

**LILIAN THIAGO MONTANHA**

**O PAPEL DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL  
DOS ALUNOS: como pensam e o que fazem**

**ASSIS  
2015**

**LILIAN THIAGO MONTANHA**

**O PAPEL DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL  
DOS ALUNOS: como pensam e o que fazem**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre

**ASSIS  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Montanha, Lilian Thiago  
M764p O papel dos professores na construção da autonomia moral  
dos alunos: como pensam e o que fazem / Lilian Thiago  
Montanha . - Assis, 2015  
98 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de  
Assis - Universidade Estadual Paulista.  
Orientador: Dr<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre

1. Ética. 2. Moral. 3. Professores de ensino fundamental. 4.  
Psicologia do desenvolvimento. 5. Desenvolvimento moral. I.  
Título.

CDD 370.15

**LILIAN THIAGO MONTANHA**

**O PAPEL DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL  
DOS ALUNOS: como pensam e o que fazem**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Data da Aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre  
UNESP/Bauru

---

1º Examinador: Prof. Dr. Mario Sérgio Vasconcelos  
UNESP/Assis

---

2º Examinador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins  
IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto

## AGRADECIMENTOS

À FAPESP, pelo apoio financeiro e institucional, me proporcionando a participação em importantes eventos que corroboraram ao desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Rita Melissa Lepre, pela liberdade, pelas inestimáveis contribuições, pela paciência e pelo apoio, pela confiança e oportunidade de trabalhar ao seu lado, além da indiscutível amizade e compreensão em momentos difíceis.

Aos membros da Banca, Professor Livre-Docente Mario Sérgio Vasconcelos, e Professor Livre-Docente Raul Aragão Martins, agradeço, em primeiro lugar, pela honra de tê-los como participantes da banca e, em seguida, também pela leitura atenta e a infinita disponibilidade, além das enormes contribuições para a melhoria final do trabalho.

A todos os mestres e professores que fizeram parte de minha formação acadêmica.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da FCL - Assis, pelo auxílio nos trâmites institucionais, ao longo desse período.

À minha mãe, Geny Thiago Montanha, e ao meu pai, Paulo Sérgio Montanha, que me acompanharam, me incentivaram e apoiaram, sobretudo diante das adversidades surgidas nos anos de minha formação. Vocês contribuíram com grandes exemplos para minha vida.

Aos amigos que me acompanharam nessa jornada e a quem, em muitos momentos, não pude dar a atenção necessária, mas que estiveram sempre presentes nos momentos em que necessitei.

Às duas escolas deste estudo, que me permitiram adentrar por seus portões e observar atentamente o cotidiano escolar, possibilitando a realização deste trabalho. Agradeço, igualmente, aos professores entrevistados, pela paciência, respeito e disponibilidade na participação da pesquisa.

Enfim, minha imensa gratidão a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a efetivação de trabalho, e que apesar não terem sido citados, tenham a certeza de que estarão comigo sempre. Espero poder retribuir a cada um o que fizeram por mim. Obrigada...

MONTANHA, Lilian Thiago. **O PAPEL DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL DOS ALUNOS: como pensam e o que fazem**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

## RESUMO

O objetivo principal deste trabalho consistiu em compreender – valendo-se de entrevistas e de observações – o que pensam e o que fazem professores do Ensino Fundamental no que se refere à formação ética e moral dos educandos. O processo de ensino e aprendizagem, pensado por meio da escolarização formal, envolve algumas dimensões importantes como a técnica, a humana e a política. É fato que a escola vem trabalhando a dimensão técnica e de conteúdos, de alguma forma, ao longo dos anos. No entanto, as dimensões políticas e humanas não aparecem tão claramente no processo pedagógico. Um ensino dividido em séries, fragmentado, e isolado do cotidiano permeia, atualmente, as escolas. Daí a pertinência desta pesquisa cujo método adotado foi o da investigação do tipo etnográfico, por permitir aproximação maior com o grupo social, facilitando uma compreensão global dos dados. Participaram deste estudo professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade de Assis, interior do estado de São Paulo. Observar o cotidiano e a dinâmica dos professores com os alunos facilitou a interpretação dos dados e possibilitou a verificação dos métodos utilizados pelos professores em sua prática, oferecendo à fala captada em entrevista um caráter mais vivificado. Cabe ressaltar, que o desenvolvimento moral é resultante de um processo contínuo que ocorre por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos nos diferentes espaços que habitam e, no decorrer desse processo, a escola e os professores possuem papel fundamental. Para a análise dos dados seguiu-se um procedimento de três fases: inicialmente, foram elencados núcleos-base das questões propostas aos docentes; na sequência, entre as observações, destacou-se o que se denominou de “cenas”, a fim de elucidar os momentos mais significativos desta fase; e, finalmente, procedeu-se à verificação do que trazem os professores de comum ou singular no modo de trabalhar questões éticas e que possam auxiliar no desenvolvimento da autonomia moral de seus educandos. Acredita-se que este estudo possa contribuir, em alguma medida, para a defesa de uma educação integral que se valha das dimensões humanas e políticas, além das técnicas, na busca de uma sociedade realmente justa e democrática.

Palavras-chave: Ética. Moral. Professores de Ensino Fundamental. Psicologia do Desenvolvimento. Desenvolvimento moral.

MONTANHA, Lilian Thiago. **THE TEACHER'S ROLE BUILDING IN THE STUDENTS MORAL AUTONOMY: how they think and what they do.** 2015. 98 f. Dissertation (masters degree in psychology) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

### ABSTRACT

The main objective of this study was to understand - through interviews and observations - what teachers think and what they do of the Fundamental education with regard to ethics and moral formation of students. The process of teaching and learning, targeted through formal schooling, involves some important dimensions such as technical, human and political. It is a fact that the school has been working the technical dimension and content, somehow, over the years. However, the political and human dimensions do not appear so clearly in the educational process. A school divided into series, fragmented and isolated from everyday life permeates currently the schools. Thus the relevance of this research whose method adopted was the ethnographic, by allowing closer relationship with the social group, facilitating an overall understanding of the data. The study included teachers of Elementary School I and II of two public elementary schools in the city of Assis, within the State of São Paulo. By observing the daily life and the dynamics between teachers and students has been facilitated the interpretation of data and enabled the verification of the methods used by teachers in their practice by offering to the speech captured in an interview a more vivified feature. It is noteworthy that moral development is the result of an ongoing process that occurs through the relationships established between individuals in different spaces that they inhabit and, in the improvement of this process, the school and the teachers play a fundamental role. For the analysis of the data was followed a three-stage procedure: first, were listed core-base of the questions proposed to teachers; in the next step, between observations, it was highlighted what is called "scenes" in order to elucidate the most significant moments of this phase; and finally we proceeded to the verification of which was brought in common or unique by the teachers in the manner of working ethical issues and that would assist in the development of moral autonomy of their students. It is believed that this study may contribute to some extent to the defense of a comprehensive education using up the human and political dimensions, in addition to techniques in the pursuit of a truly just and democratic society.

Keywords: Ethics; Moral. Elementary school Teachers. Developmental Psychology. Moral Development.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	-	Associação Brasileira de Educação
DCE	-	Diretório Central dos Estudantes
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
Enem	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPEM	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
GIEM	-	Grupo de Investigação em Educação Moral
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura (atualmente, Ministério da Educação)
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMDB	-	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	-	Partido dos Trabalhadores
PTB	-	Partido Democrático Trabalhista
SENAC	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNE	-	União Nacional dos Estudantes
USAID	-	<i>United States Agency for Development</i>
PPP	-	Proposta Política Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA FRAGMENTADA</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Colônia e Império (1500-1889)</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>A primeira República (1889-1930)</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>A Era Vargas (1930-1945)</b> .....	<b>23</b>
<b>2.4</b>	<b>A Escola Nova</b> .....	<b>24</b>
<b>2.5</b>	<b>Fim do Estado Novo (1945-1964)</b> .....	<b>26</b>
<b>2.6</b>	<b>Ditadura Militar (1964-1985)</b> .....	<b>27</b>
<b>2.7</b>	<b>Educação no Brasil pós-ditadura: A tentativa de redemocratização do ensino público</b> .....	<b>30</b>
<b>2.8</b>	<b>A fragmentação escolar</b> .....	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>A PSICOLOGIA DA MORALIDADE HUMANA</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>A história da Moral</b> .....	<b>38</b>
<b>3.2</b>	<b>Ética e Moral</b> .....	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>Conceituando a autonomia</b> .....	<b>43</b>
<b>3.4</b>	<b>Autonomia moral para a Psicologia Genética</b> .....	<b>46</b>
<b>3.5</b>	<b>A Educação moral como possibilidade pedagógica</b> .....	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Local</b> .....	<b>57</b>
<b>4.2</b>	<b>Participantes</b> .....	<b>59</b>
<b>4.3</b>	<b>Forma de análise dos resultados</b> .....	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>61</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
	<b>APENDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>96</b>
	<b>APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>97</b>
	<b>APENDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES</b> .....	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, pensado por meio da escolarização formal, envolve algumas dimensões importantes como a técnica, a humana e a política (CANDAU, 1983). É fato, que a escola vem trabalhando a dimensão técnica e de conteúdos, de alguma forma, ao longo dos anos. No entanto, as dimensões políticas e humanas não aparecem tão claramente no processo pedagógico. Um ensino dividido em séries, fragmentado e isolado do cotidiano, permeia atualmente as escolas.

A educação formal é um objeto muito estudado. Buscando entender os problemas, os erros e acertos do sistema educacional brasileiro as pesquisas e estudos percorrem inúmeros caminhos (FERREIRA, 2003; SAVIANI, 2002; BARBOSA, 2004) A Educação no Brasil foi marcada, inicialmente, até a década de 50, por uma grande elitização, poucos eram os alunos na escola que conseguiam dar prosseguimento aos estudos, por causa dos exames de admissão, que ocorriam ao final da primeira metade do atual Ensino Fundamental.

A Educação regular, neste momento, era ferramenta não ao desenvolvimento humano, mas como aporte de fins políticos e econômicos ditados pelos governantes do país. As correntes que, por sua vez, lutavam por uma educação igualitária, encontravam obstáculos até no que deliberava o texto constitucional, que retirava a educação como direito de todos; valorizando a educação profissional e estabelecendo grande distinção entre a formação da elite e do povo.

A escola e o ensino profissionalizante eram públicos, entretanto, a elite tinha maiores chances de finalizar a educação na escola, podendo ingressar nas universidades; ao passo que à massa se destinava o ensino profissionalizante. Essa demonstração de descaso com a classe popular e a educação pública, por parte do governo brasileiro, perdurou ainda por muitos anos.

Assim, por se tratar de um tema tão complexo e que abrange diversas áreas de conhecimento, a Educação nos possibilita olhares e aberturas diversas. Caminhar por entre seus sensíveis trilhos amplia um horizonte de possibilidades, fazeres e desejos, sempre em busca de algo contagiante e transformador.

Nesse contexto, Ferreira (2003) traz um levantamento de paradigmas debatidos na educação, dando grande importância ao conceito de paradigma; como levar um conjunto de conceitos inter-relacionados a tornar-se ferramenta do modo de pensar e agir, nesse caso, dos professores. Em outras palavras, cabe ao educador refletir sobre os paradigmas e fazer uso deles em sua prática. Ferreira (2003) ainda aborda, em seu texto, a divisão que se dá na

Filosofia da Educação – Paradigma Ontológico, Moderno e da Comunicação –, lembrando que o Paradigma Ontológico ressalta a forma grega de pensar a educação, em que o conhecimento está pronto e deve ser apreendido, e o professor, como detentor de todo saber, deve ensinar ao aluno que, por sua vez, memorizando o conteúdo aprendeu-o. O que em muitos casos ainda acontece hoje em dia.

Já se sabe que um espaço pedagógico eminentemente diretivo acaba por impedir a circulação da liderança e a constituição da autonomia. Quando só o professor tem direito de fala e o exerce de forma coercitiva não permite a mais ninguém a livre manifestação de idéias, interesses, o revelar da historicidade. Em uma época como a nossa, de liberdades inúmeras, manter esta postura é ser, no mínimo, incoerente e compactuar com a mediocrização dos sujeitos. O conhecimento produz-se em situações de transferência e, para tanto, faz-se necessária a liberdade de expressão, de ação, o diálogo. (FERREIRA, 2003, p. 44).

Müller e Alencar (2012), partindo de um contato direto com professores para pensar sobre a educação moral, buscaram averiguar como se aprende e como se ensina o valor moral da justiça na escola. Para tanto, entrevistaram professoras do Ensino Fundamental de escolas particulares em Vitória, no Espírito Santo, buscando entender como elas julgavam ter aprendido valores relacionados a justiça, quando alunas, e se em sua prática, atualmente como docentes, houve alguma mudança nesse aspecto. Averiguou-se, que as professoras, em sua maioria, durante sua passagem pela escola, na infância, tiveram contato com docentes que se utilizavam de práticas impositivas; assim, também elas acabavam, em sua prática, utilizando-se das mesmas ações impositivas com seus alunos. Ou seja, elas repetiam o que haviam aprendido.

Compreendemos, então, que olhar para essa prática, e dar voz aos relatos das docentes, possibilitou entender quais as possíveis falhas na formação desses profissionais, auxiliar o aprimoramento dessas formações e ainda colaborar para a melhora dos cursos de ensino superior.

Dessa forma, devemos ponderar sobre que tipo de sujeito a escola atual ainda vem formando. Precisamos refletir sobre o ensino, um ensino voltado para a vida, baseado em princípios éticos e morais, buscando sujeitos autônomos. Podemos pensar que essa heteronomia atual seja decorrente da falta de uma formação moral e ética nas escolas? E essa formação se dê em virtude do ensino passar paulatinamente no decorrer de seus anos por constantes fragmentações? São reflexões que apesar de serem abordadas neste estudo não tão profundamente, devem ser fontes de reflexão.

Abordar em uma única disciplina as questões de ética e moral, como proposto antigamente, talvez não seja a melhor opção, elas devem ser trabalhadas no âmbito das diversas disciplinas dos currículos atuais, uma vez que não se encerram em apenas um contexto disciplinar e sim perpassam todos os pontos da vida.

Entretanto, o isolamento e a fragmentação escolar não permitem que aos alunos visualizem a totalidade dessas questões, pois a formação escolar desses ainda se baseia em modelos epistemológicos diretivos, nos quais aquele que aprende é visto de forma passiva, o professor é considerado como o centro do processo educativo e a motivação do aluno para aprender não é levada em consideração.

Tal fragmentação e conseqüente isolamento da escola nos remetem à formação ética e moral dos indivíduos. O desenvolvimento moral é alvo de discussões na Psicologia, Filosofia, Sociologia e na Educação. Cabe ressaltar que, na Psicologia, lugar do qual pautaremos a discussão, há correntes divergentes sobre o tema.

Assim, há aquelas que refletem as ideias de Freud, que entende que os valores morais são incorporados pelo sujeito a partir do Complexo de Édipo (mais pontualmente após a superação dele). Ou seja, quando a criança teme perder o amor dos pais por causa dos desejos incestuosos, identifica-se com o genitor do mesmo sexo internalizando também suas regras e valores morais. É um paradoxo entre o querer seguir as regras para poder se enquadrar na sociedade e renunciar a desejos, perdendo liberdade; a Psicanálise tem, na afetividade, a fonte da aquisição moral e elenca a culpa como fator básico da moral.

Os Behavioristas propõem que a moral provém de um moldar do comportamento infantil, ou seja, por meio de reforços positivos, técnicas de disciplinas e valorização de incentivos diante de ações de ajustamento dos valores morais, as crianças internalizam e compreendem valores (BIAGGIO, 2006).

Piaget (1896-1980) e Kohlberg (1927-1987) – construtivistas –, diferente das correntes anteriormente citadas, acreditam que a moral tem a participação ativa do sujeito. Trata-se de um desenvolvimento moral que se constrói e não de um espelhamento do externo que adentra o sujeito ou um conjunto de técnicas de comportamento que o moldam, a moral vai sendo desenvolvida com as interações do sujeito.

Estudos sobre a educação e a moral são muito importantes e exprimem grande relevância, não apenas científica, como também social, por estar entre as ações que favorecem a humanização do homem. Além da grande implicação com o desenvolvimento e andamento do futuro do país. O ensino é algo que sempre se renova e necessita se renovar; o modo como

a sociedade se modifica interfere no sistema de ensino e, conseqüentemente, esse na sociedade, posteriormente.

Dias (1999), em seu estudo, aponta a importância que os grupos de pesquisa dos estudiosos da moralidade humana vêm dando a investigações acerca da educação moral. Nesse sentido, faz um levantamento das análises realizadas dentro e fora do Brasil e aponta os grupos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o grupo da Universidade Federal da Paraíba, e o grupo da Universidade de São Paulo como três grandes grupos desenvolvedores de investigações importantes a respeito da educação moral. Traz, também, o Grupo de Investigação em Educação Moral (GIEM), da Universidad Complutense de Madrid na Espanha e a Universidade de Lisboa, além dos Estados Unidos como grupos tradicionais na pesquisa sobre a temática fora do Brasil. Atualmente, a Unicamp, com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), também faz parte do cenário de grupos importantes que estudam o tema da moralidade.

Dias (1999) ressalta, ainda, a necessidade de mais pesquisas sobre uma busca de procedimentos educativos capazes de contemplar o desenvolvimento moral na sala de aula. Para a autora, a educação moral pode ser trabalhada por meio da interação social de situações de conflito e não pelo ensino direto da moral.

Isto implica a revisão dos paradigmas educacionais e, conseqüentemente, a busca de um novo fundamento axiológico que tencione esse novo modelo societal e que aponte na direção da construção de novos valores educativos pautados na solidariedade e na cooperação, em contraposição ao individualismo, à competição e à fragmentação das pessoas, desencadeados pela chamada sociedade da informação e da comunicação. (DIAS, 1999, p. 460).

Nesta pesquisa, a concepção teórica adotada como aporte para pensar a contribuição da moralidade será a estrutural desenvolvimentista de Piaget e Kohlberg. Mas o que é afinal a moral? As correntes anteriormente citadas concordam neste ponto, trazem a moral como um conjunto de deveres. Porém, se analisarmos do ponto de vista relevante à diversidade desses deveres ao longo do tempo e do espaço, de cultura e de sociedades, voltamos à divergência. Como Freud considera a afetividade a fonte primeira da moral, podemos perceber que, recebendo pelo processo de interiorização transmitida pela identificação parental, essas regras também podem ser de qualquer ordem (boas ou ruins). Sendo assim, não há uma regra moral universal, essa visão é coerente com a perspectiva do relativismo antropológico que, segundo La Taille (2006, p. 20), “não se trata de aceitar moralmente todos os sistemas de valores, mas

de afirmar que, eles existem e que não há nenhuma tendência humana universal a legitimar um em detrimento de outros” (LA TAILLE, 2006, p. 20).

Um país que não ensina para a reflexão, que não permite aos alunos terem o poder de voz e não possibilita que sejam atuantes nas mudanças da sociedade em que vivem, que não propicia discussões e transformação de ideias; que não ensina para a variação e para o transformar de novo, não ensina; apenas amplifica os conhecimentos pré-moldados e replica-os aos alunos, apenas forma pessoas para trabalhar, seguir ordens e continuar sendo conduzidas e preteridas por seus governantes, ou seja, forma pessoas heterônomas.

Piaget propõe duas tendências do desenvolvimento moral: a heteronomia e a autonomia. Na primeira, o sujeito tem um respeito incondicional pelo que está externo a ele, ou seja, figuras de autoridade (pais, polícia, escola, sociedade). A segunda é a superação da primeira, superação essa que passa pela equiparação das relações, as quais deixam de ser unilaterais e passam a ser por reciprocidade, ou seja, um respeito mútuo. Isso se dá pela atuação da razão, que torna as regras passíveis de legitimação, favorecendo a internalização dessas pelo sujeito. Piaget acredita que essa construção moral ocorre mediante interação social, e uma interação que permita relações recíprocas/igualitárias.

O ensino fragmentário, com que hoje nos deparamos na grande maioria das nossas escolas, não atua com os alunos possibilitando-os realizar a reflexão, não potencializa a autonomia moral. A escola está pautada em uma relação unilateral, um obedecer constante de regras, sem reflexão delas que fortaleça a hierarquia e a heteronomia. Não há autonomia sem reflexão, sem protagonismo, sem legitimação, e quando olhamos nossas escolas, vemos regras estabelecidas hierarquicamente, conteúdos desmembrados e isolados, paredes cercando e cerceando o conhecimento e o protagonismo, formamos sujeitos heterônomos.

O ensino como está posto atualmente não parece proporcionar aos sujeitos serem atores sociais. Os alunos são disciplinados a se sentar, ouvir e responder, e a não pensar na totalidade dos problemas. Esse ensinar fragmentado, dividido em disciplinas, sem uma junção do todo, não proporciona aos alunos uma interação social fora dos muros escolares, o que também, conseqüentemente, não facilita uma responsabilidade para lidar com a sociedade eticamente. O conhecimento torna-se propriedade da escola, como se apenas ali ele fosse útil. O aluno não compreende o conhecimento como algo vivo, é apenas um instrumento para exclusão e classificação, não está presente em seu cotidiano, fica margeado às práticas escolares apenas.

Parece que estamos formando alunos espectadores. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é “papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e

instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social” (BRASIL, 1997, p. 27). Porém, não parece ser isso que acontece, de fato, no ensino público e ou privado, atualmente. Se os alunos são isolados socialmente dentro das salas de aula, como podem pensar na sociedade e atuar nela? Como podem entender/atuar/transformar um mundo em que apenas pisam, sabem as regras que física, química e biologicamente o governam, mas que praticamente não sabem em que direção seguir depois da escola, ou como modificar tais regras.

Ao descrever o paradigma da comunicação, Ferreira (2003) coloca que é necessário que os sujeitos compreendidos na ação de ensinar sejam competentes linguisticamente e participem do ato, chegando, assim, ao conhecimento,

Nesta esfera, o conhecimento surge do convívio com os objetos, com os instrumentos e com as pessoas. A educação é um processo interativo e a escola é o espaço para este entendimento compartilhado entre sujeitos organizados que, na aula, têm lugar para o encontro, para o estabelecimento de relações educativas viabilizadas através da linguagem, componente básico que permite a interação. É evidente que o conceito de educação que está pressuposto aqui é de ser uma ação interativa entre sujeitos. Educação implica sempre em interação: pela linguagem, os sujeitos se entendem e, juntos, entendem o mundo. (FERREIRA, 2003, p. 6).

Um olhar dos professores, sobre o modo como eles pensam e agem no ensino pode auxiliar tanto para um melhor conhecimento das disposições a serem incentivadas no desenvolvimento do processo de escolaridade, quanto para uma possível identificação do que esses professores entendem por formação moral e ética. É pelo convívio com o professor, no dia a dia da escola, que os alunos conseguem estabelecer contato com experiências renovadoras ou não, por isso é importante entender como esses professores acreditam contribuir para um ensino renovador. É preciso investigar, ainda, de que modo, na prática, essas ações realizadas nos permitem entender melhor e até mapear um perfil de como as ações realizadas – intencionalizando-se o desenvolvimento e ou a discussão de valores morais – são, de fato, potencializadoras para a aquisição desses valores.

A pretensão da presente proposta de pesquisa está, portanto, direcionada para uma contribuição que venha corroborar na aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos sobre questões ligadas a experiências de professores na prática de sala de aula, no que tange a sua atuação no ensino e aprendizagem de alunos para uma formação voltada para a vida e para os valores morais e éticos. A expectativa é a de que uma melhor compreensão da vivência e

prática dos professores contribua para dirimir desencontros e acentuar o processo de reflexão na execução de atividades escolares potencializadoras.

Brandão (2007), em seu livro *O que é Educação*, considera a educação como anterior à escola e como um processo de humanização, em que o aprender se processa ao longo da vida. Neste caso, com a criação das escolas, o saber passa a ser de responsabilidade de uma instituição marcada por regras e delimitações que pode acabar moldando o corpo dos alunos. As crianças saem do ensino infantil, onde podem correr, brincar livremente, explorar a sala com um professor ao seu redor, para uma estrutura de carteiras enfileiradas, sem comunicação visual com o aluno de trás, notas, sinal pontuando os intervalos e com um professor em posição central.

A fragmentação da escola em salas separadas, séries, fileiras, disciplinas, grade curricular e períodos não parece possibilitar uma visão do todo. Alves (2007, p. 50), ao descrever a Escola da Ponte, coloca seu espanto ao se deparar com a fala de uma garota de nove anos: “Aqui não aprendemos nem letras, nem sílabas. Só aprendemos totalidades”. Nosso ensino atual ensina por totalidades? Se não aprendemos a ver a totalidade, que atores sociais estamos formando? Que atuação eles poderão nos oferecer quando eles estiverem no comando e nós na velhice? Que tipo de herança estamos deixando na forma de conduzir a educação para que eles possam tentar transformá-la? São questões que levantamos para tentar problematizar como o ensino atual possibilita um olhar reflexivo dos alunos para o próprio ensino. A mudança de paradigma é possível quando se olha para a própria ciência e se deseja mudar, transformar, encontrar o novo.

Nessa linha de pensamento, cabe observar o posicionamento dos PCN:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1997, p. 27).

Nesta pesquisa, refletiremos sobre o que os professores acreditam fazer parte de um ensino para a formação moral e ética, para um aluno cidadão e consciente de seu papel na sociedade e como esses professores contribuem em sala de aula para essa formação. Como

eles acreditam contribuir para uma educação no mundo contemporâneo democrático do que fazem parte seus alunos.

Dessa forma, os objetivos A) foram conhecer, refletir e analisar sobre como os professores das escolas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental<sup>1</sup> entendem a formação moral e ética. B) Quais são as práticas e os métodos utilizados e realizados em sala de aula por eles, ou em práticas diversificadas; coletivas e ou individualmente, durante o cotidiano da escola para uma formação moral. Pretende-se, ainda, tentar compreender, por meio de observações, se o que os professores entendem por formação moral é aplicado nas atividades; além de examinar como as práticas escolares contribuem para uma visão diferenciada da Educação.

Para atender ao objetivo central desse trabalho – o de estudar o que pensam e o que fazem os professores em relação à educação moral dentro da sala de aula e como a possibilidade de um ensino fragmentado pode refletir sobre suas práticas – planejamos seu desenvolvimento da seguinte forma: no primeiro capítulo, apontamos um resumo da história da educação e como ela, ao longo dos anos, veio se tornando fragmentada e como se encontra nos dias de hoje. No segundo capítulo, abordamos a questão da moralidade humana, apresentando a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral de autores que desenvolvem a temática. Os procedimentos metodológicos são descritos no terceiro capítulo. No quarto capítulo, indicamos os resultados obtidos e as discussões acerca do tema de nossa pesquisa.

---

<sup>1</sup> Cabe lembrar que a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (BRASIL, 2006), que trata da estruturação do Ensino Fundamental de nove anos, estabelece, quanto à nomenclatura, que o Ensino Fundamental deve ser organizado em Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano).

## Capítulo 2

### A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA FRAGMENTADA

Figura 1 - Missões Jesuíticas



Fonte: Cabeceiras... (2015).

*“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”*

*Paulo Freire*

Neste capítulo, apresentamos, de forma breve, uma linha do tempo da História Educacional Brasileira, história essa que oficialmente se inicia com a chegada dos portugueses em solo brasileiro, culminando com o que chamamos construção de uma escola fragmentada.

## **2.1 Colônia e Império (1500-1889)**

O período colonial durou de 1500 até a independência do Brasil, em 1822, que deu início ao Império, que se estendeu até 1889. Quando se trata da educação no período colonial, podemos dividi-la em três períodos: o primeiro, marcado pela chegada dos jesuítas (1549-1759); o segundo, quando o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas (1759); e o terceiro, quando a Família real chega ao Brasil (1808-1821).

Após o período do governo das capitanias hereditárias, em 1549, aportam no Brasil o padre Manoel de Nóbrega e outros seis jesuítas, que dão início a catequização e instrução dos indígenas. Logo eles percebem que será necessária, também, a formação de novos jesuítas. Dessa forma, esses pioneiros criaram as primeiras escolas de ordenação, que ensinavam aos filhos brancos e mestiços dos colonos. Essa primeira educação tinha a intenção de catequizar os indígenas e também manter os colonos na fé cristã. O padre José de Anchieta foi o mais conhecido e, talvez até, o mais atuante dos jesuítas durante este período.

Os jesuítas utilizavam um método pedagógico que ainda se mantinha bastante precário e adaptativo, diante da desigualdade de recursos encontrados na Europa. Desenvolvida por padre Manoel de Nóbrega e denominada *Ratio Studiorum*, essa estratégia pedagógica proporcionava à elite uma herança mais refinada, diferenciando-a da plebe. O ensino dos filhos dos colonos, então, seguindo tal método, era dividido em duas etapas; a primeira compreendia o ensino de português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”; e a segunda contemplava o ensino de música. Esta segunda etapa permitia ao estudante duas opções: terminar o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir com a aprendizagem da gramática e finalizar os estudos na Europa.

O ensino no Brasil ficou sob o controle dos jesuítas por um longo período, cerca de 210 anos. Muitas escolas foram criadas com o intuito da formação religiosa, no entanto, nem todos que entravam para os colégios tinham a intenção de se formar jesuítas; então, como na época ainda não havia outros colégios, submetiam-se a tal formação. Essa concentração de jovens da elite nos colégios de formação jesuítica culminou no aprimoramento dos métodos

de ensino, que se ampliam para um curso básico de Humanidades, Filosofia e Teologia, ainda finalizado na Europa.

Assim, percebemos que a educação que os jesuítas estabeleciam era concentrada aos jovens, ao passo que a alfabetização das crianças era responsabilidade das famílias. Os colégios intensificam-se na instrução de jovens basicamente já instruídos. Do lado dos indígenas, por sua vez, as crianças eram o centro de atenção maior, por meio de cantigas, música, dança e teatros os jesuítas transmitiam os ensinamentos da fé cristã alcançando, posteriormente, os outros membros da família por intermédio das crianças.

Quando o Marques de Pombal expulsa os jesuítas, surge o que, de certo modo, podemos chamar de ensino público. A escola que os jesuítas haviam implantado não servia aos interesses comerciais que ele programava ao Estado, dessa forma, ele busca organizar uma escola que servisse aos interesses da Nação. Mantida pelo Estado, a escola era agora como uma ferramenta para a promoção da cidadania e não mais uma ordem religiosa. Assim começa a vigorar um novo método de ensinar. O Estado toma conta da educação em Portugal e no Brasil, e encerra o ensino das Humanidades, dando espaço às “aulas régias”, que são aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica.

As aulas régias não tinham nenhuma ligação uma com a outra, eram independentes, os professores não eram bem preparados, em sua maioria nomeados por bispos. Os professores ficavam longos períodos sem receber salários o que ocasionava uma defasagem ainda maior na educação que, de forma inidônea, reduz-se a quase nada.

Foi um período bastante inconstante na educação brasileira, que só começa a tomar novo rumo com a chegada da família real, em 1808. O Rio de Janeiro passa a ser sede do reino, e o rei elabora várias mudanças para deixá-la mais semelhante à corte. Cursos profissionalizantes em nível médio e superior, também cursos militares, começam a ser organizados no país. Além das adequações administrativas necessárias ao fim do pacto colonial, algumas atividades culturais anteriormente proibidas começam a vigorar no país, incrementando, dessa forma, a educação brasileira. A Biblioteca Real, o Jardim Botânico, a criação do Banco do Brasil, o Museu Nacional, a Escola Real de Artes e o Observatório Astronômico foram algumas das melhorias implementadas pela coroa nesse período.

Essa gama de investimentos no país gera mudanças estruturais no que diz respeito ao ensino, que passa a se estruturar em três níveis: primário, secundário e superior. O primário compreendia a “escola de ler e escrever”, que com incentivo da corte ganha novas disciplinas (chamadas de cadeiras). O secundário se manteve dentro da estrutura das “aulas régias”, mas também recebeu várias novas “cadeiras” (GHIRALDELLI JR., 2001).

No ensino Superior também ocorreram mudanças, criam-se os cursos de Agricultura na Bahia; Serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, e cria-se um laboratório de Química e o curso de Medicina no Rio de Janeiro; a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Foi uma época de muito avanço para a educação brasileira.

Em 1821, a corte volta para Portugal, deixando D. Pedro I no comando do país, que governa ainda sob a autoridade de Portugal por mais um ano, liderando, em seguida, a Independência do Brasil. A sistematização da educação é bastante conturbada durante o primeiro reinado, a elite não vê interesse na educação popular e a sociedade predominantemente agrícola da época fica em desvantagem; o ensino propedêutico, ou seja, voltado para o ingresso no ensino superior, favorece ainda mais acentuadamente a continuação dos estudos da elite, deixando a camada popular à mercê da própria sorte.

Esse período da Educação Brasileira ficou marcado por uma série de realizações importantes. Após a proclamação da Independência, a Assembleia Constituinte, com o intuito de organizar a educação nacional, propõe uma legislação específica ao ensino. Outorgada em 1824, a Constituição, que recebe muitas influências da Revolução Francesa, destaca a gratuidade do ensino estendida a todos os cidadãos. Entretanto, o interesse inicial com o ensino popular vinha de encontro não somente às condições desfavoráveis de estrutura do país como ao discurso ideológico do governo, que pregava estar preocupado com a instrução do povo, sem promover, porém, condições para tal.

Podemos perceber, pelo excerto de GhiraldeLLi, a seguir, que a constituição promulgada inspirava uma educação nacional, porém não supriu com essa necessidade,

Ela discriminou que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Todavia, no plano prático, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos. Um sintoma disso foi a adoção do “método lancasteriano de ensino”, pela Lei de outubro de 1827. Por tal método, o ensino acontecia por ajuda mútua entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, a insuficiente [sic] de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 17).

Como o Estado, por falta de recursos financeiros, não conseguia estender a educação a todos os súditos do Império, estabeleceu uma lei dando ampla liberdade ao estabelecimento de novas instituições de ensino, dando margem, assim, à criação das escolas privadas e contrariando totalmente a constituição recém-formulada.

As escolas mantidas pelo Estado não conseguiam recrutar professores, os baixos salários herdados das reformas pombalinas não atraíam profissionais à carreira docente, diferente do que acontecia nas escolas particulares. A discrepância da qualidade oferecida no ensino, ampliando a desigualdade de classes, entra em cheque novamente. As famílias da elite que antes enviavam os filhos para estudar na Europa, agora optavam pelas escolas particulares. Isso também se estendeu ao nível superior de ensino, contribuindo ainda mais proeminentemente para aumentar a distância, social, econômica e cultural entre a elite e o povo.

O cenário do ensino público secundário que pôde ser visto, por volta de 1834, é frívolo, com aulas avulsas em um ensino muito fragmentado, indistinto e desorganizado. Quadro muito discrepante ao dos liceus provincianos que começam a surgir, reunindo as disciplinas avulsas existentes nas capitais das províncias, mas que ainda não conseguiam alcançar o desenvolvimento dos colégios particulares.

O aparato institucional disponível neste período era ainda bastante precário e carente de qualquer vínculo com o mundo prático e a formação científica. Além de ter um foco maior nos jovens que nas crianças. A discrepante qualidade do ensino deixava clara a inexistência da integração política entre governo central e províncias, nutrindo um imenso caráter heterogêneo da educação brasileira da época. Para buscar ensino de qualidade, os jovens tinham que se deslocar para cursos em localidades específicas, como por exemplo, os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda.

O destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II. Ele foi inaugurado em 1838, e seu destino era o de servir como modelo de ensino. Tal instituição nunca se efetivou realmente como modelo de ensino secundário, mas sim como uma instituição preparatória ao Ensino Superior. Ao longo do Império ela sofreu várias reformas curriculares, que ora acentuaram a formação literária dos alunos em detrimento da sua formação científica ora agiram de modo oposto, segundo as disputas do ideário positivista contra o ideal humanista-jesuítico. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 18).

Na década de 1850 iniciou-se a busca pela uniformização do ensino no país, reconhecia-se que era necessária uma coesão para que o ensino tomasse caráter de instrução nacional. Buscando essa instrução nacional, uma série de medidas foram planejadas, resultando no surgimento, em 1854, de um órgão denominado Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, responsável pela supervisão do ensino público e privado, com o objetivo supervisionar o comportamento dos professores e o regimento de

suas aulas. Tal órgão era responsável, ainda, pelo estabelecimento das regras da liberdade de ensino e a preparação dos professores primários.

Outro ponto marcante no Império foi a reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, que decretou a liberdade do ensino primário e secundário no município da corte e a liberdade do ensino superior em todo país. “Por „liberdade de ensino“ a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas idéias e adotar os métodos que lhes conviessem” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 18). Essa liberdade permitiu que cada um pudesse ter livre escolha das disciplinas que cursaria ou não, a frequência também era livre, isso levou as instituições a se organizarem por matérias, a fim de facilitar a escolha dos alunos.

Tal reforma gerou um maior rigor nos exames finais, como destaca Ghiraldelli Jr. (2006, p. 30):

O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica esta que mutatis mutandis permaneceu durante a Primeira República e deixou vestígios até a atualidade, como o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames vestibulares.

## **2.2 A primeira República (1889-1930)**

Em 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca Proclama a República e dois anos depois (1891) é promulgada a primeira constituição do período, esta prioriza o ensino laico nas escolas públicas em oposição aos ensinamentos religiosos difundidos até então. Durante este período da história da Educação no Brasil, muitas foram as influências na construção de uma pedagogia, ideais socialistas e a dos chamados “escolanovistas”, surgiram neste período. Até a metade da primeira república, o desenvolvimento do ensino elementar conduziu-se de forma muito semelhante ao Império, também neste período as elites ainda tinham mais acesso à educação, no entanto, a burguesia que estava se fortalecendo no país lutava para tornar a educação acessível a um maior número de pessoas, com o intuito de reduzir o poder das elites agrárias dominantes no Brasil da República velha.

Cinco grandes reformas que influenciaram a educação ocorreram neste período, a saber: a Reforma Benjamin Constant (1890), que oficializou o ensino laico nas escolas, pregando a separação entre Igreja e Estado; A Reforma Epiácio Pessoa (1901), que pregava uma rigorosa uniformização do ensino, acentuando a parte literária em detrimento da

científica; a Reforma Rivadávia Correa (1911), que pregava um ensino voltado à prática, tal reforma foi bastante desastrosa, sendo logo substituída pela Reforma Carlos Maximiliano (1915), que foi considerada uma reforma inteligente, pois mantinha o que de progressivo advinha das reformas precedentes, pois preocupou-se com a preparação ao ingresso no Ensino Superior; e, por último, a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925), considerada um prolongamento da reforma anterior que marca o fim dos exames de parcelados e caracteriza o ensino secundário como seriado.

Essas reformas tiveram influência de três correntes pedagógicas, cada uma delas representando os ideais e anseios de classes distintas da sociedade (a Pedagogia tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária).

A elite conservadora do país apoiava a Pedagogia tradicional que tinha suas raízes na educação jesuítica, e a preparação moral e cultural dos alunos era a principal vertente desta corrente. Assim, na transmissão de conhecimento, o professor era o foco e detentor do saber.

A Pedagogia Nova trouxe experiências do começo do século 20, que ocorreram sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, e tinham como foco o aluno e sua assimilação do conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem era valorizado e o professor considerado um facilitador da aprendizagem.

Junto ao proletariado proliferou-se a Pedagogia Libertária que reunia aqueles que viam a educação como uma forma de transformar as relações sociais e econômicas, tem o objetivo de refletir e analisar os problemas sociais, buscar mudanças e ações dos problemas sociais, nesse sentido, o conhecimento advém dos conflitos sociais existentes.

Muitos foram os presidentes que passaram pelo período da Primeira República, a constar, Floriano Peixoto (1891-1894); Prudente de Moraes (1894-1898); Campos Sales (1898-1902); Rodrigo Alves (1902-1906); Affonso Penna (1906-1909); Nilo Peçanha (1909-1910); Hermes Fonseca (1910-1914); Wenceslau Braz (1914-1918); Delfim Moreira (1918-1919); Epitácio Pessoa (1919-1922); Arthur Bernardes (1922-1926); Washington Luis (1926-1930); Júlio Prestes; Menna Barreto (1930); Augusto Fragoso (1930); no entanto as mudanças são poucas, os projetos de organização da educação, hegemônicos, passam a ser construídos e referendados inevitavelmente. Os governantes refletiam as tendências de ora valorizar mais o lado científico, ora o literário, e mesmo tendo preocupação com o analfabetismo, as inconstâncias política expressavam a oscilação entre centralização e descentralização que não auxiliava a construção de saberes.

### 2.3 A Era Vargas (1930-1945)

Getúlio Vargas, em 1930, assume o governo de forma provisória. O país continuava crescendo e se industrializando, destarte a mão de obra especializada nesta época torna-se uma exigência e os estudos clássicos passam para segundo plano.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (ROMANELLI, 1999, p. 59).

Visionário, Getúlio investe no ensino técnico-profissional criando o Ministério da Educação e Saúde Pública e sancionando decretos para o ensino secundário e as Universidades Brasileiras. No entanto, essas mudanças são predominantemente voltadas ao Ensino superior e secundário, deixando mais uma vez sem investimento o ensino primário e o ensino popular. Não era de interesse dos setores conservadores um sistema nacional de educação, assim, a preocupação de reorganizar o ensino recai mais uma vez sobre o Ensino Superior.

Provocativamente, Getúlio convoca, nos congressos promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1931 e 1932, os educadores participantes a definirem ideais pedagógicos. Ali, entre as conferências, alguns importantes jovens intelectuais assinam o que ficou conhecido na literatura como um clássico da história da educação brasileira – o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932.

Após quatro anos de governo, Getúlio é eleito pelo Congresso. E é nesta época que surge a terceira constituição (1934), trazendo uma mudança em relação à responsabilidade do governo com a educação, em comparação com a constituição de 1891; ainda no mesmo ano a educação era colocada pela primeira vez na constituição como um direito de todos, gratuito e obrigatório, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Esta constituição leva em conta muitos pontos do manifesto dos pioneiros da Educação Nova.

Em 1937, extinguindo os partidos políticos e dando ao presidente o controle dos poderes legislativos e judiciários, o Brasil passa por nova ruptura política e educacional e, com uma nova constituição, entra em vigor o Estado Novo. Essa nova Constituição mostra-se como um grande retrocesso aos direitos educacionais. É retirado o trecho no qual se promulgava a educação como direito de todos, diminuindo o repasse orçamentário à Educação

e as obrigações quanto a concursos para ministrar aulas e a obrigatoriedade de um ensino público. O que na Constituição de 1934 era obrigação do Estado, passa a ser apenas possibilidade de auxílio.

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1978, p. 452).

É também, em 1937, que a União Nacional dos Estudantes (UNE) surge. Contudo, as reformas, que o então ministro da Educação Gustavo Capanema promove, em prol de uma formação profissionalizante, não suprem a rápida industrialização do país. Então, são criados para este fim o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como formadores céleres de mão de obra qualificada, afiliando o empresariado nacional a embarcar em sua tarefa.

O dualismo do sistema educacional brasileiro ficou ainda mais acentuado durante este período. Após as mudanças de Gustavo Capanema, o ensino secundário era ainda mais um curso preparatório e bastante discriminatório em relação à classe popular diante dos exames admissionais necessários ao ingresso no curso ginásial e o ginásio-técnico.

## **2.4 A Escola Nova**

O norte-americano, John Dewey, foi o nome de destaque desses ideais, para ele a Educação era uma necessidade social. Mais tarde, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, as ideias de renovação do ensino foram tomando corpo no Brasil.

Para Nagle (1974, p. 241), “o escolanovismo surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar as instituições escolares”. Como até cerca da década de 1920 as condições sociais e pedagógicas não proporcionavam o desenvolvimento de novas formas de entender a escolarização, só a partir dessa data é que começaram a surgir esses movimentos de reforma educacional.

Assim, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado em março de 1932, iniciou-se a concatenação das ideias. Segundo Vidal (2013, p. 579), o manifesto,

Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola.

O referido manifesto tinha muitos pontos importantes, a destacar: gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino elementar; responsabilização do Estado pelo ensino; uma educação mais ativa, voltada para a vida prática e motivadora do progresso; um ensino levando-se em conta a multiplicidade do país; a descentralização do ensino bem como a importância do ensino ativo, um ensino significativo; o uso da Psicologia, da Filosofia e de outras ciências na Educação e a renovação metodológica.

No Brasil, diferentemente do que aconteceu em outros países, os ideais escolanovistas foram sendo implementados, inicialmente entre sistemas de ensino público e depois introduzidos em alguns segmentos de jardim da infância particulares. Muitos foram os educadores que colaboraram com a difusão dessas ideias no país por meio de reformas de ensino por todo o país. Sampaio Dória, em São Paulo; Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte; Antônio Carneiro Leão, no Rio de Janeiro e em Pernambuco; Linímaco Costa, no Paraná; e Francisco Campos, em Minas Gerais (VASCONCELOS, 1996).

Para a metodologia da Escola Nova, o ensino deve ser baseado na ação, o “aprender fazendo” é a base da aprendizagem para os escolanovistas. Reconstruir a experiência concreta por meio das ações é a maneira mais eficiente de se aprender. Na visão de Dewey (1859-1952), a criança que toma iniciativa na escola será o cidadão ativo na sociedade mais tarde.

Dewey (1859-1952), acredita que nosso pensamento segue uma escala de cinco estágios para resolver um problema: 1) Necessidade sentida; 2) Análise da dificuldade; 3) Alternativas de solução do Problema; 4) Experimentação de várias soluções; e 5) Solução encontrada de maneira científica. Dessa forma, uma ação pedagógica que contempla esses pontos é uma pedagogia que coloca em evidência o interesse do aluno, posicionando-o como centro da aprendizagem.

A Escola Nova leva em consideração a especificidade e o ritmo para a aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, a descentralização do conhecimento no professor facilita esse

ajuste, com o objetivo de formar sujeitos ativos, responsáveis pelos atos e reflexões críticas possibilitando-os de atuarem de forma participante em seu meio social.

O aprendizado na Escola Nova se processa mediante a participação do aluno em ações concretas, assim, o professor estimula pequenos grupos à experimentação, com a finalidade de aprender a aprender. Cabe ressaltar que esta nova concepção de ensino trouxe, para o Brasil, o pensamento de renomados autores que se dedicam à reflexão sobre a educação, com destaque para os estudos de Jean Piaget. De acordo com Vasconcelos (1996), os movimentos da Escola Nova foram transformadores da educação brasileira e possibilitaram a difusão das ideias de Jean Piaget no país. Nessa época, houve muitas publicações voltadas para a área da Psicologia, e também surgiram laboratórios de Psicologia e Psicopedagogia, que começaram a se desenvolver como centros de pesquisas.

## **2.5 Fim do Estado Novo (1945-1964)**

Nas eleições em 1946 – após o período de Governo de Getúlio Vargas –, o presidente eleito Eurico Gaspar Dutra toma posse e determina, com base em nova constituição de cunho mais democrático e liberal, a obrigatoriedade do ensino primário, devolvendo o princípio da educação como direito de todos. Essa abertura dá preâmbulo, em 1948, à aprovação do projeto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O ano em que Getúlio Vargas volta novamente ao poder, dessa vez por meio dos votos populares, em 1951, é também o ano em que as ideias de Jean Piaget começam a ter maior propagação e a crescer dentro da didática das escolas brasileiras. Em 1953, é criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>2</sup> e, em 1954, após grande pressão política, Getúlio Vargas comete suicídio, sendo sucedido por Café Filho (1954-1955) que pouco tempo comandou a nação. Sucedendo-se Carlos Luz (1955); Nereu Ramos (1955-1956) até a chegada de Juscelino Kubitschek em 1961.

No governo de Juscelino Kubitschek, a educação padece e é mais uma vez colocada de lado, pois este governo potencializava a industrialização, ampliando significativamente o ensino técnico-profissionalizante, “colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho” (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 95). Aproveitando-se de mais esse descaso do governo para com o ensino público, defensores de um ensino privado, passam a evidenciar

---

<sup>2</sup> Em 1930, o governo federal fundou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura. E, em 1985, o governo federal desmembrou esse órgão e criou o Ministério da Cultura (MinC), mantendo a sigla MEC para indicar apenas o Ministério da Educação.

um discurso argumentando que as famílias deveriam ser livres na escolha do tipo de ensino que desejavam oferecer aos filhos.

O ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos, ao mesmo tempo que São Paulo abrigava cerca de 25 mil professores primários desempregados. Além disso, em 1960, JK entregou ao seu sucessor um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% cursavam o último ano do curso médio. (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 132).

Quando Jânio Quadros assume o governo do país, em 1961, a Educação está mais elitista que nunca. Assim, mantendo a mesma configuração, o então presidente, em seu pouco tempo de mandato, ainda contém a expansão do ensino superior e proíbe a incorporação de faculdades pelo sistema federal (GHIRALDELLI, 2001). É também neste mesmo ano que é finalmente aprovada a LDB (Lei nº 4.024).

Após renúncia de Jânio Quadros, assume a presidência, João Goulart, o Jango, que expõem a situação da educação no país “metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior” (GHIRALDELLI, 2001, p. 96). Mesmo com todo o fogo cruzado que cercava a luta entre conservadores durante seu governo, Jango conseguiu desenvolver importantes medidas sociais e os gastos com a educação no país aumentaram 5,93%.

Em 1962, o Plano Nacional de Educação vem seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e obriga o Governo Federal a investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União na educação. Paulo Freire começa, então, a difundir suas ideias que repercutem pelo país todo dando embasamento à elaboração do “Programa Nacional de Alfabetização”, o qual é sufocado pelo Golpe Militar, em 1964.

## **2.6 Ditadura Militar (1964-1985)**

Desde o fim do Estado Novo, o crescimento dos movimentos populares é visível no Brasil e, com o Golpe Militar, tudo o que parecia ser popular era duramente reprimido. No que tange à educação, apontamos algumas das ações cometidas pelas forças do Regime Militar, a saber: repressão; privatização de ensino; exclusão dos mais pobres ao ensino elementar; institucionalização do ensino profissionalizante; aposentadoria compulsória de

professores universitários; dura repressão, prisão e exílio de estudantes universitários e intelectuais (GHIRALDELLI, 2001).

O Regime Militar advogava publicamente a profissionalização da escola média (GHIRALDELLI, 2001), o ensino deixa de ser voltado para a vida, não aprendemos para entender a existência ou a sociedade e sim para entrar no mercado de trabalho, formando, em longo prazo, indivíduos heterônomos, impossibilitando estes novos cidadãos a refletirem sobre o regime e nas diversas formas de libertarem-se dele.

Assim como no momento anterior, as palavras-força eram: atividade, individualidade, liberdade, experimentação, agora se enfatiza a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. A visão “industrial” penetra o campo educacional, e a didática é concebida como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para o processo de ensino-aprendizagem. (CANDAUI, 1983, p. 19).

A União Nacional dos Estudantes (UNE), localizada no Flamengo, bairro da cidade do Rio de Janeiro, tem sua sede incendiada e é colocada na ilegalidade, como uma tentativa de conter as manifestações estudantis que vinham ocorrendo desde o início do Golpe. Sem representação nacional, os estudantes ficavam apenas com a representação do Diretório Central dos Estudantes (DCE), que tinha seu representante escolhido pelo Estado. A Ditadura cerceava cada investimento estudantil na busca de mudanças na educação e o fim do regime, prendendo e perseguindo professores, alunos e funcionários.

A Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) aprova a Reforma Universitária, cujas características estavam muito distantes daquelas que estudantes e professores buscavam e lutavam. Essa reforma, estruturada pelos militares, atrela a universidade aos modelos econômicos que o país vivia, ou seja, aos interesses do capital.

A intenção era promover melhor uso dos recursos investidos no sistema de Ensino Superior. Nesse sentido, a reforma beneficiou aquelas carreiras e áreas que estariam atreladas ao desenvolvimento e à implementação econômica do país, ao passo que as áreas e cursos considerados “improdutivos” foram fechados (cursos de História, Filosofia, Ciências Sociais, em sua maioria foram desativados).

Assumindo, nessa perspectiva, que o importante para o Estado era a produção, o MEC firma acordos com os Estados Unidos – mais especificamente com a *United States Agency for Development* (USAID) – com o intuito de modernizar as universidades brasileiras. Para isso, contrata dois assessores que passam a organizar o planejamento do ensino superior e tratar da reforma do ensino médio. Por intermédio desses acordos, Rudolph Atcon, assessor norte-

americano, elabora um documento no qual enfatiza “a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade” (GERMANO, 1993, p. 117).

Neste período, o número de inscritos no vestibular para ingresso ao ensino superior era muito maior que o número de vagas, o que causava um enorme descontentamento, principalmente nas camadas médias da população. Dessa forma, procedeu-se a alguns encaminhamentos: a) criação dos departamentos; b) instituição das matrículas por disciplinas; c) unificação do vestibular por região; d) o vestibular passa a ser classificatório. Esse último ainda hoje é nosso sistema de ingresso nas universidades.

Em setembro de 1969, o Decreto-lei nº 869 (BRASIL, 1969a), obriga todas as escolas do sistema de ensino do país a incorporarem a disciplina Educação Moral e Cívica em sua grade curricular. “A intenção era inserir suas finalidades em todas as atividades escolares, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento dos atos cívicos, valorizados na prática educativa” (RODRIGUES, 2004, p. 52), com a finalidade de preparar o homem para a vida, formando cidadãos para a sociedade. Entretanto, essa tentativa de ensino para a vida era muito mais uma imposição do governo, um recurso de controle autoritário do regime militar, era uma maneira de doutrinar para o respeito, inicialmente aos valores da pátria e, em segundo plano, formar cidadãos que conhecessem seus direitos e obedecessem ao governo, muito longe do princípio que os escolanovistas haviam proposto anos antes.

“As finalidades da Educação Moral e Cívica representavam uma sólida fusão da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra com o catolicismo conservador” (CUNHA, 2009, p. 413). Atualmente, essa disciplina não faz concretamente mais parte dos currículos escolares, porém, há escolas, sobretudo as de cunho religioso que, visando produzir a ordem social por meio da educação (CUNHA, 2009), permanecem com a mesma ideologia, e muitos projetos de lei inspirados nessa ideologia buscam reinstaurar a Educação Moral e Cívica nas escolas<sup>3</sup>.

Ainda em 1969 surge o Decreto-lei nº 477 (BRASIL, 1969b) que vai proibir qualquer aluno, professor ou funcionário ligado a escolas de realizar qualquer manifestação de caráter político. O Regime pune fortemente toda manifestação contrária a ele, usando o mote “Estudante não deve fazer política, mas sim estudar”, e considera como subversivo todo e qualquer indivíduo que realize manifestação contrária à ditadura.

---

<sup>3</sup> Em sua pesquisa por projetos de lei que abordavam o tema da educação para a moral e o civismo, da ética e da cidadania na Câmara Federal e no Senado, Amaral (2007) encontrou 13 documentos, sendo projetos de lei e uma indicação de projeto, enviados no período de 1997 a 2006.

No ano de 1971, é estabelecida a Reforma do 1º e 2º graus, por intermédio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que amplia a obrigatoriedade de quatro para oito anos e agrega o antigo primário com o ginásial, acabando, dessa forma, com os exames de admissão e o ensino secundário, que fica atrelado ao ensino técnico. Essa segunda mudança garantiu à classe popular um diploma e uma profissão técnica, deixando ainda mais acentuado que a universidade era reservada à elite. Na visão do então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, o diploma de ensino técnico profissionalizava os estudantes para encaminhar-se ao mercado de trabalho, diminuindo, assim, a pressão do Ensino Superior.

Essa reforma não foi bem estruturada e, em pouco tempo, percebeu-se que não havia profissionais qualificados para transformar o 2º grau em ensino profissionalizante. A quantia exorbitante de habilitações que foram surgindo no decorrer do processo, juntamente com a falta de recursos humanos e materiais para efetivar esse ensino, mostrou o enorme fracasso da ditadura no projeto educacional do país. As escolas particulares, nesse momento, de forma fraudulenta, mantinham o ensino propedêutico, satisfazendo sua clientela e as instituições públicas, por sua vez, eram obrigadas a seguir as ordens do Regime, sendo completamente descaracterizadas (GHIRALDELLI, 2001).

## **2.7 Educação no Brasil pós-ditadura: A tentativa de redemocratização do ensino público**

Após os longos anos de Regime Militar em nosso país, Tancredo Neves é eleito, por meio do Colégio Eleitoral, para governar o país, no entanto morre sem governar um dia sequer, assumindo então o seu vice José Sarney.

Com o fim da Ditadura Militar, as reformas do ensino realizadas durante este período começaram a se evidenciar desastrosas,

Ao governo civil pós-Ditadura (Presidente José Sarney), restou apenas a triste herança de um sistema educacional destroçado pela atrocidade de uma selva legislativa que, em parte, tornou determinados setores do ensino comprometidos com a ineficácia e a falta de direção até os dias atuais, no início do século XXI. (GHIRALDELLI, 2001, p. 107).

Durante o período pós-ditadura até cerca dos anos 2000, muitos partidos políticos se integraram, foram instintos e outros foram criados, alguns pensaram e se preocuparam com a questão da Educação, como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o

Partido Democrático Trabalhista (PTB) e o Partido dos Trabalhadores (PT) (GHIRALDELLI, 2001).

Após cinco anos de mandato, Sarney deixa o poder e é eleito pela primeira vez, pós-ditadura, por votos populares um novo presidente, Fernando Collor de Mello, que foi deposto por corrupção após dois anos de mandato, sendo substituído por seu vice Itamar Franco, que terminou o mandato. Em seguida, Fernando Henrique Cardoso permaneceu no cargo de presidente da Nação por duas eleições consecutivas.

Durante os três anos iniciais da Nova República, a elaboração da Constituição foi o foco governamental, a “4ª Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em Goiânia realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)”, teve seus participantes finalizando o evento com a formulação de uma lista de propostas à Constituição, que incluía a efetivação do direito de todos os cidadãos ao ensino e o dever do Estado em garanti-lo.

Cabe ressaltar que, na aprovação da Constituição, em 1988, ficou reconhecido o direito da Educação para todos, proposta que vinha sendo defendida pelos escolanovistas desde a Era Vargas. A Constituição também previa, nas disposições transitórias, que 50% das verbas das três instâncias governamentais fossem encaminhadas para o cumprimento da meta de erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, a ser cumprido em 10 anos (SAVIANI, 2013).

Nesse período de reorganização da sociedade brasileira, as pesquisas antes bastante prejudicadas pela Ditadura, renovam suas forças e passam a explorar a temática da Educação, Goergen assim se refere a este período:

Com a abertura política, ocorrida, sobretudo, a partir das eleições de 1982, inicia-se uma nova fase da pesquisa educacional brasileira que, precedida pelas novas perspectivas políticas, abre espaço para a ação transformadora também na educação. A pesquisa entra numa fase em que se vê com certo realismo a escola e, sobretudo, as legítimas aspirações populares com relação ao ensino. Renegam-se as análises de procedência sobretudo acadêmicas, paralisadas na crítica ao sistema de ensino como elemento reprodutor. Evidencia-se que o próprio surgimento da crítica reprodutivista é argumento suficiente para mostrar que o sistema de ensino não é tão absolutamente reprodutivista quanto aquela crítica procurava mostrar. (GOERGEN, 1986, p. 7).

Durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), primeira lei que surge de um projeto emanado da sociedade civil (dos educadores) e do legislativo. Ainda no mesmo governo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é criado, cuja verba destinada à Educação, que antes era de 50% para as três instâncias, foi alterada, passando a ser de 60% dos municípios e do Estado e 30% da União. Contudo, não houve o repasse de tal verba, mesmo sendo prevista no orçamento do Governo. Outra medida foi a separação entre Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.

A reorganização do Ensino Superior também se deu durante o governo de Fernando Henrique, que se constituiu na divisão entre Universidade de Ensino e Universidade de Pesquisa e permitiu a instauração das Instituições Privadas de Ensino Superior com fins lucrativos.

Em fevereiro de 1997, uma medida provisória, convertida posteriormente em lei, transformava o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em autarquia federal e passa a basear suas funções na avaliação do ensino, este deixa de ser um órgão de realização de fomento e disseminação à pesquisa educacional.

No governo de Luís Inácio “Lula” da Silva, efetiva-se a mudança do Ensino Fundamental para 9 anos, um maior investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o restabelecimento da articulação entre Ensino Médio e Ensino Profissionalizante Técnico, a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Instituição do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) como algumas das políticas educacionais implementadas.

Demerval Saviani (2013, p. 754) expõe, de forma brilhante, a situação da Educação brasileira após o período do Regime Militar por meio da seguinte equação: “filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”. Permitindo-nos refletir que a situação educacional do Brasil, ainda nos dias atuais, não é suficiente para a adequação do país.

## **2.8 A fragmentação escolar**

Como pudemos notar, entre os anos de 1950 e 1970, o Brasil deixava de ser um país estritamente rural passando por um acelerado período de industrialização, em razão da influência da modernidade de países europeus e, principalmente, da ascensão norte-americana no novo cenário político mundial, após a Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, a educação

foi sendo moldada pensando-se, em primeiro lugar, no desenvolvimento do país, e não no desenvolvimento das pessoas. A contenção da educação, nesta época, potencializada posteriormente pela Ditadura Militar, adaptou a democratização da população, ou seja, manteve a massa trabalhando (ampliação dos cursos técnicos profissionalizantes e descaso com a educação pública de base) e a elite – “quem tinha vocação para intelectualizar-se” – nas universidades.

A produção de subjetividades que a escola proporcionou nesta época acabou permeando, em muitos sentidos, em um primeiro momento, o trabalho; e, em um segundo momento, a pátria. A fragmentação escolar é um reflexo do modo como a educação foi sendo conduzida pelos governantes ao longo de toda nossa história. Quando os professores leigos passam a ministrar disciplinas sem um método específico, a escola precisa se dividir para dar conta do ensino, o que não se altera com nenhuma reforma posterior.

O Brasil dos anos 60 é um país urbano, em acelerado processo de industrialização. Segundo Mosé (2013), a escola acaba por também virar fábrica, ao som do sinal os alunos/trabalhadores ingressam nas salas para trabalharem as disciplinas que têm a duração de 50 minutos cada e que, sem conexão umas com as outras, também lembram as repartições das fábricas em que cada trabalhador coloca na obra a ser produzida uma peça, não tendo contato com o produto final. Parece um saber distante da vida real, sem um sentido pleno ao aluno que aprende. Nas palavras de Mosé (2013):

Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. [...] A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda se anunciam por um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas. (MOSÉ, 2013, p. 49).

Concomitante a esse acelerado processo fabril das escolas, toma conta do país o Regime Militar, que tinha a necessidade de criar um ambiente escolar passivo, sem críticas e com respostas automáticas, colocando ainda mais força a um movimento formador de alunos voltados ao mercado de trabalho, potencializando ainda mais o dividir para aprender.

Essa fragmentação das disciplinas, assim como a parcelização dos objetos de pesquisa na ciência moderna, (SANTOS, 1987) leva a uma distorção no conhecimento como objeto de estudo, uma vez que o aluno, tendo contato com as disciplinas de forma isolada, sem uma

analogia dos assuntos com o mundo, centralizando suas observações nas partes e não no todo, acaba por fazer deste último, cada vez menos definido, perder-se a tal ponto que o objeto em si mesmo (o conhecimento) torna-se menos real que as relações entre suas partes.

Quando o ensino passa a ser gratuito e direito de todos, as escolas se enchem de crianças, que passam a ser parte de um sistema de coerção em massa, semelhante ao necessário à vida fabril. O castigo, as filas, o falar apenas quando solicitado, a palmatória são ferramentas desenvolvidas pela escola, para disciplinar corpos e tornar “possível” um ensino para muitas crianças ao mesmo tempo. O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) problematizou a questão da disciplinarização e da docilização dos corpos nos espaços públicos – tais como as escolas, os hospitais e os quartéis –, refletindo sobre possibilidades de massificação por meio da organização de ambientes controlados, nos quais os corpos possam ser facilmente dominados. No livro *Vigiar e Punir*, Foucault traz um exame dos mecanismos de punição e vigilância em instâncias estatais como prisões, hospitais e escolas. Debruça-se em seus quatro capítulos na forma como os corpos são docilizados, expondo em “Suplício” que a tortura era uma forma de teatro em praça pública no século XIX; em “Punição” retrata que a cruel “encenação” de tortura dá lugar ao enclausuramento de corpos, é quando surgem as prisões; em “Disciplina” aponta o refinamento das formas de disciplinarização baseadas na docilização corporal; e, finalmente, em “Prisão” ele desenvolve uma discussão na qual problematiza o sistema carcerário como uma instituição soberana muito mais ampla na sociedade moderna, que engloba escolas, instituições militares, hospitais e fábricas materializando uma sociedade pan-óptica.

Igualmente, as fábricas que precisavam de um sinal sonoro para iniciar e finalizar seus turnos, de espaços separados para cada repartição de montagem, a escola organizou seu espaço. Podemos entender, então, que a escola quando passa a ter muitas crianças a sua volta, precisou criar artifícios para suprir o modo de ensinar – dogmatizando os corpos – e deixando, dessa forma, de lado a sua real função, que é a formação de conhecimento, isso porque as reformas vão acontecendo sem uma formação estruturada dos profissionais. Assim, a escola se divide para ensinar, se fragmenta para dar conta de um contingente de crianças que precisa saber. E, então, eis a questão, o que elas estão sabendo? Como essa formação dividida facilita a construção de um conhecimento autônomo, crítico-reflexivo, que supra a necessidade básica de transformar uma sociedade que parece não querer mudança, aja visto que o primeiro lugar para desenvolver essas mudanças permanece intacto há muitos séculos.

Nossa educação, como nos dizia Paulo Freire, é estritamente bancária. O Brasil não valoriza a Educação, seus professores e muito menos seus alunos. Ao longo de tantos anos

deixou que o Estado fizesse dela o que é hoje, apesar de muitos pensadores, de reivindicações e mudanças, ainda não chegamos a um nível de educação em que se pregue o senso crítico na sala de aula, a visão totalitária dos assuntos, a discussão do mundo além-muros escolares. Como formar cidadãos críticos, se os professores se comportam como sabedores oficiais, depositando saberes em pessoas supostamente sem conteúdo?

A cultura, as informações, as notícias, hoje, são veiculadas de forma muito rápida com a internet, levando os alunos a perderem o interesse pela escola, que se manteve tradicional e não conseguiu acompanhar essas mudanças do mundo. A dinâmica atual interfere na escola que se mantém com os olhos fechados, tentando tapar com uma peneira aquilo que já está, há muito, gritando por entrar. Os celulares são proibidos nas escolas, mas a escola não ensina o aluno a filtrar de forma crítica as informações que veem constantemente nas mídias, na internet e nos noticiários em geral; não ensina a olhar o mundo com um olhar global, histórico, crítico, mapeador, para poderem discutir, expor e explorar opiniões, aprender e tornarem-se cidadãos.

Nessa linha de pensamento, La Taille (1996, p. 19) alerta que, “Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos. Ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado”. Não podemos depositar na estrutura da educação toda a carga de responsabilidades pela melhoria do país, não é apenas colocando disciplinas, ou até mesmo oficinas de respeito ao trânsito, ao meio ambiente, ao idoso, qualidade de vida, vida financeira que ensinaremos crianças, jovens e adultos a viver e tornar o mundo melhor.

A construção da consciência moral autônoma não é algo que possamos supor que se produzirá sejam quais forem as condições de existência dos indivíduos e sejam quais forem os esforços realizados tanto por eles quanto por seus educadores. A formação completa da consciência moral requer determinadas condições de complexidade do meio social e práticas reflexivas educativas e dialógicas especialmente dirigidas neste sentido. (PUIG, 1998, p. 87).

A escola tem que ser uma ferramenta sólida para a consolidação das ideias e da consciência do ser humano, para que ele saiba buscar o correto das coisas, para que ele consiga distinguir, com o que foi apreendido e conhecido, o que deve ou não fazer. E isso só pode ser realizado com a possibilidade de autonomia e responsabilidade, se não há escolha, não se pode atribuir consequências morais, uma vez que os atos não foram realizados de forma livre. A autonomia se conquista responsabilizando o sujeito pelos seus atos. E só assim talvez tenhamos finalmente alguma mudança estrutural consciente e renovadora.

Hoje sabemos que só se conhece aquilo que se constrói, mas só aprendemos o que faz sentido para nós. Só aprendemos quando desejamos o que aprendemos. A escola precisa aprender a despertar o desejo de aprender em seus alunos. A escola não sabe mais o seu papel. E ela deve ser um espaço de construção de cidadania. Um espaço de relação entre diversos saberes, não apenas o científico. Compartmentalizamos o conhecimento em séries, mas o ser humano não funciona assim. Aprendemos a dividir, mas não exercitamos o compartilhar. Formar para a cidadania é, antes de tudo, querer que a escola tenha um projeto, que se dedique a seu entorno, sua comunidade, sua cidade, até ao planeta Terra. Que seja uma escola inserida no mundo, que leia o mundo e pense sobre ele. E que valorize o saber que as pessoas trazem quando chegam a escola. Sair de uma lógica de disputa para uma lógica da escuta. (MOSÉ, 2013, p. 123-124).

Se a palavra Educação vem de *educare* (tirar de) – e aqui colocamos Educação, pois não apenas na escola se aprende – por que vamos contra esse princípio, tentando inserir conteúdos nas cabeças dos alunos, anulando muitas vezes seu senso crítico, se apenas aprendemos aquilo que construímos autonomamente. Manter a massa imóvel, heterônoma e sem ação pode ser uma das respostas, porém, a grande discussão deve ser pautada em torno de outro porquê, como mudar isso. Se tantos são aqueles que se incomodam com a atual situação, fica-nos essa dúvida, com a esperança de encontrar, um dia, um caminho a trilhar por uma solução.

## A PSICOLOGIA DA MORALIDADE HUMANA

Figura 2 - Jogos Infantis – Pieter Brueghel (1560) (Les jeux d'enfants)



Fonte: Mascheroni (1993 apud SOARES, 1998, p. 10).

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

*Jean Piaget*

### 3.1 A história da Moral

A palavra moral vem do latim *mos* ou *mores*, que significa costumes, ou seja, a etimologia da palavra já carrega o sentido de norma adquirida pelo hábito, todavia, a palavra ética do grego *ethos* ou *mos*, também significa costumes, não correspondendo a uma norma adquirida de forma natural, mas ainda assim conquistado por hábito. Dessa forma, a etimologia não diferencia os dois termos e não nos dá o sentido a que hoje são empregadas, “mas nos situam no terreno especificamente humano no qual se torna possível e se funda o comportamento moral; o humano como adquirido ou conquistado pelo homem sobre o que há nele de pura natureza” (VAZQUEZ, 1975, p. 14).

O homem tem seu comportamento datado historicamente, a sociedade passa por muitas mudanças ao longo do tempo e os comportamentos humanos se modificam. Assim, se a moral é entendida como um conjunto de regras e normas que norteiam as relações humanas, esta, por sua vez, também é historicamente datada, ou seja, a moral se modifica ao longo do tempo, ela é um fato histórico.

Tanto a moral é datada historicamente que, se pudermos voltar à sua origem primitiva, entenderemos que o que era aceito moralmente naquela, ou em outras épocas, hoje não é visto com os mesmos olhos e vice-versa. O homem primitivo vai buscando no trabalho uma maneira de domar as forças da natureza, percebendo-se fraco diante dela, começa a entender que coletivamente é mais fácil de conseguir seu intuito e, dessa forma, “nasce a moral com a finalidade de assegurar a concordância do comportamento de cada um com os interesses coletivos” (VAZQUEZ, 1975, p. 28). As ações que buscam ampliar o coletivo passam a ser bem vistas; a justiça, solidariedade, igualdade, o contrário delas, como por exemplo, matar alguém implicava em ter o sangue de todos derramado, portanto, todos deveriam vingar-se do assassino. “A divisão igual, de um ato, e a vingança coletiva de outro, com dois tipos de justiça primitiva, cumprem a mesma função prática, social: fortalecer os laços que unem os membros da comunidade” (VAZQUEZ, 1975, p. 29). A moral é válida para todos os membros da comunidade. Os interesses pessoais não podiam entrar em conflito com os do coletivo, mas esse tipo de moral é limitada e, em virtude de não permitir uma responsabilização individual dos atos, acaba por ser pouco desenvolvida.

Foi a divisão de classes e a propriedade privada que proporcionaram a formação de novas formas de moral mais elevadas e desenvolvidas. Em Roma, os escravos não eram tratados como cidadãos, eles eram objetos e, por ter em uma única sociedade, duas classes tão distintas, as regras e normas, ou seja, a moral não podia mais ser aplicada a todos.

A divisão da sociedade antiga em duas classes antagônicas fundamentais traduziu-se também numa divisão moral. Essa deixou de ser um conjunto de normas, aceitas conscientemente por toda a sociedade. De fato, existiam duas morais: uma dominante, dos homens livres – a única considerada como verdadeira –; e outra, dos escravos que no íntimo rejeitavam os princípios e normas morais vigentes e consideravam válido os seus próprios na medida em que adquiriam a consciência de sua liberdade. (VAZQUEZ, 1975, p. 31).

As condições desumanas a que os escravos eram submetidos não lhes permitiam desenvolver uma moral propriamente dita, ficavam sujeitos a submissão dogmática da moral dos homens livres. Com o fim da escravidão, essas sociedades antigas foram se modificando, ainda que carregando resquícios da era escravista. Entretanto, nem de todo foi perecível tal período, uma vez que é com base nele que a compreensão de um valor moral individual passa a tomar forma. E a coletividade, apesar de exercer grande influência, agora não mais sufoca e absorve o individual, o que “conduz à consciência da responsabilidade pessoal que constitui parte de uma autêntica conduta moral” (VAZQUEZ, 1975, p. 33).

Após esse período da história antiga, os senhores feudais passam a comandar as terras, tendo os servos sob seu comando de trabalho, esses trabalhadores não tinham a caracterização de serem “coisas”, eram vistos como seres humanos, mesmo sofrendo grandes abusos. A igreja tinha fortíssima influência cultural e social nesse período e a moral medieval baseava-se na espiritualidade e nas propriedades econômico-sociais de interesse dos senhores feudais.

Mas, ao mesmo tempo, e de acordo com as rígidas divisões sociais em estamentos e corporações, verificava-se uma estratificação moral, isto é, uma pluralidade de códigos morais. Assim, havia um código dos nobres ou cavaleiros com sua moral cavaleiresca e aristocrática; código das ordens religiosas, com a sua moral monástica; códigos das corporações, códigos universitários, etc. Somente os servos não tinham uma formulação codificada de seus princípios e de suas regras. Mas, entre todos estes códigos, é preciso destacar o da classe social dominante: o da aristocracia feudal. A moral cavaleiresca e aristocrática se distinguia – como a dos homens livres da Antiguidade – por seu desprezo pelo trabalho físico e pela sua exaltação do ócio e da guerra. (VAZQUEZ, 1975, p. 23).

A moral aqui era distinta pelo sangue, o nobre era tido como naturalmente dotado de qualidades morais inexistentes nos servos por advirem de uma linhagem superior. Entretanto, os servos desfrutavam de uma esperança concedida pela igreja, na qual acreditavam que aqueles que seguiam um caminho compassivo na Terra teriam compensação após a morte, pois suas sortes adversas lhes proporcionavam olhar com olhos mais cuidadosos, de solidariedade, compaixão e ajuda mútua aos seus companheiros. Isso concedia à velha moral

nobre a abertura de outra moral, na qual relações sociais verdadeiramente humanas eram estabelecidas e que estabeleceram um novo modo de regular o convívio entre o indivíduo e a comunidade. Foi nesse cenário que surgiu a burguesia.

Neste sistema econômico-social, a boa ou má vontade individual, as considerações morais não podem alterar as necessidades objetivas, impostas pelo sistema, de que o capitalismo alugue por um salário a força de trabalho do operário e o explore com o fim de obter uma mais-valia. A economia é regida, antes de mais nada, pela lei do máximo lucro, e essa lei gera uma moral própria. Com efeito, o culto ao dinheiro e a tendência a acumular maiores lucros constituem o terreno propício para as relações entre os indivíduos floresçam o espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado. Cada um confia em suas próprias forças, desconfia dos demais, e busca seu próprio bem-estar, ainda que tenha que passar pelo bem-estar dos outros. A sociedade se converte assim num campo de batalha no qual se trava uma guerra de todos contra todos. (VAZQUEZ, 1975, p. 35).

Toda gama de valores, colocados como bons e superiores aos da nobreza, ocasionado pela burguesia em sua ascensão, foi cedendo espaço a novos vícios, chamados por Vazquez (1975) de parasitismo social, dissimulação, cinismo e chauvinismo. Isso graças ao grande olhar pelo poder de ter e não de ser, o capitalismo clássico que emerge na Inglaterra foi sendo engolido pelo capitalismo egoísta e individualista visto hoje.

Diante do exposto, pudemos notar as transformações sofridas pela conceituação das palavras Ética e Moral ao longo de sua história. E acreditamos ser essencial a compreensão de tais conceitos atualmente, bem como conhecer quais aportes teóricos trabalham com base em tais concepções.

### **3.2 Ética e Moral**

Para La Taille (2006), as palavras ética e moral se diferenciam conceitualmente, ele entende que a Moral deve responder às questões referentes a como devemos agir; ao passo que à ética caberia as questões sobre que vida queremos viver. Dessa forma, quando se pensa em moral pensa-se em deveres, e quando se trata de ética pensa-se em buscar uma “vida boa”. Atribuímos à moral um senso de obrigatoriedade, agir segundo algumas leis e, para La Taille, quando há um pensamento guia que ele denomina de autoimposição, ou seja, quando o indivíduo age segundo uma consciência por dever, opera-se, nesse caso, um plano moral. A ética, a seu turno, baseia suas ações na questão da felicidade, quando o que ele chama de “expansão de si próprio” está em vigor, o sujeito experimenta o sentimento de bem-estar e

opera, então, um plano ético. “Pode-se falar em moral para designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legitima, e falar em ética para se referir à reflexão sobre tais valores, princípios e regras” (LA TAILLE, SOUZA; VIZIOLLI, 2004, p. 98).

A moral, nos dias atuais, é um tema amplamente discutido, entretanto os atos tidos como imorais se ampliam na mesma proporção que as discussões, “as pessoas sentem-se órfãs de parâmetros de comportamento” (GOERGEN, 2007), enquanto a cultura e o sistema promovem a individualidade como algo melhor que o coletivo, permanece difícil que princípios valorizando o bem comum como base sobressaiam àqueles que buscam apenas exaltar os interesses privados. Caso desejemos ir além de uma educação proponente de obediência e subserviência, pelo qual o aluno possa ser crítico sem ser confundido com indisciplinado, ser responsável por seus atos, pensar para ser protagonista da sociedade em que vive, gigantes pela própria natureza; precisamos pensar sobre a educação moral. No entanto, essa educação não deve ser pré-programada, e nem desenvolvida como uma disciplina isolada das demais.

Necessitamos conhecer o desenvolvimento moral para lidar com as nuances psicológicas dos indivíduos. Precisamos, também, levar em conta que a questão moral é relativa ao meio social em que está inserida, dessa forma, “podemos definir um grupo de valores morais que formem as bases de um consenso, por meio do qual seja possível a construção de abordagens de educação moral que não se limitem a valores locais ou particulares?” (NUCCI, 2000, p. 3). Outro ponto a ser considerado é o fato da educação moral não poder ser tratada como mais um conteúdo a ser aprendido na escola, mas sim integrada à experiência escolar como um todo, é algo que faz parte do cotidiano das crianças, e que deve ser trabalhado para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Essa situação acontece no dia a dia, a vida nos apresenta, cotidianamente e de diversas maneiras, dilemas morais que temos de solucionar, no entanto, a escola insiste em não levar em consideração essas ações. Quando começamos a refletir sobre esses acontecimentos e não apenas a agir, passamos a habilitar a esfera teórico-moral ou teórico-ética dos problemas.

À diferença dos problemas prático-morais, os éticos são caracterizados por sua generalidade. Se na vida real um indivíduo concreto enfrenta uma determinada situação, deverá resolver por si mesmo, com a ajuda de uma norma que reconhece e aceita intimamente, o problema de como agir de maneira que sua ação possa ser boa, isto é, moralmente valiosa. Será inútil recorrer à ética com a esperança de encontrar nela uma norma de ação para cada situação concreta. (VAZQUEZ, 1975, p. 7).

Por esta razão, definir ética e moral pode ser uma tarefa bastante complexa, já que uma influencia diretamente sobre a outra, e pensar sobre as necessidades sociais de um grupo é ter a ética como base desse preceito. Entretanto, ela não deve ser usada como uma disciplina dura e rígida, com normas decretadas a serem seguidas, caso contrário,

O ético transforma-se, assim, numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade. Mas a função fundamental da ética é a mesma de toda teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes. Por outro lado, a realidade moral varia historicamente e, com ela, variam os seus princípios e as suas normas (VAZQUEZ, 1975, p. 10).

A ética se baseia nos diversos princípios morais postulados historicamente, entretanto, não se identifica com as normas e princípios de nenhuma especificamente, busca, sim, por meio da compreensão de seu desenvolvimento, explicar seu movimento, não adotando para isso, diante delas, uma postura indiferente, mas sim contemplativa (VAZQUEZ, 1975).

Vazquez (1975) assinala, ainda, que do mesmo modo que os problemas teórico-morais não se identificam com os problemas práticos, também não podem ser confundidos os conceitos de ética e moral, dessa forma, devemos então defini-las antes de prosseguirmos.

Os princípios éticos são inseridos na sociedade e passam a fazer parte desta, muitas vezes, inicialmente de forma obrigatória e, paulatinamente, tornam-se algo natural, não mais necessitando de um tipo de coação para o seu cumprimento, sendo então realizados no cotidiano de forma intrínseca.<sup>4</sup> A moral, no entanto, é o que se faz com esse princípio, ou seja, a prática, por exemplo, seguimos um princípio ético que estabelece não pegar algo que não nos pertença, a ação prática de pegar ou não é a moral. O princípio se traduz numa moral.

Alguns atos podem ser considerados morais por uns e imorais por outros, pois depende sempre da ética que vem por trás desses julgamentos. Dessa forma, entendemos que a moral é relativa, enquanto a ética busca ser universal, mesmo esta vindo de um grupo específico instaurado dentro de uma determinada época historicamente datada.

---

<sup>4</sup> Podemos citar dois exemplos simples para compreendermos melhor tal conceito. O primeiro é o uso obrigatório do cinto de segurança, que a partir de 1997 passa a obrigar motoristas e passageiros a usarem o cinto de segurança que era opcional, e o segundo as vacinas, que em 1904, com uma manifestação popular contra a vacinação obrigatória imposta pelo governo federal, obrigava a população a ser vacinada contra a varíola. Em ambos os casos a coerção e no segundo até o uso da violência foram necessários para a conscientização popular sobre o uso de tais instrumentos, no entanto, hoje se sabe da importância desses e não se torna mais necessário o uso da força, obrigando pessoas a darem vacina a seus filhos ou a colocarem o cinto de segurança assim que entram em seus carros, pois tais ações já passaram a ser um hábito.

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor, e partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. (VAZQUEZ, 1975, p. 12).

A moral não é científica, no entanto, pode ser estudada e explicada pela ciência, a ética como disciplina científica tem essa função e, nessa medida, pode influir sobre a moral (VAZQUEZ, 1975).

### 3.3 Conceituando a autonomia

Autonomia é um termo de origem grega cujo significado está relacionado ao sentido de independência, autossuficiência, emancipação e liberdade. Muitos foram os estudiosos, até hoje, que se debruçaram sobre o tema e discutiram este conceito. Pode-se dizer que é um conceito construído e alicerçado sobre diferentes bases culturais, econômicas e políticas, ou seja, é um conceito construído historicamente.

Há pouca disparidade no entendimento do conceito por áreas diversas. Para a Filosofia, autonomia remete à liberdade racional de escolhas do sujeito; na política a autonomia está diretamente ligada à construção da democracia (MARTINS, 2002) e, para ambas, a autonomia está ligada ao social, na tentativa de minimizar os efeitos da cultura opressora dos poderes dominantes. Para a Educação consiste na autogestão do aluno em sua aprendizagem e para a Psicologia trata-se de uma construção do sujeito que o permite dominar sua própria conduta (PETRONI; SOUZA, 2010).

Cassirer, um grande estudioso de Kant, aponta que o filósofo define o conceito de autonomia como “aquela vinculação da razão teórica e da razão moral em que esta tem a consciência de vincular-se a si mesma” (CASSIRER, 1968, p. 287). Ou seja, para Kant, a autonomia é poder autogovernar-se, agir de forma racional e emocional por si mesmo. Ele acredita que a autonomia permite fazer escolhas não pelas consequências ou regras externas. Assim, a obediência a uma dada regra não vem pelo medo da punição e ou vantagens a serem obtidas, mas sim pelo entendimento e concordância de validade universal de tal regra.

Jean Piaget estudou as ideias de Kant, no entanto, entende a autonomia como um *processo* que vem embasado em dois domínios, o primeiro deles é a *construção* da razão.

Para reforçar esta afirmação basta recordarmos que, para a epistemologia genética, o pensamento racional advém do esforço que o sujeito faz para pensar sobre seu próprio agir ou pensar. É claro que isto não exclui o sujeito do meio, pois sem a solicitação deste, aquele não refletiria. Porém, a dependência que o sujeito tem do meio não significa heteronomia. (CHRISTINO, 1997, p. 74).

O segundo domínio diz respeito à função da razão. Piaget acredita que o processo de autonomia ocorre quando o sujeito, por intermédio das estruturas construídas, é capaz de se opor às ordens, ordens essas constatadas pelo sujeito de forma intelectual e não simplesmente por discordância corriqueira.

De acordo com Piaget (apud CHRISTINO, 1997), é indispensável um ambiente de livre intercâmbio de pontos de vista (democracia) para o desenvolvimento da autonomia. Assim, para que o indivíduo possa superar a heteronomia e alcançar a autonomia ele necessita passar por uma construção moral. A criança pequena é egocêntrica, ou seja, centrada em si mesma, não consegue diferenciar outros pontos de vista do seu, vê o mundo apenas de sua perspectiva, sendo incapaz de se colocar no lugar do outro. Portanto, um dos pontos importantes para alcançar a heteronomia é a superação do egocentrismo. Outro ponto apontado por Piaget é a superação da coação, pois, onde há predominância na desigualdade de poderes entre indivíduos a coação tem predominância e, dessa forma, não há autonomia e sim subserviência por medo de sanções.

Podemos notar que o conceito de autonomia expresso por Kant e Piaget, no que tange ao princípio que determina o sujeito a obedecer ou não determinada regra, é semelhante.

Porém, apesar do princípio da moral ser o mesmo, para ambos os autores, para Kant a autonomia moral reside na vontade do homem de escolher, submeter-se a leis “universais”, ao passo que, para Piaget, esta aparece sendo construída em crianças, passo a passo, intercambiando pontos de vista, onde iniciam a construção de seus próprios valores e regras, a que se submeterão no grupo. (CHRISTINO, 1997, p. 75).

Outro pensador que se debruçou na busca da conceituação da autonomia foi Paulo Freire, que considera a autonomia um modo de tornar-se crítico em meio à realidade na qual se está inserido, assim, emancipar-se é um conceito que se assemelha a liberdade.

Essa concepção de liberdade não se assemelha à ideia de sujeito livre, de alguém que não se submete a regras, que pode agir sem sofrer as consequências de suas ações, e independe da figura de autoridade. Ao contrário, a ideia de liberdade como libertação traria ao sujeito a possibilidade de se soltar de amarras que impedem o seu desenvolvimento,

seja ele físico, psicológico, social, econômico ou cultural. Ser livre, então, significa ter compromisso, responsabilidade e consciência de seu papel no mundo. A educação seria o meio possível para a libertação, pela mediação do professor e dos conhecimentos socialmente produzidos, constituindo-se como uma das condições para que o sujeito se emancipasse. (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 357).

Petroni (2008, p. 51), refletindo sobre o entendimento de Hernandes (2002) a respeito da visão que este transmite do conceito de autonomia para a teoria histórico-cultural, salienta que:

Da perspectiva histórico-cultural, pode-se compreender a autonomia como sendo a capacidade adquirida pelo sujeito de decidir por cumprir ou não determinada ordem. Ele não nega que haja determinações externas, mas consegue refletir sobre elas e, a partir de si, tomar uma decisão. Isso seria justamente o contrário da heteronomia, que se caracteriza por normas externas, que não são do sujeito e por não haver espaço para que ele exerça seu poder de decisão.

Embora epistemologicamente, quando se fala em autonomia, Piaget, Paulo Freire e Vygotsky (1896-1934) tenham pontos diferentes, a questão do conhecimento ativo, dos processos do conhecimento lhes é comum. Para os três autores configura-se a ideia de um processo dialético, a ideia de um processo construtivo do conhecimento.

Paulo Freire (1921-1997) e Jean Piaget (1896-1980) têm aproximações conceituais bastante significativas, no que tange à funcionalidade dos aspectos dialéticos para a construção do conhecimento. Ambos compreendem que o sujeito constrói o conhecimento mediante conceitos anteriormente assimilados, por meio do agir no mundo. Para os referidos autores, os sujeitos são agentes durante o processo de conhecer. (MARTINS, 2014)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm um tópico exclusivo para o desenvolvimento da autonomia para o sistema educacional, reiterando o quanto é importante o conhecimento e a reflexão sobre essa temática no meio escolar. Como podemos notar,

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento – saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão,

por exemplo –, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (BRASIL, 1997, p. 62).

Assim, podemos enfim dizer que a autonomia pressupõe um modo de agir com responsabilidade; poder de forma crítica e consciente tomar decisões a respeito do modo de agir, refletir acerca de seus atos e medir as consequências externas destes, a fim de poder atuar ou não diante das situações sociais; firmar compromissos; poder agir sobre o meio em que atua, tendo percepção clara dos aspectos sociais, econômicos, culturais, ideológicos e políticos dessas intervenções; conseguir guiar de forma consciente suas ações de forma libertária. Autônomo é o sujeito que pode ser protagonista de sua vida, agindo de forma livre e tendo plena consciência de suas ações em meio ao todo que vive.

### **3.4 Autonomia moral para a Psicologia Genética**

Como apontamos anteriormente, Jean Piaget entende o desenvolvimento moral como uma construção, fruto de uma auto-organização constante do sujeito, essa construção vai acontecendo por intermédio da interação do sujeito com o meio social. Ainda segundo o educador, o autônomo legitima seus princípios baseando-se na igualdade, na reciprocidade e no respeito mútuo, não pela coação, como trazia Durkheim ou Freud (LA TAILLE, 2006).

Jean Piaget começa a refletir sobre as questões da moralidade e, valendo-se de estudos com crianças, segue Tateando uma seara ampla, cheia de nuances e inquietações, trazendo à tona disparadores para a compreensão da moralidade humana. Em 1932, publica *Le Jugement Moral chez l'Enfant*, um de seus primeiros trabalhos sobre essa temática. Interessava particularmente a Piaget o modo como era compreendido o desenvolvimento ascendente do indivíduo, ou seja, como ele partia de um conhecimento inferior para um superior. Assim, as pesquisas sobre a moralidade envolveram dez anos da vida do pesquisador (SOUZA, 2002). Ele detinha sua investigação na questão do julgamento moral, no modo como o indivíduo pensava e não em suas ações morais. Parte de sua inspiração vem do filósofo Immanuel Kant, que descreve uma moral mais pautada na razão. Os sociólogos Émile Durkheim, Levy-Bruhl, Fauconnet e o psicólogo Pierre Bovet também são fontes de estudo e reflexões para Piaget e auxiliaram-no na constituição de seu pensamento. Levando em consideração aspectos como a liberdade, a autonomia, a sociedade, as relações entre moral e sagrado, suscitadas por esses pensadores, Piaget vai constituindo um método de estudo para compreender melhor o funcionamento do Julgamento moral (SOUZA, 2002).

Com base nessas reflexões, Piaget começa a observar, nas cidades de Genebra e Neuchâtel (Suíça), o modo como as crianças brincam. Nesse contexto, escolhe o jogo de bolinhas de gude dos meninos e, inicialmente, o jogo de pique com as meninas; posteriormente, passa a analisar como elas brincam de amarelinha. Seu método de estudos procedeu-se do seguinte modo: em um primeiro momento, observava as crianças em suas brincadeiras e lhes pedia que explicassem o modo de jogar, as regras e os procedimentos necessários ao jogo; em um segundo momento, Piaget começava uma “entrevista” com as crianças, questionando-as de onde vinham tais regras, quem as tinha inventado, se crianças de outras épocas jogavam da mesma forma, ou seja, investigava se as regras podiam ser modificadas ou não. Assim, Piaget constatou que a criança pequena começa entendendo a regra como algo imutável e sagrado, aos poucos vai desenvolvendo a noção de que é uma junção de consentimentos entre os participantes da brincadeira que possibilita a criação dessas regras, e que podem ser mudadas de acordo com algumas necessidades, isso se deve à viabilidade da consciência autônoma.

Piaget identificou três processos no desenvolvimento moral na criança, a saber: anomia, heteronomia e autonomia. Durante o primeiro momento – anomia –, a criança não tem o conhecimento das regras, sem saber o que aceitamos por certo e errado, ela nasce sem o domínio deste conhecimento; desse modo, o cumprimento de regras pela criança nessa etapa pode ser um ritual motor, não necessariamente como uma realidade obrigatória compreendida por ela.

Quando então a criança começa a ter consciência das regras, pode se dizer que ela entrou no mundo da moral, apoiada na heteronomia. Nesta etapa, a criança passa a compreender e a cumprir regras morais, entretanto, o cumprimento dessas regras se deve, em especial, à coação adulta, que advém de uma relação de respeito unilateral estabelecida entre ambos. A criança passa a reagir moralmente em razão de castigos e ou recompensas. Cabe ressaltar que “O sentimento de obrigatoriedade é imposto pela autoridade externa e está sempre relacionado à obediência, que se deve à admiração que a criança tem pelo adulto, a criança cumpre a regra para preservar o carinho do adulto, ou pelo medo das sanções” (PIERETTI, 2010, p. 12). Para a criança, a regra não pode ser alterada, “A regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1932/1994, p. 34). As crianças se desenvolvem e experimentam, ao longo desse processo, uma reflexão sobre o sentido das proibições e a obediência, sobre a justiça e as regras, percebendo novo sentido a essas regras podem, então, chegar à autonomia.

A conquista da autonomia depende-se do respeito às regras pela percepção dos conceitos que lhe são implícitos, ou seja, “agir bem” não está relacionado a prêmios ou castigos, mas à atitude ética e moral em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo. A ética e a moral em sua construção não obedecem a um plano linear, depende-se de um processo com assimilações e acomodações. A maturidade cognitiva e afetiva, as mediações, as ações intencionais e a vivência de “modelos” morais são importantes sustentáculos dessa construção.

Apesar da dedicação durante dez anos de Piaget à questão da moralidade, ele não a colocava em moldes conclusivos, dessa forma, Kohlberg, se apropriando posteriormente do pensamento de Piaget, faz novas buscas, apontamentos e reflexões, percebendo que o caminho é o mesmo da heteronomia a autonomia, mas esse caminho é mais longo do que propunha Piaget e aponta, ainda, que a maior parte das pessoas não chega ao fim da estrada.

Lawrence Kohlberg (1992) desenvolve seus estudos nos Estados Unidos, onde realizou uma série de pesquisas com crianças e jovens dos Estados Unidos da América, do México, de Taiwan, da Turquia e da Malásia, baseando-se em dilemas morais hipotéticos. Para tanto, utilizava-se do método clínico Piagetiano, no qual entrevistava crianças e jovens pedindo que apontassem soluções aos dilemas por ele apresentados, justificando as respostas expressadas, “destinadas a colocar o indivíduo diante de um conflito entre a conformidade habitual a regras ou à autoridade em oposição a uma resposta utilitária ou de bem maior.” (FINI, p. 62, 1991). Segundo Fini (1991), Kohlberg iniciou suas reflexões mediante um levantamento de dados com 75 rapazes de classe média da zona urbana de Chicago, o que possibilitou perceber que há tendências etárias quanto ao uso de tipos de raciocínio moral e, dessa forma, estabeleceu três níveis de desenvolvimento moral – descritos a seguir – e dentro de cada um destes níveis distinguiu dois estádios, além de vinte e cinco aspectos de julgamento moral.

### **I - Nível pré-convencional ou pré-moral (infância)**

O valor moral fica reduzido a acontecimentos externos, a criança interpreta as questões como bom ou mau, certo ou errado, as regras são obedecidas por medo de sanções ou por ganho de benefícios. As respostas dadas nesse nível são próximas à heteronomia de Piaget (Não deve roubar senão vai para a cadeia ou a mulher zanga-se com ele)

a) Estágio 1 – Orientação para Punição e Obediência: Obedece por medo da punição, evita o castigo, há apenas um ponto de vista correto, o da autoridade que deve ser seguido, não há questionamentos, não há reconhecimento das necessidades externas a si mesmo.

b) Estágio 2 – Hedonismo Instrumental Relativista: Baseia-se na troca de interesses, serve às necessidades próprias e, eventualmente, a de outrem, hierarquiza prioridades com base no ponto de vista de interesses individuais.

## **II - Nível convencional (adolescência)**

O valor moral estabelece-se na conformidade das normas sociais e morais vigentes, respeita-se ordens estabelecidas para o convívio social aceito e compartilhado, baseia-se no cumprimento das expectativas alheias. As respostas dadas a esse nível ficam próximas ao cumprimento da regra imposta pela sociedade (Não deve roubar pois é errado e contra a lei, é proibido).

c) Estágio 3 – Moralidade do Bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais: Busca a aprovação social de bom comportamento, tem a necessidade de ser bom aos olhos da sociedade, a perspectiva aqui baseia-se na reciprocidade de comportamento, ou seja, comporte-se como gostaria que se comportassem com você.

d) Estágio 4 – Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade: Compreende como uma obrigação ao bom funcionamento das instituições o seu bom comportamento, hierarquiza as prioridades de um ponto de vista imparcial, em terceira pessoa, considera-se as expectativas merecidas pelos outros.

## **III - Nível pós-convencional**

O valor moral estabelece-se em conformidade consigo mesmo, vinculando-se aos princípios universais, como o direito a vida, liberdade e justiça. As normas sociais são entendidas como passíveis de relativismo, entendendo e garantindo que estes princípios-base devem ser respeitados. Dessa forma, as leis podem ser modificadas e ou desobedecidas caso esses princípios não sejam levados em conta, e as respostas levam em consideração os princípios universais. (No dilema do senhor Heinz, este tende a roubar o remédio para defender o princípio da vida humana).

e) Estágio 5 – Orientação para o contrato social democrático: O dever é definido por meio de contrato, evitando-se, assim, a violação de direitos. O contrato parte do princípio de beneficiar-se o maior número de pessoas, ou o bem maior.

f) Estágio 6 – Princípios Éticos Universais de Consciência: Compromete-se com a validade dos princípios, percebendo-os como ético-universais, impera o respeito e a confiança mútua, a igualdade entre os seres e o respeito à sua dignidade como indivíduo. A conduta não depende da ação de outro, ela é controlada por um ideal interior universal.

### **3.5 A Educação moral como possibilidade pedagógica**

Como o professor pode atuar criando condições para o desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos? A experiência da ética, em seu sentido pleno, no cotidiano dos alunos, pode proporcionar o desenvolvimento de valores, competências e recursos pessoais necessários à internalização ativa, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Considerando-se que a construção da consciência moral parte do pressuposto de uma interação com a realidade social, o ambiente escolar e as situações de convivência professor-aluno provocam inúmeras possibilidades para esse processo, como potencializá-las, no entanto, talvez seja um ponto mais delicado. A escola, atualmente, tem seus conteúdos regulados por tempo e avaliações diretas, os professores têm pouco tempo disponibilizados com os alunos para, de fato, conseguirem realizar, nas interações, situações de desenvolvimento moral e, muitas vezes, não sabem como se aproveitar de situações corriqueiras para intervenções deste nível. Além disso, a formação desses profissionais não valorizou as questões éticas, morais e de formação de valores como uma forma de interação social e formação do aluno, o que não auxilia os professores a perceberem, muitas vezes, situações riquíssimas a serem exploradas dentro do cotidiano escolar.

As aulas cronometradas, dos Anos Finais do Ensino Fundamental em diante, com professores de diferentes disciplinas entrando e saindo da sala de aula, tendo que dar conta, em um curto espaço de tempo, do conteúdo a ser apreendido e da formação social do aluno, constituem fatores de uma escola pensada tradicionalmente, seguindo um modelo de caráter padronizado e coercitivo que não favorece a autonomia, nem do aluno, nem dos docentes.

Se as regras fossem apreendidas pelas crianças e ou até mesmo criadas em conjunto com elas, a fim de fazê-las refletir e entender efetivamente o porquê de determinadas regras auxiliarem na dinâmica da sala de aula, talvez fosse mais fácil pairar o silêncio, silêncio este entendido como respeito ao colega e ao professor, não como uma regra de obediência e submissão.

A escola tem a possibilidade de proporcionar, em seu cotidiano, inúmeras oportunidades de construção da autonomia dos alunos, no entanto, acaba não sabendo como utilizar essas oportunidades. Nucci (2000) acredita que a educação moral nas escolas tem de focar suas reflexões acerca da noção de justiça e bem-estar do outro.

Diante do que sabemos atualmente sobre a cognição moral, é sensato propor que o foco central da educação moral recaia sobre as concepções dos estudantes sobre justiça, bem-estar e direitos, bem como sobre a aplicação desses entendimentos morais a questões da vida cotidiana. (NUCCI, 2000, p. 80).

Essa questão vem ao encontro de um sentimento compartilhado universalmente por crianças e adultos, e serve de base para a construção de valores comuns da educação moral. Aproxima a criança de seu cotidiano vivenciado não apenas nos muros escolares, e possibilita que a reflexão dos valores lhes acompanhe na vida diária.

Moralidade lida com questões de justiça e bem-estar humano. Assim, os conceitos morais das crianças são promovidos por experiências escolares que se centram em tais preocupações; que solicitam às crianças refletirem sobre tais temas; e que lhes pedem que encontrem soluções para problemas morais genuínos da forma mais justa e adequada possível para todas as partes envolvidas. Por outro lado, questões relativas à convenção lidam com preocupações com a organização social. Assim, as compreensões das crianças sobre o significado e a importância das convenções surgem de esforços para se atingir normas que coordenem as ações dos membros de um dado grupo. (NUCCI, 2000, p. 86).

O professor polivalente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou do Ensino Infantil, que permanece por período maior com uma única sala, pode ser, neste aspecto, mais privilegiado, pois tem maior chance de tornar as interações potencializadoras para a construção de uma personalidade moral autônoma. Mas será que vem aproveitando este espaço para esta finalidade? A participação ativa das crianças neste processo é imprescindível, pois apenas desta forma, pode-se ter uma construção da moral autônoma. Quando pensamos em educação moral como apropriação de valores humanos, não podemos entender como algo estático, na qual se aprende ouvindo e realizando. Trata-se de é uma construção, dinâmica, com erros e acertos, com desníveis. E a formação do professor, nesse sentido, interfere na sua maneira de atuar em sala de aula.

A formação do professor em relação ao desenvolvimento moral precisa ir além da simples transmissão de informações sobre o tema em questão. A

formação inicial e, sobretudo, a formação continuada, deve refletir o compromisso social e ético dos professores em relação à educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural. No caso específico do desenvolvimento moral, isso se traduz em uma educação voltada para o posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático do sujeito, em relação aos valores socioculturais prevalentes na sociedade e seus múltiplos contextos. (Barrios, Marinho-Araújo & Branco, p. 93, 2011).

Formar professores com sensibilidade moral significa familiarizá-los criticamente com as imagens de mundo, de ser humano, de meio ambiente, com conceitos como liberdade, responsabilidade, respeito, tolerância; significa despertar neles a sensibilidade para as formas mais dignas, justas, belas e felizes de se viver, de modo que eles, por sua vez, possam despertar em seus alunos sensibilidades semelhantes. (GOERGEN, 2007, p. 750).

A formação autônoma deve também ser regida por exemplos, no entanto, a escola tradicional ainda regida por sinal, cadernetas, inspetores, direção, coordenação e leis regendo e ordenando o que deve ou não ser feito, bem como em que momento fazer, não é facilitadora desse processo. Quando existe mais liberdade de escolhas, há também maiores responsabilidades a serem assumidas e, assim, a autonomia pode ser melhor desenvolvida. Isso serve para discentes e docentes. A autonomia se move por meio da responsabilização do sujeito sobre a ação que ele exerce, se isso não é feito de forma livre, não é moral, é imposição, e o sujeito não desenvolve sua autonomia, apenas replica o que lhe é ordenado que faça e, então, depois reproduz esse agir, dando continuidade ao ciclo vicioso que vemos atualmente movendo nossa sociedade.

A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito. E essa condição de sujeito moral autônomo não existe *a priori*, nem pode ser simplesmente transmitida pela educação: é uma condição que deve ser conquistada e continuamente fortalecida ao longo de toda a vida. Ajudar nesse intuito é o sentido e o objetivo da formação moral. (GOERGEN, 2007, p. 753).

Não é nossa pretensão colocar nesta reflexão que a escola deva ser a única responsável pela formação ética e moral de seus alunos, porém, acreditamos que também não deva ficar presa apenas à horrível tarefa técnica de transmissora de conhecimento.

Mesmo que defendêssemos o ponto de vista de que a educação não deveria ocupar-se da formação moral dos seus alunos, seria impossível negar que, de uma forma ou de outra, no contexto escolar das relações professor/aluno, dos livros didáticos, das avaliações, estariam sendo transmitidos ideais e imagens de homem, de mundo, de relacionamento, de normas e valores. A influência moral sobre os alunos é impossível de ser evitada no ambiente escolar.

Assim sendo, parece razoável que isso não aconteça de forma inconsciente e difusa pelo assim chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada para a formação de um sujeito moral autônomo, crítico e responsável. (GOERGEN, 2007, p. 746-747).

O mundo, hoje, não é mais adequado a regras submissas e estáticas, por isso formar cidadãos críticos e reflexivos, que possam se adaptar às rápidas transformações culturais e sociais é essencial. E é partindo desse pressuposto que podemos colocar, então, que:

[...] a tarefa da educação moral coloca-se numa nova perspectiva de formar um sujeito moral, portador de uma consciência crítica que lhe permita uma permanente percepção e avaliação da pertinência dos códigos, normas, tradições, na perspectiva da liberdade e da justiça. [...] Por isso, formar sujeitos morais não significa, pelo menos não significa apenas, transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. (GOERGEN, 2007, p. 752-753).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Figura 3 – Baby at play



Fonte: Eakins... (2015).

*“A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo implica num constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados”*

*Paulo Freire*

A pesquisa foi desenvolvida, valendo-se do método de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1992), utilizando-se, para tanto, duas técnicas dessa metodologia, a saber: a entrevista com os professores das escolas participantes e com a observação de aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Cabe salientar que a escolha do referido método não foi por acaso, essa metodologia permite uma aproximação maior com o grupo social, facilitando uma compreensão mais global dos dados obtidos. Observar o cotidiano e a dinâmica dos professores com os alunos facilita a interpretação dos dados; além disso, na pesquisa em questão, a preferência se dá pela verificação dos métodos utilizados pelos professores na prática, dando à fala captada em entrevista um caráter mais vivificado, possibilitando comparar se o que se entende a respeito de educar para a vida, na perspectiva ética e moral, é aplicado na prática.

A investigação buscou compreender as práticas dos professores em sala de aula, como acontece a formação dos alunos e se durante esse processo há possibilidade da formação de atores sociais. A perscrutação foi baseada em relatos captados por meio de entrevistas semidirigidas, dando oportunidade aos sujeitos para ampla abertura de discussão e de observações que possibilitaram refletir sobre o modo de trabalho dos professores, além formação do aluno e, por extensão, do docente.

A pesquisa em questão é qualitativa, dando ênfase maior aos dados colhidos das entrevistas e observações que na quantia desses. O método etnográfico se baseia na experiência pessoal de investigação social, em que o pesquisador interage com o campo recolhendo dados mediante entrevistas, análise de documentos e observação propriamente dita. Dessa forma, ao utilizarmos nesta pesquisa a observação e as entrevistas, caracterizamos o método como do “tipo” etnográfico, o qual foi escolhido em razão do tempo estabelecido para o término do trabalho de mestrado.

Viégas (2007) considera a observação um instrumento reconhecidamente importante na pesquisa de contexto educacional, uma vez que permite um contato pessoal do pesquisador de forma mais próxima ao fenômeno estudado, podendo perceber e compreender, pela perspectiva do sujeito, os processos de forma mais detalhada.

As observações tiveram a duração de aproximadamente dois meses e meio (doze semanas), foram realizadas 10 (dez) observações na sala do 5º ano do Ensino Fundamental e 10 (dez) observações na sala do 6º ano do Ensino Fundamental. Vale esclarecer que esta última contemplou, no mesmo dia, uma observação na aula de Matemática e uma observação da aula de Língua Portuguesa. Para maior equidade dos dados, optamos por observar as aulas

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de forma intercalada, uma aula antes do período de intervalo e outra após o período de intervalo, somando-se 5 (cinco) a cada período. Na sala dos Anos Finais do Ensino Fundamental, optamos por realizar as observações de modo semelhante, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa tinham duas aulas consecutivas cada com esta turma, desse modo, as observações ocorreram da seguinte forma: as 5 (cinco) primeiras foram na 2ª aula de Língua Portuguesa (logo após o intervalo) e na 1ª aula de Matemática; e as 5 (cinco) observações seguintes foram feitas na 1ª aula de Língua Portuguesa (anteriormente ao intervalo) e na 2ª de Matemática. Ao final das observações, um total de aproximadamente 41 (quarenta e uma) horas foram computadas, sendo 24 horas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 17 horas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

As escolas foram escolhidas mediante método de amostragem por conveniência. Para Costa Neto (1977), essa amostragem, não probabilística, pode ser utilizada quando a pesquisa tiver a possibilidade de atingir toda a população, no entanto, retira-se a amostra de uma parte que seja prontamente mais acessível.

A investigação sobre um melhor entendimento das práticas dos professores em sala de aula para uma formação de atores sociais foi baseada em relatos captados por meio da entrevista semidirigida, dando oportunidade aos sujeitos para a abertura de discussão e para ampliar a reflexão sobre a formação do aluno e, por extensão, do docente. Como as entrevistas não foram realizadas ocasionalmente dentro do campo e sim sistematizadas e pré-agendadas com os professores, não denominamo-las de entrevistas etnográficas, elas são entrevistas semidirigidas.

Tais entrevistas foram realizadas com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período contrário ao que estavam em sala de aula, foram previamente agendadas e realizadas em uma sala apenas com o entrevistado e o entrevistador, seguindo todos os trâmites éticos. As entrevistas com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental foram realizadas no horário de HTPC, também de acordo com as normas do Comitê de Ética e apenas com a presença de entrevistado e entrevistador em uma sala separada da reunião geral de HTPC. Foram realizadas 2 (duas) entrevistas com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (no meio do processo das observações a professora da sala saiu de licença e outra professora assumiu a sala, ambas foram entrevistadas), e 4 (quatro) com os Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo 2 (dois) de Língua Portuguesa (Professora e auxiliar) e 2 (dois) de Matemática.

Entendemos, ainda, que é importante uma investigação em base de dados, com o intuito de obter maiores contribuições científicas à pesquisa, além de fomentar um

levantamento de trabalhos realizados com uma temática análoga à proposta em questão. Nesse sentido, conforme levantamento bibliográfico feito em 2014, na base de dados eletrônicos Dedalus, da Universidade de São Paulo, na biblioteca *A Scientific Electronic Library Online* e na BV-CDI FAPESP, buscando no campo assunto, encontramos 454 pesquisas por meio dos unitermos “Educação moral” (16 no Scielo, 289 no Dedalus e 149 no BV-CDI) 442 em “Desenvolvimento moral” (32 no Scielo, 124 no Dedalus e 286 no BV-CDI) e, apesar de quase de 4.000 (2.346 na Dedalus – disponível para visualização 1.000 – e 259 no Scielo e 1.380 no BV-CDI) menções à palavra moral, somente 33 pesquisas se referiam mais diretamente à educação moral, especialmente o estudo de Vinha (1999), Dias (1999), Biaggio (1997) e Fischmann (2007), com discussões de uma escola que pensa a moralidade para a autonomia dos alunos e, ainda, apenas 4 (quatro) voltavam-se aos professores diretamente, entretanto não contemplando a questão do que pensam ou fazem em relação à autonomia moral dos alunos, somente o estudo de Dias (2005) foi encontrado na busca pelas bases de dados relacionando o que pensam os professores do ensino infantil a respeito da autonomia moral dos alunos.

Os demais ensaios e estudos encontrados objetivavam, especialmente, os seguintes aspectos: discutir teoricamente a psicologia moral (SOUZA; VASCONCELOS, 2009), a interação entre Psicologia moral e educação (NUCCI, 2000; DALBERIO, 2007; CARBONE; MENIN, 2004), o autorrespeito na escola (SOUZA; PLACO, 2008), cognição, afetividade e moralidade (ARAÚJO, 2000). Localizamos, ainda, pesquisas que verificam a relação entre o ambiente proporcionado pelas escolas e o tipo de raciocínio moral (ARAÚJO, 1993; MENIN, 1985).

#### **4.1 Local**

O campo de investigação deste projeto foi a escola. Desse modo, foram escolhidas por conveniência duas escolas públicas do município de Assis, uma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de que pudéssemos, inicialmente, comparar e tentar entender se o ensino é mais fragmentado dos Anos Finais do Ensino Fundamental em detrimento do ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e como essa dinâmica interfere na formação ético-moral dos alunos. Sequenciando uma comparação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre o ensino de Humanidades (por meio da disciplina de Língua Portuguesa) e o ensino de Exatas (pela disciplina de

Matemática), visando compreender como se dá a aplicação de conceitos éticos e morais dentro dessas duas grandes áreas na prática de ensino.

Para tanto, passamos a descrever as escolas participantes, preservando a sua identidade. Assim, chamaremos de Escola I a escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Escola II a escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que os dados obtidos foram colhidos das Propostas Políticas Pedagógicas (PPP) das escolas, entretanto, nenhuma delas possuía o PPP de 2014 ou 2013, portanto, os dados foram colhidos do PPP do ano de 2012, o mais recente disponibilizado em ambas as escolas.

A escola I tem abrangência de 23 bairros residenciais e de zona rural de Assis; oferece ensino de 1º a 5º ano nos períodos matutino e vespertino; atende população de renda média (segundo dados levantados por meio de um questionário formulado pela escola); conta com cerca de 660 (seiscentos e sessenta) alunos; sua estrutura física é composta de 10 (dez) salas de aula, 2 (duas) de educação física, biblioteca, sala de reforço, sala de leitura, sala dos professores, 6 (seis) banheiros – 2 (dois) para funcionários e 4 (quatro) para alunos –, secretaria, sala de computação, refeitório e almoxarifado; possui um total de 24 (vinte e quatro) professores regulares e outros 16 (dezesesseis) entre readaptados, professores de projetos e outras disciplinas como Inglês e Educação Física; a escola tem, como objetivo essencial, seu esforço em promover o aluno para a vida e o mundo, conhecendo seus direitos e deveres como cidadão e seu papel na sociedade; a atual Proposta Política Pedagógica tem grande enfoque na leitura.

A escola II atende a bairros de classe média, média baixa e baixa; oferece ensino aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular; atuando em dois períodos letivos (matutino e vespertino); conta com uma população de alunos em sua maioria de renda média-baixa e baixa; conta com cerca de 520 (quinhentos e vinte) alunos, sendo 15 (quinze) com deficiência; tem um total de 46 (quarenta e seis) professores, sendo 29 (vinte e nove) atuando em sala de aula e outros 19 (dezenove) afastados, readaptados, coordenadores, diretor e vice-diretor. A escola tem em seu objetivo essencial a melhoria da qualidade de ensino e a formação plena de seus estudantes como cidadãos capazes de atuar ativamente na construção/reconstrução da sociedade. A atual Proposta Política Pedagógica tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento.

## 4.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Assis, descritas no item anterior. Optamos pela escolha de professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental para uma comparação entre o ensino das Ciências Humanas e das Ciências Exatas, em detrimento de uma educação moral.

A fim de preservar as identidades dos participantes, utilizaremos o seguinte método para formulação de nomes fictícios, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o nome fictício é composto pela primeira letra do curso de formação superior cursado pelo participante, seguida por sua idade em anos; dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o nome fictício é composto pela primeira letra da disciplina que leciona seguida por sua idade em anos, portanto, para a disciplina de Língua Portuguesa utilizaremos a letra P de Português. Ressaltamos, ainda, que foram obedecidos todos os procedimentos éticos requeridos para a pesquisa com seres humanos.

Assim, nossos participantes são apresentados do seguinte modo: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pérola, 62 e Perpétua, 31; Anos Finais do Ensino Fundamental – Matheus, 27 e Manuella, 40; Poliana, 56 e Pompéia, 35.

Organizamos, ainda, informações complementares (Quadro 1) referentes a graduação, formação complementar, idade, sexo, religião e tempo que leciona, para expandir a compreensão dos dados.

Quadro 1 - Informações complementares dos docentes participantes da pesquisa

<b>Nome do docente</b>	<b>Graduação</b>	<b>Formação complementar</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Religião</b>	<b>Tempo que leciona</b>
<b>Pérola</b>	Pedagogia	Nenhuma	62	F	Católica	30 anos
<b>Perpétua</b>	Pedagogia	Nenhuma	31	F	Evangélica	8 anos
<b>Matheus</b>	Matemática	Mestrado em Educação Matemática	27	M	Católica	8 anos
<b>Manuella</b>	Ciências	Nenhuma	40	F	Espírita	20 anos
<b>Poliana</b>	Letras	Cursos de Aperfeiçoamento	56	F	Católica	22 anos
<b>Pompéia</b>	Letras	Pedagogia (cursando)	35	F	Evangélica	3 anos

Fonte: A Autora.

### **4.3 Forma de análise dos resultados**

#### **a) Entrevista com os professores**

As entrevistas foram transcritas em sua totalidade e utilizadas para compreender a forma como os professores entendiam e como utilizavam em sua práxis a moralidade. Para apresentação no trabalho, optamos por indicar fragmentos da entrevista, que corroboravam nas cenas escolhidas, para a comparação entre o fazer e o pensar dos professores. Nessa perspectiva, agrupamos as questões do roteiro de entrevista inquirido ao entrevistado, em grandes núcleos, facilitando, dessa forma, a compreensão dos dados obtidos.

#### **b) Observações**

Durante as observações, ficamos emergidos no cotidiano da escola. As observações foram determinantes para o desenrolar da pesquisa, uma vez que o método do tipo etnográfico caracteriza esta imersão, o que contribuiu significativamente para uma compreensão mais global das atividades desenvolvidas pelo professores. Durante as observações, tudo era relatado em um diário de campo. As observações, em sua totalidade, foram muito importantes para a compreensão e análise da pesquisa, no entanto, para apresentar no trabalho, decidimos fazer recortes de partes mais ilustrativas, a fim de problematizarmos as questões relativas ao desenvolvimento da moral entre alunos e professores no cotidiano da sala de aula e exemplificar, da melhor maneira, o que buscamos com tal investigação. Dessa forma, escolhemos momentos – denominados “cenas” –, para ilustrar e analisar e, posteriormente, comparar com as entrevistas dadas por estes mesmos professores.

---

**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Figura 4 - Fiery Dance - Vladimir Kush



Fonte: Kush (2015).

*"...mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou."*

*João Guimarães Rosa*

Tomando por base as perguntas abordadas nas entrevistas, separamos e agrupamos as questões em grandes núcleos. Colocamos algumas cenas capturadas durante as observações, ilustrando como é o modo de atuação dos docentes, combinando-as com suas falas para percebermos as divergências e aproximações entre o seu modo de pensar e agir.

Dessa forma pudemos observar resumidamente que:

**No 1º Grande Núcleo - “O Ensino voltado à formação integral dos alunos”**

- Professores presos a conteúdos;
- Conflitos cotidianos desprezados;
- Professores despreparados para lidar com a autonomia dos alunos;
- Projetos em abundância;
- Projetos protagonistas x Projetos passivos

**No 2º Grande Núcleo - “Os conceitos de Ética e Moral”**

- Conceituação de moral e ética confusa;
- Autoridade ainda é a predominância;
- Compreensão da importância da educação moral x Prática;

**No 3º Grande Núcleo - “O que significa Educar Moralmente?”**

- Transmissão de conhecimento para educar moralmente;
- Dificuldade prática;

**No 4º Grande Núcleo - “Trabalho com a Educação Moral na escola”**

- Diálogos, bons exemplos, rodas de conversa;
- Discussões com pontos de vista pautas na opinião do professor;
- A força dos projetos;

Passaremos agora de forma mais completa a explicar tais resultados.

O primeiro grande núcleo denominamos “**O Ensino voltado à formação integral dos alunos**”, que englobou as seguintes questões nas entrevistas: “Em sua opinião, o que é um ensino voltado à formação integral do aluno?” e “Você desenvolve atividades ou algum projeto voltado para a formação integral do aluno? Quais?”

A cena a seguir retrata um momento em que podemos perceber como o professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental age diante dessa questão.

**Cena 1** – O professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental começa a explicar o que é sequência numérica e razão aos alunos. Passa as regras e critérios para montar uma sequência e apresenta um exemplo na lousa conduzindo os alunos a pensarem com ele o funcionamento. Alguns alunos, mais rápidos que outros, iam falando e respondendo, entretanto, o professor aos poucos ia questionando os demais, instigando-os a falar e participar também. Quando percebiam e entendiam, os alunos ficavam mais atentos, alguns chegavam a suspirar, pelo entendimento da matéria. Duas alunas, então, começaram a questionar o que era ter razão, levantando uma polêmica da aula de Português e discutindo como a Língua Portuguesa aborda o significado do conceito razão. O professor foi permitindo que elas conduzissem a discussão, fazendo outros questionamentos e reflexões e colocando na discussão outros alunos que permaneciam fora do assunto, inicialmente.

Esta cena nos possibilita perceber que o professor teve uma preocupação em fazer os alunos serem protagonistas durante a aprendizagem, não apenas durante sua explicação do conteúdo, mas também quando as duas alunas trouxeram um questionamento fora de sua disciplina, fazendo uma interlocução com outro conteúdo. Permitiu, dessa forma, que eles notassem que há ligação entre as disciplinas, que não são conteúdos fixos, sem conexão com os demais.

Quando as alunas levantam questionamentos da Língua Portuguesa em uma aula de Matemática fazem a união de saberes adquiridos, ou seja, percebem que estes não são divididos em categorias, e o papel do professor, neste momento, permitindo que elas o fizessem, é muito importante. Quando eles passam a discutir, levantam questionamentos, buscam conhecimentos já adquiridos para reformular o novo, estão sendo ativos na aquisição de conhecimento, dessa forma, podem construir sua percepção.

A articulação que pudemos observar na cena que acabamos de descrever remete ao pensamento de Candau (1983), autora que afirma que o processo de ensino-aprendizagem, para ser compreendido de forma adequada, tem de ser analisado de um modo que articule as dimensões humana, técnica e político-social. Quando emerge a discussão sobre o que é ter razão, os alunos mergulham nessas dimensões. Uma formação humanizadora valoriza o coletivo, a ideia de convivência social e compartilhamento, em detrimento das ideias de competitividade e de individualismo. Uma formação técnica permite que adentre os conteúdos apresentados pelo professor construindo um conhecimento complexo e dinâmico. E uma

formação político-social permite que os alunos consigam perceber o todo refletindo sobre ele e almejando mudanças.

Durante as observações que fizemos na pesquisa, apenas este professor teve a preocupação de articular os conteúdos, possibilitando uma formação mais integral. Em suas falas, alguns professores trazem a importância dessa articulação, mas não foi possível, durante o período observado, perceber nenhuma ação concernente às falas. Alguns docentes colocam a formação integral como fundamental para a formação humana; como é o caso de **Pompéia, 35**, que relata que a formação integral “*É a formação da pessoa, não só no campo de matérias, né, de conteúdo, mas a formação do ser humano como um todo.*” E também de **Poliana, 56**: “*Eu acho que é um ensino que ajuda o aluno a se desenvolver como pessoa, né. Tanto na vida pessoal como na vida profissional. Que ajuda, assim, ele a se relacionar na sociedade.*”

Outros valorizam o ensino como formação para a vida em sociedade. **Perpétua, 31**, por exemplo, aponta que o ensino voltado à formação integral “[...] *é aquele que não enfatiza apenas conteúdos pedagógicos, mas que aborda o comportamento humano, a vida em sociedade, valores etc. Ensino integral trabalha com construção de caráter, de formação de cidadãos pensantes e ativos dentro de uma sociedade, enfatizando o crescimento pessoal.*” Ou ainda, **Matheus, 28**, que coloca que é “*O que trabalha principalmente o perfil do aluno para a vida, em relação à formação dele, de como ele vai agir dentro da sociedade, se ele vai conseguir trabalhar em equipe*”.

Alguns ainda compreendem a importância de ser uma formação intelectual e favorecer o desenvolvimento moral como **Pérola, 62**, que diz, “*Prepará-lo para a cidadania?*”; e **Manuella, 40**: “[...] *eu acho que o ensino integral deveria ser um ensino intelecto e moral.*”

Notamos, portanto, que embora os professores percebam a importância do ensino integral agregar a formação intelectual conteudística, a formação social e política, eles não conseguem, na prática, realizá-lo. Nem sempre eles se atentam ao aspecto geral de multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. Não se atentam às condições socioeconômicas vivenciadas por seus alunos, não reparam neles além-classe, são apenas alunos e professores em uma sala de aula, esquecendo-se de que vivem em uma comunidade que atua diretamente em suas vidas e no cotidiano escolar. Deixando muitas vezes de utilizar esse e outros artifícios do cotidiano dos alunos como ferramentas formadoras.

A maioria dos professores fica presa ao conteúdo das disciplinas e perde a oportunidade de explorar a formação integral, desenvolver a autonomia e o desenvolvimento moral de seus alunos, como podemos perceber na seguinte cena.

**Cena 2** – A professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental passava uma tarefa na lousa quando um aluno levanta-se exaltado, depois de receber a pancada de um giz e, dirigindo-se a ela, diz “*Aquele veado fica jogando giz nos outros*”, então pega o giz e joga no colega com força, o colega revida declarando “*Esse gordo fica falando as coisas que eu não faço*”, a professora apenas pronuncia em voz alta o nome de ambos e pergunta-lhes se haviam terminado a tarefa que passava na lousa, encerrando a discussão.

Em nenhum momento desta cena houve, por parte da professora, uma intenção de colocar em questão o modo como os alunos se trataram ou a problematização do conceito de respeito, o modo como agiram diante dos demais colegas, entre outras possibilidades que uma cena desta natureza proporciona em nível de discussão, a intenção foi apenas acabar com a divergência entre alunos.

Nesta cena, a professora não conseguiu aproveitar o conflito cotidiano como uma ferramenta em benefício da formação integral e do desenvolvimento moral dos alunos. A educação moral não precisa ser uma disciplina, esses conflitos são ricos e, em grande parte deles, os professores não conseguem aproveitar para esse fim. Quando deixam de colocar em discussão, é como se não fosse importante o ato, a questão do respeito, o preconceito, entre tantos outros temas que um conflito como esse suscitaria nos alunos, caso aproveitado como um dispositivo de conversa e reflexão.

Esse tipo de situação não é colocado em segundo plano apenas porque os professores têm de privilegiar os conteúdos, mas porque não sabem como lidar com discussões dessa magnitude, possibilitando que os alunos coloquem sua voz, permitindo que discutam amplamente e coloquem suas opiniões em voga, levantem ideias para melhorar a convivência na sala, a fim de que consigam exercer o “autogerenciamento”, sem conflitos desrespeitosos como este.

Uma alternativa que alguns professores utilizam para, eventualmente, trabalhar temas específicos, como por exemplo, virtudes e valores, são os chamados projetos. Ao serem abordados se realizavam alguma atividade e ou projeto para promover a formação integral do aluno, quatro participantes deram respostas afirmativas, declarando fazer atividades e ou projetos com a finalidade de promover a formação integral e dois participantes deram respostas negativas, declarando não realizar tais atividades e ou projetos (entretanto, uma participante disse não realizar justificando, posteriormente, que realiza as que constam na pasta, ou seja, que são obrigatórias).

Dividimos as respostas em dois eixos para melhor compreendê-las, são eles: “**Projetos construídos em conjunto com os alunos**” e “**Projetos construídos para os alunos**”. O primeiro eixo traz os projetos pensados e realizados conjuntamente, ou seja, entre os dois segmentos – professores e alunos. Em alguns desses projetos, a ideia inicial partiu da escola e, progressivamente, os alunos passaram a construí-lo, dando novas ideias e aprimorando outros pontos. O segundo eixo compreende os projetos e/ou as atividades que são pensados e estabelecidos pelo Professor(a), Secretaria da Educação e/ou pela Gestão Escolar, com uma finalidade preestabelecida, com data para cumprimento e proposta fechada. Neste caso, são apresentados aos alunos como uma atividade cotidiana, porém, para se trabalhar um tema específico.

Neste ponto, os professores se utilizam de projetos para trabalharem temas específicos, que acreditam, muitas vezes, não fazer parte diretamente do currículo, tais como “Gentileza; meio ambiente; lixo; etc.”; e também de alguns que são obrigatórios pela coordenação escolar, previstos em reunião ou ainda determinados pela Secretaria e, assim, distribuídos entre as turmas e os professores.

A seguinte cena é uma mostra de atividade desenvolvida pela professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um projeto da escola que deve ser realizado todos os dias.

**Cena 3** – A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fazia a leitura do livro *Viagem ao céu*, de Monteiro Lobato, já há algumas aulas. Então, foi pedindo às crianças que relembassem em que parte da leitura ela havia parado e prosseguia, questionando-as sobre cenas de preconceito que apareciam no livro. Quando as crianças falavam junto com a professora ela pedia silêncio e ou chamava atenção de algum aluno especificamente. As crianças prestaram atenção a toda narração, não se manifestando. Em certos momentos algumas pareciam dispersas, manuseando objetos na carteira e ou deixando-os cair. A professora parou a história no meio do capítulo deixando a continuação para o outro dia. Dando prosseguimento a outras atividades.

Esta atividade é denominada na escola como “leitura e fruição” e tem o objetivo de fazer os alunos terem contato diário com a leitura e desenvolverem o prazer por esta. No entanto, tal atividade, tão rica na questão de explorar valores, autonomia, um modo de integrar conteúdos, valorizar a leitura, torna-se banalizado e passa despercebido no cotidiano das atividades, transformando-se, muitas vezes, em uma tarefa mecânica de ler trechos de

livros diariamente aos alunos. Os alunos não parecem se interessar e, eventualmente, até parecem muito desatentos, conduzindo-se de forma contrária à proposta da atividade.

Cabe ressaltar que o modo como a professora se refere, em sua fala, à importância deste projeto, não condiz com o uso que faz dele em sala:

*“Um projeto bacana que é de leitura, que é para desenvolver o senso crítico, o senso da criança poder avaliar o livro, se gostou, se não gostou, e para incentivar a leitura, porque eu acho que tudo parte, de formar a criança, tudo parte da leitura, do que ela lê, do que ela ouve [...] E tem também o projeto de leitura e fruição da Secretaria da Educação que tem o objetivo a leitura deleite, para a criança apreciar, aí eu sempre levava, eu tinha o hábito de cada dia levar um livrinho diferente, um livro literário, cada dia um diferente” (Perpétua, 31).*

Como possibilitar um olhar crítico sobre algo, quando este não é instigado nos alunos? A leitura tem início e fim, sem no meio dela ter a possibilidade de discussão de temas, assuntos, ideias, por parte dos alunos. Em alguns momentos, a professora traz seus apontamentos acerca de temas muito relevantes – como o preconceito –, no entanto, expressa a sua opinião, seus apontamentos, sem a abertura de fala, reflexão e discussão dos alunos. A discussão precisa vir dos alunos para que eles possam desenvolver o senso crítico. Mais uma vez, os alunos, aqui, ficam passivos, apenas absorvendo conteúdos informativos.

Em outra cena, contudo, o professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental desenvolve um projeto – sugerido pela Secretaria da Educação – com os alunos e, no andamento deste, faz uma abertura para os alunos, recebendo ideias deles, o que possibilita a ampliação do projeto e, sobretudo, a atuação de forma bastante ativa dos alunos.

**Cena 4** – O professor de Matemática – dos Anos Finais do Ensino Fundamental fazia com os alunos a leitura em voz alta e a discussão parágrafo a parágrafo do texto “Por que você deveria se tornar uma pessoa mais gentil?” de Rosana Braga. O professor foi abordando o tema como uma roda de conversa, na qual dava exemplos, ouvia os alunos que também contribuíam com exemplos e falas. Após a leitura, o professor distribuiu um questionário, um “teste de gentileza” e solicitou que cada aluno fizesse o seu individualmente. Quando recebi uma cópia, notei que a folha de respostas distribuída ao final do teste colocava uma pontuação maior às ações não gentis em detrimento das gentis, o que também foi notado, em seguida, por alguns alunos e logo colocado em discussão com o professor, que justificou, posteriormente, que o observador colocara de forma proposital para instigar essa discussão nos alunos.

Este projeto tem uma série de desenrolares na escola, juntamente com a realização desta roda de conversa aconteceu uma sequência de diversas atividades desenvolvidas pelos alunos, também em outras disciplinas, com o tema Gentileza, como por exemplo, a construção de uma casa com embalagens de leite longa vida, a separação de lixo orgânico, a discussão de filmes, etc. Durante a realização desse projeto, uma aluna do 6º ano deu a ideia de fazer cartazes e passar de sala em sala pedindo aos alunos a separação do lixo, contribuindo, assim, para a limpeza da escola, auxiliando a faxineira da instituição e, ainda, coletando materiais (papel) para a construção da casa.

A esse respeito, destacamos os seguintes relatos dos professores:

*“O projeto que tá sendo encaminhado, que a gente começou faz duas semanas, que é a da construção da casa, que é com a caixinha de leite, que eles primeiro tão trazendo o material, a caixinha de leite, da própria casa né, estão separando esse lixo orgânico que acabaria sendo dispensado... lavamos algumas essa semana, eles fizeram uma coleta de lixo, que eles próprios produzem no pátio, para ver o quanto de papel é desperdiçado ali... Vai ter a finalidade de um trabalho além de ecológico, da questão ambiental e cidadã, que é a ideia de vamos limpar o espaço que a gente tá, vamos manter limpo, né” (Matheus, 28);*

*“Olha, aqui na escola nós desenvolvemos vários projetos, de forma coletiva, nas aulas de Ciências nós conseguimos trabalhar mais isso, a gente consegue integrar alguns projetos com História, Geografia, Artes, Português; Matemática é mais limitado, mas nós temos o projeto Gentileza, nós temos o projeto de meio ambiente que nós fazemos [...] então a gente tenta resgatar valores, a gente tenta relacionar, pelo menos aquilo que você ensina” (Manuella, 40).*

Estas falas nos permitem inferir que, no andamento do projeto feito em conjunto com os alunos, houve maior disposição dos educandos em trazer contribuições, ou seja, neste projeto os alunos tiveram uma abertura por parte dos professores, proponentes a realizar ações próprias, a pensarem de forma autônoma e contribuir com o andamento do projeto (como a coleta do lixo no pátio da escola, a veiculação de cartazes pensados e produzidos pelos próprios alunos para recolhimento para a separação do lixo pelas outras turmas da escola, a iniciativa de mudança dos locais dos lixos), além da real integralização entre algumas disciplinas.

Quando os projetos são feitos para os alunos, sem que eles possam contribuir, não há uma imersão profunda deles com o tema; como podemos perceber pela fala de **Poliana, 56**: *“Eu desenvolvo só os projetos que são da pasta. São, por exemplo, agora eu vou desenvolver o projeto da Olimpíada de Português, eu acredito que tem, sim, relação com o desenvolvimento do aluno.”*

Notamos, nos relatos docentes, que a atitude dos alunos nos projetos construídos para eles é de maior passividade, obedecendo apenas ao que lhe foi solicitado (ouvir a leitura e fruição, fazer prova de Matemática para as Olimpíadas). As ações se limitam a cumprir ordens e/ou a aceitar o conteúdo de forma passiva, sem uma reflexão maior sobre os acontecimentos presentes ali, e/ou uma ação interventiva do aluno, propondo ideias e inovações. Não estamos aqui dizendo que tais atividades não são importantes, elas trazem também a sua contribuição junto ao conhecimento dos alunos (conhecimento social, conhecimento altruísta e conteudístico), entretanto é um conhecimento pautado na transmissão muito mais que na reflexão, o aluno, muitas vezes, realiza a atividade porque é obrigado e não por entender o significado importante de suas ações junto à sociedade.

Percebemos o quanto é importante para o desenvolvimento moral, autônomo e de ensino aprendizagem a atuação ativa do aluno. Ao ser chamado a participar da construção dos projetos, o aluno exerce maior interação social, política, humana e técnica, possibilitando uma articulação das dimensões do ensino e agindo de forma reflexiva sobre suas ações e aprendizagem. Quando esses projetos possibilitam a interconexão entre as disciplinas, proporcionam a visão ampla do conhecimento, um ensino mais integral e humanizado, possibilitando ao aluno perceber que o conteúdo é parte da vida e a vida está cercada de conteúdo, a dimensão técnica, aqui, faz parte do instrumento a ser aprendido e não a ferramenta que ensina.

O segundo grande núcleo denominamos “**Os conceitos de Ética e Moral**” que englobou a seguinte questão nas entrevistas: Como você define os conceitos de moral e ética?

Os participantes apresentaram respostas no que tange à definição dos conceitos de Moral e Ética de forma bastante diferenciadas. Alguns professores compreendem tais conceitos como primordiais à vida em sociedade, como podemos notar, a seguir, em seus próprios relatos:

*“Bom, ética e moral pra mim, são duas palavras que andam juntas eu não consigo definir uma separada da outra. Moral, seria a base que eu trouxe da minha família, a questão de se comportar e de não afetar, de não fazer maldade, ou tentar de alguma maneira em algum conflito usar, de alguma maneira para resolver esse conflito né, ou orientá-los sobre a questão não só das regra, que cabem também dentro da moral, mas a gente tentar se enquadrar dentro da sociedade, não afetando o outro, ou não atrapalhando o outro, ou não fazendo maldade mesmo, que é o que a gente acaba vendo dentro da escola muitas vezes, eles alimentam o conceito moral deles com a violência né. Formação moral deles é a competitiva, onde o mais forte, onde o que tem maior posse, a moral deles é muito formada em cima disso, o que eu tento formar em relação a moral, para eles que a base da moral é o que? É, teria que ser uma parte da casa né, que é a questão do relacionamento, do respeito, do como se manter em sociedade, e também em relação ao que eles podem cobrar da sociedade, em relação do governo né, apresentar para eles a ideia de não só os deveres, mas também dos*

*direitos que cabem dentro dessa moral e dessa ética, se ele se enquadrar dentro desse conceito ele consegue cobrar e pode com certeza conquistar, né.” (Matheus, 28)*

*“Olha são conceitos básicos que norteiam uma pessoa enquanto indivíduo na sociedade, é respeito, solidariedade, compreensão, atitude, reflexão, ética para mim é tudo isso, é assim, são conceitos que permitem que o indivíduo tenha noção dele como indivíduo só e coletivo, na sociedade, até onde ele pode avançar, e até onde ele tem que recuar e respeitar o semelhante, para mim é isso. [...] A ética ela é assim mais pontual nas questões assim, do agir né, agora a moral eu acho que já é mais individual, são aqueles conceitos que, como é que eu vou dizer? Que são arraigados mais ao ser, para mim essa é a diferença, a ética para mim ela conceitua mais o coletivo e o moral mais o individual, é dessa forma que eu vejo.” (Manuella, 40)*

*“Moral são as regras que norteiam cada sociedade. Já a ética são estudos do comportamento humano que procuram investigar as regras racionalmente, refletindo sobre a moral.” (Perpétua, 31)*

Com base nos relatos acima, podemos notar que os docentes apresentam a ideia de moral e ética como uma conjuntura de regras que regem a sociedade, a fim de permitir que todos os indivíduos situados em um dado período histórico e baseando-se nessas leis possam viver bem. É o que podemos chamar de experiência que o sujeito tem com o dever, ou seja, é quando este entra em contato com as regras morais e as executa, podendo pautar suas ações pelas regras (não roubar porque socialmente é proibido) ou em um dever consciente (ser benevolente em uma sociedade que não tem esse conceito como dever social), em outras palavras as ações que o sujeito realiza aqui não são necessariamente uma exigência social.

Entretanto, durante as observações, notamos que esses docentes não conseguem utilizar estes conceitos durante as atividades.

**Cena 5** – A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental chegou na sala dizendo às crianças que estava doente e que queria a colaboração delas por este motivo. Durante quase toda a permanência do observador naquele dia as crianças estavam muito agitadas, correndo, brincando, andando muito pela sala, brigando com colegas em alguns momentos e falando muito. A professora pedia silêncio, brigava advertindo alunos isoladamente, fazendo brincadeiras quando chamava a atenção, como “vou te jogar da janela”; “você sabe voar? Vou te pendurar no ventilador” tentando, dessa forma, amenizar a conversa e as atitudes dos alunos. Até que, em certo momento, ela perde a paciência, grita com eles dizendo que estavam se aproveitando dela por estar doente, que eles iam embora quando ficavam naquela situação, e não a estavam respeitando.

Esse episódio acontecia frequentemente, as crianças falando junto com a professora, circulando pela sala, no entanto, o fato da professora estar doente a deixou mais fragilizada colocando a discussão em um ponto pessoal. Esse ponto nunca foi abordado com as crianças levando em consideração o respeito mútuo que eles deveriam construir, em todos os momentos a professora chama atenção dos alunos, repreende-os e encerra o assunto, não conseguindo atingir o resultado esperado. Não há, por parte dos alunos, uma implicação, pois eles não entendem que desrespeitam quando fazem barulho, conversam ou batem nos colegas. Não havendo uma discussão sobre o assunto, possibilitando a esses colocarem suas opiniões, refletirem ativamente sobre modos de agirem e criarem, em conjunto com a professora, regras de convivência, ficando incompreensível o sentido de respeito como algo aplicável e possível.

Desse modo, quando os docentes dizem que ética e moral são conceitos primordiais para a convivência em sociedade, não conseguem, porém, colocar estes conceitos em prática durante o cotidiano escolar, tornando muito falho o entendimento de seus posicionamentos a esse respeito, levando em consideração, ainda, que a escola é um ambiente muito rico em socialização para os alunos. Podemos inferir, então, que os docentes não conseguem aproveitar o cotidiano escolar para aplicar aquilo que entendem como moral e ética, acreditando, eventualmente, que tais conceitos só possam ser trabalhados em projetos específicos e ou momentos determinados.

**Cena 6** – A professora de Português dos Anos Finais do Ensino Fundamental passava uma avaliação diagnóstica aos alunos que estavam bastante agitados, riam alto, tiravam sarro dos colegas e a auxiliar, em muitos momentos, pedia que voltassem a seus lugares ou mantivessem o silêncio. Um aluno quis se sentar no fundo da sala para realizar a avaliação e a auxiliar imediatamente não permitiu, entrando em debate com o aluno que se recusava a sentar-se onde ela havia solicitado. A auxiliar, depois de grande insistência, sem mudança de atitude do aluno, chamou um superior da direção que então fez o aluno sentar-se onde fora especificado pela auxiliar.

Diante desta cena, podemos perceber que o conflito aconteceu porque os alunos estavam agitados e a auxiliar, sem controle da sala, precisou se posicionar de forma mais incisiva com um aluno, para que os outros percebessem que havia uma autoridade maior na sala, uma vez que eles não estavam respeitando apenas com pedidos. No entanto, mais uma vez, não houve, na prática, nenhuma colocação dos conceitos de ética e moral. Os alunos não respeitam nem os colegas, nem os professores e, muitas vezes, nem a si mesmos, pois não

compreendem o significado deste ato, tampouco entendem qual a implicação de suas atitudes perante a sociedade. Em nenhum momento é permitido, pelos professores, uma inserção dos alunos no cotidiano escolar, sempre há repreensão e passividade, o que dificulta o desenvolvimento da autonomia e da reflexão dos alunos.

Outros professores veem tais conceitos como resultado apenas da educação familiar, não há diferenciação muito clara entre os conceitos, consideram que a moral está relacionada aos bons costumes e à educação, ao passo que a ética refere-se às regras a serem seguidas socialmente. Como podemos verificar na seguinte fala de **Pérola, 62**: “Moral é aquilo que é adquirido né! E ética é aquilo que você passa, a criança eu creio que ela já, que ela tem que ser preparada, né! De berço, vem de família a moral, e a ética nós somos responsáveis por tá passando pra ela, né!”.

Outros ainda definem o conceito como resultado da formação religiosa como **Pompéia, 35**, que em sua fala relembra um episódio em que levou até a escola um grupo de missionários chamado JOCUM (Jovens com uma missão) que, por meio de um trabalho com encenações teatrais, transmite uma mensagem religiosa de valores aos jovens. Ela acredita que é necessário ter limites para viver em sociedade e diz ter ficado surpreendida com a reação dos alunos à apresentação do grupo, uma vez que participaram e ficaram comportados, reagindo de forma contrária ao que os docentes esperavam.

Há, ainda, outros que entendem como exercício de reciprocidade simples, concebendo as ações morais como baseadas em trocas simples entre iguais, retribuição de como recebe outras ações, ou seja, basear sua ação moral em como gostaria que os outros se comportassem consigo. A esse respeito, destacamos a seguinte fala da professora:

*“Olha eu acho que ética seria uma pessoa saber se colocar no lugar dela, tanto na escola como dentro de casa, não ficar falando da vida alheia, ou... é, de alguma coisa que acontece na escola ficar esparramando pra todo mundo, né, isso seria na ética. [...] E na moral, vamos supor, dentro da escola acontece alguma coisa entre professores né, é que muitas vezes a gente vê isso acontecer, não aqui, não vi aqui, mas vi em outras escolas, é, a pessoa fala mal do outro e depois ela não aceita que o outro fale dela, então, é, então se eu não aceito que falem de mim eu também não devo falar do outro, então eu não tenho moral para recusar que alguém fale sobre mim.” (Poliana, 56)*

Conseguimos depreender das interlocuções dos docentes que muito se confunde e até associa-se dos conceitos de ética e moral, é quase unânime que deve partir de casa tal conceituação, cabendo ao pais “ensinar” regras de respeito, reciprocidade e bons costumes. Alguns professores percebem que o papel da escola é importante nessa formação, no entanto, se perdem quando se trata da prática. Outro ponto que também surge é o da informação como

meio para alcançar, ou seja, que o sujeito, sendo moral e ético, ele pode cobrar da sociedade que haja conforme seus princípios.

Conceituar ética e moral de forma correta pode auxiliar os professores no que diz respeito às práticas que corroborem ao desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos, uma vez que estes conceitos se confundem, ou ainda, são margeados à educação familiar, assim, a escola deixa de ter um papel tão fundamental, como o tem, a respeito dessa temática. A formação inicial dos professores não tem, muitas vezes, um investimento adequado sobre a formação moral, fato que prejudica, na prática, construções de métodos que contribuam para a temática.

Entendemos que a escola é um espaço privilegiado no que diz respeito a relações sociais, que são essenciais ao desenvolvimento da moral, para que as crianças consigam uma imersão na construção coletiva de uma vida em sociedade. É importante refletir sobre a educação moral na escola, e como ela acontece, bem como possibilitar que os alunos cogitem democraticamente sobre as ações, não só no âmbito escolar mas também em sua comunidade, desse modo, oportuniza-se o desenvolvimento da autonomia. Por isso, denominamos o terceiro grande núcleo de **“O que significa Educar Moralmente?”**, contemplando a seguinte questão: “Para você, o que significa educar moralmente?”

Aqui pudemos perceber que alguns docentes acreditam que educar moralmente é transmitir conteúdos morais aos alunos, ou seja, o professor considera a educação moral como um conteúdo comum que deve ser diretamente ensinado. Acredita, assim, que ensinando ações, episódios, ideias e assuntos éticos e morais o aluno irá aprender e realizar ações morais. Podemos compreender esta situação, na prática, por meio da cena a seguir.

**Cena 7** – A professora dos Anos Iniciais Ensino Fundamental costumava copiar, de um livrinho de provérbios, uma frase para colocar junto ao cabeçalho, para os alunos transcreverem no caderno. Enfatizou, neste dia – uma semana santa –, que era um caminho para a salvação humana e leu uma passagem do livro que retratava sobre o Natal. Após a leitura, começou a falar aos alunos que o mundo estava muito cheio de maldades, egoísmo e que a culpa era de todos nós por não buscarmos Deus. Assim, deu exemplo de uma garota que tinha gritado com os pais, que hoje em dia ninguém respeitava os pais, que na escola não respeitavam os funcionários e que durante essa semana eles tinham que refletir sobre o que faziam, especialmente na questão da conversa. Era dia de prova e, no decorrer da avaliação, uma pessoa trouxe o cardápio, o que levou os alunos a se agitarem muito, e um deles, em meio à confusão, chamou um colega de burro. A professora imediatamente repreendeu-o

dizendo que não adiantava ela, no início da aula, pregar e os alunos se chamarem de burros, e reforçou que não gostava de tal termo e que ninguém era burro.

Nesta cena tão rica podemos perceber uma articulação com a questão anterior, da conceituação de ética e moral, identificada quando a professora coloca que o mundo está cheio de maldade e egoísmo por falta de Deus, remetendo tal definição à ordem religiosa. Percebemos, ainda, que a professora acredita que a melhor forma de educar moralmente é transmitindo o conteúdo do que ela entende por moral e ético aos alunos, ou seja, sob a forma de ensinamentos e provérbios.

Durante as entrevistas, esse entendimento aparece, do mesmo modo, em diversas falas:

*“Há muitos anos tinha a educação moral né? Hoje eu acredito que na grade curricular ela faz muita falta. Mas a gente tenta através dos conteúdos tá passando o conceito [...] Ela existiu já a Educação Moral né, Moral e Cívica né, eu acho que se tivesse continuado dentro da grade curricular, hoje estaria pra nós professores era até melhor. Porque já constava essa disciplina na grade curricular. Só que a gente através de textos a gente passa. [...] Como a nossa grade curricular ela é cheia de projetos, às vezes, não que não sobra, é meio que carregada né. Mas eu procuro sempre tá envolvendo textos que passam alguma coisa para a formação da criança.” (Pérola, 62)*

*“Educar moralmente seria tentar mostrar os valores nossos, que é respeitar o colega, ter os nossos limites, como eles sempre fazem agredir e ofender, essas coisas a gente não pode fazer, mostrar o que é certo e o que é errado para a gente viver em sociedade.” (Pompéia, 35)*

*“Eu acho que ensinar para os alunos os valores, que foram se perdendo ao longo da nossa vida né, hoje eles não sabem o que é respeito, pelos mais velhos principalmente né! E eu me considero uma pessoa assim já na faixa etária, (risos), então eu acho que falta muito isso, respeito, entre eles e entre professor-aluno.” (Poliana, 56)*

Outros docentes compreendem a educação moral como aquela que deve servir para o convívio social, o professor percebe a importância das relações sociais como potencializador da educação moral, porém, ainda se atém muito às regras, não conseguindo oportunizar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Como podemos perceber na descrição da próxima cena.

**Cena 8** – O professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental entrou na sala e dois alunos brigavam, ele pediu que parassem e se sentassem, iniciou a entrega de uma prova diagnóstica que serviria para verificar o conteúdo aprendido pelos alunos e com base nesses dados, montar o programa das disciplinas. Fez um combinado com os alunos, dizendo que permitiria que saíssem após a primeira aula, depois de iniciada a avaliação, entretanto,

advertiu que não queria que chegassem gritando e ou ficassem em pé, caso contrário não sairiam. Neste episódio, o professor não fez as regras em conjunto com os alunos, mas pareceu ouvi-los em suas reclamações e, então, formulou regras que achava adequadas ao andamento da aula; o que pareceu surtir efeito, pois os alunos respeitaram o combinado. Entretanto, não conseguiam esperar sua vez, reclamando a todo momento que queriam sair, assim, o professor precisou intermediar as saídas.

Quando questionados na entrevista, eles trazem a importância do convívio social para o desenvolvimento moral dos alunos, no entanto, também nas suas falas não conseguem explicar um modo prático para a educação moral eficaz em suas práticas. Com frequência, essa educação fica pautada em convenções sociais que não favorecem a autonomia do aluno. Muitas vezes, os professores não conseguem atuar de forma a proporcionar a autonomia dos alunos, por medo de perder o controle da sala, a posição central de autoridade desta. Não percebendo que, quando moderam seu controle, possibilitando aos alunos estabelecer e refletir regras de convivência, estão favorecendo o desenvolvimento moral e autônomo deles.

Nas falas a seguir, podemos constatar o quanto esse ponto é pouco explorado pelos professores e também o quanto ainda eles se perdem ao conceituar moral e ética:

“[...] Bom, no princípio, assim, quando eu comecei a trabalhar o moral, o educar moralmente era simplesmente chegar aqui e passar o meu conteúdo, nesse início eu pensava assim, bom eu estou cumprindo com a minha moral que é vir aqui e trabalhar o conceito matemático puro, com o passar do tempo, e conhecendo mais o que é a escola e a realidade do aluno deu para perceber que, o aluno ele chega sem nenhum princípio moral; nenhum, e a gente tem que trabalhar até a base, de simplesmente higiene pessoal, organização, propriamente dita dentro do espaço dele, ele muitas vezes não sabe se organizar na sala de aula, ele não tem o material, porque ele não tem o hábito de anotar uma tarefa, de anotar o material que ele vai utilizar no dia seguinte, uma falta de organização até, não só moral mas, uma falta de organização pessoal extrema, e isso acaba atrapalhando porque aí tem um amiguinho que acaba tendo um pouco mais de estrutura até familiar e tem essa orientação de formação ética, de organizar, de vamos dizer assim, não respeitar assim as ordens da sociedade né, mas respeitar o seu espaço, saber que, ah, bom hoje eu sento nessa cadeira, eu tenho que manter essa cadeira limpa, porque a tarde vai vir alguém né, e vai usar a mesma cadeira, a mesma carteira, então eu tenho que manter essa carteira limpa, tenho que manter essa sala limpa, porque com certeza vai ter alguém utilizando, eu trabalho mais nesse conceito, agora a formação preparada para eles eu vejo que é muito de processo”. **(Matheus, 27)**

“*Levar o indivíduo a interagir na sociedade, produzindo, refletindo aquilo que ele produz de positivo ou negativo, enxergando a necessidade de trabalhar coletivamente, de forma solidária.*” **(Manuella, 40)**

Alguns docentes acreditam, ainda, que educar moralmente significa seguir regras, ou seja, a educação moral deve ser usada para sanar problemas dos alunos, levando-os a conhecer e obedecer a regras sociais. A esse respeito, destacamos a seguinte fala:

*“Então Educação Moral, eu acho, acredito, não sei se estou certa, que seria alguma coisa referente, relativo a parte moral das questões do dia a dia, ah será que fazer isso tá certo? Será que fazer isso tá errado? Porque tá certo, porque tá errado? Eu acredito que seja isso, mas posso estar errada, (risos).” (Perpétua, 31)*

Quando incentivamos os alunos à cooperação, fazemo-los refletir sobre o outro, como conviver de forma não competitiva auxilia na integração social e transforma espontaneamente o espaço em que vivem. A partir do momento que o professor consegue aproveitar as oportunidades que surgem na sala de aula, para discutir, refletir e suscitar questões aos alunos, está educando moralmente, está promovendo uma educação moral e potencializando o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. “A escola precisa oportunizar aos alunos a vivência de valores desabrochados nas relações de convivência, o que significa desenvolver projetos em prol da educação moral” (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010, p. 269).

Assim, permitir que os alunos façam parte constitutivamente da resolução de conflitos é possibilitar que a educação moral faça parte da escola. “A consciência moral deve estar fundamentada no diálogo para a solução dos conflitos inevitáveis que surgem na convivência humana, caminhando em direção a uma identidade do Eu crítica e participativa” (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010, p. 267).

O quarto grande núcleo denominamos de **“Trabalho com a Educação Moral na escola”**, que contempla as questões: “Você acha que a moralidade pode ser trabalhada na escola? Por quê? Como?”; “Você trabalha temas como ética, justiça e cidadania na sua disciplina? Como?”; e “Você poderia citar algum episódio marcante da atuação com os alunos sobre essa temática?”.

Ao serem abordados sobre a possibilidade do trabalho da moralidade na escola, todos os participantes deram respostas afirmativas. Desse modo, foram, em seguida, interpelados a respeito do modo como esse trabalho poderia ser realizado. Suas respostas, bastante diferenciadas, apontaram diversas formas de possibilidade com o trabalho da educação moral, porém quase não se há evidências desse trabalho na prática.

Podemos perceber, também, que alguns têm uma compreensão errônea sobre as formas de trabalhar a educação moral com os alunos. Centralizam suas ações, entendendo que a moral é um conteúdo como outro qualquer e que é necessário transmiti-lo aos alunos para

que eles venham a aprender e, dessa forma, tornar-se morais. Essa situação pôde ser notada na Cena 7, descrita anteriormente.

Alguns docentes ainda veem o trabalho da moralidade na escola como uma espécie de diálogo pessoal, em que se utiliza de diálogos, dentro ou fora do período de sala de aula, em sua maioria, individualmente, para referir-se a discussão, reflexão e/ou ensinamento de ações morais. Esta situação pode observada no seguinte relato:

*“O que eu faço, o que eu sempre digo que as nossas atitudes valem muito mais, mas a gente não tem muita oportunidade de mostrar, então assim, as mínimas coisas quando eu tenho a oportunidade de mostrar para eles ou comentar com eles o que aconteceu eu comento com eles, na minha casa eu mostro para as minhas filhas através das minhas atitudes o que é viver moralmente, então aqui com eles é mais na conversa, porque a gente não tem uma convivência, então a gente conversa sobre isso”.* (Pompéia, 35)

Cabe salientar que outros docentes utilizam as discussões em grupo, com temas geradores, para trabalhar a educação moral. Como disparador de discussões e reflexões acerca da moralidade, o professor, muitas vezes, se utiliza de um tema central, trazido por ele, pelos alunos ou decorrente de algo acontecido na sala/escola/comunidade, como podemos notar na seguinte fala:

*“Então, como a gente não tem um conteúdo específico para trabalhar isso, esse conteúdo, questão de moralidade, etc., são os ganchos, tá acontecendo alguma coisa na sociedade, na cidade, no país, sei lá, que repercutiu na mídia, ou que as crianças estão sabendo, eles levam o tema para a sala de aula, ou eu levo e em cima disso a gente trabalha, ou até mesmo a gente tá trabalhando um livro didático, ou até outra coisa, História Geografia, Ciências de repente aí surge alguma questão, por exemplo, a gente estava vendo em História sobre a escravidão e aí entra, mas por quê escravo? Mas espera, tem escravo até hoje no Brasil vocês não sabiam? No mundo. Aí já entra a história de tráfico de mulher não sei onde, enfim, é assim, do nada surge”.* (Perpétua, 31)

Podemos notar, pelo relato acima, que a ação do professor acaba não contemplando de forma totalmente condizente a sua fala. Ela aproveita de forma muito relevante um acontecimento cotidiano para abordar um assunto importante e colocar em discussão, entretanto, não valoriza tanto a opinião dos alunos, acaba dando exemplos, falando mais que eles, ouvindo-os muito pouco, não possibilitando a reflexão de fato do assunto e logo encerrando as discussões para voltar ao conteúdo da aula.

**Cena 9** – A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passava um conteúdo na lousa quando um aluno entrou na sala com um modo de andar que as crianças julgaram diferente, então, começaram a falar sobre o respectivo aluno querer ser maquiador e estar dias

anteriores dançando balé. A professora questiona o motivo pelo qual achavam aquela atitude estranha. Uma aluna diz que isso fazia do aluno um homossexual (usando um vocabulário chulo para se referir ao termo). Neste momento, então, a professora começa a abordar com as crianças o tema do preconceito, dando alguns exemplos pessoais, discutindo com as crianças que as opções sexuais de cada um não interferiam no que esta pessoa é. Disse que sua opinião pessoal sobre o assunto era de não aceitação, uma vez que ia contra seus princípios religiosos, entretanto, ressaltou que não estava apta a julgar e que ninguém também o estava, levando, assim, as colocações ao um ponto de que não se deve julgar os outros pelas opções sexuais que seguem.

Na maior parte da discussão sobre o assunto, a professora usou argumentos para convencer as crianças de que a questão do desrespeito à opção sexual de alguém é errada, que todos merecem respeito, entretanto, frisava esses argumentos não dando espaço para uma discussão real com as crianças a respeito do tema. Não permitindo que esses colocassem seus pontos de vista, apontamentos e ideias para que então pudessem argumentar com o grupo, possibilitando, dessa forma, que elas refletissem o sentido do termo respeito e então percebessem que isso se estende a todo e qualquer ser, que não é um privilégio ou apologia, como até chegou a mencionar durante a exposição, mas sim uma questão muito mais ampla que a questão sexual e ou de gênero.

O respeito é algo que deve ser construído ao longo de toda convivência social. Combater o preconceito é expor e discutir com as crianças levando-as à reflexão do real sentido da palavra, pois o sentido do termo nada mais é que levar em consideração o outro, e este em todo o seu âmbito de ser, aceitando suas individualidades e opções. A intervenção da professora foi adequada, pois ela aproveitou a fala de um aluno, dentro de uma aula com o tema de Saneamento Básico para abordar o tema do preconceito, mas a discussão, entretanto, ficou um pouco superficial, sobressaindo mais a opinião e argumentação da professora que uma discussão e reflexão com os alunos.

Outros docentes entendem que a melhor forma de trabalhar a educação moral é por meio de projetos no quais o professor se utiliza de ferramentas externas (leituras, projetos, redação) para levar o aluno a aprender conteúdos morais e, a seguir, determinadas regras de comportamento social. A esse respeito, destacamos as seguintes falas:

*“Ah! Desenvolvendo trabalhos voltados a esse conteúdo né? Principalmente na parte... Quando a gente recebe um aluno dependendo do que ele vem, do comportamento, aí você tem que tá trabalhando até individualizado, pela formação da família né, o que ele trás. Aí você trabalha e desenvolve o tema. Projeto né. Voltado à moral. Através de textos, pesquisas, discussões em sala de aula.” (Pérola, 62)*

*“Ah, pode ser através de projeto, a gente vai desenvolver um projeto sobre gentileza, que se encaixa nesse. Às vezes ele não sabe o que é falar, por favor, obrigado, desculpe. Eles não sabem falar essas coisas, então são coisas que, pequenas ações que a gente pode tá trabalhando com eles.” (Poliana, 56)*

Na cena a seguir podemos perceber como um projeto com a temática do Carnaval foi desenvolvido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Cena 10** - A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental explicava sobre a importância de se refletir sobre um tema e conhecê-lo para emitir sua opinião, não apenas criticar sem conhecer, exprimindo aos alunos que para que se possa ter argumentos para uma crítica também é necessário conhecer o assunto. Na sequência, passou para a leitura de um texto sobre a temática da história do carnaval, assunto que havia pedido sob a forma de um trabalho – proposto pelo currículo – a ser realizado pelas crianças em conjunto com os pais, em casa, nas aulas anteriores. No decorrer da leitura, a professora interrompeu a explicação para chamar a atenção dos alunos, pedindo silêncio, pois tinha gente falando juntamente com ela, e depois voltou à leitura. Durante a fala da professora, uma pessoa da secretaria trouxe o bilhete da mãe de uma aluna que não havia feito o trabalho, pois o Carnaval ia contra sua fé religiosa. A professora foi, então, conversar com a Diretora e voltou bastante irritada, fazendo apontamentos para a sala de que este era um tema cultural, que acabara de dizer que para se criticar algo é importante conhecer, disse que sua fé religiosa também não aceitava o Carnaval como estava colocado atualmente na mídia, no entanto, fazia parte de um projeto que ela precisava desenvolver com os alunos.

Percebemos que este projeto inserido no currículo provocou, na sala, um resultado inesperado pela professora. Que conseguiu aproveitar uma determinada situação para expor aos alunos sua colocação sobre a forma de buscar conhecimento. O trabalho que ela havia solicitado era para que eles buscassem informações acerca do Carnaval e discutissem com os pais sobre os achados, finalizando um texto pessoal sobre o que haviam compreendido do assunto, enfatizando que não queria cópia de nenhum documento, queria a opinião deles, mesmo que fosse com críticas negativas. A proposta do projeto, nesse contexto, possibilitou a autonomia e a aprendizagem ativa dos alunos, além da possibilidade reflexiva e crítica inserida na proposta. A intervenção do bilhete da mãe corroborou para que a professora atentasse os alunos da razão pela qual solicitou que o trabalho partisse da opinião pessoal de

cada um, deixando claro que o referido projeto visa possibilitar que se tornem protagonistas de seu conhecimento.

A educação moral, como aponta outro docente, deve ser trabalhada mediante o estímulo do aluno sobre algo de seu interesse, como percebemos na fala a seguir:

*“[...] a gente não pode fugir do currículo, que a gente sabe que tem uma avaliação, tem que ter uma prova escrita, tem que ter uma atividade domiciliar, tem que propor ao aluno uma recuperação né! Pensando no currículo, o que eu penso que poderia ter de mudanças é uma abertura maior, então, como que a gente vai recuperar um aluno, bom ele não gosta de fazer cálculo de matemática, mas ele gosta de uma atividade esportiva, por quê não propor então o que ele gosta?” (Matheus, 27)*

Na Cena 11, a seguir, ilustramos uma atividade na qual o professor acredita ter possibilitado aos alunos um fazer diferenciado, fugindo de seu cotidiano, despertando neles o que chamou acima de “gostar de fazer”, dessa forma, acredita estar estimulando os alunos a buscarem seu próprio conhecimento.

**Cena 11** – O Professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental levou a sala para realizar a construção de uma imagem, solicitada no livro de atividades com Tangran. Antes de sair da sala, explicou como deveriam fazer a atividade e sentou com eles em pequenos grupos no pátio da escola. O professor parecia bastante entusiasmado com o andar da atividade, tirando foto e, eventualmente, respondendo as dúvidas dos alunos. Uma aluna parecia ter maiores dificuldades na montagem do desenho e pediu auxílio ao professor, que foi mostrando o desenho, no entanto, não fazendo para a aluna e sim a instigando na compreensão de como deveria montar o desenho. Tal atitude mobilizou os colegas que estavam próximos a ela, e que passaram a observá-la e até a fazer comentários que a auxiliaram a completar com sucesso a tarefa proposta.

Em contrapartida, na situação descrita na Cena 12, a Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental faz exatamente o contrário, desestimulando o aluno.

**Cena 12** – A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental solicitou aos alunos a realização de uma folha cheia de contas. Desde o começo da aula ela os advertia de que deveriam decorar a tabuada, que não queria que ninguém olhasse nas folhas, ou pegasse lápis de tabuada para fazer as contas. Alguns alunos usavam as folhas de tabuada e os lápis, sem que a professora os repreendesse, um aluno então lhe diz que estava fazendo sem usar a

tabuada e ela responde “*Esse é que é o meu medo*”. Desestimulando e entrando em contradição com tudo o que havia dito desde o começo da aula, alguns alunos riram, tirando sarro do colega.

Nesta cena, a professora entra em contradição pois, além de desestimular o aluno que disse estar tentando fazer sem o uso da tabela de tabuada, inibe os demais colegas a aprenderem a tabuada. Ao ter essa atitude, a professora não corrobora para a autonomia dos alunos e ainda os desencoraja a buscar aprender e desenvolver-se.

Se compararmos as cenas 11 e 12, podemos perceber como a diferença na atitude dos professores pode provocar diferentes reações nos alunos. Enquanto o professor (Cena 11) não faz a atividade para a aluna, mas a incentiva a buscar formas de compreender como realizar a tarefa, mediando com questionamentos e proporcionando a atuação da aluna como protagonista, instiga também os colegas ao redor que buscam auxiliar a colega, mantendo o exemplo do professor, não fazendo por ela, mas auxiliando com apontamentos e ideias; a professora (Cena 12) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no entanto, com sua reação, provocou na sala uma desunião e até certa humilhação por parte do aluno desestimulado, não conseguindo dar razão à sua fala inicial, entrando totalmente em contradição com o que pregava no início da atividade.

Houve, ainda, um docente que afirmou ser possível o trabalho com a educação moral, porém sua resposta não conseguiu expressar o modo como isso poderia ser feito.

“Olha tem que ter uma doação imensa, na verdade, nós estamos muito cansados, não existe, as pessoas acham, nos julgam muito, o professor é taxado assim, mas é o professor ganha pouco, não tem interesse, quem tem compromisso, tem compromisso sempre, mas eu acho que assim fisicamente mesmo a gente está muito esgotado, então a gente as vezes, se nós tivéssemos a nossa carga horária reduzida, porque a gente tá lutando, já tem uma lei, a gente não tem isso, se tivesse tempo para você preparar, é um conjunto de fatores que nos faltam, mas dá para fazer, tanto que a gente realiza na medida do possível na escola, eu acredito que a nossa escola trabalha muito isso, e a gente vê o fruto disso, nós temos os alunos que passaram aqui por essa escola, grande parte sempre retorna, vem ver a gente, tem carinho né, conseguiram se sobressair, muitas vezes assim, era casos assim, que se você deixasse de lado seria perdido, mas não foram, foram resgatados, eu acho que é aí que entra a parte de amar também, não tem jeito né, não é uma utopia, eu acho que você tem que amar aquilo que você faz também, e ter um desejo muito grande de enxergar o indivíduo dentro das possibilidades que ele tem para te oferecer, infelizmente a gente não tem conseguido fazer muito isso, a gente tem que, hoje por exemplo, antes com dez atrás eu faria muito mais, hoje com vinte anos eu to muito cansada, muito cansada. E a gente não tem um retorno, por exemplo financeira, a gente não tem valorização nenhuma do trabalho, o valor que a gente tem é no individual do aluno, essa é a valorização que a gente tem. Mas eu acho que é possível sim, na medida do possível é possível.” (Manuella, 40)

Em seguida, questionamos os professores do porquê trabalhar a moralidade na escola. Obtivemos de alguns a resposta de que a família desestruturada seria a razão para tal educação. Para este professor, é tarefa da escola trabalhar a moralidade, pois os pais que deveriam ter este papel não o fazem de maneira correta. Como podemos constatar no relato a seguir:

“Porque eu acho a nossa clientela, a nossa clientela, eu vou falar daqui tá. A nossa clientela vem já de uma bagagem assim, de família desestruturada, que não existe respeito entre eles, então ele acha que é normal, tudo o que ele faz lá fora, em casa ou na rua, ele acha que ele pode fazer dentro da sala de aula. Então, eu acho que pode ser trabalhado, a questão da moral, da ética.” (Poliana, 56)

O professor **Matheus, 27**, ao responder à questão, apontou que, havendo educação moral na escola, o aluno poderia desenvolver uma vontade de ser moral, ele acredita ser importante trabalhar a moral na escola, no entanto, ressalta que a realização desse trabalho torna-se, por vezes, complicada em razão do engessamento do currículo. Aponta, ainda, que, muitas vezes, é difícil conseguir convencer os alunos e a coordenação da importância de atividades não tão prontas, técnicas e ligadas aos conteúdos preestabelecidos. A escola, constantemente, poda os alunos, não permitindo que criem, ou recriem seu conhecimento, assim, eles acabam sendo controlados em seu modo de pensar e agir, devendo seguir regras e reproduzir conteúdos aprendidos, sem a possibilidade de expor o que já sabem e, a partir deste, compreender o novo. **Matheus, 27**, enfatiza que os professores têm receio de promover discussões no âmbito moral e também conteudístico, com os alunos, em virtude de terem que cercear a condução dessas discussões.

Percebemos, pelas falas dos docentes, que alguns se preocupam muito com a reflexão dos alunos acerca dos temas morais e desenvolvem um trabalho com a participação ativa dos alunos, entretanto. Outros, ainda, acreditam que deve ser algo transmitido como um conhecimento comum, sem se promover maiores discussões e, nesse sentido, não permitem a participação de forma autônoma e desconsideram a sugestão dos alunos a respeito do modo de trabalhar tal temática.

Enquanto alguns professores se utilizam de questões irrompidas do âmbito ambiental dos alunos, outros acabam desprezando ou neutralizando potenciais dilemas de reflexão. Como podemos desejar que os alunos sejam críticos, reflexivos e atuantes se não os permitimos refletirem, criticarem e atuarem dentro das salas de aulas, no modo de aprender, de se comunicar, de trabalhar as atividades de conhecimento? É preciso que ouçamos e auxiliemos esses alunos a compreenderem suas ações, ajudando-os a pensar coletivamente.

Em muitos momentos das observações, percebemos que professor “perde” oportunidades de intervir nos conflitos entre os próprios alunos e entre ele (professor) e seus alunos, de forma a potencializar o desenvolvimento moral. Talvez, não apenas por descuido e desatenção, mas também por não ter aprendido desse modo e não ter em sua formação superior uma maior importância sobre a temática. Desse modo, na maior parte das vezes, os professores recorrem ora a interrupções repressivas do comportamento, ora a total ignorância dos fatos ocorridos, ora com explicações de ordem religiosa, até desaprovando ações, não exaltando o motivo pelo qual esta possa ser desaprovada socialmente, e não proporcionando reflexão nos alunos perante seus atos.

Tanto professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto dos Anos Finais do Fundamental ficam imersos no currículo, perdendo grandes oportunidades de discussão, reflexão, conteúdo prático e autonomia. Acreditávamos haver uma diferenciação entre os períodos escolares, uma vez que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há maior flexibilidade de horário com os alunos, com apenas um docente na sala, e as aulas podem ser alteradas de acordo com a necessidade, e o conteúdo pode ser abordado de forma mais integrada; em contrapartida, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a entrada e saída de docentes de forma contínua e determinada por tempo pode prejudicar a integração maior dos conteúdos.

No entanto, o que pudemos constatar, por intermédio das observações, é que os Anos Finais do Ensino Fundamental, em comparação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto das escolas observadas, acabaram conseguindo integrar mais, em virtude da interlocução entre disciplinas. Veremos, a seguir, duas cenas que retratam uma discussão de assuntos semelhantes, a fim de observarmos o modo como o assunto foi abordado em cada segmento de ensino.

**Cena 13** – A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inicia uma aula de História introduzindo uma discussão sobre o trabalho. Em quase toda a discussão ela questionava as crianças, no entanto, quase não as ouvia, emitindo sua opinião e trazendo ideias novas sobre o assunto. Levantou um ponto em que problematizava a diferenciação entre salários, trazendo como exemplos um engenheiro civil e um motorista, colocando que não era justo que ganhassem o mesmo salário, uma vez que o engenheiro possuía mais responsabilidades e havia estudado mais. Em seguida, passou brevemente sobre a questão do trabalho escravo e dos direitos a aposentadoria, férias e salário mínimo, explicando aos alunos como

funcionavam estes instrumentos no Brasil. Esse conteúdo foi apresentado seguindo o modo como se apresentava no livro didático da sala.

**Cena 14** – Durante uma aula de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos começaram a questionar o professor a propósito de um colega na sala que não fazia nenhuma atividade designada pelo docente, mas, no momento da prova, conseguia tirar a nota mínima. O professor interveio levantando questionamentos, a fim de fazer os alunos refletirem e chegarem a uma conclusão. “Mas se o aluno está conseguindo desenvolver a prova ele sabe? Então por que não, por que ele precisa desenvolver todas as atividades também para ter uma nota? Qual que é o peso que vocês colocam? É saber? Então, quem não sabe a prova a gente vai dar zero?” Os alunos foram discutindo, falando suas posições e opiniões, e ai entraram num consenso de que, se o aluno sabe, se o aluno produziu, então o aluno tinha que ter uma valorização, não somente aquele que sabe ou aquele que produziu.

A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não conseguiu propiciar uma discussão com seus alunos de forma a fazê-los refletir sobre questões de extrema importância, não apenas de caráter didático, mas também social, moral e ético. Quando coloca a discussão da diferenciação dos salários não possibilita aos alunos problematizarem e refletirem sobre a questão, sobre quais as implicações deste ato, por que a educação é importante, não apenas para ter maiores salários e responsabilidades, como o motorista também tem responsabilidades grandes assim como o engenheiro civil. Ela acaba impondo sua opinião e não consegue ouvir as crianças, suas opiniões e vivências, não lhes dá autonomia para discordar ou perguntar, passa para o segundo tópico, também bastante polêmico, e depois para o terceiro, sem problematizar com os alunos questões de extrema importância e relevância social. Nesse momento, sua atuação se resume, simplesmente, em transmitir informação.

Em contrapartida, o Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental promove um debate entre os alunos, questionando-os e levando-os a refletir, possibilitando que estabeleçam um raciocínio a respeito do tema em questão, para ponderar e argumentar. O professor, nesse contexto, foi um organizador da discussão, instigando os alunos a pensar de todos os lados da questão e, assim, chegar a uma opinião.

Propusemos também aos professores um questionamento sobre a diferenciação entre Professor Polivalente e Professor Especialista e a relevância desta diferenciação no trabalho e no desenvolvimento moral dos alunos, buscando compreender se eles acreditavam haver

nessa diferenciação, algo que beneficiaria ou desfavoreceria o desenvolvimento moral. Durante as entrevistas, foram interpelados por meio da seguinte questão: “Em sua opinião, o fato de haver professores diversos e de diferentes áreas do conhecimento, influencia, em alguma medida, o desenvolvimento moral dos alunos? Por quê?”

Obtivemos respostas nas quais alguns professores acreditam que a questão da diferenciação de professores polivalentes e especialistas não exerce nenhuma influência no desenvolvimento moral e na atuação da educação moral na escola. Esta aceção pôde ser identificada nas falas de **Pompéia, 35**, que não acredita que seja um problema o fato de, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, haver muitos professores, ela coloca que isso não prejudica no desenvolvimento moral dos alunos e salienta que são professores diferentes, com opiniões e ideias diferentes que passam diversos pontos de vista aos alunos. **Poliana, 56** acredita que ter muitos professores é melhor para os alunos, pois eles cansam menos; e ressalta que, como os professores têm diferentes formas de tratar os alunos, isso auxilia em sua formação. **Pérola, 62** considera que ter apenas um professor na sala não prejudica no desenvolvimento moral, uma vez que se trabalha o aluno e a família, desenvolvendo todos os assuntos. Outros, ainda, acreditam que há, sim, uma grande influência:

*“Influencia, influencia porque existe um vínculo afetivo muito grande. [...] Eles sentem porque não se consegue estabelecer vínculo com tanta rapidez, e também existem colegas que não identificam isso, então as crianças, quando elas chegam no 6º ano elas sofrem muito, e esse é um desafio para gente também, porque tentar criar esse vínculo faz parte do processo. [...] Mas eu penso sim em uma formação integral de ensino. (Manuella, 40)*

E há, ainda, aqueles que entendem que depende de como o professor atua com os alunos, dessa forma, a influência não se dá diretamente pela estrutura do ensino, mas pelo modo como o professor atua em sua prática com os alunos. Como nos coloca **Matheus, 27**, que acredita ser importante ter professores diversos, pois cada professor atua com seus alunos de uma maneira, dependendo de sua formação. Quando há muitos professores atuando com os alunos esses podem entrar em contato com diversas formas de pensar. Ou também de **Perpétua, 31**, que acredita depender do ponto de vista analisado, ela coloca que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode-se desenvolver a interdisciplinaridade, no entanto, o professor tem de estar disposto a trabalhar todas as disciplinas de forma igualitária, o que nem sempre acontece, ao passo que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, cada professor tem um modo de trabalho, cada professor é uma cabeça diferente, ele tem uma ideia diferente, um perfil diferente, uma postura diferente, permitindo ao aluno se identificar com algum em

especial. Acredita que depende do professor a possibilidade de uma maior integração, independente de ser dos Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental.

Pudemos perceber que os professores compreendem a necessidade de uma integralização do ensino, uma conexão maior entre os conteúdos e a forma de lidar com estes, no entanto, apreendemos que, na prática, isso se perde quando são capturados pelo cotidiano escolar cheio de burocracias, indisciplina, técnica, sinais, cumprimento de metas, avaliações e hierarquização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos a pretensão de compreender as experiências de professores na prática de sala de aula, no que tange à sua atuação no ensino e aprendizagem de alunos para uma formação voltada para a vida e para os valores morais e éticos. Para este fim, procedemos à observação de seu cotidiano em sala de aula, dando-lhes voz, visando melhor compreender e até confrontar seu modo de atuar e de pensar a respeito do desenvolvimento moral. Buscamos, também, entender como tais professores percebem o ensino integral, e se acreditam que a diferenciação entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, de alguma forma, influencia no desenvolvimento moral de seus alunos.

Nessa perspectiva, realizamos entrevistas e observações com duas escolas públicas da cidade de Assis-SP. Acreditamos que, dessa forma, pudemos fazer parte do cotidiano escolar e adentrar em suas particularidades, absorvendo de forma ampla a relação dos docentes com seus alunos e podendo perceber como sua atuação promove ou dificulta a autonomia e o desenvolvimento moral dos alunos.

Acreditamos que há muito ainda a ser descoberto e investigado na área da educação moral, para que se possa auxiliar e corroborar para o avanço desta seara. Percebemos, ao longo da pesquisa, que estamos ainda treinando alunos para passarem por sistemas de avaliação, deixando de lado as verdadeiras razões do ensino e da aprendizagem. O processo de ensinar se perde diante de tantas avaliações que se iniciam já no Ensino Fundamental.

Ponderamos que os professores sentem-se despreparados, desmotivados e bastante inseguros para atuarem de forma mais autônoma com os alunos. O trabalho com a sala de aula é intenso e complexo, pois os alunos não se encontram no mesmo nível de conhecimento, dessa forma, torna-se um trabalho árduo desenvolver atividades que possibilitem proporcionar a construção de autonomia e conhecimento ativo nos alunos. É necessária uma demanda de tempo e dedicação. Dessa forma, os professores nem sempre conseguem fazer esse desprendimento do tradicional e acabam sendo capturados pela burocracia escolar, mergulhando na transmissão de conhecimento, na regulação da disciplina e no controle do comportamento.

Enquanto os professores permanecerem não incentivando a possibilidade de reconstrução do conhecimento, proporcionando a utilização de estruturas já conhecidas dos alunos para que estes possam reformular o novo conhecer, esses docentes estarão produzindo sujeitos copistas da realidade. Sujeitos sem autonomia, sem voz, sem conhecimento, apenas sujeitos submissos, heterônomos, cheios de informações.

Percebemos, também, que contrariamente à hipótese inicial da pesquisa, a estrutura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apesar de contar com um único professor para as disciplinas e, assim, maior tempo contínuo com os alunos, não mostrou maior facilidade na integralização do ensino. Ou seja, considerando que nos Anos Finais do Ensino Fundamental há muitos professores entrando e saindo da sala em uma frequência menor de tempo, verificamos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a aprendizagem foi ainda mais fragmentada, departamentalizando os conteúdos. Acreditamos que isso seja decorrente do fato de alguns dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental se preocuparem com a integralização dos conteúdos e a autonomia dos alunos, mesmo se perdendo em alguns momentos.

Com base nas entrevistas, pudemos notar que, embora em alguns momentos os docentes se atenham à importância do ensino moral, não constatamos em suas práticas este aspecto como algo presente em todo o processo educativo, deixando muitas vezes de lado conflitos riquíssimos que suscitariam discussão e reflexão, para, então, continuar a transmissão de conteúdos, ou manter a “ordem” da sala. Percebemos que o entendimento destes docentes acerca dos conceitos de ética e moral fica muito conflituoso, o que corrobora para uma difusão de tais conceitos no cotidiano. Não há liberdade por parte dos alunos para participarem ativamente da construção de regras, a fim de construir seu conhecimento, dessa forma, não há possibilidade de se tornarem sujeitos autônomos.

Acreditamos que o presente trabalho possa colaborar para a percepção do longo caminho ainda a ser trilhado na escola atual. Uma escola que ainda segue padrões tradicionais, onde os professores, muitas vezes despreparados, não conseguem dar abertura aos alunos para construir com eles, pois tem medo do que pode advir. Este trabalho colabora, também, com a percepção de que há necessidade de maior formação aos professores, especialmente no que tange à formação ética e moral de seus alunos. Contribuí, igualmente, para incentivar novas pesquisas sobre a temática, ainda tão ampla e com muitas possibilidades a serem descobertas e discutidas.

Um sério problema enfrentado nas escolas por uma educação moral, está no fato de as crianças serem, constantemente, coagidas a se sentar, ficar quietas ou obedecer a essa ou àquela ordem. Cabe ressaltar que essa situação não é culpa apenas dos professores, que buscam estabelecer o mínimo de ordem na sala para desenvolverem seus conteúdos, mas também do sistema, de como a escola é mantida, do modo como essas crianças foram sendo treinadas para obedecerem ordens e não refletirem sobre elas, elaborarem-nas e reelaborarem-nas, se preciso, novamente e novamente.

As crianças desde muito pequenas são inseridas em um sistema de regras escolares que não lhes faz sentido e, muito menos, traz prazer; o que além de dificultar a aprendizagem, também dificulta inúmeras vezes o desenvolvimento de um senso crítico que possa modificar, de fato, inicialmente a escola e posteriormente o mundo.

Como ficar por cinco horas sentado ouvindo um professor, ou mais de um, falar, copiar e escrever quase ininterruptamente. Isso pode ser legal? Ou parece trazer algum benefício ao desenvolvimento moral e ético de um cidadão? Grupos de discussões de temas em comum, entre as próprias crianças, nos quais elas sejam orientadas pelos professores a formar regras e discutir assuntos, talvez despertasse nas crianças um interesse maior pela escola e promovesse, enfim, uma educação moral ativa, pois é imprescindível que as crianças experimentem a cooperação e o respeito mútuo para que essa educação se efetive. Entretanto essas crianças devem ser educadas dessa forma desde muito pequenas, não quando já entendem que a escola é chata, que só serve para se copiar, escrever, e obedecer ordens sem sentido algum.

A pesquisa em questão permitiu identificar que a formação docente é muito importante e uma questão bastante urgente, sobretudo no que diz respeito à moralidade humana. Acreditamos que este é um tema de extrema importância, presente em todo o contexto escolar e que precisa ser compreendido pelo professor de forma correta, para que ele possa utilizar em sua práxis os momentos ímpares que aparecem no cotidiano da sala de aula. É necessário, também, que o docente se sinta mais seguro, a ponto de permitir que esses momentos possam gerar discussões, com a participação ampla, e que possibilitem a criação de soluções advindas destes momentos.

Uma possibilidade para a continuação da presente pesquisa, e também uma forma de devolutiva e formação continuada aos docentes, seria a formulação de oficinas didáticas aos professores, com a proposta de atuarem, posteriormente, com os alunos. Tais oficinas, baseando-se na formulação de planos de trabalho, aconteceriam em um contato com o pesquisador e os docentes. Assim, no contexto dessas oficinas, os docentes elencariam conflitos e dilemas que possibilitariam a discussão de temas morais, formulariam maneiras de utilizar o cotidiano dos alunos como ferramentas que facilitassem o trabalho do desenvolvimento moral, aproveitando, desta forma, o que os alunos trazem de sua convivência social para a prática escolar e propiciando a criação de novas possibilidades de organização. Outro ponto importante a ser ministrado em tais oficinas é a reflexão da forma de abordagem dos conteúdos programáticos, isto é, como esses professores poderiam utilizar

o currículo de forma mais integralizadora, buscando fazer interlocuções com as outras disciplinas e, assim, facilitar o entendimento do conhecimento como algo em movimento, algo que pertence ao mundo externo e não como algo fixo aos muros da escola, apenas com a finalidade de passagem por exames avaliativos.

Acreditamos que esta formação deva ser também contemplada na formação inicial do professor, que adentra na sala de aula bastante desprovido de recursos para realizar um trabalho que corrobore com o desenvolvimento moral de seus alunos. A formação inicial do professor, não apenas em Pedagogia, mas em todos os cursos de Licenciatura, deve buscar internalizar em seu currículo uma experiência em Psicologia da Moralidade Humana.

Ressaltamos, ainda, que esta pesquisa serviu para aprendermos melhor sobre o cotidiano escolar, ampliando horizontes na busca de novos rumos. Percebemos que há muitas possibilidades a serem desenvolvidas e muitas ainda a serem recriadas, no entanto, é necessário que os professores estejam preparados e dispostos a realizarem tais ações. É muito importante que o desenvolvimento moral aconteça na escola de forma segura e libertária, para que a autonomia possa ser garantida.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O desejo de Ensinar e a arte de aprender**. São Paulo: Fundação Educar Dpaschoal, 2007.
- AMARAL, D. P. Ética, moral e civismo: difícil consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 131, p. 351-369, maio/ago. 2007
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática**. 1992. 141 f. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre “ambiente cooperativo” e julgamento moral na criança**. 1993. 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- ARAÚJO, V. A. A. Cognition, Afetividade e Moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, jul./dez. 2000.
- BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 ago. 2014.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969a. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º Relatório do Programa**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969b. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10477.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10477.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

CABECEIRAS Piauí. Disponível em:

<[http://www.cabeceiraspiaui.com.br/image/fotospelosite/catequese\\_a.jpg](http://www.cabeceiraspiaui.com.br/image/fotospelosite/catequese_a.jpg)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. **Todas as Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1978.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-267, maio/ago. 2004.

CASSIRER, E. **Kant, vida y doctrina**. Traducción de W: Roges. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

CHRISTINO, R. R. Piaget e Kant: Uma Comparação Do Conceito De Autonomia. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 73-77, 1997.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

CUNHA, L. A. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 401-419, 2009.

DALBERIO, O. Perspectivas éticas para a educação: uma reflexão de seus pressupostos humanísticos. **Educere [online]**, Venezuela, v. 11, n. 37, p. 241-245, 2007.

DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 370-380, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Educação moral para a autonomia. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 459-478, 1999.

EAKINS, Baby at Play. **Artarte**. Disponível em: <

<http://arteseanp.blogspot.com.br/2011/07/thomas-eakins-pintor-fotografo-e.html> >. Acesso em: 03 out. 2015.

FERREIRA, L. S. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. **Revista Setrem**, Três de Maio, RS, n. 1, p. 38-46, 2003. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/417Soares.pdf>>. Acesso: 17 jun. 2014.

FINI, L. D. T. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, jan./dez. 1991.

FISCHMANN, R. Injustiça, autonomia moral e organização escolar: análise exploratória de relações, **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 321-330, set./dez. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

GHIRALDELLI, JR., P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: história, política e filosofia da educação. 2001. Disponível em: <<http://www.telemuniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, n. 31, p. 1-18, jul./set. 1986.

\_\_\_\_\_. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007.

HERNANDES, M. L. Q. **Autonomia**: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297410&fd=y>>. Acesso em: 28 maio 2015.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Desclée, 1992.

KUSH, V. Fiery Dance. **Pinterest**. Disponível em <<https://www.pinterest.com/pin/114490015504119382/>>. Acesso: 28 jun. 2015.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética**: dimensões intelectuais afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S.; VIZIOLLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

MARTINS, A. M. Autonomia e Educação: A trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MARTINS, M. E. **A construção da novidade: diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire**. 2014. 121 f. Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123296>>.

MENIN, M. S. de S. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. 1985. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MULLER, A.; ALENCAR, H. M. de. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010.

PETRONI, A. P. **Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIERETTI, J. B. **Da heteronomia à autonomia: ambiente escolar e desenvolvimento moral**. 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25211/000752165.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

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

RODRIGUES, E. Reformando o ensino de História: lições de continuidade. **História [online]**, Franca, v. 23, n. 1-2, p. 49-68, 2004.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Alegre: Afrontamento, 1987.

SAVIANI, D. Percorrendo caminhos na Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009.

SOUZA, M. C. B. R. de. **O conceito de autonomia moral no referencial curricular para a educação infantil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2002.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. O auto-respeito na escola. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 729-755, 2008.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 1, p. 101-123, 2007.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, n. 14, p. 15-38, jul. 1999.

**APENDICE A****Roteiro de Entrevista Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental****1) Dados de identificação****Nome:****Idade:****Sexo:****Religião:****Formação acadêmica:****Formação complementar:****Tempo que leciona:****Tempo que leciona nessa escola:****2) Concepções**

- a) Como você define os conceitos de moral e ética?
- b) Pra você, o que significa educar moralmente?
- c) Você acha que a moralidade pode ser trabalhada na escola? Por quê?
- d) Em sua opinião, o que é um ensino voltado à formação integral do aluno?
- e) Você desenvolve atividades ou algum projeto voltado para a formação integral do aluno? Quais? Como?
- f) Você trabalha temas como ética, justiça e cidadania com seus alunos? Como?
- g) Você poderia citar algum episódio marcante da atuação com os alunos sobre essa temática?
- h) Em sua opinião, o fato de haver um professor polivalente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o ensino ser menos fragmentado influencia, em alguma medida, o desenvolvimento moral dos alunos? Por quê?
- i) Há outro ponto que gostaria de comentar?

**APENDICE B****Roteiro de Entrevista Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental****1) Dados de identificação****Nome:****Idade:****Sexo:****Religião:****Formação acadêmica:****Formação complementar:****Disciplina que leciona:****Já lecionou outras disciplinas? Quais?****Tempo que leciona:****Tempo que leciona nessa escola:****2) Concepções**

- a) Em sua opinião, o que é um ensino voltado à formação integral do aluno?
- b) Você desenvolve atividades ou algum projeto voltado para a formação integral do aluno? Quais?
- c) Como você define os conceitos de moral e ética?
- d) Pra você, o que significa educar moralmente?
- e) Você acha que a moralidade pode ser trabalhada na escola? Por quê? Como?
- f) Você trabalha temas como ética, justiça e cidadania na sua disciplina? Como?
- g) Você poderia citar algum episódio marcante da atuação com os alunos sobre essa temática?
- h) Em sua opinião, o fato de haver professores diversos e de diferentes áreas do conhecimento, influencia, em alguma medida, o desenvolvimento moral dos alunos? Por quê?
- i) Há outro ponto que gostaria de comentar?

## APENDICE C

### Roteiro de Observações

- 1) O tema ética/moral é abordado de alguma forma pelo professor?
- 2) Se sim, como?
- 3) Como as regras são estabelecidas na sala de aula? Elas aparecem?
- 4) Quais os conteúdos mais trabalhados pelo professor?
- 5) Qual a principal metodologia adotada pelo professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula?
- 6) Como se estabelecem as relações interpessoais entre: alunos-professor e alunos-alunos.
- 7) O professor busca facilitar as relações interpessoais entre os alunos? Como?
- 8) Em caso de conflitos, como ocorre a intervenção do professor?
- 9) Observar os casos de indisciplina e atuação do professor.
- 10) O professor trabalha a construção da autonomia dos alunos? Como?
- 11) Diferenças entre o trabalho docente do professor polivalente (I) e do professor especialista (II) em relação aos itens acima.