO GABRIEL JEZIORNY MIRANDA, intitulada **"Educação moral no ensino médio: possibilidades de intervenção em uma escola de ensino integral" e produto educacional "Educação moral no ensino médio: um guia para professores"**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE

Profa. Dra. PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA participação via Skype

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

À minha filha

AGRADECIMENTOS

Sou grato a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha vida durante meu curso de mestrado.

Agradeço à minha orientadora pelo aprendizado, pela atenção, paciência e bom humor que me dispensou.

À minha namorada que me acompanhou durante todo o percurso me ajudando, dando apoio e suporte afetivo.

À minha família pelo encorajamento e motivação e aos meus amigos pelos momentos de discussão e descontração.

Aos professores que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa pelas sugestões que facilitaram a finalização do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica e aos professores das disciplinas que cursei pela oportunidade de estudar e aprender.

Aos colegas com quem cursei as disciplinas e aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME) pela troca de ideias e contribuições.

À minha companheira de eletiva, professora Luciana Mara Marqueti, pelo auxílio na aplicação das avaliações e atividades da intervenção, aos demais colegas professores, gestores e funcionários da escola em que trabalho pelo compartilhamento do dia a dia e principalmente aos meus alunos.

RESUMO

O presente trabalho tem como problema a seguinte questão colocada originalmente pelo filósofo Sócrates: é possível ensinar a virtude, ou, é possível formar os indivíduos eticamente? Diante dessa questão e da necessidade, no contexto brasileiro, de fazer avançar uma sociedade democrática, realizamos um estudo qualitativo, do tipo Pesquisa-ação, com o objetivo de analisar o desenvolvimento moral de adolescentes estudantes do Ensino Médio a partir de uma intervenção baseada no referencial teórico conhecido como Educação Moral, inspirada na psicologia de Piaget, Kohlberg, nos trabalhos de Puig e fundamentada na filosofia de Sócrates e Kant. Participaram da intervenção 34 estudantes de uma unidade escolar da rede pública paulista integrante do Programa de Ensino Integral, que consistiu na aplicação de uma avaliação do raciocínio moral composta por questões abertas baseadas na adaptação do Dilema de Heinz. Tal avaliação foi aplicada antes e depois da realização de um conjunto de três atividades para promoção de educação moral, são elas: compreensão crítica, clarificação de valores e discussão de dilemas morais. O tratamento e análise dos dados da intervenção foram realizados a partir do referencial do Discurso do Sujeito Coletivo e as avaliações foram analisadas tendo como referência os níveis e estágios do raciocínio moral categorizados por Kohlberg. Como principais resultados destaca-se a redução do número de jovens nos níveis pré-convencional e o aumento no nível pós-convencional assim como um avanço nos estágios de desenvolvimento moral dos alunos em comparação com os resultados da primeira avaliação. Tais resultados demonstram a eficácia de atividades elaboradas com o objetivo de promover o desenvolvimento moral e indicam a necessidade e importância do desenvolvimento dessas atividades em sala de aula pelas diversas disciplinas. Assim sendo, como produto pedagógico decorrente da presente pesquisa, oferecemos um guia para professores abordando procedimentos e atividades dirigidas ao desenvolvimento moral de jovens estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação moral. Ensino médio. Desenvolvimento do raciocínio moral.

ABSTRACT

The present work has as its problem the following question posed originally by the philosopher Socrates: is it possible to teach virtue, or, is it possible to form individuals ethically? In view of this issue and the need, in the Brazilian context, to advance a democratic society, we carried out a qualitative study, of the type Action Research, with the objective of analyzing the moral development of high school students adolescents from an intervention based on theoretical referential known as Moral Education, inspired by the psychology of Piaget, Kohlberg, the works of Puig and grounded in the philosophy of Socrates and Kant. Participated in the intervention 34 students from a school unit of the São Paulo public network, part of the Integral Teaching Program, which consisted in the application of an evaluation of moral reasoning composed of open questions based on the adaptation of the Heinz Dilemma. This evaluation was applied before and after the realization of a set of three activities to promote moral education, are: critical understanding, clarification of values and discussion of moral dilemmas. The treatment and analysis of the data of the intervention were done from the reference of the Discourse of the Collective Subject and the evaluations were analyzed having as reference the levels and stages of the moral reasoning categorized by Kohlberg. The main results are the reduction in the number of students at preconventional level and the increase at the postconventional level as well as an improvement in the students' moral development stages compared to the results of the first evaluation. These results demonstrate the effectiveness of activities designed to promote moral development and indicate the necessity and importance of the development of these activities in the classroom by the various disciplines. Therefore, as a pedagogical product resulting from the present research, we offer a guide for teachers addressing procedures and activities aimed at the moral development of young high school students.

Keywords: Moral education. High school. Development of moral reasoning.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Kohlberg..... 59

Tabela 1 - Dados, níveis e estágios de desenvolvimento moral dos participantes pré intervenção..... 65

Gráfico 1 - Gênero dos participantes..... 66

Gráfico 2 - Idade dos estudantes..... 67

Gráfico 3 - Ano escolar dos estudantes..... 67

Gráfico 4 - Religião dos estudantes..... 68

Tabela 2 - Níveis e estágios de Desenvolvimento moral pré-teste dos estudantes..... 69

Quadro 2 - Ideias-chave e DSC das respostas a pergunta: O que você entende por racismo?..... 72

Quadro 3 - Respostas a pergunta: Você se considera uma pessoa racista? Quantifique de 0 a 4, sendo 0 nada racista e 4 muito racista..... 73

Quadro 4 - Respostas a pergunta: Você já fez e já sofreu alguma “brincadeira” racista? E DSC da pergunta: Quais foram as motivações?..... 74

Quadro 5 - Categorias e DSC sobre as percepções sobre o tema discutido..... 81

Quadro 6 - Perguntas e respostas do Jogo de Entrevistas do Grupo I..... 87

Quadro 7 - Perguntas e respostas do Jogo de Entrevistas do Grupo II..... 89

Quadro 8 - Ideias centrais e DSC sobre a questão: Deve a ciência ter ao direito de manipular células tronco embrionárias visando a cura de doenças? Por quê?..... 97

Quadro 9 - Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você é a favor da pena de morte? Por quê?..... 98

Quadro 10 - Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você acha legítimo o procedimento de fertilização in vitro? Deve a mulher ter o

	direito de fazer fertilização in vitro? Por quê?.....	100
Quadro 11	Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você concorda com o uso da pílula do dia seguinte? Por quê?.....	101
Quadro 12	Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você é a favor ou contra o aborto? Por quê?.....	103
Tabela 3 -	Níveis e estágios de desenvolvimento moral pós-teste dos estudantes.....	102
Gráfico 5 -	Níveis de desenvolvimento moral pré e pós-teste.....	103
Gráfico 6 -	Estágios de desenvolvimento moral pré e pós-teste.....	104
Gráfico 7 -	Gênero dos participantes que apresentaram avanços.....	105
Gráfico 8 –	Idade dos participantes que apresentaram avanços.....	105
Gráfico 9 –	Religião dos participantes que apresentaram avanços.....	105
Gráfico 10	Série escolar e gênero dos participantes que apresentaram avanços.....	105

SUMÁRIO

Resumo 7
Abstract 8

Lista de Quadros, Tabelas e Gráficos 9

INTRODUÇÃO 12

1 – FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO MORAL A PARTIR DE SÓCRATES E KANT 17

1.1. Nosce te ipsum! A (im)possibilidade do ensino da virtude em Sócrates 17

1.2 - Sapere Aude! Esclarecimento e autonomia em Immanuel Kant 25

2 – A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO O COGNITIVISMO EVOLUTIVO 31

2.1 O juízo moral na criança segundo Jean Piaget 31

2.2 Teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg 33

3 – A EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET, KOHLBERG E PUIG 41

3.1 Os procedimentos da educação moral segundo Jean Piaget 41

3.2 O método de discussão de dilemas morais na educação moral de Lawrence Kohlberg 43

3.3 As finalidades da educação moral segundo Josep Maria Puig 45

4 – METODOLOGIA 49

5 – INTERVENÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 60

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 113

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 127

APÊNDICES 131

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende retomar a primeira questão da história do pensamento ocidental a problematizar sobre a relação entre educação e moralidade e a questionar a possibilidade do ensino e da aprendizagem da ética. Tal questão fora colocada inicialmente por Sócrates ao sofista Protágoras: é possível ensinar a virtude ou, é possível educar os indivíduos eticamente, ou seja, com o conhecimento que o habilita a conviver em sociedade e a promover o bem comum? Seria possível uma educação para a moralidade?[1]

Tal questão atravessou os séculos, inspirou propostas e modelos pedagógicos e culminou, no século XX, na criação de um campo de estudos, iniciado pelo sociólogo Émile Durkheim (2008), conhecido como Educação Moral. Segundo os estudos de Buxarrais (1997), Puig (1998b), Menin (2002) e Lepre (2016) é possível identificar três paradigmas ou modelos distintos de educação moral.

O modelo mais tradicional é o de educação moral baseada em valores absolutos e posturas doutrinárias nos quais predomina uma visão de mundo fundamentada em valores e normas de conduta que não devem ser questionadas, discutidas ou mudadas. Tal visão de mundo é imposta por um poder autoritário através de dogmas e verdades prontas e acabadas com o objetivo de regular todos os aspectos da vida social e pessoal dos indivíduos utilizando-se principalmente da coação. Assim sendo, não é uma pretensão desse modelo formar indivíduos pensantes capazes de fazer escolhas, tomar decisões, se posicionar, dialogar, mas sim reproduzir uma ordem social pré-concebida.

Um segundo paradigma, em contraposição ao modelo tradicional propõe um modelo de educação moral baseada em uma concepção relativista de valores, partindo do princípio que o acordo e o consenso em termos de valores são uma mera casualidade, não existiria uma hierarquia de valores pois valorar baseia-se na tomada de decisões em função de critérios subjetivos. Assim sendo, não é possível saber qual a melhor forma de agir em determinada situação pois a tomada de decisão depende das características de cada pessoa, são sempre individuais e

[1] Cabe salientar que não faz parte do escopo do presente trabalho discutir as problemáticas envolvendo a conceituação de moral e ética à luz das três áreas envolvidas presente pesquisa, quais sejam: a Filosofia, a Psicologia e a Educação. Partiremos da concepção de moral entendida e vinculada a dimensão das regras, princípios e valores, ou seja, da dimensão da existência humana coletiva que lança mão e depende de valores, regras e leis criadas socioculturalmente para submeter os indivíduos a uma concepção de dever e de bem comum e a concepção de ética entendida como predisposição ou atitude de questionamento, reflexão e debate sobre questões morais, ou seja, sobre questões que envolvam valores, princípios e leis sociais.

nunca coletivas. Segundo Menin (2002) trata-se de um *laissez-faire*, no sentido liberal, em termos de valores, ou seja, professores e alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom, justo; a escola não teria um código moral ou de valores declarado e a adoção de valores passa a ser uma questão individual. Predomina aí a ideia de que tudo pode ser relativizado e que não há, obrigatoriamente, posicionamentos mais corretos do que outros. Nesse modelo predomina o desenvolvimento da moralidade ocorre de forma assistemática e acidental. Assim sendo, um posicionamento relativista pode permitir um vale-tudo na educação em que valores e contravalores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção.

O terceiro modelo ou paradigma em educação moral baseia-se no desenvolvimento ou construção racional e autônoma de valores e está fundamentada na ideia de que o domínio progressivo das formas de pensamento é um valor desejável em si mesmo pois conduz cada vez mais para juízos otimizados e valiosos. Posto isto, tal modelo considera a educação moral como um processo de desenvolvimento fundamentado no estímulo do pensamento sobre questões morais e conflitos de valor com o propósito de fomentar a autonomia, a racionalidade e o diálogo como formas de construir princípios e normas.

A partir da apresentação desses modelos, podemos afirmar que a necessidade de uma Educação Básica capaz promover, entre outros, educação moral, formação ética e em valores, educação democrática capaz de formar cidadãos autônomos é um imperativo na contemporaneidade, tanto para o contexto político-social brasileiro, quanto para a urgente necessidade de se fazer a humanidade avançar no que tange a consciência moral.

O reconhecimento do papel da educação moral, na problemática aqui apresentada, se reflete nas políticas educacionais brasileiras formalizadas em documentos como a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja principal finalidade e meta é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º), além de proporcionar “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35°) (BRASIL, 2012). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é objetivo da educação básica formar indivíduos que compreendam “a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia,

atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito" (BRASIL, 1999).

Assim sendo, passa a ser uma responsabilidade e preocupação da Educação Básica – em uma sociedade que passa pela implantação de um regime democrático assim como de uma cultura de direitos humanos – o desenvolvimento de dinâmicas de ensino e aprendizagem, que não privilegiem tão somente a formação intelectual e técnica como forma de contato com o mundo e acesso as informações e saberes mas, que também estejam voltados para a formação ético-moral dos alunos, com ênfase nos direitos humanos, com vistas para a formação de cidadãos éticos, autônomos e críticos.

Dito isso, o objetivo desse trabalho foi analisar o desenvolvimento moral de adolescentes estudantes do Ensino Médio a partir de uma intervenção baseada nos postulados do terceiro paradigma da educação moral, inspirada, neste trabalho, na Psicologia Moral de Piaget (1994) e Kohlberg (1982), nas pesquisas e propostas de Puig (1998) e fundamentada na filosofia moral de Sócrates e Kant.

Desta forma, foi realizado um estudo qualitativo hermenêutico sobre os efeitos de uma intervenção pedagógica composta por atividades cujo objetivo foi o desenvolvimento da moralidade baseada nas noções de justiça, ética, democracia e direitos humanos. Nossa intenção foi realizar uma pesquisa que desse ensejo, não para uma resposta absoluta, mas para a retomada de discussões que levem em consideração a dimensão da moralidade na Educação, não como doutrina, dogma ou forma de adestramento, mas como prática reflexiva e questionadora da dimensão dos relacionamentos humanos mediados por princípios e valores; assim como aplicar atividades e dinâmicas capazes de promover desenvolvimento moral e avaliá-las.

Este estudo envolveu um grupo de 34 estudantes das três séries do Ensino Médio que escolheram cursar a disciplina eletiva Curta Pensar, uma disciplina da parte diversificada do Programa de Ensino Integral. A eletiva tinha dois objetivos principais: o primeiro promover dinâmicas que motivassem o autoconhecimento dos estudantes sobre os próprios valores, princípios e crenças morais, a reflexão e discussão sobre a aplicação desses valores e princípios em situações hipotéticas e reais; o segundo avaliar os efeitos dessas dinâmicas no desenvolvimento do raciocínio moral dos participantes.

Para realizar tais objetivos aplicamos uma avaliação do raciocínio moral baseada na adaptação do Dilema de Heinz proposto por Lawrence Kolhberg antes e

depois da realização de três atividades específicas da área de estudos da moralidade conhecida como Educação Moral, são elas: compreensão crítica, clarificação de valores e discussão de dilemas morais. A avaliação do raciocínio moral foi analisada à luz da Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg.

A realização desse trabalho se apresenta em duas partes: primeira parte, um estudo teórico e problematizador sobre a possibilidade de uma educação capaz de promover formação moral, autoconhecimento e autonomia a partir das contribuições de Sócrates, Kant, Piaget, Kohlberg e Puig; e, na segunda parte, a apresentação dos procedimentos experimentais e dos resultados da intervenção realizada.

Sendo assim, segue a apresentação da estrutura formal deste trabalho.

O primeiro capítulo expõe uma fundamentação filosófica para a educação moral. Inicialmente é discutido a possibilidade do ensino da virtude tal como apresentado no diálogo Protágoras (1965) e apresentado os principais elementos do método pedagógico de Sócrates. Em seguida são abordados os conceitos de esclarecimento e autonomia segundo a filosofia de Immanuel Kant. Tais conceitos foram analisados a partir de duas obras: o Opúsculo Kantiano Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? (1985) e Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1972) que servem de base para a teoria psicológica a ser abordada no capítulo seguinte.

No segundo capítulo é apresentado o Cognitivismo Evolutivo presente na Psicologia do Desenvolvimento Moral desenvolvida por Piaget em sua obra O juízo Moral na Criança (1994) e na Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg (1992).

O terceiro capítulo explicita a aplicação pedagógica da Psicologia do Desenvolvimento Moral manifestada através dos métodos da educação moral. Assim sendo, são apresentados os procedimentos da educação moral segundo Piaget, o método de discussão de dilemas morais na educação moral de Kohlberg e as finalidades da educação moral segundo Puig.

O quarto capítulo versa sobre o método de pesquisa empregado, seus participantes, o local de coleta de dados, o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de pesquisa e de análise dos dados.

O quinto capítulo trata da intervenção realizada, são apresentadas as características das atividades realizadas, os objetivos, os procedimentos e os conteúdos utilizados; dos resultados de pesquisa a partir dos dados coletados; da

análise dos dados a partir do referencial teórico utilizado e da discussão dos resultados.

No último capítulo são apresentadas as considerações finais acerca do trabalho proposto e realizado a partir dos referenciais teóricos utilizados assim como um conjunto de reflexões baseadas nas experiências do pesquisador em sala de aula acerca das possibilidades da formação ética e filosófica.

1 – FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO MORAL A PARTIR DE SÓCRATES E KANT

A preocupação com o ensino e a aprendizagem da moral são muito anteriores ao surgimento da Pedagogia e da Psicologia enquanto ciências particulares. Alguns filósofos ao longo da história do pensamento ocidental se detiveram em questões diretamente ligadas tanto ao questionamento sobre a possibilidade quanto a fundamentação da moral e de seu ensino. O primeiro a lançar a questão ao debate público foi Sócrates, no século IV a. C., no diálogo platônico Protágoras (1965), que no embate com o sofista, que dá nome a obra, procura demonstrar que o método tradicional de ensino da virtude via socialização não se mostrava nem totalmente eficiente e nem totalmente fundamentado. Outro filósofo que retoma, de certo modo, a questão na modernidade é Immanuel Kant que com sua filosofia moral lança as bases para o desenvolvimento de várias áreas de investigação, entre elas a Psicologia da Moralidade. Procuraremos nesse capítulo apresentar a tese socrática da impossibilidade do ensino da virtude via o método sofístico e os conceitos fundamentais desenvolvidos por Kant em sua filosofia moral assim como sua concepção de esclarecimento e autonomia.

1.1. Nosce te ipsum! A (im)possibilidade do ensino da virtude em Sócrates

No Protágoras (1965), surge pela primeira vez na história do pensamento o questionamento sobre a possibilidade do ensino e aprendizagem do que podemos chamar de virtude, ou seja, Sócrates coloca um problema fundamental da educação e se propõe a discutir se a virtude ou aretê, entendida como excelência da conduta moral, é suscetível de ser ensinada. Mais especificamente, no contexto deste diálogo, o problema colocado por Sócrates é se a virtude é ensinável como pretende a pedagogia sofística, em particular a de Protágoras.

A obra consiste na narração do encontro entre Sócrates e Protágoras, considerado o homem mais sábio da época, motivado pelo jovem Hipócrates, filho de família ilustre e aspirante à vida política, que procura o filósofo para ajudá-lo a ser admitido como aluno de Protágoras.

Diante da euforia e da exaltação do jovem, Sócrates passa a questionar o jovem sobre os motivos de tanta emoção; o jovem responde que é devido à ciência que Protágoras possui e que guarda só para si. Sócrates, ironicamente, diz ao jovem que procure lhe persuadir e lhe ofereça dinheiro que certamente o sofista o tornaria igualmente sábio. A isso o jovem responde: “Por Zeus e todos os deuses, que isso

seria o de menos. Eu não pouparia nem o meu dinheiro nem o dos meus amigos! Bem, é justamente por isso que eu vim te ver. É preciso que lhes fale sobre mim [...]" (PLATÃO, 1965, p. 38). Hipócrates busca o sofista a fim de receber não uma formação técnico-profissional mas uma educação geral, digna de um homem livre, a qual, ele acredita, o colocará em melhor condição para uma carreira política bem sucedida.

Mas antes de levá-lo ao encontro de Protágoras, Sócrates manifesta sua suspeita em relação à educação sofística e, ao questionar a atitude do jovem, descobre que Hipócrates não sabe em que consiste o ensino dos sofistas, não sabe sobre o que os sofistas tornam as pessoas hábeis a falar, não sabe, enfim, se a educação sofística é algo bom ou algo mau para a alma. A desconfiança de Sócrates a respeito da educação dos sofistas se deve principalmente ao princípio e a missão autodeclarada da filosofia socrática: o cuidado da alma. Nada deveria ser mais estimado que a alma:

> Não tenho outra ocupação senão a de vos persuadir a todos, tanto velhos como novos, de que cuideis menos de vosso corpo e de vossos bens do que da perfeição de vossas almas, e a de vos dizer que a virtude não provém da riqueza, mas sim que é virtude que traz a riqueza ou qualquer outra coisa útil aos homens, quer na vida pública, quer na privada. (PLATÃO, 1972, p 21.)

Para Sócrates os ensinamentos vendidos pelos sofistas deveriam ser examinados pois se comparados a alimentos para alma, estes podem ser tanto proveitosos quanto danosos; tal desconfiança estava baseada na visão negativa sobre os sofistas e seus ensinamentos taxados de carentes de princípios e meramente instrumentais ou técnicos.

Com esse intuito, o objetivo do filósofo, nesse diálogo, é indagar acerca da natureza e finalidade da educação sofística. Nesse ínterim, ao se encontrar com Protágoras, orgulhoso por se assumir sofista e por educar os homens, a primeira pergunta feita foi sobre que vantagens obtêm aqueles que se submetem ao seu modelo pedagógico. Protágoras responde que a maior vantagem para aqueles que convivem com ele e aprendem seus ensinos é o de se tornar melhor a cada dia, "e assim cada um dos seus dias será marcado por um progresso em direção ao melhor" (PLATÃO, 1965, p.51).

Insatisfeito com a resposta, Sócrates aborda a questão de outra forma, e pergunta: se frequentando as aulas de um pintor ou de um músico, um aprendiz progride em pintura ou em música, frequentando as aulas de Protágoras em quê um indivíduo progrediria? Diante disso Protágoras declara: "O objetivo do meu ensino é

a prudência para cada um na administração de sua casa, e quanto aos negócios da cidade, o talento de os conduzir com perfeição pelos atos e pelas palavras". (PLATÂO, 1965, p.52)

Sócrates então compreende que Protágoras ensina sobre a arte política com objetivo de formar bons cidadãos, Protágoras ensinava como obter sucesso na vida; e esse ensinamento, conforme apontado por Sócrates, é referido como sendo uma arte ou técnica (tekhnê) (JAEGER, 1999, p.629).

Porém, se a ciência de Protágoras é uma tekhnê, é uma arte de uma ordem diversa das demais. Distintamente das artes profissionais, cuja transmissão dos conteúdos está atestada por uma tradição estabelecida, a arte de Protágoras e seu objeto, a aretê, têm a ensinabilidade colocada em questão, pois o termo tekhnê aplicado à virtude e ao seu suposto ensino parece implicar um paradoxo. Se, por um lado, a virtude e o suposto ensino da virtude é comparável às outras artes enquanto atividades conscientemente desenvolvidas para obtenção de certos fins, por outro lado, é posto em dúvida se a virtude pode ser realmente ensinada.

Sócrates nesse momento expressa sua descrença na possibilidade da ensinabilidade ou de uma formação ético-política:

> - É esta, certamente, uma bela ciência, se tu a possuis realmente; porque quero dizer-te as coisas que penso. Quanto a mim, Protágoras, não acreditava que a política pudesse ser ensinada; mas por outro lado, não posso pôr em dúvida sua afirmação. Donde me veio esta convicção que a política não pode ser ensinada, e que o homem é incapaz de obter a ciência transmitida por outro homem, é preciso que eu te explique. (PLATÃO, 1965, p.52)

O filósofo está convicto que a política não pode ser ensinada e que o homem não pode obter a ciência transmitida por outro homem e apresenta sua argumentação.

Em primeiro lugar, Sócrates chama a atenção ao fato de que os atenienses, que são homens sábios nas assembleias, não ouvem qualquer um quando o assunto é a edificação ou a fabricação de navios, mas apenas os técnicos das respectivas áreas, da mesma forma para tudo o mais que se considera passível de ser aprendido e ensinado, ou seja, todos os assuntos dependentes das artes profissionais. Contudo, em se tratando da administração da cidade eles ouvem qualquer um, não importa a profissão nem a posição social; não são reprovados os que se põem a dar conselhos sem para isso terem recebido lições ou terem tido mestres; isso porque não se considera que a política seja ensinável. Em outras palavras, uma vez que todos possuem a habilidade para a administração pública,

essa não deve constituir-se em uma tekhnê ou especialidade transmissível, ao contrário das artes profissionais.

Em segundo lugar, Sócrates argumenta que os melhores e mais sábios cidadãos, Péricles por exemplo, de fato, não transmitiram sua aretê a seus filhos nem tentaram ensinar alguma coisa nesse domínio, e que pessoas, embora muito boas, nunca fizeram bom outro indivíduo. Ou seja, embora exímios no exercício da virtude, alguns homens não transferem a outrem as qualidades que os destacam. Conclusão: a aretê parece não ser suscetível de ensino.

Sócrates, então, pede que Protágoras, baseado no seu grande conhecimento fundado sobre seus aprendizados adquiridos pela experiência, estudo e próprias descobertas, demonstre mais claramente como que a virtude pode ser, efetivamente, ensinável. A resposta de Protágoras aos contrapontos colocados por Sócrates é dada com um longo e eloquente discurso. O sofista, com a anuência daqueles que o ouviam, lança mão de duas estratégias para defender sua tese: primeiro relata um mito e depois apresenta um discurso argumentativo.

O mito, conhecido como mito de Prometeu e Epimeteu, narra a origem de todos os seres animais, mas especificamente do ser humano e da sociedade. Após terem criado todas as espécies animais do interior da terra a partir da mistura dos elementos naturais, os deuses deram aos irmãos Prometeu e Epimeteu a responsabilidade de distribuírem, convenientemente, entre as espécies, dons e poderes que permitissem a cada uma delas a sobrevivência. Na divisão do trabalho, Epimeteu se incumbiu de distribuir os dons e Prometeu ficou responsável por inspecionar a distribuição realizada.

Epimeteu dotou as distintas espécies animais das mais diversas capacidades com o objetivo de assegurar-lhes a salvação e impedir que se extinguissem mutuamente. Ao esgotar todos os recursos, visando o equilíbrio entre as espécies, percebeu que deixara uma espécie desprovida dos meios para sua conservação, a espécie humana. “Nesse estado embaraçoso, apareceu Prometeu para inspecionar o trabalho. Este viu todas as outras raças harmoniosamente equipadas, e o homem nu, sem calçado, sem coberta, sem armas” (PLATÃO, 1965, p.56)

Sem saber o que fazer em reparação à falha do irmão, Prometeu rouba e dá de presente aos seres humanos as habilidades técnicas de Hefesto e Atenas, e ao mesmo tempo, o fogo, porém, a técnica política possuída por Zeus, esta Prometeu não conseguiu roubar. Com as técnicas o ser humano conseguiu produzir artes necessárias à vida e Prometeu, acusado de roubo, foi severamente punido.

Todavia, o saber técnico mostrou-se insuficiente para que o homem vivesse bem e em sociedade, permanecendo à mercê das feras em uma vida solitária. Por isso, Zeus, não querendo ver exterminada a espécie humana, envia por Hermes dois outros dons: o pudor e a justiça a fim de que as cidades fossem regidas pela harmonia e por laços de amizade.

Diferentemente da distribuição das outras técnicas, na qual a posse de certa arte por um beneficia a muitos, a justiça e o pudor foram distribuídos de modo igual entre todos os humanos sob pena de não haver cidade. Disse Zeus para Hermes: “Além disso, estabelecerás em meu nome esta lei: que todo aquele que for incapaz de participar do pudor e da justiça seja eliminado, como uma peste, da cidade.” (PLATÃO, 1965, p. 58). Assim sendo, na justiça e no pudor se fundamenta a virtude política e porque são igualmente partilhados, todos têm o mesmo direito e são, em princípio, capazes de participar e decidir sobre assuntos referentes a política.

Para Protágoras, ainda que a virtude seja a coisa mais bem distribuída, ela não está no ser humano por natureza, nem se desenvolve sozinha, por isso a virtude é algo que pode ser ensinado e em que se progride por aplicação. São utilizados dois argumentos para defender essa tese. Defeitos humanos devidos à natureza ou ao acaso, como a feiura e a debilidade, são toleráveis; ao passo que, quem age contrário às virtudes recaem reprovações e castigos. Assim sendo a aplicação de castigo com o objetivo de que o punido não aja contrário a virtude e para que outros não façam o mesmo, é um indicativo que a virtude é ensinável. Por conseguinte, para Protágoras, a virtude política seria um tipo de habilidade que pode ser ensinada, adquirida e desenvolvida.

Todavia, o ensino da virtude não segue os mesmos padrões do ensino das demais técnicas. Seu aprendizado começa na infância e perdura por toda a vida. A criança recebe da ama, da mãe, do pedagogo e do próprio pai o aprendizado da linguagem e as noções sobre os valores que deve prezar e quais comportamentos é preciso apresentar. Na escola, as crianças e jovens aprendem os bons costumes e encontra na tradição dos grandes poetas exemplos de heróis e conselhos úteis a serem seguidos e imitados. Através das atividades como a música e a ginástica, modela a alma e o corpo, pois com uma alma harmoniosa se torna mais competente no falar e com um corpo vigoroso tem agilidade e prontidão para agir. E finalmente, ao sair da escola, a cidade os força a aprender as leis. Destarte, as próprias leis desempenham o papel de educadoras na medida em que fixam o paradigma de conduta e obrigam aqueles que dirigem e aqueles que obedecem a conformarem-se

a ela sob o risco de, se a transgredirem, sofrerem uma sanção ou punição operada pela justiça em reparação de contas.

Deste modo, na cidade, afirma o sofista, todos estão envolvidos na educação dos outros. Por isso não é de espantar que de bons pais possam sair filhos maus. Sobressair-se em virtude é, como no caso das outras artes, uma questão de dote pessoal. O fato é que, todo mundo possui em algum grau a virtude e pode ser considerado professor de virtude, havendo aqueles, como Protágoras, mais talentosos em fazer os outros progredir na aretê. Fica claro que a noção de aretê em foco tem a ver com condicionamento social.

Entendida nesses termos, Sócrates não duvida que a virtude seja ensinável, tanto que se diz convencido pelas palavras de Protágoras. Mas em contraste com a concepção de virtude como a realização de ações aceitáveis e louvadas pela sociedade, resultado da prática e do hábito irrefletido, Sócrates guarda uma concepção intelectualista, na qual a virtude implica um entendimento racional do dever (SILVA, 2009, p. 92). Para introduzir sua própria concepção de virtude como conhecimento, Sócrates ataca o discurso de Protágoras chamando a atenção para a questão da unidade das virtudes.

Protágoras mencionara diferentes nomes – justiça, piedade, sensatez – referindo-se às virtudes, mas também tratou todas elas como se fossem uma única coisa. Daí Sócrates perguntar: “a virtude é um único todo, no qual a justiça, a sabedoria e a santidade seriam partes, ou essas virtudes que acabo de enumerar, nada mais seriam que nomes diferentes de um único e mesmo todo?” (PLATÃO, 1965, p. 69).

Sem se dar conta da complexidade da questão e, ao contrário, considerando-a fácil, Protágoras responde que a virtude é uma unidade formada por partes. O problema passa a ser, então, definir a relação entre as partes da virtude e a virtude una. Sócrates questiona:

> Dizias que Zeus tinha enviado aos homens a justiça e o pudor, e depois o repetistes muitas vezes. Deixaste entendido que a justiça, a sabedoria, a santidade e tudo o mais formam um todo, chamado como um único nome “a virtude”. [...]
>
> São elas partes de um mesmo todo como a boca, o nariz, os olhos, os ouvidos, são partes do rosto, ou são como pepitas de ouro que não diferem umas das outras e cada uma do todo a não ser pelo tamanho ou pela pequenez?” [...]
>
> Os indivíduos, tem na distribuição uma ou outra destas partes da virtude, ou será que quem possui uma delas possui todas ao mesmo tempo? (PLATÃO, 1965, p.68).

Para defender a tese da identidade da virtude com o conhecimento, Sócrates procurará demonstrar que as virtudes se assimilam umas às outras. O modelo da relação entre o rosto e suas partes foi o adotado para exemplificar a relação das partes das virtudes e a virtude. Segundo esse modelo, defendido por Protágoras, cada parte da virtude tem uma propriedade e cada virtude diferencia-se de outra por si mesma e por sua propriedade, sendo distintos entre si, por exemplo, a ciência, a justiça, a coragem, a sabedoria e a santidade.

Sócrates propõe, então, um exame sobre a natureza própria de cada uma delas e escolhendo alguns pares de virtudes, procura demonstrar a identidade entre a justiça e a piedade, a sabedoria e a sensatez, a justiça e a sensatez, e entre a coragem e a sabedoria. Resumidamente, os argumentos utilizados para demonstrar a identidade entre as virtudes são os seguintes: o primeiro argumento ocupa-se da justiça e da piedade. Se a justiça for alguma coisa e a piedade for alguma coisa, a justiça há de ser justa e a piedade piedosa; mas se for verdade que nenhuma virtude é como outra, então a justiça será ímpia e a piedade injusta. Isso é considerado impossível; portanto, a justiça é o mesmo que a piedade ou algo muito parecido, e vice-versa. O segundo argumento tenta mostrar a identidade entre a sabedoria e a sensatez. Parte-se da premissa que a insensatez é o contrário da sabedoria. Ora, como o contrário da sensatez é a insensatez, e como, por indução, ficou estabelecido que cada contrário só possui um contrário correspondente, a sabedoria é o mesmo que a sensatez. O terceiro argumento, mais breve, trata da relação entre a justiça e a sensatez, cometer um ato injusto sensatamente seria agir por uma boa deliberação, vale dizer, atuar bem ao agir mal. Sem mais, isso parece absurdo aos interlocutores. A essa altura da discussão o sentido de unidade das virtudes que neles parece predominar é aquele da inseparabilidade, isto é, a pessoa que apresenta uma virtude apresentará todas.

Depois dessas interrupções, volta-se a tratar do problema da unidade das virtudes, considerando agora a relação entre a coragem e a sabedoria. Recalcitrante em admitir a unidade das virtudes, Protágoras emenda sua primeira resposta. Aceita que as cinco virtudes citadas são todas partes da virtude e que, se bem quatro delas sejam bastante similares umas às outras, a coragem é muito diferente das demais: “Saberás que falo a verdade pelo seguinte: acharás um grande número de pessoas extremamente injustas, ímpias, dissolutas, ignorantes, porém peculiarmente muito corajosas” (PLATÃO, 1965, p.72). Sócrates submete, então, a exame a suposta verdade de Protágoras. O quarto argumento é mais complexo que os anteriores, por

isso não iremos penetrar nos detalhes tão explorados pelos intérpretes. Sócrates começa perguntando se os corajosos são audaciosos; Protágoras não só concorda como descreve o audacioso: quem enfrenta perigos que assustam a maioria das pessoas. A segunda premissa posta é a confirmação de que a virtude é de todo bela, ou seja, boa e benéfica em sua totalidade. Como atesta a experiência, as pessoas que conhecem certas atividades são audaciosas naquilo que sabem; porém, há quem seja audacioso em coisas que não sabe, agindo insensatamente; esse tipo, obviamente não é corajoso. Os audaciosos por ignorância não são corajosos, mas loucos; os mais sábios são os mais audaciosos e, por isso, os mais corajosos; segundo esse raciocínio a sabedoria seria a coragem. Embora Protágoras faça objeção, Sócrates parece satisfazer-se com a prova da identidade da coragem com a sabedoria. E mais adiante, no argumento final em favor da unidade das virtudes, define claramente a coragem como sendo a sabedoria das coisas temíveis e não temíveis; poderíamos dizer, a sabedoria do que se deve ou não fazer ou evitar. Nesse sentido, o contrário da coragem não seria simplesmente a covardia, mas a ignorância. Que a sabedoria e o conhecimento sejam as qualidades indispensáveis para a vida virtuosa e feliz, é o que mostra Sócrates defendendo seu intelectualismo ético.

E o diálogo termina com um intrigante paradoxo: Sócrates que não acreditava que a virtude fosse ensinável, afirma ser ela conhecimento; ora, não há forma melhor de indicar a ensinabilidade da virtude. Protágoras, por sua vez, sustentou que a virtude era ensinável, mas recusa-se a aceitar que ela seja um saber.

Para Sócrates, ser virtuoso não é uma questão de possuir hábitos adquiridos via socialização. No diálogo Protágoras, Sócrates se opõe à concepção sofística de educação moral como o simples aprendizado dos costumes e regras sociais que permitem a adequação do indivíduo à cidade e seu sucesso na vida particular e pública. O filósofo procura apontar para uma concepção de educação moral que vai além daquela da opinião comum, pois ser virtuoso é uma questão de sabedoria, uma vez que a virtude é conhecimento, conhecimento que abarca todas as virtudes singulares.

No diálogo, Sócrates não define que conhecimento é esse mas sua preocupação com o cuidado da alma no início da história e sua crítica a pedagogia sofística aponta para sua concepção de cuidado da alma a partir do conhecimento de si mesmo. Para o filósofo, a alma é a sede da consciência e do caráter que na vida cotidiana é uma realidade interior que se manifesta através de palavras e de

ações, podendo ter conhecimento ou ignorância, bondade ou maldade e por isso deveria ser o objeto de principal preocupação. A partir de tal concepção de alma se torna compreensível a tese socrática de que a virtude é conhecimento, um conhecimento que não tem nada a ver com opiniões infundada. O conhecimento que Sócrates identifica à aretê é a episteme (ciência) e não doxa (opinião). Tal episteme, que não pode ser ensinada porque não se reduz a uma técnica ou uma ciência sobre as coisas, é o conhecimento de si mesmo, o autoconhecimento pronunciado através do mote da filosofia socrática “Nosce te ipsum!”, “Conhece-te a ti mesmo!”, a autoconsciência despertada e mantida em vigília. Em suma, virtuoso é o ser humano autoconstruído a partir de seu próprio centro e que age de acordo com as exigências de sua alma-consciência. (PLATÃO, 1972, p. 43).

1.2 - Sapere Aude! Esclarecimento e autonomia em Kant

Para Kant, o esclarecimento [Aufklärung] é a saída do ser humano de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem estar submetido a direção de outrem. Nesta perspectiva, o indivíduo é o único responsável ou culpado dessa menoridade pois a causa desta não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo e do próprio entendimento. A partir dessa constatação, Kant elege como lema do esclarecimento o mote: “Sapere aude!”, “Ouse saber!” Ou seja, tenha a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento. É, inicialmente, por um desenvolvimento do saber e, pela utilização de seu discernimento que o homem pode libertar-se das pessoas que pensam por ele, seus tutores, e sair de sua menoridade.

Segundo o filósofo, as duas principais causas da permanência do indivíduo na menoridade são a preguiça e a covardia, pois é cômodo e bom ficar na menoridade. Se, por exemplo, “tenho um livro que faz às vezes meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo”. (KANT, 1995, p. 100). Por conseguinte, é difícil para um ser humano sair dessa condição, pois está habituado a permanecer nesse estado de tutoria e submissão. “Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora incapaz de utilizar seu próprio entendimento.” (KANT, 1995, p. 102). Para Kant quem, em meio à sociedade, quisesse dar esse salto para

sair da menoridade sentir-se-ia certamente inseguro, porque não está habituado com este movimento livre.

Entretanto, ainda que difícil, segundo Kant, é possível que um público se esclareça a si mesmo. Isso ocorre só quando “lhe for dada a liberdade” (KANT, 1995, p. 102), pois, sempre, nas grandes massas, além dos tutores, alguns indivíduos têm a capacidade de pensamento próprio e, ao terem saído de sua menoridade, espalharão ao seu redor a capacidade que cada ser possui de pensar por si mesmo. O esclarecimento acontece progressivamente, mediante o uso do entendimento. Dito de outro modo, o ser humano está em constante busca de esclarecimento, porém ele tem inclinações que não o deixam sair desse estado. Por meio da razão e da vontade, o ser humano tem a possibilidade de superar os enlaces e as amarras da menoridade e, de maneira progressiva, emancipar-se, atingir o estado de maioridade

Kant inicia sua Fundamentação da Metafísica dos Costumes abordando o conceito de boa vontade e indicando que a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em um grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações. (KANT, 1973, p. 204). Ela não é boa pelo sucesso da ação, mas pelo modo de determinação da vontade que surge da própria razão humana. A boa vontade é o princípio do querer.

O querer, segundo o filósofo é a capacidade humana de dar-se a lei de forma racional; tal princípio subjetivo é denominado “máxima da ação” e está acima de todas as inclinações. Assim sendo, o querer é o exercício de nossa capacidade para dar a nós mesmos princípios racionais, o querer bem é a atividade segundo a qual adotamos princípios normativos (ou máximas) que são moralmente corretos para a conduta.

Destarte, a boa vontade é boa em si mesma pois não necessita de uma ação para ser considerada boa já que seu princípio é dado pela razão. Esse princípio dado pela razão é o princípio da ação moral. Ao se analisar a moralidade de uma ação não se deve olhar os fins alcançados por tal ação, mas, antes, para o princípio que a motivou. Assim, toda ação que tiver como princípio racional a boa vontade constituir-se-á numa ação moral.

Para Kant, tudo na natureza age segundo leis, porém, somente um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação de leis, isto é, segundo princípios, ou, apenas ele tem uma vontade. Essa vontade que desdobra princípios em ações faz isso por intermédio da razão, por isso a vontade não é outra coisa senão a razão prática. A razão, portanto, entendida como faculdade prática, produz uma vontade não apenas boa enquanto é mediação para outra finalidade, mas uma vontade boa em si mesma. Assim, a boa vontade se manifesta na medida em que for determinada pela razão, e em assim sendo, manifesta aquilo que ela tem em si, o conceito de dever definido como necessidade de uma ação por respeito a lei. (KANT, 1973, p. 206)

A partir disso, Kant descreve três tipos de ação, a saber: contrárias ao dever, praticadas por motivos egoístas; conforme ao dever, são ações legais, mas não morais, porque são praticadas por outras inclinações; por dever, fundamentada na boa vontade, é o único tipo de ação considerado moral. Assim, apenas as ações realizadas por dever merecem respeito e estima. Agir por dever é o agir que constitui uma ação moral. Toda ação que não possui como motivo o dever vai contra a boa vontade. Segundo Kant:

> Uma ação praticada por dever tem seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende, portanto, da realidade do objeto da ação, mas somente no *princípio do querer* segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada. (KANT, 1973, p. 208, grifo do autor).

Esse princípio do dever, de acordo com Kant, não deve ser buscado na natureza do homem, nem nas circunstâncias em que ele é colocado no mundo, mas exclusivamente, nos conceitos da razão pura, isto é, a priori, pois ele não pode ser abstraído de nenhum conceito empírico. Portanto, é a razão por si mesma e, independentemente de todos os fenômenos, que ordena o que deve acontecer. Kant defende que a moral não advém de princípios empíricos, mas de princípios da razão, ou seja, não é possível falar em lei moral em não sendo a priori.

Então, se a razão é capaz de determinar infalivelmente a vontade, para Kant, “a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom” (KANT, 1973, p. 217), a vontade é, então, a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios. A representação de um princípio objetivo, capaz de determinar a vontade, Kant chamou de mandamento da razão e a fórmula do mandamento, chamou imperativo. Nas palavras do filósofo, “A representação de um

princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se mandamento (da razão) e a fórmula do mandamento chama-se *Imperativo*." (KANT, 1973, p.218)

Há dois tipos de imperativos: os hipotéticos e o categórico. Os primeiros "representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer". O segundo "seria aquele que representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade". No caso de uma ação ser apenas boa como meio para qualquer outra coisa, o imperativo é hipotético; se a ação é representada como boa em si, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é categórico. (KANT, 1973, p. 219).

Enquanto os imperativos hipotéticos sempre buscam um meio para chegar a um determinando fim, pelo contrário, o categórico, por sua vez, age sem a interação desse meio. Segundo Nodari (2009), enquanto os imperativos hipotéticos relacionam-se com a escolha dos meios para alcançar qualquer outra coisa que se quer como fim, eles não ordenam a ação de maneira absoluta, mas tão-somente como meio para uma finalidade. O categórico, por sua vez, não se baseia em qualquer outro interesse senão o interesse moral de agir à luz dos princípios da razão por dever de acordo com um determinado comportamento racional. Assim, o imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade.

Afirma, por conseguinte, Kant: "O imperativo categórico, que declara a ação como objetivamente necessária por si, independente de qualquer intenção, quer dizer sem qualquer outra finalidade, vale como princípio apodíctico (prático)." (KANT, 1973, p. 219). Em sendo assim, o imperativo categórico não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio do qual ela mesma deriva, o que a ação tem de essencialmente bom reside na disposição seja qual for o resultado.

Esse, para Kant, em sua Fundamentação da Metafísica dos Costumes, é o imperativo da moralidade. A partir disso, Kant procura esclarecer a fórmula central do imperativo categórico, partindo do princípio que o imperativo categórico é o querer que a máxima da ação se torne uma lei universal. Desse princípio geral são desdobradas três outras formulações.

A primeira é: "Age apenas segundo uma lei máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal". (KANT, 1973, p. 223). Para que a ação se torne moral, deve-se transformar a máxima da ação em lei universal. Para Kant,

este é o cânone pelo qual julgamos moralmente em geral. Para tanto, convém lembrar que a máxima é descrita por Kant como sendo o princípio subjetivo, enquanto o princípio objetivo é a lei prática. A lei é o princípio objetivo, válido para todo o ser racional, princípio segundo o qual ele deve agir. Kant entende que desse imperativo categórico pode derivar, como do seu princípio, todo dever.

A segunda formulação do imperativo categórico expressa por Kant é: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 1973, p.229). Ainda que o ser humano, diferentemente das coisas que possuem valor, possua dignidade e exista como fim em si (KANT, 1973, p. 231), uma pergunta torna-se central a essa altura, a fim de que seja possível tratar do conceito autonomia. Como é que o imperativo pode vir a se tornar uma lei universal?

De acordo com Kant, o ser humano possui uma vontade. Entretanto, essa vontade, muitas vezes, pode ser direcionada e até encoberta pelas inclinações sensíveis. Por isso, a vontade deve ser determinada pela razão, já que “a vontade é concebida como a faculdade de se determinar a si mesmo a agir em conformidade com a representação de certas leis” (KANT, 1973, p. 229). Portanto, somente a razão - enquanto capaz de autodeterminar o princípio objetivo da ação - pode fazer da vontade a legisladora universal, isto é, pode fazer o imperativo valer como universal. Agora, essa vontade “não está, pois, simplesmente submetida à lei, mas sim submetida de tal maneira que tem de ser considerada também como legisladora ela mesma”. (KANT, 1973, p. 231).

A terceira formulação do imperativo categórico é a da autonomia da vontade e se expressa da seguinte maneira: “Age de tal modo que a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma e ao mesmo tempo como legisladora universal.” (KANT, 1973, p. 233). Em se sabendo que todo ser racional possui uma vontade como legisladora universal e considerando que todo sujeito racional é capaz de legislação universal, toma lugar de destaque outro conceito fundamental, qual seja: o conceito de reino dos fins, sendo esse, para Kant, a ligação dos sujeitos racionais. (KANT, 1973, p. 233).

A razão relaciona, então, todas as máximas da vontade a todas as outras vontades, não com a intenção de alcançar alguma vantagem, mas em virtude da dignidade do ser racional, que não obedece a outra lei senão a que ele mesmo dá a si mesmo. Kant (1973, p. 234) frisa:

> A moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino

> dos fins. Portanto a moralidade e a humanidade, enquanto capazes de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade.

O fundamento dessa dignidade está no próprio ser humano como ser racional. Numa palavra: isso se constitui na própria autonomia, já que a autonomia é o “fundamento da dignidade humana e de toda natureza racional”. (KANT, 1973, p. 238). Com isso Kant fundamenta o ponto de vista da moralidade, que, em última instância, implica a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das máximas do sujeito da ação. (KANT, 1973, p. 237).

A autonomia da vontade é o princípio supremo da moralidade. (KANT, 1973, p. 238). Autonomia da vontade é aquela propriedade da razão que é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza, ou seja, é a priori). “O princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, o querer mesmo, como lei universal.” (KANT, 1973, p. 238). Em vista disso, Kant faz a ligação entre o princípio da autonomia e o imperativo categórico da seguinte forma: pela simples análise dos conceitos da moralidade pode-se mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral. Pois desta maneira se descobre que esse seu princípio tem de ser um imperativo categórico, e que este imperativo não manda nem mais nem menos do que precisamente esta autonomia. (KANT, 1973, p. 238).

Nesse sentido, aprender a ser autônomo significa aprender a deixar-se, progressivamente, guiar pela lei moral. É a capacidade e a coragem de o próprio sujeito sair de sua menoridade e alcançar a maioridade, sendo isso possível, sobretudo, por meio da educação, uma vez que ser emancipado, ou seja, alcançar a maioridade, é um processo lento, árduo e constante, do início ao fim da vida de cada um que quer ser, de fato, autônomo.

2 – A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO O COGNITIVISMO EVOLUTIVO

Neste capítulo apresentaremos o aporte teórico de nosso trabalho de pesquisa que se convencionou chamar de Psicologia Moral. Segundo La Taille (2006, p.09), a Psicologia Moral é “a ciência preocupada em desvendar por que processos mentais uma pessoa chega a intimamente legitimar, ou não, regras, princípios, e valores morais”. Dito de outra forma é a área que se dedica ao estudo dos processos psicológicos (intelectuais e afetivos), subjacentes aos juízos e ações morais. Dentre as possibilidades teóricas da Psicologia Moral abordaremos, nessa investigação, as propostas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

2.1 O juízo moral na criança segundo Piaget

Na obra O juízo moral na criança de 1932 Piaget se dedica a investigação da gênese da moralidade, mais especificamente sobre como a consciência chega a respeitar as regras a partir do ponto de vista da criança e deixa claro que não será analisada a moralidade infantil a partir de seus comportamentos e sentimentos morais vividos na família, na escola e em grupo, mas que o objetivo é estudar a gênese do juízo moral ou seja a dimensão racional dos juízos morais infantis. Assim sendo, Piaget se aproxima da filosofia de Immanuel Kant ao focar suas investigações não na gênese das virtudes e das ideias de felicidade, temperança ou prudência, mas em questões centrais da ética kantiana como a autonomia da razão, o respeito a lei e a ideia de justiça.

Em seus estudos sobre epistemologia genética, Piaget (1990) define as características próprias da estrutura do pensamento a partir das interações e formas de conduta e propõe estágios de desenvolvimento cognitivo, são eles: sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2-6 anos), operatório-concreto (6-12 anos) e operatório formal (dos 12 anos em diante). Em seus estudos sobre moralidade Piaget não observa um paralelismo rigoroso entre os estágios, desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral, muito embora o segundo dependa do primeiro o contrário não se segue necessariamente. Por isso ao invés de falar em estágios do desenvolvimento moral, Piaget fala de posições ou momentos a serem vivenciados no desenvolvimento moral, são eles: anomia, heteronomia e autonomia.

Para realizar suas investigações Piaget foca nos jogos infantis como a primeira forma de contato com códigos de regras, a partir disso passa a definir a moral com um sistema de regras e afirma que a essência da moralidade está no

respeito que os indivíduos adquirem por essas regras. A questão para Piaget não é o porquê a consciência adquire esse respeito, mas sim como ela chega a essa aquisição. Suas pesquisas indicaram que a relação do indivíduo com as regras do jogo se divide em dois fenômenos: a prática da regra e a consciência da regra, ambos, segundo Piaget, seguem um caminho psicogenético e se desenvolvem através de estágios.

A prática das regras evolui a partir de quatro estágios: 1) Estágio puramente motor e individual (0-2 anos), nesse estágio prevalece as regras motoras pois as regras sociais ainda não são assimiladas; 2) Estágio egocêntrico (2/3 a 5/6 anos), nesse estágio não se observa a preocupação da criança com a codificação das regras, elas ou jogam para si mesmas ou imitam os outros fazendo uso pessoal das regras recebidas; 3) Estágio da cooperação nascente (7/8 a 11 anos), nesse estágio observa-se a busca pela vitória e aparece a necessidade do controle mútuo e unificação das regras embora com uma tendência a tentar defender os próprios interesses; 4) Estágio de codificação das regras (11/12 anos em diante), nesse estágio se alcança o conhecimento dos códigos de regras e se exige o respeito de todos pelas regras.

A consciência das regras apresenta três estágios: 1) no primeiro estágio (0 a 3 anos) a regra ainda não é coercitiva porque é puramente motora sendo interessante porém não obrigatória, 2) no segundo estágio (3/4 a 9/10) a regra é considerada sagrada e imutável, de origem adulta e de essência eterna, sendo qualquer modificação considerada transgressão; 3) no terceiro estágio (11/12 anos em diante) a regra é considerada como sendo uma lei imposta e aceita por consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório. (LEPRE, 2016, p. 21)

A relação entre os estágios referentes a prática e a consciência das regras possibilita compreender as três posições ou momentos morais. A anomia (até os 4/5 anos) caracteriza o momento em que a criança ainda não tem consciência das regras e a sua ação é impulsionada para a satisfação de desejos motores, estando ausentes qualquer preocupação com regras coletivas ou atividades em grupo.

Na heteronomia (6 a 9 anos) a criança já percebe a existência das regras e apresenta interesse em participar de atividades coletivas, contudo essas regras são vistas pela crianças como entidades absolutas e não meras convenções; para Piaget a heteronomia é a moral do dever, ou seja, as regras são obedecidas por dever porém sem a consciência do que elas significam, assim sendo a prática das regras, nesse momento, é imitativa, ou seja, existe a tendência a obediência de

determinadas regras seguindo modelos oferecidos por adultos ou crianças mais velhas, porém com influência do egocentrismo. Uma classe de comportamentos observados nesse momento foi denominada de julgamento por responsabilidade objetiva e se caracteriza por levar mais em conta as consequências materiais da transgressão cometida do que a intenção de quem cometeu, como consequência de tais julgamentos a criança se apresenta como um juiz rígido e absoluto sugerindo punições e sanções expiatórias para os transgressores sem considerar a intencionalidade dos envolvidos. Segundo Lepre (2016, p. 23), “na heteronomia as crianças orientam os seus atos por meio de modelos recebidos, mas assimilam, no sentido piagetiano, esses modelos segundo seu próprio ponto de vista, que é rígido e inflexível, características próprias do egocentrismo infantil”.

Na autonomia (10/11 anos em diante) a criança passa a se perceber como criadora de leis e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas, ou seja, passa a compreender a visão do adulto pois entende que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito a elas não são imposições externas, mas partem de seu interior voluntariamente. Segundo Lepre (2016, p. 23), “o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais egocêntricos e triunfam leis universais”. A partir desse momento o indivíduo desenvolve critérios de julgamento por responsabilidade subjetiva, ou seja, é capaz de levar em contas intenções daqueles que cometem transgressões às leis e normas.

2.2 Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

A teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg surge com seus estudos de doutorado, na década de 50, que tinham como objetivo aplicar a teoria do desenvolvimento do juízo moral da criança de Piaget em adolescentes.

> Para estudar o desenvolvimento moral na adolescência, decidi usar o método e as suposições gerais de Piaget. Isso significava, primeiro, o foco no julgamento moral e uma definição de julgamento moral em termos de julgamentos de justiça. Como Piaget, eu assumi que as construções morais ativas da criança, ao contrário dos clichês morais passivamente aprendidos do adulto, focalizariam o senso de justiça da criança. (KOHLBERG, 1992, p. 33).

Os estudos de Kohlberg centrados em raciocínios sobre justiça fizeram-no assumir a hipótese que o desenvolvimento moral da criança consiste na construção de significados sobre categorias e questões universais, o que o levou a trabalhar com dilemas morais hipotéticos e a produzir uma teoria cognitivo-evolutiva da moralidade.

> Essas construções de meus sujeitos me convenceram da segunda suposição do caminho cognitivo-evolucionista de Piaget, a assunção de estágios. Se a primeira suposição de Piaget foi a da estrutura cognitiva, a criança como um filósofo que constrói seu mundo, sua segunda suposição foi que essas construções eram qualitativamente únicas e procediam numa sequência de ordem invariante. (Kohlberg, 1992, p. 34).

O cognitivismo evolutivo de Kohlberg, inspirado na epistemologia piagetiana, tem como base os seguintes pontos:

1) O desenvolvimento é concebido como transformações básicas de estrutura cognitiva, ou seja, é uma teoria estruturalista, que não podem ser explicadas por meio dos parâmetros da aprendizagem associacionista (reforço, repetição, etc.) mas por parâmetros de totalidades organizativas ou sistemas de relações internas. Suas bases estão no estruturalismo genético proposto e defendido por Piaget. Segundo Colby e Kohlberg (1987), os conceitos não são apreendidos ou utilizados de formas independentes, mas encontram-se "amarrados" por traços estruturais comuns.

> Nossa ênfase é na forma de pensamento em vez do conteúdo, porque é a forma que exibe regularidade e generabilidade desenvolvimental internamente e através dos indivíduos. Mais ainda, no caso dos comportamentos morais, o significado da crença moral específica de um indivíduo não pode ser entendido sem que se compreenda a concepção de mundo moral mais geral ou o quadro conceitual no qual aquela crença está inserida e do qual ela emerge. (COLBY E KOHLBERG, 1987, p.2).

2) O desenvolvimento das estruturas cognitivas é resultado da interação entre a estrutura do organismo e a estrutura do ambiente, o que garante à teoria o caráter interacionista;

3) As estruturas cognitivas são estruturas de ação, as atividades cognitivas se movem do esquema sensório motor ao esquema simbólico e ao verbal proposicional, a organização dos sistemas é uma organização de ações sobre os objetos.

4) O desenvolvimento das estruturas cognitivas tem como objetivo um maior equilíbrio na interação entre organismo e ambiente, maior equilíbrio de reciprocidade entre a ação do organismo sobre o objeto ou situação percebida e a ação do objeto percebido sobre o organismo.

5) O desenvolvimento afetivo e seu funcionamento e o desenvolvimento cognitivo e seu desenvolvimento não são campos diferentes, mas sim paralelos.

Estes são pressupostos básicos e gerais sobre o desenvolvimento cognitivo, ou seja, sobre as formas de pensar os objetos físicos e sociais. O desenvolvimento

sociomoral também se apoia nesses pressupostos, mas apresenta, ainda, características próprias que serão discutidas por meio da apresentação da teoria sobre o desenvolvimento do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg.

A teoria de Kohlberg, assim como a de Piaget, é interacionista, contrapondo-se às teorias inatistas (que entendem o desenvolvimento como algo pré-programado) e ambientalistas (que entendem o desenvolvimento como um produto das pressões do meio). Segundo esse autor, o pressuposto cognitivo-evolutivo é de que a estrutura mental básica é resultado de uma interação entre certas tendências que estruturam o organismo e a estrutura do mundo exterior, mais do que o reflexo de qualquer uma delas diretamente. (KOHLBERG, 1992, p. 54).

A teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva e apresenta algumas características gerais, entre elas:

a) os estágios denotam diferenças qualitativas na maneira de pensar das crianças, em idades diferentes;

b) estas diferentes maneiras de pensar seguem uma sequência invariável;

c) cada estágio forma um todo estruturado, configurando-se como estados de equilíbrio majorante;

d) os estágios são integrações hierárquicas, formando uma ordem de estruturas crescentes, ou seja, vão sempre de um estágio de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio.

Como os estágios também são construções realizadas por meio da interação com o meio, é possível haver variações quanto à idade em que ocorrem, dependendo dos estímulos vindos do meio; no entanto, sua sequência se manterá invariável. Explica Kohlberg (1992, p. 59),

> O conceito de estágios implica uma ordem invariante ou sequência de desenvolvimento. Fatores culturais e ambientais ou capacidade mental inata podem fazer com que um grupo de crianças atinja um certo estágio em um tempo muito mais cedo que outras crianças. Sem dúvida, todas as crianças devem passar pela mesma ordem de passos, independentemente do tipo de ambiente de aprendizagem ou da falta de aprendizado.

Assim como o desenvolvimento cognitivo, o sociomoral também ocorre por meio de estágios. Os estágios e níveis de raciocínio moral propostos por Kohlberg são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações. Segundo o autor,

> Eu sempre tentei deixar claro que meus estágios são estágios de raciocínio de justiça, não de emoções, aspirações ou ações. Nosso banco de dados tem sido um conjunto de dilemas hipotéticos levantando conflitos entre os direitos ou reivindicações de pessoas diferentes em situações de dilema. As perguntas padrão que pedimos para verificar o raciocínio de nossos sujeitos têm se concentrado em aspectos de justiça e retidão. (KOHLBERG, 1992, p. 232).

Kohlberg afirma que sua definição de moralidade e desenvolvimento moral pressupõe que o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça. “Essa centralidade da justiça deriva também do trabalho de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras, aliando-se, portanto, a Kant.” (BIAGGIO, 2002, p. 37).

Segundo Kohlberg (1992) há seis estágios de raciocínio moral que podem ser agrupados em três níveis, são eles:

Nível pré-convencional, no qual estão os estágios 1 e 2. Nesse nível, as crianças (até por volta dos 9 anos de idade) decidem o que é certo fazer baseadas somente em interesses próprios. As questões morais são colocadas considerando-se apenas o interesse das pessoas implicadas. As decisões morais são geradas a partir de acontecimentos externos à pessoa, da obediência às regras e à autoridade ou do medo do castigo e da punição. A perspectiva sociomoral é egocêntrica.

Nível convencional, no qual estão os estágios 3 e 4. Nesse nível, a ação certa é aquela pautada nas convenções sociais determinadas por pessoas que se apresentem enquanto autoridades ou instituições reconhecidas socialmente. O indivíduo emite juízos tendo como referência as regras do grupo e as expectativas que esse tem sobre ele. Os temas morais se apresentam como um meio para haver adequação social. A perspectiva sociomoral é a do grupo de interesse.

Nível pós-convencional, no qual estão os estágios 5 e 6 (menos encontrados por Kohlberg). Nesse nível, a ação certa é aquela guiada por princípios morais universais, pautados na reciprocidade e na igualdade. O pensamento é regido por princípios e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais. As decisões morais são geradas a partir de direitos, valores e princípios com que todos concordam para compor uma sociedade destinada a ter práticas justas e benéficas. A perspectiva sociomoral parte de valores e princípios universais.

A formulação, conforme (KOHLBERG, 1992, p. 188-189), dos estágios pode ser assim definida:

No Estágio 1, o estágio da obediência e do castigo, é considerada correta a obediência literal às regras e à autoridade; o castigo e os danos físicos às pessoas e propriedades são evitados. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades. O problema se acaba quando se administra o castigo. As razões para defender esses valores são o

desejo de evitar o castigo, as punições e sansões das autoridades. A perspectiva sociomoral é egocêntrica; a pessoa considera somente sua perspectiva, desconsiderando a dos outros, não sendo capaz de relacionar duas perspectivas. As ações são julgadas em termos das consequências e soluções físicas e não em termos dos interesses psicológicos dos outros. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria.

No Estágio 2, o estágio do objetivo instrumental individual e da troca, o correto é seguir as regras quando for de seu interesse imediato, para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é, também, o que é equitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo. As justificativas consistem em satisfazer e servir aos interesses próprios num mundo em que é preciso reconhecer que as outras pessoas, também, têm seus interesses. A perspectiva sociomoral é individualista concreta, separando os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vista da autoridade e dos outros. A pessoa é consciente de que cada um procura realizar seus próprios interesses e estes podem conflitar entre si. O direito é relativo (no sentido individual concreto). A pessoa integra ou relaciona seus interesses individuais com os da autoridade e dos outros por troca instrumental de serviços, ou da boa vontade, ou pela equidade, dando a cada pessoa a mesma quantidade.

No Estágio 3, o estágio das expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade interpessoal, é considerado correto desempenhar o papel de uma pessoa boa, preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais, dos amigos, dos superiores. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão. As justificativas para agir corretamente são: ter necessidade de ser bom a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, importar-se com os outros, porque, ao se colocar no lugar do outro, exige-se de si próprio um bom comportamento. Há um desejo de manter as regras e a autoridade, que apoiam o comportamento bom, estereotipado. A pessoa adota a perspectiva sociomoral, em termos de sentimentos, acordos e expectativas compartilhadas, que adquirem primazia sobre os interesses individuais. A pessoa relaciona pontos de vista através da “Regra de Ouro”, pondo-se no lugar dos outros.

No Estágio 4, o estágio da preservação do sistema social e da consciência, o certo é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social e manter o bem-estar da sociedade ou do grupo. Cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito, também, consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição. As justificativas para agir assim são: manter em funcionamento a instituição como um todo, o autorrespeito ou a consciência compreendida como o cumprimento das obrigações definidas para si próprio ou a consideração das consequências: “E se todos fizessem o mesmo?”. As perspectivas sociomorais*:* a pessoa adota o ponto de vista societário do acordo ou motivos interpessoais. A pessoa segue as perspectivas do sistema, que define regras e papéis. As relações são estabelecidas em termos do lugar no sistema.

No Estágio 5, o estágio dos direitos originários e do contrato social ou da utilidade, o correto é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo. É estar consciente do fato de que as pessoas adotam uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras é relativa ao seu grupo. Essas regras “relativas”, contudo, devem, em geral, ser apoiadas no interesse da imparcialidade, porque elas são o contrato social. No entanto, alguns valores e direitos não relativos, tais como a vida e a liberdade, têm de ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria. Como justificativas para agir de maneira moralmente correta são apontadas, em geral, a obrigação de obedecer à lei, baseada em um contrato social, para o bem de todos e para proteger seus próprios direitos e os direitos dos outros; as obrigações de família, amizade, confiança e trabalho, que, também, são compromissos ou contratos assumidos livremente e implicam o respeito pelos direitos dos outros. Importa que as leis e deveres sejam baseados num cálculo racional de utilidade geral: “O maior bem para o maior número”. As perspectivas sociomorais adotadas pelas pessoas são do prioritário em face da sociedade, a perspectiva de um indivíduo racional consciente de valores e direitos prioritários em face dos laços e contratos sociais. A pessoa integra perspectivas pelos mecanismos formais do acordo, do contrato, da imparcialidade objetiva e do devido processo. Considera o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, reconhece esse conflito e acha difícil integrá-los.

No Estágio 6, o estágio de princípios éticos universais, é considerado correto agir por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir. No que diz

respeito ao que é direito, este estágio é guiado por princípios éticos universais. As leis e acordos sociais particulares são, em geral, válidos, porque se apoiam em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, age-se de acordo com o princípio. Os princípios são princípios universais de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Esses não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares. A justificativa para fazer o que é direito é que a pessoa, em termos racionais, percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles. A perspectiva sociomoral adotada é a de um ponto de vista moral, de onde derivam os ajustes sociais dos valores e dos princípios universais. Reconhece-se o respeito fundamental pela vida e pela pessoa humana como fins e não como meios.

O conteúdo representa a visão cognitiva do julgamento moral, enquanto as justificativas apresentam os valores e as razões filosóficas da ação e a perspectiva sociomoral se refere ao ponto de vista que a pessoa toma ao definir os fatos sociais e os valores sociomorais ou deveres. Assim, no nível pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo, enquanto no nível convencional a pessoa se identifica com as regras e expectativas sociais, especialmente, das autoridades e de pessoas de referência. Já no nível pós-convencional, o indivíduo diferencia sua pessoa das normas e expectativas dos outros e define seus valores segundo princípios universais.

A forma inclui a estrutura do pensamento moral dos estágios e revela o porquê se decide (justificativas), ao passo que o conteúdo inclui os valores, normas específicas aceitas, revela o quê se decide. No processo de educação moral, sempre se deve dar atenção tanto ao conteúdo quanto à forma como se decide, isto é, ao o quê (conteúdo) se decidiu, como ao porquê (justificativa) se decidiu de determinada maneira.

Cabe salientar que o raciocínio moral é claramente um raciocínio e, assim sendo, o raciocínio moral avançado se baseia em um raciocínio lógico avançado. Existe um paralelismo entre o estágio lógico de um indivíduo e seu estágio moral. Uma pessoa cujo estágio lógico é operatório-concreto está limitada a níveis morais pré-convencionais (estágios 1 e 2). Dessa forma, apenas pessoas do estágio formal estariam possibilitadas de construírem um raciocínio moral autônomo, do nível pós-convencional (estágios 5 e 6). No entanto, se o desenvolvimento lógico é uma condição necessária ao desenvolvimento moral, não é uma condição suficiente.

Vários indivíduos apresentam um estágio lógico mais alto que seu estágio moral, mas nunca um estágio moral mais alto que seu estágio lógico.

Segundo Kohlberg (1992), depois dos estágios de desenvolvimento lógico vem os de percepção social que, em parte, são descritos quando são definidos os estágios morais. Esses estágios definem como o indivíduo percebe as outras pessoas, interpreta seus sentimentos e o papel que ocupa na sociedade. Eles estão estreitamente ligados aos estágios morais, porém, são mais amplos, posto que não tratam apenas da justiça e de eleger entre o correto e o incorreto. Fazer um juízo de justiça em certo nível é mais difícil que simplesmente ver o mundo nesse nível. Assim como ocorre com a lógica, o desenvolvimento da percepção (perspectiva social) de um estágio ocorre antes ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo do juízo moral.

3 - A EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET, KOHLBERG E PUIG

Neste último capítulo teórico abordaremos a aplicação da psicologia do desenvolvimento moral, apresentada no capítulo anterior, na Educação. Tanto Piaget como Kohlberg se preocuparam em pensar e propor a aplicação de suas teorias na forma de procedimentos e dinâmicas capazes de promover o desenvolvimento do juízo moral assim como em romper com formas tradicionais de educação moral. Aliado a essa perspectiva, apresentaremos a abordagem de Josep Maria Puig, pesquisador contemporâneo do campo da Educação Moral fortemente influenciado pelos referenciais teóricos, tanto da filosofia quanto da psicologia, apresentados nesse trabalho e que serviu de base para a intervenção proposta.

3.1 - Os procedimentos da educação moral segundo Piaget

Segundo Piaget (1999) a educação moral e seus procedimentos pode ser classificada a partir dos seguintes pontos de vista: dos fins perseguidos, das técnicas a serem utilizadas e do domínio moral considerado. O autor propõe procedimentos em contraposição aos procedimentos de educação moral tradicional, por isso os fins da educação moral piagetiana visam a formação de personalidades livres e os procedimentos devem favorecer a autonomia da consciência. Sendo a autonomia da consciência a meta a ser alcançada, as técnicas utilizadas devem romper com modelos passivos de ensinamento moral predominantemente oral em favor de uma pedagogia ativa, assim sendo o domínio moral considerado deve ser abordado para além da simples aquisição de virtudes morais intelectuais, mas que se preocupe com a formação do caráter.

Para tanto, o autor acredita ser imprescindível uma psicologia das relações das crianças entre si e delas com os adultos. Psicologia essa que leve em consideração que a moralidade não é algo completamente inato - apesar das características psicobiológicas que a fundamentam, como as disposições a tendências afetivas e ativas, as raízes instintivas da sociabilidade e da subordinação e a capacidade de afeição que permitirá a criança amar um ideal que a leve a amar seus pais e posteriormente a contribuir com o bem comum na dimensão social - mas que olhe para as relações interindividuais como aspecto fundamental para a constituição de realidades morais. Assim sendo, para Piaget são as relações constituídas entre a criança e o adulto e entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar as realidades normativas, resultado das relações constituídas, que caracterizam a dimensão moral, acima de seus

interesses. Por isso, para o autor, não há moral sem sua educação moral, e são exatamente os procedimentos adotados por essa educação moral, em sentido amplo, que moldarão as consciências e determinarão os comportamentos.

Ao analisar o comportamento infantil, Piaget identifica dois tipos fundamentais de relações interindividuais responsáveis por estabelecer dois tipos de moral. Tais relações, para possibilitarem a aquisição de noções morais e desenvolvimento da consciência da obrigação, devem estar fundamentadas no sentimento de respeito; uma das características básicas dessa relação é o ato de dar conselhos que o outro leve em consideração através do respeito pela pessoa que os emitiu. Assim sendo, para Piaget o respeito pelas pessoas constitui, e deve constituir, um fato primário do qual derivam as leis morais, ou seja, diferente de Kant que acreditava que o respeito é resultado da lei e de Durkheim que é um reflexo da sociedade, Piaget coloca a importância da relação de indivíduo com indivíduo acima dos ensinamentos morais e anterior a própria criação das leis morais.

Atento a essas relações Piaget identifica dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo. O primeiro tipo se caracteriza pela desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado, ou quem se faz respeitar e quem respeita, observado na relação entre o adulto e a criança, entre o irmão mais velho e o irmão mais novo, a criança mais velha e a criança mais nova, ou seja, esse tipo de respeito, que caracteriza o primeiro tipo de relação social de uma pessoa, implica numa relação de superioridade de uns e inferiorização do outros através da coação; isto é, o tipo de respeito unilateral se caracteriza pelas relações de coação. O segundo tipo, o respeito mútuo, é característico de relações estabelecidas entre indivíduos que se consideram iguais e por isso se tratam reciprocamente, tal relação Piaget chamou de relações de cooperação. O respeito unilateral juntamente com as relações de coação resulta em um sentimento de dever decorrente da pressão do superior sobre o inferior e fundam uma moral baseada na heteronomia; o respeito mútuo as relações de cooperação geram sentimentos de reciprocidade e comportamentos conscientes e voluntários e por isso fundam uma moral baseada na autonomia.

Assim sendo, o objetivo da educação moral de orientação piagetiana é contribuir para o desenvolvimento de uma moral autônoma baseada no respeito mútuo e na cooperação. Segundo Piaget:

> No que se concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior,

> qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos. (PIAGET, 1999, p. 09)

Quanto aos procedimentos de educação moral pode-se apontar fundamentalmente dois, o primeiro utilizado pela abordagem tradicional e o segundo proposto por Piaget a partir de suas pesquisas, são eles: os procedimentos verbais e os procedimentos ativos.

Os procedimentos verbais estão baseados em discursos morais ou nas "lições de moral". Para Piaget (1999, p. 15) "do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência", ou seja, os procedimentos verbais de educação moral do tipo lição de moral, por, via de regra, serem impostos pelos adultos por meio da coação e do respeito unilateral não são capazes de promover consciência moral uma vez que seus resultados estão implicados diretamente no medo da punição ou no risco da perda do afeto (LEPRE, 2016, p.85).

Segundo Piaget os procedimentos mais efetivos para educação moral são aqueles baseados em métodos ativos caracterizados pela participação direta do estudante em experiências morais através do ambiente proporcionado pela escola, do contato com seus iguais e com situações que propiciem o estabelecimento de relações de cooperação e respeito mútuo. A educação moral, para o autor, não deve constituir uma matéria especial de ensino, mas antes ser um aspecto particular da totalidade do sistema, dessa maneira, as crianças e jovens não deveriam ter aulas de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos, ambientes e disciplinas escolares (LEPRE, 2016, p. 86).

3.2 – O método de discussão de dilemas morais na educação moral de Blatt e Kohlberg

Em 1975, os psicólogos Blatt e Kohlberg propuseram um Método de Discussão de Dilemas que pudesse ser aplicado nas escolas por educadores. Com fundamento em Turiel, Rest e a teoria do desenvolvimento moral em estágios de Kohlberg, Blatt defendeu a hipótese de que se fosse apresentado a crianças de maneira sistemática um raciocínio moral correspondente a uma etapa imediatamente superior a que se encontravam em termos de desenvolvimento moral, estas seriam atraídas por este raciocínio e tenderiam a se apropriar deste, estimulando o desenvolvimento de uma etapa superior de desenvolvimento do juízo

moral. Para provar esta hipótese, Blatt elaborou um projeto piloto para estudantes do sexto ano de uma escola dominical judia. Ele pensou que a maneira mais eficaz e menos artificial de expor as crianças ao juízo moral de uma etapa superior a que se encontravam seria realizar uma discussão em grupo sobre dilemas morais, uma vez que os membros do grupo apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento moral entre si. Assim, discutindo juntos, eles deveriam escutar as soluções encontradas pelos colegas e tentar convencê-los de seu próprio ponto de vista, o que permitiria a alguns terem acesso a níveis de raciocínio superiores já encontrados em outros membros. Ele começou a estudar os alunos para conhecer as etapas de juízo moral em que se encontravam e passou a se reunir com eles semanalmente, durante três meses. Ele apresentava um dilema moral sem solução ao final (como uma aporia socrática), e pedia ao grupo que propusesse soluções e explicasses aos colegas o porquê de suas soluções serem melhores, no sentido de mais justas. Ele garantia que as próprias crianças guiassem o debate, intervindo apenas para resumir as discussões, clarificar, enriquecer o debate e, ocasionalmente, apresentar seu próprio ponto de vista (POWER; HIGGINGS; KOHLBERG, 1997).

Ao final dos três meses, Blatt voltou a examinar os estudantes e descobriu que 64% deles haviam avançado uma etapa completa em seu raciocínio moral. Animado com estes resultados, ele repetiu este experimento em quatro cursos de uma escola pública. Estes estudantes foram divididos em três grupos: um que se reuniu com Blatt para as discussões morais dirigidas por um professor durante dezoito sessões, um grupo que se reuniu em discussões morais dirigidas por pares durante o mesmo período e um grupo controle que não participou de nenhuma discussão. Ao final da pesquisa, o grupo dirigido por um professor demonstrou uma vantagem média de um terço de etapa, e os outros grupos quase não mostraram mudanças. Em um estudo de seguimento deste grupo realizado um ano mais tarde, o grupo dirigido pelo professor manteve sua vantagem sobre os outros, entre uma quarta parte e a metade dos estudantes destes grupos de discussão passaram parcial ou totalmente à etapa superior de desenvolvimento moral, o que não aconteceu com o grupo controle. Este efeito cumulativo da experiência pedagógica de Blatt significou um avanço nos estudos em educação moral cognitivo-evolutiva e ficou conhecido como "efeito Blatt" (POWER; HIGGINGS; KOHLBERG, 1997).

O que Blatt (BLATT; KOHLBERG, 1975) criou foi um processo através do qual a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg poderia ser aplicada à prática

educacional em sala de aula. Com seu estudo, demonstrou três pontos fundamentais:

1. o desenvolvimento do juízo moral responde à intervenção educacional baseada na discussão de dilemas. O avanço de uma etapa para a seguinte no desenvolvimento do raciocínio moral, que naturalmente poderia levar anos para se desenvolver, poderia se efetuar em um período mais concentrado;
2. o desenvolvimento estimulado não é um efeito temporal de "aprender respostas corretas", mas, como se pôde observar com o estudo de seguimento um ano mais tarde, é tão duradouro quanto o desenvolvimento natural e se estende a novos dilemas tratados em sala de aula;
3. o desenvolvimento estimulado se produz quando a intervenção estabelece as condições que promovem a passagem para outra etapa, entre elas, proporcionar oportunidades de conflito cognitivo, de consciência moral, de assunção de responsabilidades e o acesso a uma forma de raciocínio moral que está acima de sua própria etapa (POWER; HIGGINGS; KOHLBERG, 1997).

O objetivo principal da intervenção pedagógica de Blatt era estimular o nível de juízo moral dos estudantes de uma etapa para a seguinte visando promover a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo. Blatt e Kohlberg (1975) acreditavam que este método de discutir dilemas evitava a doutrinação na educação, uma vez que visava promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não a adesão a um conjunto determinado de crenças e valores religiosos ou morais. Acreditavam ainda que se evitava o relativismo ao postular que os estágios de desenvolvimento moral expresso nos argumentos utilizados nas discussões de dilemas eram ordenados de maneira hierárquica, de forma que um estágio superior é melhor ou mais justo do que o seu precedente.

O papel do líder da discussão segue o modelo de Sócrates, que engajava seus discípulos em um diálogo moral no qual pontos de vista conflitantes eram examinados em uma solução proposta. O líder nunca apresenta soluções prontas para serem aceitas na base da autoridade, mas estimula a busca dos alunos pela solução. Este método socrático respeita os estudantes, enquanto intrinsecamente orientados para o questionamento moral, e procura as melhores condições de sala de aula para essa investigação.

3.3 – A educação moral e suas finalidades segundo Puig

Além da fundamentação filosófica e da abordagem teórica apresentadas até então, escolhemos como referencial contemporâneo para a presente pesquisa o trabalho de Josep Maria Puig Rovira, professor da Universidade de Barcelona e pesquisador da área de Educação Moral.

Segundo o autor a Educação Moral - para além das concepções educativas tradicionais que a associam diretamente a um modelo de imposição heterônoma de regras e princípios, e também para além de concepções pedagógicas que descartam o trabalho com valores na escola por acreditarem impossível ou indesejável - deve ser considerada como um âmbito de reflexão pedagógica, individual e coletiva, que possibilite a elaboração, racional e autônoma, de princípios gerais de valor, ou seja, de princípios capazes de ajudar no desenvolvimento de posicionamento crítico frente as realidades sociais problemáticas enfrentadas cotidianamente. A Educação Moral deve ser transformada numa ferramenta de análise crítica da realidade cotidiana e das normas sociomorais em vigor e ser capaz de contribuir com a idealização e debate de formas mais justas e adequadas de convivência social assim como aproximar os estudantes de um conjunto de comportamentos, condutas e hábitos coerentes com os posicionamentos assumidos e consequentemente formar hábitos de convivência baseados nos valores de justiça, solidariedade, cooperação e cuidado com o outro.

Assim sendo, a educação moral não deve ser reduzida a imposição de valores, normas de conduta e comportamentos e nem, tampouco, a aquisição de habilidades utilizadas a partir decisões subjetivas, mas deve ser vista como um campo de reflexões que auxiliem a:

> ● Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
> ● Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
> ● Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
> ● Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
> ● Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando a justiça, lhes deu. (PUIG, 1998b, p.17)

A educação moral deve colaborar para o desenvolvimento e formação de habilidades, competências e capacidades que sirvam de estrutura para o juízo e ação moral e que sejam suficientes para, a partir da razão e da autonomia, lidar com situações que envolvam conflitos de valor. Desenvolvimento e formação essa que não incorre nem em práticas reprodutoras e inculcadoras de valores e nem em práticas individualistas e subjetivistas, para o autor a educação moral deve ser

considerada como lugar de entendimento e criatividade coletiva, como lugar de diálogo, de acordo entre pessoas e grupos e que implica na decisão consciente da possibilidade de mudança do curso dos acontecimentos e na construção voluntária da própria história pessoal e coletiva.

Tal proposta tem como objetivo a formação de pessoas autônomas capazes de se relacionarem de maneira dialógica e racional, dispostas a comprometer-se e engajar-se no relacionamento interpessoal e na participação social e política e abertas para pluralidade e para o respeito aos direitos humanos. Para se chegar a essa meta Puig (1998b, p. 22-29) pontua uma série de finalidades que devem balizar um currículo de educação moral, os quais passaremos a expor.

Uma das finalidades principais deve ser a construção de disposições, através do desenvolvimento da consciência moral, que garantam a capacidade do indivíduo de regular e dirigir sua própria vida moral. Ou seja, a partir do desenvolvimento de uma consciência moral autônoma, ou de um conjunto de crenças, juízos e procedimentos que permitam a pessoa avaliar por si mesma o que é considerado correto e agir de acordo, espera-se que o indivíduo dê importância aos temas, assuntos, polêmicas e problemáticas morais em que está envolvido direta ou indiretamente. Contudo, o desenvolvimento da consciência moral implica, segundo o autor, no comprometimento com a sua construção, ou seja, tais disposições não são inatas. Pelo contrário são desenvolvidas a partir do esforço e da coragem e responsabilidade de usá-la no dia a dia. Por isso envolvem a capacidade de rompimento com crenças que colocam tal consciência como ilimitada em seu poder de conhecimento e direção ou que seja resultado de uma tarefa somente autorreferencial ou de autoconhecimento.

Para o autor, a consciência moral é resultado das relações intersubjetivas e comunicativas estabelecidas com o outro e do uso desse espaço de individuação pessoal que surge no diálogo interpessoal para alcançar critérios e comportamentos autônomos e pós-convencionais. Segundo Puig (1998b, p. 23) deve-se “entender a consciência moral autônoma de maneira funcional e, concretamente, como um espaço definido por procedimentos de deliberação e ação como o juízo, a compreensão e a autorregulação”.

Outro fim deve ser o desenvolvimento de capacidades de compreensão crítica da realidade pessoal e social que propiciem a identificação reconhecimento e valoração dos significados das problemáticas morais em situações concretas. Ou seja, deve estar voltada não somente às formas universais de juízo moral, mas a

busca de compreensão das realidades sociais singulares, concretas e contextualizadas que exigem o exame do que é justo e correto em cada situação e a partir das condições e posicionamentos de todos os envolvidos na situação problematizada. Segundo Puig (1998b, p. 24) “o processo de compreensão crítica deve permitir, a todos aquele que o empreendem, elaborar normas de convivência, projetos coletivos e adquirir valores morais mais justos e solidários”.

A promoção do desenvolvimento de sensibilidade necessária para perceber, identificar e aceitar de maneira crítica os próprios sentimentos e emoções em relação a conteúdos morais também é uma das finalidades da educação moral. Ou seja, promover o reconhecimento das emoções e sentimentos envolvidos no comportamento moral, quer sejam altruístas e solidários quer individualistas e egoístas, e a partir delas desenvolver sensibilidade, empatia ou consternação diante de situações morais injustas e inaceitáveis. Segundo Puig (1998b, p.25), “trata-se, pois, de desenvolver a capacidade para entender o sofrimento alheio, tematizá-lo moralmente e sentir-se comprometido em intervir para diminuí-lo”.

O fomento de situações, atividades e dinâmicas que exijam competências dialógicas focadas na busca pelo acordo, entendimento, autodireção, tolerância e participação democrática é outra finalidade da educação moral que tem como objetivo propiciar a formação de habilidades necessárias para o diálogo justo e correto, ou seja o desenvolvimento de capacidades envolvendo emitir e trocar opiniões, raciocinar sobre pontos de vistas dos outros e reavaliar as próprias opiniões.

4 - METODOLOGIA

4.1 Tipo de pesquisa

Para alcançarmos os objetivos propostos nesse trabalho o tipo de pesquisa escolhido foi a Pesquisa-ação. Tal metodologia se caracteriza, principalmente, por propor o estudo de uma situação social com o objetivo de aprimorar a qualidade das ações e práticas dentro da mesma. Segundo Thiollent (1986, p.14):

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Assim sendo, a pesquisa-ação, principalmente dirigida ao campo educacional, pode ser concebida como um tipo de pesquisa interessada na questão da ação e da prática pedagógica tendo em vista a produção de conhecimento e de compreensão como parte da prática. Por isso, supõe a participação dos envolvidos na pesquisa que deve ser organizada em torno de uma determinada ação planejada para intervenção com objetivo de produzir mudanças dentro da situação investigada. Por conseguinte, a pesquisa-ação se configura como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que nela intervém; como “um processo em que tanto os agentes, como a situação se modificam num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação informada e comprometida” (FRANCISCHETT, 1999, p. 172). Nessa perspectiva, a pesquisa-ação aplicada a educação pode ser entendida como processo de investigação da ação e pela ação, que possibilita a melhoria da prática pedagógica e a produção de conhecimento.

Segundo Thiollent (1986, p.16), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

> a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e as pessoas implicadas na situação investigada;
> b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
> d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
> e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
> f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Segundo John Elliott, um dos fundadores do método, conforme apontado por Francischett (1999), a pesquisa-ação tem sido utilizadas para intervir em atuações históricas e situações sociais percebidas como problemáticas mas possíveis de mudança; por isso passa a ser um dos seus propósitos da pesquisa-ação aprofundar a compreensão e o diagnóstico de problemas sociais; por partir do próprio grupo as situações a serem abordadas a abordagem da pesquisa-ação articula o que acontece num discurso o mais próximo possível da linguagem e significações apontadas pelos participantes; a validade da investigação realizada somente é possível através do diálogo com os sujeitos implicados ; a pesquisa-ação exige o estabelecimento de um fluxo informativo, plural e reflexivo, entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação.

Assim sendo, segundo Francischett (1999, p.175) a pesquisa-ação, na educação, procura através da integração de grupos diagnosticar, esclarecer e resolver as necessidades específicas da realidade vivida na sala de aula e possibilita ao professor teorizar o conhecimento a partir da sua ação na prática pedagógica.

Este tipo de investigação tem por objetivo capacitar os professores como produtores de conhecimento. Segundo Thiollent (1984, p. 18), a pesquisa-ação se especifica no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O primeiro serve para contribuir com a melhoria do problema da pesquisa, levantamento de soluções e propostas de ação e o segundo para obter informações para aumentar nosso conhecimento de determinadas situações. Ele enfatiza ainda que o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade envolvida na investigação local, mas que, além disso, seja viabilizada a outros profissionais que se interessam em analisar sua prática pedagógica.

4.2 Participantes

Participaram da pesquisa um grupo de 34 alunos formado pelas três séries do ensino médio, num total de 18 meninas e 16 meninos e idades entre 14 e 18 anos, de uma Unidade Escolar (U E) da rede pública de ensino integrante do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru.

4.3 O Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (PEI), instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, o programa se constitui como uma alternativa para adolescentes e jovens estudarem em um modelo de escola que além de propiciar a formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas capacidades, promova a ampliação de perspectivas e possibilidades capazes de contribuir com a autorrealização pessoal e o exercício de uma cidadania baseada em três valores, quais sejam: a autonomia, a solidariedade e a competência.

Para tanto, o PEI se propõe oferecer aos professores e demais funcionários condições diferenciadas de trabalho, baseado no regime de dedicação plena e integral, para que seja possível consolidar as diretrizes educacionais do programa, ou seja, seu modelo pedagógico, para assim sedimentar as possibilidades de sua expansão.

Parte-se do pressuposto que a principal contribuição da educação ao desenvolvimento humano é “ter como meta a oferta de oportunidades de domínio de todos os recursos que permitem a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa”, tal como preconizada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. E tem como missão, baseado na Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação, promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos da rede pública estadual.

Para realizar tal meta e missão levou-se em consideração a importância de ampliação do tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem, pois acredita-se que ao ampliar o tempo de permanência na escola estar-se-ia criando “condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais”. Tal ampliação possibilitaria, segundo as Diretrizes do PEI, “a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Assim sendo, o PEI propõe uma concepção de educação integral capaz de promover a democratização da educação, a universalidade de uma escola pública de qualidade, e que considere o acesso aos recursos culturais, a metodologias diversificadas de processos de ensino e de aprendizagem e à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade.

Segundo as diretrizes, a escola pretendida pelo PEI visa colocar em relevo, além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, o exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação. Com esse objetivo definiu-se um modelo de escola capaz de propiciar aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida e de sua formação cidadã.

O Programa Ensino Integral tem como aspectos:

> 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar.

É colocado como diferencial deste modelo o foco privilegiado na oferta de condições para que o estudante pense, reflita e planeje seu Projeto de Vida. Para tanto, procura promover o Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências. A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Para formar o jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. As inovações em conteúdo, método e gestão se materializam nas práticas educativa, na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola respectivamente.

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida, conforme as diretrizes, é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e

atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.

4.4 Local de coleta de dados

A coleta dos dados se deu na própria UE no horário das aulas (duas aulas semanais de 50 minutos, as duas primeiras aulas da sexta-feira, num total de 1 hora e 40 minutos) de uma disciplina que compõe o quadro das Disciplinas da Parte Diversificada do PEI chamada Disciplina Eletiva cujo objetivo é trabalhar com temas, conteúdos e dinâmicas que promovam aprofundamento e diversificação das Disciplinas da Base Curricular Comum e contribuam para Projeto de Vida do aluno.

4.5 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

A pesquisa sobre os efeitos de uma intervenção nos níveis de desenvolvimento moral de jovens estudantes do Ensino Médio foi realizada da seguinte forma: a) a aplicação pré e pós intervenção de uma avaliação do raciocínio moral composta pela adaptação do Dilema Forma A de Kohlberg, conhecido como Dilema de Heinz, nesta os estudantes foram convidados a responder a situações hipotéticas, indicando o como pensam e agiriam na situação proposta no dilema, explicando por que tomariam tal decisão; b) a realização uma de intervenção composta por três atividades específicas da área de estudos aplicados da moralidade chamada Educação Moral.

Cabe ressaltar que os dilemas morais são propostas de situações morais reais ou hipotéticas utilizados como instrumentos para análise da capacidade de raciocínio, decisão moral e para a identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. A avaliação do raciocínio moral aplicada na pesquisa foi composta por perguntas sobre situações decorrentes da proposição inicial do dilema para esclarecer as razões da forma de pensar e atuar dos participantes.

Nessa perspectiva, os questionamentos sobre às situações morais decorrentes do dilema moral buscam esclarecer e aprofundar as justificativas e as perspectivas sócio-morais apresentadas sobre a tomada de posição em cada situação. As questões formuladas apresentam situações nas quais os sujeitos devem manifestar seus conceitos sobre a vida, a dignidade humana e suas qualidades em termos de liberdade, consciência e responsabilidade e projetam expectativas nas quais os sujeitos necessitam emitir conceitos e decisões sobre

direitos, obrigações, critérios e operações de justiça, aspectos essenciais para a identificação dos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Os estágios de desenvolvimento moral representam diferenciais qualitativos cognitivos e afetivos para enfrentar a vida e os conflitos morais. Cada estágio é um todo estruturado, em uma sequência invariável e integradora. (BORDIGNON, 2009, p. 134)

A teoria de Kohlberg, conforme Biaggio (2006), é uma teoria estrutural e os estágios refletem formas de raciocinar e não somente conteúdos morais. A identificação do estágio predominante de julgamento moral é avaliada por meio da análise de respostas do questionamento acerca do dilema moral proposto. Para esta pesquisa realizada sobre o desenvolvimento do raciocínio moral foram utilizadas as categorias previamente determinadas pela teoria de Kohlberg e o procedimento da pesquisa consistiu na análise e identificação das respostas dos participantes em relação aos níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e estágios (heterônomo, instrumental e individualista, normativa interpessoal, de sistema social, do contrato e dos direitos humanos e de princípios éticos universais) de desenvolvimento moral.

A intervenção se deu no espaço da disciplina eletiva Curta Pensar! e foi desenvolvida pelo próprio pesquisador com auxílio da professora de Educação Física, foi composta por 12 encontros, sendo o primeiro e o último destinados a aplicação da avaliação, os outros 10 encontros consistiram no desenvolvimento de três atividades baseadas na coletânea de atividades presentes no livro de Puig (1998b), essas atividades foram: compreensão crítica, clarificação de valores e discussão de dilemas morais. A primeira atividade teve por objetivo buscar referir e aplicar critérios e valores em situações complexas resultantes de situações histórico-sociais concretas; a situação examinada foi o fenômeno do racismo. A segunda atividade teve por objetivo estimular o processo de valoração dos alunos com o propósito de que se dessem conta de quais são seus valores e princípios de modo a se sentirem responsáveis e comprometidos com eles; para tanto foi aplicada uma dinâmica chamada jogos de entrevista que consistiu na formação de grupos, onde cada integrante escolhe um tema que envolva valores e princípios e coletivamente são elaboradas questões para serem clarificadas. A terceira atividade, ensejada pelas duas atividades anteriores, teve como objetivo o desenvolvimento do juízo moral a partir da experiência com conflitos cognitivos de natureza moral cuja resolução deve levar o aluno a aquisição de melhores critérios de juízo; a exposição

dos temas propostos pelos alunos na atividade anterior serviram de base para a formulação e discussão de dilemas; foi observado uma grande ocorrência de temas ligados a vida, por isso a atividade de discussão de dilemas morais girou em torno da discussão de conflitos morais envolvendo valores e princípios ligados aos direitos sobre ou envolvendo a vida; os temas dos quais foram extraídos dilemas foram: eutanásia, células tronco, pena de morte, fertilização in vitro, pílula do dia seguinte e aborto.

4.6 Análise dos dados

Para esta pesquisa realizada sobre o desenvolvimento moral de estudantes do Ensino Médio, a análise das avaliações de raciocínio moral, aplicadas antes e depois da intervenção, tiveram como base as categorias previamente determinadas pela teoria de Kohlberg e o procedimento da pesquisa consistiu em identificar as respostas dos participantes em relação aos níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Para determinar o nível e estágio de cada participante, a partir do dilema de Heinz adaptado, nos baseamos no quadro apresentado por Serrano (2002), adaptando os seguintes critérios:

Quadro 1 - Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Kohlberg

NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL: interesses individuais concretos
Estágio 01: Heteronomia. Incapacidade de assumir perspectivas. Obediência à autoridade (evitar o castigo) Conceito moral: Mal = o que é proibido. Bem = o que eu gosto e não é proibido
Estágio 02: Coordenação e intercâmbio de perspectivas (somente das pessoas implicadas, mas ainda centrado no seu ponto de vista). Orientação de justiça ingenuamente egoísta. Conceito moral: Mal = causar dano ou ir contra os interesses de alguém sem um motivo justificado. Bem = tudo o que uma pessoa deseja e possa fazer sem causar-se dano ou prejudicar-se.
NÍVEL CONVENCIONAL: Interesse de terceiros (desempenho de papeis e atendimento de expectativas)
Estágio 03: assumir a perspectiva de terceiros significativos (amizade). Importância das expectativas do grupo afetivo. “Bom menino”. Conceito moral: Mal = quebrar a confiança do grupo. Bem = manter os compromissos afetivos.

Estágio 04: assumir a perspectiva do outro generalizado (Ordem Social – Fidelidade). Importância das leis e sistemas de crenças como base do sentido de pertencimento social. Conceito moral: Mal = não cumprir as normas sociais. Ameaça a convivência. Bem = manter os compromissos sociais.
NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL: **construir um conjunto racional de princípios (superação do relativismo moral)**
Estágio 05: Princípio de contrato social (consenso). Não procura prescrever uma fórmula fixa de obrigação para cada relação, como se faz no estágio 04. Conceito moral: os contratos não são intrinsecamente bons ou maus, a não ser que impliquem a abolição de direitos humanos básicos, como a vida ou a liberdade.
Estágio 06 – Princípios de reversibilidade e universalidade e direitos humanos (Dever-Justiça). a) Imaginar a posição de cada pessoa numa determinada situação e considerar todas as exigências (dever categórico moral) que poderia ter (reversibilidade). b) Imaginar que o indivíduo não sabe que pessoa é essa, nessa situação, e mesmo assim manter sua exigência (universalidade). Conceito moral: Mal = agir em desacordo ao dever moral (ser hipotético). Bem = Agir de acordo com o dever moral categórico.

Para análise dos dados produzidos nas atividades da intervenção utilizamos a análise do discurso do sujeito coletivo. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos, desenvolvido por Lefevre e Lefevre (2000; 2003) que tem como fundamento o conceito de Representação Coletiva de Durkheim e a Teoria da Representação Social de Moscovici.

A partir de seus trabalhos sobre os fatos sociais, Durkheim identifica um fenômeno que conceitua como Representação Coletiva. Segundo o sociólogo, com base nesse conceito é possível explicar como os indivíduos constroem e comunicam os conhecimentos sociais que caracterizam e orientam suas experiências na vida em sociedade. Tais representações são sínteses formadas a partir de visões de mundo, crenças, valores e modos de interagir com o mundo capazes de organizar as ações e comportamentos coletivos.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo de estudos originado na Psicologia Social - com desdobramentos, assim como interações, nos campos da Sociologia, Antropologia e Educação - que tem como foco o estudo dos discursos utilizados na construção do senso comum. Deste modo, a TRS tem como propósito interpretar as ancoragens dos discursos e compreender a objetivação com que esses discursos se apresentam (SÁ; ARRUDA, 2000). Para a TRS, a ancoragem está diretamente ligada ao conjunto de conhecimentos que fundamentam científica, filosófica e culturalmente um dado discurso e é, também, a própria expressão de um conteúdo ou conhecimento capaz de representar o pensamento de determinado grupo social.

Segundo Moscovici (2003, p. 36), são funções básicas das Representações Sociais (RS):

> a) Em primeiro lugar, elas CONVENCIONALIZAM os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas.
> b) Em segundo lugar, representações são PRESCRITIVAS, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

Desse modo, as RS ao interpretarem os fatos sociais como convenções possibilitam que um grupo social reconheça e atribua significado ao que está ao seu redor. Ao lhe atribuírem caráter prescritivo, tais representações passam a influenciar fortemente nos processos de socialização dos indivíduos que, portanto, passa a servir de base para a produção de conhecimento para lhes guiar as ações e interagir socialmente.

Com base nos conceito de Representação Coletiva e Representações Sociais, o Discurso do Sujeito Coletivo consiste na análise de material verbal coletado em pesquisas que têm depoimentos e registros verbais como sua principal fonte de dados, e tem o intuito de extrair de cada um destes depoimentos as Ancoragens, Ideias Centrais e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Ancoragens, Ideias Centrais e Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo. (SALES, SOUZA, JONH, 2007, p. 129).

Segundo os elaboradores deste instrumento de análise de dados (LEFREVE; LEFREVE, 2003), a ancoragem representa a manifestação de uma crença ligada a alguma teoria, ideologia, ou sistema de crenças que o autor do discurso professa e

que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para representar uma situação específica. A ideia-central consiste numa etapa derivada da leitura dos textos coletados e do exame do que os depoimentos têm de central em sua elaboração; as ideias centrais podem ser identificadas através de descrições diretas do sentido do depoimento, revelando o que foi dito ou através de descrições indiretas ou mediatas, que revelam o tema do depoimento ou sobre o que o sujeito enunciador está falando. Para os autores, a ideia central é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de maneira mais sintética e objetiva possível, o sentido de cada um dos depoimentos analisados. As expressões-chave são as próprias descrições diretas do sentido do depoimento ou sua literalidade, são uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das ideias-centrais e das ancoragens e vice-versa. O Discurso do Sujeito Coletivo é o estágio final, ou síntese que deriva das etapas de extração das ideias-centrais e expressões-chaves, representando o conjunto nuclear dos discursos.

Nesse sentido, o DSC afirmaria a representação que - sobre um dado tema ou questão - determinados grupos de falantes manifestam em seu conjunto, ou no coletivo, tal discurso é representativo do pensamento de grupo. Por esta razão, os autores da técnica afirmam que os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora o que se busca é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada figura*,* ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno; por isso mesmo, é um discurso redigido na primeira pessoa do singular. Assim sendo, técnica do DSC se expressa como um recurso para ser aplicado ao trabalho de análise de RS, na medida em que tem a intenção de reconstruir o pensamento e a realidade social em sua complexidade. (SALES, SOUZA, JONH, 2007, p. 135).

4.7 Aspectos éticos

Esta pesquisa e sua execução foi autorizada formalmente pela escola em que foi realizada mediante validação da ementa da disciplina eletiva e assinatura do Termo de Autorização. Além de informações sobre a pesquisa, constou na carta que a identidade da instituição e dos participantes seria mantida em sigilo.

A proposta da disciplina foi apresentada aos alunos do Ensino Médio e os interessados puderam escolhê-la mediante eleição. Todos os participantes da pesquisa foram sobre ela informados e aqueles que assentiram participar tiveram

seus dados coletados para análise. Foi enviado aos responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estavam explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa, que estava assegurado o anonimato da identidade dos participantes e que os procedimentos adotados não teriam o potencial de causar qualquer dano, físico ou psicológico.

Tanto no termo de autorização quanto no de consentimento procurou-se deixar claro que a participação na pesquisa não traria complicações legais e nenhum dos procedimentos usados ofereceria riscos à dignidade dos participantes, estando, deste modo, em consonância com os Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

4.8 Produto

O produto pedagógico fruto da presente pesquisa é dirigido aos professores do ensino médio, de todas as disciplinas escolares, e oferece um guia de consulta rápida sobre procedimentos e atividades que podem ser utilizados como meios para a construção e desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes. As bases desse guia são as investigações de Lawrence Kohlberg (1992) sobre o desenvolvimento do juízo e do raciocínio moral e as atividades de educação moral propostas por Puig (1998) que foram adaptadas e aplicadas na intervenção proposta por essa pesquisa.

Neste sentido, o produto procura esclarecer que autonomia moral é construída ao longo de toda a vida por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças e jovens. No entanto, se tais relações forem apenas baseadas na coação e no respeito unilateral essa construção será prejudicada. Por isso, é fato que muitos adolescentes não constroem sua autonomia moral e raciocinam moralmente por meio de ideias heterônomas, sem a formação de valores morais desejáveis a uma vida comum digna, tais como a solidariedade, a generosidade, a coragem e, sobretudo, a justiça.

Assim sendo, a escola é colocada como representante de um importante espaço para a construção da moralidade; muito embora poucas sejam as ações pedagógicas efetivamente voltadas a esse fim, sendo a formação moral delegada, muitas vezes, a um segundo plano.

O produto “Educação Moral no ensino médio: um guia para professores” é, pois, um convite aos professores do ensino médio, para que trabalhem a formação moral de seus alunos e possam desenvolver atividades voltadas a esse fim.

5 – INTERVENÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Cabe salientar que a intervenção foi realizada dentro das atividades realizadas na disciplina eletiva Curta Pensar! num total de 12 encontros. Um encontro antes e outro depois da intervenção foi aplicado a atividade de avaliação do raciocínio moral. Os outros 10 encontros consistiram no desenvolvimento de três atividades e contou com a frequência total de 76%. Essas atividades foram: compreensão crítica (2 encontros) com 81% de frequência, clarificação de valores (4 encontros) com 72% de frequência e discussão de dilemas morais (4 encontros) e 75% de frequência. Na eletiva, inicialmente, se matricularam 40 estudantes, sendo que um solicitou transferência para outra disciplina, dois pediram transferência para outra unidade escolar, dois estudantes faltaram no dia da aplicação da avaliação pré intervenção e um não consentiu participar da avaliação. Sendo assim, foram considerados para fins de avaliação dos efeitos da intervenção 34 estudantes.

1º Encontro

No primeiro encontro, a princípio, foram tecidos esclarecimentos acerca do convite para participar da pesquisa que seria realizada a partir das atividades e dinâmicas a serem realizadas ao longo da disciplina; tornei público que estava realizando mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Unesp e expus meu projeto e meu problema de pesquisa, incentivando, mas deixando claro a não obrigatoriedade com relação a participação na pesquisa, nesse sentido um aluno não consentiu em participar. A sala estava disposta em fileiras com o intuito de propiciar maior concentração na atividade a ser realizada, foram, então, distribuídas as avaliação que trazia o seguinte texto que foi lido no sentido de reafirmar alguns dos esclarecimentos feitos inicialmente:

> Prezado aluno,
> Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, junto ao Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, da Unesp/Bauru, sobre o raciocínio moral de adolescentes e a influência de um programa de Educação Moral na construção desse raciocínio. Para tanto, convidamos você para ser participante da pesquisa, respondendo o questionário abaixo. Sua identidade será mantida em sigilo e os dados serão utilizados para fins de pesquisa. É importante que você leia com atenção os dilemas abaixo e responda com bastante sinceridade, expondo seu raciocínio sobre a questão. Se tiver alguma dúvida, deve perguntar ao professor/pesquisador que estará presente na sala de aula durante a aplicação desse instrumento. Sua participação é muito importante pois com ela você está colaborando para o avanço da ciência psicológica e educacional no Brasil. Agradecemos sua colaboração!

Feita a leitura e os esclarecimentos, foi lido junto com os alunos o texto adaptado com base no Dilema de Heinz de Kohlberg.

> Uma mulher pobre descobriu que estava com um tipo de doença degenerativa fatal. Segundo o médico havia um remédio que poderia curá-la. Procurando por tal remédio descobriu que este era manipulado por apenas um farmacêutico em seu país. Por ser um remédio raro o farmacêutico cobrava muito caro por ele. O marido da enferma, Henrique, tentou de todas as maneiras legais conseguir o dinheiro, porém só conseguiu metade do valor do remédio. Henrique disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu para que este aceitasse metade do valor pela venda do remédio e que pagaria o restante posteriormente. Contudo o farmacêutico afirmou que tinha o direito de vender o remédio pelo preço que quisesse e só o venderia mediante pagamento a vista. Então Henrique, em um ato de desespero, invade a farmácia após o fechamento e rouba o remédio para sua mulher.

Após a leitura e explicação, os estudantes foram orientados a ler com atenção e refletir sobre as questões decorrentes do dilema, procurando justificar seus posicionamentos. As respostas foram avaliadas tendo como base os níveis e estágios do raciocínio moral propostos por Kohlberg. A análise dos dados apresenta os seguintes resultados:

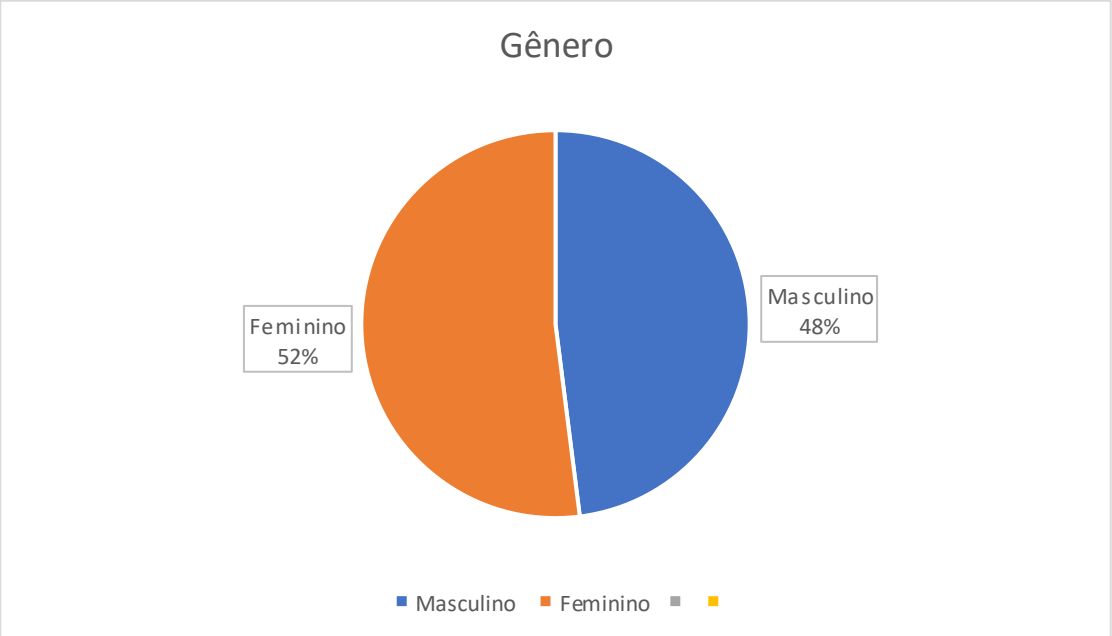
Tabela 1 – Dados, níveis e estágios de desenvolvimento moral dos participantes pré intervenção

Estudante	Gênero	Idade	Série escolar	Religião	Nível e estágio
E1	F	15	1ª	Sem	N2E4
E2	F	17	1ª	Católica	N1E2
E3	M	16	2ª	Sem	N2E3
E4	F	14	1ª	Sem	N2E3
E5	M	16	2ª	Católica	N3E5
E6	M	15	1ª	Ateu	N1E2
E7	F	15	1ª	Evangélica	N2E3
E8	M	17	2ª	Sem	N2E3
E9	F	15	1ª	Evangélica	N2E3
E10	F	16	2ª	Evangélica	N2E3
E11	F	15	1ª	Evangélica	N2E3
E12	F	15	1ª	Católica	N2E3
E13	M	17	3ª	Sem	N1E2
E14	M	15	1ª	Evangélica	N2E3
E15	M	18	3ª	Sem	N2E4
E16	F	17	3ª	Católica	N2E3
E17	F	15	1ª	Católica	N2E3
E18	M	16	2ª	Ateu	N2E4

E19	M	17	2ª	Evangélica	N2E3
E20	M	17	3ª	Agnóstico	N2E4
E21	M	16	2ª	Espírita	N2E3
E22	F	16	2ª	Sem	N2E3
E23	F	15	1ª	Sem	N2E3
E24	M	17	3ª	Evangélica	N2E3
E25	M	18	3ª	Evangélica	N2E4
E26	F	15	2ª	Católica	N2E4
E27	F	15	1ª	Católica	N2E3
E28	M	17	3ª	Evangélica	N1E2
E29	F	16	2ª	Espírita	N2E4
E30	F	17	3ª	Sem	N2E3
E31	M	15	1ª	Católica	N2E3
E32	F	16	2ª	Católica	N2E3
E33	M	15	1ª	Sem	N2E4
E34	F	16	2ª	Agnóstica	N2E4

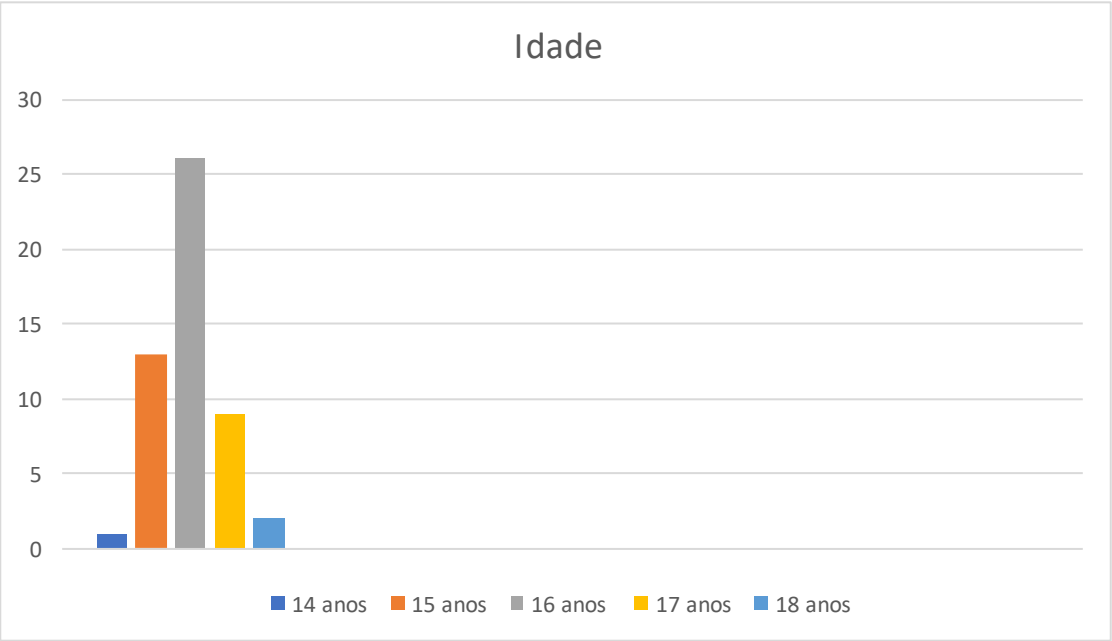
Dentre os participantes constata-se: 18 participantes (52%) se declaram do gênero feminino e 16 participantes (48%) se declaram do gênero masculino.

Gráfico 1 – Gênero dos participantes



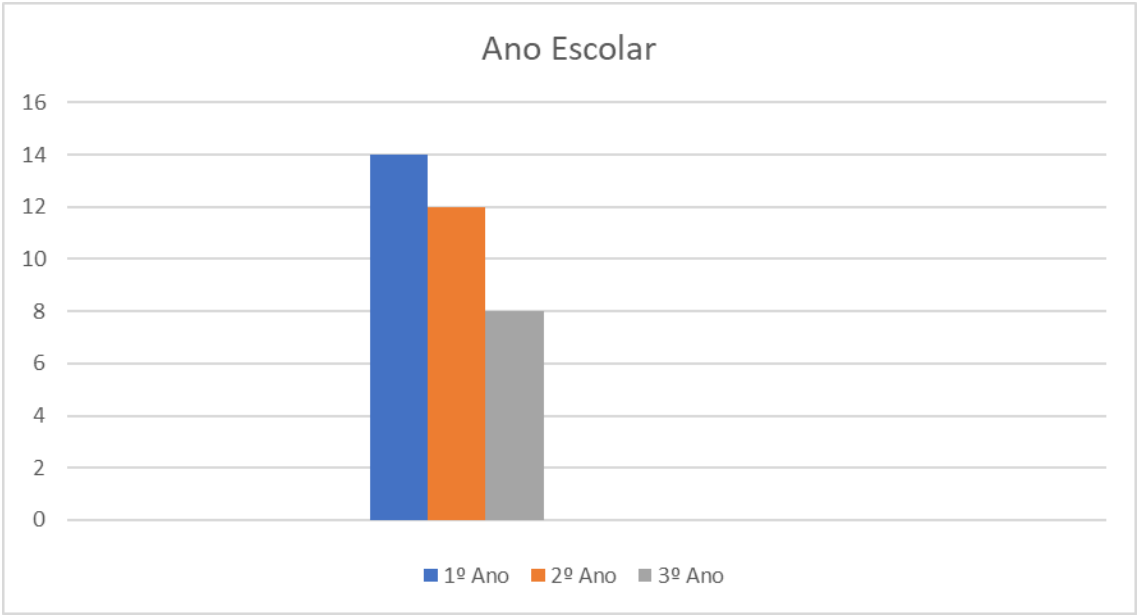
Do total, 1 participante ou 3% tem 14 anos, 13 participantes ou 39% tem 15 anos, 9 participantes ou 26% tem 16 anos, 9 participantes ou 26% tem 17 anos e 2 participantes ou 6% tem 18 anos.

Gráfico 2 – Idade dos estudantes



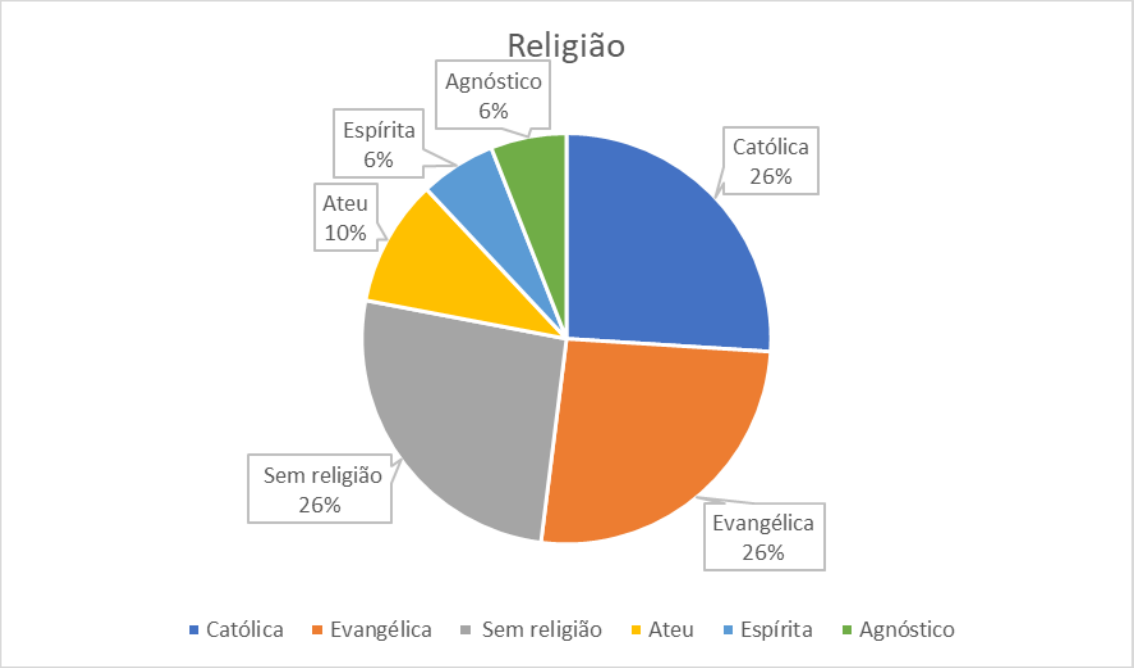
Em relação do ano escolar, 14 participantes ou 41% estão no 1º ano do ensino médio sendo 11 meninas e 3 meninos, 12 participantes ou 35% estão no 2º ano sendo 6 meninas e 7 meninos e 8 participantes ou 24% estão no 3º ano sendo 2 meninas e 6 meninos.

Gráfico 3 – Ano escolar dos estudantes



Em se tratando de opção religiosa, 9 participantes ou 26% se declararam católicos, 9 participantes ou 26% se declararam evangélicos, 2 participantes ou 6% se declararam espíritas, 2 participantes ou 6% se declararam agnósticos, 9 participantes ou 26% se declararam sem religião e 3 participantes ou 10% se declararam ateus.

Gráfico 4 – Religião dos estudantes



A partir dos dados pode-se afirmar que temos uma maioria, mesmo que mínima, de meninas participantes, assim como de estudantes na faixa dos 15 e cursando o 1º ano. Com relação ao credo religioso temos uma equivalência de participantes entre católicos e evangélicos e a presença de espíritas, totalizando 58% de participantes religiosos; 26% de participantes que não professam religião nenhuma; 10% de estudantes se declararam ateus e 6% de pessoas que não afirmam ou negam a existência da divindade e se denominam agnósticos. Podemos afirmar, também, que se trata, de fato, de um grupo heterogêneo.

A análise das avaliações apresentou os seguintes resultados: 4 estudantes (11,76%) apresentou características de juízo moral que se identificam com o nível pré-convencional, estágio 2; 29 (85,29%) estudantes no nível convencional, 20 (58,82%) no estágio 3 e 9 (26,47%) no estágio 4; 1 (2,94%) estudante no nível pós-convencional, estágio 5. Observa-se que a maioria dos participantes (85,29%) se encontram adequadamente no nível convencional, sendo assim a avaliação pós-teste será capaz de apontar se a intervenção realizada foi capaz de contribuir com o evolução do desenvolvimento do juízo moral dos estudantes, principalmente os que estão no nível pré-convencional para a nível convencional, os que estão no estágio 3 para o estágio 4 do nível convencional e os que estão no nível convencional para o nível pós-convencional.

Tabela 2 - Níveis e estágios de Desenvolvimento moral pré-teste dos estudantes

Níveis e estágios de Desenvolvimento moral pré-teste	Meninos	Meninas	Total de estudantes	Percentual geral
NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL: interesses individuais concretos				
Estágio 01: Heteronomia. Incapacidade de assumir perspectivas. Obediência à autoridade (evitar o castigo)			0	-
Estágio 02: Coordenação e intercâmbio de perspectivas (somente das pessoas implicadas, mas ainda centrado no seu ponto de vista). Orientação de justiça ingenuamente egoísta.	3 – 75%	1 – 25%	4	11,76%
NÍVEL CONVENCIONAL: Interesse de terceiros (desempenho de papeis e atendimento de expectativas)				
Estágio 03: assumir a perspectiva de terceiros significativos (amizade). Importância das expectativas do grupo afetivo. “Bom menino”.	7 – 35%	13 – 65%	20	58,82%
Estágio 04: assumir a perspectiva do outro generalizado (Ordem Social – Fidelidade). Importância das leis e sistemas de crenças como base do sentido de pertencimento social.	5 – 56%	4 – 44%	9	26,47%
NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL: **construir um conjunto racional de princípios (superação do relativismo moral)**				
Estágio 05: Princípio de contrato social (consenso). Não procura prescrever uma fórmula fixa de obrigação para cada relação.	1 – 100%	0	1	2,94%
Estágio 06 – Princípios de reversibilidade e universalidade e direitos humanos (Dever-Justiça).	0	0	0	-

2º e 3º Encontro

No segundo encontro foi dado início ao primeiro conjunto de atividades voltadas para a Educação Moral realizadas nesta pesquisa. A dinâmica da atividade foi inspirada na proposta de Puig (1998b) em seu livro “Ética e valores: métodos para um ensino transversal” conhecida como Compreensão Crítica.

Tal modalidade de atividade em Educação Moral tem como objetivo promover o reconhecimento do caráter contextual dos conflitos, do papel das emoções, da autonomia relativa da ação e da influência dos âmbitos institucionais na reflexão e posicionamento moral. Tem como principais finalidades fazer perceber a complexidade das situações concretas onde estão inseridas as problemáticas humanas, promover a reflexão e a compreensão de situações contextuais, com o apoio de critérios morais universais e conceitos abstratos de valor. Para Puig (1998b), a compreensão deve buscar o modo de referir e de aplicar os critérios e valores na complexidade das situações históricas-sociais concretas na qual o próprio sujeito se implica e se encontra imerso, ou seja, em nada tem a ver com um

observador externo ao conflito, mas a um sujeito que deve buscar na sua história pessoal, nas referências da cultura e dos valores coletivos, nos sentimentos e emoções argumentos razoáveis e justos. Tal exercício de compreensão crítica não é realizado por um sujeito isolado e tem como principal exigência a observação de múltiplos pontos de vista distintos, que convergem aos conflitos de valor, ou seja, exige uma multiplicidade de perspectivas diferentes sobre os mesmos conflitos. Por isso deve conduzir necessariamente ao diálogo e a uma diversa e multicultural percepção da realidade. Segundo Puig (1998b, pág. 86): "... a compreensão supõe um melhor entendimento da complexidade das situações concretas, alcançado a partir da perspectiva de uma subjetividade que tem um ponto de vista e uma posição de valor".

O processo de compreensão crítica, segundo Puig (1998) deve ter como principais momentos:

a) a busca pela compreensão se dá sobre o modo de ser e atuar próprio do ser humano nos âmbitos institucional, social e individual; deve ser dirigida aos comportamentos e situações sujeitas a controvérsias, ou seja, a busca pela compreensão deve estar voltada aos fragmentos do mundo da vida que se fazem problemáticos e que, para isso, supõe questionar e garantir espaço para o surgimento de novas significações e sentidos.
b) a busca pela compreensão de algum aspecto controverso ou problemático da realidade tem como ponto de partida um momento de pode ser denominado de pré-compreensão, ou seja, compreender um aspecto da realidade deve ter como ponto de partida uma antecipação de sentido que estará fundamentado e crenças, valores e atitudes. Tal antecipação tornará possível a manifestação dos preconceitos, elemento fundamental para o desenvolvimento da compreensão e a da crítica voltada para os próprios pontos de vista e visão de mundo.
c) o terceiro momento é a busca pela compreensão através do entendimento, trata-se do momento de se confrontar as razões das várias vozes participantes da controvérsia a partir de uma perspectiva dialógica capaz de relacionar todos os implicados assim como os que analisam, ou seja, essas duas partes devem falar-se entre si sobre a sua visão da situação e a partir disso buscar entender ideias defendidas pelas diferentes posições e ampliar a compreensão da realidade.

d) a compreensão entendida como diálogo racional deve supor o momento de crítica e autocrítica; crítica aos argumentos e posicionamentos parciais e autocrítica com relação aos posicionamentos iniciais e não analisados. Entender supõe definir critérios e condições para se aceitar a validade de ações e posicionamentos. O intérprete abre-se para novas interpretações e analisa suas interpretações prévias contrastando a própria posição com as demais. Dessa forma, é possível tomar consciência dos preconceitos problemáticos, criticá-los a luz dos novos entendimentos e exercer a autocrítica.

e) e por último, deve surgir uma conexão entre o teórico e o prático-moral que propicie um momento de compromisso ativo com a transformação da realidade controversa analisada, pois a compreensão condicionada pela reflexão deve esclarecer valores, indicar aplicação em situações determinadas e concretizá-las. Segundo Puig (1998b, pág. 89) “pode-se dizer que a compreensão proporciona conhecimento moral: guia o juízo e a ação em situações contextuais”

Com base nesses momentos ou estágios da dinâmica da compreensão crítica, Puig (1998b, pág. 99) sugere o seguinte procedimento:

1) Decidir o tema a ser trabalhado, esse pode ser escolhido pelo professor ou pela classe; deve ser um tema motivador de discussões e que tenha relevância e proximidade com a vida das pessoas do grupo.
2) Oferecer uma variedade de fontes de informação que facilite o acesso a informações, pontos de vista e perspectivas. Tais informações podem ser trazidas pelo professor e pelos alunos.
3) Propor que os participantes esclareçam suas impressões e crenças sobre o fenômeno problemático a ser analisado. Trata-se de questionar, indagar e fazer com que se tome consciência dos próprios preconceitos sobre a temática em questão.
4) Propiciar uma primeira exposição dos pontos de vista e crenças e ordenação de informações apresentadas.
5) Motivar a formulação de hipóteses que pretendem defender e fundamentar os dados e percepções.
6) Dar início a uma segunda coleta e ordenação de dados a partir das hipóteses propostas.

7) Escrever um comentário, a partir das informações e discussões realizadas, que apresente compreensão crítica e revisão de posicionamentos.
8) Apresentar os distintos comentários e fazer com que entrem em um processo comunicativo amplo.

Inspirado nesse procedimento, o primeiro passo foi a escolha do tema. O tema escolhido por maioria de sugestões foi sobre questões raciais, racismo e supremacia racial, cabe salientar que antes da aplicação intervenção, no primeiro encontro depois de respondida a avaliação, foi pedido que cada um sugerisse temas que gostariam de discutir na eletiva.

A primeira ação foi os participantes responderem a três questões, são elas: 1) O que você entende por racismo?; 2) Você se considera uma pessoa racista? Quantifique de 0 a 4, sendo 0 nada racista e 4 muito racista e 3) Você já fez e/ou já sofreu alguma “brincadeira” racista? Quais foram as motivações?

Entre os discursos do sujeito coletivo para a pergunta 1 temos:

Quadro 2 – Ideias-chave e DSC das respostas a pergunta: O que você entende por racismo?

A - RACISMO COMO FORMA DE PRECONCEITO – 35% A palavra racismo tem a ver com raça, que me dá a entender que seria um preconceito com raças diferentes da sua, tanto por cor de pele, cabelo, estrutura corporal. É um tipo de preconceito racial, em que uma pessoa se sente superior só por causa da cor de pele. Racismo é o preconceito que uma pessoa tem com a outra por causa da sua raça (origem e cor), preconceito contra diferentes etnias. Eu entendo que tipo uma pessoa é negra e a outra é branca e uma e outra não se aproximam por causa da cor da pessoa que é diferente da outra. Racismo é quando você não aceita uma pessoa pela cor ou etnia. É quando uma pessoa não gosta da outra por causa da cor. É quando uma pessoa não gosta da cor de pele da outra (negro). É quando uma pessoa branca não aceita uma pessoa negra na sociedade.
B - RACISMO COMO FORMA DE DISCRIMINAÇÃO – 32% Racismo, em minha opinião, é inferiorizar alguma pessoa pela sua cor de pele ou suas características exteriores; é o ato de julgar alguém pela sua cor ou raça. É uma pessoa discriminando a outra por ser de costumes e raças diferentes. Diz que não pode conviver com pessoas assim. Racismo é a discriminação e preconceito contra pessoas de outras etnias, ou seja, cor ou forma física diferente. É quando alguém fala mal da sua raça, cor ou etnia. Qualquer forma de diminuir uma pessoa por suas características físicas, étnicas e culturais. O termo racismo é o ato de praticar uma brincadeira com uma pessoa de modo que você use a cor de pele da pessoa para fazer brincadeiras e zombarias com o indivíduo. Também pode ser o ato de menosprezar alguma pessoa levando em consideração sua classe social e seu índice de inteligência.
C - RACISMO COMO FORMA DE VIOLÊNCIA – 18% O racismo é quando um indivíduo começa a ferir uma outra pessoa pela cor ou raça. Eu entendo que é quando uma pessoa está humilhando a outra e faz ela chorar e pode ser verbal ou física. É uma forma de agressão verbal sobre sua “raça”, cor de

pele. Toda perseguição prematura e imoral contra uma determinada etnia ou cor. É discriminar, maltratar, humilhar uma pessoa pela sua cor. Uma forma de agressão a raça, está ligado a um achar que é melhor que o outro.
RACISMO COMO IDEOLOGIA - 15% Racismo para mim é uma classificação dos seres humanos, discriminando seu tom de pele, etnia, cultura, valores. É ideologia de raça, hierarquia biológica, biopoder. É um termo utilizado para se referir a uma atividade intelectual que condiciona o comportamento de um sujeito usando como base para isso a raça do mesmo. É uma péssima forma de agir pois racistas pensam que estão acima daqueles que são diferentes.

Analisando os dados podemos afirmar que quatro foram as principais ideias-chave apresentadas pelos participantes para definir racismo. A maioria definiu-o como forma de preconceito, ou seja, como uma crença baseada em julgamentos precipitados que levam a não aceitação o outro, seguido por uma parcela de participantes que definiram racismo como discriminação, ou seja, comportamento caracterizado pelo tratamento desigual dado ao outro e pelos atos de inferiorizar, diminuir, menosprezar, falar mal, zombar da pessoa com cor de pele ou características diferentes. Um grupo de participantes definiu o racismo como uma forma de violência simbólica, psicológica e até física, de gravidade maior que o preconceito e discriminação, caracterizado por ferir, humilhar, agredir, perseguir pessoa por conta de sua cor ou etnia. A minoria definiu racismo como uma forma de ideologia, hierarquia de raça, forma de biopoder, ou seja, um sistema de crenças organizado cuja finalidade é afirma a existência de raças e a superioridade de umas em relação a outras e que pode ser utilizado politicamente para controle e organização da sociedade. Analisando as ideias centrais e os discursos do sujeito coletivos gerados podemos dizer, inicialmente, que uma maioria ou 67% tem uma concepção comum sobre o racismo ligado ao preconceito e a discriminação e outros 33% que identificam o fenômeno social como algo grave quer nas concepções como nos atos assim como sistema de crenças nocivo a grupos minoritários.

Com relação a pergunta dois observou-se as seguintes porcentagens:

Quadro 3 – Respostas a pergunta: Você se considera uma pessoa racista? Quantifique de 0 a 4, sendo 0 nada racista e 4 muito racista.

53% dos participantes se classificaram como nada racistas
32% quantificaram seu racismo na escala 1
15% quantificaram seu racismo na escala 2

No que tange a capacidade de declarar o conhecimento e observação das próprias crenças e comportamentos, a maioria se declarou não racista ou 53%, seguido por 47% que se declararam um pouco racistas. Observa-se que embora a

maioria tenha clareza do que seja o racismo e que ele é um fenômeno social negativo, mesmo assim quase metade do grupo se reconhece e admite ter ideias e comportamentos racistas.

As respostas para a pergunta 3 foram:

Quadro 4 – Respostas a pergunta: Você já fez e/ou já sofreu alguma "brincadeira" racista? E DSC da pergunta: Quais foram as motivações?

34% dos alunos não realizaram ou sofreram atos racistas
66% admitiram já terem realizado ou sofrido atos racistas
As motivações eram as mesmas brincadeiras que faziam comigo, utilizar algo do dia a dia em conflitos para ofender, ficar zoando a pessoa. A motivação para as brincadeiras era a graça que tinha. Devo dizer que a influência de uma série norte-americana me fez perceber esta graça. Tenho amigos na escola que chamo de preto e eles me chamam de branquelo, na verdade não teve uma motivação, só estávamos "brincando".

Essas três primeiras perguntas serviram ao propósito de levantar as concepções prévias assim como os próprios preconceitos e atitudes dos participantes. Nas respostas a terceira pergunta observamos que uma maioria de 66% dos participantes afirma ter se envolvido em alguma situação racista quer como ator quer como vítima sendo a principal motivação apresentada a brincadeira, a graça, a zombaria, ou seja, no contexto escolar o racismo é um fato cotidiano e as verdadeiras razões por trás dele são ofuscadas pelo tom da brincadeira, do humor e da zoação, por isso persiste.

Feita essa atividade foram exibidos e discutidos um conjunto de vídeos cujo conteúdo expomos a seguir:

O primeiro vídeo utilizado como material de apoio tratava de uma propaganda de supremacia racial norte americana, legendada em português, que tinha como título: *Não estamos arrependidos – White Pride, Orgulho Branco* (DIREITA ALTENATIVA, 2016)

O mote do vídeo é a acusação feita de que os brancos devem pagar pelas injustiças que cometeram em seu passado imperialista. De acordo com os autores do material, tal argumento só se valida diante da culpa branca, ou seja, da "autoindulgência no sentido do etnomasoquismo" e que essa "piada politicamente correta" pode ser refutada a partir da recusa em pedir desculpas por "quem nós somos" e pelos fatos históricos apresentados, são eles:

O não arrependimento pela colonização dos povos indígenas. Depois que os europeus desocuparam as Américas, os povos ali situados voltaram para seus

antigos costumes de terceiro mundo. Esses povos não criaram nada senão ditaduras, canibalismos, pobreza e guerra civil.

O não arrependimento pelo Apartheid. Após retomarem o poder os nativos africanos massacraram os brancos, da mesma forma que fizeram no Haiti sob governo de Robert Mugabe.

O não arrependimento pela escravidão. Toda raça no mundo praticou escravidão. Mais brancos foram escravizados por muçulmanos do que negros foram escravizados por brancos. Foram os brancos que fundaram o movimento abolicionista e lutaram para acabar com a escravidão. Atualmente várias tribos na África continuam a escravizar umas às outras e mesmo assim afirmam que só há sangue nas mãos dos europeus. Sob domínio branco, países do terceiro mundo tiveram qualidade de vida mais alta do que jamais puderam produzir por si mesmos. Depois de tê-los deixado tudo o que foi construído, foi destruído. “Nós não dependemos de vós, são vocês que dependem de nós”.

O não arrependimento pelas Cruzadas. Os ancestrais europeus lutaram bravamente para expulsar o Islã da Europa, se não fosse por isso, toda a cultura europeia estaria debaixo da tirania islâmica. “Este mesmo espírito heroico ainda corre pelo sangue de nosso povo hoje através da ascensão do etnonacionalismo entre europeus”.

O não arrependimento pelo Imperialismo. Os mongóis construíram o maior império da história, mas ninguém sugere que devesse ser negados seu senso de identidade cultural e racial. “O problema não é que nossos ancestrais eram imperialistas, é porque somos os melhores nisso: nós chegamos, nós vimos, nós conquistamos. As alegações contra o mundo branco são apenas desculpas para roubarem nossas até então prósperas nações”.

O não arrependimento pelo Holocausto. Soviéticos assassinaram 30 milhões na Europa Oriental. Não se ouviu falar dessas atrocidades porque nelas os judeus não eram vítimas, mas os responsáveis.

> Recuso-me a derramar uma lágrima para a narrativa de Hollywood sobre o holocausto porque quando os judeus deixaram a Europa após a Segunda Guerra Mundial ele procederam uma limpeza étnica de palestinos para o estabelecimento do Estado de Israel.

Esses deslocamentos no Oriente Médio geraram muitos ressentimentos contra o mundo ocidental. “Os sionistas os expulsaram e somos obrigados a abrigá-los”.

O vídeo termina dizendo que o discurso liberal se coloca como defensor dos direitos humanos, mas quando os brancos exigem direito à autodeterminação são acusados de serem parte do problema. Portanto, ao abraçarem o genocídio cultural e demográfico da raça que criou a mesma civilização que eles tomam como garantida não faz sentido pedir desculpas de qualquer forma. Segue a fala que finaliza o vídeo:

> A única forma de te ergueres por ti mesmo e por teu povo é se recusar a pedir desculpas. Não estamos arrependidos pelo que nossos ancestrais fizeram. Não estamos arrependidos do que somos hoje. Sem desculpas. Sem arrependimentos. Sem dúvidas. Sem hesitações. Não estamos arrependidos!

O uso desse material teve como objetivo apresentar aos alunos o conjunto de ideias defendidas por grupos extremistas partidários da supremacia racial, presentes e atuantes no cenário norte americano e europeu, mas que também existem, de forma encoberta, mas bastante significativa em nosso país, estão nas redes sociais e hora ou outra viram notícia. Após a exibição foram levantadas e discutidas as principais razões do não arrependimento das ações racistas perpetradas pelos povos de pele branca ao longo da história. Foi uma ótima oportunidade para discutir temas históricos atrelados ao conceito de etnocentrismo, relembrado pelos próprios alunos dos conteúdos de Sociologia.

O segundo material utilizado foi o rap *Negro drama* do grupo Racionais Mc's (COSTA, 2013). A exibição do vídeo clip foi acompanhada pela voz de uma parcela considerável dos alunos participantes que já conheciam a música e o grupo. Ao final da exibição os trechos escolhidos como geradores de discussão foram:

> Negro drama / entre o sucesso e a lama / Dinheiro, problemas, inveja, luxo, fama / Negro drama / Cabelo crespo e a pele escura / a ferida, a chaga, à procura da cura / Negro drama / Tenta ver e não vê nada / a não ser uma estrela / longe, meio ofuscada / Sente o drama, o preço, a cobrança / no amor, no ódio, a insana vingança / Negro drama / Eu sei quem trama e quem tá comigo / o trauma que eu carrego / pra não ser mais um preto fodido / O drama da cadeia e favela / túmulo, sangue, sirene, choros e velas / Passageiros do Brasil, São Paulo / agonia que sobrevive / em meio a zorra e covardias / Periferias, vielas, cortiços / Você deve estar pensando o que você tem a ver com isso? / Desde o início, por ouro e prata / olha quem morre, então veja você quem mata / Recebe o mérito, a farda que pratica o mal / Me ver pobre, preso ou morto já é cultural [...]

A letra começa definindo uma situação geral, aquela de quem tem "cabelo crespo e a pele escura": o drama dos negros brasileiros, mais especificamente dos negros das periferias de São Paulo, onde vivem os autores da música. Cabe salientar que o adjetivo "negro", anterior a palavra "drama", assume também uma carga qualitativa negativa e metafórica dando o sentido de escuridão, noite, treva,

fatalidade. O verso “Tenta ver e não e vê nada” insere protagonista desse drama negro que tenta ver no horizonte algo como uma promessa de futuro, mas só vê um brilho pálido de estrela. A terceira pessoa mantém o caráter generalizante da letra, mas a seguir, o “eu” assume voz para falar dessa experiência que é, ao mesmo tempo, comunitária e pessoal, o que o posiciona dentro do contexto que descreve. Se percebe que o autor carrega consigo um trauma: um sentimento de cobrança para que não seja mais um “preto fodido”. Que possivelmente enfrentará o drama de ser encarcerado, de ser obrigado a viver numa favela, de se envolver com atividades criminosas, de ter que cometer homicídios, de morrer prematuramente. Após o relato, o autor para e pergunta o que quem está ouvindo tem a ver com isso. Em resposta remonta historicamente ao princípio da colonização brasileira motivada por interesses econômicos colocados acima da dignidade dos povos e pede para observar, dentro da história que narra, quem morre e quem recebe o mérito. Conclui dizendo que ver preto pobre, preso ou morto a algo que já se tornou parte da cultura desse país.

Segundo trecho:

> Ei, senhor de engenho / eu sei bem quem você é / sozinho você num güenta / Você disse o que era bom / e a favela ouviu / uísque, Red Bull, tênis Nike, fuzil
> [...] Seu jogo é sujo / e eu não me encaixo / eu sou problema de montão / de Carnaval a Carnaval / Eu vim da selva, sou leão / Sou demais pro seu quintal

De novo, o apelo à raiz histórica brasileira serve para reforçar as consequências contemporâneas do colonialismo e, por conseguinte, a persistência da lógica escravista. Foi o “senhor de engenho” quem ensinou a favela a sonhar com os bens de consumo e armas. Sozinha a classe dominante não é capaz de enfrentar a periferia por isso lança mão da força policial. Brown diz que não se encaixa nesse jogo sujo, “ele é problema de montão de Carnaval a Carnaval”, justamente por expor, questionar e lutar contra a opressão imposta.

Terceiro trecho:

> [...] Problema com escola / Eu tenho mil, mil fitas / Inacreditável, mas seu filho me imita / No meio de vocês / Ele é o mais esperto / Ginga e fala gíria / Gíria não, dialeto
> Esse não é mais seu / Ó, subiu / Entrei pelo seu rádio / Tomei, cê nem viu / Nós é isso ou aquilo / O quê? / Cê não dizia? / Seu filho quer ser preto / Rááá / Que ironia

Ao suscitar a questão escolar na letra, Brown a coloca como problemática e dá a entender que as responsáveis são principalmente as variáveis negativas, injustas e desiguais que incidem sobre o processo educacional dos

excluídos da sociedade. No verso seguinte é retomado o diálogo com a classe dominante e é dito que apesar de inacreditável e irônico os filhos, tanto da classe média como da classe alta querem ser pretos, ou seja, querem ter o mesmo estilo, a atitude, e pensamento dos que vivem na periferia. Ao serem perguntados pelo significado dessa parte da letra e sobre as razões do fenômeno descrito pelo rapper acontecer, uma parte dos adolescentes disseram que o discurso feito pelo rap gera uma empatia muito grande em quem escuta principalmente por ser feito por pessoas simples que contam suas histórias de vida e suas lutas diante das adversidades e injustiças, ou seja, o discurso do rap é capaz de levar as pessoas a reflexões e posicionamentos importantes no tocante a realidade social.

No terceiro encontro a atividade de compreensão crítica foi retomada com a temática do racismo e do racismo reverso. Foi exibida e discutida uma entrevista dada pelo pugilista Mohamed Ali (FERREIRA, 2016), na década de 60, que expõe de forma cômica e irônica suas percepções e vivências em relação ao tratamento dispensado aos negros e ao racismo naquela época. Ali começa sua fala dizendo que não era apenas um boxeador negro, que ele lia, estudava, observava a cultura dos países que visitava e que desde a infância fazia questionamentos acerca da condição dos negros, principalmente com relação a exaltação do branco em detrimento do negro, ou seja, ironicamente ele diz que embora fosse negro e boxeador possuía inteligência suficiente para observar e interpretar o contexto social em que estava inserido. Questionava ele sua mãe: “-Mãe, por que tudo é branco? Por que Jesus é branco de olhos azuis? Por que na última ceia todos são brancos? Os anjos são brancos!”. Apontando claramente para a dominação da cultura branca europeia. E continuava perguntando:

> -Mãe, depois de morrer vamos ao céu? Ela disse: -Claro! Eu disse: -Então o que aconteceu com todos os negros? Já sei! É porque os brancos também estão no céu e os negros estão na cozinha preparando leite e mel. Sempre fui curioso.

Ele também se perguntava por que Tarzan, o rei da selva, na África, era branco e falava com os animais enquanto os africanos que estavam ali a séculos não. Porque a Miss América sempre era branca sendo que existiam muitas mulheres negras lindas nos Estados Unidos. Apesar da diversidade, sempre era escolhido o branco.

> Tudo era branco. E o bolo do anjo era branco. E a torta do diabo era de chocolate. Eu sempre me perguntava: o presidente vive na Casa Branca. E Mary tem um cordeiro branco como a neve. E Branca de Neve. E tudo era branco, Papai Noel é branco. E tudo que era mal era negro. Patinho feio era negro. O gato preto dá azar. Se te ameaçarem é um blackmail (chantagem).

> Isso sempre me causou curiosidade. Assim foi como me dei conta que algo estava mal.

Mesmo sendo campeão olímpico nas Olimpíadas de Roma e ter derrotado as "ameaças" aos EUA, ao voltar para sua cidade natal com sua medalha de ouro e procurar um restaurante, passou pela seguinte situação:

> Disse: "-Quero uma xícara de café e um cachorro-quente". Ele me disse: "-Nós não servimos negros aqui". Estava tão bravo que respondi: "-Eu tampouco como negro, quero um cachorro-quente. Sou um campeão olímpico, lutei por esse país. Ganhei uma medalha de ouro e vou comer" E ele falou: "-Não faço as regras, você tem que ir embora". Tive que ir embora desse restaurante na minha cidade natal. Onde eu ia a igreja e servi como bom cristão. Onde vivi e cresci. Havia recém ganhado uma medalha de ouro e não podia comer no centro? Algo está mal. Desde então sou muçulmano.

Ao ser perguntado o porquê de ter se convertido ao islamismo, Mohamed Ali responde que essa religião foi a única a mostrar como doutrinam os negros e como ensinam a amar o branco e odiar o negro. E responsabiliza a cultura europeia por ter roubado seus nomes, terem os escravizados, roubado sua cultura, sua verdade histórica, por ter-lhes deixado como homens mortos caminhando. E termina: "Não sabemos nada sobre nós mesmos, não falamos nosso idioma, estamos mentalmente mortos. Isso acontece no mundo todo".

O vídeo deu ensejo para discussão de temas relacionados a padrões de beleza, principalmente na questão de o branco ainda aparecer mais e ser o padrão imposto, relacionados a representatividade, ou seja, os ícones de cultura e protagonista ainda são em sua maioria brancos e a importância da tomada de consciência, no caso de Ali, em relação as condições do negro no seu contexto dos anos 60 e comparando com os dias atuais.

O segundo vídeo foi um stand-up do comediante de Bangladesh Aamer Rahman (GONÇALVES, 2013) que aborda, também, de forma cômica e irônica o porquê de o racismo reverso não ser possível. O comediante inicia sua fala dizendo que muitas pessoas brancas não gostam de suas piadas pelo motivo dele fazer piadas com brancos e questionando-o se fosse o contrário, ou seja, sobre negros, a pessoa não seria taxada de racista. Ele responde que sim. E obtêm como resposta: "- Você faz isso, você sobe no palco, você faz piadas sobre brancos, você não acha que isso é um tipo de racismo? Você não acha que isso é racismo reverso?!" E responde: "- Não, eu não acho que isso seja racismo reverso. Não que eu não ache que racismo reverso não exista. Se você perguntar a alguns negros eles te dirão na lata: "- Racismo reverso não existe". Eu não concordo com isso, eu acho que existe sim racismo reverso." E passa a argumentar em que sentido o racismo reverso seria

possível. A primeira coisa seria pegar uma máquina do tempo e voltar no tempo até antes de a Europa colonizar o mundo. Feito isso, convencer África, Oriente Médio, Américas do Sul e Central a invadir e colonizar a Europa de modo a ocupar, roubar suas terras e recursos. Estabelecer algum tipo de tráfico transasiático de escravos onde o trabalho de brancos seria explorado em enormes plantações de arroz na China, o que arruinaria a Europa em alguns séculos. Todos os descendentes iriam emigrar e viver no lugar de onde os negros e pardos vem, mas claro que com sistemas para privilegiar negros e pardos em cada oportunidade social, política e econômica concebível de modo que os brancos nunca teriam nenhuma esperança de autorrealização. A cada década ou duas seria inventada uma guerra que serviria de motivo para bombardear tudo que eles tivessem construído e dizer que é para o bem deles pois sua cultura é inferior. E levados pela vaidade dizer aos brancos que os negros são o padrão de beleza até eles passarem a odiar a cor da sua própria pele, olhos e cabelo. E se essa fosse a história por centenas e centenas e centenas e anos, seria possível ele subir no palco, em um show de humor, e dizer: ““Ei! Qual o problema dos brancos? Por que eles não conseguem dançar?” Isso seria racismo reverso!”

Após a exibição foi discutido o tema do racismo reverso, usado muitas vezes como argumento para dizer que negros também são racistas e que o racismo sempre existirá onde existir povos diferentes. Com as ideias trazidas pelo vídeo os alunos foram capazes de compreender que o racismo vai muito além do preconceito e da discriminação, o racismo sofrido pelos povos africanos foi construído historicamente ao longo de séculos motivado pelos interesses imperialistas e colonialistas das grandes potências que passou pela ocupação e roubo de terras e recursos africanos, pela escravidão e tráfico de escravos, posteriormente, devido as péssimas condições econômicas e sociais em que forma deixados os países africanos, a exploração da mão de obra imigrante da África submetida também a formas de desigualdade, além de sofrerem inferiorização e humilhação em relação aos suas tradições culturais e características estéticas.

Para finalizar foi exibida a encenação de um poema de Victoria Santa Cruz (UFF, 2013). Nascida em La Vitoria, província de Lima, Peru, no ano de 1922, Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, com uma voz forte e intensa declama seu poema “Gritaram-me nega” em referência a experiência de preconceito vivida ainda criança dentro de um grupo de amigos que a expulsaram simplesmente por ser negra.

Foi a partir deste momento que a poeta, coreógrafa, estilista e folclorista afro-peruana passou a refletir sobre a importância do sofrimento, percebendo que certas injustiças poderiam até despertar ódio. Tais experiências fizeram com que ela se reconhecesse como negra, aumentando assim sua autoestima e consciência sobre sua condição.

> Tinha sete anos apenas, / apenas sete anos, / Que sete anos! / Não chegava nem a cinco! / De repente umas vozes na rua / me gritaram Negra! / Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! / "Por acaso sou negra?" – me disse / Sim! / "Que coisa é ser negra?" / Negra! / E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. / Negra! / E me senti negra, / Negra! / Como eles diziam / Negra! / E retrocedi / Negra! / Como eles queriam / Negra! / E odiei meus cabelos e meus lábios grossos / e mirei apenada minha carne tostada / E retrocedi / [...]
> E passava o tempo, / e sempre amargurada / Continuava levando nas minhas costas / minha pesada carga / E como pesava!... / Alisei o cabelo, / Passei pó na cara, / e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra / Negra! Negra! Negra! Negra! [...]
> E daí? / E daí? / Negra! / Sim / Negra! / Sou / Negra! / Negra / Negra! / Negra sou [...]
> Afinal compreendi / Afinal / Já não retrocedo / Afinal / E avanço segura / Afinal / Avanço e espero / Afinal / E bendigo aos céus porque quis Deus / que negro azeviche fosse minha cor / E já compreendi / Afinal / Já tenho a chave! [...] Negra sou!

Após analisados e discutidos os materiais selecionados os participantes foram incentivados a registrarem, para posterior apresentação, as principais contribuições das discussões realizadas foram organizadas na forma de um discurso do sujeito coletivo, entre as categorias temos:

Quadro 5 – Categorias e DSC sobre as percepções sobre o tema discutido

A - NEGATIVA – 7% A hipocrisia é constante, negros, brancos, ambos, não há diferença, o nível de maldade na humanidade é subjetivo e confuso e não se distingue em momentâneas glórias de liberdade ou opressão entre as raças, mas sim na humanidade maligna de cada uma delas. A justiça aparenta ser um valor tão pouco concreto e exato que não cheguei à conclusão nenhuma.
B - NEUTRA – 7% Minha visão permanece a mesma, eu já tinha consciência desse assunto tratado, com os vídeos que os professores passaram o tema, para mim, foi mais complementar, enriqueci mais meu intelecto, mais ainda tenho consciência da realidade e meu ponto de vista ainda é que o racismo como forma de preconceito deve acabar assim com qualquer forma de prejudicar o outro.
C - POSITIVA – 86% Gostei bastante das aulas, aprendi bastante sobre o racismo. Assistimos sobre o posicionamento das pessoas sobre o racismo, desde os mais extremistas até stand-up. Pude ver através dos vídeos muitas coisas que nunca pensei antes. Através desses vídeos pude abrir mais os meus olhos sobre o racismo. Me fez pensar e refletir muito mais conseguindo aprofundar muito mais meus ideais sobre a questão do racismo. Eu consegui mudar meus conceitos a respeito de muitas coisas, por exemplo sobre racismo inverso, ou como alguns negros reagem ao racismo. Nos vídeos passados pude perceber como o racismo é e como os brancos

são vistos pelos negros, como os negros se sentem na sociedade que vivemos, na música querendo igualdade entre negros e brancos sem que negros se sintam rebaixados. Aprendi sobre a ideologia dos europeus que afirmam que o que eles fizeram foi o certo e não se arrependem. No primeiro vídeo, o rapaz que dirige se vitimiza muito, procura sempre dizer que os negros são culpados por tudo que os brancos também sofreram. E para complementar o argumento dele envolve a história, histórias essas que não são verídicas. Logo após com a música dos Racionais que essa colonização resultou nos indígenas e negros e que eles não querem vingança, só querem a igualdade e o fim dessa ideologia racial. No primeiro vídeo vi que o homem tem que fazer uma igualdade "nós sofremos então fizemos o mesmo" e no segundo o rapper diz mais querendo a igualdade, querendo colocar o que viveu e no primeiro é mais ou você ganha ou eu ganho. Na música ele vê os dois lados e que não quer ver o branco passar o que ele passou e o outro diz que eles não se arrependem pois seria uma forma de "vingança". Na música "Negro drama" ele disse que já é cultura ver pobre, negro e morto, já virou cultural colocar a culpa no negro, ver um negro na rua e se sentir com medo porque é ladrão, o negro hoje não tem vez para nada, mas o que as pessoas não entendem que a maioria dos prédios e casas forma construídas por negros que antigamente eram escravizados. Tenho várias questões que me perseguem e que ainda não obtive resposta: porque todos os quadros pintados mostram que Jesus era branco? Eu gostei pois aborda assuntos e opiniões de negros e eles falam tudo que eles passaram e dão sua opinião sobre tudo isso, e também que eles não querem o mal do outro (branco), eles apenas querem justiça e ser respeitados na sociedade como uma pessoa "normal, eles querem igualdade, ter oportunidades como todos podem ter. Muitas pessoas julgam os negros e falam que eles não sofreram, mas ninguém passou o que eles passaram, os brancos não passaram o que eles passaram, não sofreram o que eles sofreram. Os negros não querem ser superiores, mas sim ter igualdade. Entendi que por muitos anos os negros foram sofrendo várias coisas a partir das mãos dos brancos, e mesmo depois de muito tempo e depois de nossa sociedade ter "evoluído" (ou era pra ter), ainda tem muito racismo, pessoas falam que não são racistas mas vivem praticando, que depois de muito tempo as pessoas continuam com os mesmos pensamentos, que só porque você é branco se acha superior a quem tem ima pele mais escura, achar a sua cultura melhor que a dos outros, pude ver que vários comediantes falavam sobre esse assunto, sobre o racismo. Os outros vídeos também gostei pois levaram a questão para o humor. Em alguns vídeos usaram o humor como forma de mostrar como os negros são colocados na sociedade branca, que as vezes alguns brancos querem ser iguais e acham muito legal os negros, mas nunca passaram o que eles passaram. E as pessoas acham que os negros não são espertos e não tem nenhuma qualidade, mas isso não é verdade. Muitas pessoas julgam os negros sem ao menos conhecer a história de vida deles. Que mesmo sendo uma brincadeira e de forma ingênua não vou mais praticar o racismo. Se o mundo tivesse igualdade todos seriam felizes. Eu espero que várias pessoas possam repensar sobre as pessoas negras, não é que um pode ser melhor que o outro que a sociedade tem que ignorar, todos somos iguais, todos somos filhos de Deus e é isso que importa.

Uma pequena parcela dos participantes, 7%, declarou que o material de apoio e as discussões realizadas não foram capazes de fazê-los mudar suas opiniões iniciais que tanto brancos como negros são hipócritas e maus sendo essas características humanas tão marcantes que impossibilitam qualquer concepção

concreta de justiça. Outros 7% declararam que os materiais e discussões não foram capazes de acrescentar novidades as suas concepções já construídas sobre o racismo. A grande maioria, 86%, foi capaz de identificar aspectos positivos e contribuições significativas as suas concepções e visões sobre o racismo.

4º a 7º ENCONTRO

A partir do quarto encontro iniciamos uma atividade que se encaixa na categoria das atividades, em Educação Moral, de Clarificação de Valores.

A perspectiva educativa da clarificação de valores entende que valores são guias de conduta que atuam quando o sujeito de depara com situações complexas, ou seja, critérios e princípios de conduta que devem orientar em situações difíceis e controversas que exijam um posicionamento pessoal mesmo diante do contexto cultural das sociedades abertas e plurais onde se convive com múltiplos valores distintos.

O exercício de clarificação de valores tem como principal objetivo conduzir a uma identificação e tomada de consciência dos valores, princípios, crenças, preconceitos e opções vitais de cada indivíduo com a pretensão de clarear melhor o escopo valorativo do sujeito ou conduzir processos de valoração que promovam assimilação de novos valores. Ou seja, tais exercícios devem ter por finalidade a construção da identidade moral e devem contribuir para dar forma ao espaço complexo no qual convivem valores amplamente compartilhados e opções pessoais de valor.

A principal característica das metodologias vinculadas a clarificação de valores, segundo Puig (1998b), é partir do suposto que o conteúdo e a definição dos valores devem ser resultados de um processo valorativo pessoal. Assim sendo, não se trata de ensinar sistemas de valores específicos, mas facilitar o processo pessoais de valoração. Cabe ao indivíduo escolher ou construir os valores que quer para si, e deve fazê-lo de acordo com critérios e preferencias pessoais. Os exercícios de clarificação de valores devem ajudar os alunos a tomar conhecimento do que cada um valoriza, cabendo ao professor estimular o processo para que cheguem a dar-se conta de quais são verdadeiramente seus valores. Segundo Puig (1998b, p. 37): “Ao contrário dos modelos baseados em valores absolutos, o espaço da valoração e da fonte de valores encontra-se no interior da própria pessoa, nunca fora dela”

Por isso, as atividades de clarificação de valores devem ajudar a minimizar a confusão na qual o sujeito está imerso e se apoiar a adoção de um conjunto consistente de valores capazes de garantir coerências às ações individuais. Para tanto, “renuncia-se tanto a inculcação de valores como à absoluta inibição valorativa e tenta-se pelo contrário favorecer uma atitude reflexiva que, a partir da autonomia pessoal de cada sujeito, permita as escolhas das próprias opções de valor” (PUIG, 1998, p.37).

Opções essas que não se deve supor que permaneçam fixas e imóveis, mas que se reconheça que os valores não devem ser estáticos, mas sim abertos para sucessivas modificações provocadas pelas distintas experiências que vive cada pessoa e pela relação que estabelece com seu meio sociocultural. Segundo Puig (1998b, p.38):

> Portanto, a clarificação de valores parte de um conceito de ‘valor’ ligada à ideia de processo de valoração, processo no qual o essencial não é tanto o os valores em si mesmos, mas a capacidade do sujeito para perceber, adquirir e idealizar valores que lhe facilitem um melhor conhecimento de si mesmo e relações com os outros mais positivas e satisfatória.

Assim sendo, as atividades de clarificação de valores devem ajudar os alunos no exercício do processo de valoração, processo esse que atravessa várias fases e por isso as atividades devem apresentar a seguinte metodologia: 1º) começa-se a selecionar os valores que pareçam mais oportuno, ou seja eleger livremente os próprio valores; 2º) a livre escolha supõe partir de alternativas possíveis de serem escolhidas; 3º) a livre escolha deve-se apoiar na consideração das consequências previsíveis decorrentes da adoção de determinado posicionamento ou não, desencadeando um processo de afinidade com os valores que surgem a partir da revisão de posicionamentos; 4º) querer para si os valores escolhidos e considera-los como importantes para melhor convivência humana; 5º) deve-se aprender a afirmar e defender os valores alcançados e 6º) a afinidade com os valores recairão logicamente em uma atuação conforme eles, ou seja a conduta como reflexo dos valores adotados.

A clarificação de valores tem como finalidade ajudar os estudantes a percorrer esses passos com o objetivo de promover a revisão dos próprios valores e a possível assimilação de novos. Trata-se de assimilar valores necessários para conduzir adequadamente três classes de fatos especialmente afetados pela definição dos valores: aspectos da vida pessoal, determinadas experiências que inevitavelmente se enfrenta na vida e os múltiplos temas, situações e problemáticas

que requerem posicionamentos pessoal. Segundo Puig (1998b, p. 39): “Entendemos que, a respeito de todos esses âmbitos da vida, os exercícios de clarificação de valores são interessantes na medida em que favorecem a coerência da conduta com os próprios pensamentos, sentimentos e valores”.

A dinâmica de clarificação de valores escolhida para ser aplicada na intervenção é denominada Jogos de Entrevistas. Foram formados grupos de quatro pessoas, um grupo com três e um com seis pessoas. Na primeira fase da atividade (1º encontro) cada membro do grupo deveria escolher um tema relacionado a discussão de valores, princípios, crenças envolvendo o certo e o errado, o justo e o injusto, de forma totalmente livre, mas que estivessem ligados a aspectos da vida pessoal, experiências inevitáveis ou possíveis de acontecer ou situações e problemáticas geradoras de polêmica que exigem posicionamento pessoal. Foram escolhidos os seguintes temas: Aborto (escolhido por cinco pessoas), Eutanásia, Suicídio (escolhido por duas pessoas), Pena de morte, Violência, Pedofilia, Homossexualidade, Homofobia (escolhido por duas pessoas), Racismo, Preconceito, Consumo de drogas, Legalização da maconha (escolhido por duas pessoas), Vícios, Anorexia, Mentira, Feminismo e Vegetarianismo. Escolhidos os temas, a proposta passou a ser (2º encontro) que cada membro do grupo, inclusive quem propôs o tema, apresentasse uma pergunta, um questionamento desafiador que levasse o entrevistado a uma reflexão sobre seus próprios valores referentes ao tema escolhido, ou seja, todos os membros do grupo foram levados a propor temas, elaborar perguntas e questões, refletir para responder as perguntas e questões feitas e defender um posicionamento. Após a etapa de realização de perguntas e elaboradas as respostas, os grupos tiveram tempo para (3º encontro) discutir sobre as respostas dadas e posicionamentos defendidos. A atividade foi encerrada (4º encontro) com cada grupo apresentando uma síntese das discussões realizadas e abrindo para o questionamento e pedidos de esclarecimentos dos outros grupos. Para análise de dados foram selecionados os registros escritos da segunda etapa da atividade de dois dos seis grupos que foram formados.

Os participantes do Grupo I escolhem para o Jogo de Entrevistas os seguintes temas: Eutanásia, Suicídio, Homossexualidade e Aborto.

Analisando os dados do primeiro tema pode-se observar questionamentos exigindo que o entrevistado se coloque no lugar do paciente que pede a eutanásia, é questionado o direito de escolher pela morte, o entrevistado foi exigido a se posicionar no contexto em que os paciente em doença terminal ou coma fosse a

própria mãe ou um ente querido. O entrevistado defende a posição de que os sofrimentos devem ser evitados tanto para o paciente quanto para os familiares.

No segundo tema, os questionamentos giraram em torno dos motivos possíveis para o suicídio e do mesmo ser ou não uma última alternativa para solucionar um problema, foi questionado se a proibição de se tirar a própria vida é correta e se é mais justo viver sofrendo ou escolher pelo fim do sofrimento. A entrevistada, embora tenha defendido o direito de escolha, no caso, de escolher pela morte, se posicionou contrária ao suicídio motivado principalmente pela dificuldade em se lidar com os problemas fundamentando seus argumentos na crença no pós-vida.

No terceiro tema foi questionado o que as pessoas, no caso o entrevistado, tem contra os homossexuais, se eles são um problema para a sociedade, se é errado ser homossexual, se os homossexuais devem ter os mesmos direitos, inclusive religiosos, se deve existir o direito de opinião sobre a liberdade de orientação sexual das pessoas e qual seria a atitude do entrevistador se tivesse um filho que não apresentasse comportamentos heterossexuais. O entrevistado demonstrou posicionamentos não conservadores no sentido da total aceitação das pessoas e garantia de direitos independente da orientação sexual.

No quarto tema os questionamentos exigiram: posicionamento contra ou a favor do direito ao abortamento juntamente com a justificativa; posicionamento na situação hipotética e na situação real da entrevistada engravidar e posicionamento sobre a moralidade de se eliminar uma vida. O entrevistado se posiciona a favor do aborto e argumenta que os abortos acontecem todos os dias, principalmente com mulheres pobres, as crianças que nascem de gravidez indesejada sofrem com abandono e violência psicológica e que fisiologicamente até a décima segunda semana de gestação o sistema nervoso central ainda não está formado, mas embora seja a favor do aborto não escolheria por ele se engravidasse por conta da criança, do pai da criança e de seus familiares.

Quadro 6 – Perguntas e respostas do Jogo de Entrevistas do Grupo I

TEMA: EUTANÁSIA Se você fosse o paciente que está entre a vida e a morte, iria querer que desligasse os aparelhos? R: Sim porque evitaria sofrimentos prolongados. Alguém tem o direito de escolher quem vive e quem morre? R: Sim, o que determina o direito a vida é a consciência, é melhor termos o direito a morte do que o sofrimento desnecessário com o mesmo fim. Se sua mãe sofre um acidente de carro. Onde o carro foi lançado q 10m por um caminhão. Ela está em coma, o médico diz que ela tem 50% de chance de

sobreviver, mas seu dinheiro está acabando e você está desesperado pois o governo não dá mais aparelhos desse tipo para os hospitais. O que você faria? Desligaria os aparelhos ou não?
R: Eu desligaria para evitar sofrimentos maiores.
Se a pessoa em questão fosse alguém querido para você e existisse uma possibilidade, mesmo que mínima dessa pessoa voltar a viver algum dia, mas já estivesse a anos esperando por isso e o hospital fosse caro, o que você faria? Desligaria as máquinas?
R: Eu desligaria para evitar sofrimentos.

TEMA: SUICÍDIO
O que leva uma pessoa a praticar o suicídio? Você acredita que isso acaba com o problema?
R: As pessoas se acham inferiores as outras e não sabem lidar com seus problemas entram em depressão e acham esse ato a única solução. Acredito que não, a pessoa após cometer a morte vai a um lugar e se sente pior, sombria.
Você acha correto proibir uma pessoa de retirar a própria vida?
R: Todos têm o direito de escolher o que quer para si.
Na sua cabeça para você tudo está dando errado, você acha que ninguém gosta ou liga para você, em sua casa está acontecendo vários problemas, você não consegue se autoajudar e não quer pedir ajuda a ninguém, nesse caso você acha que o suicídio seria a solução? Por quê?
R: Não seria a solução, suicídio não é a solução. Conversaria comigo e tentaria mudar minha cabeça, já que ninguém liga para o que estou sentindo iria me ajudar através da leitura de livros.
O que é mais justo, viver sofrendo ou acabar com o sofrimento se matando? Justifique.
R: A vida é feita de fases e todos nós temos problemas, alguns pequenos outros maiores, ninguém nos disse que seria fácil, os dias são uma batalha. Não acredito que o sofrimento acaba quando uma pessoa se mata.

TEMA: HOMOSSEXUALIDADE
Você tem algo contra os homossexuais? Você acha que eles são um problema para a sociedade? De acordo com o que você pensa sobre eles, acha que ser homossexual é algo errado?
R: Não tenho nada contra, acho que eles não escolhem o que querem ser e simplesmente nascem gostando da pessoa do mesmo sexo, acho que eles não são um problema pois mesmo eles não podendo procriar eles podem adotar uma criança que simplesmente foi abandonada ou pega por um orfanato, e as vezes mesmo as pessoas achando que a criança vai crescer traumatizada eles podem muito bem crescer em um ambiente familiar muito melhor.
As pessoas têm o direito de se casarem na igreja com o mesmo sexo?
R: Elas têm o direito.
Você se considera no direito de interferir na liberdade de alguém por conta de sua sexualidade? Justifique.
R: Não, pois acho que cada um sabe o que quer, e eu ou qualquer outra pessoa não deveria interferir na liberdade ou na felicidade da pessoa, se ela se aceita do jeito que é porque eu deveria tentar fazer algo contra ela?
Você teve um filho e com 4 anos observa que ele gosta de coisas de menina e se comporta como uma garota. Seu marido e toda sua família o reprime e desfaz dele. O que você faria? Justifique sua atitude.
R: Eu o aceitaria do jeito que ele é, talvez tentaria fazer com que a família no mínimo tentasse aceitar ele, porque fora do ambiente familiar ele já vai sofrer.

TEMA: ABORTO

Você é a favor do aborto? Por quê?
R: Sim, abortos são feitos independentemente de ser permitido ou não, mulheres morrem nesse procedimento, crianças nascidas de forma indesejada podem crescer com problemas psicológicos, sem levar em conta as condições sociais que muitas vezes são a motivação de tal decisão. Cientificamente falando, antes da 12ª semana ainda não tem sistema nervoso formado.
Se você fosse em uma festa e se embriagasse, e depois da festa você transa com um homem que não conhece e não trocam os números. Depois de 4 meses você descobre que está grávida, o que você faria? Escolha uma alternativa e justifique:
(a) Abortaria mesmo sabendo que o neném iria sofrer.
(b) Iria criar a criança.
R: Iria criar a criança porque é meu filho e não gostaria de fazê-lo sofrer, iria aceitar as circunstâncias.
O aborto é ético? É justo eliminar uma vida?
R: Sim, dependendo da situação e do período da gravidez no qual é realizado.
Se você tivesse uma gravidez não desejada ou planejada, você faria o aborto ou passaria por cima das dificuldades para tentar cria-lo?
R: Levando em conta a idade que tenho, pensaria no assunto, mas provavelmente não faria, também por conta dos meus familiares e o pai da criança.

Os temas escolhidos pelos integrantes do Grupo II foram:

Homofobia: entendido como comportamento de aversão a pessoas com orientação homoafetiva, as questões abordaram formas de conscientização a respeito dos efeitos da homofobia, como o entrevistado reagiria se futuramente um filho assumisse a transexualidade e se ele concordava com as pessoas terem preconceito contra homossexuais. As respostas demonstraram defesa ao direito a orientação sexual e a denúncia da homofobia como forma de violência em favor do respeito a pessoa.

Aborto: as questões exigiram posicionamento do entrevistado com relação a interrupção da gestação, quanto a sua opinião com relação as pessoas que praticam o aborto, foi colocado o questionamento da liberação do aborto para caso de falta de condições financeiras e caso a entrevistada fosse estuprada, se ela escolheria pelo aborto. A entrevistada defendeu um posicionamento contrário ao aborto, com exceção nos casos de estupro ou incapacidade da criança viver após o nascimento, como forma de interrupção uma gravidez indesejada em decorrência da falta de prevenção inclusive para casos de falta de condições básicas para se cuidar de uma criança, mas que a mesma não recorreria, baseada em seus valores envolvendo o direito a vida, ao aborto mesmo em caso de estupro.

Vegetarianismo: o entrevistado foi questionado se escolheria ser vegetariano, sobre por que ser vegetariano, como seriam o mundo sem o consumo de carne, e se ele seria capaz de matar um animal para sobreviver, tendo respondido que

considera o vegetarianismo uma causa nobre pois é contraria a morte de animais, promove uma vida mais saudável e apela a capacidade racional ao ponderar sobre o consumo excessivo de carne, mas que mataria para comer em caso de sobrevivência.

Outro tema escolhido para ser submetido a uma clarificação de valores por integrante desse grupo foi Família. Os entrevistadores perguntaram o significado da palavra família, sobre a utilidade da família assim como a sua importância e como o entrevistado encararia a vida se perdesse sua família. O entrevistado definiu família utilizando substantivos de sentido positivo como amor, carinho, felicidade e defendendo a importância desta no ensino dos valores, no preparo para a vida, no acompanhamento, suporte e apoio emocional.

Quadro 7 – Perguntas e respostas do Jogo de Entrevistas do Grupo II

TEMA: HOMOFOBIA Como você poderia ajudar a conscientizar as pessoas de que a homofobia é uma coisa ruim? R: Mostrando para elas que esse ato de homofobia, as brincadeiras de mal gosto, pode machucar o interior e o exterior da pessoa. Se você tivesse três filhas e apenas um filho, você aceitaria de boa se ele quisesse virar travesti? R: Eu iria aceitar pois se ele estivesse feliz e tivesse certeza de que ele queria. Você concorda com as pessoas que tem esse preconceito? Por quê? R: Não. Porque devemos respeitar os outros.
TEMA: ABORTO Você concorda com a prática do aborto? R: Somente em caso de estupro ou se o bebê não tem como viver (alguma doença grave, etc.). O que você acha de pessoas que fazem esse ato? R: Dependendo da situação, na questão do estupro, sim eu concordo. Mas agora se a pessoa não usou preservativo e não pensou nas consequências, não concordo. Você concorda com uma pessoa que não tem condições financeiras de cuidar de um bebê optar pelo aborto? R: Não. Porque na hora de ter a relação não tem problema e não está nem aí. Mas se a menina for estuprada, sim. Suponha que você tenha sido vítima de estupro e seu sonho era ter um filho. Você teria que escolher se abortaria ou não. O que você faria? R: Eu não faria o aborto. Pelo fato da minha opinião e dos meus valores, o bebê não tem culpa, é uma vida.
TEMA: VEGETARIANISMO Você seria vegetariano se não fosse tão apegado a carne? R: Sim, acho a causa nobre e se pudesse ou talvez algum dia, seria vegetariano. Por que você é vegetariano? R: Porque, por sermos seres pensantes, penso na vida tirada. Não somos como os animais que comem uns aos outros, devemos comer carne por questão de saúde e não pela sobrevivência e comer mais verduras. Comer carne em pequenas porções. Pra você, como seria o mundo e as pessoas se não comessem carne? R: Seria muito bom, além de terem mais saúde não iriam mais matar animais. Suponha que você esteja em uma situação de vida ou morte e para sobreviver teria

que matar e depois comer um porco. O que você faria? R: Eu mataria se fosse esse o caso. Porque nesse caso não há escolha, a outra opção seria a morte, é melhor a morte do porco do que a minha.
TEMA: FAMÍLIA Qual a importância da família para você? R: Os vínculos criados nas relações com a sua família são importantes para o seu crescimento, para te preparar para o mundo. A família tem um papel muito importante em te mostrar os valores, um deles sentimentais. Exemplo: o amor. Para que serve a família? R: Para ensinar, preparar e mostrar como o mundo é, dar amor, atenção. Para você o que significa a palavra família? R: Amor, carinho, felicidade. Como você continuaria sua vida se perdesse sua família e você fosse o único sobrevivente? R:Seria tudo mais difícil, eu perderia o apoio dela, me sentiria sozinho. Mas continuaria atrás dos meus sonhos, mesmo que minha família estivesse toda morta, eu daria orgulho para eles, pois sei que estaria torcendo por mim.

8º a 11º ENCONTRO

A partir do sétimo encontro lançamos mão da estratégia de Educação Moral conhecida como Discussão de Dilemas Morais. Tal estratégia surge a partir de modificações dos procedimentos para analisar o desenvolvimento do juízo moral utilizados por Lawrence Kohlberg. Os procedimentos foram transformados em dilemas morais. Um dilema moral consiste numa breve narrativa capaz de exprimir um conflito de valores, são histórias curtas que remontam situações problemáticas, ou seja, situações que apresentam uma disjunção de valores, que não é facilmente reparável e que exige um posicionamento e escolha entre valores de alguma forma desejáveis. São situações que não oferecem uma solução única nem totalmente clara em suas consequências, obrigando o indivíduo a refletir, formular um argumento e justificar racionalmente a alternativa que parece mais justa. Com base nas avaliações realizadas por Kohlberg é possível afirmar que os critérios de juízo e as razões apresentadas como justificativa dependem do nível de desenvolvimento do juízo moral em que se encontram as pessoas que se encontram envolvidas na discussão. Assim sendo, a discussão de dilemas morais revela-se como uma eficiente estratégia e ferramenta para facilitar o desenvolvimento dos critérios de juízo ou raciocínio moral.

Segundo Puig (1998b, p. 53), “parece amplamente aceito que a discussão sistemática de dilemas morais favorece a passagem de um estádio moral menos evoluído para um mais evoluído”, porém para que isso ocorra e haja progresso deve ser experimentado previamente certos graus de conflito cognitivo de natureza moral capaz de abalar a segurança dos juízos do indivíduo para que ele seja levado a

buscar novos critérios de raciocínio capazes de solucionar o conflito estabelecido e restabelecer a confiança nos próprios juízos morais e assim estabelecer o equilíbrio cognitivo no campo moral o que costuma conduzir a um nível superior de juízo. A discussão de dilemas morais tem como objetivo promover conflitos e incertezas com relação aos próprios princípios em cada sujeito e de forma coletiva e, possibilitar o restabelecimento do equilíbrio cognitivo no sentido moral em um nível superior de juízo moral.

Na elaboração de dilemas morais devem ser considerados os seguintes apontamentos:

a) A definição clara do âmbito do dilema: o tema problemático a ser discutido deve ser contextualizado de forma clara e objetiva, ancorado nas experiências de vida dos alunos, nos conteúdos, conhecimentos e informações estudados na escola e acessados fora dela, ou seja, o âmbito que problematiza o dilema deve ser conhecido pelos estudantes e apresentado de forma mais objetiva possível.
b) A definição de um personagem principal ou protagonista do dilema: a experiência do conflito de valores apresentado pelo dilema deve estar atrelada a vivência de um protagonista, seja um indivíduo ou grupo, obrigado a fazer escolhas, ou seja, responsável por tomar uma decisão e fundamentá-la racionalmente. O protagonista do dilema é o personagem que decide o que deve ser feito e fornecer razões para justificar a decisão.
c) A exigência de se fazer escolhas: o dilema deve apresentar uma situação que exija do protagonista uma tomada de decisão, uma escolha entre as alternativas possíveis e suas consequências, ou seja, deve apresentar alternativas dignas de serem defendidas pelo protagonista, mas sem incorrer no direcionamento de alternativas aceitáveis ou reprováveis.
d) A apresentação de temáticas com relevância moral: para contribuir com o desenvolvimento do raciocínio moral, o dilema deve ser elaborado a partir de questões morais, ou seja, o conteúdo do dilema deve apresentar um conflito que envolva princípios, valores e interesses individuais e sociais e que exija um posicionamento pessoal consciente e responsável. Entre as temáticas com relevância moral estão: os costumes, as normas sociais, as leis, as liberdades individuais e coletivas, problemas relacionados a vida, questões referentes a direitos e acordos realizados, entre outros.

e) A apresentação do questionamento “o que o protagonista deveria fazer e por que deveria fazê-lo?”: a dinâmica da discussão do dilema deve centrar-se na pergunta moral por excelência: o que deve ser feito e, consequentemente, por quê? A esse questionamento devem ser acrescentadas outras perguntas que facilitem a reflexão sobre as razões que fundamentam os posicionamentos tomados.
f) A formulação de questionamentos e problemáticas contingentes: para expor, ampliar e aprofundar a discussão de dilemas morais um recurso adequado é a elaboração perguntas e apresentação de outras perspectivas que levem os estudantes a pensar: no lugar de outros personagens do dilema, sobre as consequências possíveis acerca das decisões e escolhas realizadas, sobre propostas de solução para o conflito, meios alternativos, problemas similares, entre outros.

Elaborado o dilema, a dinâmica da atividade de discussão de dilemas morais pode ser desenvolvida de acordo com cinco fases básicas:

1º) Apresentação do dilema aos estudantes e mediação da leitura e compreensão correta do mesmo. Nessa primeira fase cabe ao educador a apresentação clara e compreensível do dilema, a explicação e a contextualização.

2º) Resolução individual do dilema. O texto do dilema assim como os questionamentos devem ser passados aos estudantes que deverão ler e responder as questões em um momento de reflexão silenciosa e redação individual.

3º) Formar grupos para possibilitar a exposição, discussão e confronto entre os posicionamentos individuais. Após a resolução individual e antes da discussão coletiva acontece a parte central da dinâmica de discussão de dilemas, a formação de grupos composto por quatro até dez pessoas para motivar a apresentação e discussão das razões defendida por cada um, ou seja, em pequenos grupos é oportunizado e garantido que todos os participantes possam expressar e defender os posicionamentos e argumentos utilizados na resolução do problema fazendo-se entender, assim como tomar contato com posições contrárias, as quais deve aprender a ouvir e valorizar. Nessa fase o educador deve agir passando pelos diversos grupos se inteirando das discussões, esclarecendo e mediando as discussões.

4º) Discussão do dilema moral, coletivamente, dirigida a exposição, exame e comparação entre as razões e justificativas acerca dos posicionamentos possíveis. Nessa fase devem ser expostos todos as posturas e argumentos surgidos nos grupos e evidenciar os indivíduos segundo seus posicionamentos. Em seguida deve ser promovido um debate com o objetivo de esclarecer aspectos e elementos não considerados imediatamente; nesse momento a intervenção do educador é imprescindível pois caberá a ele: formular questões e conduzir um processo reflexivo que leve o estudante a conhecer e induzir consequências decorrentes dos posicionamentos assumidos; apresentar dilemas alternativos e perspectivas capazes de colocar em dúvida e abalar a argumentação produzida pelos estudantes com vias de aprimoramento do raciocínio; propor relações entre a resolução do dilema e situações cotidianas similares com a ajuda dos estudantes; ajudar os estudantes a entender e aceitar a existência de diferenças nos valores, princípios, opiniões e posicionamentos morais. É nesse momento que a metodologia da pedagogia socrática deve ser aplicada: o professor nada sabe, ou seja, se isenta inicialmente de tomar um partido e usa da maiêutica principalmente para conduzir os questionamentos e reflexões.

5º) Momento para revisão e reavaliação das crenças e posicionamentos adotados a partir dos pontos de vista diversos apresentados e a discussão realizada. A última etapa se dá em consequência da etapa anterior pois ao ser promovido o conflito cognitivo através do questionamento e reflexão dos argumentos apresentados espera-se que algum desequilíbrio, por mínimo que seja, tenha ocorrido e motive o indivíduo a ter clareza sobre seus valores, compreensão crítica acerca dos contextos em que se inserem os dilemas morais e que isso contribua com seu processo de desenvolvimento do raciocínio moral.

Em observância ao procedimento apresentado, no oitavo encontro, começamos a trabalhar com dilemas morais sendo escolhido como primeira atividade a adaptação do dilema de Kohlberg sobre a eutanásia:

> Havia uma mulher que tinha um câncer muito grave e não se conhecia nenhum tratamento que pudesse salvá-la. Seu médico sabia que ela só teria seis meses de vida. Ela tinha dores muito fortes e estava tão fraca que uma boa dose de morfina poderia fazê-la morrer. Em seus momentos de menos sofrimento pedia que o médico que lhe desse uma dose suficiente de morfina capaz de levá-la a morte. Dizia que não suportava a dor e que ela, de todas as formas, ia morrer dentro de poucos meses. Ainda que o médico saiba que matar vai contra a lei, faz o que a paciente lhe pede.

O dilema foi lido e despertou a discussão sobre o tipo de comportamento trazido, no caso, a eutanásia e sobre se deveria o ser humano ter esse direito ou não. Após os esclarecimentos, os estudantes foram convidados a responderem individualmente um questionário sobre o dilema. Respondido o questionário, os alunos foram convidados a formarem grupos de cinco alunos para o levantamento dos posicionamentos individuais e discussão sobre os pontos de vista, momento esse de apresentação de ideias e, também, de identificação e divergência em relação ao posicionamento dos demais. O terceiro momento dessa atividade de discussão de dilemas morais foi o debate coletivo envolvendo todos os grupos e os questionamentos levantados no interior desses grupos que ao serem lançados ao debate trouxeram novos posicionamentos, polêmicas e questionamentos.

Tomaremos como elemento para análise de dados a avaliação do raciocínio moral com base nas respostas dadas ao questionário do dilema, ou seja, a segunda etapa da atividade de discussão de dilemas morais e a compararemos com os resultados da avaliação pré-teste. Cabe salientar que uma parte dos participantes faltaram nesse dia, no caso 8 alunos, tendo comparecido e participado da atividade 26 alunos.

Tabela 2 - Níveis e estágios de Desenvolvimento moral a partir das respostas ao Dilema da Eutanásia

Níveis e estágios de Desenvolvimento moral pré-teste	Número de estudantes	Percentual
NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL: interesses individuais concretos		
Estágio 01: Heteronomia. Incapacidade de assumir perspectivas. Obediência à autoridade (evitar o castigo)	0	-
Estágio 02: Coordenação e intercâmbio de perspectivas (somente das pessoas implicadas, mas ainda centrado no seu ponto de vista). Orientação de justiça ingenuamente egoísta.	0	-
NÍVEL CONVENCIONAL: Interesse de terceiros (desempenho de papeis e atendimento de expectativas)		
Estágio 03: assumir a perspectiva de terceiros significativos (amizade). Importância das expectativas do grupo afetivo. “Bom menino”.	17	65,38%
Estágio 04: assumir a perspectiva do outro generalizado (Ordem Social – Fidelidade). Importância das leis e sistemas de crenças como base do sentido de pertencimento social.	9	34,61%
NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL: **construir um conjunto racional de princípios (superação do relativismo moral)**		
Estágio 05: Princípio de contrato social (consenso). Não procura prescrever uma fórmula fixa de obrigação para cada relação.	0	-
Estágio 06 – Princípios de reversibilidade e universalidade e direitos humanos (Dever-Justiça).	0	-

Levando em consideração a análise coletiva dos níveis e estágios do desenvolvimento moral, embora uma parte tenha faltado no dia da atividade, podemos constatar que, em comparação com os dados extraídos da avalição do raciocínio moral pré-intervenção, nenhum aluno apresentou respostas referentes ao nível 1, o pré-convencional, as respostas apresentadas por todos os participantes se enquadram no nível 2, o convencional, tendo uma predominância de 65,38% no estágio 3 e 34,61 no estágio 4.

Tabela 4 – Dados e comparativo dos níveis e estágios de desenvolvimento moral dos participantes na avaliação pré intervenção e no Dilema da Eutanásia

Estudante	Gênero	Idade	Série escolar	Religião	Nível e Estágio Pré	Nível e Estágio Dilema Eutanásia
E1	F	15	1ª	Sem	N2E4	N2E4
E2	F	17	1ª	Católica	N1E2	N2E3
E3	M	16	2ª	Sem	N2E3	N2E3
E4	F	14	1ª	Sem	N2E3	N2E3
E5	M	16	2ª	Católica	N3E5	Faltou
E6	M	15	1ª	Ateu	N1E2	Faltou
E7	F	15	1ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E8	M	17	2ª	Sem	N2E3	Faltou
E9	F	15	1ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E10	F	16	2ª	Evangélica	N2E3	Faltou
E11	F	15	1ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E12	F	15	1ª	Católica	N2E3	Faltou
E13	M	17	3ª	Sem	N1E2	Faltou
E14	M	15	1ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E15	M	18	3ª	Sem	N2E4	N2E4
E16	F	17	3ª	Católica	N2E3	N2E3
E17	F	15	1ª	Católica	N2E3	N2E3
E18	M	16	2ª	Ateu	N2E4	N2E4
E19	M	17	2ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E20	M	17	3ª	Agnóstico	N2E4	N2E4
E21	M	16	2ª	Espírita	N2E3	N2E3
E22	F	16	2ª	Sem	N2E3	Faltou
E23	F	15	1ª	Sem	N2E3	N2E4
E24	M	17	3ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E25	M	18	3ª	Evangélica	N2E4	N2E4
E26	F	15	2ª	Católica	N2E4	N2E3
E27	F	15	1ª	Católica	N2E3	N2E3
E28	M	17	3ª	Evangélica	N1E2	N2E3

E29	F	16	2ª	Espírita	N2E4	N2E4
E30	F	17	3ª	Sem	N2E3	N2E3
E31	M	15	1ª	Católica	N2E3	N2E4
E32	F	16	2ª	Católica	N2E3	N2E3
E33	M	15	1ª	Sem	N2E4	N2E4
E34	F	16	2ª	Agnóstica	N2E4	Faltou

Ao se analisar o desenvolvimento do raciocínio moral em âmbito individual é possível constatar avanços de nível e estágio. A essa altura da intervenção, após o trabalho com a atividade de compreensão crítica e clarificação de valores, podemos observar o avanço de 2 participantes (7,69%) do nível 1 estágio 2 para o nível 2 estágio3 e o avanço de 2 participantes (7,69%) do nível 2 estágio 3 para o nível 2 estágio 4.

Em decorrência das discussões e questionamentos sobre o dilema envolvendo eutanásia e levando em conta os interesses demonstrados pelos participantes, optamos em escolher questões dilemáticas envolvendo o tema vida. Assim sendo, no nono encontro foram apresentados e discutidos os temas: 1) células-tronco e 2) pena de morte. No décimo os temas foram 3) fertilização in vitro e 4) pílula do dia seguinte. No décimo primeiro encontro o tema de fomento de dilemas morais foi 5) aborto.

No nono encontro o tema para discussões foi células-tronco. Começou-se com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, por ser uma turma formada pelas três séries do ensino médio uma parcela já tinha ouvido falar sobre o tema nas aulas de Biologia. Após o levantamento dos conhecimentos, foi apresentado uma definição geral de células-tronco, seus tipos, suas origens e como podem ser utilizadas.

Após a apresentação das informações foi colocada em discussão o seguinte dilema retirado do tema abordado: é legítimo ou deve a Ciência ter o direito de manipular células-tronco embrionárias com objetivo de curar doenças? As respostas e justificativas apresentadas foram ordenadas segundo ideias chave e ancoragens comuns e a partir disso foram gerados discursos do sujeito coletivo. A partir da análise desses discursos constatou-se que 46% dos participantes acreditam ser legítimo a manipulação de células-tronco, utilizando como justificativa o argumento de que essa manipulação, embora utilize embriões humanos, visa um bem maior refletido na evolução da Ciência no tocante a cura de doenças e capacidade de salvar vidas, assim sendo mesmo que a manipulação envolva a morte de embriões

essas mortes contribuíram para promover vida e saúde a muitas pessoas que sofrem com doenças incuráveis ou degenerativas. Entre os participantes, 24% se posicionaram contrários a manipulação de embriões ancorando seus posicionamentos na crença de que embriões humanos são vidas humanas e por isso tem o direito de viver e por isso nenhuma vida pode ser retirada para se tentar salvar outras, assim sendo, a Ciência só poderia utilizar formas de manipular células-tronco que não incorressem na morte, descarte ou congelamento de embriões. A ideia-chave mais polêmica envolvendo esse tema foi afirmada por 20% dos participantes, para defender a legitimidade da pesquisa científica sobre células-tronco sem incorrer na ideias de que embriões humanos são vidas humanas, procuraram afirmar que embriões ainda não podem ser considerados seres humanos, alguns dos argumentos utilizados, pela aparente insensibilidade, foram duramente rejeitados por alguns dos demais participantes como caracterizar um embrião como um amontoado de células ou como uma forma parasitária ao corpo da mulher. Outros argumentos geraram reflexão ao procurar apontar outros marcos para a origem do ser humano, ou seja, a partir de que momento podemos dizer que existe uma ser humano ou uma pessoa; no caso procurou-se legitimar as pesquisas argumentando que embriões não possuem independência e autonomia por isso não seria imoral manipular células-tronco. A minoria dos participantes, 10%, se posicionou contrária as pesquisas com células-tronco ancoradas nas formas tecnicista e utilitarista que por vezes a Ciência apresenta, para esses participantes embriões não podem ser reduzidos a coisas ou mercadorias que podem ser manipuladas, vendidas e descartadas, deve-se respeitar aquilo que chamamos de vida. O dilema inicial gerou um amplo e acalorado debate

Quadro 8 – Ideias centrais e DSC sobre a questão: Deve a ciência ter ao direito de manipular células tronco embrionárias visando a cura de doenças? Por quê?

A - SIM, POR UM BEM MAIOR – 10 participantes (46%) Sim. Porque é para um bem maior, pode ajudar na evolução da ciência e nos garantir um futuro melhor, salvando nossas vidas. É para a evolução humana e não para o retrocesso. Como foram feitos em laboratório e ainda são embriões não vai envolver o lado emocional de ninguém, eu não vejo problema porque essas células tronco irão ajudar a cura de doenças e outras pessoas. Será usado para salvar muitas vidas, uma vida que mal começou por muitas outras que ainda não terminaram.
B - NÃO, POIS O EMBRIÃO TEM DIREITO A VIDA – 5 participantes (24%) Eu sou contra pois não acho certo tirar uma vida inocente para tentar salvar outras vidas, pois mesmo sendo apenas um embrião, ele tem o direito a vida. Não se deve retirar a vida de inocente, mesmo eles tendo sido criado em laboratório. Como a ciência está ficando cada vez mais avançada acho que podiam buscar outras formas

de conseguir retirar essas células.
C - SIM, POIS EMBRIÕES NÃO SÃO SERES HUMANOS – 4 participantes (20%) Sim. Deve prosseguir as pesquisas de manipulação das células tronco a partir dos embriões pois aquilo é só um amontoado de células sem vida, células morrem todos os dias. O ser humano para ser considerado vivo deve viver sozinho de forma autônoma. E quando o ser está na barriga ele é um parasita pois o corpo da mulher reage como se fosse um.
D - NÃO, POIS EMBRIÕES NÃO SÃO COISAS – 2 participantes (10%) Não, porque pode salvar muitas pessoas, mas está usando uma “vida” para fazer um experimento e depois de um tempo, quando ele não for mais útil será descartado. Mesmo sendo um embrião, é um ser vivo, é para curar doenças, mas não adianta salvar vida matando outra, o embrião se torna “mercadoria”. Os beneficiados serão aqueles que podem pagar por esse tratamento.

O segundo tema gerador de discussões foi pena de morte. Inicialmente foi esclarecido o que é a pena de morte, foi feito uma abordagem histórica e antropológica dessa forma de punição, os alunos foram convidados a darem exemplos da aplicação dessa pena de acordo com seus conhecimentos, o tema foi trazido para a contemporaneidade e para as questões envolvendo a realidade nacional e local. Feito isso, os estudantes foram convidados a se posicionarem em relação a seguinte questão: Você é a favor da pena de morte? Por quê? As respostas dadas foram ordenadas segundo ideias chave e ancoragens comuns e a partir disso foram gerados discursos do sujeito coletivo. A partir da análise desses discursos, que claramente se manifestaram nos debates realizados, pode-se afirmar que posicionamentos de ancoragem conservadora foram minoria, 15% dos praticantes defenderam a pena de morte para crimes graves, entre eles corrupção, homicídio e estupro e 5% defenderam a pena de morte para criminosos incapazes de reabilitação; tais concepções partem da crença que a eliminação dos seres humanos incapazes de conviver socialmente é a melhor medida a ser tomada, a mais justa. Já 80% dos participantes se posicionaram contrários à pena capital e apresentaram as seguintes ancoragens para seus posicionamentos: 35% se posicionaram contrários a pena de morte pois esta violaria o direito fundamental a vida que deve ser garantido pelo Estado, ou seja, em um Estado de Direito todos devem ter seu o direito à vida, sendo a pena de morte imoral; 15% são contrários e defenderam o direito a reabilitação da pessoa que comete crime, levando em consideração a dimensão da dignidade humana e da capacidade humana de aprender, de reconhecer seus erros, de mudar sua visão e mundo e seus comportamentos; para 15% a pena de morte é injusta pois o sistema judiciário pode cometer erros e sentenciar a morte uma pessoa inocente, a possibilidade de erro

invalida a pena de morte como forma de punição segundo essa ancoragem; outros 10% se posicionaram contrários argumentando que a pena de morte é uma forma de punição ineficiente no que tange ao controle dos comportamentos, o argumento utilizado é que países com pena de morte continuam com os mesmos índices de homicídio, ou seja, saber que a pena para homicídio é a morte não impede o indivíduo de matar, partindo do princípio que em um sistema de regras as punições são convencionadas com fins de controle das ações delituosas. Uma representação social se fez ecoar através de 5% dos participantes contrários a pena de morte e defensores do sofrimento em cárcere como forma de punição adequada para os criminosos. Os variados posicionamentos exigiram organização na apresentação e discussão das ideias, mas observa-se, nesse tema, a ideia consolidada por uma maioria de que a vida humana não é algo que pode ser alvo de punição e que nenhum outro tem o direito de tirar a vida de uma pessoa.

Quadro 9 – Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você é a favor da pena de morte? Por quê?

A - SIM, PARA CRIMES GRAVES – 3 participantes (15%) Sim, seria a favor da pena de morte dependendo do crime, não matar todos, mas os mais corruptos, os assassinos, os estupradores, não pessoas de rua que roubam para sobreviver porque eles não têm escolha.
B - SIM, EM CASOS DE IMPOSSIBILIDADE DE REABILITAÇÃO – 1 participante (5%) A pena de morte seria em casos extremos no qual o criminoso não tem nenhuma possibilidade de reabilitação.
C - NÃO, O INDIVIDUO TEM DIREITO A VIDA E O ESTADO O DEVER GARANTÍ-LA – 7 participantes (35%) Não. Acredito que apesar de qualquer erro, independente da gravidade ninguém tem o direito de tirar a vida de um ser humano além dele e de sua vontade. É uma vida, tem que ter punida, mas não com a morte, não acho que o Estado tenha direito de tirar a vida de alguém independentemente, o Estado deve priorizar a vida e não retirá-la, em qualquer situação.
D - NÃO, O INDIVÍDUO TEM DIREITO A REABILITAÇÃO – 3 participantes (15%) Não, porque o indivíduo vai morrer e perder a consciência e não aprendera que está errado, muito menos será reabilitado. Além do mais com a pena de morte eles iriam estar jogando uma vida fora pois poderia contribuir com a sociedade futuramente e as vezes a pessoa foi inserida em uma vida ruim, assim não teve escolha do que fazer.
E - NÃO, É INJUSTA POIS O SISTEMA É FALHO – 3 participantes (15%) Pena de morte é um sistema falho que por muitas vezes matou inocentes por mau julgamento. A justiça hoje é muito falha, tem muitos inocentes sendo presos, imagine a injustiça de aplicar a pena de morte para quem não é culpado pois é mais fácil um preto pobre e de periferia do que um branco de elite ser preso. A polícia tem que ver se é mesmo essa pessoa o bandido, para não matar uma pessoa que não é culpada.
F - NÃO, POIS É UMA FORMA DE PUNIÇÃO INEFICIENTE – 2 participantes (10%) A pena de morte não irá diminuir a criminalidade. A pena de morte é hipócrita, pois o

objetivo é eliminar os indesejáveis.
G - NÃO, A PENA DE MORTE EVITA O SOFRIMENTO DA PUNIÇÃO – 1 participante (5%) Na minha opinião a pena de morte não deve ser aplicada, pois é fácil cometer um crime e morrer ao invés de passar pelo sofrimento de ficar em uma cadeia, principalmente os estupradores.

No décimo encontro os temas tratados foram fertilização in vitro (FIV) e pílula do dia seguinte ou contracepção de emergência. Inicialmente foram esclarecidos os dois temas através de material de apoio explicativo retirado de sites de conteúdo. Apresentada as temáticas, foram levantadas as seguintes problematizações: É legítimo o procedimento de fertilização in vitro e devem as mulheres terem o direito de se submeterem a tal procedimento? Tal questão aponta para o conflito moral entre manipulação da vida e direitos reprodutivos. A questão relacionada a pílula foi a seguinte: Você concorda com o uso da pílula do dia seguinte? Por quê? Apontando para polêmica sobre a pílula ser um método contraceptivo ou abortivo e sobre os direitos de intervenção no processo gestacional.

O primeiro tema abordado no encontro, devido possivelmente por ficar fora do universo de interesse da maioria dos adolescentes, no caso recorrer a procedimentos médicos para se tornarem mães e pais, não contou com uma participação engajada. Porém, os que participaram se posicionaram da seguinte forma: 29% se posicionou contra o procedimento de fertilização artificial justificando que a ciência não tem o direito de manipular embriões humanos ou de criar vida, posicionamentos tais ancorados principalmente na mentalidade e nas concepções religiosas; 49% acredita que o procedimento é legítimo principalmente porque garante o direito das pessoas de realizarem seus sonhos de serem mães e pais; tal concepção fundamenta-se na crença de que a Ciência deve ser utilizada para superação dos problemas humanos e que a realização do sonho da maternidade e paternidade prevalece moralmente a manipulação de embriões; 15% acham legítimo o procedimento e defendem o direito da Ciência a pesquisa e a produção de conhecimento e dos seres humanos de se aproveitarem disso, apoiados aparentemente num pensamento tecnicista; 7%, em seu argumento, recorreram a naturalização da fisiologia feminina, ou seja, se naturalmente, tanto na natureza quanto com mulheres, embriões são concebidos e eliminados em gestações mal sucedidas não existem motivos para se moralizar os efeitos negativos do procedimento de FIV que é o descarte de embriões.

Quadro 10 – Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você acha legítimo o procedimento de fertilização in vitro? Deve a mulher ter o direito de fazer fertilização in vitro? Por quê?

A - NÃO, POIS A CIENCIA NÃO TEM O DIREITO DE MANIPULAR EMBRIÕES - 4 participantes (29%) Não. O direito dos casais quererem um filho é valido, já a ciência manipular os embriões já não é valido, igual as células tronco, são embriões por mais que o casal queira ter o filho já que é seu direito, mas não recorrer a F.I.V, adote. A mulher poderia realizar seu sonho de ser mãe, mas iria prejudicar muitos embriões para a realizar o sonho de uma pessoa, pois muitos embriões foram feitos para isso. Penso que Deus sabe de tudo e se a mulher ou o homem não podem ter filhos, eles não podem.
B - SIM, POIS AS PESSOAS DEVEM TER O DIREITO DE SEREM MÃES E PAIS – 7 participantes (49%) Eu acho legítimo, pois de certa forma ajuda os pais terem filhos. Como o casal não consegue ter um filho por vias naturais, eles poderiam sim recorrer ao FIV, com a mulher ciente a todos os procedimentos que ela terá que seguir para se preparar. Porque apesar de testarem muitos embriões não é nada sem o consentimento de quem faz doações, e de quem irá recebê-lo. O casal tem o direito de realizar o sonho de ter um filho, acho que é um direito fazer a fertilização in vitro.
C - SIM, POIS NÃO É IMORAL MANIPULAR EMBRIÕES – 2 participantes (15%) Sim, já tinha colocado minha opinião sobre manipulação de vidas eu concordo sobre isso também.
D - SIM, POIS A MORTE DE EMBRIÕES É COMUM EM GESTAÇÕES MALSUCEDIDAS – 1 participante (7%) É normal, mulheres fazem abortos naturais de embriões muito comumente.

Já o segundo tema gerou maiores debates principalmente por estar diretamente ligado as experiências dos adolescentes. Do total de participantes que registraram seus posicionamentos por escrito para posterior discussão, 26% são contra o uso e a venda do medicamento conhecido como pílula do dia seguinte por considerem-no um medicamento e um método abortivo, pois é utilizado com o intuito de possivelmente interromper uma vida em potencial. Já 84% se posicionaram a favor do uso, as ideias centrais e ancoragens apresentadas foram as seguintes: 40% são a favor do uso para evitar uma gravidez indesejada cuja principal vítima será a própria criança que sofrerá com maus tratos e falta de atenção e afeto, tal posicionamento coloca em foco o direito a qualidade de vida frente ao direito a vida; 26% acreditam se tratar de um método contraceptivo cujo objetivo é impedir a união dos gametas ou a instalação do óvulo, fecundo ou não, no útero, assim sendo não caracterizaria abortamento; 8% acham legítimo o uso da pílula pois defendem o direito de escolha no que tange a questões relacionadas a reprodução humana.

Quadro 11 – Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você concorda com o uso da pílula do dia seguinte? Por quê?

A - NÃO, POIS A PILULA PROVOCA ABORTO E VIOLA O DIREITO A VIDA – 6 participantes (26%)

Sou contra e não concordo com a venda em farmácias pois é um método abortivo, é uma vida, a criança não tem culpa da irresponsabilidade de alguns casais pois mesmo que não tenha chegado a fecundar, é uma vida que poderia ser formada.
B - SIM, POIS EVITA GRAVIDEZ INDESEJADA – 9 participantes (40%) Eu sou a favor, pois é a forma da pessoa evitar uma gravidez indesejável legalmente. É melhor interromper o processo de fecundação do que ter uma criança indesejada como consequência, é uma última alternativa para ter uma gravidez indesejada. Pois se a pessoa não tem estrutura econômica para cuidar de uma criança, ela não deve vir ao mundo e também se a mãe não quer o bebê é um direito. Eu acho que é bom ter esse remédio para não ficar trazendo filho para o mundo e não saber cuidar e amar e dar toda atenção que ele mereça.
C - SIM, POIS É UM MÉTODO CONTRACEPTIVO – 6 participantes (26%) Sim, concordo. É um remédio muito acessível hoje em dia e não é um método de aborto, pois ela impede o encontro entre os gametas. Iria prevenir que a mulher engravidasse uma vez que não tem como saber se houve realmente a fecundação e na minha opinião não pode ser considerado um aborto porque somente interrompe e não tira algo que já tem.
D - SIM, POIS DEVE-SE TER O DIREITO DE ESCOLHA – 2 participantes (8%) É legitimo, ninguém é obrigado a ter filhos. Acredito que quem apoia a pílula também apoia o aborto pois as duas tem grandes semelhanças, eu apoio porque se você não quer não tenha.

No último encontro para desenvolvimento das atividades de discussão de dilemas morais, após serem discutidos os principais temas dilemáticos e polêmicos envolvendo a vida, foi discutido um tema de grande seriedade e relevância social, qual seja: o abortamento. Diferente dos encontros anteriores, neste encontro os alunos foram convidados a trazerem materiais de apoio pró e contra o abortamento. Após a exibição dos materiais, os participantes responderam a seguinte questão: Você é a favor ou contra o aborto? Por quê? A organização dos dados coletados e a análise das ideias centrais e das ancoragens demonstraram os seguintes posicionamentos: 43% dos participantes se posicionaram contra o aborto, 10% a favor apenas em casos regulados pela lei, ou seja, estupro, risco de vida para mãe e anencefalia; assim sendo 53% dos participantes se posicionaram contrários ao direito de escolha em se tratando de interrupção da gestação; as ideias centrais apresentadas foram as seguintes: 33% considera o aborto uma violação ao direito a vida e ao direito de nascer por isso deve ser considerado crime e ser proibido inclusive no caso de estupro, ou seja, o direito à vida e o nascimento devem sempre ser colocados acima da vontade individual e de traumas causados pela violência sexual, para 7%, a existência de métodos contraceptivos torna injustificável a prática do aborto, apelando para a responsabilidade e os cuidados que envolve ter relações sexuais, 3% consideram o abortamento como forma de homicídio ou assassinato. Do total, 40% se posicionaram a favor da interrupção da gravidez, 30% defendem o

direito de escolha e a liberdade para se lidar com assuntos reprodutivos colocando o direito a qualidade de vida na frente do direito a vida e criticando posturas antiabortistas que não apresentam a mesma preocupação com a vida da criança depois que ela nasceu, tais posicionamentos tenderam a levar em consideração aspectos psicológicos da mãe e condições socioeconômicas como variáveis a serem consideradas; 10% defenderam o direito ao aborto até a 12º semana de gestação levando em consideração as questões colocadas pelo posicionamento anterior mas principalmente as possibilidades de sofrimento fetal, que segundo algumas versões não aconteceria se o abortamento for realizado antes do desenvolvimento do sistema nervoso central, ou seja, antes que o feto seja capaz de sentir. Tal abordagem da questão suscitou a seguinte questão: qual o marco a ser utilizado para definir a origem da vida de uma pessoa? Seria o momento da concepção, da formação do sistema nervoso central, ou do nascimento? Apesar dos questionamentos, digno de nota é o posicionamento de 7% dos participantes que decidiram não se posicionar e se declararam indecisos ou sem opinião, utilizando como argumento a incapacidade de compreender como se pode salvar uma vida tirando-a.

Quadro 12 – Ideias centrais e DSC sobre a questão: Você é a favor ou contra o aborto? Por quê?

A - CONTRA, POIS O ABORTO VIOLA O DIREITO A VIDA – 9 participantes (33%) Eu sou contra pois uma criança é uma vida e ninguém tem o direito de tirar a vida . A pessoa tem que ter consciência do que está fazendo, pois não é qualquer coisa que está em jogo. As pessoas não deviam ter esse direito, é uma vida, não algo simples que deveria ser interrompido, é um ser que pode fazer a diferença no mundo. O aborto deve continuar sendo proibido, se não deseja a criança, doe, não mate alguém que não ao tem culpa de nada, apenas gere e após doe se não quiser, mas assuma suas responsabilidades sem machucar ninguém, se não quer ter filho use camisinha, se for o caso de estupro o trauma é grande mas não é a culpa do bebê. Então como todo indivíduo tem direito a vida, esse filho tem direito de nascer e pronto.
B - CONTRA, POIS EXISTEM MÉTODOS CONTRACEPTIVOS – 2 participantes (7%) Não. Porque existe muitos métodos contraceptivos para evitar que isso aconteça, por isso o aborto não se justifica, não adianta querer depois que já fez.
C - CONTRA, POIS ABORTO É ASSASSINATO – 1 participantes (3%) Um ato que eu digo ser digno de desumanidade, quem faz isso é por que abandona suas responsabilidades e também parte de sua humanidade por quererem fazer isso, pode se dizer ser o pensamento de um assassino.
D - FAVOR, EM CASO DE ESTUPRO E ANENCEFALIA – 3 participantes (10%) Sou a favor do aborto em caso de anencefalia e de estupro, caso contrário o casal deve ser arcar com a responsabilidade de seus atos.
E - FAVOR, DEVE-SE TER O DIREITO DE ESCOLHA – 8 participantes ou 30% Sou a favor, aborto deve ser liberado/legalizado pois cada um tem a liberdade de querer ou não a criança. Eu acho que todas as mulheres deviam ter o direito de ter o

bebe ou não, seja na primeira ou a quinta se não é algo que ela deseja não deveria ter. Sou a favor, o casal/mulher tem o direito sim de escolher qual decisão tomar. Eu prefiro que a criança se já é certeza que seu futuro é incerto, se não vai ter condições boas de vida e suas necessidades básicas garantir. Se a família já não tem uma estrutura não só material, mas psicológica também, o futuro dessa criança será comprometido. Muitos falam que são contra o aborto por que é uma vida que passou a existir, mas na verdade o que eles querem é que a criança nasça, se a criança futuramente vai ser amada não importa; ou se vai ser alimentada, onde vai morar ou estudar. São pró- nascimento e não pró-vida.
F - FAVOR, ATÉ A DÉCIMA SEGUNDA SEMANA – 3 participantes (10%) Sou a favor, pois até a 12° semana o sistema nervoso não está formando, portanto não sentira dor, e aborto já é um hábito comum na vida das mulheres, só que as pobres geralmente morrem. O aborto é um método necessário que evita muitos problemas futuros.
G - SEM OPINIÃO, INDECISO – 2 participantes (7%) Não sei opinar, estou indeciso, pois não vejo como salvar uma vida tirando-a.

12º ENCONTRO

No último encontro planejado foi aplicado a avaliação do raciocínio moral pós-intervenção com o objetivo de avaliar possíveis avanços de nível e estágio do desenvolvimento do juízo moral. Os alunos foram dispostos em fileiras para garantir os objetivos da atividade. Os resultados podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 3 - Níveis e estágios de desenvolvimento moral pós-teste dos estudantes

Níveis e estágios de desenvolvimento moral pós-teste	Meninos	Meninas	Total de estudantes	Percentual geral
NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL: interesses individuais concretos				
Estágio 01: Heteronomia. Incapacidade de assumir perspectivas. Obediência à autoridade (evitar o castigo)	0	0	0	-
Estágio 02: Coordenação e intercâmbio de perspectivas (somente das pessoas implicadas, mas ainda centrado no seu ponto de vista). Orientação de justiça ingenuamente egoísta.	0	0	0	-
NÍVEL CONVENCIONAL: Interesse de terceiros (desempenho de papeis e atendimento de expectativas)				
Estágio 03: assumir a perspectiva de terceiros significativos (amizade). Importância das expectativas do grupo afetivo. “Bom menino”.	7 – 39%	11 – 61%	18	52,94%
Estágio 04: assumir a perspectiva do outro generalizado (Ordem Social – Fidelidade). Importância das leis e sistemas de crenças como base do sentido de pertencimento social.	7 – 50%	7 – 50%	14	41,17%
NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL: **construir um conjunto racional de princípios (superação do relativismo moral)**				
Estágio 05: Princípio de contrato social (consenso). Não procura prescrever uma	2 – 100%	0	2	5,88%

fórmula fixa de obrigação para cada relação.				
Estágio 06 – Princípios de reversibilidade e universalidade e direitos humanos (Dever-Justiça).	0	0	0	-

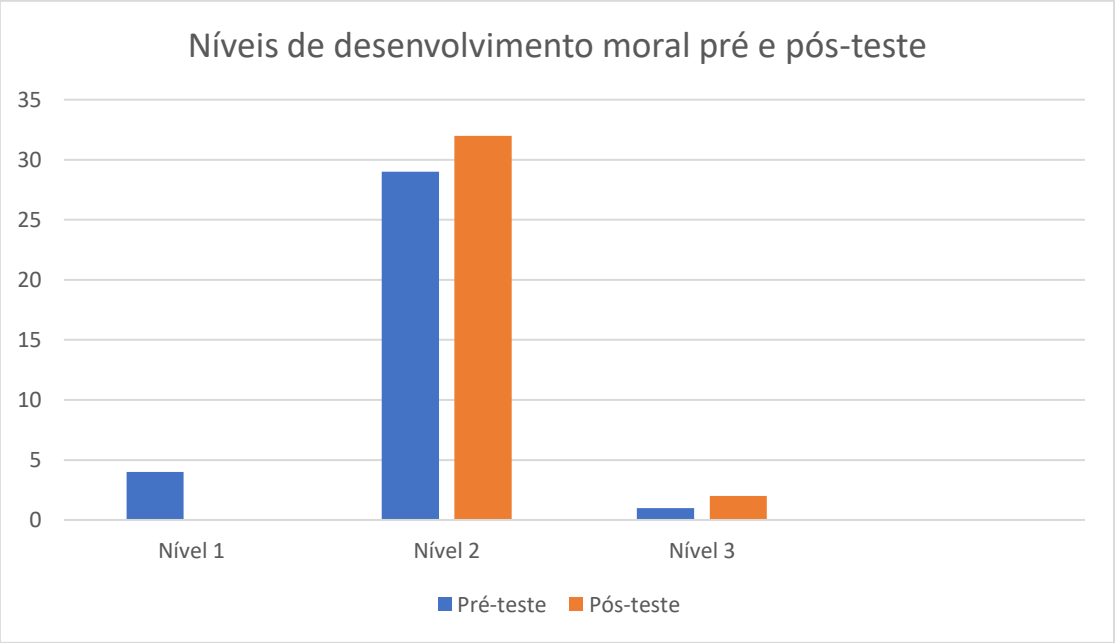
Comparando os resultados da avalição pré-intervenção com os da pós-intervenção temos a seguinte tabela:

Tabela 5 – Dados, níveis e estágios de desenvolvimento moral dos participantes pré-intervenção e pós-intervenção

Estudante	Gênero	Idade	Série escolar	Religião	Nível e Estágio Pré	Nível e Estágio Pós
E1	F	15	1ª	Sem	N2E4	N2E4
E2	F	17	1ª	Católica	N1E2	N2E3
E3	M	16	2ª	Sem	N2E3	N2E3
E4	F	14	1ª	Sem	N2E3	N2E3
E5	M	16	2ª	Católica	N3E5	N3E5
E6	M	15	1ª	Ateu	N1E2	N2E3
E7	F	15	1ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E8	M	17	2ª	Sem	N2E3	N2E4
E9	F	15	1ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E10	F	16	2ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E11	F	15	1ª	Evangélica	N2E3	N2E4
E12	F	15	1ª	Católica	N2E3	N2E3
E13	M	17	3ª	Sem	N1E2	N2E3
E14	M	15	1ª	Evangélica	N2E3	N3E3
E15	M	18	3ª	Sem	N2E4	N3E5
E16	F	17	3ª	Católica	N2E3	N2E4
E17	F	15	1ª	Católica	N2E3	N2E3
E18	M	16	2ª	Ateu	N2E4	N2E4
E19	M	17	2ª	Evangélica	N2E3	N2E4
E20	M	17	3ª	Agnóstico	N2E4	N2E4
E21	M	16	2ª	Espírita	N2E3	N2E3
E22	F	16	2ª	Sem	N2E3	N2E4
E23	F	15	1ª	Sem	N2E3	N2E4
E24	M	17	3ª	Evangélica	N2E3	N2E3
E25	M	18	3ª	Evangélica	N2E4	N2E4
E26	F	15	2ª	Católica	N2E3	N2E3
E27	F	15	1ª	Católica	N2E3	N2E3
E28	M	17	3ª	Evangélica	N1E2	N2E3
E29	F	16	2ª	Espírita	N2E4	N2E4
E30	F	17	3ª	Sem	N2E3	N2E3
E31	M	15	1ª	Católica	N2E3	N2E4
E32	F	16	2ª	Católica	N2E3	N2E3
E33	M	15	1ª	Sem	N2E4	N2E4
E34	F	16	2ª	Agnóstica	N2E4	N2E4

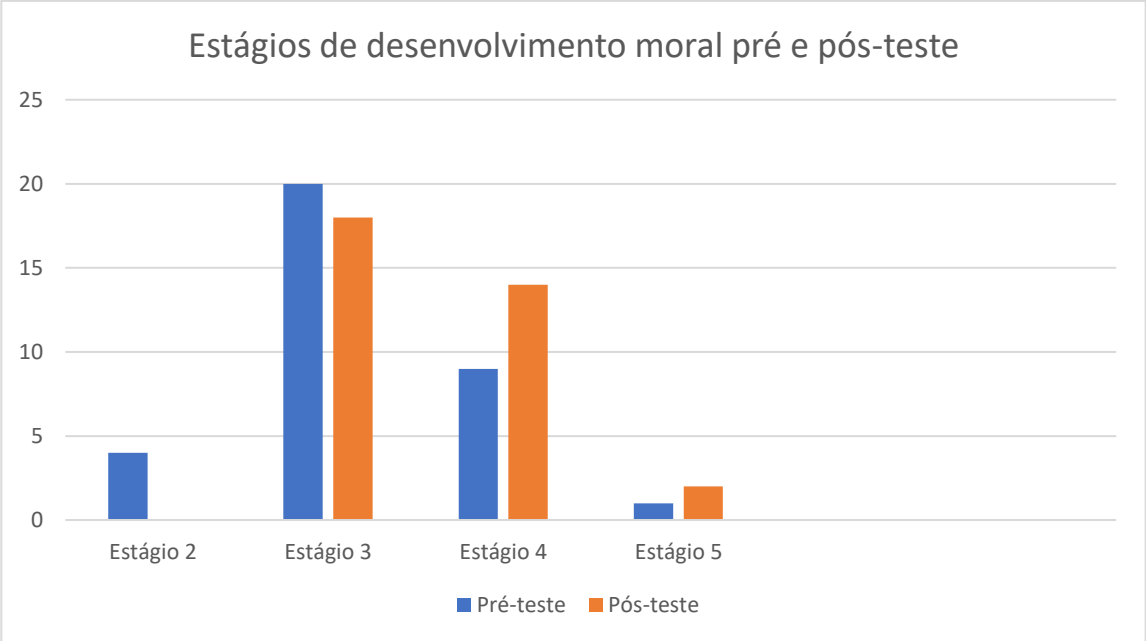
A análise dos resultados, de caráter qualitativo hermenêutico, do questionário aplicado pré e pós-intervenção apresenta os seguintes resultados: no questionário sobre o Dilema de Heinz aplicado pré-intervenção observamos que 4 alunos se situavam no primeiro nível de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg, o pré-convencional; 29 alunos no segundo nível, o convencional e 1 aluno no nível três, pós-convencional. No questionário pós-intervenção observamos que todos os 4 alunos que estavam no nível 1 avançaram para o nível 2, o nível 2 de 29 alunos aumentou para 32 e o nível 3 de 1 para 2, ou seja, dobrou o número adolescentes no nível pós-convencional.

Gráfico 5 – Níveis de desenvolvimento moral pré e pós-teste



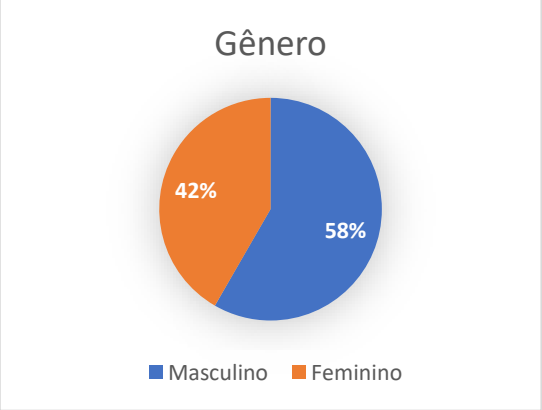
Além dessa análise, foi possível comparar os resultados, do questionário pré com o pós-intervenção, individualmente e a partir disso observar a porcentagem de adolescentes que avançaram em nível ou estágio. Do total de 34 participantes, 12 ou 35,30% apresentaram avanço de nível ou estágio e 22 ou 64,70% mantiveram o nível e estágio que apresentaram no questionário pré-teste.

Gráfico 6 – Estágios de desenvolvimento moral pré e pós-teste



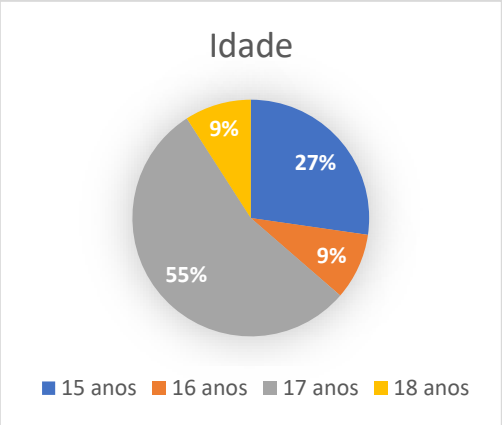
Outros resultados que podem ser analisados são: a quantidade de estudantes que apresentaram avanços segundo gênero, idade, série e religião.

Gráfico 7 – Gênero dos participantes que apresentaram avanços



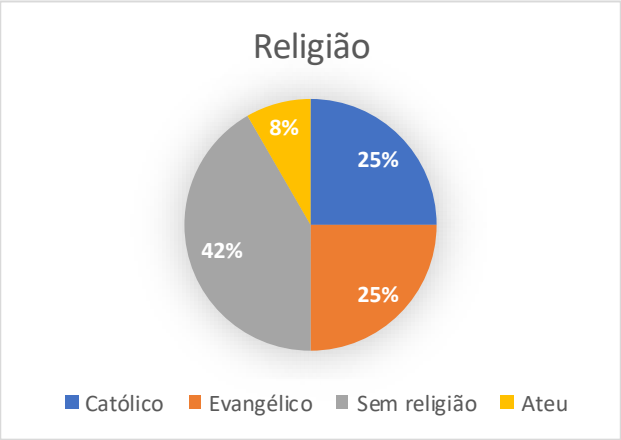
Embora a pesquisa tenha contado com uma pequena maioria de participantes do gênero feminino (52%) em relação ao gênero masculino (48%), os efeitos da intervenção foram mais exitosos com participantes do gênero masculino (58%) em contraposição ao gênero feminino (42%).

Gráfico 8 – Idade dos participantes que apresentaram avanços



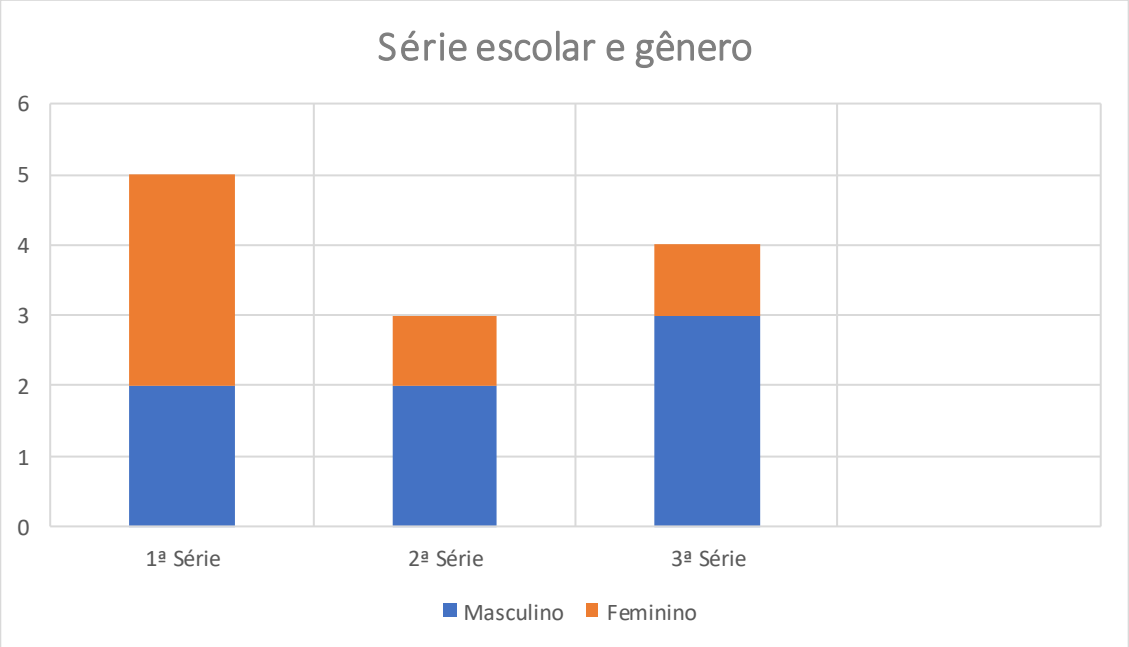
Em relação aos grupos etários participantes pode-se concluir que não houve avanços no participante de 14 anos, dos 13 participantes com 15 anos, 3 apresentaram avanços; dos 9 participantes com 16 anos, 1 apresentou avanço; dos 9 participantes com 17 anos, 7 apresentaram avanços e dos 2 participantes com 18 anos, 1 apresentou avanço. Diante dos resultados podemos inferir que a intervenção realizada atingiu de forma mais eficiente a faixa etária de 17 e 18 anos.

Gráfico 9 – Religião dos participantes que apresentaram avanços



Diante dos dados coletados sobre a religião dos participantes em relação a religião daqueles que apresentaram avanços pode-se dizer que: de um total de 58% ou 19 participantes religiosos, dos que apresentaram avanços, 50% ou 6 se declararam religiosos. Dos 26% ou 10 participantes que declararam não seguirem nenhuma religião, 5 apresentaram avanços constituindo 42%. Dos 2 participantes que se declararam ateus e compunham 10% do total, 1 apresentou avanço, ou seja, 8%. Não apresentaram avanço os que se declararam espírita e agnósticos. A partir dessas análises, pode-se inferir que a intervenções realizada apresentou maior êxito, levando em consideração os números iniciais, entre os participantes que se declararam sem religião e ateu.

Gráfico 10 – Série escolar e gênero dos participantes que apresentaram avanços



Em relação à série escolar, após a realização da intervenção, pode-se dizer que dos 14 participantes que estão da 1ª série do Ensino Médio, 5 apresentaram avanços, sendo 3 meninas e 2 meninos; dos 12 participantes da 2ª série, 4 apresentaram avanços, sendo 1 menina e 3 meninos; dos 8 participantes da 3ª série, 4 apresentaram avanços, sendo 1 menina e 3 meninos. Diante das proporções, pode-se dizer que a intervenções foi mais eficiente com os participantes da 3ª série do Ensino Médio.

A partir dos resultados analisados e retomando a problemática geradora da pesquisa realizaremos, a seguir, a discussão dessas análises a partir do material bibliográfico encontrado.

O estudo realizado por Moreira, Camino e Rique (2015) procurou comparar a qualidade do julgamento moral de dois grupos de adolescentes, alunos do ensino médio de uma mesma escola privada, em dois momentos distintos: um grupo de adolescentes do ano de 1996 (ano de implementação da LDB), que foram educados com os princípios educacionais do Decreto-Lei nº 869 de 1969; e um grupo de adolescentes do ano de 2011, que estiveram inseridos em nova estrutura educacional que exigia a abordagem de questões morais e éticas, de forma transversal durante o ensino fundamental e médio. Como resultado verificou-se para os adolescentes do ano de 1996 uma maior média para o nível convencional e para aos adolescentes do ano de 2011 uma maior média para o nível pós-convencional e considerando os três estágios morais analisados observou-se que tanto para os

adolescentes do ano de 1996, como para os adolescentes do ano de 2011, uma maior frequência do uso do Estágio 4.

Comparando com os resultados encontrados em nossa pesquisa podemos evidenciar que uma parte dos adolescentes participantes apresentaram juízos do nível pré-convencional na avaliação pré-teste, incompatíveis com o nível que deveriam estar para a idade, mas que foram superados a partir da intervenção realizada. Assim sendo, na avaliação pós teste observamos a grande maioria dos alunos no nível convencional principalmente no estágio 3. A partir de tal comparação pode-se afirmar que as atividades de educação moral são fundamentais para um desenvolvimento do raciocínio moral adequado de acordo com a idade de crianças e jovens.

A pesquisa realizada por Carvalho e Almeida (2011) com o objetivo de investigar o nível de julgamento moral de alunos em uma escola particular do Plano Piloto no Distrito Federal, apresentou resultados que, embora tenham sido utilizado instrumento diferente de avaliação, podem ser relacionados aos resultados da presente pesquisa. Foi aplicado para 100 alunos da 3ª série o Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de J. Gibbs, que avalia o nível de julgamento moral dos sujeitos, sendo que, 54 alunos eram do sexo feminino e 46 do sexo masculino. O SROM avaliou os estágios de desenvolvimento moral em que os sujeitos se encontravam. Para cada uma das seis alternativas de respostas existia uma correspondência a um dos estágios do desenvolvimento do julgamento moral, postulado por Kohlberg. A aplicação do instrumento constatou-se que: 3% dos sujeitos estavam no estágio 2; 72% estavam no estágio 3; 25% estavam no estágio 4.

Na pesquisa realizada por Macedo (2015) com 40 alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública da Zona Norte da cidade de São Paulo, utilizando também a adaptação brasileira do Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de J. Gibbs, apresentou os seguintes resultados: 1 (2,5%) aluno apresentou conceitos, justificativas e perspectivas sociomorais do nível pré-convencional no estágio 1, e 5 (12,5%) no estágio 2 do nível do nível pré-convencional. 13 (32,5%) deles apresentaram respostas categorizadas no nível convencional no estágio 3, 16 (45%) demonstraram estar no estágio 4 do nível convencional e 1 (2,5%) foi tipificado no estágio 5 do nível pós convencional.

A aplicação da nossa avaliação pré-intervenção para os alunos da 3ª série apresentou: 25% no estágio 2, 37,5% do estágio 3 e 37,5% no estágio 4; os

resultados da avaliação pós-intervenção constatou: 38% no estágio 3, 50% no estágio 4 e 12% no estágio 5. Comparando os resultados de partida verifica-se um nível de julgamento moral melhor dos alunos da pesquisa de Carvalho e Almeida (2011) com valores bem menores em relação ao estágio 2, apesar dos valores de nossa pesquisa para o estágio 4 serem maiores. Contudo os resultados da avaliação pós-intervenção são capazes de demonstrar a eficiência das atividades realizadas para o desenvolvimento do raciocínio moral com a superação total de estudantes no estágio 2 e aumento dos valores em relação ao estágio 4 e avanço para o estágio 5.

Outra informação relevante da pesquisa de Macedo (2015) são as diferenças entre os gêneros masculino e feminino que se deu da seguinte forma: no estágio 2: 60% dos alunos eram do sexo feminino e 40% do sexo masculino, no estágio 3: 76,9% eram do sexo feminino e 23,07% do sexo masculino, no estágio 4: 55,5 dos alunos eram do sexo feminino e 44,5 eram do sexo masculino.

Tais dados podem ser relacionados aos da pesquisa de Pascual (2002) que entrevistou 60 adolescentes do País Basco e de Aragão, comunidades autônomas da Espanha, do ensino secundário. O nível de julgamento moral em que se encontravam era o convencional, típico das pessoas em desenvolvimento no período de adolescência. A divisão entre sexo masculino e feminino, no estudo de Pascual (2002), ocorreu da seguinte forma: no estágio 2: 67% dos sujeitos eram do sexo feminino e 33% do sexo masculino; no estágio 3: 57% eram do sexo feminino e 43% do sexo masculino; no estágio 4: 44% alunos eram do sexo feminino e 56% do masculino. No estágio 2, a maior incidência ficou no sexo feminino, com 67% do total. Já nos estágios 3 e 4 a diferença entre os sexos foi pequena.

Em nossa pesquisa, na avaliação pré-intervenção, verificou-se: no estágio 2, 75% dos estudantes eram meninos e 25% eram meninas; no estágio 3, 35% de meninos e 65% de meninas, no estágio 4, 56% de meninos e 44% de meninas e no estágio 5, 100% era menino. Em comparação com o estudo de Macedo e Pascual verifica-se divergência em relação aos números referentes ao estágio 2, com expressa maioria de meninos; no estágio 3 com maioria significativa de meninas; no estágio 4 as porcentagens se identificam e em nossa pesquisa não aparecem meninas no estágio 5. Em nossa avaliação pós-intervenção os resultados que se apresentam são: ausência de estudantes no estágio 2; 39% de meninos e 61% de meninas no estágio 3; 50% de meninos e meninas no estágio 4 e 100% de meninos no estágio 5.

Diante da discussão dos resultados, embora nossa pesquisa seja em pequena escala, destacam-se dois pontos que merecem ser analisados: o primeiro é a quantidade de meninas no estágio 3 e o segundo é a ausência de meninas no estágio 5. Um dos questionamentos direcionados a teoria cognitivo-evolutiva de Kohlberg versa sobre um dos pontos fulcrais desta, qual seja: a universalidade do desenvolvimento do raciocínio moral em torno do conceito de justiça.

A obra de Carol Gilligan lançada em 1982 e traduzida no Brasil em 1993 com o título “Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à vida adulta” se destaca por ser a primeira crítica ao modelo kohlberguiano no que se refere as diferenças de como o masculino e o feminino pensam acerca das questões morais. O ponto de partida da autora é justamente a constatação, diante do fortalecimento das pautas de combate à discriminação entre os sexos e a busca por igualdade e justiça social, do não ajustamento das mulheres aos principais paradigmas teóricos do desenvolvimento humano - considerados sexualmente neutros em sua objetividade científica - cujas causas residiriam em problemas na representação, limitações acerca das concepções sobre a condição humana, na omissão de algumas perspectivas e em um consistente preconceito observacional e valorativo que acostumou a sociedade a ver a vida através dos olhos dos homens.

A abordagem de Gilligan parte de uma revisão crítica das teorias sobre o desenvolvimento moral formuladas por Freud, Erikson, Piaget e Kohlberg, destacadamente centradas em uma visão masculina. Com apoio de obras da literatura, cinema, mitologia e fundamentada em pesquisas realizadas com mulheres por ela mesma, a autora defende a tese que as formas de raciocínio e julgamento moral de homens e mulheres são diferentes e dariam origem a duas vozes ou perspectivas morais: a voz masculina estaria direcionada para o desenvolvimento de uma abordagem ética pautada por princípios e direitos formais de justiça e a voz feminina apontaria para um modo diverso de abordar e falar sobre os problemas morais, baseado na experiência feminina vinculada ao relacionamento de cuidado. A seguir apresentaremos as críticas da autora aos modelos de desenvolvimento citados.

A teoria do desenvolvimento psicossexual de Freud, segundo Gilligan, esbarra em algumas contradições ao aplicar os desdobramentos do complexo de Édipo às meninas o que o levou a reconhecer a diferença desenvolvimental entre os sexos na força e persistência dos apegos pré edípicos das meninas às suas mães.

Tais apegos aliados a privação dada pela anatomia de uma completa solução edípica prejudicariam diretamente a formação do superego e consequentemente o nível do que é eticamente normal, por isso as mulheres mostrariam menos senso de justiça e seriam mais frequentemente influenciadas em seus julgamentos por sentimentos. A crítica de Gilligan segue na direção de que a diferença entre os sexos não se deve exclusivamente a anatomia, mas principalmente ao papel social desempenhado que difere e é experenciado de formas diferentes por meninos e meninas. Como as mulheres, quase que exclusivamente, são responsáveis pelo cuidado dos filhos, a personalidade feminina se inclina a definir-se em relação a conexão com outras pessoas mais do que a personalidade masculina, inclinada a individuação. Essa inclinação feminina surge como uma base mais forte para a empatia e para sentir a necessidade ou sentimento dos outros como seus próprios.

Avançando nos estudos sobre a formação da personalidade na infância, Gilligan retoma a teoria piagetiana do desenvolvimento do juízo moral da criança baseada na observação de como meninos e meninas interagem por meio dos jogos infantis enquanto instrumentos de socialização e aprendizagem de regras a partir dos achados de Janet Lever. As pesquisas de Lever com crianças entre 10 e 11 anos ampliam e confirmam as observações de Piaget: meninos brincam mais em ambientes externos fora do campo institucional da família e escola do que meninas e meninos preferem jogos competitivos que envolvam um maior número de participantes, inclusive de idades diferentes, e que apresentem maior duração principalmente devido as discussões decorrentes das regras e suas possíveis violações, discussões essas que não encerram a brincadeira mas servem de motivação, o contrário acontece com as meninas cujas brincadeiras tendem a ocorrer em grupos menores e em espaços mais íntimos e privados.

As conclusões de Piaget sobre a observação do desenvolvimento moral na infância apontam para um fascínio por parte dos meninos pela elaboração de regras e pelo desenvolvimento de procedimentos para resolução de conflitos enquanto as meninas apresentam um comportamento mais pragmático, ou seja, uma boa regra é aquela que faz o jogo fluir; as meninas ainda se mostram, em relação as regras, mais condescendentes, mais dispostas a fazer concessões e mais tolerantes às inovações. A partir dessas conclusões pode-se afirmar que tais diferenças retratam os esforços dos meninos na elaboração dos aspectos abstratos e competitivos das interações enquanto as meninas valorizam a qualidade das relações e a

cooperação, empatia e sensibilidade necessária para a manutenção dos relacionamentos.

Para entender as diferenças entre os sexos na passagem da infância para a adolescência no que tange a formação da identidade, Gilligan retoma a teoria psicossocial de Erikson focada nas principiais tensões experienciadas ao longo da vida e identifica uma abordagem enviesada que privilegia o masculino. A crítica de Gilligan segue no sentido de demonstrar que o modelo eriksoniano exalta o desenvolvimento da autonomia e da individuação, marcas caracteristicamente masculinas. Apenas o primeiro estágio “confiança versus desconfiança” estaria centrado no desenvolvimento da experiência do relacionamento e na intimidade baseada na reciprocidade. Os demais estágios, anteriores a entrada na vida adulta, estariam centrados na separabilidade, ou seja, o desenvolvimento é identificado como separação e os apegos são considerados atrasos desenvolvimentais.

Assim sendo, o segundo estágio “autonomia versus vergonha e dúvida” marca a capacidade de superação das relações de dependência como se locomover e se alimentar; o terceiro estágio “iniciativa versus culpa” indica a capacidade de fazer o que os adultos fazem e pedem para fazer; o quarto estágio “diligência versus inferioridade” marca a etapa em que a criança é exigida na sua capacidade de dominar as tecnologias de sua cultura e demostrar competência a fim de se reconhecer e ser reconhecida como capazes de se tornar adulta. O esquema de Erikson baseado nos oito estágios de desenvolvimento coloca a formação da identidade, com a entrada na adolescência, no quinto estágio “identidade versus confusão de identidade”. Nesse estágio se espera que a pessoa tenha alcançado a autonomia, a capacidade de tomar iniciativas, demonstrar diligência e se firmar como alguém hábil em assumir os compromissos da vida adulta.

Gilligan questiona sobre quem Erikson está falando e a resposta é a criança masculina; a crítica se apresenta no sentido de que tal esquema não se aplica ao desenvolvimento feminino e que se manifestaria no modelo de Erikson de modo diferente uma vez que se assume que “ela mantem sua identidade em expectativa a medida que se prepara para atrair o homem por cujo nome será conhecida, por cuja posição ela será definida, o homem que a salvará do vazio e solidão ao preencher “ espaço interno”” (GILLIGAN, 1993, p. 22). Enquanto para os homens a identidade precede a intimidade, para as mulheres ambas estão ligadas pois só passariam a se conhecerem através dos relacionamentos com os outros. Assim sendo, a identidade masculina se desenvolveria a partir da sua relação com o mundo enquanto a

identidade feminina seria despertada a partir do relacionamento de intimidade com outra pessoa.

A revisão crítica realizada por Gilligan acerca das teorias do desenvolvimento moral a partir das perspectivas psicossexual, psicogenética e psicossocial procurou demonstrar que a forma como se dá o desenvolvimento masculino e feminino não são iguais. Recapitulando, tal revisão demonstra que o desenvolvimento feminino se dá através da relação e conexão com outras pessoas, com uma inclinação mais forte para sentir a necessidade ou sentimento dos outros como seus próprios além de valorizar a qualidade das relações e a cooperação, a empatia e a sensibilidade como necessárias para a manutenção dos relacionamentos baseados na intimidade.

A partir desse levantamento, Gilligan parte para a crítica da teoria do desenvolvimento do raciocínio moral de Kohlberg e logo de saída afirma que nas pesquisas que fundamentaram os estudos do psicólogo estadunidense, as mulheres simplesmente não existem. Isso é dito porque os estudos empíricos longitudinais realizados ao longo de 20 anos e que são a base para a teoria dos três níveis e seis estágios do desenvolvimento moral foram feitas estritamente com homens. Além disso, Gilligan denuncia que grupos não incluídos na sua amostra original raramente atingem os estágios superiores e o que mais nos interessa nessa discussão, ela afirma que “notáveis entre aqueles que aparecem como deficientes no desenvolvimento moral na escala de Kohlberg estão as mulheres, cujos julgamento parecem exemplificar o terceiro estágio dessa sequência de seis” (GILLIGAN, 1993, p. 28).

Ou seja, a aplicação dos testes de desenvolvimento do julgamento moral baseados no modelo kohlberguiano em mulheres apresentam resultados em que a maioria se enquadra no segundo nível, o convencional e no estágio 3 caracterizado pelas expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade interpessoal, pela preocupação com as outras pessoas e seus sentimentos, em manter-se leal e conservar a confiança, preservar os relacionamentos e manter a lealdade, o respeito e a gratidão. Enfim, a capacidade de julgamento moral de tal estágio está vinculado ao importar-se com os outros, porque, ao se colocar no lugar do outro, exige-se de si próprio comportamento condizente; a pessoa adota a perspectiva sociomoral em termos de sentimentos, acordos e expectativas compartilhadas, que adquirem primazia sobre os interesses individuais. “Nesse estágio, a moralidade é concebida em termos interpessoais e a bondade é igualada a ajudar e agradar outrem” (GILLIGAN, 1993, p. 28), se mostrando inferior a

perspectivas morais onde os relacionamentos estão submetidos a regras (estágio 4), e as regras submetidas aos direitos originários (estágio 5) e aos princípios universais de justiça (estágio 6).

Assim sendo, a partir da perspectiva crítica de Gilligan ao modelo kohlberguiano, voltado a uma ética de princípios e justiça, uma ética do cuidado não é levada em consideração, não é integrada aos estágios de desenvolvimento moral, dessa forma, o modo de pensar e de agir tipificado por Gilligan como caracteristicamente feminino estaria excluído. No esquema de Kohlberg tal modo de pensar e agir moralmente estaria subjugado ao primeiro estágio do nível convencional o que impossibilitaria alçar ao nível pós convencional. Isso explica, de acordo com os resultados de nossa pesquisa, o número expressivo de meninas no estágio 3 assim como a ausência delas no estágio 5 e coloca para os psicólogos e epistemólogos da psicologia moral o desafio de refutar as críticas de Gilligan e sustentar o universalismo pretendido pelo cognitivismo evolutivo de Kohlberg ou de aprimorar tal teoria de modo a entender e incluir a diversidade de formas de pensar e de vozes multigêneros que hoje podem se manifestar.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parte final desse trabalho será dividido em duas partes: a primeira, seguindo uma praxe do Programa de Pós-Graduação, versará sobre as motivações e intenções que moveram essa pesquisa assim como um relato e reflexão sobre minha trajetória profissional; a segunda consistirá nas considerações finais acerca dos referenciais teóricos utilizados e os resultados de pesquisa alcançados.

O que me moveu a realizar essa pesquisa foi a necessidade de aprimoramento, formação, qualificação profissional assim como de evolução funcional. Para cumprir a objetivo de ampliar meu campo de conhecimentos e de tornar mais efetiva minha atuação na disciplina que leciono, filosofia, procurei me aproximar da ciência psicológica e da educação. A formação em filosofia é essencialmente teórica e ao longo do meu desenvolvimento docente passei a desejar conhecer e realizar a pesquisa empírica que envolvesse coleta e análise de dados tanto para preencher essa lacuna da minha formação, quanto para obter maiores evidências das aprendizagens dos alunos especialmente no campo da Filosofia Moral ou Ética. Essa intenção se tornou possível a partir das oportunidades oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, especificamente através das pesquisas realizadas pela Profª Rita Melissa Lepre e pelo grupo de estudos liderado por ela, o GEDEPEME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação). Tal necessidade foi crescendo e fazendo cada vez mais sentido ao longo de minha trajetória, a qual exporei a seguir.

Não tive a disciplina de filosofia no ensino médio, na época ela ainda não fazia parte da grade curricular. Meu primeiro contato com os filósofos e as ideias filosóficas foi no ensino fundamental, ainda criança, na disciplina de história, ministrada pelo prof. Wladimir, nos conteúdos sobre Iluminismo. Ao entrar na adolescência fui me interessando cada vez mais por literatura, história em quadrinhos, rock´n´roll, contracultura e por ciências humanas, fazendo questionamentos sobre a existência, a sociedade, a política, os relacionamentos humanos e buscando respostas para eles. No segundo ano do ensino médio, um episódio inusitado foi capital na minha decisão em cursar filosofia, na falta da professora de geografia tivemos aula com um professor substituto chamado Valter, ao invés de dar continuidade ao conteúdo da disciplina que substituía resolveu dar uma aula de introdução a filosofia. Fiquei encantado, a curiosidade me fez mergulhar

no universo da filosofia e mesmo sem ter nenhuma perspectiva de carreira profissional na área, naquela época, decidi-me por cursar a graduação.

Ingressei no curso de filosofia da Unesp Marília e direcionei meus esforços na realização de pesquisa e na busca por uma bolsa. A primeira bolsa que consegui, no primeiro ano, foi uma bolsa de apoio oferecida pela Unesp, o projeto desenvolvido foi uma introdução a filosofia nietzscheana a partir de sua obra Ecce Homo e orientada pelo Prof. José Carlos Bruni. Ingressei com um forte desejo de estudar Nietzsche, mas as oportunidades apontavam para uma outra área da filosofia que atraia consideravelmente minha atenção e que tinha lugar de destaque na faculdade devido a um programa de pós-graduação interdisciplinar, a Epistemologia. A partir do segundo ano passei a realizar estudos nas áreas de Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Filosofia da Mente, Ciências Cognitivas e Semiótica. Consegui uma bolsa CNPq de iniciação científica sob a orientação da Prof.ª Maria Eunice Gonzales para estudar o conceito de informação a partir da semiótica peirceana.

No segundo ano da faculdade em 2004, avançaram as discussões sobre a necessidade do ensino de filosofia nas escolas de educação básica, já preconizada pela LDB de 1996, e a implementação da disciplina na grade curricular do ensino médio, vetada inicialmente em 2001 pelo presidente em exercício devido à falta de profissionais. Parte considerável dos estudantes da minha turma se envolveu nas discussões e optou por fazer a licenciatura a partir de 2005. Concluí as disciplinas obrigatórias em 2006, ano em que o Conselho Nacional de Educação deu parecer favorável a inclusão na filosofia no currículo. Em 2007 resolvi fazer um intercâmbio na USP para cursar as disciplinas do bacharelado e prestei o primeiro concurso da Secretaria de Educação de São Paulo para professor de filosofia. Aprovado, no final do ano fui convocado para fazer a escolha da escola, infelizmente não tinha mais cargos em Marilia, para onde pretendia voltar e fazer pós-graduação. Escolho então em Bauru e ingresso no funcionalismo público em 2008.

Minha experiência docente começa em 2007, na cidade de São Paulo enquanto cursava as disciplinas na USP. Depois de várias participações em atribuições, que na época era feita na escola pelo diretor, consigo 8 aulas no período da manhã numa escola da zona sul, no bairro Campo Limpo, no mês seguinte consigo mais 4 aulas no período noturno numa escola da zona norte, no bairro Brasilândia. Ambas as escolas ficavam em regiões periféricas da cidade de São Paulo, imersas numa realidade de carência e violência, as escolas eram constantemente furtadas, em uma situação a escola da zona sul teve os professores

e alunos feitos refém durante um assalto a escola e na escola da zona norte os alunos foram dispensados mais cedo devido a ameaça de atentado com arma de fogo. Confesso que foi um início traumático me deparar com uma realidade onde os alunos tinham muitas defasagens de aprendizagem, de pré-requisitos e de conhecimento cultural aliado ao despreparo de um professor iniciante que fez seu estágio supervisionado em escolas do interior.

O principal problema identificado nas seis turmas que peguei foi a dificuldade do estabelecimento de um relacionamento positivo que tornasse possível a relação de ensino e aprendizagem. Entre os fatores que dificultavam estavam a falta de identificação entre alunos e professor e vice-versa, tal problema de identificação passava pelo meu desconhecimento da realidade vivida por eles, a dificuldade de comunicação, ou seja, de usar uma linguagem que os alunos fossem capazes de entender, a inexperiência em lidar com a indisciplina, a falta de didática e um preconceito latente de ambas as partes, eu julgava os alunos incapazes e os alunos me consideravam um outsider. Devido à ausência de material de apoio e ferramentas tecnológicas, as aulas se resumiam em textos passados na lousa acompanhados de questões de interpretação e a uma luta para fazer os alunos copiarem, explicar os conteúdos, fazer os alunos realizarem as atividades e conter a indisciplina.

Em 2008 assumo meu cargo em Bauru numa escola também na periferia da cidade, como era um professor iniciante sem pontuação fico com as turmas e os horários que os outros professores não quiseram. A realidade era um pouco mais branda e menos cruel. Nesse ano foi implantado uma nova proposta curricular, o Programa São Paulo Faz Escola, que oferecia um material com conteúdo pré-elaborado e metodologia definida. Apesar da nova realidade e agora com quase um ano de experiência docente continuo sofrendo com os mesmos problemas citados anteriormente, dificuldade no estabelecimento de vínculos e relação de ensino e aprendizagem, problemas de comunicação e de se fazer entender e problemas com indisciplina. Nesse período contei ajuda de alguns professores mais experientes com quem estabeleci relações de afinidade e que me deram orientações valiosas nesses aspectos que tinha dificuldade, mas tive problemas com a gestão da escola principalmente em decorrência de conflitos gerados dentro e fora da sala de aula devido a rebeldia e inexperiência.

Para o ano letivo de 2009 peço remoção para uma escola da área central da cidade com uma realidade bem diferente. Lá estudavam alunos de vários bairros e

com condições financeiras e realidades familiares diversas. Além das aulas no ensino médio, peguei aulas no período noturno na Educação de Jovens e Adultos, essa experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de minhas habilidades comunicativas. Com salas sem indisciplina, compostas por alunos adultos tentando recuperar o tempo perdido por terem sido obrigados a abandonar os estudos, conseguia aplicar as aulas que tinha preparado e aprimorar minha capacidade comunicativa bastante presa ao vocabulário e a linguagem incorporada na formação universitária e que era incompressível para os alunos. Como os alunos eram mais dispostos, participativos e tinham mais conhecimento de vida também foi possível desenvolver aulas dialogadas e reflexivas. Fui transpondo essas habilidades adquiridas para as turmas de adolescentes do ensino médio e investindo cada vez mais na superação das minhas dificuldades principais em sala de aula. A partir de então começo a me firmar, começo a ter o respeito dos alunos, dos professores mais experientes e da gestão da escola. Enfim, demorou cerca de 3 anos de experiência escolar para eu me transformar em um professor e admito que para essa transformação tive de reavaliar algumas das minhas crenças, atitudes e alguns aspectos de minha personalidade.

Em 2014, após inscrição e entrevista, sou selecionado para fazer parte de um novo programa da Secretaria de Educação, o Programa de Ensino Integral (PEI), na segunda escola a aderir em Bauru. A escola não chega a ser periférica, mas fica nas imediações da favela mais antiga da cidade. Para se adequar ao programa de 9 horas diárias a escola passou por uma grande reforma, recebendo nova pintura, novo mobiliário, reforma no refeitório, laboratórios e sala de informática. Os professores passaram por formação assim como os alunos no começo do ano letivo com apoio de escolas da capital. A estrutura teórica do programa foi explicitada no capítulo sobre Metodologia.

Em suma, o PEI tem por objetivo adequar o modelo pedagógico e de gestão escolar as novas exigências no mercado decorrentes das transformações do capitalismo, com características marcadamente neoliberais e alinhada com o regime de acumulação flexível. Assim sendo, o foco está no desenvolvimento de habilidades adequadas a essas exigências, as principais são: autonomia, entendida como capacidade de protagonismo, tomada de decisões, solução de problemas e autogestão; competência, ou seja, a capacidade de realização e de produtividade; solidariedade focada na capacidade de relacionamento e trabalho em equipe. O

domínio dessas habilidades por parte dos trabalhadores são fundamentais para a manutenção do Toyotismo.

O cerne do programa gira em torno da ideia de Projeto de Vida, ou seja, o eixo motor de toda a proposta está na crença de que o papel da escola está no estímulo e motivação para que o aluno sonhe, planeje, construa e concretize um projeto para sua vida na esfera pessoal, acadêmica e profissional, ou seja, que ele seja protagonista da própria vida. Para tanto, além das disciplinas da base nacional comum são oferecidas as disciplinas da parte diversificada para complementar a formação integral, são elas: Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Orientação de Estudos, Disciplinas Eletivas e Clube Juvenil. As principais críticas ao PEI são a promoção da exclusão e da elitização da educação pública, ou seja, acabam permanecendo na escola apenas os alunos que não precisam trabalhar e que se conformam as exigências do programa que passa pela excelência acadêmica, isto é, alto rendimento escolar e alta frequência assim como a apresentação de um perfil alinhado a ideologia do programa. Tais exigências acabam servindo como instrumentos de seleção, os alunos que não se adequam acabam deixando a escola.

Outro diferencial do programa, além do modelo pedagógico, é a forma como se dá a gestão da atuação docente. Foi implantado um regime de dedicação exclusiva de 40 horas semanais com gratificação de 75% sobre o salário base. Tal regime impõe aos professores uma série de condições que passa pela burocratização da atuação docente, ou seja, o programa exige uma série de documentos de planejamento, execução e evidenciação de sua atuação entre eles estão: o Programa de Ação, um documento semestral onde o professor deve explicitar as ações que se compromete a realizar dentro dos seguintes macro indicadores: Protagonismo, subdividido em respeito à individualidade, promoção do protagonismo juvenil e protagonismo sênior; Formação Contínua, subdividido em domínio do conhecimento, didática, contextualização, formação continuada, devolutivas e disposição para mudança; Excelência em Gestão, subdividido em planejamento, execução e reavaliação; Corresponsabilidade, subdividido em relacionamento e colaboração e corresponsabilidade; Replicabilidade, subdividido em visão crítica, foco em solução, criatividade, registro de boas práticas e difusão e multiplicação. O Guia de Aprendizagem, bimestral, contendo justificativa, objetivos, conteúdos, habilidades, valores, formas de avaliação e metodologia para cada série. A Ementa e Plano da Disciplina Eletiva, semestral, realizado por uma dupla de

professores de disciplinas de áreas do conhecimento diferentes que devem apresentar uma proposta de disciplina interdisciplinar de aprofundamento e diversificação curricular. A Agenda, semanal, contendo o planejamento e a rotina de atividades diárias do professor ao longo das 8h de jornada de trabalho. O Portifólio, bimestral, de atividades desenvolvidas em cada série. O Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação, semestral, deve conter o conjunto de propostas e ações a serem desenvolvidas pelo professor para aperfeiçoar sua atuação nos macro indicadores com deficiência. Os Registros de Tutoria, no PEI cada professor fica responsável pelo acompanhamento do rendimento escolar e desenvolvimento do projeto de vida de aproximadamente 20 alunos com pelo menos dois atendimentos bimestrais no horário do almoço ou intervalos. Os professores têm atribuídas entre 26 e 28 aulas semanais, entre base nacional comum e parte diversificado, ficando com 14 ou 12 aulas livres para preparação de aulas, correção de atividades, preenchimento do Diário de Classe e produção da documentação exigida.

Além da exigência burocrática a permanência do docente no programa está condicionada a uma avaliação de desempenho chamada Avaliação 360º. Semestralmente os professores e a gestão escolar composta pelos professores coordenadores de área, professor coordenador geral, vice-diretor e diretor são submetidos a um processo avaliativo de sua atuação a partir dos macro indicadores citados acima. Os alunos avaliam toda a equipe, os professores avaliam os demais professores e a gestão, os gestores avaliam os professores e demais membros da gestão. Os resultados da avaliação são calibrados com a realização das ações listadas no programa de ação de cada profissional pela equipe gestora de forma hierárquica e é subtraída da nota as ausências, de 6 a 8 ausência menos 1 ponto, acima de 8 menos 2 pontos. A pontuação final fica entre 1 e 4, de 3,1 a 4 é considerado desempenho adequado, de 2,1 a 3 o professor é orientado a realizar plano de aperfeiçoamento específico e deve ser acompanhado pelo gestor responsável, entre 1 e 2 pontos a permanência do professor deve ser discutida pela equipe gestora com grande probabilidade de desligamento do programa. Tal avaliação é um instrumento que coage os professores a se submeterem a ideologia do programa, a realizarem todas suas obrigações burocráticas, a não cometerem deslizes com alunos, colegas e gestores, não questionarem nem criticarem publicamente aspectos do programa e decisões da equipe gestora e não faltarem. As principais críticas a esse modelo de gestão é a sobrecarga de exigências

burocráticas que demandam a utilização de tempo que poderia ser direcionado para a formação individual e aprofundamento teórico e didático na preparação das aulas e a forma como é realizada a avaliação de desempenho que possibilita autoritarismo e assédio moral, o primeiro e segundo por parte de gestores, o segundo por colegas de trabalho e alunos.

Apesar dos pesares, é digno de nota que o Programa de Ensino Integral é capaz de criar um ambiente pedagógico e de relacionamento que eleva consideravelmente a qualidade do clima escolar e da aprendizagem em comparação com as escolas públicas regulares. Existe uma grande preocupação com o processo de socialização, aprendizagem e criação de laços, afinal de contas os alunos permanecem nove horas na escola com dois intervalos, um no período da manhã outro a tarde e uma hora de almoço. A primeira atividade que o aluno ingressante encontra é o Acolhimento realizado pelos próprios alunos de acordo com ano/série e monitorado por alunos dos nono anos e terceira série sob supervisão do Vice-Diretor. Nas atividades de Acolhimento são apresentadas as linhas mestras, abordagens e metodologias do PEI através de dinâmicas e atividades em grupo com o objetivo de familiarizar e integrar os novos. Semestralmente, no início do ano letivo e na volta das férias do meio do ano, os professores são orientados a realizarem atividades de acolhimento aos alunos nas suas disciplinas. Além dessas atividades semestrais, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem são trabalhadas em formações e os professores incentivados a colocá-las em prática; tais metodologias tem como característica estimular os alunos a trabalharem em grupos para resolverem situações problema, produzirem conhecimento e compartilharem com os demais na forma de exposições, seminários, sala de aula invertida. As Disciplinas Eletivas, cuja proposta é o aprofundamento e diversificação curricular a partir de uma abordagem interdisciplinar, também é um momento de socialização diferenciada e criação de vínculos pois coloca em contato alunos de séries e classes diferentes que compartilham os mesmos interesses. A Tutoria, além do momento de atendimento individual, bimestralmente são realizados encontros de Tutoria Coletiva, momento esse em que o professor tutor trabalha com os tutorados, de séries e classes diferentes temas sensíveis e necessários para superação de problemas surgidos no dia a dia escolar, o tema e material de apoio a ser trabalhado é previamente elaborado pela Vice Direção, responsável pelo atendimento de problemas disciplinares e também pela Tutoria; cabe salientar que o aluno escolhe, anualmente, seu tutor, ou seja, o aluno escolhe para lhe acompanhar o professor

com quem estabeleceu melhor vínculo. O Grêmio Estudantil também cumpre com o papel de contribuir com a integração dos alunos através de projetos de conscientização, projetos sociais, ações diretas de melhorias para os alunos, atividades esportivas como jogos interclasse. E para finalizar, a proposta do PEI que considero mais interessante e desafiadora, a “cereja do bolo”, os Clubes Juvenis, onde os alunos devem colocar em prática as habilidades adquiridas de autonomia, competência e solidariedade e cuja proposta é que sejam levantados, inicialmente, temas ou objetos que virão a ser os Clubes mediante votação dos alunos; definidos os Clubes, os alunos escolhem qual querem frequentar e é formado classes multisseriadas; formadas as classes, os alunos coletivamente devem propor um plano de temas e atividades a serem realizados ao longo do semestre e devem unir esforços para desenvolvê-lo, sob supervisão do Diretor. No final de cada semestre ocorre o evento mais importante do PEI que é a Culminância das Disciplinas Eletivas e dos Clubes Juvenis, tal evento se dá ao longo de um dia definido previamente, são convidados os pais, familiares e comunidade escolar e é exposto e apresentado o que foi trabalhado e produzido nas Eletivas e Clubes. Cada Eletiva e Clube escolhe um espaço para expor seus trabalhos e produções e acontece, no auditório da escola, apresentações culturais e artísticas como número de danças e coreografias, apresentação musical e coral, peças de teatro, declamação de poesias e produções textuais, exibição de vídeos e curta metragens produzidos pelas Eletivas e Clubes.

Esse ambiente, criado pelo PEI e que frequento a 4 anos, possibilitou um avanço considerável no meu desempenho profissional e propiciou utilizar um dos espaços pedagógicos disponibilizados para a realização do presente trabalho. Posso afirmar que atingi a realização profissional e me sinto muito satisfeito com meu trabalho e com o relacionamento que estabeleço com meus alunos. Apresento a seguir o conjunto de reflexões sobre minha atuação docente que venho desenvolvendo, implementando e aprimorando ao longo de minha trajetória.

Desde o começo percebi que a criação do vínculo afetivo é fundamental para alcançar qualquer objetivo pedagógico assim como o despojamento de atitudes autoritárias. Tal vínculo envolve necessariamente uma relação de respeito, não apenas se fazer respeitar, mas respeitar o aluno em sua individualidade, potencialidades e limites, gostos e jeito de ser. Envolve uma relação de identificação, ou seja, o aluno precisa se identificar de alguma forma com o professor; é possível construir essa relação de identificação se aproximando dos alunos, rompendo as barreiras institucionais e descobrindo seus gostos nos

momentos antes de começar e no final da aula, no desenvolvimento e no momento de corrigir e vistar as atividades realizadas, nos corredores e intervalos. Envolve estabelecer uma relação de confiança, ou seja, o aluno precisa perceber que de fato o professor está comprometido com o ensino de sua disciplina, com o aprendizado e que não irá usar as deficiências e erros do aluno contra ele. Envolve estabelecer uma relação de admiração que deve ser mútua, por isso exige que o professor conheça o aluno e identifique características no aluno que são admiráveis, afinal todos temos alguma característica que nos torna admiráveis; o professor se torna admirável quando a sua conduta corresponde as expectativas, ou seja, quando é autêntico e sincero, quando demonstra que gosta do que faz e que é apaixonado pela sua disciplina, quando é justo no tratamento, quando é capaz de resolver as coisas a partir do diálogo, quando é capaz de demonstrar bom humor, quando é capaz de reconhecer seus erros, reconhecer que não sabe tudo, que não é o dono da verdade, que a sua visão de mundo não é superior à dos outros. Autoritarismo, indiferença, arrogância, falta de paciência, falta de diálogo, altos níveis de cobrança são grandes dificultadores e os maiores obstáculos para o estabelecimento de relacionamentos positivos em sala de aula.

Partindo para a segunda parte dessas considerações finais, o objetivo principal deste trabalho foi trazer à baila a questão colocada por Sócrates sobre a possibilidade do ensino da ética para além dos procedimentos propostos pela pedagogia protagoriana baseada em um modelo de valores fundamentados no senso comum e transmitidos via socialização que ainda hoje continua ditando a formação moral, tanto no ensino formal quanto informal. O filósofo questiona essa pedagogia procurando demonstrar que o ensino da virtude não se dá da mesma forma que o ensino de outras disciplinas, a virtude não é uma técnica, mas um conhecimento que não é transmitido de fora, mas construído pelo próprio indivíduo na busca pelo conhecimento de si mesmo. Embora todo clichê que envolve a figura de Sócrates, seu método pedagógico continua se mostrando eficiente principalmente na forma como foi utilizado nesse trabalho, especificamente no trabalho com dilemas morais. A chamada ironia socrática, ainda entendida como um comportamento arrogante e soberbo do filósofo, deve ser compreendida como um posicionamento fundamental do professor para a construção do conhecimento do aluno, é vestir a máscara do não saber, do não ter certezas, de não ter opiniões formadas. Firmado esse ponto de partida o próximo passo da pedagogia socrática é desenvolver a maiêutica, a arte de fazer parir, de dar à luz a ideias através do questionamento e da

indução à reflexão. É fazer pensar para responder e apresentar novos questionamentos as respostas dadas com a finalidade de fazer com que o interlocutor vá desenvolvendo e fundamentando cada vez mais suas ideias. O método de Sócrates é a primeira metodologia ativa da história da educação.

Tal crítica aos modelos tradicionais de educação moral também está presente em Kant. Toda instituição que impõe a obediência e impede a experiência do raciocinar, do pensar e do questionar livremente, ou seja, a experiência do esclarecimento, contribui para manutenção dos grilhões que caracterizam o estado de menoridade intelectual e moral da humanidade. Porém Kant não vacila em afirmar, ainda que com uma boa dose de ingenuidade, que a responsabilidade por se manter ou por romper com esse estado é do próprio indivíduo que é colocado como o principal culpado por não ter a coragem e a resolução suficiente de fazer uso do próprio entendimento de maneira autônoma e rescindir com qualquer forma de tutela, pior que isso, Kant acusa grande parte da humanidade de covardia e preguiça de qualquer rompimento porque existe uma comprazia em permanecer menor e se deixar tutelar por toda a vida. Embora mais de dois séculos tenham se passado desde a publicação do manifesto “O que é o Esclarecimento?”, essa inércia identificada por Kant ainda se faz presente senão agravada pois o número de agencias a impor como o indivíduo deve pensar e viver aumentaram consideravelmente. A questão colocada por Sócrates sobre a possibilidade do ensino da ética após a revisão realizada da metafísica dos costumes kantiana aprofunda ainda mais a problemática inicial: é possível ensinar a autonomia, ou seja, é possível ensinar o indivíduo a ser autônomo? É possível ensinar o indivíduo a pensar por si mesmo, a fazer uso do próprio entendimento? É possível ensinar o indivíduo a desenvolver a boa vontade, o querer bem, o dar-se a lei de forma racional, a adotar princípios normativos ou máximas de ação moralmente corretas para a conduta?

Tal empreitada, uma das principais no que tange o desenvolvimento do conceito moderno de Bildung, foi realizada por Piaget e levada a cabo por Kohlberg, inicialmente no âmbito teórico e posteriormente na aplicação empírica. Após definir as características próprias da estrutura do pensamento a partir das interações e formas de conduta e propor estágios de desenvolvimento cognitivo, Piaget se lança no estudo psicogenético do desenvolvimento moral e tem como foco investigar como o indivíduo adquire a consciência das regras. Inspirado pela filosofia moral de Kant, o epistemólogo suíço identifica três momentos fundamentais do desenvolvimento

moral, da infância a adolescência, começando pela anomia, passando pela heteronomia e chegando na autonomia. Esse desenvolvimento psicogenético partiria da não consciência das regras e ausência de preocupações com o ordenamento coletivo, passaria pela percepção da existência das regras e obediência por dever, porém ainda sem consciência do seu significado e deveria chegar na percepção da autoconsciência de que o indivíduo é criador de leis derivadas dos acordos mútuos e no abandono de referenciais egocêntricos em favor de princípios universais.

Para Piaget os procedimentos mais adequados de educação moral - capazes de fazer avançar da condição de heteronomia para uma condição de autonomia – são aqueles em que o indivíduo tem papel ativo, são dinâmicas que façam com que a pessoa lide com questões e tomadas de decisões, individuais e coletivas, que além de exigirem virtudes intelectuais exijam comportamentos capazes de construir o caráter, de construir personalidades morais capazes de produzirem realidades morais, ou seja, realidades fundamentadas nas noções de igualdade, respeito mútuo e cooperação.

Kohlberg faz avançar a psicologia moral piagetiana a partir, inicialmente, de seus estudos com adolescentes sobre o desenvolvimento do julgamento moral centrado em raciocínios sobre justiça e produz uma teoria cognitivo-evolutiva da moralidade baseada na existência de estágios do desenvolvimento moral. Tais estágios se caracterizariam por diferenças qualitativas na maneira de pensar, estes seguiriam uma sequência invariável que formariam uma ordem de estruturas crescentes que se configurariam como estados de equilíbrio majorante. A teoria dos seis estágios estaria inserida em três níveis do desenvolvimento do raciocínio moral identificados por Kohlberg a partir dos momentos apontados por Piaget: o nível pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo; o nível convencional a pessoa se identifica com as regras e expectativas sociais, especialmente, das autoridades e de pessoas de referência; o nível pós-convencional, o indivíduo diferencia sua pessoa das normas e expectativas dos outros e define seus valores segundo princípios universais.

Uma educação moral na perspectiva de Kohlberg deveria estar baseada no esforço de propiciar condições para que o indivíduo avance nos níveis de raciocínio moral passando de uma condição de heteronomia até alcançar a autonomia. A estratégia utilizada para tanto foi a discussão de dilemas morais proposta e colocada em prática por Blatt. Visando estimular o desenvolvimento do raciocínio moral que evitasse tanto a doutrinação quanto a relativização e baseado nos procedimentos de

Piaget que levavam em conta o papel ativo e as relações de cooperação por parte dos alunos, assim como no método socrático por parte do professor, Blatt criou uma dinâmica onde eram apresentados aos alunos, em situações heterogêneas de desenvolvimento moral, conflitos cognitivos na forma de dilemas ou aporias morais que coletivamente, com a mediação do professor, deveriam ser debatidas buscando resoluções o mais justas possíveis. É exatamente nesse processo de busca por soluções para os dilemas, colocando em interação alunos em diferentes estágios de julgamento moral, que o desenvolvimento e avanço se dá.

Contudo, tal desenvolvimento do raciocínio moral que busca o pensamento autônomo só passa a ter sentido e relevância quando inserido em uma realidade social que de fato dê condições para seu desenvolvimento, manutenção e avanço para além das discussões no âmbito verbal. Nesse contexto a instituição escolar é espaço privilegiado e tem um papel fundamental já identificado por Kohlberg e colaboradores no projeto de escola como “comunidade justa” e na proposta de Puig da escola como espaço de construção da personalidade moral.

Segundo Puig as finalidades da Educação Moral devem focar nos seus desdobramentos práticos que se inicia como reflexão pedagógica, individual e coletiva, que vise a elaboração, racional e autônoma, de princípios capazes de ajudar no desenvolvimento de posicionamento crítico frente as realidades sociais problemáticas enfrentadas cotidianamente, ou seja, a Educação Moral deve se preocupar em desenvolver conhecimentos que possibilitem lidar, para além da dimensão hipotética, com a dimensão prática da vida e com os problemas envolvendo conflitos de valor enfrentados diariamente no cotidiano da convivência humana; deve ser transformada e incorporada como ferramenta de análise crítica da realidade cotidiana e das normas sociomorais em vigor e ser capaz de contribuir para a instauração de formas mais justas e adequadas de convivência social através da construção de um conjunto de comportamentos, condutas e hábitos coerentes e consequentemente formar hábitos de convivência baseados nos valores de justiça, solidariedade, cooperação e cuidado com o outro.

Para trabalharmos em sala de aula as questões e discussões levantadas pelos referencias teóricos escolhidos, o tipo de pesquisa utilizado para abordarmos o problema destacado, ou seja, a possibilidade do ensino da ética assim como a avaliação do desenvolvimento da autonomia e do raciocínio moral mediante o estabelecimento de relações de cooperação, foi a pesquisa-ação. Tal modelo de pesquisa vem de encontro com ao modelo pedagógico socrático pois se caracteriza

pela participação dos envolvidos na pesquisa, especificadamente no campo educacional, professores e estudantes. A pesquisa-ação se propõe estudar uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que nela intervém e deve ser organizada em torno de uma determinada ação planejada para que intervenção realizada tenha por objetivo produzir mudanças dentro da situação investigada, de modo que tanto os agentes como a situação se modifiquem num processo sistemático de aprendizagem.

Deste modo, para avaliarmos a possibilidade do estabelecimento de uma situação de ensino e aprendizagem em relação a ética e a autonomia e seus resultados, aplicamos uma conjunto de atividades criadas com o objetivo de desenvolver habilidades de identificação, problematização, discussão e posicionamento crítico sobre questões morais. Os conteúdos produzidos pelas atividade aplicadas na intervenção foram analisados a partir da técnica de tabulação e organização de dados qualitativos conhecida como Discurso do Sujeito Coletivo capaz de apresentar as representações morais e sociais do grupo pesquisado. O avanço no desenvolvimento do raciocínio e capacidade de julgamento moral foi avaliado através de questionário elaborado a partir da adaptação do instrumento criado por Kolhberg, o MJI (Moral Judgement Intervew) e aplicado antes e depois da intervenção.

Podemos destacar que o tipo de pesquisa, de intervenção, a técnica de análise de dados e de avaliação adotados se mostraram eficientes, contribuíram diretamente para realização dos objetivos propostos e foram capazes de dar uma resposta positiva ao problema de pesquisa destacado no presente trabalho. Entre os obstáculos enfrentados que impactaram nos resultados destaca-se, principalmente, a frequência geral dos participantes nos 10 encontros que ficou em 76%, as causas das faltas podem ser colocadas nas aulas de Eletivas acontecerem às sextas-feiras, terem ocorrido no segundo semestre e também ao desgaste que a escola de período integral proporciona ao adolescente; assim como o caráter de novidade das atividades realizadas na intervenção, ou seja, a falta de experiência e repertório para lidar com as questões e problemáticas apresentadas, indubitavelmente, afetaram os resultados finais.

Portanto, podemos concluir, com base nos dados coletados e nos resultados produzidos, que o ensino e aprendizado da ética, o desenvolvimento da sensibilidade, raciocínio e julgamento moral são possíveis na educação básica, especificamente no ensino médio. Contudo, há que se ressaltar, que as iniciativas

governamentais em relação a educação moral beiram a insignificância, ou seja, ainda não existe uma abordagem intencional, uma política educacional séria que implemente o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, nomeadamente, o compromisso com o aprimoramento da pessoa humana através da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa implementação passa, necessariamente, por uma formação docente que se inicia nos cursos de licenciatura e que deve ser contínua, ou seja, deve se abandonar o laissez faire e transformar a educação moral em pauta, não apenas teoricamente, mas com atividades práticas e metodologias ativas, isto é, deve-se investir na formação pedagógica dos docentes em educação moral. Porém, tal trabalho não será suficiente e exitoso se as escolas não se esforçarem em criarem o ambiente e clima necessários para que a educação moral prospere, é necessário que as escolas avancem em democratização em todos os seus âmbitos e se tornem modelos de “Comunidade Justa” como apontadas por Kolhberg (BIAGGIO, 1997). Um modelo - que transcenda as formas ultrapassadas, mas ainda atuais, de autoritarismo escolar - baseado na isonomia de direitos e deveres entre todos os envolvidos no processo educacional e centrado na realização de assembleias ou “reunião da comunidade”. Nessas reuniões, as tomadas de decisões, as questões de regras, manutenção de regras, assim como as punições e os problemas que venham a surgir no cotidiano escolar devem ser decididos por meio de discussões abertas e voto equitativo, visando a tomada de decisão democrática e a produção de uma maior coesão capaz de fazer avançar a construção de uma consciência de comunidade. Segundo Biaggio (1997), a teoria da comunidade justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável à qual todos os membros têm o sentimento de pertencer. Embora de caráter utópico, finalizamos defendendo que os esforços para fazer avançar a democratização da escola e o investimento na criação do sentimento de pertencimento, com o auxílio das abordagens da educação moral, são as principais formas de superarmos os principais problemas da educação pública, quais sejam: a indisciplina, a evasão escolar e o baixo rendimento acadêmico; além de colaborar efetivamente para formação de cidadão éticos, autônomos e críticos.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBAS, A. M. M. Implicações do "feminino" na ética, a partir do pensamento de Carol Gilligan. 2012. 114f. *Dissertação (Mestrado em Filosofia)* – Universidade de Évora, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1977. Lisboa: Edições 70, 1995.

BLATT, M. & KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161, 1975.

BORDIGNON, N. A. Implicações nos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior: um estudo de caso. 2009. 284f. *Tese (Doutorado em Educação)* – Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 23, p. 83–91, 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M*. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil.* 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X201000010004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27.11. 2015.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicol. Reflex. Crit.,* Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997. Disponível em: <http://zip.net/bjsLnC>. Acesso em 30 jun. 2015.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg, ética e educação moral*. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 25.01. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN: *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiais*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CARVALHO, J. C. B. de, ALMEIDA, S. F. C. de. Desenvolvimento moral no ensino médio: Concepções de professores e autonomia dos alunos. *Psicologia Argumento,* v. 29, n. 65, nov. 2011.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. *The measurement of moral judgment.* Nova York: Cambridge University Press, 1987.

COSTA, K. Racionais Mc´s – Negro Drama (Letra). *Youtube*, 20 mai. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-MI6MnpcRBg. Acesso em: 24 jun. 2016.

DIAS, A. A. *Educação moral para a autonomia*. 1999. Disponível em: <http://www.scielo. br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200014 &lng=en&nrm=iso>. Acesso 27.11. 2015.

DIAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. *Construção moral e educação*: uma aproximação construtivista para trabalhar com os conteúdos transversais. Bauru: EDUSC, 1999.

DIREITA ALTERNATIVA. Não estamos arrependidos – White Pride, Orgulho Branco. *Youtube*, 2 mai. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qmx8V 6M8PIQ&bpctr=1535080574. Acesso em: 24 jun. 2016.

DURKHEIM, E. *A educação moral*. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FERREIRA, R. Mohammad Ali sobre racismo. *Youtube*, 12 jan. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pGO_KJ2XlUM. Acesso em 24 jun. 2016.

FRANCISCHETT, M. N. *Refletindo sobre pesquisa-ação*. Faz Ciência. Francisco Beltrão: 1999.

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância e idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1993.

GONÇALVES, F. Aamer Rahman – Racismo reverso (Legendas em Português). *Youtube*, 7 dez. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=crCCQIW Sx68. Acesso em 24 jun. 2016.

GUALTIERI-KAPPANN, M. M. S. Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação. 2016. 270 f. *Tese. (Doutorado em Educação)* - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2016.

JAEGER, W. W. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores)

_____. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: ____. *Textos Seletos*. 2. ed. Petrópolis: 1985.

_____. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

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

KUHNEN, T. A. A ética do cuidado como alternativa à ética de princípios. *Ethic@* - Florianópolis v. 9, n. 3 p. 155 - 168 Set 2010.

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

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. In: *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: EDUCS, 2003.

LEPRE, R. M. Psicologia da moralidade humana e educação: limites e possibilidade de intersecção. 2006. 137f. *Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação*) – Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2016.

LIMA, V. A. A. de. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 3 pp. 12-23, 2004.

MACEDO, A. A. Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral. 2015. 164f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

MOREIRA, P. L.; CAMINO, C. P. S.; RIQUE, J. Uma comparação do desenvolvimento moral de adolescentes entre duas décadas. *Arq. bras. psicol.,* Rio de Janeiro, v. 67, n. 3, p. 47-61, 2015.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 29-109). Petrópolis: Vozes, 2003.

NODARI, P. C.; SAUGO, F. Esclarecimento, educação e autonomia em Kant. *Conjectura*, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011.

NODARI, P. C. *A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant.* Caxias do Sul: Educs, 2009.

PASCUAL, A. C. La contribución de la psicologia ecológica al desarrollo moral: Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18(1), 2002.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos da Educação Moral. In: *Cinco estudos de educação moral.* São Paulo : Casa do Psicólogo, 1999.

PLATÃO. *Protágoras*. Trad. de Mario Ferreira dos Santos. São Paulo: Matese, 1965.

_____. *Defesa de Sócrates***.** São Paulo: Abril Cultural, 1972.

POWER, F. C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. *La educación moral*. Segundo Lawrence Kohlberg. Barcelona (Espanha): Editorial Gesida, 1997.

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

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

SÁ, C. P.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: EDUFSC, 2000.

SALES, F; SOUZA, F. C.; JONH, V. M. O emprego da abordagem DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) na pesquisa em educação. *Linhas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan. / jun. 2007.

São Paulo (Estado). *Lei Complementar nº 1.164 de 4 de janeiro de 2012***.** Secretaria de Estado da Educação. 2012a.

_____. *Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012.* Secretaria de Estado da Educação, 2012b.

_____. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012c.

SERRANO, G. P. *Educação em valores*: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, J. L. P. Sócrates contra a educação sofística no Protágoras. *Revista Archai*, Brasília, n. 03, Jul. 2009.

SIQUEIRA, D. de C. T. *Relação professor-aluno*: uma revisão crítica. PROEX, Ano IX, n. 33. pp.97-101, 2003.

THIOLLIENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

UFF, L. Gritaram-me negra. *Youtube*, 27 ago. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0. Acesso em 24 jun. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Título do Projeto: **EDUCAÇÃO MORAL NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL**

Este projeto de pesquisa de mestrado profissional será desenvolvido pelo Prof. João Gabriel Jeziorny Miranda sob orientação da Profª Drª Rita Melissa Lepre, do Pragrama de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus Bauru.

A pesquisa tem como objetivo promover uma intervenção pedagógica, a partir de dinâmicas e atividades propostas pela área de estudos da moralidade humana denominada Educação Moral, com alunos do Ensino Médio na disciplina Eletiva Curta Pensar e analisar o desenvolvimento do juízo moral dos educandos participantes.

Para tanto, teremos como instrumento para coleta de dados uma avaliação do raciocínio moral que será aplicado nos alunos participantes antes e depois da intervenção.

Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação nem da unidade escolar nem da identidade dos alunos participantes da pesquisa e que os procedimentos adotados não têm o potencial de causar qualquer dano, físico ou psicológico, aos participantes.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes dessa pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para a área da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento Moral e, em especial, à formação ética e cidadã dos alunos.

Nesse sentido, solicitamos autorização para realizar um estudo sobre o tema proposto com os estudantes desta UE que escolherem participar da disciplina eletiva Curta Pensar e da pesquisa.

Pesquisador Responsável: Prof. João Gabriel Jeziorny Miranda
E-mail: jgjmiranda@hotmail.com
Telefone para contato: (14) 99895-5158
Orientadora: Profª Drª Rita Melissa Lepre
E-mail: melissa@fc.unesp.br
Telefone para contato: (14) 3106-6081 ramal 7550

Eu, _____, R.G._____, Diretora de Escola, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, concordo com a realização dessa pesquisa.

Assinatura: _____ Data:

Eu, _____, R.G._____, Professora Coordenadora Geral, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, concordo com a realização dessa pesquisa.

Assinatura: _____ Data:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **EDUCAÇÃO MORAL NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL**

Este projeto de pesquisa de mestrado profissional será desenvolvido pelo Prof. João Gabriel Jeziorny Miranda sob orientação da Profª Drª Rita Melissa Lepre, do Pragrama de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus Bauru.

A pesquisa tem como objetivo promover uma intervenção pedagógica, a partir de dinâmicas e atividades propostas pela área de estudos da moralidade humana denominada Educação Moral, com alunos do Ensino Médio na disciplina Eletiva Curta Pensar e analisar o desenvolvimento do juízo moral dos educandos participantes.

Para tanto, teremos como instrumento para coleta de dados uma avaliação do raciocínio moral que será aplicado nos alunos participantes antes e depois da intervenção.

Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação da identidade dos alunos participantes da pesquisa e que os procedimentos adotados não têm o potencial de causar qualquer dano, físico ou psicológico, aos participantes.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes dessa pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para a área da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento Moral e, em especial, à formação ética e cidadã dos alunos.

Pesquisador Responsável: Prof. João Gabriel Jeziorny Miranda
E-mail: jgjmiranda@hotmail.com
Telefone para contato: (14) 99895-5158
Orientadora: Profª Drª Rita Melissa Lepre
E-mail: melissa@fc.unesp.br
Telefone para contato: (14) 3106-6081 ramal 7550

Eu,_____, R.G._____, responsável pelo aluno(a)_____, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, concordo com a participação do aluno nessa pesquisa.

Assinatura: _____
Data:

APÊNDICE C – Termo De Assentimento e Avaliação do Raciocínio Moral

Iniciais do nome:
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade:
Ano escolar:
Religião:

Prezado aluno,
Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, da Unesp/Bauru, sobre o raciocínio moral de adolescentes e a influência de um programa de Educação Moral na construção desse raciocínio. Para tanto, convidamos você para ser participante da pesquisa, respondendo, o questionário abaixo. Sua identidade será mantida em sigilo e os dados serão utilizados para fins de pesquisa. É importante que você leia com atenção os dilemas abaixo e responda, se lhe convier, com bastante sinceridade, expondo seu raciocínio sobre a questão. Se tiver alguma dúvida, deve perguntar ao professor/pesquisador que estará presente na sala de aula durante a aplicação desse instrumento. Sua participação é muito importante pois com ela você está colaborando para o avanço da ciência psicológica e educacional no Brasil. Agradecemos sua colaboração!

LEIA COM ATENÇÃO OS DILEMAS MORAIS ABAIXO E RESPONDA ÀS QUESTÕES JUSTIFICANDO SUAS RESPOSTAS

Uma mulher pobre descobriu que estava com um tipo de doença degenerativa fatal. Segundo o médico havia um remédio que poderia curá-la. Procurando por tal remédio descobriu que este era manipulado por apenas um farmacêutico em seu país. Por ser um remédio raro o farmacêutico cobrava muito caro por ele. O marido da enferma, Henrique, tentou de todas as maneiras legais conseguir o dinheiro, porém só conseguiu metade do valor do remédio. Henrique disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu para que este aceitasse metade do valor pela venda do remédio e que pagaria o restante posteriormente. Contudo o farmacêutico afirmou que tinha o direito de vender o remédio pelo preço que quisesse e só o venderia mediante pagamento a vista. Então Henrique, em um ato de desespero, invade a farmácia após o fechamento e rouba o remédio para sua mulher.

1) Em sua opinião, Henrique deveria ter roubado o remédio? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) Se Henrique não amasse a sua mulher, você acha que ele deveria ter roubado o remédio? Por quê?

_____
_____
_____

3) Imagine que a pessoa que está morrendo não fosse a mulher de Henrique, mas uma pessoa estranha. Você acha que, nesse caso, Henrique deveria roubar o remédio? Por quê?

4) Em sua opinião, é importante fazer todo o possível para salvar uma vida? Por quê?

5) Henrique está contrário a lei por roubar o remédio? Por quê?

6) Em sua opinião, é importante fazer todo o possível para obedecer a lei? Por quê?

_____

_____

Henrique roubou o remédio e deu para a sua mulher. No dia seguinte à invasão o roubo da farmácia foi noticiada na televisão. Marcos, vizinho de Henrique, é policial e ao ver o noticiário associou com conversas que ouviu vindo da casa de seu vizinho e chegou à conclusão que Henrique era o responsável.

1) Você acha que Marcos deve denunciar que Henrique havia roubado o remédio? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2) Imagine que Marcos era um bom amigo de Henrique, devia mesmo assim denunciá-lo? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Marcos denunciou Henrique, que foi preso e levado a julgamento. Devido ao caso, foi selecionado um júri cuja função é avaliar se uma pessoa é inocente ou culpada por ter cometido um crime. O júri chegou à conclusão que Henrique é culpado e deve ser preso. Compete ao juiz decidir sobre a sentença.

3) Em sua opinião, o juiz deve condenar ou absolver Henrique? Por que isto é o melhor?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4) Se fosse você, condenaria ou absolveria Henrique? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE D – Atividade de Discussão de Dilemas Morais: Dilema I

Iniciais do nome:

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade:

Ano escolar:

DILEMA I – (Vida-Qualidade/Lei-Conservação da vida)

Havia uma mulher que tinha um câncer muito grave e não se conhecia nenhum tratamento que pudesse salvá-la. Seu médico sabia que ela só teria seis meses de vida. Ela tinha dores muito fortes e estava tão fraca que uma boa dose de morfina poderia fazê-la morrer. Em seus momentos de menos sofrimento pedia que o médico que lhe desse uma dose suficiente de morfina capaz de levá-la a morte. Dizia que não suportava a dor e que ela, de todas as formas, ia morrer dentro de poucos meses. Ainda que o médico saiba que matar vai contra a lei, faz o que a paciente lhe pede.

1) Deve o médico fazer o que a mulher lhe pede? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2) Deveria a mulher ter o direito de escolher pela própria morte? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3) A mulher era casada e tinha filhos, deveria a família ter algo a ver com a sua decisão? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4) Existe alguma razão pela qual uma pessoa tenha a obrigação ou o dever de viver quando não quer, ou quando quer cometer um suicídio? Por quê?

5) O fato do médico dar o medicamento à mulher é contrário à lei? É também, moralmente, incorreto? Por quê? E se ele fosse descoberto deveria ser punido pelo crime de homicídio? Por quê?

6) Caso essa mulher fosse alguém que você gosta muito, como você se posicionaria nessa situação? Por quê?