



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

PRÁTICA DOCENTE E JUSTIÇA: EDUCAÇÃO EM VALORES
MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Leandra Lúcia Moraes Couto

Vitória
2013

LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

PRÁTICA DOCENTE E JUSTIÇA: EDUCAÇÃO EM VALORES
MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar.

UFES

Vitória, dezembro de 2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C871p Couto, Leandra Lúcia Moraes, 1984-
Prática docente e justiça : educação em valores morais no ensino fundamental / Leandra Lúcia Moraes Couto – 2013.
145 f.

Orientador: Heloisa Moulin de Alencar.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Justiça (Filosofia). 2. Prática de ensino. 3. Educação - Aspectos morais e éticos. 4. Ensino fundamental. I. Alencar, Heloisa Moulin de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

**PRÁTICA DOCENTE E JUSTIÇA: EDUCAÇÃO EM VALORES
MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar – Orientadora, UFES

Prof^a. Dr^a. Luciana Souza Borges – UVV

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz – UFES

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/____

*Esta dissertação é dedicada a Melissa e Sophia,
florzinhas que enfeitam a vida da tia Lelê.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, em primeiro lugar, sem o qual eu não seria nada.

Aos meus pais, **Maria da Graça Moraes Silva** e **Álvaro do Couto**, por todo amor, incentivo e carinho dedicados a mim. Sou grata a Deus pela presença de vocês em minha vida. Amo vocês!

Aos meus irmãos, **Álvaro do Couto Júnior** e **Claudia Marcela Moraes Couto**, pela amizade e apoio que sempre encontro em vocês. Obrigada por todo carinho e força.

A minha “grande família”. Um agradecimento especial à minha querida avó, **Terezinha Moraes de Jesus Silva**, à tia Nega, **Ana Lúcia Moraes da Silva** e ao tio Zezé, **José Moraes da Silva**. Agradeço pela presença constante, pelo carinho que demonstram por mim.

A **Renilmar Gonçalves Fernandes**, pela companhia diária e pelo apoio nos momentos difíceis dessa dissertação. Obrigada por tornar os dias mais leves.

A **Daiana Melo dos Santos** e **Thais Xavier de Oliveira**, pela colaboração em diferentes etapas dessa dissertação. Agradeço pela força que sempre encontro em vocês.

A **Polyana Barbosa Schimith** e **Monick Barbosa Ribeiro**, pela companhia, pelas conversas e pela força nos momentos difíceis.

A **Leonice Barbosa**, por toda disponibilidade e auxílio em diferentes etapas desse estudo.

A **Heloisa Moulin de Alencar**, pela inestimável orientação deste trabalho. Tenho a felicidade de ser sua orientanda desde a Iniciação Científica, o que já passam quatro anos de orientação. Agradeço pela paciência, seriedade, dedicação e disponibilidade que sempre encontrei em você. Obrigada por contribuir para a minha formação de forma tão generosa.

A **Barbara Frigini De Marchi**, **Mayara Gama de Lima** e **Mariana Santolin Romaneli**, com as quais eu tive a alegria de compartilhar momentos de orientação na Iniciação Científica. Em especial a **Mayara Gama de Lima**, pelas valiosas contribuições durante a categorização dos dados dessa dissertação.

Aos colegas que participam ou já participaram do **grupo de pesquisa Psicologia da Moralidade**, que direta ou indiretamente, por meio de seus estudos, contribuíram para a minha formação. Sou grata a vocês pelas palavras de incentivo e pela força nos momentos difíceis. Agradeço especialmente a **Marcelo Menezes Salgado**, companheiro de orientação, pelas valiosas contribuições para essa dissertação. Um agradecimento especial também a **Alice Melo Pessotti**, pelas contribuições com as normas da APA.

A **Tatiana Machado Moraes** e **Marilene Bermond Fileti**, alunas da graduação, pelo auxílio em diferentes fases desse estudo.

Aos professores **Claudia Broetto Rossetti**, **Luciana Souza Borges** e **Sávio Silveira de Queiroz**, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação. Agradeço também pelas valiosas aulas ministradas e pelas orientações que, desde a graduação, incentivam meu percurso acadêmico. Obrigada por todo apoio e carinho.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES**, pelas preciosas aulas ministradas. Agradeço, ainda, aos referidos docentes, representados por um colegiado, pela compreensão das minhas necessidades em determinados momentos desse trabalho. Um agradecimento especial ao professor **Paulo Rogério Meira Menandro**, pelo carinho e torcida durante a finalização dessa dissertação.

A **Maria Lúcia Ribeiro Fajóli**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, que sempre esteve disposta a ajudar nos assuntos acadêmicos.

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

Ao **Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia de Vitória (Facitec)**, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. MORAL E ÉTICA.....	9
3. JUSTIÇA	18
4. EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS	30
5. OBJETIVOS.....	51
5.1 Objetivo Geral.....	51
5.2 Objetivos Específicos.....	51
6. MÉTODO	52
6.1 Participantes	52
6.2 Instrumentos.....	54
6.3 Procedimentos.....	56
6.4 Tratamento dos dados	58
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
7.1 Estudo 1: concepção de justiça	63
7.2 Estudo 2: motivação para o ensino da justiça	81
7.3 Estudo 3: ensino do valor moral da justiça	92
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
9. REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES	135
Apêndice A. Objetivos e histórias fictícias dos Estudos 4 e 5	135
Apêndice B. Termo de Consentimento para a instituição	137
Apêndice C. Termo de Consentimento para a participante.....	140
Apêndice D. Carta de aprovação do Comitê de Ética em pesquisa	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Exemplos espontâneos de injustiça.....	64
Tabela 2	Justificativas dos exemplos espontâneos de injustiça.....	67
Tabela 3	Exemplos espontâneos de justiça.....	69
Tabela 4	Justificativas dos exemplos espontâneos de justiça.....	71
Tabela 5	Conceito de justiça.....	73
Tabela 6	Motivação para ensinar justiça.....	81
Tabela 7	Procedimentos utilizados pelas professoras para ensinar a justiça.....	95
Tabela 8	Justificativas para os procedimentos utilizados pelas professoras para ensinar a justiça.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quadro demonstrativo do roteiro de questões do instrumento de pesquisa.....	55
-----------------	---	-----------

LISTA DE SIGLAS

ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
Cmei	Centro Municipal de Educação Infantil
DT	Designação Temporária
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Estado do Espírito Santo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONGs	Organizações não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

Couto, L. L. M. (2013). *Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

RESUMO

Neste estudo, dedicamos-nos a investigar os juízos de professoras acerca do ensino do valor moral da justiça em suas práticas pedagógicas. Além disso, propomos-nos a verificar se tais práticas modificam-se em razão do ano escolar para o qual cada participante leciona. Para tanto, entrevistamos 23 professoras do ensino fundamental, sendo 11 docentes de 1º ano e 12 de 5º ano, de escolas públicas localizadas em bairros de classe baixa do município de Vitória, Espírito Santo. Realizamos entrevistas individuais, de acordo com o método clínico piagetiano. A análise dos dados foi realizada a partir da teoria piagetiana e da sistematização proposta por Delval. Analisamos as concepções de justiça das professoras, as motivações para o ensino da justiça e os procedimentos que as entrevistadas consideram que utilizam para ensinar esse valor moral. Os resultados obtidos permitem considerar que a concepção de justiça das docentes está, sobretudo, relacionada à temática dos direitos dos indivíduos. Com relação à justiça, todas as profissionais consideram que ensinam este valor moral em suas práticas pedagógicas. A respeito das motivações para esta prática, averiguamos que as professoras ensinam a justiça principalmente pelo fato de essa ser uma responsabilidade da escola. Por sua vez, quanto aos procedimentos de ensino da justiça, constatamos que a maioria deles trata de meios considerados como *verbal impositivo* e *ação impositiva*, isto é, estão embasados em práticas impositivas. Ademais, grande parte dos procedimentos está embasada exclusivamente na linguagem oral das docentes. A maioria das participantes justifica os procedimentos adotados no ensino da justiça tendo como foco o aluno, ou seja, tratam de práticas que possuem como embasamento os educandos. Porém, quando analisamos os métodos empregados pelas entrevistadas, constatamos que a maior parte deles diz respeito a métodos com o uso da imposição, o que pode não favorecer os procedimentos ditos ativos e, provavelmente, o desenvolvimento moral dos

alunos. Com relação aos dados encontrados acerca dos anos escolares pesquisados, destacamos que as docentes que lecionam para o 5º ano mencionam mais procedimentos com base em práticas impositivas. Por fim, vale dizer que as participantes de 1º ano são as que mais justificaram os procedimentos com foco no aluno. De maneira geral, os dados de nossa pesquisa mostram que apesar de as concepções de justiça das participantes possuírem predominância de características da moral autônoma, a maior parte dos procedimentos utilizados por elas no ensino do aludido valor pode não favorecer o desenvolvimento da autonomia nos alunos, pois é embasada em práticas impositivas. Com este estudo, esperamos contribuir para que políticas públicas sejam implantadas visando à melhoria da qualidade da educação em valores morais no contexto escolar, notadamente no que diz respeito ao ensino da justiça. Assim, ressaltamos a necessidade de trabalhos contínuos de ensino da justiça, pensados e programados para desenvolver indivíduos autônomos.

Palavras-chave: justiça; prática docente; educação em valores morais.

Couto, L. L. M. (2013). *Teaching practice and justice: moral education in elementary school*. Master's Thesis, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

ABSTRACT

In this study, we dedicate ourselves to investigate the judgments of teachers on the teaching of the moral value of justice in their pedagogical practices. Furthermore, we propose to check whether such practices are modified due to the school year for which the participant teaches. To do so, we interviewed 23 elementary school teachers, 11 teachers of 1st year and 12 of the 5th year, from public schools located in lower-class neighborhoods in the city of Vitória, Espírito Santo. We conducted individual interviews, according to the Piagetian clinical method. Data analysis was performed based on the theory of Piaget and the systematization proposed by Delval. We analyze the conceptions of justice of the teachers, the motivations for teaching justice and the procedures that the respondents consider they use to teach this moral value. The results support the view that the conception of justice of the teachers is mainly related to the issue of individual's rights. Regarding justice, all the professionals believe they teach this moral value in their pedagogical practices. Regarding the motivations for this practice, we noticed that the teachers teach justice mainly because this is a responsibility of the school. Meanwhile, about the procedures for teaching justice, we noticed that most of them are means considered as authoritative, verbally and in action, i.e., are grounded in imposing practices. Moreover, most of the procedures are based solely on the oral language of the teachers. Most participants justify the procedures adopted in the teaching of justice as focusing the student, i.e., dealing with practices that have as their basis the students. However, when we analyzed the methods used by the interviewees, we found that most of them concerns methods with the use of imposition, which may not favor the said active procedures and, probably the moral development of students. Regarding the data found on the school years studied, we emphasize that the teachers who teach the 5th grade mention more procedures based on imposing practices. Finally, it is

worth saying that the participants of the 1st year are the ones who justified the most procedures with a focus on the student. In general, the data from our research show that although the conceptions of justice of the participants have predominant characteristics of autonomous morality, most of the procedures used by them in teaching the alluded value can not foster the development of autonomy in students, as they are grounded in imposing practices. With this study, we hope to contribute so that public policies are implemented in order to improve the quality of education in moral values in schools, especially regarding the teaching about justice. Thus, we emphasize the need for continuous education on the teaching of justice, designed and programmed to develop autonomous individuals.

Keywords: justice; teaching practice; education in moral values.

*Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento
debaixo dos céus: tempo para nascer, e tempo para morrer;
tempo para plantar, e tempo para arrancar o que foi
plantado; tempo para matar, e tempo para sarar; tempo para
demolir, e tempo para construir; tempo para chorar, e tempo
para rir; tempo para gemer, e tempo para dançar; tempo
para atirar pedras, e tempo para juntá-las; tempo para dar
abraços, e tempo para apartar-se; tempo para procurar, e
tempo para perder; tempo para guardar, e tempo para jogar
fora; tempo para rasgar, e tempo para costurar; tempo para
calar, e tempo para falar; tempo para amar, e tempo para
odiar; tempo para a guerra, e tempo para a paz.*

Eclesiastes 3:1-8

1. INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo teve início durante a participação na pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras” (Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, & Lima, 2013; Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, & Lima, no prelo).

O referido trabalho fez parte de uma pesquisa nacional, que contou com a participação de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, pertencentes à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Tal estudo buscou investigar e descrever experiências “bem-sucedidas” de educação em valores morais¹, em escolas públicas estaduais de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio, de todos os estados brasileiros. No entanto, a representação de escolas por estado foi bastante desigual: do total de 1.062 questionários obtidos, 57% são da região Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo). Dentre os resultados alcançados, foi observado que a grande maioria dos agentes escolares acredita que a escola deva abarcar a educação em valores morais. Além disso, entre os respondentes, 72% afirmaram que participaram de alguma experiência de educação em valores do ano de 2000 em diante. Os que realizaram algum projeto nessa área, tenderam a considerá-lo como bem-sucedido. Porém, após a leitura e análise das experiências, e posterior contato com as escolas nas quais foram realizados projetos selecionados para serem descritos mais detalhadamente na segunda etapa da pesquisa, foi constatado que menos de 5% dos projetos descritos nos mais de mil questionários examinados poderiam ser considerados experiências bem-sucedidas (Menin, Bataglia & Zechi, 2013). Tal análise foi realizada com base nos seguintes critérios: a) ter finalidades claras voltadas à educação em valores morais; b) fazer parte de uma planificação ampla e formal da escola, inclusive estando presente no Projeto pedagógico da mesma; c) acontecer por via de métodos democráticos com larga participação de toda a comunidade escolar e, mesmo,

¹ Em nossa pesquisa, utilizamos a nomenclatura “educação em valores morais” como sinônimo de “educação moral” ou “educação em valores éticos”. Esta escolha se justifica por considerarmos que a denominação “educação moral” pode, muitas vezes, ser associada à disciplina “Educação Moral e Cívica”, a qual se diferencia da proposta discutida no presente estudo. No entanto, ressaltamos que na apresentação dos teóricos abordados, utilizamos o termo por eles adotado na referência citada.

famílias e comunidade; d) alcançar a construção de valores nos alunos de modo a formar “personalidades éticas” e não se reduzir apenas a um ensino verbal sobre valores ou restrito a certas ações muito específicas; e) ter duração longa e continuada f) provocar feitos observáveis em comportamentos, atitudes, julgamentos dos alunos e passíveis de avaliação pela escola. Assim, do total de experiências obtidas, foram selecionadas as que melhor atendiam aos critérios estabelecidos para serem apresentadas mais detalhadamente, cada uma relatada por um pesquisador ou sua equipe ligada à pesquisa.

No que diz respeito ao Estado do Espírito Santo (ES), a aludida pesquisa também foi realizada em duas etapas. Dentre os resultados alcançados na primeira fase (Alencar et al., no prelo), chamou-nos a atenção o baixo retorno de questionários: recebemos 92 de 734 enviados, sendo 47 respondidos pelos profissionais de forma on-line e 45 de forma impressa. Outro dado importante corresponde ao fato de que apenas 68 deles continham relatos de experiências de educação em valores morais. Com relação à segunda etapa da pesquisa, nossa proposta era selecionar experiências para serem descritas mais detalhadamente, a partir dos mesmos critérios da pesquisa nacional, os quais foram anteriormente mencionados. No entanto, em consonância com a pesquisa nacional, encontramos dificuldade para escolher as experiências referentes ao Espírito Santo: poucas atendiam aos critérios estabelecidos. Dessa maneira, após análise dos relatos, elegemos três delas, que melhor atendiam aos referidos critérios, para serem analisadas mais detalhadamente (Alencar et al., 2013).

No decorrer da pesquisa que acabamos de mencionar, interrogamo-nos sobre as seguintes questões: por que o baixo retorno de questionários? Será que os profissionais da educação ensinam valores morais em suas práticas pedagógicas? Se sim, como ensinam tais valores?

Por sua vez, chamaram-nos a atenção, também, as indagações levantadas na dissertação de mestrado de Müller (2008). No referido estudo, a autora investigou como professoras de 5ª a 8ª série do ensino fundamental aprenderam os valores morais de uma forma geral, e particularmente o valor moral da justiça, durante a sua vida escolar, e como ensinam este valor moral específico em suas práticas pedagógicas. Dentre os resultados alcançados, Müller (2008) constatou que as

professoras entrevistadas ensinam o valor moral da justiça de forma semelhante a que aprenderam, isto é, com imposição.

Assim, com base nas perguntas suscitadas pela pesquisa de Iniciação Científica e pelo estudo de Müller (2008), chegamos às seguintes questões: as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental ensinam o valor moral da justiça em suas práticas pedagógicas? Como essas professoras ensinam o referido valor? As práticas destas profissionais se modificam em razão do ano escolar para o qual lecionam?

Portanto, a partir dessas questões iniciais, optamos por um estudo na área da educação moral, a qual, conforme nos traz Piaget (1930/1996), visa a constituir sujeitos autônomos, aptos à cooperação. Nessa perspectiva, há o pressuposto de que os valores morais não são inatos, mas construídos no processo de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, há um desenvolvimento da moralidade (Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1994, 1930/1996).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que é necessária a busca por uma prática educacional que vise à formação moral e ética, tanto de crianças quanto de jovens e adultos (La Taille, 2006b). Além disso, estudar as práticas de ensino de professoras a respeito do valor moral da justiça é relevante, pois este valor é central para a moralidade (Kohlberg, 1992; La Taille, 2006b; Piaget, 1932/1994). Tal temática também vai ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000) –, que elegeram a Ética como um dos Temas Transversais a serem trabalhados no ensino fundamental, tendo a justiça como um dos conteúdos a serem abordados. Neste documento consta que a proposta de trabalho com o tema Ética é importante devido ao fato de que é preciso que os indivíduos possuam valores, e estabeleçam relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Diante disso, é essencial a realização de pesquisas que busquem investigar como o ensino dos valores morais tem acontecido no contexto escolar, e em especial no que se refere ao papel do professor nesse contexto.

Vale dizer que a relevância de nossa pesquisa para a área da moralidade também é devida à quantidade e às características dos estudos que vêm sendo desenvolvidos com essa temática. Uma revisão de literatura realizada por La Taille, Souza e Vizioli (2004), sobre trabalhos publicados de 1990 a 2003, mostrou que

apesar do crescente interesse relacionado ao tema ética e educação, o número de estudos ainda é pequeno. Outro dado importante encontrado diz respeito ao aspecto destas pesquisas: poucas são de campo, muitos dos textos são especulativos e críticos. Shimizu, Cordeiro e Menin (2006) encontraram dados semelhantes aos anteriormente mencionados em um estudo bibliográfico referente ao tema ética e preconceito no âmbito da educação escolar. Este trabalho foi realizado em periódicos nacionais das áreas de Educação, Psicologia e Filosofia, publicados a partir da década de 1970 até o ano de 2003. As autoras constataram que a maioria dos trabalhos analisados realizou estudos teóricos e pesquisas bibliográficas, em detrimento das pesquisas empíricas e de campo. O estudo demonstrou, ainda, que grande parte das pesquisas não focalizou a ação do professor: teve como público-alvo alunos de educação infantil, ensino fundamental e médio. Portanto, os referidos dados reforçam a necessidade de estudos de campo que abordem a temática em pauta e que visem investigar a ação do professor.

Por sua vez, em tempos atuais, como nos alerta La Taille (2009), em que as culturas do tédio e da vaidade sobrepõem-se às culturas do sentido e do respeito de si, a sociedade passa por diversos problemas como a violência, o desrespeito, o bullying, entre outros. Tais situações estão presentes no dia a dia da escola e ressaltam a necessidade de discutir o tema da educação em valores morais neste contexto.

Ademais, encontramos também uma importante reflexão em La Taille e Menin (2009) acerca da possível vivência na sociedade de um momento de “crise de valores” ou de “valores em crise”. Conforme expõem os autores (p. 9), “‘crise de valores’ carrega a noção de que os valores morais estariam ‘doentes’ e, portanto, correndo perigo de extinção. ‘Valores em crise’, por sua vez, carrega a noção de que os valores morais não desapareceram, mas estariam mudando de interpretação”. Assim, “crise de valores” remete à ausência de valores dos membros de uma sociedade, à anomia. Por outro lado, “valores em crise” denota que a moral está em um processo de mutação, de rearranjo, em que são valorizadas determinadas virtudes em detrimento de outras e há novas inquietações éticas e, desse modo, não se caracteriza como um retorno a uma condição pré-moral. De acordo com La Taille e Menin (2009), aqueles que concordam que há uma “crise de valores” na sociedade

trazem exemplos como a forte presença da violência, corrupção, bullying, dentre outros problemas. Já os que negam tal diagnóstico lembram o avanço da democracia no mundo, a presença dos direitos humanos em ações institucionais, etc. No que diz respeito à apreciação acerca dos “valores em crise”, há argumentos como o fato de, na atualidade, se é verdade que as relações sociais padecem com a anomia, também seria verdade que temas morais reaparecem como preocupação forte em níveis institucionais. Por exemplo, nos códigos de ética nas empresas e nas pesquisas com seres humanos.

Isto posto, notamos que a referida reflexão é relevante para a área da Psicologia da Moralidade e que merece ser abordada nas pesquisas deste campo de conhecimento. Nesse sentido, La Taille e Menin (2009) lembram que, dentre outros fatores complicadores, é preciso atentar para a possível distância entre juízo e ação quando procuramos saber se estamos vivendo em um mundo que se define por uma “crise de valores” ou por “valores em crise”. Assim, “procurar saber se estamos vivendo tempos de ‘crise de valores’ ou de ‘valores em crise’ depende tanto de dados sobre juízos quanto de dados sobre ações morais” (p. 12). No entanto, reflexões podem ser feitas a partir de cada um dos referidos dados. Diante disso, consideramos que o estudo dos valores morais, das virtudes, é relevante e atual.

Tal relevância ganha destaque quando nos deparamos com dados da literatura, como o levantamento de dados e análise da criminalidade e da violência no Estado do Espírito Santo, realizado por Zanotelli, Bertole, Lira, Barros e Bergamaschi (2011). Os autores revelaram que no período de 1976 a 2006 ocorreram 28.437 homicídios, uma média de 1.053 por ano. Do total de homicídios, 19.188 concentram-se na Região Metropolitana da Grande Vitória. Além disso, os autores apontam que em 2006 o Espírito Santo teve o maior número de homicídios de sua história: 1.857. Com relação à faixa etária, foi observado um aumento do homicídio dos jovens do Estado (entre 15 e 34 anos). Além deste estudo, podemos citar a pesquisa de Borges (2011), na qual a autora investigou o juízo de adolescentes em situação de risco psicossocial acerca do crime de homicídio, bem como o valor que dão à vida. O estudo contou com a participação de 32 jovens igualmente divididos quanto ao sexo, entre 12 e 15 anos de idade, atendidos por duas Organizações não Governamentais (ONGs) localizadas na cidade de Vitória. Foram realizadas

entrevistas individuais com base no método clínico piagetiano, em que foram discutidos contextos de homicídios (reais e fictícios). A partir dos dados encontrados, entre outros, a autora constatou que houve maior tendência dos jovens para a valorização da vida, o que a levou a inferir que os participantes consideram que os casos de homicídios relatados não deveriam ter ocorrido, pois é algo errado. No entanto, Borges (2011) também averiguou conteúdos que versam sobre a desvalorização da vida por parte de alguns entrevistados. Embora tenha ocorrido em menor frequência, a autora ressalta a necessidade de não ignorarmos a presença desses dados, uma vez que eles podem representar a importância que deve ser dada para esta situação em que determinados jovens mostram não ter adquirido este valor, ou o tenham enfraquecido ou perdido no decorrer da adolescência.

Com efeito, verificamos, frequentemente, notícias veiculadas pelos jornais acerca de ações de professores, ou outros agentes, na condução de problemas no contexto escolar. Como exemplo, podemos citar a reportagem publicada pelo G1 Sul de Minas (2012, março 26), intitulada “Polícia investiga funcionárias que deixaram crianças nuas em escola”, na qual é relatado um caso em que a Polícia Civil abriu inquérito para apurar a denúncia de que uma monitora e uma professora, de uma escola pública municipal de Minas Gerais, teriam feito crianças, de oito e nove anos, ficarem nuas em sala de aula em decorrência do sumiço de 32 reais. Além deste exemplo, entre outros, podemos mencionar a reportagem “Crianças são interrogadas em escola” (Custódio, 2011, fevereiro 18), que relata uma situação ocorrida em uma escola pública municipal de Linhares, ES, na qual crianças de 2º ano do ensino fundamental foram revistadas e interrogadas devido ao desaparecimento de um celular. Conforme consta na matéria, crianças e adolescentes foram acusados e tiveram suas mochilas e outros pertences revistados. De acordo com o depoimento de uma mãe, a Polícia Militar foi acionada e um grupo de alunos suspeitos foi interrogado na sala da coordenação da escola.

Dessa maneira, com base no que foi exposto, podemos dizer que nossa pesquisa enfoca um tema de interesse para a área, pois é um estudo empírico envolvendo professores e trata de um assunto relevante e atual. Portanto, aumenta o campo de conhecimento acerca da temática abordada, podendo favorecer a formação

e aperfeiçoamento dos docentes do ensino fundamental no que diz respeito ao ensino do valor moral da justiça.

Passamos, então, a apresentar os demais capítulos que compõem o presente trabalho.

No próximo capítulo, “*Moral e ética*”, apresentamos algumas contribuições de Piaget e La Taille para os estudos da moralidade, e, ainda, tecemos brevemente considerações a respeito das teorizações de Kohlberg. Assim, neste capítulo evidenciamos as discussões a respeito do desenvolvimento moral, bem como as reflexões a respeito da moral e da ética.

No terceiro capítulo, “*Justiça*”, expomos o tema dos valores e das virtudes, discutindo suas relações com a moralidade. No referido capítulo, tratamos, especificamente, sobre o valor moral da justiça, o qual elegemos como tema de educação em valores morais a ser investigado. Assim, discorreremos sobre as concepções teóricas a respeito do valor moral em pauta, bem como acerca de estudos que têm sido realizados sobre esta temática.

Em seguida, no quarto capítulo, “*Educação em valores morais*”, discutimos de maneira particular o tema da educação em valores morais, discorrendo sobre o que os teóricos da área e a legislação brasileira apontam como importante para que tal formação concretize-se. Iniciamos o capítulo expondo os aspectos gerais da educação em valores morais: definição e objetivos. Posteriormente, passamos à apresentação de temas que podem ser trabalhados neste tipo de formação e encerramos com a exposição de procedimentos que visam promover a educação em valores morais.

Após estas considerações, apresentamos, no capítulo quinto, o “*Objetivo geral*” e os “*Objetivos específicos*” da investigação desenvolvida em nossa pesquisa de mestrado.

No sexto capítulo, descrevemos o “*Método*” do presente estudo. Assim, nele apresentamos os participantes que fizeram parte da amostra, o instrumento utilizado, os procedimentos de coleta e de tratamento dos dados.

Por sua vez, no sétimo capítulo, “*Resultados e Discussão*”, expomos os resultados encontrados em nossa dissertação de mestrado, assim como as discussões realizadas a partir dos dados encontrados. Este capítulo está dividido em três

subcapítulos, em que são apresentados os três Estudos de nossa pesquisa. No “*Estudo 1: concepção de justiça*”, descrevemos e discutimos os dados referentes às concepções de justiça emitidas pelas participantes. Já no “*Estudo 2: motivação para o ensino da justiça*”, tratamos dos dados que dizem respeito às motivações das professoras para o ensino da justiça em suas práticas pedagógicas. Por fim, no “*Estudo 3: ensino do valor moral da justiça*”, apresentamos e discutimos os procedimentos que as profissionais consideram que utilizam no ensino da justiça e as justificativas mencionadas para tal prática.

Finalmente, no oitavo capítulo, abordamos as “*Considerações finais*” de nossa dissertação de mestrado. Neste capítulo resumimos os principais resultados encontramos em nossa investigação, além de estabelecer articulações entre os dados dos três Estudos realizados. Por último, destacamos as contribuições do presente trabalho, sugerindo pesquisas que podem ser realizadas futuramente.

2. MORAL E ÉTICA

A moralidade foi abordada por diversos teóricos como Aristóteles (384-322a.c./1992), Kant (1788/2006), Durkheim (1947), Freud (1923/1976), Piaget (1932/1994), Kohlberg (1992) e Gilligan (1982). Dessa maneira, podemos afirmar que a moral é assunto de interesse para diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a Educação. No entanto, vale dizer que, dentro de uma mesma área do conhecimento, a noção de moralidade pode ser entendida de forma distinta por cada autor. Assim, tendo em vista o referencial teórico adotado na presente dissertação, consideramos relevante apresentar, a seguir, algumas contribuições de Piaget e La Taille para os estudos da moralidade, e, ainda, tecer breves considerações a respeito das teorizações de Kohlberg.

Começamos por Jean Piaget, cujo objetivo central de pesquisa foi investigar como o homem constrói o conhecimento. Ramozzi-Chiarottino (1988) afirma que, para este autor, conhecer significa organizar, estruturar e explicar a partir do vivido, do experienciado. Dito de outra forma, o conhecimento implica sistemas de significação que se realiza por meio da ação do indivíduo sobre o objeto, isto é, sobre o meio: “natureza, objetos construídos pelo Homem, idéias, valores, relações humanas, em suma, História e Cultura” (p. 3). Então, nessa perspectiva, o conhecimento só é possível devido ao funcionamento das estruturas mentais, as quais não são inatas, mas caracterizam-se enquanto possibilidades da espécie humana (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

La Taille (2006b) destaca quatro eixos comuns a todas as teorizações de Piaget: o sujeito epistêmico, a gênese, a construção e a interação. O sujeito epistêmico, ou sujeito do conhecimento, é um sujeito ideal, universal, que não corresponde a um indivíduo em particular, mas sintetiza as possibilidades de cada um. Já a gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, que se conduz de maneira contínua de um estado a outro, sendo este uma superação do estado inicial. Por sua vez, a construção refere-se à capacidade de autorregulação das estruturas da inteligência, sendo o conhecimento decorrente deste processo e não da mera cópia de modelos externos. Tal processo de construção realiza-se a partir da interação com o meio, a qual é mediada pelas ações do sujeito sobre este. Nessa

perspectiva, o desenvolvimento é, portanto, resultado da interação de quatro fatores: maturação biológica, experiência ativa, interação social e equilíbrio (La Taille, 2006b; Piaget, 1964/1998, 1972; Ramozzi-Chiarottino, 1988).

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1964/1998) afirma a existência de quatro estágios no processo evolutivo dos indivíduos. No primeiro deles, sensório-motor, que ocorre entre o nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, a criança baseia-se exclusivamente em percepções sensoriais e esquemas motores para resolver seus problemas. Neste período, dentre outras aquisições, há a construção da noção de “eu”, ou seja, a criança passa a diferenciar-se dos objetos e do próprio corpo. Por sua vez, o segundo estágio, pré-operatório, ocorre entre os dois e setes anos de idade, aproximadamente. Na etapa pré-operatória os esquemas são representativos, ou simbólicos, isto é, envolvem uma ideia preexistente a respeito de algo. Assim, nesse estágio tem origem o pensamento sustentado por conceitos. Além disso, o pensamento infantil é egocêntrico, o que equivale a dizer que há dificuldade por parte da criança em colocar-se na perspectiva do outro. Por volta dos sete anos, inicia-se o estágio operatório-concreto, em que o pensamento lógico, objetivo, adquire preponderância. As ações internalizadas vão tornando-se cada vez mais reversíveis e o pensamento menos egocêntrico, menos centrado no próprio sujeito. Diferentemente do estágio anterior, neste o real e o fantástico não se misturam na percepção da criança. Ademais, a construção das operações possibilita a noção de conservação. Vale dizer que este período é denominado concreto devido ao fato de a criança conseguir pensar corretamente apenas se os exemplos ou materiais que ela utiliza para apoiar seu pensamento existem e podem ser observados. Por fim, no estágio operatório-formal, a partir dos 13 anos de idade, aproximadamente, o pensamento torna-se livre das limitações da realidade concreta. Assim, nesta etapa, o raciocínio pode, pela primeira vez, utilizar hipóteses de forma abstrata (Davis & Oliveira, 1993; Piaget, 1964/1998).

Em consonância com sua teoria do conhecimento, no que se refere ao estudo do juízo moral, Piaget (1932/1994) também objetivou estudar o sujeito epistêmico, ou seja, o que é comum aos indivíduos. Além disso, o desenvolvimento moral, assim como o desenvolvimento cognitivo, é visto por este autor como fruto de uma construção, de uma constante auto-organização, a qual ocorre em contextos de

interação social. Cabe dizer, ainda, que, de acordo com a perspectiva piagetiana, o desenvolvimento do juízo moral depende do desenvolvimento da inteligência (La Taille, 2006b). Por fim, é importante destacar que o interesse de Piaget (1932/1994) era pesquisar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais.

O livro “O juízo moral na criança”, de Jean Piaget (1932/1994), é obra pioneira nos estudos sobre o juízo moral, principalmente no campo da Psicologia e, ainda hoje, é referência para os estudiosos da área. No que concerne a este tema, o referido livro permanece praticamente isolado dentre toda a obra de Piaget, sendo que somente nele o autor apresenta pesquisas relativas ao desenvolvimento moral. Nessa obra, o mesmo autor apresenta os resultados de suas pesquisas em que se propôs a estudar o juízo moral infantil. Para tanto, investigou a forma como as crianças desenvolvem o respeito às regras, ou seja, analisou como a consciência passa a respeitar as regras. Assim, nesse livro são apresentadas pesquisas sobre diversos aspectos morais como o roubo, a mentira, o problema da punição e da justiça retributiva, a responsabilidade coletiva e comunicável, a justiça retributiva e a justiça distributiva, a igualdade e a autoridade, e a justiça entre as crianças.

De acordo com La Taille (1994), três características ilustram a importância do referido livro para as pesquisas e reflexões posteriores à sua publicação, a saber: a originalidade das pesquisas, a abrangência das análises e a articulação da moralidade com os demais aspectos do universo psicológico. Por sua vez, Freitas (2003) afirma que, segundo alguns autores, a importância histórica desse livro é devido ao fato de Piaget ter inaugurado uma nova linha de investigação: o enfoque cognitivo-evolutivo, o qual atribui importância à consciência no estudo da moral.

A partir dos resultados de seus estudos sobre a moralidade, Piaget (1932/1994) concluiu que há um desenvolvimento do juízo moral, caracterizado pela evolução de duas tendências morais: heteronomia e autonomia. Para ele, o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Nesse sentido, é o tipo de respeito vivenciado nas relações entre as crianças e os adultos, ou entre elas e seus pares, que possibilitará o estabelecimento das referidas tendências morais. Ainda conforme o autor, até os quatro anos de idade, aproximadamente, as crianças estão em uma fase de anomia, pois não possuem a consciência das regras, e sim hábitos de conduta. Após esse período, as crianças

passam a compreender a dimensão do dever, do bem e do mal, portanto, a moral começa a fazer parte do seu universo de valores.

Nesse momento, então, inicia-se a fase de heteronomia, a qual ocorre até os nove anos, aproximadamente. Nela, a moral é a do respeito unilateral, pois a fonte de legitimação das regras caracteriza-se pela referência à autoridade. Portanto, é considerado correto o ato que está de acordo com as regras impostas pela figura de autoridade. Outra característica da heteronomia corresponde ao fato de que nas relações de coação, de respeito unilateral, predominam dois sentimentos: medo e amor. Assim, é pelo temor de uma punição ou pelo medo de perder o amor da pessoa que representa a autoridade que a criança passa a respeitar as regras. Dessa maneira, a partir desse tipo de relação é que a criança adentra ao mundo da moralidade e desenvolve o sentimento de obrigatoriedade, o qual equivale a um mandamento de consciência que impele o indivíduo a agir de determinada maneira (La Taille, 2006b; Piaget, 1932/1994).

Por sua vez, em torno dos nove anos de idade, a partir da vivência de relações de reciprocidade, a criança pode apresentar sinais de autonomia. A moral autônoma é a moral da justiça e do respeito mútuo, em que prevalecem as relações de cooperação. Nesta fase, a criança liberta-se da obediência estrita às regras e passa a julgar a partir de princípios, isto é, compreendendo e interpretando as regras. Em outras palavras, “enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa” (La Taille, 2006b, p. 98). Além disso, como discute La Taille (2006b), na moral heterônoma os deveres têm maior importância que os direitos, enquanto na moral autônoma deveres e direitos complementam-se e equilibram-se. Com relação ao sentimento presente nessa fase, Piaget (1932/1994) afirma que o medo que intervém no respeito unilateral dará lugar ao medo de decair perante aos olhos do indivíduo respeitado (Piaget, 1932/1994).

Por último, vale dizer que, para Piaget (1932/1994), as duas tendências morais ocorrem sempre na mesma sequência: para alcançar a autonomia, necessariamente precisamos passar pela heteronomia. Além disso, o autor afirma que nenhum indivíduo é totalmente heterônomo ou autônomo, o que há é uma tendência pela qual se pensa a moral.

Passamos, então, às contribuições de Lawrence Kohlberg (1992) para o estudo da moralidade. Com base nas ideias piagetianas, Kohlberg aprofundou o estudo do desenvolvimento moral por meio da identificação de níveis e estágios deste tipo de desenvolvimento. Para este autor, assim como para Piaget (1932/1994), a disposição de estágios é invariante e universal, ou seja, todas as pessoas passam pela mesma sequência, apesar de nem todos atingirem aqueles mais elevados. Kohlberg (1992) apresenta uma conceituação mais discriminada dos estágios de desenvolvimento moral do que Piaget (1932/1994), pois propõe a existência de seis estágios, incluídos em três níveis: pré-convencional, estágios 1 e 2; convencional, estágios 3 e 4; e pós-convencional, estágios 5 e 6.

No nível pré-convencional, os sujeitos ainda não entendem e respeitam normas morais e expectativas compartilhadas, ao contrário, interpretam os rótulos de bom e mau, certo e errado, de acordo com as consequências da ação. Este nível é dividido em dois estágios: “orientação para a punição e a obediência” e “hedonismo instrumental relativista”. No primeiro, a moralidade de uma ação é definida em termos das consequências físicas para o agente: “se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta” (Biaggio, 2006, p. 25). Já no segundo, a ação correta é aquela que serve como instrumento para satisfazer as necessidades do indivíduo (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; La Taille, 2006b).

Com relação ao nível convencional, a moralidade consiste em um sistema de regras morais e normas socialmente compartilhadas. Neste nível, há também dois estágios: “moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais” e “orientação para a lei e a ordem”. No primeiro estágio, o bom comportamento é aquele que tem a aprovação dos outros, enquanto no segundo o comportamento correto consiste em mostrar respeito pela autoridade e por regras fixas, e em manter a ordem social (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; La Taille, 2006b).

No último nível, pós-convencional, há um esforço em definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação. Assim como os demais níveis, este, também, possui dois estágios: “orientação para o contrato social” e “princípios universais de consciência”. No primeiro, as leis não são mais consideradas válidas por si mesmas. O ato correto é definido em termos de direitos individuais e gerais. Por sua vez, no segundo estágio, o pensamento pós-convencional atinge seu nível

mais alto, sendo que o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; La Taille, 2006b).

Passamos, então, para as teorizações de La Taille, o qual tem dedicado seus estudos à área da Psicologia da Moralidade, e em seu livro intitulado “Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas” (2006b) apresenta uma síntese de suas ideias de aproximadamente duas décadas de trabalho. Nesta obra, o autor expõe que, em meio à diversidade teórica em torno do fenômeno da moralidade, encontramos autores que enfatizam a dimensão afetiva dos comportamentos morais, como Freud e Durkheim, enquanto outros privilegiam a dimensão racional deste tipo de comportamento, como Piaget e Kohlberg. O referido autor afirma, ainda, que o grupo de teorias que explica a moralidade humana pela afetividade sustenta a incontornável heteronomia dos sujeitos e não define um conteúdo para a moral, isto é, sustenta o relativismo antropológico². Já o grupo que tem como característica explicar a moralidade humana pela razão defende a virtual autonomia dos indivíduos e sustenta o universalismo moral, definindo-o por intermédio dos ideais de justiça. Diante disso, La Taille (2006b) propõe uma articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas presentes na moralidade, sem que estas se reduzam uma à outra. Assim, com uma abordagem construtivista, o autor busca contribuir para a questão que, segundo ele, Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) deixaram em aberto: a necessidade de identificar as raízes afetivas da ação moral.

La Taille (2006b, 2010b) defende a tese de que para compreender os comportamentos morais dos sujeitos, é preciso conhecer a perspectiva ética que estes adotam. Nesse sentido, estabelece definições distintas para os conceitos de moral e ética, considerando que essa diferenciação é essencial para a compreensão psicológica das condutas morais. Segundo o autor, tais palavras são frequentemente empregadas como sinônimas, sendo que “moral” herdamos do latim e “ética” do grego. No entanto, para ele, a moral corresponde a deveres, princípios e regras, e os conteúdos do plano moral estão vinculados às possibilidades de resposta à pergunta “como devo agir?” (2006b, p. 29). Por outro lado, a ética equivale à busca de uma

² Segundo La Taille (2006b, p. 20), “o relativismo antropológico corresponde a uma teoria geral que afirma não haver moral universal possível”.

“*vida boa, com e para outrem, em instituições justas*” (Ricoeur, conforme mencionado por La Taille, 2006b, p. 64), sendo que à reflexão ética cabe a resposta à pergunta “que vida eu quero viver?” (p. 29). Dito de outra forma, a moral refere-se a leis, deveres que normatizam as condutas humanas; a ética diz respeito a ideais, projetos que dão sentido à vida.

Assim, La Taille (2006b, 2010b) afirma, então, a existência de um plano moral e outro ético. O plano moral, do ponto de vista psicológico, é o lugar do sentimento de obrigatoriedade, ou dever, o qual corresponde a uma exigência, de ordem pessoal ou social, que impele o indivíduo a agir de determinadas formas. Com relação ao plano ético, o invariante psicológico corresponde à busca de sentido para a vida que, por sua vez, possui outro invariante: o sentimento de expansão de si próprio, o qual equivale à busca e manutenção de representações de si³ com valor positivo. Em outras palavras, há a “hipótese de que a possibilidade de ‘expansão de si próprio’ é condição necessária para que a vida faça sentido, assim como este fazer sentido é condição necessária à ‘vida boa’” (La Taille, 2010b, p. 112).

Os planos moral e ético são complementares e indissociáveis, e a articulação destes é estabelecida por meio do autorrespeito, “pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da “vida boa” –, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral” (La Taille, 2006b, p. 56). Resta dizer que o autorrespeito e a autoestima correspondem a todo estado subjetivo de valorização de si próprio. A diferença entre esses dois conceitos reside no fato de que o autorrespeito é um caso particular de autoestima, pois é ela quando regida pela moral (Ricoeur, conforme mencionado por La Taille, 2006b).

No que diz respeito aos conteúdos dos planos moral e ético, eles podem ser os mais variados. Portanto, La Taille (2006b) ressalta que “devemos definir conteúdos para a moral, pois é ela que confere às ‘opções de vida boa’ a sua legitimidade, isto é, confere-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética” (p. 60). O autor escolhe três virtudes morais: justiça, generosidade e honra. Porém, não descarta a importância de outras virtudes. Dessa maneira, podemos notar que não é

³ La Taille (2002b) define a personalidade humana como um conjunto de representações de si, ou seja, os conceitos que as pessoas têm de si mesmas, os quais sempre remetem a valores, que podem ser positivos ou negativos.

qualquer sistema de representações de si que poderá ser chamado de ético. Para a personalidade merecer ser denominada como ética dependerá dos valores que são centrais nas representações de si dos indivíduos, se condizentes com a moral ou não (La Taille, 2010b). Nesse sentido, La Taille (2006b, 2009) afirma que as opções morais de uma pessoa dependem das respostas que esta forneceu no plano ético.

Isto posto, temos um importante aspecto a ser refletido no que diz respeito ao contexto social atual. Conforme expõe La Taille (2009), vivemos em uma “cultura do tédio”, em que se verifica um tédio existencial, isto é, uma ausência de direção e de razão para viver. Fato este que pode ser constatado na alta frequência de suicídios e na alta incidência da depressão (La Taille, 2009, 2011). Assim, o referido autor (2011, p. 70) conclui que “estamos em tempos de ‘mal-estar-ético’, pois não usufruímos de uma ‘vida boa’”.

A partir dessa apreciação, La Taille (2011) aponta quatro possíveis consequências da pós-modernidade para a moral. Primeiro, a moral estaria prejudicada devido ao fato de ela pressupor o respeito pelas pessoas, o reconhecimento de sua dignidade e seus direitos. Aspectos esses depreciados na contemporaneidade, em que se verifica a fragilidade e precariedade das relações humanas, onde o mundo e as pessoas são tratados de maneira superficial. Por sua vez, uma segunda consequência trata da constante relativização dos valores: num momento a moral pode ter grande importância para uma pessoa e, em outro, perder sua relevância. Uma terceira consequência remete ao tema da identidade: “para quem não sabe bem que rumo tomar em sua vida e que também não sabe bem quem é de verdade (para além de pistas identitárias superficiais), a moral é um luxo (p. 71)”. Por fim, uma quarta consequência decorre do fato de uma “cultura do tédio” ser coerentemente acompanhada de uma “cultura da vaidade”: o vaidoso adota para a sua identidade valores superficiais, prefere a aparência à profundidade, o mundo do espetáculo à criatividade, cultua celebridades e não autoridades que o inspiraria. Desse quadro, como alerta La Taille (2011, p. 72), “o cinismo é decorrência mais provável do que a construção de uma personalidade ética”.

Embora este quadro seja evidentemente negativo, La Taille (2009, 2011) parte do pressuposto de que não estamos paralisados no que se refere a perspectivas educacionais. Para ele, se é verdade que estamos vivendo em uma cultura do tédio e

da vaidade, é, em certa medida, por desperdiçar oportunidades que estão ao nosso alcance. Nesse sentido, o autor aponta algumas direções para que os adultos de forma geral, e aqueles envolvidos com instituições educacionais em específico, possam ajudar os jovens a construir a perspectiva ética. Assim, com base na ideia de que uma educação moral deve vir acompanhada de uma formação ética, La Taille (2009, pp. 223-224) adverte que,

Com efeito, nós, adultos, precisamos *cuidar do mundo*, pois, se não o fizermos, além de deixarmos às novas gerações um planeta e uma sociedade seriamente abalados, careceremos, aos olhos dos jovens, de legitimidade para falar em justiça, generosidade e dignidade. Devemos promover a valorização da busca da *verdade*, do *pensar bem*, da *boa fé*, pois, se não o fizermos, privamos a moralidade das exigências intelectuais e atitudes necessárias à sua construção e evolução. Devemos preservar a *memória*, pois, sem ela, sem referências ao passado, nos privamos de toda admirável riqueza das reflexões que iluminam e, em parte, determinam as possíveis opções morais contemporâneas. Devemos articular *conhecimento e sentido*, pois a reflexão moral não se nutre apenas de conteúdos que lhe sejam exclusivos, mas também de outros que permitem pensar o viver em suas variadas dimensões. E, naturalmente, a educação moral pressupõe *cuidar das crianças e dos jovens*, pressupõe fazê-los crescer e desenvolver a autonomia.

Tendo exposto as aludidas considerações a respeito das contribuições de Piaget, Kohlberg e La Taille para os estudos da moralidade, passamos para o próximo capítulo, “*Justiça*”, no qual apresentamos uma discussão sobre os valores morais, mais especificamente o valor moral da justiça, que elegemos como conteúdo de ensino a ser investigado em nossa pesquisa.

3. JUSTIÇA

Para maior clareza sobre o tema da justiça, iniciamos traçando considerações a respeito dos conceitos de valor e de virtude. No capítulo anterior, “*Moral e Ética*”, expomos que para a personalidade merecer ser denominada como ética dependerá dos valores que são centrais nas representações de si dos indivíduos, se condizentes com a moral ou não (La Taille, 2010b). Mas, o que são valores?

Segundo Piaget (1954/1962), os valores são investimentos afetivos, são trocas afetivas de um indivíduo com os objetos. Dessa maneira, conforme afirma La Taille (2009), tudo pode tornar-se valor, tendo em vista que tudo é passível de investimento afetivo: desde um simples objeto até categorias morais. Os valores são a energética da vida em geral e, portanto, da vida moral. Assim, temos que três tipos de valores podem compor as representações de si: valores que não possuem relação com a moral, valores contraditórios com as leis morais e valores coerentes com a moral (La Taille, 2001a). As virtudes, como a generosidade, o amor, a justiça, a honra e a honestidade, são nossos valores morais, isto é, são valores do Eu (Comte-Sponville, 2009; La Taille, 2001a).

De acordo com Comte-Sponville (2009), virtude é “uma força que age, ou que pode agir” (p. 7). Segundo o autor, a virtude, no sentido geral do termo, é um poder específico que constitui o valor de um ser, sua excelência própria. Nesse sentido geral, a virtude é independente do uso que se faz dela, do fim a que serve. Deste modo, “uma faca excelente na mão de um homem mau não é menos excelente por isso. Virtude é poder, e o poder basta à virtude” (p. 8). Porém, conforme nos traz Comte-Sponville, tal afirmação não se aplica quando se trata do homem, da moral. A virtude do homem é nossa maneira de ser e de agir humanamente, ou seja, nossa capacidade de agir bem. Na mesma linha, La Taille (2001a) afirma que, em sua definição global, virtude remete à função: a virtude da faca é cortar, do olho é olhar. No entanto, em uma definição mais restrita, virtude remete a qualidades da pessoa, as quais definem seu caráter. Ainda segundo este autor, as virtudes dão sentido às leis morais e garantem a aplicação destas, pois “correspondem a traços de caráter, sem os quais as leis podem permanecer letra morta” (p. 85).

A partir dessa definição de virtude, La Taille (2001b) questiona: o tema das virtudes é um tema moral? Para ele, essa pergunta pode ser respondida de duas formas. A primeira delas remete aos conteúdos das diferentes virtudes. O autor lembra que certamente é preciso ter coragem para cometer certos atos como, por exemplo, os atos terroristas, que causam a morte indiscriminada de inocentes. Assim, tal coragem carece de valor moral. Nesse sentido, as virtudes não têm valor moral em si: há dependência nos seus objetivos e pessoas-alvo. Somente a justiça é sempre boa. Por sua vez, a segunda resposta versa sobre a perspectiva moral adotada. O autor assinala que para a ética de Aristóteles, por exemplo, naturalmente as virtudes têm valor moral, uma vez que na referida perspectiva a ética é entendida como a busca da felicidade, a qual é impossível sem o exercício das virtudes. Por outro lado, o referido autor argumenta que alguns autores modernos, como Kant, retêm a sua atenção a apenas uma delas: a justiça, baseada na igualdade e na equidade. Nas palavras de La Taille (2001b, p. 92):

Pode-se dizer em poucas palavras que a ética atual contempla essencialmente os direitos das pessoas e os deveres decorrentes desses direitos. Com efeito, ser justo com alguém é respeitar seus direitos, enquanto ser generoso ou grato (outras virtudes) é dar ao outro o que lhe falta ou o que ele merece, mas não o que é seu *de direito*. Assim, as virtudes passam a ocupar lugar periférico, lugar este claramente atestado pelas pesquisas em psicologia moral.

La Taille (2001b) cita três principais autores da área da Psicologia Moral – Piaget, Kohlberg e Turiel – para os quais “o comportamento moral é aquele que corresponde a *deveres*, e tais deveres derivam de direitos alheios. E, nessa perspectiva, dentre as virtudes, somente uma pode ser chamada de moral, a *justiça*” (p. 92). No entanto, segundo o mesmo autor, há notável exceção no campo da Psicologia Moral: Gilligan (1982), a qual propôs que ao lado de uma ética da justiça se considere uma ética do cuidado. Para La Taille, as teorizações de Gilligan (1982) suscitaram duas polêmicas. A primeira delas refere-se à relação entre desenvolvimento moral e gênero. Por outro lado, a segunda é mais diretamente relacionada ao tema das virtudes, e trata da própria definição de moral:

de fato, enquanto uma ética da justiça considera o sujeito moral como submetido a deveres decorrentes de direitos alheios, uma ética do cuidado, que se caracteriza por levar em conta a singularidade e as necessidades específicas de cada pessoa, não pode ser derivada dos direitos da pessoa contemplada. A virtude típica da ética do cuidado é a generosidade (La Taille, 2001b, p. 93).

Portanto, La Taille (2001b) destaca que não é errado afirmar que Gilligan indicou uma ampliação do domínio moral para pelo menos duas virtudes: justiça e generosidade. Porém, de um ponto de vista psicológico, La Taille (2000, 2001b) defende a reflexão e estudos acerca de demais virtudes, mesmo que permaneçamos com uma definição de moral que não as contemple. Isto devido a razões como o fato de que as virtudes são disposições de caráter necessárias à ação moral. Além disso, no plano psicológico, o autor argumenta que talvez as virtudes sejam fundamentais na gênese da moralidade. La Taille expõe, também, que as pesquisas e reflexões sobre as virtudes são importantes uma vez que elas podem compor os sistemas de valores da “personalidade moral”.

Nesse sentido, La Taille (2002a) afirma que felizmente filósofos contemporâneos, como Tugendhat e Comte-Sponville, têm resgatado a discussão sobre as virtudes. No entanto, para ele, a proposta dos referidos filósofos ainda têm pouca penetração na Psicologia Moral. Sobre este fato, é importante mencionar que estudos sobre as virtudes têm crescido nos últimos anos. No campo da Psicologia da Moralidade, podemos citar como exemplo pesquisas envolvendo virtudes como o amor (Alves, Alencar, & Ortega, 2012, 2013), a generosidade (La Taille, 2006a; Vale & Alencar, 2008a, 2008b, 2009), a honra (Salgado, 2010), a polidez (La Taille, 2001b), entre outras.

No que diz respeito à presente dissertação, dentre todas as virtudes escolhemos estudar a justiça. Tal seleção justifica-se devido à importância desta virtude para a moralidade: a justiça, de acordo com Aristóteles (384-322a.c./1992), ocupa o topo da hierarquia das virtudes morais, pois, segundo ele, esta é uma virtude completa. De igual modo, muitos a elegem como a virtude maior (Comte-Sponville, 2009; Kohlberg, 1992; La Taille, 2006b; Piaget, 1932/1994), pois, conforme

discutimos anteriormente, diferente das demais virtudes, a justiça é sempre boa. Além disso, a escolha por esta virtude reside no fato de este ser um conteúdo preconizado pelos PCNs (2000) para o Tema Transversal Ética, que deve ser trabalhado no ensino fundamental. No entanto, vale dizer que assim como La Taille (2000, 2001b), consideramos relevante a realização de estudos e reflexões acerca de outras virtudes, notadamente no que se refere ao ensino das virtudes no contexto escolar.

Conforme exposto, a justiça é a virtude que corresponde aos direitos alheios e aos deveres decorrentes de tais direitos. Entretanto, concordamos com Carbone e Menin (2004) que as definições de justiça podem ser diversas, bem como as formas de estudá-la na Psicologia. Assim, passamos a apresentar algumas definições deste valor moral para, em seguida, apresentar algumas pesquisas realizadas com enfoque na virtude em pauta.

A respeito da justiça, Comte-Sponville (2009) assinala que dela não podemos nos isentar seja qual for a virtude que consideremos. Para o referido autor, a justiça é boa em si e, sem ela, os valores deixariam de ser valores ou não valeriam nada. Comte-Sponville (2009) destaca dois sentidos pelos quais a justiça define-se: como conformidade ao direito ou como igualdade ou proporção. O primeiro sentido remete à legalidade, à justiça como fato. Por sua vez, o segundo diz respeito à justiça como valor, como virtude (igualdade, equidade). O autor afirma que “esse segundo ponto concerne à moral, mais que ao direito. Quando a lei é injusta, é justo combatê-la – e pode ser justo, às vezes, violá-la” (p. 73). Para ele, o ideal é que leis e justiça caminhem no mesmo sentido, e é nisso que todos os cidadãos têm a obrigação moral de empenhar-se. Assim, Comte-Sponville (2009) define a justiça como a igualdade dos direitos, sejam aqueles juridicamente estabelecidos ou moralmente exigidos.

Por sua vez, La Taille (2001a) destaca três características que vinculam a justiça à moral, a saber: a justiça é sempre boa, traduz-se em leis e confere direitos. O autor (2000) afirma, ainda, que a justiça é a única virtude que corresponde ao binômio direito/deveres, pois dos direitos morais decorrem deveres morais. Então, se é instituído a alguém determinado direito, os outros têm o dever de respeitá-lo. Para o referido autor (2000, p. 114), os Direitos Humanos “representam certamente a forma mais elaborada dos direitos morais inspirados na máxima kantiana: devemos

sempre tratar o homem como um fim (é o seu direito) e nunca como meio (o que iria de encontro ao imperativo categórico moral)”. Vale lembrar que, conforme abordam Camino e Luna (2005, com base em Doise, 1998), os Direitos Humanos são produzidos historicamente e definidos institucionalmente por meio de tratados, declarações e convenções, que designam as condições nas quais eles devem ser respeitados.

No campo de apropriação da Psicologia do Desenvolvimento, Piaget (1932/1994) realizou estudo pioneiro com relação ao desenvolvimento da noção de justiça. Para o autor, a justiça é a mais racional das noções morais e resulta diretamente da cooperação. Segundo ele, há duas noções distintas de justiça, denominadas distributiva e retributiva. A primeira define-se pela igualdade, ou seja, na noção de que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Na aludida perspectiva, a justiça distributiva desenvolve-se a partir da aquisição da noção de igualdade e de equidade. Vale dizer que esta última é a capacidade que se adquire de relativizar a igualdade: “a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um” (Piaget, 1932/1994, p. 237). Por sua vez, a segunda noção de justiça define-se pela proporcionalidade entre o ato e a sanção.

No domínio da justiça retributiva, Piaget (1932/1994) descreve dois tipos de sanções: expiatórias e por reciprocidade. As sanções expiatórias caminham junto à coação e às regras de autoridade e possui caráter arbitrário, isto é, não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Neste contexto,

pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta (Piaget, 1932/1994, p. 161).

Por outro lado, as sanções por reciprocidade caminham junto às regras de igualdade e à cooperação, e há relação de conteúdo e natureza entre a falta e a punição. Este é o tipo de sanção que as crianças frequentemente praticam entre si. Piaget (1932/1994) descreve os seguintes tipos de sanções por reciprocidade: I – exclusão momentânea ou definitiva do próprio grupo social; II – reparo da

consequência direta e material dos atos; III – privação do culpado de uma coisa da qual abusa; IV – retribuição da ação da criança; V – pagamento ou substituição do objeto quebrado ou roubado. Segundo o mesmo autor, há ainda uma sexta categoria que se caracteriza pela simples repreensão, sem nenhuma punição: o essencial é fazer o culpado compreender que sua ação é má, devido ao fato de contrariar regras da cooperação.

Em resumo, de acordo com Piaget (1932/1994), uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou não é proporcional ao mérito ou à falta. Da mesma forma, há injustiça quando uns são favorecidos à custa de outros. Além disso, no que se refere à sanção, o aludido autor (1932/1994, p. 158) chega aos seguintes resultados:

Para uns a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever. Para outros, a expiação não constitui uma necessidade moral: entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade; enfim, além destas sanções não expiatórias, a punição, como tal, é inútil, sendo a simples repreensão e explicação mais proveitosas que o castigo. Em média, este segundo modo de reação é observado mais entre os maiores, sendo que o primeiro, mais entre os pequenos. O primeiro, porém, subsiste em qualquer idade mesmo entre muitos adultos, favorecido por certos tipos de relações familiares ou sociais.

Assim, a partir dos resultados de seus estudos, Piaget (1932/1994) afirma que a criança passa por três grandes períodos no decorrer do desenvolvimento da noção de justiça. No primeiro, que se estende até aproximadamente os sete, oito anos, a justiça está subordinada à autoridade do adulto: é considerado justo aquilo que está de acordo com as ordens impostas pelo adulto. Toda sanção é considerada legítima e necessária e a criança coloca a necessidade da sanção acima da igualdade. Há a noção de justiça imanente, e “o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto” (Piaget, 1932/1994, p. 237). A

justiça imanente é a crença nas sanções automáticas, ou seja, que originam das próprias coisas (Piaget, 1932/1994). O referido autor mostrou que as crianças menores têm a tendência a acreditar, por exemplo, que o simples fato de um menino, após roubar maçãs em um pomar, passar por uma ponte estragada e cair na água, é decorrência do ato por ele cometido. Ou seja, é como se a natureza se encarregasse de castigá-lo. O segundo período, entre oito e 11 anos de idade, surge com o desenvolvimento progressivo da autonomia. Há primazia da igualdade sobre a autoridade e as sanções são consideradas legítimas quando decorrentes da reciprocidade. A crença na justiça imanente diminui e são consideradas como injustas as condutas contrárias à igualdade ou aquilo que quebra as regras de um jogo (Menin, 2000). Por volta dos 12 anos, surge o terceiro período, quando se esboça uma nova atitude caracterizada pelo sentimento de equidade. São consideradas como injustas as atitudes contrárias à igualdade e fatos relativos à sociedade adulta, como as injustiças de ordem política e econômica (Menin, 2000).

Assim como Piaget (1932/1994), Lawrence Kohlberg (1992) também elaborou uma teoria do desenvolvimento moral, na qual considera a justiça como central para a moralidade. De acordo com este autor, tal desenvolvimento ocorre por meio de seis estágios, agrupados em três grandes níveis, em que um indivíduo passa de um estágio a outro de acordo com a evolução de suas noções dos princípios de justiça. São eles: nível pré-convencional (estágios 1 e 2), nível convencional (estágios 3 e 4) e nível pós-convencional (estágios 5 e 6).

No estágio 1, nível pré-convencional, a moralidade de um ato é compreendida em termos das consequências físicas para o agente, isto é, se a ação é punida, está moralmente errada; caso contrário, está moralmente correta. Já no estágio 2, a ação moral correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades do indivíduo. Portanto, neste nível, o justo é o que está de acordo com a autoridade e com as consequências da ação: punição, recompensa, etc. Há orientação ao castigo ou obediência, em que o justo confunde-se com o não castigado ou com o premiado, e o correto é aquilo que satisfaz ao próprio indivíduo e, eventualmente, aos outros (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; Menin, 2000).

Por sua vez, no segundo nível, convencional, a justiça é definida como conformidade legal à ordem social, à manutenção das regras e expectativas da

sociedade ou de uma autoridade. No estágio 3, a ação correta é aquela que tem a aprovação dos outros, ou seja, é uma moralidade de conformismo a estereótipos. Por outro lado, no estágio 4, a ação correta equivale a mostrar respeito pela autoridade, pelas regras fixas. A justiça não é uma questão de escolha pessoal moral, mas está relacionada com a ordem social instituída (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; Menin, 2000).

Por fim, no terceiro nível, pós-convencional, o dever se define em termos de contrato, em que se evita a violação dos direitos alheios e é considerado correto aquilo que pode universalizar-se como princípio. Neste nível, pela primeira vez, há o questionamento das leis estabelecidas, bem como a consideração de que elas podem ser injustas, devendo, portanto, ser alteradas. No estágio 5, o ato correto é definido em termos de direitos individuais e gerais, e as leis não são consideradas válidas por si mesmas. Nesse sentido, o sujeito reconhece que as leis e os costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados mediante vias legais e contratos democráticos. Com relação ao estágio 6, o ato correto é aquele que está de acordo com princípios morais universais. Assim, se uma lei injusta não puder ser alterada por meio de canais legais, o indivíduo mesmo assim resiste a tais leis (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; Menin, 2000).

Quanto às pesquisas mais recentes que abarcam o valor moral da justiça, encontramos poucos estudos que abrangem os professores. A maioria deles trata de trabalhos que possuem como público-alvo crianças e adolescentes em diferentes contextos, dentre eles o escolar. Assim, verificamos que são realizadas pesquisas com o objetivo de investigar o desenvolvimento do valor moral da justiça em crianças e adolescentes (Dell'Aglio & Hutz, 2001; Filho, 2004; Sales, 2000; Sampaio, Camino & Roazzi, 2007), assim como trabalhos que visam identificar as concepções de ocorrências de injustiça no contexto escolar ou, ainda, as concepções e representações sociais de crianças e adolescentes sobre o valor moral em pauta (Beluci & Shimizu, 2007; Carbone & Menin, 2004; Dellazzana, 2008; Menin, 2000; Menin et al., 2008; Shimizu & Menin, 2004). Por sua vez, no que concerne aos estudos que abarcam os professores, há pesquisas que buscam, dentre outros objetivos, averiguar as concepções de docentes acerca da justiça (Camino, Paz, & Luna, 2009; Müller, 2008), bem como investigar as concepções de ocorrências de

injustiça no contexto escolar (Beluci & Shimizu, 2007). Quanto aos estudos acerca das práticas pedagógicas dos docentes relacionadas ao valor moral da justiça, averiguamos a pesquisa de Müller (2008).

Diante disso, reiteramos que é relevante a realização de estudos que busquem investigar o ensino de valores morais no contexto escolar, e em específico o ensino da justiça, tendo em vista as poucas pesquisas encontradas com esse enfoque. Além disso, tal relevância ganha respaldo em trabalhos como o de Beluci e Shimizu (2007), em que foi constatado que a escola é concebida por seus membros como um ambiente injusto, sendo que muitas vezes a concepção das situações injustas diverge entre os diferentes membros da comunidade escolar. Participaram da referida pesquisa 156 alunos, 39 pais de alunos, 15 professores e 11 funcionários. O estudo foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental e médio do Oeste Paulista e teve como instrumento de coleta de dados um questionário.

Resultado semelhante ao anteriormente descrito pode ser observado no trabalho de Carbone e Menin (2004), em que são analisadas duas pesquisas com alunos de ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas de Presidente Prudente, São Paulo, nas quais se investigou como os educandos representam situações de injustiça na escola, assim como seus agentes e tipos de ações que cometem. A primeira pesquisa foi realizada em 1999, mediante aplicação de questionário em 480 alunos de 8ª série do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Por sua vez, a segunda pesquisa foi realizada em 2003 e contou com a participação de 73 alunos da 5ª série do ensino fundamental, os quais responderam a um questionário contendo questões sobre injustiça na escola. Por meio do conjunto de dados coletados nas duas pesquisas, as autoras concluíram que em nenhuma das séries pesquisadas a escola aparece como uma “comunidade justa”. Além disso, como principais agentes de injustiças aparecem, em primeiro lugar, o professor perante seus alunos e, em segundo lugar, os alunos entre eles mesmos.

Isto posto, vale dizer que além dos estudos encontrados em nossa revisão de literatura que tratam especificamente da justiça, consideramos importante citar, também, os trabalhos de Zandonato (2004) e Menin (1996). O primeiro deles objetivou averiguar as formas de indisciplina presentes no espaço escolar, tendo como foco principal a relação professor-aluno. O segundo corresponde a uma

pesquisa que teve como finalidade analisar quais regras são colocadas às crianças pelos professores, assim como as reações e concepções dos alunos frente a estas regras. Dessa maneira, em decorrência dos nossos objetivos de pesquisa, nos ateremos às pesquisas de Müller (2008), Camino et al. (2009), Zandonato (2004) e Menin (1996), pois entendemos que tais estudos abordam, direta ou indiretamente, concepções sobre justiça por parte de professores e o ensino deste valor moral no contexto escolar.

Começamos pela pesquisa de Müller (2008), em que foi investigado como professoras de 5ª a 8ª série do ensino fundamental aprenderam durante a sua vida escolar os valores morais de uma forma geral, e particularmente o valor moral da justiça, e como elas ensinam esse valor moral específico em suas práticas pedagógicas. A autora entrevistou 20 docentes de escolas particulares do município de Vitória, Espírito Santo. Müller (2008) verificou que a maioria das professoras aprendeu sobre os valores morais em geral, e especificamente a justiça, por meio de ações impositivas (com e sem punição). Sobre os dados a respeito da justiça, os resultados demonstram que as participantes conceituam este valor moral segundo a perspectiva da “ação correta”, da “igualdade” e da “equidade”. Além disso, todas as participantes afirmam que consideram um dever ensinar a justiça em suas práticas pedagógicas, bem como relatam que ensinam o referido valor, mesmo que de forma indireta. A pesquisadora constatou, ainda, que a motivação maior para esta prática das docentes diz respeito ao fato de estarem contribuindo para uma sociedade melhor. Com relação à maneira pela qual ensinam sobre a justiça, a maioria dos exemplos citados pelas participantes caracteriza-se por ações com imposição – com e sem punição. Assim, a autora concluiu que as professoras ensinam de forma similar a que aprenderam, isto é, de maneira impositiva.

Encontramos em Camino et al. (2009) outro estudo acerca dos juízos de professores sobre o valor moral da justiça. Foram realizadas entrevistas individuais com 35 professores, de ambos os sexos, do ensino fundamental e médio, de escolas particulares da cidade de João Pessoa, Paraíba. As autoras constataram uma diversidade de ideias a respeito das concepções de justiça, as quais foram classificadas como “garantia dos direitos”, “distinção do certo e errado”, “igualdade”, “respeito”, “punição”, “imparcialidade”, “coerência”, “princípio

orientador”, “crítica à justiça” e “não pertinente”. Diante disso, as aludidas autoras afirmam que o conhecimento dos professores sobre justiça ainda está próximo do senso comum. No entanto, concluem que há predominância de características da moral autônoma no discurso dos docentes.

Também é importante mencionar a pesquisa de Zandonato (2004), em que foi realizado um estudo sobre as formas de indisciplina presentes no espaço escolar, por meio de observações em três classes de 3ª série, pertencentes a três escolas municipais de Presidente Prudente, São Paulo. Além disso, a autora aplicou questionários a três alunos de cada classe e às três professoras das respectivas classes, contendo questões acerca da indisciplina. As professoras também analisaram três histórias hipotéticas sobre a temática em questão. A autora realizou cinco períodos de observações da relação professor-aluno, tanto em sala de aula como fora dela. Foram observadas situações que envolviam os seguintes aspectos: exigência de regras; formas de sanção existentes na escola e na classe; procedimentos de controle sobre as ações dos alunos; relação entre os próprios alunos, verificando, por exemplo, a existência ou não de comportamentos de respeito e cooperação; relacionamento entre professores e alunos, investigando a presença de respeito unilateral ou mútuo; existência ou não de ambiente cooperativo; ação e reação do professor perante situações de tumulto e conflitos; intervenção da direção ou outros funcionários na relação professor-aluno ou interferência nas posturas do professor. A partir disso, Zandonato (2004) encontrou os seguintes resultados: a) ausência de um trabalho que envolva os indivíduos e agentes escolares na construção e definição de regras a serem observadas; b) existência de situações em sala de aula em que prevalece o estado de anomia; c) muitas das medidas tomadas pela escola para manter a disciplina são pautadas em sanções expiatórias, ameaças e castigos; d) abuso do poder por parte do professor, o qual define o que é justo ou não em suas práticas diárias na sala de aula; e) indefinição de responsabilidade sobre os comportamentos indisciplinados, ocasionando, em determinados momentos, uma ausência de autoridade e f) falta de delimitação de papéis no espaço escolar.

Por fim, o trabalho de Menin (1996) buscou averiguar as regras que eram colocadas pelos professores e as reações e concepções dos alunos frente a tais regras. Para tanto, a autora fez observações em sala de aula e entrevistou crianças das séries

iniciais do ensino fundamental. Por meio das observações, Menin (1996) classificou as regras impostas pelas professoras em “não conversar”, “não sair do lugar”, “não copiar a tarefa dos outros” e “não pegar materiais dos outros”. A autora verificou, também, que são utilizadas ameaças de punição ou promessas de recompensa para garantir a obediência. No entanto, também encontrou uma segunda tendência, embora rara, que se caracteriza pela preocupação de algumas professoras em expor a utilidade das regras: que estas asseguram a vida em comum ou a própria aprendizagem.

Diante do exposto, verificamos que o número de estudos que se dedicam às práticas dos professores, especificamente no que diz respeito ao valor moral da justiça, é menor do que aqueles que visam investigar o desenvolvimento e as concepções de crianças e adolescentes a respeito deste mesmo valor. Podemos constatar, ainda, por meio dos estudos descritos, que a imposição de regras, relações de coação e punições parecem ser frequentes no contexto escolar, caracterizando, assim, uma educação que favorece a moral heterônoma.

Tendo exposto alguns dados de pesquisa que revelam a concepção de justiça de professores, bem como a forma pela qual este valor moral tem sido ensinado no contexto escolar, passamos a apresentar, no próximo capítulo, o tema da educação em valores morais, expondo as propostas de autores da área para a referida formação.

4. EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que há um desenvolvimento da moralidade (Piaget, 1932/1994), ou seja, ninguém nasce sabendo avaliar o que é bem e mal, certo e errado. Nesse sentido, os valores que compõem as representações de si dos indivíduos não são inatos, mas construídos ao longo do processo de socialização. O que há, discute Piaget (1930/1996), são disposições, tendências dadas pela constituição psicobiológica do sujeito, mas que, deixadas de lado, tais forças puramente inatas permaneceriam anárquicas. Nessa perspectiva, são as relações que a criança estabelece com os adultos e seus semelhantes que a levará a tomar consciência do dever. Assim, concordamos com o referido autor quando diz que não há “moral sem sua educação moral, ‘educação’ no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (1930/1996, p. 3). Ainda segundo Piaget (1930/1996), o objetivo da educação moral é constituir indivíduos autônomos, aptos à cooperação.

Por sua vez, Goergen (2007) destaca que a educação moral deve contribuir para que os indivíduos sejam críticos, políticos e reflexivos. O autor argumenta que “a transformação moral, considerada uma das grandes urgências da sociedade atual, não pode ser alcançada mediante a imposição de sanções a indivíduos ou grupos, efetiva ou supostamente responsáveis por eventuais transgressões morais” (p. 739). Para ele, esta transformação só pode ser alcançada por meio de um processo de crítica cultural, que envolva um debate honesto e democrático das dimensões histórico-culturais de nossa tradição moral em diversos contextos como a economia, a política, a família, a escola e a mídia. O referido autor ressalta que os problemas morais são de responsabilidade da sociedade como um todo, o que, para ele, não significa dizer que a responsabilidade não é de ninguém. Ao contrário, o autor afirma que cada pessoa deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação. Contudo, ressalta que, pela grande influência sobre a formação das futuras gerações, cabe aos setores que estão diretamente envolvidos com a educação, a família, a mídia e a escola, um papel particularmente importante na reforma moral da sociedade. Assim, para Goergen (2007), o objetivo central da educação moral é reestabelecer o vínculo entre indivíduo e sociedade.

Encontramos em La Taille (2009) a consideração de que os responsáveis pela educação moral de crianças e de jovens devem empenhar-se para que as novas gerações penetrem numa cultura de sentido. Assim, ele propõe que, por meio da educação moral, promova-se “a valorização da busca da verdade, do pensar bem, da boa fé, pois, se não o fizermos, privamos a moralidade das exigências intelectuais e atitudes necessárias à sua construção e evolução” (p. 224). O referido autor ressalta a importância de se preservar a memória, as referências ao passado, assim como destaca a necessidade de articulação entre conhecimento e sentido, pois esta permite pensar o viver em suas variadas dimensões. De acordo com La Taille, a educação moral pressupõe, ainda, o cuidar das crianças e dos jovens, fazendo-os crescer e desenvolver a autonomia.

Já conforme U. F. Araújo (2000), a educação moral deve propiciar os instrumentos necessários para que os indivíduos construam sua competência cognitiva, afetiva, sociocultural e biofisiológica. Assim, para este autor, a formação moral deve considerar e atuar sobre essas quatro dimensões constituintes da natureza humana. De acordo com ele, o trabalho sobre a dimensão cognitiva deve permitir a construção de determinadas capacidades intelectuais ou de estruturas mentais dos indivíduos, necessárias à compreensão da realidade. Já a dimensão afetiva implica um trabalho que possibilite às pessoas conhecerem a si mesmas, seus sentimentos e emoções, e propicie a construção do autorrespeito e de valores universalmente desejáveis. Com relação ao trabalho sobre a dimensão sociocultural, este pressupõe uma educação que leve as pessoas a conhecerem criticamente a cultura e a realidade social em que estão inseridos. Por fim, trabalhar sobre a dimensão biofisiológica, que se constitui por nosso próprio organismo, visa garantir o desenvolvimento adequado dos sujeitos, respeitando diferenças e características individuais.

Puig (2007) é outro autor que discute a respeito das finalidades da educação em valores. Para ele, esta formação deve propiciar aprendizagens éticas, ou seja, deve possibilitar ao indivíduo aprender a viver, o que exige uma educação completa, que inclua todas as facetas humanas. Nesta perspectiva, aprender a viver pressupõe “aprender a ser”, “aprender a conviver”, “aprender a participar” e “aprender a habitar o mundo”. “Aprender a ser” (autoética) diz respeito a construir uma ética pessoal, uma ética de si mesmo, que deve incluir a formação de um pensamento autônomo e

crítico, o qual faça o indivíduo ser capaz de construir critérios próprios de conduta; reforce a vontade e a autorregulação; exercite a auto-observação e incremente a consciência de si mesmo. “Aprender a conviver” (alterética) diz respeito à tarefa formativa para superar a tendência à separação e ao isolamento entre pessoas, ajudando os indivíduos a estabelecer vínculos pessoais baseados na compreensão do outro e no compromisso com projetos em comum. “Aprender a participar” (socioética) é a aprendizagem da vida em comum, ou seja, é trabalhar por uma ética que torne os indivíduos cidadãos ativos, participativos. “Aprender a habitar o mundo” (ecoética) é a proposta de um trabalho educativo reflexivo sobre a responsabilidade pelo presente e pelo futuro do planeta, ou seja, que nos faça reaprender uma maneira sustentável de habitar o mundo.

Ainda com relação às finalidades da educação em valores morais, podemos notar que há autores, como U. F. Araújo (2000) e Puig (2007), que enfatizam que as propostas de formação moral englobem os aspectos afetivos dos educandos. Além deles, autores como V. A. A. Araújo (2000), D’Aurea-Tardeli (2012) e Tognetta (2003) concordam com essa necessidade. Tal proposta trata da possibilidade de que os alunos falem e reflitam sobre os próprios sentimentos e emoções. Por outro lado, La Taille (2009) vai de encontro à proposta de “educação sentimental”, não indicando esta forma de educação para a moralidade. O autor alerta para o perigo que se corre quando obrigamos os jovens a abrirem a fronteira que protege a sua intimidade, a qual é necessária para o equilíbrio psicológico. Outro problema mencionado pelo referido autor diz respeito ao fato de obrigar ao aluno a entrar em contato com aspectos emocionais e sentimentais de sua vida, sem oferecer apoio psicológico caso necessário. O autor questiona, ainda, a competência profissional que a escola e seus professores têm para lidar com tais aspectos da vida psíquica dos educandos. Nas palavras de La Taille (2009, p. 280):

Em suma, assim como não penso que o “tédio” reinante seja decorrência, ou apenas decorrência de uma ausência de um “contato consigo mesmo”, de tomada de consciência dos próprios sentimentos e valores, tampouco creio que a escola possa despreocupadamente tomar para si a “educação sentimental”, entendida como trabalho explícito sobre os sentimentos

experimentados pelos alunos. Logo, não vou propor tal forma de educação para a moralidade.

Em contrapartida, La Taille (2009) defende a ideia de que a educação moral pode procurar garantir a expressão e o desabrochar de determinados sentimentos morais, como a simpatia e a confiança, assim como buscar que os alunos reflitam sobre o valor humano desses sentimentos, o que, para ele, é diferente de refletir sobre os próprios sentimentos. Nesse sentido, para este autor (2009, p. 286), o problema educacional equivale a “propiciar a construção de representações de si entre as quais as virtudes morais e outras que lhe sejam úteis ocupem lugar de destaque nas representações de si dos alunos. E isso é trabalhar com a afetividade, com os sentimentos”.

Tendo exposto o que autores da área apontam como finalidades da educação em valores morais, passamos a discorrer a respeito dos contextos nos quais esta formação pode ocorrer. A partir do que apresentamos anteriormente, podemos dizer que é correta a afirmação de que a formação moral pode acontecer em diversos espaços sociais nos quais estamos inseridos: na família, nos círculos de amizade, na escola, na igreja, entre outros contextos (Müller & Alencar, 2012). Isto posto, vale discutir sobre a importância de dois contextos em específico neste tipo de formação: a família e a escola.

Com base no referencial teórico adotado, defendemos que tanto a família quanto a escola devem assumir o compromisso de formar moralmente as crianças e os jovens. É notório, no entanto, que pais e profissionais da educação, muitas vezes, não concordam sobre a quem compete o ensino dos valores morais, ou sobre o quanto cabe a um ou a outro o papel de aplicar a educação em valores morais. Diante disso, afirmamos, com Dessen e Polonia (2007), que ambas as instituições são fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, e atuam como propulsoras ou inibidoras de seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. As autoras afirmam que família e escola são os principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Nesse sentido, ressaltam que é imprescindível a implementação de políticas que assegurem a aproximação entre estes dois contextos. Também García e Puig (2010) destacam a

importância do envolvimento das famílias na escola. Os autores descrevem alguns resultados positivos deste envolvimento, como a melhora da autoestima dos alunos, a melhora do rendimento escolar dos educandos e a diminuição das taxas de ausência e evasão escolar. Para eles, incorporar as famílias à dinâmica escolar é um dos mais importantes desafios que o sistema educativo enfrenta. Diante disso, afirmam que tal incorporação é um processo que requer tempo e dedicação e, além de ser demorado, deve ser abordado coletivamente.

Apesar de reconhecermos a função particular da escola e da família na formação moral dos indivíduos, concordamos com autores (U. F. Araújo, 2007; Dias, 2005; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; La Taille, 2009, 2010a; Menin, 1996; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998, 2007) que afirmam que o contexto escolar é um espaço privilegiado para a educação em valores morais. Além dos autores citados, encontramos na legislação brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), a indicação de inclusão do ensino de valores no contexto escolar. Vale dizer que um dos fatores que estabelece a escola como local distinto para educar moralmente refere-se ao fato de que o exercício da moralidade no espaço privado, ou seja, na família, não contempla todas as características de seu exercício no espaço público (La Taille, 2009). A esse respeito, La Taille (2009) assinala que o espaço do exercício da cidadania é, justamente, o espaço público. Ademais, entendemos que tal formação deve ocorrer neste contexto de forma orientada e programada, por meio de propostas concretas (La Taille, 2009; Puig, 1998, 2007).

Dessa maneira, no que diz respeito à educação em valores no contexto escolar, podemos afirmar que é de grande importância o papel dos professores para a efetivação deste tipo de formação (U. F. Araújo, 2001, 2007; García & Puig, 2010; Puig, 1998). Segundo García e Puig (2010), para educar em valores é necessário aos educadores certo domínio de um conjunto de competências. Segundo os referidos autores (2010, p. 22):

Para influir no aprendizado de uma maneira de viver, os educadores precisam desenvolver um conjunto variado de competências profissionais. Estas permitirão que eles sejam pessoalmente relevantes na relação com seus alunos, que consigam criar uma atmosfera na sala de aula para impulsionar o

trabalho e, por último, contribuam para formar uma cultura escolar de transmissão de valores.

Para García e Puig (2010), tais competências devem possibilitar que os educadores realizem corretamente as tarefas dos diferentes âmbitos nos quais intervêm. Assim, para cada âmbito de intervenção, é necessário o domínio de determinada competência. De acordo com os autores, os âmbitos de intervenção são: “o próprio indivíduo”, “a relação interpessoal”, “o grupo-classe”, “as equipes docentes”, “a escola” e “o entorno social”. Já as competências necessárias são: “ser você mesmo”, “reconhecer o outro”, “facilitar o diálogo”, “regular a participação”, “trabalhar em equipe”, “fazer escola” e “trabalhar em rede”. A partir desta consideração, García e Puig (2010) propõem uma série de atividades para facilitar a observação, reflexão e prática das referidas competências.

Por sua vez, U. F. Araújo (2001, 2007) destaca a necessidade de que os cursos de graduação e formação preparem os professores por meio da inclusão nos currículos de matérias relacionadas aos valores morais. Para ele (2001), a proposta não é a de que a escola tenha “superprofessores”, mas que estes sejam capazes de trabalhar os valores morais, tendo consciência da importância que ambientes cooperativos têm para o desenvolvimento moral dos educandos.

Tal discussão a respeito da preparação dos educadores para ensinar valores ganha respaldo na literatura como, por exemplo, o estudo de Dias (2005). A autora entrevistou 15 educadoras infantis (professoras, auxiliares e professoras orientadoras) de oito unidades de educação infantil públicas da cidade de Niterói, Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções de autonomia e educação moral das participantes, bem como relacionar tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Dentre os resultados alcançados, foi constatado que as educadoras infantis entrevistadas apresentam dificuldade em conceituar autonomia: foram relatadas concepções abstratas e individualizadas. Além deste trabalho, podemos citar o estudo de Shimizu (1999), no qual foram entrevistadas 40 professoras de 1ª a 4ª série das escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília, São Paulo. A referida autora constatou que tais profissionais conhecem pouco as teorias psicológicas que poderiam embasar suas práticas no que diz respeito à

educação moral. Diante dos dados, a autora concluiu que há prevalência de opiniões do senso comum no discurso das participantes.

Além da importância do papel do professor para a efetivação da educação em valores morais, é relevante destacar, também, que esta educação no contexto escolar pode ser abordada a partir de diferentes tendências de formação moral. Vejamos, então, algumas tendências de formação moral que já foram tentadas no Brasil e no exterior, a saber: tendência filosófica, tendência cognitivista, tendência afetivista, tendência moralista e tendência da escola democrática (PCNs, 2000).

A tendência filosófica tem por finalidade a apresentação dos vários sistemas éticos produzidos pela Filosofia, não se preocupando, no entanto, em apresentar o que é o “bem” e o que é o “mal”. Nessa mesma linha, a tendência cognitivista atribui importância ao raciocínio e à reflexão sobre questões morais e também não apresenta um leque de valores a serem aprendidos pelos alunos. No que se refere à tendência afetivista, esta procura levar os alunos a encontrar seu equilíbrio pessoal e possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas, a fim de possibilitar uma reflexão sobre as reações afetivas de cada um dos indivíduos. Por sua vez, a tendência moralista⁴ tem um objetivo normatizador, ou seja, visa ensinar valores e conduzir os alunos a atitudes consideradas corretas a priori. Equivale, portanto, a uma espécie de doutrinação. Finalmente, a tendência da escola democrática, ao contrário das anteriores, não pressupõe um espaço de aula reservado aos temas morais. Neste contexto, as relações entre os membros da escola são democratizados, podendo todos participar da elaboração das regras, discussões, etc (PCNs, 2000).

Vale dizer que em nossa pesquisa enfatizamos as propostas pedagógicas de educação em valores morais que contribuem na formação dos indivíduos visando à autonomia e ao desenvolvimento dos princípios de justiça. Assim, apresentamos, a seguir, alguns temas e procedimentos que são propostos para este tipo de educação,

⁴ Um exemplo de formação que seguiu esta tendência, no Brasil, corresponde à disciplina obrigatória Educação Moral e Cívica, a qual foi instituída durante o período da ditadura militar como doutrina relacionada à segurança nacional. Esta iniciativa pedagógica pretendia desenvolver nos alunos o amor à Pátria e, também, o respeito pelo regime implantado (La Taille, 2009; PCNs, 2000). Com o retorno da democracia, esta disciplina foi retirada dos currículos escolares e universitários, no entanto, conforme discute La Taille (2009), nada se colocou no lugar.

tanto no que se refere à legislação educacional brasileira quanto no que diz respeito a autores da área.

Com relação aos temas a serem trabalhados na formação moral dos alunos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) consta que a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e reflexão dos educandos. Nesse sentido, no referido documento há a proposta de incluir questões sociais no currículo escolar, sendo eleitos cinco Temas Transversais, além da indicação de trabalho com Temas Locais. São eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. No que diz respeito ao tema Ética, foram eleitos quatro conteúdos de trabalho: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

O tema respeito é de grande importância na moralidade. Ele constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Piaget (1932/1994) descreve dois tipos de respeito: unilateral e mútuo. Nesse sentido, o respeito pode associar-se à ideia de submissão (respeito unilateral) ou de igualdade, reciprocidade (respeito mútuo). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), o respeito mútuo deve ser trabalhado por meio de suas variadas formas de expressão: respeito pelas diferenças de cada um, respeito pelos lugares públicos e respeito na dimensão política. Com relação à justiça, o referido documento propõe que este valor seja abordado de acordo com suas duas dimensões: a dimensão legal, que remete às leis, e a dimensão ética, que se refere à avaliação crítica de tais leis por meio de critérios de igualdade e equidade. Com relação à solidariedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) recomendam que esta seja trabalhada conforme a ideia de generosidade, ou seja, que os alunos desenvolvam a virtude de ajudar alguém desinteressadamente. Por fim, no que concerne ao diálogo, a proposta é que a escola ensine a capacidade de saber ouvir o outro e de se fazer entender, pois este é um dos principais instrumentos de uma sociedade democrática, em que há garantia de expressão de diversas ideias. É importante mencionar que, para García e Puig (2010), o diálogo, além de um método, é uma finalidade moral, pois os alunos não devem apenas dominá-lo, mas devem adquirir convicções sobre o seu valor e sobre como utilizá-lo em situações diversas.

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

Podemos citar, como exemplo, a polidez que, de acordo com Comte-Sponville (2009), é a porta de entrada para as demais virtudes. La Taille (2001b) define a polidez como “formas de falar e/ou agir convencionais, nas relações sociais, como, por exemplo, falar ‘bom dia’, ‘desculpe’, ‘obrigado’, sentar-se de determinadas formas etc.” (p. 96). Assim, o autor, juntamente com Comte-Sponville (2009), afirma que ela é a mais superficial e discutível das virtudes, mas que tem seu valor, merecendo ser chamada de “pequena virtude”. Para La Taille (2001b), a polidez não pressupõe sinceridade e nem exige reflexão, mas é uma ação que sinaliza respeito e consideração pelo outro. Diante disso, o autor realizou uma pesquisa a fim de investigar as relações entre a polidez e o desenvolvimento moral. Participaram do estudo 90 alunos de uma instituição particular, separados em três grupos, igualmente divididos quanto à idade: seis, nove e 12 anos. Por sua vez, cada grupo de 30 sujeitos foi dividido quanto ao sexo: 15 meninos e 15 meninas. Foram realizadas entrevistas clínicas com perguntas abertas e situações-problema. Dentre os resultados encontrados, o autor constatou que a polidez pertence ao universo moral das crianças de seis a 12 anos. Foi verificado, ainda, que a falta de polidez é para as crianças de seis anos um indício para se julgar o caráter de uma pessoa. Tal fato deixa de ocorrer para as crianças de 12 anos e há uma fase de transição para os de nove anos. Além disso, também foi averiguado que a falta de polidez é vista como conduta de certa gravidade nas três faixas etárias estudadas. Nesse sentido, de uma forma geral, os

resultados encontrados sugerem que a polidez tem lugar relevante na gênese da moralidade.

Diante desses resultados, La Taille (2001b) afirma que a polidez está credenciada para constar dos valores a serem trabalhados pela educação em valores morais. O autor aponta quatro razões para tal afirmação: 1) se a criança elege o tema da polidez como tema de reflexão, a educação não pode ignorar este fato; 2) por se tratar de um conjunto de regras simples, a polidez pode integrar o universo moral infantil, sendo adequada aos níveis inferiores de desenvolvimento moral (heteronomia ou nível pré-convencional). Além disso, a criança pequena pode perfeitamente compreender a polidez e, por meio dela, começar a compreender que, por detrás de determinadas fórmulas prontas de boa educação, estão outras virtudes mais sofisticadas; 3) a polidez não é totalmente desprovida de valor moral, pois seu uso pode traduzir expressão de respeito pelo outro e relação de igualdade. Então, assim como outras formas de respeito, a polidez pode integrar a formação moral das crianças; 4) o exercício da polidez é um critério que as crianças menores empregam para julgar as pessoas, fato este que não deve ser ignorado por quem quer pensar a educação em valores morais inspirado em dados da Psicologia.

Por fim, além dos temas descritos anteriormente, Puig (2007) ressalta a possibilidade de incrementarem-se os conteúdos básicos abordando assuntos políticos, econômicos e jurídicos, Direitos Humanos, bem como conceitos e reflexões éticas. Também U. F. Araújo (2007) propõe outras temáticas, tais como violência, meio ambiente, sexualidade adolescente, lazer, drogas, educação de sentimentos, saúde, ética e direito à moradia, à diversidade de pensamento e de crença. Além disso, U. F. Araújo (2000) aponta que os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser um guia para projetos educativos que objetivem a educação para a cidadania.

Isto posto, temos que a legislação brasileira e diferentes autores descrevem uma diversidade de temas que podem ser abordados na educação em valores morais. Do mesmo modo, muitos procedimentos podem ser adotados na condução de práticas na referida formação. Sobre este aspecto, é importante ressaltar que dependendo de como é conduzida a educação em valores morais, ela moldará e determinará comportamentos de maneiras distintas (Piaget, 1930/1996). Como

exemplo, Piaget (1930/1996, p. 3) afirma que “a pressão exclusiva do adulto sobre a alma infantil conduz a resultados muito diversos que a livre cooperação entre crianças”. Tal afirmação pode ser observada no estudo de U. F. Araújo (2001), no qual foi constatado que crianças que vivenciam ambientes escolares cooperativos e democráticos tendem a desenvolver um juízo moral mais autônomo.

Dessa maneira, Piaget (1930/1996) discute que os procedimentos de educação moral podem ser classificados sob o ponto de vista dos fins perseguidos, das técnicas empregadas e do domínio moral considerado. Ainda segundo Piaget, (1930/1996), a questão primordial reside em saber quais são as disponibilidades da criança, sejam quais forem os fins que se proponha alcançar, as técnicas que se decida adotar ou os domínios sobre os quais se aplique essas técnicas.

Para Piaget (1932/1994, 1930/1996), há duas tendências morais, heteronomia e autonomia, que resultam da pressão, no espírito da criança, de dois tipos de relações interindividuais: aquelas estabelecidas por meio do respeito unilateral ou mútuo. Desse modo, de forma geral, a moral resultante das relações de coação e respeito unilateral conduz a um resultado específico que é o sentimento de dever. Por outro lado, aquela que resulta das relações de cooperação e respeito mútuo pode caracterizar-se por um sentimento mais interior à consciência, que é o sentimento de bem. Assim, de acordo com Piaget (1930/1996), um problema que se encontra no que concerne aos procedimentos de educação moral diz respeito ao fato de que enquanto uns apelam somente para recursos do respeito unilateral, outros recorrem somente para a cooperação entre os indivíduos. Com relação a esta situação, o autor afirma: “o respeito mútuo é uma espécie de forma limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem fazer de tudo o que for possível, segundo cremos, para converterem-se em colaboradores iguais à criança” (p. 14). Para ele, essa possibilidade, no entanto, depende da própria criança, e durante os primeiros anos um elemento de autoridade inevitavelmente se mescla às relações que unem as crianças aos adultos. Assim, de acordo com este autor, o fundamental consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo e nem o respeito unilateral, pois são fontes essenciais da vida moral.

Sobre este assunto, La Taille (2002a) discute o fato de que uma vez que a heteronomia é anterior à autonomia, procede da posição piagetiana que o

desenvolvimento da moralidade depende, em um momento inicial, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem tal relação, não se concebe que a criança entre no mundo moral. Diante disso, o referido autor expõe que “uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia, notadamente graças às relações de cooperação” (p. 30). Além disso, afirma que o que pode estar acontecendo na atualidade com determinadas crianças e jovens, é que eles não desenvolveram um senso moral, o que não corresponde nem à heteronomia moral e nem à autonomia. Tal quadro equivale à anomia. Nesse sentido, La Taille (2002a) ressalta a importância de expor claramente aos jovens os valores e as regras que devem ser respeitados para que eles possam avaliá-las.

Por outro lado, há a necessidade de se considerar, também, conforme discute Tognetta e Vinha (2011), o excesso de regras que é estabelecido no contexto escolar. Segundo as autoras, muitas vezes a prática de elaboração de regras, isto é, a exposição dos deveres necessários ao convívio em comum, não é embasada em procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para elas, são legitimadas práticas autoritárias, cujo enfoque está na resolução de conflito e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra. Além disso, conforme afirmam Tognetta e Vinha, nos regimentos escolares constam regras em que se misturam as convencionais, as morais, as unilaterais e as autoritárias. Dentre estas, as referidas autoras assinalam que há, também, aquelas que são desnecessárias. Diante disso, ressaltam que todo educador deve refletir “continuamente sobre os princípios que subjazem as normas, pois muitas vezes serão identificadas regras válidas e outras que visam apenas ao controle e à submissão” (p. 37). Na mesma linha, La Taille (2010a) adverte para o fato de que ao trabalhar os deveres morais com os alunos, as regras de convívio, maior importância deve ser dada à reflexão sobre os princípios que inspiram tais regras.

Retomando as teorizações de Piaget (1930/1996), quando tratamos das técnicas gerais de educação moral, resta analisar, ainda, dois aspectos além daqueles referentes ao tipo de respeito ou relações interindividuais que as fundamentam, a saber: os procedimentos verbais e os métodos “ativos” de educação moral.

Sobre os procedimentos verbais de educação moral, Piaget (1930/1996) afirma que podemos distinguir um grande número de variações: do mais verbal ao mais “ativo”, ou seja, do mais impregnado de coação adulta ao mais próximo da criança. Nos procedimentos verbais está incluída a “lição moral”, que é aquela que se caracteriza por um programa sistemático de ensino de valores, em que é divulgado o que é considerado como verdade e a criança é coagida a recebê-la toda pronta. Há também as conversações morais, as quais se definem por relatos ou comentários a respeito de exemplos históricos ou literários. Conforme aponta Piaget, alguns problemas se colocam a respeito das lições e conversações morais. Para ele, os relatos concretos agem com mais vantagens do que os comentários teóricos sobre a vida moral infantil. Além disso, o autor argumenta sobre a influência que possui a personalidade do narrador sobre a consciência da criança. Sobre este fato, Piaget (p. 15) questiona: “consegue-se interessar a criança sobre o problema tratado independente da pessoa que o trata?”. Por sua vez, tais procedimentos têm também por característica a busca por inculcar os conteúdos abordados nos alunos e impor de fora sua admiração. A esta situação, Piaget expõe outra indagação: é possível transmitir a moral da cooperação por meio de um ensino que incide sobre o respeito unilateral?

Ainda sobre os procedimentos verbais, Piaget (1930/1996) descreve um terceiro tipo de método, que são aqueles que visam inserir a moral em todo o processo de educação. Neste caso, recorre-se ao ensino verbal somente nas ocasiões oferecidas pelas diversas disciplinas constantes da grade curricular. Em tal perspectiva, a moral deve penetrar toda a educação, e não constitui uma matéria de ensino. A respeito deste procedimento, o referido autor ressalta que uma conversação organizada acerca das composições das crianças, ou dos fatos que envolvem os conteúdos das disciplinas, é passível de conectar-se melhor com as preocupações dos alunos, o que é mais vantajoso que um ensinamento sistemático e isolado de moral. No entanto, o mesmo autor lembra que tudo dependerá da quantidade de atividade que se concede à criança na preparação dessas conversações.

Piaget (1930/1996) destaca que todos os procedimentos orais descritos acima têm em comum o fato de suporem como única fonte de inspiração moral a autoridade do adulto em geral, ou a do professor em específico. Nesse sentido, assentam-se

sempre sobre um fundo de respeito unilateral. Para o referido autor, ainda que o respeito mútuo passe a ser fonte da experiência moral, a “lição” não deve desaparecer inteiramente, isto é, para ele nem todos os elementos da discussão e transmissão oral devem ser proscritos. No entanto, afirma que a “lição de moral” deve ser a resposta a uma questão prévia. Nas palavras de Piaget (1930/1996, p. 19):

A cada dia, uma pequena mentira, um ato rude ou uma indolência provocam uma discussão ou, ainda, a alusão a uma virtude ou a um belo exemplo. Ora, essas discussões que se estabelecem primeiramente entre crianças, acabam apelando à opinião adulta. Aí, e somente neste momento, o professor se encontra em condições de dar uma lição proveitosa: longe de intervir de fora, correndo o risco de não ser ouvido, ele intervém a pedidos e suas palavras adquirem toda significação.

No que concerne aos métodos “ativos”, Piaget (1930/1996) descreve três pontos a serem assinalados. O primeiro deles diz respeito ao fato de que na escola ativa a educação moral não se constitui como uma matéria de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema. Assim, a vida moral deve estar intimamente ligada a toda atividade escolar. O segundo refere-se à importância da cooperação: a escola ativa pressupõe a colaboração no trabalho. Vale dizer também que, para o aludido autor, a cooperação é o procedimento mais fecundo de educação moral. O terceiro ponto trata dos procedimentos “ativos” especificamente morais, os quais são inspirados na noção de self-government, ou seja, na ideia de que para aprender acerca de determinado assunto não há método melhor que descobrir por si só, por meio de uma experimentação verdadeira. Apesar de considerar importante este tipo de procedimento, o referido autor admite não ter muitas informações sobre os resultados exatos de outras experiências desse tipo. Por fim, Piaget afirma que o método ativo busca sempre não impor pela autoridade o que a criança pode descobrir por si mesma e criar um meio social no qual ela possa fazer as experiências desejadas. Segundo ele, a educação moral deve levar em conta a própria criança e, por isso, os métodos ativos parecem superiores aos demais.

Puig (2007) é outro autor que discute a respeito dos procedimentos de educação em valores. Segundo o autor, para prever um plano completo desse tipo de

formação, devemos considerar três âmbitos dentro da instituição escolar: o interpessoal, o curricular e o institucional.

O âmbito interpessoal tem foco nos vínculos interpessoais estabelecidos entre os educadores e os alunos. Tal relação surge no interior de qualquer momento educativo, não sendo uma atividade entre outras, e, devido a isto, não costuma ser programada reflexivamente. Para Puig (2007, p. 86), “o espaço das relações interpessoais tem um efeito insubstituível na formação da moralidade”. O segundo âmbito descrito por este autor, âmbito curricular, abrange as tarefas de aula destinadas a trabalhar os valores, seja em alguma disciplina específica ou de forma transversal. Estas tarefas devem ser programadas com o objetivo de possibilitar um espaço em que o grupo fale sobre suas preocupações e tratem de assuntos de interesse comum: tanto de questões vinculadas à vida deles, como de assuntos de relevância social. Não se trata, portanto, de saberes acabados e informações a serem decoradas. Por fim, o âmbito institucional diz respeito ao formato que é dado às instituições escolares, isto é, ao modo como o formato adotado pela escola cria uma cultura moral, que corresponde à

totalidade do meio que acolhe e cerca completamente os educandos, e o faz de modo que eles fiquem totalmente imersos e sejam inevitavelmente afetados. A cultura moral é uma forma onipresente de educação em valores e, portanto, seu instrumento mais efetivo (Puig, 2007, p. 94).

Nessa perspectiva, a educação em valores morais pode envolver diferentes âmbitos (Puig, 2007). Assim, diferentes técnicas e procedimentos podem ser adotados visando à formação moral dos alunos.

Começamos, então, tratando do convívio escolar (La Taille, 2009; PCNs, 2000), isto é, a qualidade das relações sociais que são estabelecidas na escola, a qual exerce papel fundamental no que concerne à educação em valores morais. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 121), “o convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode viver”. A ênfase deve estar em praticar, no dia a dia, as questões morais refletidas, “pois nada substitui o exercício da vida moral, tanto do ponto de vista intelectual quanto do afetivo” (La Taille, 2009, p. 256). Nesse sentido, as relações sociais no ambiente escolar devem

ser pautadas na cooperação, no respeito mútuo, no diálogo, na justiça, na solidariedade, entre outros valores. Assim, as atividades cooperativas ganham destaque no que diz respeito à formação moral devido ao fato de ser a base para a construção da autonomia (Piaget, 1930/1996; Puig, 2007).

Por sua vez, a “comunidade justa” (Power, Higgins & Kohlberg, 1989, conforme mencionado por Biaggio, 1997) é outro procedimento. De acordo com Biaggio (1997), a referida técnica visa a uma aprendizagem de participação democrática, em que alunos e professores são membros iguais, com os mesmos privilégios e direitos. Assim, ambos trabalham em um projeto comum: a construção de uma “comunidade justa”, isto é, embasada no princípio da justiça. Segundo a mesma autora (1997), há evidência de que o enfoque da “comunidade justa” pode levar a fases e estágios de desenvolvimento moral mais elevados, se configurando, assim, uma alternativa promissora para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens.

Outra técnica utilizada diz respeito à discussão de dilemas morais (Kohlberg, 1992; Biaggio, 1997), que consiste na discussão de dilemas hipotéticos em grupos, em que são apresentadas histórias envolvendo conflitos entre valores morais. Biaggio (1997) afirma que este procedimento estimula o desenvolvimento moral e, no Brasil, os resultados se mostraram melhores quando os dilemas são baseados em conflitos reais, de base sociomoral.

A transversalidade é, também, um procedimento proposto na educação em valores morais. Autores como Piaget (1930/1996) e La Taille (2009) ressaltam a importância deste método para este tipo de educação. Encontramos, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), a indicação de uso desta forma de abordagem. Tal procedimento caracteriza-se pela integração de temas (sociais e/ou morais) às áreas convencionais: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Como mencionamos anteriormente, foram eleitos Temas Transversais para serem trabalhados no ensino fundamental. De acordo com essa proposta, os referidos temas não devem ser abordados em uma disciplina específica, mas, sim, contemplados por todos os docentes a partir dos conteúdos de suas matérias. Vale ressaltar que o conceito de transversalidade difere-se de interdisciplinaridade, pois o primeiro refere-se à possibilidade de inclusão de

saberes extraescolares – o que possibilita a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos – e o segundo diz respeito a uma relação entre disciplinas (PCNs, 2000). La Taille (2009) assinala que a proposta da transversalidade favorece a desfragmentação curricular, isto é, o isolamento das questões morais a uma disciplina pode ter o efeito de privar as crianças e adolescentes da percepção de que a moral está presente em todas as atividades humanas. Além disso, o autor argumenta que, por conta da fragmentação curricular, o professor pode tender a se preocupar unicamente com a sua disciplina e, uma vez que os temas são transversais, deve existir um trabalho de equipe entre todos os educadores na realização de um trabalho em comum. Para o autor, este aspecto é importante quando se trata de educação moral, “pois deve haver harmonia entre o que cada professor diz a seus alunos ser moralmente correto e as formas por intermédio das quais fala de valores, princípios e regras” (La Taille, 2009, p. 253).

Embora se reconheça a relevância da transversalidade para a educação em valores morais dos alunos, esta formação também pode acontecer por meio de disciplinas específicas, tal como nas aulas de Filosofia e Ciências Humanas e disciplina de educação moral, nas quais os alunos podem refletir sobre as questões morais (La Taille, 2009). La Taille (2009) propõe que as referidas disciplinas sejam incluídas no currículo escolar a partir do ensino médio, pois para refletir sobre textos filosóficos e científicos é necessário que os alunos possuam capacidades de pensamento hipotético-dedutivo e motivação para discutir temas sociais. Vale dizer que o mesmo autor ressalta que não se pode esperar até o ensino médio para ajudar os alunos a refletir sobre a moral. Assim, também devem ser pensados outros projetos de formação moral para as séries iniciais.

Enfim, conforme vimos, muitos podem ser os procedimentos e as técnicas utilizadas na educação em valores morais. Dessa forma, diferentes autores (U. F. Araújo, 2000; Biaggio, 1997, 2006; Piaget, 1930/1996) ressaltam que sejam quais forem os temas, procedimentos e técnicas utilizadas, deve ser considerado o contexto social no qual os indivíduos estão inseridos, tomam decisões e agem, ou seja, que este tipo de trabalho deve ter relação com situações práticas dos educandos. Nessa perspectiva, “os conhecimentos da vivência pessoal e cultural que os educandos trazem para a escola, a partir de sua história de vida e de seus interesses pessoais,

devem estar no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula” (U. F. Araújo, 2000, p. 99). Conforme afirma U. F. Araújo (2000), quando o educando não compreende a utilidade de determinado conteúdo para o seu cotidiano, para a sua vida, aumenta a probabilidade de apatia ou de manifestação de formas de violência.

É importante mencionar, ainda, que todos os temas e procedimentos mencionados como possibilidades para a educação em valores morais, podem ser trabalhados mediante distintos materiais de apoio, como textos, vídeos, músicas, filmes, dentre outros. Puig (1998) afirma, por exemplo, que na utilização de dilemas morais, as narrações podem ser apresentadas por meio de vídeos, gibis, ou simplesmente a explicação oral da história. Por sua vez, Tognetta (2003) indica livros e histórias infantis que podem ser utilizados na formação moral dos alunos. Também D’Aurea-Tardeli (2012) expõe alguns filmes que podem ser utilizados em discussões que visam a esse tipo de formação. Segundo esta autora, as histórias infantis e a discussão de filmes podem ajudar na formação moral dos alunos, pois crianças e adolescentes necessitam de modelos de como se deve agir em situações de conflito para amadurecerem sem perigos.

Assim, com base no que foi exposto, ressaltamos, com U. F. Araújo (2000), que a escola consciente de seu papel formativo não pode trabalhar qualquer valor. Se tal instituição aspira “a educação para a cidadania, sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos e alunas interajam reflexivamente e na prática sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade” (p. 101). Além disso, como discute Puig (1998), a formação moral exige estratégias próprias, pensadas para desenvolver distintos aspectos da personalidade moral, isto é, com a finalidade de construir indivíduos autônomos e dialogadores, capazes de utilizar sua razão criticamente nas relações interpessoais e no respeito aos direitos humanos. Para o aludido autor, cada método objetiva alcançar uma finalidade proposta, ou seja, o desenvolvimento específico de alguma característica ou habilidade dos alunos, embora todas as atividades se integrem aos objetivos gerais desse tipo de educação que, para ele, corresponde à construção de consciências autônomas, da percepção e do controle dos sentimentos e emoções e da competência dialógica. Assim, Puig afirma que a discussão de dilemas

morais, por exemplo, contribui especialmente para desenvolver o juízo moral, não sendo tão eficaz quando se trata de formar outras disposições morais, como o conhecimento de si mesmo.

Por último, queremos destacar, com Sampaio (2007), que considerando as importantes descobertas e reflexões empíricas a respeito do desenvolvimento moral ao longo dos anos, uma questão pode ser colocada: como esses dados têm sido transformados em ações voltadas para desenvolver indivíduos autônomos? De acordo com o referido autor, tais ações apresentam-se de maneira muito tímida, uma vez que há enorme quantidade de dados produzidos, assim como uma grande necessidade social. Além disso, o autor afirma que, no Brasil, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) proporem que a educação em valores morais seja trabalhada pelas instituições escolares, não se tem notícias de ações realmente eficazes. Sampaio (2007) adverte, ainda, que há necessidade de maior aproximação entre a Psicologia e a Educação para que, dessa maneira, haja maior colaboração na elaboração de ações que transformem as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais em políticas públicas efetivas e práticas educacionais mais sofisticadas.

A esse respeito, podemos citar um recente levantamento realizado no Brasil (Menin et al., 2013) o qual buscou investigar e descrever experiências “bem-sucedidas” de educação em valores morais, em escolas públicas estaduais de ensino fundamental (6º a 9º ano) e médio. No que diz respeito ao Estado do Espírito Santo (Alencar et al., 2013; Alencar et al., no prelo), a pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira (Alencar et al., no prelo), foi realizado um levantamento das experiências por meio da aplicação de questionários, on-line e via correio, em profissionais da educação como diretores, coordenadores pedagógicos, professores e pedagogos. As autoras enviaram a 367 escolas, via correio, dois questionários impressos para que ao menos dois profissionais de cada unidade participassem da pesquisa, o que resultou em 734 cópias de questionários enviados. Na segunda etapa (Alencar et al., 2013), com base em informações coletadas na fase anterior, foram selecionadas três experiências que se destacaram como “bem-sucedidas”. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com propositores e participantes das experiências, a saber: coordenadores, diretores, professores, alunos, funcionários das escolas, membros da comunidade externa e familiares dos alunos.

Dentre os resultados alcançados, chamou a atenção das pesquisadoras o baixo retorno de questionários: 92 dos 734 enviados, sendo 47 respondidos pelos profissionais de forma on-line e 45 de forma impressa. Outro dado importante corresponde ao fato de que apenas 68 deles continham relatos de experiência de educação em valores morais. No que diz respeito à segunda etapa da pesquisa, foram verificados alguns limites, dificuldades, bem como pontos positivos e negativos das referidas experiências.

Com relação às dificuldades e pontos negativos, as autoras destacam: a descontinuidade dos projetos; a carência de avaliação formal e registro das avaliações informais acerca das atividades desenvolvidas; a resistência de profissionais em trabalhar com projetos e a ausência de formação específica dos profissionais envolvidos nas experiências. Além disso, as autoras constataram que a condição de trabalho de muitos profissionais influencia de modo expressivo na continuidade desses trabalhos, como, por exemplo, a contratação por Designação Temporária (DT). Sobre este fato podemos acrescentar que foi verificado que as experiências analisadas aconteceram, principalmente, por responsabilidade de um profissional em particular. Portanto, em uma das experiências descritas, a saída da idealizadora do projeto culminou na interrupção do mesmo.

Sobre a condição de trabalho docente, Barros e Louzada (2007) realizaram uma pesquisa-intervenção com docentes de um município da região da Grande Vitória (ES) e averiguaram, a partir dos relatos dos docentes, uma relação “dor-desprazer-trabalho docente” (p. 27). O referido estudo mostrou a precariedade das relações de trabalho nas escolas pelas formas instáveis de contratação, como a Designação Temporária (DT), pelo baixo investimento em formação e pelos fracos vínculos que os trabalhadores estabeleciam entre si e com os seus espaços/processos de trabalho. As referidas autoras discutem que tais circunstâncias acabam culminando, muitas vezes, na busca de tratamentos ou soluções para o processo de adoecimento resultante da própria situação de trabalho. Dessa maneira, chamamos a atenção para a condição de trabalho destes profissionais, a qual também pode tornar-se um impedimento para a efetivação de experiências de educação em valores morais.

Por fim, no que se refere aos pontos positivos das experiências analisadas, Alencar et al. (2013) ressaltam os seguintes aspectos: análise do diagnóstico do problema a ser enfrentado; utilização de métodos democráticos e promoção de mudanças nas ações e juízos dos alunos. Diante disso, as autoras avaliam que apesar dos pontos negativos encontrados, as experiências de educação em valores morais analisadas podem ser consideradas como “bem-sucedidas”. No entanto, consideram a importância da realização de novos e mais abrangentes projetos.

Após a exposição dessas informações a respeito da educação em valores morais, passamos a apresentar, no próximo capítulo, os “*Objetivos*” de nossa investigação.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar os juízos de professoras de 1º e 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Vitória (ES), no que diz respeito ao ensino do valor moral da justiça em suas práticas pedagógicas.

5.2 Objetivos Específicos⁵

1. Identificar exemplos de justiça e injustiça citados espontaneamente pelas professoras e suas justificativas;
2. Investigar o conceito das professoras a respeito do valor moral da justiça;
3. Averiguar se as professoras consideram que ensinam o valor moral da justiça em suas práticas pedagógicas e as justificativas;
4. Verificar como as professoras ensinam o valor moral da justiça e as justificativas emitidas para a referida prática;
5. Comparar os juízos das professoras do 1º e do 5º ano no que diz respeito a cada um dos objetivos específicos anteriormente mencionados.

Após a explicitação dos objetivos, apresentamos, a seguir, o “*Método*” que utilizamos em nosso estudo.

⁵ Além dos objetivos específicos apresentados, outros quatro integraram o nosso projeto de pesquisa (Apêndice A). Os referidos objetivos tratam da justiça retributiva propriamente dita (Estudo 4) e da justiça retributiva envolvendo a responsabilidade coletiva e comunicável (Estudo 5), e foram investigados por meio de situações hipotéticas. Ressaltamos que a análise destes dados será realizada após a defesa da dissertação, com a possibilidade de ser apresentada em forma de artigo e/ou em congressos.

6. MÉTODO

6.1 Participantes

Participaram deste estudo 23 professoras de escolas municipais de ensino fundamental, localizadas em bairros de classe baixa da cidade de Vitória, Espírito Santo. Nossa amostra foi composta por dois grupos de profissionais: 11 professoras de 1º ano⁶ e 12 de 5º ano do ensino fundamental.

Inicialmente, nossa meta era entrevistar 30 docentes, 15 de cada ano escolar. No entanto, deparamos-nos com uma dificuldade em encontrar participantes para a pesquisa, sobretudo no que diz respeito a professoras do primeiro ano, pois, em alguns bairros, este ano escolar ainda estava localizado nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei). Por sua vez, encontramos outros entraves no que se refere à adesão de participantes, os quais são apresentados no capítulo “*Resultados e discussão*” da presente dissertação.

Com relação às características da amostra pesquisada, optamos pelo sexo feminino devido ao fato de que a maioria dos profissionais que lecionam para o ensino fundamental é mulher, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2011). Por sua vez, a escolha dos anos escolares foi fundamentada na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo e moral (Piaget, 1932/1994; 1964/1998). Assim, consideramos relevante entrevistar professoras que lecionam para alunos de 1º ano, os quais apresentam aproximadamente seis anos de idade, já que estes, conforme a teoria piagetiana, podem se encontrar no estágio pré-operatório e na fase da heteronomia. Da mesma forma, os alunos de 5º ano, que possuem aproximadamente 10 anos, podem estar vivenciando uma fase de transição da heteronomia para a autonomia e o estágio operatório-concreto. Tendo em vista que um dos nossos objetivos é comparar os dados de professoras que lecionam para diferentes anos do ensino fundamental, avaliamos esta característica como importante para analisarmos se os juízos das

⁶ O ensino fundamental com duração de nove anos passou a vigorar nas escolas do estado do Espírito Santo no início do ano de 2009. No entanto, a implantação desta nova sistemática de ensino está ocorrendo de forma parcial e gradativa. Em nosso estudo, adotamos a nomenclatura “ano” em lugar de sua equivalente: “série”.

participantes modificam-se em razão da tendência de desenvolvimento cognitivo e moral que seus alunos encontram-se.

Elegemos, ainda, as escolas públicas de ensino fundamental por serem estas as que recebem a maioria dos alunos brasileiros (Inep, 2011). Além disso, como menciona La Taille (2013), muitas vezes, os alunos de escolas públicas dependem essencialmente do espaço escolar como meio de formação, de acesso à cultura. A instituição escolar representa, portanto, para muito de seus alunos, a única chance de sair da miséria, da violência, da ignorância, etc. O referido autor assinala que os alunos de escolas particulares costumam possuir capital financeiro, intelectual e social bem mais do que aqueles de instituições públicas. Nesse sentido, selecionamos escolas públicas localizadas em bairros de classe baixa. Finalmente, entre a rede municipal e estadual de ensino, escolhemos a rede municipal, pois esta possui 52 estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental no município de Vitória, enquanto a rede estadual possui apenas cinco estabelecimentos, conforme dados da Secretaria da Educação (2010).

6.2 Instrumentos

Realizamos entrevistas individuais, tendo como referência o método clínico piagetiano (Alencar & Ortega, 2003; Carraher, 1998; Delval, 2002; Piaget, 1932/1994, 1926/2005).

O instrumento de coleta de dados está dividido em três Estudos. O primeiro corresponde ao estudo da concepção de justiça das professoras. Já o segundo trata da investigação sobre a motivação das docentes para o ensino do referido valor. Finalmente, o terceiro diz respeito ao ensino do valor moral da justiça por parte das entrevistadas em suas práticas pedagógicas. Gostaríamos de mencionar que nosso roteiro de entrevista contém, antes das perguntas dos Estudos propriamente ditos, questões que abarcam a caracterização das docentes, a saber: a) idade; b) número de filhos; c) formação universitária; d) tempo de formação universitária; e) formação na pós-graduação; f) tempo que trabalha na escola; g) disciplina que ministra; h) regime de contratação; i) número de escolas que trabalha e j) carga horária de trabalho semanal.

Utilizamos entrevista semiestruturada uma vez que esta, conforme afirma Delval (p.148, 2002), é o tipo de entrevista “que se costuma usar na prática habitual do método clínico quando já temos alguns conhecimentos dos problemas e queremos explorá-los de maneira mais completa”. Além disso, esse tipo de entrevista possibilita a realização de uma entrevista mais profunda que permita a comparação entre os sujeitos (Delval, 2002).

Apresentamos, então, a seguir, o instrumento aplicado em nossa pesquisa (Estudos 1, 2 e 3).

Estudo 1: Concepção de Justiça

1a – Dê exemplos que envolvem situações de justiça e injustiça.

1b – Por quê?

2 – Como você conceitua justiça?

Estudo 2: Motivação para o ensino da justiça

1a – Você ensina justiça em suas práticas pedagógicas?

1b – Por quê?

Estudo 3: Ensino do valor moral da justiça

(Se a resposta anterior for positiva)

1a – Como você ensina justiça em suas práticas pedagógicas?

1b – Por que você ensina justiça dessa forma?

Figura 1 – Quadro demonstrativo do roteiro de questões do instrumento de pesquisa

6.3 Procedimentos

O método clínico é um procedimento que se realiza por meio de entrevistas ou situações abertas, em que se busca acompanhar o curso do pensamento do sujeito. Este método caracteriza-se por uma intervenção sistemática do pesquisador frente à conduta dos participantes, cuja finalidade está em descobrir como estes pensam, analisam situações, resolvem problemas e respondem às contrassugestões do examinador. Há o pressuposto de que os sujeitos têm em mente representações ou modelos da realidade e, sendo assim, o importante é fazer com que essas crenças espontâneas sejam emitidas por meio de perguntas adequadas (Carraher, 1998; Delval, 2002).

Delval (2002) distingue dois tipos de perguntas utilizadas quando se aplica o método clínico: as básicas e as complementares. As primeiras dizem respeito às questões que fazem parte do roteiro de entrevista, sendo as segundas referentes às perguntas elaboradas durante a entrevista a fim de esclarecer o que o sujeito diz e entender o seu sentido. Ou seja, são feitas perguntas básicas a todos os participantes, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas de cada um deles. Assim, a cada resposta do sujeito o pesquisador tem de perguntar-se por que ele explica dessa forma e qual o significado dos termos que utiliza.

Diante do exposto, entendemos que a escolha pelo método clínico piagetiano é adequada ao trabalho a que nos propusemos, pois este nos fornece subsídios para investigar os juízos das participantes. Além disso, como afirmam Alencar e Ortega (2003), “o método clínico é ainda um dos principais recursos metodológicos que pode ser utilizado no estudo da moralidade humana” (p. 137).

Com base nas variáveis anteriormente mencionadas, a seleção das participantes ocorreu por meio de contato com instituições de ensino da rede municipal de Vitória. Inicialmente, escolhemos escolas localizadas em bairros de classe baixa do referido município, isto é, que possuem renda média de até 830 reais⁷, que equivale a um total de 30 instituições. Por meio de um sorteio, elegemos a

⁷ Estipulamos o limite de renda média dos bairros como equivalente à metade da renda média da cidade de Vitória, que corresponde ao valor de 1.661,99. Após este delineamento, para a seleção dos bairros, acessamos os dados socioeconômicos de cada região no site da prefeitura de Vitória: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/bairros.asp>

ordem dos colégios a serem contatados. Para compor a nossa amostra, foi necessário visitar 10 instituições de ensino. Vale dizer que, antes de abordarmos as participantes, apresentamos a pesquisa para a direção e/ou setor pedagógico da instituição, que assinou uma autorização para a realização da coleta de dados na escola (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas pela autora desta dissertação, na própria instituição que a participante leciona, em locais como a sala de aula, sala da direção, auditório, entre outros. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A média de duração foi de 59,7 minutos, sendo que o tempo destas variou entre 31 e 90 minutos. Vale ressaltar que a referida média inclui os demais Estudos realizados (Estudos 4 e 5), os quais serão analisados após a defesa da presente dissertação.

No decorrer da pesquisa, respeitamos todos os procedimentos éticos conforme os padrões da Resolução N° 196/1996 do Ministério da Saúde (1996). Para a participação na pesquisa, todas as professoras foram solicitadas a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Por fim, queremos ressaltar que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, conforme carta de aprovação apresentada no Apêndice D.

6.4 Tratamento dos dados

Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002). Dessa maneira, com fundamento na referida proposta, adotamos para a análise dos dados os seguintes passos: a) transcrição de todas as entrevistas, b) leitura de todos os protocolos de entrevista, c) elaboração de categorias iniciais, d) discussão das categorias iniciais com duas auxiliares de pesquisa, e) elaboração de categorias detalhadas e resumidas e f) discussão com uma juíza para validação das categorias. Após esta etapa, analisamos as entrevistas mediante as categorias elaboradas. Nesta última fase, contamos com uma auxiliar de pesquisa e uma juíza para o fechamento da análise dos dados.

Terminada a exposição das considerações referentes ao “*Método*” utilizado no presente estudo, passamos à apresentação dos “*Resultados e discussão*”.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo apresentamos e discutimos os dados provenientes das entrevistas realizadas nesta pesquisa. Para melhor organização dos dados, dividimos este capítulo em três subcapítulos – “*Estudo 1: concepção de justiça*”; “*Estudo 2: motivação para o ensino da justiça*”; “*Estudo 3: ensino do valor moral da justiça*”.

O primeiro diz respeito à concepção de justiça emitida pelas participantes, a qual foi investigada por intermédio de exemplos de injustiça e justiça citados espontaneamente e as justificativas correspondentes (Questões 1a e 1b), assim como por uma questão que aborda diretamente o conceito do valor moral em pauta (Questão 2). Por sua vez, o segundo trata dos dados referentes às motivações das professoras para o ensino da justiça em suas práticas pedagógicas (Questões 3a e 3b). Finalmente, o terceiro versa sobre os procedimentos que as profissionais consideram que utilizam no ensino da justiça e as justificativas para tal prática (Questões 4a e 4b).

No decorrer dos subcapítulos, adotamos a sigla *n* para nos referir ao número de respostas ou justificativas mencionados pelas entrevistadas, que pode ou não coincidir com o número total de participantes ($n=23$), uma vez que as docentes tinham a possibilidade de relatar mais de uma resposta ou justificativa por questão. Ressaltamos, ainda, que as explanações destacadas em negrito e itálico dizem respeito a trechos literais das entrevistas, e que utilizamos nomes fictícios para identificação das participantes. Vale dizer, também, que usamos a letra *E* para identificar as perguntas realizadas pela entrevistadora. Além disso, informamos que, ao longo dos três subcapítulos, fazemos referência a diferenças quanto à caracterização das docentes e ano escolar que a participante leciona apenas quando elas foram verificadas.

Tendo exposto esses esclarecimentos, passamos a descrever dados a respeito das dificuldades encontradas na coleta de dados, sobretudo no que diz respeito à adesão à pesquisa por parte das professoras e, posteriormente, apresentamos dados de caracterização das participantes.

Conforme mencionamos no capítulo “*Método*”, nossa intenção inicial era entrevistar 30 professoras, 15 de cada ano escolar. No entanto, além da dificuldade

em encontrarmos docentes que lecionam para o 1º ano, deparamos-nos com outros entraves. Um deles diz respeito a agendar um horário em comum com as participantes, tendo em vista que elas disponibilizaram apenas os seus horários de planejamento para a realização da entrevista, os quais têm duração de 50 minutos. Assim, tentamos agendar as entrevistas nos dias em que as profissionais tinham dois horários de planejamento seguidos, porém, nem sempre foi possível. Outro problema vivenciado foi quanto ao local das entrevistas: o espaço escolar, que não dispunha de muitas salas vazias e com o silêncio necessário para a realização das entrevistas.

Além destes aspectos, oito professoras abordadas recusaram-se a participar da pesquisa e uma entrevista foi descartada, uma vez que esta não foi concluída no tempo disponibilizado pela docente (50 minutos), a qual não se mostrou favorável a continuar a entrevista em outro momento. Houve ainda um caso em que não conseguimos falar com um grupo de professoras, mas recebemos a negativa destas por meio da pedagoga da escola. Ocorreu, ainda, que uma professora aceitou participar da pesquisa, mas não conseguimos realizar a entrevista, pois a docente não compareceu à escola em dois dias agendados com a pesquisadora.

Vale dizer que as profissionais que recusaram participar da pesquisa emitiram justificativas para este fato tal como má experiência em pesquisas anteriores (n=2), falta de retorno com a pesquisa (n=2), falta de tempo disponível (n=2) e desconforto com o uso do gravador durante a entrevista (n=1). Além disso, uma docente alegou que estava entrando em licença, outra afirmou que queria um tempo para pensar a respeito e que depois entraria em contato com a pesquisadora e uma profissional não justificou. Por sua vez, o grupo de professoras justificou, por meio da pedagoga da escola, alegando que já estavam participando de outra pesquisa.

Em outros trabalhos também foi verificada a resistência de profissionais da educação em participar de pesquisas. No estudo de Martins e Silva (2009) alguns professores abordados recusaram-se a participar, seja pelo fato de terem que dedicar um pouco de tempo para escreverem as respostas ou pela obrigação em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além deste trabalho, podemos citar a pesquisa de Alencar et al. (no prelo), em que foram enviados 734 questionários a escolas públicas estaduais do Estado do Espírito Santo, e as pesquisadoras receberam um retorno de 92 deles. Ao contrário de nossa dissertação, nos estudos mencionados

foi aplicado um questionário como instrumento de coleta de dados. Assim, temos que tanto em estudos envolvendo a aplicação de questionário quanto envolvendo entrevista, encontramos recusas de profissionais da educação em participar de pesquisas. Assim, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas buscando investigar, de forma específica, as razões que levam esses profissionais a tal recusa.

A respeito dos dados coletados acerca das características pessoais e profissionais das participantes, investigamos os seguintes aspectos: a) idade; b) número de filhos; c) formação universitária; d) tempo de formação universitária; e) formação na pós-graduação; f) tempo que trabalha na escola; g) disciplina que ministra; h) regime de contratação; i) número de escolas que trabalha e j) carga horária de trabalho semanal.

O primeiro dado a ser apresentado é referente à **idade** das docentes. Constatamos que 30,4% (n=7) encontram-se *entre 31 e 41 anos*, 56,6% (n=13) *entre 42 e 52 anos* e 13% (n=3) *entre 53 e 63 anos*. Das sete professoras com idade *entre 31 e 41 anos*, cinco lecionam para o primeiro ano e duas para o quinto ano do ensino fundamental. No que diz respeito às 13 entrevistadas com idade *entre 42 e 54 anos*, cinco delas lecionam para o primeiro ano e oito lecionam para o quinto ano. Já as profissionais com idade *entre 53 e 63 anos*, uma trabalha com o primeiro ano e duas com o quinto ano. Percebemos, assim, que as participantes desta pesquisa que lecionam para o primeiro ano possuem, de forma geral, uma menor faixa etária do que as professoras do quinto ano.

Quanto ao **número de filhos**, verificamos que 82,6% (n=19) das participantes *possuem filhos*, sendo que apenas três (13%) *não possuem* e uma (4,4%) professora estava *gestante* no momento da realização da entrevista. Dentre as 19 professoras que têm filhos, 12 possuem *dois filhos*, quatro possuem *um filho*, duas possuem *três filhos* e uma possui *quatro filhos*.

Todas as entrevistadas possuem **formação universitária** (n=25): 52% (n=13) em *Pedagogia*, 16% (n=4) em *Letras*, 12% (n=3) em *Magistério Superior*, 8% (n=2) em *Geografia* e 12% (n=3) em *Outros cursos – Artes, Filosofia e História*. O **tempo de formação universitária** das participantes variou entre seis e 32 anos, para os quais estipulamos os intervalos *entre 6 e 10 anos* (28%, n=7), *entre 11 e 15 anos* (32%, n=8), *entre 16 e 20 anos* (20%, n=5) e *acima de 21 anos* (20%, n=5).

Por meio das informações coletadas que tratam da **formação na pós-graduação**, averiguamos que a maior parte das profissionais (82,6%, n=19) *possui pós-graduação*, sendo que 18 delas possuem *uma pós-graduação* e uma possui *duas pós-graduações*. Ressaltamos que apenas uma participante possui formação *stricto sensu*, enquanto as demais possuem formação *lato sensu*. Dos cursos que as professoras possuem, 20% (n=4) são na área de *Psicopedagogia*, 15% (n=3) na área de *Letras*, 10% (n=2) na área de *Gestão*, 10% (n=2) na área de *Supervisão*, 10% (n=2) na área de *Planejamento educacional* e 35% (n=7) em *Outras áreas*. Foram incluídos em *Outras áreas* os cursos *Docência*, *Mestre em Educação*, *Psicologia da Educação*, *História*, *Educação Inclusiva* e *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Além disso, uma professora não conseguiu lembrar a área de formação que cursou na pós-graduação.

Sobre o **tempo que trabalha na escola** em que foi realizada a entrevista, constatamos uma variação entre dois e 29 anos, sendo que 47,8% (n=11) das participantes trabalhavam *entre 2 e 5 anos*, 30,4% (n=7) *entre 6 e 9 anos* e 21,8% (n=5) *acima de 10 anos*. Com relação à **disciplina que ministra**, a maioria das participantes ministra disciplinas do *Núcleo Comum* (56,6%, n=13), seguidas das que ministram *Português*, *História e Geografia* (17,4%, n=4), apenas *Matemática* (4,3%, n=1) e apenas *Português* (4,3%, n=1). Nesta questão, obtivemos 17,4% (n=4) de *dado perdido* por causa de ausência de pergunta do pesquisador.

Finalmente, no que se refere ao **regime de contratação** e ao **número de escolas que trabalha**, constatamos que todas as professoras são *efetivas* e 56,5% (n=13) trabalham em mais *uma* escola além da instituição na qual as entrevistas foram realizadas. Dessa maneira, a **carga horária de trabalho semanal** das participantes é de *50 horas* (69,6%, n=16), *25 horas* (26,1%, n=6) ou *37 horas* (4,3%, n=1), tendo em vista que algumas participantes não lecionam em outro local, mas trabalham em dois turnos na mesma escola.

Após a descrição da caracterização das participantes, passamos a descrever e discutir os três Estudos da presente pesquisa.

7.1 Estudo 1: concepção de justiça

Neste subcapítulo, tratamos os dados referentes à concepção de justiça das participantes. As questões do instrumento buscaram verificar os exemplos citados espontaneamente e suas justificativas, assim como o conceito atribuído pelas professoras acerca deste tema. Começamos, então, pelos dados encontrados por meio das situações de injustiça e justiça e seus fundamentos, e, em seguida, passamos para aqueles sobre os conceitos de justiça.

Exemplos espontâneos de injustiça e justiça

Iniciamos perguntando às professoras sobre exemplos de situações que envolvem justiça e outros que abarcam injustiça e suas respectivas justificativas. No entanto, mesmo com nossa menção ao exemplo de justiça em primeiro lugar, a maioria das participantes iniciou descrevendo um exemplo de injustiça (n=17). As demais mencionaram os dois exemplos juntos (n=4) ou começaram pelo exemplo de justiça (n=2). Além disso, grande parte delas (n=9) afirmou que é mais difícil relatar exemplos de justiça, sendo que uma entrevistada (Lília, 5º ano) não conseguiu lembrar-se de um.

Difícil achar de justiça (risos). Eu estou procurando, pensando, mas é difícil de achar (Laura, 5º ano).

[silêncio] ***Não. Sou um pouco descrente disso, entendeu? Não acredito muito, não. Eu acho que por trás de tudo tem um interesse. Não tem uma justiça limpa, nua, crua, simplesmente pela justiça*** (Lília, 5º ano).

O que seria uma situação justa? A gente vê tanta injustiça que a gente acaba nem sabendo o que é justo (Lívia, 5º ano).

Podemos perguntar-nos a quem é atribuída esta maior dificuldade em mencionar exemplos de justiça por parte das professoras. Analisando suas respostas, notamos que quatro delas explicam tal fato pela situação atual de injustiça no contexto e no entorno escolar:

Eu acho que aqui dentro da escola acontece muito mais injustiça do que justiça, principalmente com a realidade dessas crianças (Jacinta, 1º ano).

É interessante que a gente tem dificuldade de conseguir situações justas porque nessa realidade que a gente vive aqui na escola, a gente se indigna tanto, e marca mais a gente, não é? (Jacinta, 1º ano).

A realidade que a gente tem nessa comunidade escolar é uma realidade de muita violência, onde a injustiça predomina. (...) Os conflitos aqui a gente percebe que são resolvidos sempre na violência, principalmente física (Janete, 1º ano).

De algum fato que ocorreu, não é? É tanta coisa que a gente vê no jornal, que a gente vê que tem tanta injustiça. Tem mais injustiça do que justiça mesmo (Júlia, 1º ano).

Em consonância com o que foi exposto, verificamos que as entrevistadas apresentaram um número maior de exemplos de injustiça do que de justiça, sendo o primeiro quase o dobro do número de respostas do segundo. Ao todo foram enunciados 57 exemplos de injustiça e 30 exemplos de justiça.

A partir das situações de injustiça citadas, estabelecemos 11 categorias, as quais estão apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1.

Exemplos espontâneos de injustiça

Exemplos de injustiça	Número	Porcentagem [%]
1. Ausência do direito de ser cuidado	13	22,8
2. Impunidade	08	14,0
3. Condição de trabalho docente	08	14,0
4. Pobreza	04	7,0
5. Homicídio	03	5,3
6. Ausência de igualdade	03	5,3
7. Ausência de equidade	03	5,3
8. Punição incorreta	03	5,3
9. Recompensa desmerecida	02	3,5
10. Calúnia	02	3,5
11. Outros	08	14,0
Total	57	100,0

Conforme podemos averiguar, os exemplos de injustiça mais proferidos dizem respeito a uma *ausência do direito de ser cuidado*. As respostas versam sobre

a omissão deste direito ao ser humano de forma geral, ou em particular às crianças, por parte do Governo ou da família. Foram mencionados exemplos de ausência do direito de ser cuidado com relação à saúde (n=6), à família (n=4), à educação (n=2) e à moradia (n=1). Os relatos a seguir ilustram o que acabamos de expor:

Em relação às crianças, quantos pais têm os seus filhos, mas não zelam por eles, não cuidam? Então, eu acho que é uma injustiça em relação a essas crianças. E o Ministério Público, o poder público, não consegue dar conta disso, não é? (Judite, 1º ano).

Injustiça é você pagar muito imposto, ser o país que mais paga imposto e não ter direito a uma boa educação, a uma boa saúde. Isso é uma injustiça. Ter que ficar nos corredores de um hospital, sendo que a carga tributária do país é a maior do mundo. Isso é uma injustiça (Letícia, 5º ano).

Por sua vez, as participantes também descreveram a *impunidade* como uma situação injusta, seja com relação a pessoas que cometeram crimes (n=7) ou aos alunos (n=1). Ressaltamos que a maior parte desses exemplos (n=6) foi emitida por profissionais que trabalham com o 5º ano:

Por exemplo, uma pessoa que a sociedade sabe que é culpada de um crime e não é punido pela justiça, não tem punição para essa pessoa. Eu acho injustiça (Laís, 5º ano).

Por exemplo, a menina pinta a parede, risca a parede toda do banheiro com todo tipo de caneta. Vandalismo isso. A gente já foi chamada a atenção porque a gente pediu para o aluno limpar, porque isso poderia ser causado como constrangimento. Então, assim, alguns grupos já se posicionam a favor, não é? Que isso está certo, o aluno tem que ser corrigido, tem que ter leis que corrigem o aluno. Mas, tem outra facção que protege o aluno de tudo. A criança pode tudo: pode faltar aula, pode chegar a hora que quiser, porque na constituição tem acesso e permanência na escola. Então ele pode chegar a hora que quiser porque ele não pode ser suspenso (Liliane, 5º ano).

Outros exemplos de injustiça fazem referência à *condição de trabalho docente*, em que as entrevistadas expuseram situações como a má qualidade da formação oferecida aos professores pelo Governo, falta de tempo para formação, falta de respaldo por parte da escola e o baixo salário que recebem:

Mas a própria formação que o sistema nos dá é para atingir as metas deles. O problema hoje de Vitória e Cariacica é o IDEB. Eles estão doidinhos com

essa questão do IDEB. Então, eles estão matando a gente de formação, mas para melhorar o IDEB a nível nacional. Não no sentido da formação do professor, para ele se tornar melhor pessoa, melhor profissional (Jacira, 1º ano).

O *homicídio* também foi relacionado como situação injusta, sendo citados acontecimentos a respeito do assassinato de uma forma geral (n=1) e, em particular aquele cometido por um grupo de pessoas (n=2) na tentativa de “fazer justiça com as próprias mãos”, isto é, o linchamento de um indivíduo. Temos o relato de Júlia (1º ano) como exemplo: ***Uma pessoa matar a outra por motivo fútil, isso é uma injustiça grande. Matar qualquer pessoa já é porque não tem motivo para matar.***

Além dos grupos de respostas descritos, constatamos a *ausência de igualdade* e a *ausência de equidade*. Na primeira categoria estão os exemplos que remetem a um tratamento desigual entre pessoas. Por outro lado, na segunda estão aqueles que tratam da ausência de tratamento diferenciado a um indivíduo que necessita devido as suas particularidades:

Teve uma vez que nós tivemos aumento diferenciado e eu achei uma injustiça (Jane, 1º ano).

Mas, seria uma situação injusta dar essa vaga [Educação em tempo integral] ***para uma criança de uma família que tem maiores condições financeiras, que não passou por esses problemas de risco social, de violência física, violência psicológica. São famílias mais estruturadas. Eu sei que é direito de todos, que a educação é pública. Eu entendo isso. Mas diante da situação que o público não tem como atender a todos como deveria, eu penso que deveria ter sim essa prioridade. É uma situação injusta como existe atualmente*** (Janaina, 1º ano).

Verificamos, ainda, que a *punição incorreta* e a *recompensa desmerecida* são consideradas injustas pelas participantes:

Mas pegar essas pessoas que cometeram esse delito e jogar num presídio onde elas não tenham a menor chance de se recuperar também acho uma injustiça. Por quê? ***Eu acho que é uma injustiça, porque se você vai tirar o elemento de circulação, que realmente você tire de vez. Como assim tirar de vez? Tire de vez. Por exemplo, a pena de morte. Sou muito franca com você, porque o sujeito praticou aquilo e ele foi tirado realmente do convívio da sociedade*** (Lara, 5º ano).

E injustiça também que eu acho é passar um aluno sem saber nada. Nada!
(Luiza, 5º ano).

Por fim, em *outros* incluímos as respostas que não se adequaram aos conteúdos dos demais grupos elaborados. As referidas explanações versam sobre *resolução de conflito com violência*, retirada de uma criança de sua família para colocar em *adoção*, *coação* (forçar alguém a entrar no movimento de greve), *erro médico*, *condição de aprendizado do aluno* (estudar em uma escola em péssimas condições), *encaminhamento de aluno* (tirar da sala para outra pessoa conversar), *existência* (viver) e *assalto*.

Quanto às justificativas dos exemplos de injustiça, obtivemos um total de 81 explicações, que resultou em 10 categorias (Tabela 2).

TABELA 2.

Justificativas dos exemplos espontâneos de injustiça

Justificativas	Número	Porcentagem [%]
1. Negação de direitos	15	18,5
2. Ausência de oportunidade de desenvolvimento pessoal	13	16,0
3. Consequência negativa para o aluno	10	12,3
4. Desvalorização da vida ou da profissão	10	12,3
5. Desigualdade social	06	7,4
6. Ineficácia da ação ou da Lei	05	6,2
7. Punição desproporcional	03	3,7
8. Valores pessoais	03	3,7
9. Ausência de resposta	07	8,6
10. Outros	09	11,1
Total	81	100,0

O argumento mais utilizado pelas professoras para justificar os exemplos de injustiça diz respeito à *negação de direitos*. Para estas participantes, as situações que relataram são injustas porque se caracterizam como uma negação de direitos ao ser humano: ***Porque eu acho que a gente deveria existir em uma sociedade em que todos pudessem ter os direitos mínimos, não é? A própria constituição coloca isso, não é? Principal direito social: educação, saúde, moradia*** (Jacinta, 1º ano).

A segunda justificativa mais empregada foi a *ausência de oportunidade de desenvolvimento pessoal*, isto é, a situação é injusta porque não possibilita ao indivíduo tornar-se um cidadão melhor, um profissional melhor. Foram inseridas nesta categoria citações referentes ao desenvolvimento do aluno (n=10), do professor (n=2) e da criança em geral (n=1). O relato de Janaina (1º ano) é característico deste grupo: ***Porque tira a chance delas [alunos]. Elas continuam ali à margem da sociedade, continuam sofrendo, continuam vivenciando talvez uma violência em casa, continuam deixando de ter oportunidades em outros espaços públicos, de ter outras linguagens de educação, outras vivências.***

Outro grupo de justificativas aborda a *consequência negativa para o aluno*, ou seja, é considerada injusta a ação que traz ao educando consequências negativas como o sofrimento e a má condição de aprendizagem: ***Posso prejudicá-lo mais ainda. Eu como professora posso prejudicá-lo mais ainda e fazer a vida dele pior se eu fizer uma avaliação errada. Não conseguir enxergar tudo o que envolve a vida daquela criança*** (Letícia, 5º ano).

Dando continuidade à apresentação das explicações emitidas pelas entrevistadas, temos a *desvalorização da vida ou da profissão*, sendo que cinco participantes mencionaram a desvalorização da vida e cinco a desvalorização da profissão. Com relação à primeira, as argumentações se referem a colocar vidas em risco, não dar importância à vida da criança, entre outros. Já a segunda trata de assuntos como a falta de correspondência entre o salário recebido e as atividades desenvolvidas e o desrespeito pela profissão do professor por parte da sociedade, dos cursos de formação e do Sistema:

E aqui, parece que o mundo todo aqui em volta, é só coisa material. Eles dão pouca importância à vida, dão pouca importância ao estudo (Lívia, 5º ano).

E aí tem a própria sociedade que desvalorizou esse profissional. O próprio Sistema é cúmplice dessa desvalorização do profissional (Jacira, 1º ano).

No que concerne ao fundamento *punição desproporcional*, temos justificativas que salientam a falta de proporção entre o ato cometido por um indivíduo e a punição recebida: ***Porque, assim, eu achei injusto, eu achei que marcou. Quando eu vi na televisão os caras lá, coitados, com uma roupa muito***

simples e acorrentados porque estavam pescando em um lugar proibido, eu achei um pouco de exagero (Jaqueline, 1º ano).

As professoras justificaram, ainda, com base nos próprios valores pessoais, como mostra o depoimento de Joseane (1º ano):

Levando para um lado pessoal, o fato de não ser mãe e querer ser, e ver essas pessoas fazerem isso e até muitas vezes não pagarem, não serem punidas pelo Estado, pelos órgãos competentes, pelo fato de você simplesmente ter um filho e chegar lá e dar, chegar lá e jogar.

Na última categoria, *outros*, agrupamos os argumentos que não se adequaram aos grupos anteriormente mencionados, tais como a *importância da punição, ameaça e dificuldade em competir com o que é ofertado fora do contexto escolar*.

Passamos, agora, à apresentação dos exemplos espontâneos de justiça obtidos na presente pesquisa. Conforme exposto na Tabela 3, verificamos um total de 30 situações consideradas justas pelas participantes.

TABELA 3.

Exemplos espontâneos de justiça

Exemplos de justiça	Número	Porcentagem [%]
1. Presença do direito de ser cuidado	08	26,7
2. Condição de trabalho docente	06	20,0
3. Julgamento ou punição de um culpado	04	13,3
4. Condição de aprendizado do aluno	04	13,3
5. Equidade	02	6,7
6. Ausência de resposta	01	3,3
7. Outros	05	16,7
Total	30	100,0

A *presença do direito de ser cuidado* foi o fator mais mencionado para a construção de uma situação justa. Para as entrevistadas, uma ocasião é justa quando o ser humano tem o direito de ser cuidado preservado. Foram mencionados direitos com relação ao ser humano de forma geral, e ao aluno e ao professor em específico, tanto no âmbito da educação (n=6) quanto no da saúde (n=2). Tal cuidado refere-se à

possibilidade de acesso à escola, ter uma vaga no hospital quando necessita, entre outros. São exemplos:

Hoje a escola trabalha com uma diversidade maior, entendeu? De forma geral, eu acho que é uma forma muito justa. Dá acesso a todos à escola. É uma coisa que eu acho justo (Liliane, 5º ano).

Eu acho, assim, por exemplo, também é o que a gente está vivenciando agora. Uma pessoa está doente precisando de atendimento e aí busca através da justiça esse atendimento (Júlia, 1º ano).

Na categoria *condição de trabalho docente* agrupamos todos os exemplos que dizem respeito à condição de trabalho, como um melhor salário e uma melhor infraestrutura de trabalho: ***É uma quantidade de aluno que a gente consegue dar conta. Porque, assim, se a gente trabalha com pouco aluno, a gente tem um trabalho melhor do que com a sala lotada de aluno, com muitos alunos*** (Luiza, 5º ano).

Outro grupo de respostas remete ao *julgamento ou punição de um culpado*. As participantes mencionaram a punição e/ou o julgamento de um culpado de forma geral (n=3), e em particular a punição para os crimes de trânsito (n=1): ***As leis de trânsito mais rígidas, sendo cumpridas, o aumento da pena para quem infringe a lei, eu acho que é uma situação de justiça que está começando a dar um resultado*** (Jamile, 1º ano).

Constatamos que a *condição de aprendizado do aluno*, como, por exemplo, levá-lo a discernir e oferecer material para o aluno estudar, também é uma situação justa para as participantes, como mostra o depoimento a seguir: ***Assim, a prefeitura tem dado uma coisa, assim, para eles estudarem: caderno, lápis, lápis de cor, canetinha. Tudo eles recebem para poder ajudar*** (Liana, 5º ano).

A *equidade* foi abordada em dois exemplos de justiça, os quais tratam da prioridade de educação em tempo integral para alunos que precisam e da necessidade de avaliação de um comportamento com base no contexto em que ele está inserido. O relato da participante Janaina (1º ano) ilustra essa categoria:

Nós temos famílias que trabalham fora, principalmente mães que cuidam de seus filhos sozinhas, ou o esposo abandonou por algum motivo, e que trabalham em tempo integral e que dão conta dos três, quatro filhos que

têm. São mães, são pais, sustentam. Então, eu acho justo para estas mães a educação em tempo integral. Isso eu acho justo para estas mães.

Finalmente, temos a categoria *outros*, que inclui respostas que versam sobre *recompensa de um indivíduo que foi punido injustamente, igualdade, desenvolvimento de um bom trabalho, usufruto de um bem pelo qual pagou e desejo* (não ser forçado).

Para os exemplos de justiça que acabamos de descrever, as professoras apresentaram 36 justificativas (Tabela 4).

TABELA 4.

Justificativas dos exemplos espontâneos de justiça

Justificativas	Número	Porcentagem [%]
1. Garantia de direitos	12	33,3
2. Valorização da vida ou da profissão	06	16,7
3. Melhora do desempenho como profissional	05	13,9
4. Autoestima	02	5,6
5. Ausência de resposta	03	8,3
6. Outros	08	22,2
Total	36	100,0

O critério da *garantia de direitos* foi o mais utilizado pelas participantes. Foi mencionado o direito ao voto, ao atendimento médico, à educação, entre outros. Vejamos a explicação de Liliane (5º ano):

Porque todo cidadão tem direito, toda pessoa tem direito a uma escola, tem o direito de conviver, de aprender. E aprender não quer dizer aquele aprender acadêmico. Muitas vezes o aprender do aluno aqui na escola é de pegar um garfo e colocar na boca. Isso é criar autonomia. Um aprender com coisas assim, que é individual.

Em segundo lugar, e com a metade de respostas da primeira categoria, averiguamos o grupo de fundamentos acerca da *valorização da vida ou da profissão*, sendo três respostas sobre a valorização da vida e três a respeito da valorização da profissão. Ressaltamos que a maioria (n=5) das justificativas dos exemplos de justiça que trata da valorização da vida ou da profissão foi relatada por professora que leciona para o 5º ano. Os depoimentos a seguir são exemplos característicos:

Porque valoriza o ser humano, valoriza a vida, não é? (Jamilé, 1º ano).

Porque eu preciso sobreviver e eu acho justo porque eu desenvolvo bem o meu trabalho, eu acho justo que eu deva receber pelo meu trabalho, não é? Isso é justo. Trabalhar de graça ou trabalhar com um salário que não dê para eu ter uma vida digna não é uma situação justa. E justiça é eu ser recompensada, ser bem remunerada por aquilo que eu desenvolvo. Desenvolvendo bem (Letícia, 5º ano).

Outro grupo de justificativas diz respeito à *melhora do desempenho como profissional* das professoras. Segundo elas, a situação exemplificada é compreendida como justa porque possibilita investir mais na carreira, sentir-se mais segura em sala de aula e desempenhar melhor o seu trabalho, com desenvoltura. Esse tipo de argumento foi citado apenas por docente que trabalha com o 5º ano: ***O professor se sente seguro. Então, o desempenho é melhor. Não é que o professor não saiba trabalhar, mas ele se sente protegido. Porque nós não nos sentimos protegidos em sala de aula*** (Lorena, 5º ano).

Verificamos, ainda, duas menções à *autoestima*, ou seja, a um estado subjetivo de valorização de si, por parte de professoras de 1º ano. As docentes propuseram o reconhecimento e o orgulho em ser apontado como professor para explicar os seus exemplos de justiça: ***É muito bom ser apontada como professora. Eu gosto muito. Quando a gente vai a algum lugar que a pessoa pergunta assim: “qual a sua profissão?”. Isso me dá orgulho*** (Jaciera, 1º ano).

Por último, na categoria *outros* incluímos argumentos como *ausência de consequência negativa para o aluno, oportunidade de desenvolvimento pessoal e punição correta*, os quais também foram abordados nas justificativas dos exemplos de injustiça.

Conceitos de justiça

Após as entrevistadas emitirem os exemplos de injustiça e de justiça, solicitamos que enunciassem um conceito de justiça. Obtivemos 73 respostas, com as quais constituímos 11 categorias (Tabela 5).

TABELA 5.

Conceito de justiça

Conceito de justiça	Número	Porcentagem [%]
1. Garantia de direitos	15	20,5
2. Ação correta em geral	11	15,1
3. Ação correta específica	09	12,3
4. Menção ao correto	06	8,2
5. Respeito	06	8,2
6. Cumprimento de deveres	06	8,2
7. Cumprimento de regras	04	5,5
8. Igualdade	04	5,5
9. Verdade	03	4,2
10. Oportunidade de desenvolvimento pessoal	02	2,7
11. Outros	07	9,6
Total	73	100,0

A *garantia de direitos* foi o enfoque mais utilizado para conceituar a justiça. As docentes mencionaram direitos do ser humano de forma geral, e em específico como o de ser feliz, trabalhar, ter saúde e educação: ***Justiça é quando os direitos de uma pessoa são respeitados*** (Letícia, 5º ano).

Conforme exposto na Tabela 5, a avaliação de uma atitude ou de um fato como correto serviu de base na conceituação de justiça para grande parte das professoras. Em *ação correta em geral* incluímos as explanações que versam sobre um comportamento correto de forma geral: ***Então, para mim, justiça é ser correto, é fazer tudo corretamente, não é?*** (Lívia, 5º ano). Já *ação correta específica* compreende as respostas que tratam de exemplos de uma conduta correta específica como, por exemplo, reconhecer um erro, pagar pelo o que fez de maneira proporcional ao erro, avaliar considerando vários caminhos, agir com seriedade na realização de um trabalho, agir com honestidade na realização de um trabalho, cuidar do bem público e saber ouvir: ***Acho que agrega valores, no sentido de a pessoa ser séria, ser honesta, de a pessoa cuidar do bem público. Quando eu cuido do bem público, eu cuido da pessoa que está sendo atendida*** (Jacira, 1º ano). Finalmente, em *menção ao correto* agrupamos os conceitos que fazem referência a algo que é correto de forma geral, sem abarcar uma ação de um indivíduo: ***Conceituar justiça é***

você lembrar-se de coisa correta, certa, não é? (Joseane, 1º ano). Assim, somando essas três categorias que fazem referência ao que é correto, temos um total de 26 respostas, isto é, 35,6% dos dados obtidos.

Por sua vez, na categoria *respeito* constam as respostas que tratam da justiça como aquilo que envolve o respeito ao outro (n=4), a si mesmo (n=1) e ao patrimônio público (n=1), a maior parte (n=5) enunciada por docente que leciona para o 1º ano:

É respeitar o ser humano, é tratar o ser humano como alguém, não é? Como um sujeito que merece respeito, não como um a mais na multidão (Jacinta, 1º ano).

Respeito ao outro e a si próprio. Quando existe respeito ao outro e a si próprio (Janete, 1º ano).

Eu penso que o conceito de justiça agrega muitos valores: respeito, respeito pela coisa pública. Às vezes me revolta aqui na escola do quanto a comunidade não respeita esse espaço aqui (Jacira, 1º ano).

O conceito de justiça também foi relacionado à noção de *igualdade* entre as pessoas: ***Primeiro, para ser justa ela tem que ser igualitária*** (Laís, 5º ano). Obtivemos, ainda, com menor frequência, conceitos de justiça que fazem alusão à *oportunidade de desenvolvimento pessoal*, sendo citados o desenvolvimento do indivíduo de forma geral e o incentivo às potencialidades educacionais deste. Na categoria *outros* agrupamos os demais conceitos, como *confiança* e *ferramenta para saber viver*.

Discussão

Por meio dos dados apresentados, podemos verificar que as professoras emitiram uma variedade de respostas e justificativas a respeito dos exemplos de injustiça e justiça, bem como sobre o conceito deste valor moral. Vale dizer que, a partir dessas questões, o foco de nossa análise é a concepção de justiça das participantes. Dessa maneira, vamos destacar, no presente texto, os conteúdos que apareceram em maior frequência ou que possuem relevância teórica para o estudo.

Ao analisarmos as categorias estabelecidas, verificamos que a temática dos **direitos** foi abordada pelas professoras, com maior frequência, em todas as perguntas e justificativas do presente Estudo. O aspecto da negação dos direitos do ser humano foi enfatizado na referência aos exemplos de injustiça e suas explicações, enquanto a presença do direito foi ressaltada na questão sobre os exemplos de justiça e seus argumentos, assim como na indagação acerca do conceito de justiça. Destarte, percebemos uma relação próxima constituída pelas participantes entre justiça e direitos.

Essa consideração das entrevistadas aproxima-se da acepção de justiça apresentada por La Taille (2001a), quando destaca três características que vinculam o referido valor à moral: a justiça é sempre boa, traduz-se em leis e confere direitos. Para o autor (2000), a justiça é a única virtude que corresponde ao binômio direito/deveres, pois dos direitos morais decorrem deveres morais. Então, se é instituído a alguém determinado direito, os outros têm o dever de respeitá-lo. Assim, a justiça é definida como dar a alguém o que é seu de direito, ou, ainda, como a igualdade de direitos: sejam aqueles juridicamente determinados ou moralmente exigidos (Comte-Sponville, 2009). Por fim, é importante destacar que no estudo de Camino et al. (2009) também foi averiguada a relação entre garantia de direitos e o conceito de justiça emitido por professores.

Além deste aspecto, o **juízo** e a **punição** foram recorrentes na definição de justiça das docentes. Nos exemplos de injustiça averiguamos menções a *impunidade* e *punição incorreta*. Por sua vez, nos exemplos de justiça constatamos referências ao *juízo ou punição de um culpado*. As professoras fizeram alusão à punição também em suas justificativas. Quanto às explicações dos exemplos de injustiça, verificamos argumentos que dizem respeito à *punição desproporcional* e à *importância da punição*, sendo este último relatado uma única vez, e encontram-se incluído na categoria *outros*. Finalmente, com relação aos motivos dos exemplos de justiça, verificamos, na categoria *outros*, um fundamento que aborda a *punição correta*.

As respostas e fundamentos incluídos nestas categorias versam sobre a noção de justiça retributiva considerada por Piaget (1932/1994), isto é, aquela em que a ideia de justiça é inseparável daquela de sanção, sendo definida pela correlação entre

os atos e sua retribuição. Advertimos que, de acordo com essa perspectiva, uma punição pode ser avaliada como justa ou injusta. É justa se exige uma restituição, se faz o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda se constitui em um tratamento de simples reciprocidade. Por outro lado, “é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta” (Piaget, 1932/1994, p. 157). Ressaltamos, ainda, que as participantes descreveram, com menor frequência, a *recompensa desmerecida* como uma situação injusta, conteúdo este que também pode ser relacionado ao conceito de punição injusta que acabamos de descrever. Por último, destacamos que no estudo de Camino et al. (2009) foi igualmente verificada a associação entre punição e a noção de justiça por parte dos professores. As autoras abordam que esse tipo de concepção revela traços de uma moral heterônoma. No entanto, de uma forma geral, as referidas autoras analisam que houve predominância de características da moral autônoma na concepção de justiça dos docentes.

Passando para o próximo tópico, temos a **igualdade e a equidade** como definição de justiça. A *igualdade* foi mencionada com ênfase na sua ausência nos exemplos de injustiça, e com destaque para a sua presença nos exemplos de justiça (categoria *outros*) e na questão sobre o conceito do referido valor moral. Por sua vez, a *equidade* foi relacionada como exemplo de injustiça e de justiça, sendo que no primeiro foi abordada a ausência e no segundo a presença deste conteúdo. No que diz respeito à *igualdade*, as participantes emitiram respostas que podem ser associadas ao segundo período de desenvolvimento da noção de justiça conforme considerado pela teoria piagetiana, pois neste é avaliado injusto as condutas contrárias à *igualdade* ou aquilo que quebra as regras de um jogo (Menin, 2000; Piaget, 1932/1994). Com relação à *equidade*, as explicações correspondem ao terceiro período de desenvolvimento da noção de justiça (Piaget, 1932/1994), em que os direitos dos indivíduos são avaliados mediante a situação particular de cada um deles.

Outros estudos também constatarem a relação estabelecida por professores entre *igualdade* (Camino et al., 2009; Müller, 2008) ou *equidade* (Müller, 2008) e o conceito de justiça. No entanto, chama-nos a atenção as poucas menções destes dois conteúdos no que diz respeito à definição do referido valor: na pesquisa de Müller

(2008) foram verificadas oito citações de *igualdade* (29,6%) e três de *equidade* (11,1%), enquanto no trabalho de Camino et al. (2009) apenas a *igualdade* foi mencionada.

A **condição de trabalho docente** também foi destacada nos exemplos de injustiça e justiça. Quanto aos exemplos de justiça, as participantes mencionaram no sentido de uma melhor condição de trabalho, enquanto nos exemplos de injustiça foi abordada a má condição. Vale dizer que, no que se refere aos exemplos de justiça, das seis respostas obtidas nesta categoria, cinco remetem a situações que seriam ideais, não sendo, portanto, situações vivenciadas pelas professoras na prática. Por outro lado, as oito situações mencionadas como exemplos de injustiça fazem alusão à realidade vivenciada pelas participantes.

É importante destacar que a condição de trabalho do professor, ou a forma como os profissionais a avaliam, pode influenciar de forma significativa a condução de práticas de ensino, incluindo o de valores morais. Um exemplo disso pode ser encontrado no estudo de Alencar et al. (2013), que revelou que os profissionais ponderam que a contratação por designação temporária (DT) traz dificuldades para a realização de projetos de educação em valores morais no contexto escolar. A pesquisa de Barros e Louzada (2007) reforça este dado ao mostrar que as formas instáveis de contratação, o baixo investimento em formação e os fracos vínculos que os trabalhadores estabelecem entre si e com os seus espaços/processos de trabalho ocasionam a precariedade das relações de trabalho nas escolas. Embora em nossa dissertação de mestrado não tenhamos verificado o aspecto da contratação por designação temporária, pois todas as participantes são efetivas, constatamos que a maioria delas (n=16) possui uma carga horária de trabalho semanal de 50 horas, o que pode acarretar falta de tempo e disponibilidade para engajamento em estudos e práticas pedagógicas relacionadas à formação moral dos alunos.

Outro aspecto a ser discutido, e que está relacionado com ao trabalho do professor, diz respeito à **melhora do desempenho como profissional** (justificativa dos exemplos de justiça), a qual nos remete ao tema da formação dos docentes. Concordamos com U. F. Araújo (2001, 2007), que há necessidade de que os cursos de graduação e formação preparem esses profissionais, incluindo em seus currículos matérias relacionadas aos valores morais, para que eles sejam capazes de trabalhar

tais temas e conscientizem-se da importância que ambientes cooperativos têm na formação dos alunos. Ainda sobre esse ponto, vimos que os *valores pessoais* das participantes serviram de base para as justificativas dos exemplos de injustiça. O referido argumento aponta para o fato de que estas professoras baseiam-se em seus próprios valores, o que nos leva a questionar se possuem uma visão teórica e crítica a respeito do tema. Nas três experiências de educação em valores morais discutidas no estudo de Alencar et al. (2013), foi constatado que os profissionais envolvidos não receberam nenhum tipo de formação específica para desenvolverem os projetos. Além disso, trabalhos como os de Dias (2005) e Shimizu (1999) demonstram que os profissionais da educação apresentam dificuldade em entender o que é autonomia e conhecem pouco as teorias da Psicologia que poderiam embasar suas práticas na realização de projetos nesse domínio. Müller (2008) encontrou dados semelhantes em sua pesquisa, no que se refere à forma como as professoras aprenderam e ensinam o valor moral da justiça. A autora averiguou que as professoras entrevistadas ensinam de forma similar a que aprenderam, isto é, baseado em suas convicções e valores, o que reforça, mais uma vez, a importância de que os cursos de formação visem o aprimoramento deste profissional para trabalhar com a educação em valores morais.

Por outro lado, a **condição de aprendizado do aluno** também foi aludida pelas docentes, porém, em menor frequência. A má condição de aprendizado apareceu uma vez nos exemplos de injustiça (categorias *outros*), e a boa *condição de aprendizado do aluno* foi mencionada como exemplos de justiça. Por sua vez, as participantes citaram em suas justificativas a *consequência negativa para o aluno* como fundamento para os exemplos de injustiça, e a *ausência de consequência negativa para o aluno* como argumento para os exemplos de justiça (categoria *outros*).

Outro aspecto abordado nas respostas e justificativas das entrevistadas trata da **oportunidade de desenvolvimento pessoal**, seja do indivíduo de forma geral, do aluno ou do professor. Conforme exposto, a *ausência de oportunidade de desenvolvimento pessoal* foi motivo utilizado pelas professoras para explicar os exemplos de injustiça, enquanto a *oportunidade de desenvolvimento pessoal* foi assinalada nas justificativas de justiça (categoria *outros*) e na questão a respeito do

conceito de justiça. De acordo com La Taille (2006b, 2010b), há um plano moral e outro ético, sendo que o invariante psicológico do segundo corresponde à busca de sentido para a vida que, por sua vez, possui outro invariante: o sentimento de expansão de si próprio. Assim, nessa perspectiva, a possibilidade de expansão de si próprio é condição necessária para que a vida faça sentido. Então, parece que para as profissionais entrevistadas a justiça pode estar relacionada à possibilidade de expansão de si, aspecto que precisa ser mais bem investigado por meio de novas pesquisas.

As entrevistadas mencionaram também a **valorização ou desvalorização da vida e da profissão** em suas concepções. Tais conteúdos foram abordados nas justificativas dos exemplos de injustiça (*desvalorização da vida ou da profissão*) e de justiça (*valorização da vida ou da profissão*). No que diz respeito à desvalorização da vida, as entrevistadas também citaram o *homicídio* como exemplo de situação injusta. Dito de outra forma, as professoras demonstram que determinada situação pode ser justa ou injusta para elas devido ao fato de o valor da vida ou da profissão ser preservado ou não. Os valores são investimentos afetivos, trocas afetivas de um indivíduo com os objetos (Piaget, 1954/1962) e, sendo assim, tudo pode tornar-se valor (La Taille, 2009). Dessa maneira, as representações de si podem ser compostas por valores que não possuem relação com a moral, valores contraditórios com as leis morais e valores coerentes com a moral (La Taille, 2001a). Diante disso, os dados apontam para o fato de que os valores da vida e da profissão são importantes para estas docentes no que diz respeito à definição da justiça. É relevante destacar, porém, o exemplo de injustiça, *punição incorreta*, citado por uma participante, Lara (5º ano), no qual a docente menciona ser a favor da pena de morte e, portanto, aborda uma situação em que há a desvalorização da vida. Nesse sentido, alertamos para a importância que os professores têm na formação de seus alunos de forma geral e, também, no que diz respeito à promoção do valor da vida. Tal relevância ganha respaldo na literatura, notadamente no que concerne ao Estado do Espírito Santo, que mostra que a prática do crime de homicídio é elevada (Zanotelli et al., 2011). Além disso, temos o estudo de Borges (2011), no qual averiguou que o valor da vida foi destacado com maior frequência entre os adolescentes entrevistados do que a desvalorização da vida. No entanto, a autora ressalta a necessidade de não

menosprezarmos a ocorrência destes últimos dados e, assim, chama a atenção para que intervenções sejam realizadas a fim de promover o valor da vida em populações de jovens em situação de risco psicossocial.

Com menor frequência, temos o **respeito** como conteúdo relatado pelas professoras na questão sobre o conceito de justiça: respeito ao próximo, a si próprio e ao patrimônio público. Além disso, a *autoestima* também foi mencionada pelas participantes como justificativa dos exemplos de justiça. Os respeitos unilateral e mútuo, bem como o respeito a si próprio, ou seja, autoestima e autorrespeito, são importantes no que concerne à moralidade (La Taille, 2006b; Piaget, 1932/1994). Assim, podemos afirmar que um trabalho educacional que visa constituir sujeitos morais deve focar tais aspectos. Como mostra o estudo de Alencar et al. (2013), que revelou que a utilização do respeito como conteúdo de trabalho, em três experiências de educação em valores morais, permitiu a reflexão crítica dos alunos acerca das diferenças de opinião e culturais existentes entre eles.

Por fim, o último tópico que iremos analisar, e que foi constatado apenas na questão que trata do conceito de justiça, refere-se ao que é **correto**. As participantes mencionaram este conteúdo nas categorias *ação correta em geral*, *ação correta específica* e *menção ao correto*, que juntas totalizam 35,6% (n=26) das explanações obtidas na aludida questão. No trabalho de Müller (2008) a ação correta serviu de base para 16 (59,3%) conceituações das professoras entrevistadas. Além desta pesquisa, encontramos no estudo de Camino et al. (2009) a categoria “distinção do certo e do errado”, aparecendo, assim, a referida relação entre o que é correto e justiça.

Finalmente, queremos assinalar que, no presente Estudo, não averiguamos diferenças relevantes acerca dos anos escolares que as entrevistadas lecionam. Passamos, então, para o Estudo 2, o qual trata da motivação das docentes para o ensino do valor moral da justiça em suas práticas pedagógicas.

7.2 Estudo 2: motivação para o ensino da justiça

No presente Estudo buscamos averiguar se as participantes ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas e, se positivo, qual a motivação para esta prática. Dessa maneira, neste subcapítulo descrevemos e discutimos os dados que dizem respeito às justificativas apresentadas pelas docentes para o ensino do referido valor.

Todas as docentes (n=23) consideram que ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas, o que vai ao encontro dos dados encontrados na pesquisa de Müller (2008), na qual todas as professoras entrevistadas também afirmaram que ensinam esse valor moral. As participantes do nosso estudo emitiram 105 justificativas para a atitude de ensinar a justiça, conforme exposto na Tabela 6.

TABELA 6.

Motivação para ensinar justiça

Motivos	Número	Porcentagem [%]
1. Função da escola	20	19,0
2. A família não cumprir esse papel	06	5,7
3. Crise de valores	15	14,3
4. Valores pessoais	04	3,8
5. Convivência em sociedade	13	12,4
6. Sociedade precisar de regras	05	4,8
7. Promoção de uma sociedade melhor	03	2,9
8. Futuro dos alunos	05	4,8
9. Desenvolvimento de seres humanos mais capazes, críticos e de caráter	05	4,8
10. Vivência diária	08	7,6
11. Ensino da polidez aos alunos	05	4,8
12. Ensino aos alunos sobre o que é certo e errado	05	4,8
13. Necessidade de ensinar desde pequeno	04	3,8
14. Outros	07	6,7
Total	105	100,0

A partir das explicações emitidas pelas professoras, podemos constatar a elaboração de duas categorias que apontam para instituições que, segundo as docentes, têm a responsabilidade de educar sobre justiça: a escola e a família.

Portanto, a prática de ensino deste valor moral justifica-se pelo fato de essa ser uma responsabilidade da escola ou, ainda, devido à carência desse papel por parte da família.

No que diz respeito aos argumentos incluídos em *função da escola*, foi mencionado diretamente a referida instituição (n=13) e, também, o professor (n=7). A escola foi citada como estando na fase de ensinar, ou tendo a função de trabalhar princípios básicos de respeito e de valorização do ser humano, direitos, dignidade, entre outros aspectos. Por sua vez, o professor foi mencionado como um profissional responsável por atividades como mostrar ao aluno que ele tem direitos e deveres a cumprir. Constatamos que existe diferença quando comparamos as justificativas incluídas neste grupo com o ano escolar que as entrevistadas trabalham. Grande parte delas (n=13) foi relatada por docente de 1º ano. Assim, parece que as participantes que lecionam para os alunos com menores idades são mais propensas a avaliar que é uma *função da escola* educar sobre justiça. São exemplos:

Infelizmente, a escola foi, principalmente na época da ditadura e nos anos anteriores, muito pautada em preparar o sujeito para o vestibular. Mas, a escola se esqueceu de que aquele sujeito é um ser humano, ele precisa de valores, ele precisa de direitos. Então a gente precisa trabalhar desde aquilo... o ser humano que está comigo, ele precisa de formação. Não só preparar para o vestibular, preparar para o ENEM, etc. Tem que preparar para a vida (Jacinta, 1º ano).

Faz parte também como educadora. Se eu sou educadora eu tenho que passar alguns valores para os meus alunos (Juliana, 1º ano).

Por outro lado, os fundamentos cuja ênfase está em a *família não cumprir esse papel* sinalizam que a prática de ensino da justiça não é entendida por estas docentes como responsabilidade da escola ou do professor, mas sim da família, e como esta não está cumprindo tal papel, compete à escola assumir a função: ***Como eu estou com as crianças na minha mão eu penso que eles têm que ter, já que muitos não trazem esse senso de justiça de casa*** (Judite, 1º ano). No que concerne a este grupo de justificativas, as participantes de 1º ano também foram as que emitiram maior número de argumentos (n=4).

Tais motivos levantam uma questão: a quem compete o ensino de valores morais? Alguns podem dizer que é a família a principal responsável por esse tipo de

formação, enquanto outros podem afirmar que a escola é espaço privilegiado para tal. Em nosso estudo, concordamos com Müller e Alencar (2012) ao pontuarem que a educação em valores morais pode acontecer em diversos espaços sociais nos quais estamos inseridos, dentre eles a família e a escola. Assim, ambas as instituições são imprescindíveis no que diz respeito a essa formação. Com relação à escola, diversos autores (U. F. Araújo, 2007; Dias, 2005; García & Puig, 2010; Goergen, 2007; La Taille, 2009, 2010a; Menin, 1996; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998, 2007) têm destacado a sua importância para a referida educação, o que está em consonância com o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Dentro deste contexto, o desempenho dos profissionais da educação, em destaque para o do professor, é essencial para o bom desenvolvimento da educação em valores morais (García & Puig, 2010; Puig, 1998). Vale ressaltar que afirmar a escola como lugar propício para a educação em valores morais não equivale a destituir o papel da família na formação dos alunos. Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) assinalam que família e escola exercem um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral dos indivíduos, o qual engloba o desenvolvimento moral, e o sucesso desse processo depende do trabalho conjunto de tais instituições. Da mesma forma, García e Puig (2010) destacam que são muitos os resultados positivos do envolvimento das famílias na escola, tais como a melhora da autoestima dos alunos, melhora do rendimento destes e diminuição das taxas de ausência e evasão escolar. Estes autores ponderam, ainda, que incorporar as famílias à dinâmica escolar é um processo que requer tempo e dedicação. As possibilidades para a concretização dessa meta são variadas, e cada escola deve decidir quais lhe são mais adequadas (García & Puig, 2010).

Na pesquisa de Alencar et al. (no prelo) também foi possível verificar esses dois tipos de argumentos com relação à afirmação de que é um dever da escola ensinar educação em valores morais. A justificativa “é função da escola” foi a mais citada entre os participantes (n=40; 13,9%) e “a família não cumpre seu papel” foi o quinto argumento mais proferido (n=18; 6,3%). Também no estudo de Müller (2008) as participantes emitiram estes motivos para fundamentar a consideração de que é um dever ensinar a justiça em sala de aula. Das justificativas obtidas, “cumprir a função de outros que não o fazem”, sendo “outros” a família, foi a primeira em

ordem de frequência (n=6; 26,1%) e “ser uma função da escola” foi a segunda (n=5; 21,7%). Isto posto, temos que a educação em valores morais, o que inclui o ensino da justiça, parece ser compreendida pelos educadores como sendo uma função da escola. Além disso, nos dois estudos mencionados e em nossa pesquisa, há destaque para a argumentação em torno da ausência do cumprimento deste papel por parte da família, o que nos leva a inferir que, para estes profissionais, a família também é instituição responsável pela formação moral dos alunos, mas deixa esta função a cargo da escola.

Outro tipo de argumento utilizado pelas docentes diz respeito à *crise de valores* existente na atualidade, seja com relação à sociedade de forma geral (n=9) ou aos alunos em específico (n=6). No que diz respeito à sociedade, constatamos alusões à vivência de uma geração das drogas, vivência de uma geração de conceitos deturpados, existência de famílias desestruturadas, ausência de valores, existência de pessoas individualistas, dentre outros aspectos. Quanto aos alunos, verificamos menções à agressão, violência, ausência de limites e falta de respeito pelas pessoas. Assim, temos que a motivação para o ensino da justiça encontra-se na necessidade de sanar um problema de ordem moral presente na sociedade. Da mesma forma que nas categorias anteriormente discutidas, averiguamos diferenças entre os dois grupos de entrevistadas: das 15 justificativas obtidas, 12 foram enunciadas por docentes do 1º ano. A explanação de Joseane (1º ano) ilustra esse grupo de explicações: ***E a gente percebe nessa comunidade que alguns valores estão sendo esquecidos.***

Essas justificativas trazem à tona a discussão proposta por La Taille e Menin (2009) sobre se estaríamos vivendo na atualidade um momento de “crise de valores” ou de “valores em crise”. De acordo com o relato das professoras, o tempo presente caracteriza-se por uma “crise de valores”, em que os valores morais estão ausentes, enfraquecidos, e, devido a isso, elas ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas. Vale mencionar que, assim como em nosso estudo, no trabalho de Alencar et al. (no prelo) esse tipo de argumento foi o segundo mais citado pelos participantes (n=36; 12,5%) para explicar por que a escola deve oferecer educação em valores morais aos alunos. Ainda sobre este tópico, La Taille (2009) alerta que nos tempos atuais as culturas do tédio e da vaidade sobrepõem-se às culturas do sentido e do respeito de si, o que resulta na precariedade das relações humanas e na superficialidade com que

se trata o mundo e as pessoas. Diante deste quadro, o autor (2011) adverte que a moral está prejudicada, uma vez que esta pressupõe o respeito pelas pessoas, o reconhecimento de sua dignidade e de seus direitos. Nesse sentido, La Taille (2009, 2011) destaca que é necessário que os responsáveis pela educação moral de crianças e jovens, isto é, os adultos de forma geral e os profissionais da educação, empenhem-se para que as novas gerações penetrem numa cultura de sentido. Para tanto, é preciso cuidar do mundo, das crianças e dos jovens, resgatar a verdade, preservar a memória e articular conhecimento e sentido (La Taille, 2009).

É importante ressaltar o fato de que as entrevistadas também justificaram a prática do ensino da justiça com base nos próprios *valores pessoais*, ou seja, suas concepções e experiências de vida fazem com que considerem importante o ensino do valor em pauta. Analisando o presente grupo de justificativas, temos que as docentes de 5º ano argumentam dessa forma com maior frequência (n=3) do que as professoras de 1º ano (n=1). Vejamos o discurso de Letícia (5º ano):

Porque é o que eu te falei. A pessoa, ela repassa, ela passa aquilo que ela aprendeu. Então, se eu busco isso é porque no decorrer dos meus anos, tanto na minha educação familiar, quanto na minha educação escolar, eu fui adquirindo e entendendo que isso é necessário, que isso faz parte dos valores. Tem muito a ver com os valores, não é? Os valores familiares.

Esse tipo de explicação chama nossa atenção para a formação das docentes no que diz respeito ao ensino de valores morais, dando destaque a uma questão a ser refletida no que concerne aos valores a serem ensinados na aludida educação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) encontramos a proposta de trabalho com a Ética, sendo eleitos quatro conteúdos para o trabalho com o referido tema: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Por sua vez, La Taille (2006b, 2009) propõe que na educação em valores morais sejam privilegiadas três virtudes: justiça, generosidade e honra, sem descartar a relevância da utilização de demais virtudes como a polidez, a honestidade, entre outras. Já Puig (2007) ressalta a importância da abordagem de assuntos políticos, econômicos e jurídicos, além do trabalho com os Direitos Humanos e reflexões éticas. Portanto, temos que uma diversidade de assuntos pode ser ensinada pelos educadores. Devemos sublinhar, no entanto, que a escolha de temas para uma proposta de formação moral deve estar pautada em características próprias de cada comunidade escolar. Como exemplo podemos citar

as três experiências analisadas por Alencar et al. (2013), nas quais foram trabalhados temas diferentes, e de formas distintas, a fim de atingir objetivos delineados em busca de respostas a problemas sociomoraes contextuais. Assim, pelo o que foi exposto, é importante ressaltar que, tendo em vista a complexidade que envolve a educação em valores morais, consideramos que a escolha de temas para esta formação não deve ficar somente a cargo da escolha subjetiva de cada professor, ou seja, a partir de seus valores e critérios pessoais. Ao contrário, os temas a serem trabalhados na educação em valores morais devem ser escolhidos por meio de uma discussão entre toda a comunidade escolar. Além disso, é relevante que a referida discussão e a escolha dos temas tenham como base critérios de autores da área da Psicologia da Moralidade e da educação em valores morais, bem como é importante que os temas escolhidos sejam incluídos no projeto político pedagógico da escola.

Houve, ainda, três grupos de fundamentos que versam sobre a importância do ensino da justiça para a sociedade, porém abordando distintos aspectos, a saber: *convivência em sociedade, sociedade precisar de regras e promoção de uma sociedade melhor*. Esses argumentos somam um total de 20,1% (n=21) das justificativas obtidas, o que nos leva a constatar que este é um ponto relevante para as docentes no que concerne à motivação para o ensino da justiça.

As entrevistadas mencionaram que ensinam a virtude em pauta pela *convivência em sociedade*, isto é, para as participantes, o ensino da justiça contribui para uma boa convivência social: ***É importante porque o ser humano é um ser social, e você ser um ser social, você tem que saber comportar-se, você tem que ter atitude para se dirigir ao seu próximo, para conviver*** (Luana, 5º ano). As professoras que trabalham com o 5º ano foram as que mais emitiram os motivos incluídos nesta categoria (n=8). Este tipo de explicação demonstra que as docentes, ao ensinarem a justiça em suas práticas pedagógicas, visam favorecer a aprendizagem ética “aprender a conviver” (Puig, 2007), que equivale à tarefa formativa que objetiva ajudar os indivíduos a estabelecer vínculos pessoais baseados na compreensão dos outros. Como nas categorias anteriores, também encontramos este tipo de motivo na pesquisa de Alencar et al. (no prelo), em que “contribui para a vivência social” (n=28; 9,7%) foi a terceira justificativa mais relatada pelos profissionais para argumentar por que a escola deve educar em valores morais. Por

sua vez, no trabalho de Müller (2008), “organizar a sociedade” corresponde a 26,1% (n=6) das justificativas para a questão sobre por que devem ensinar a justiça na escola.

As docentes disseram, também, que ensinam a justiça pelo fato de a *sociedade precisar de regras*. Em outras palavras, constatamos que elas entendem que, ensinando o referido valor, estão contribuindo para que os seres humanos de forma geral, e os alunos em específico, aprendam a respeitar e a seguir as regras, e aprendam a cumprir seus deveres:

Porque sem justiça como que o mundo, como que fica? Se não houver justiça, as leis vão ser feitas como? Como vão ter as normas e as regras da sociedade? (...) O cidadão tem que seguir algumas normas e regras. A gente gostaria de ser como a gente queria, não é? Mas não pode, tem que ser uma coisa feita para que todos possam alcançar (Laís, 5º ano).

Os deveres morais representam uma necessidade social, pois sem eles certamente o convívio entre os indivíduos seria inviável. Nesse sentido, não há sociedade que não coloque determinadas proibições e certas obrigações a seus membros (La Taille, 2002a). Podemos, então, verificar a relevância de que o sistema educacional trabalhe as regras morais. Conforme afirma La Taille (2006b), o conhecimento acerca das regras, princípios e valores são condições necessárias ao agir moral. Ainda segundo o mesmo autor (2002a), se quisermos que os jovens façam a moral evoluir e que sejam críticos, devemos expor claramente quais são nossas regras e valores para que possam ser avaliadas, aceitas ou criticadas e reformuladas por eles. O mais importante, no entanto, reside no fato de refletir sobre os princípios que inspiram as regras de convívio (La Taille, 2010a). Assim, os profissionais da educação podem contribuir ajudando os alunos a pensarem sobre tais princípios, bem como deixando claros os referidos princípios para toda a comunidade.

Por último, um grupo menor de explicações sobre a importância da justiça para a sociedade aponta para a *promoção de uma sociedade melhor* como motivação para o ensino da justiça: ***Porque a gente acredita que através da formação de um cidadão melhor, de uma criança que vai se tornar um cidadão, que a gente vai ter um mundo melhor*** (Janaina, 1º ano). No trabalho de Alencar et al. (no prelo) também verificamos esse tipo de motivo, em que 6,3% (n=18) das justificativas sobre ser um dever da escola ensinar a educação em valores morais corresponde ao

argumento “promove uma sociedade mais humana ou justa”. Já na pesquisa de Müller (2008), a justificativa “para contribuir para uma sociedade melhor” foi a que as professoras relataram em maior frequência (41,4%) para fundamentar por que ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas.

Além das categorias anteriormente discutidas, verificamos argumentos que remetem à possibilidade de expansão de si (La Taille, 2006b) como motivação para ensinar a justiça. Tal aspecto pode ser notado nas categorias *futuro dos alunos* e *desenvolvimento de seres humanos mais capazes, críticos e de caráter*, que juntas totalizam 9,6% (n=10) dos dados obtidos. No que concerne à categoria *futuro dos alunos*, temos a consideração de Júlia (1º ano) como exemplo: ***Para que ele possa viver em um mundo mais justo e ver que ele pode construir alguma coisa melhor sozinho, pelas próprias mãos, e não pelo meio que vive.*** Essa justificativa também foi constatada na pesquisa de Müller (2008), cujo percentual equivale a 27,6% dos motivos relatados pelas participantes para explicar por que ensinam justiça em suas práticas pedagógicas. Por sua vez, com relação à categoria *desenvolvimento de seres humanos mais capazes, críticos e de caráter*, averiguamos uma menção ao desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, duas acerca do desenvolvimento de sujeitos críticos e duas sobre o desenvolvimento das características do caráter. Segundo La Taille (2006b, 2010b), a possibilidade de expansão de si próprio é condição necessária para que a vida faça sentido, e o invariante psicológico do plano ético corresponde à busca de sentido para a vida. Dessa maneira, ressaltamos a relevância deste dado no que diz respeito à educação em valores morais, uma vez que tal prática deve, também, ajudar as crianças e os jovens a construírem seus projetos de vida, e que esta seja uma vida boa, com e para outrem.

A *vivência diária* também serviu de fundamento para as professoras, sendo a maioria (n=5) participante que leciona para o 5º ano. Esse grupo contém as justificativas que tratam a justiça como um valor que permeia os acontecimentos do dia a dia. Eis ilustração típica dessa explicação:

Porque a justiça é fundamental no nosso dia a dia, não é? E tudo envolve justiça, assim, relacionamentos humanos, não é? Até mesmo quando uma criança agride outra verbalmente. Aquele que agride não tem o direito de agredir e nem o outro de ser agredido (Laura, 5º ano).

As explicações incluídas nesse grupo remetem a uma questão importante no que se refere à educação em valores morais: o convívio escolar (La Taille, 2009; PCNs, 2000), ou seja, a qualidade das relações sociais que são estabelecidas na escola. Como o exposto, a justiça é entendida por essas docentes como um valor que está presente nos acontecimentos do dia a dia. Dessa forma, é necessário estar atento a tais vivências, para que as relações sociais no ambiente escolar sejam pautadas na cooperação, no respeito mútuo, no diálogo, na justiça, na solidariedade, entre outros valores.

Nas justificativas agrupadas em *ensino da polidez aos alunos*, as docentes versam sobre a possibilidade de que por meio do ensino da justiça os alunos adquiram boas maneiras, mudem seus maus hábitos, manias, conforme o relato de Lília (1º ano):

Ninguém olha para ninguém, ninguém fala com ninguém. Então eu tento, sabe, passar isso para eles. Essa coisa do contato físico, de que o ser humano tem que ser visto em primeiro lugar, porque a gente está perdendo isso. Eu fui criada de pequena passar pelas pessoas: “bom dia, bom dia, bom dia, bom dia. Boa tarde, boa tarde, boa tarde”.

A polidez, conforme afirma Comte-Sponville (2009), é a porta de entrada para as demais virtudes e, segundo La Taille (2001b), ela exerce papel importante no despertar da gênese da moralidade infantil. Em seu estudo sobre a referida virtude, La Taille (2001b) averiguou, dentre outros aspectos, que a polidez pertence ao universo moral de crianças entre seis e 12 anos. Diante disso, o autor adverte que a educação não pode ignorar o fato de que a criança pequena elege o tema da polidez como assunto de reflexão. Além disso, o autor argumenta que por se tratar de um conjunto de regras simples, a polidez pode integrar o universo moral infantil, sendo adequada aos níveis inferiores de desenvolvimento moral, isto é, à heteronomia (Piaget, 1932/1994) ou ao nível pré-convencional (Kohlberg, 1992). Embora em pequeno número, nossos dados apontam para este tipo de preocupação por parte de algumas participantes. É necessário destacar, porém, que a educação em valores morais não deve confundir-se com o desenvolvimento de um “leque de virtudes”, como bem discute La Taille (2009), e deve ser trabalhada mediante procedimentos que favoreçam o alcance da autonomia (Piaget, 1930/1996).

Outro argumento utilizado foi o *ensino aos alunos sobre o que é certo e errado*, sendo ressaltado o trabalho com os temas drogas, respeito, bullying, união entre pessoas e capacidade de ouvir para ver o que é certo. Este dado foi mencionado somente por professoras de 5º ano.

Além das explicações descritas, as participantes justificaram suas práticas pela *necessidade de ensinar desde pequeno*. Para estas professoras, os alunos precisam aprender sobre a justiça desde pequenos, pois este é um trabalho que começa nas séries iniciais e segue por toda a vida escolar e porque as crianças ainda não têm esse conceito formado. As docentes de 1º ano foram as que mais emitiram esse tipo de motivo (n=3). Este dado está em consonância com a perspectiva teórica adotada na presente pesquisa, a teoria piagetiana, em que há a concepção de que um indivíduo torna-se moral por meio de um processo de construção, passando da anomia para a heteronomia, podendo alcançar a autonomia (Piaget, 1932/1994). De acordo com esta teoria, há um desenvolvimento do juízo moral, cujo despertar ocorre em torno dos quatro anos de idade. Dessa maneira, concordamos com La Taille (2009) que a escola não pode esperar até o ensino médio para ajudar os alunos a refletir sobre a moral.

Por último, na categoria *outros* agrupamos justificativas tais como a *ausência do ensino da justiça por parte da mídia*, a *obrigação da participante como cidadã* e a *felicidade do aluno*.

Com relação às diferenças entre as justificativas das docentes dos dois anos escolares pesquisados, de forma geral, as entrevistadas que trabalham com o 1º ano tendem a justificar suas práticas em função do papel da escola, porque a família não o faz, porque é necessário ensinar desde pequeno ou porque há uma *crise de valores* na atualidade. Nesse sentido, as referidas professoras parecem ensinar a justiça a seus alunos prioritariamente porque esta é uma prática de responsabilidade da escola, seja em razão da própria função da instituição escolar ou devido ao fato de a família não estar cumprindo esse papel. Por outro lado, as participantes que lecionam para o 5º ano são propensas a fundamentar suas explicações com base na *convivência em sociedade*, pela *vivência diária*, pelo *ensino aos alunos sobre o que é certo e errado* e devido a seus próprios *valores pessoais*. Assim, inferimos que tais docentes

procuram ensinar a justiça aos alunos predominantemente porque esta prática pode favorecer a *convivência em sociedade*, as relações humanas.

Tendo exposto as motivações pelas quais as professoras ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas, passamos, então, aos dados que dizem respeito a como ensinam sobre o valor moral em questão.

7.3 Estudo 3: ensino do valor moral da justiça

O último Estudo de nossa dissertação aborda as questões acerca dos meios pelos quais as professoras ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas. Nosso objetivo foi pesquisar como as docentes educam sobre o referido valor, isto é, quais procedimentos são adotados por elas, e as justificativas emitidas para tal escolha. Vale dizer que a maioria das entrevistadas (n=17) relatou, além dos procedimentos, os materiais de apoio que utilizam. Começamos, então, expondo os dados sobre os materiais de apoio e, em seguida, passamos para os que dizem respeito aos procedimentos e justificativas.

Materiais de apoio

Em nossa revisão de literatura encontramos poucos estudos (D'Aurea-Tardeli, 2012; Tognetta, 2003) que tratam dos materiais de apoio que podem ser utilizados e suas implicações na educação em valores morais. Dessa maneira, na análise dos dados, daremos prioridade à discussão dos procedimentos adotados pelas professoras para educar sobre justiça. No entanto, consideramos relevante apresentar os dados relativos aos materiais, uma vez que estes podem contribuir para as práticas de educação em valores morais quando empregados mediante procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia (Piaget, 1932/1994, 1930/1996).

As participantes relataram um total de 50 materiais de apoio, os quais foram reunidos em 11 categorias: *reportagem de jornal* (n=09; 18,0%), *história* (n=07; 14,0%), *situação do contexto escolar* (n=06; 12,0%), *situação do entorno escolar* (n=04; 8,0%), *texto* (n=04; 8,0%), *livro* (n=03; 6,0%), *desenho* (n=03; 6,0%), *música* (n=03; 6,0%), *pesquisa* (n=02; 4,0%), *recurso audiovisual* (n=02, 4,0%) e *outros* (n=07; 14,0%).

As docentes contam com *reportagem de jornal* para trabalhar a temática da justiça, tanto da mídia impressa, quanto da televisiva. Do total de nove respostas, sete foram enunciadas por professoras que lecionam para o 5º ano. Sobre este dado, destacamos o depoimento de Judite (1º ano) a respeito do receio em usar *reportagem de jornal* com crianças do 1º ano escolar:

Têm professoras de turmas maiores que trabalham notícias de jornal, eu geralmente não trabalho. Eu lembro que eu tinha uma professora de Literatura que dizia assim: “às vezes a gente fica meio temeroso de mostrar um filme de ação para criança, não é? Mas os filmes de ação tem sempre um final feliz, e às vezes a notícia do jornal ela não trás um final feliz, não é?”. Então, eu, porque trabalho com seis, sete anos, não trabalho muita notícia de violência de jornal, alguma coisa assim.

Outro material adotado é a *história*, ou seja, fábulas e contos da literatura infantil. As participantes relataram histórias como “A galinha ruiva”, “A raposa e a cegonha”, “Sítio do pica-pau amarelo”, “O amigo do rei”, e “João e Maria”. Ressaltamos que este tipo de material foi abordado apenas por professoras de 1º ano. Aqui, também, encontramos uma cautela de duas professoras, Janete e Judite, em mostrar para as crianças um acontecimento com término triste ou com aspectos considerados ruins, o que faz com que elas, juntamente com os alunos ou não, modifiquem o final da história:

Eu não gosto muito do final da história, eu sempre tento dar uma modificada na história porque eu a acho muito egoísta, que não dá o bolo. (...) Quando a criança ler, a criança vai ver o final da história que o autor colocou lá, que ela é altamente egoísta e ela não dá. Só os pintinhos dela comem o bolo. Ai o que eu tento fazer? Que ela briga com eles, assim, entre aspas, fala: “oh, vocês não me ajudaram, eu precisava de ajuda e faltou. O bolo pode não estar gostoso, mas mesmo assim vocês vão comer. Da próxima vez, me ajudem”. Eu tento levar para esse lado (Janete, 1º ano).

As entrevistadas se apoiam, também, em *situações do contexto escolar e situações do entorno escolar* para ensinar a justiça. No que se refere ao primeiro grupo de respostas, foram descritas situações corriqueiras que aparecem em sala de aula e no recreio, inclusive aquelas sobre as próprias atitudes da professora. Quanto ao segundo conjunto averiguamos menções de situações externas ao contexto escolar, como as relacionadas à vida dos alunos.

Verificamos, ainda, que as participantes utilizam *texto* como material de apoio, tais como a passagem bíblica sobre os 10 mandamentos; texto da música “A casa”; textos sobre valores, como responsabilidade, solidariedade e respeito; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A maior parte das respostas (n=3) é de professora que trabalha com o 5º ano.

Além dos materiais de apoio descritos, as docentes mencionaram *livro* de forma geral, confecção de *desenho* por parte dos alunos e *música*. Constatamos que somente as professoras de 1º ano utilizam esses materiais. Por sua vez, um grupo menor de entrevistadas, todas do 5º ano, afirmou que trabalha com *pesquisa* e *recurso audiovisual*, como vídeos e filmes. Finalmente, na categoria *outros*, agrupamos as respostas que dizem respeito à *apresentação*, *teatro*, *produção de texto*, dentre outros materiais.

Conforme exposto, constatamos que as participantes fazem uso de recursos cuja ênfase está em fatos reais que ocorrem no contexto e no entorno escolar, o que pode favorecer a contextualização dos conteúdos no que concerne ao ensino da justiça. Ou seja, as docentes, ao se apoiarem em *reportagem de jornal*, *situações do contexto escolar* e *situações do entorno escolar*, dão destaque ao contexto social no qual os educandos estão inseridos. Autores como U. F. Araújo (2000), Biaggio (1997, 2006) e Piaget (1930/1996) ressaltam a importância deste tipo de conduta, isto é, que sejam abordados na educação moral conteúdos de situações práticas, da vivência pessoal e cultural dos alunos. De acordo com U. F. Araújo (2000), quando os conteúdos estão dissociados da realidade e do cotidiano dos educandos pode provocar falta de interesse e ser fonte de problemas como indisciplina e violência.

Por outro lado, as entrevistadas também mencionaram que utilizam situações fictícias, como *história* e *filme* (categoria *recurso audiovisual*), para ensinar sobre justiça. Segundo D'Aurea-Tardeli (2012) as histórias infantis e a discussão de filmes podem ajudar na formação moral dos alunos. Para ela, crianças e adolescentes necessitam de modelos, em forma simbólica, de como se deve agir em situações de conflito para amadurecerem sem perigos. Assim, a referida autora (2012) sugere alguns filmes que podem ser usados (a maioria para pré-adolescentes e adolescentes) como disparadores para discussões em sala de aula. Também encontramos em Tognetta (2003) a indicação de alguns livros e histórias infantis que podem ser utilizados na formação moral dos alunos.

Por último, é relevante assinalar que práticas envolvendo *música*, *desenho*, *livro*, *pesquisa*, *teatro*, *apresentação*, dentre outras possibilidades, podem ser desenvolvidas mediante trabalhos práticos e em grupo, o que pode colaborar para a

cooperação entre os pares e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Piaget, 1932/1994, 1930/1996).

Com relação às diferenças encontradas a respeito do ano escolar que as participantes lecionam, temos que as docentes que trabalham com o 1º ano tendem a escolher materiais de apoio que tratam de conteúdos simbólicos (como *história* e confecção de *desenho*), enquanto as participantes de 5º ano adotam recursos que versam sobre acontecimentos reais e fatos concretos (como *reportagem de jornal* e *texto*). Conheçamos, então, os procedimentos que as participantes consideram que utilizam para ensinar o valor moral da justiça.

Procedimentos

Ao todo foram emitidos 131 procedimentos, que agrupamos em 15 categorias, conforme consta na Tabela 7.

TABELA 7.

Procedimentos utilizados pelas professoras para ensinar a justiça

Procedimentos	Número	Porcentagem [%]
1. Discurso	33	25,2
2. Questionamento apontando o que é certo e errado	18	13,7
3. Imposição verbal de regras	11	8,4
4. Questionamento	13	9,9
5. Conversa em geral	08	6,1
6. Inserção verbal no conteúdo da disciplina	08	6,1
7. Trabalho interdisciplinar	02	1,5
8. Levantamento de informações	02	1,5
9. Punição	15	11,5
10. Ação impositiva para resolver problema	02	1,5
11. Própria atitude de forma geral	04	3,1
12. Ação específica para resolver problema	02	1,5
13. Lúdico	03	2,4
14. Afeto/Carinho	02	1,5
15. Outros	08	6,1
Total	131	100,0

O *discurso* é o procedimento com maior frequência. Neste grupo estão as respostas que fazem alusão ao uso da fala como meio para ensinar a justiça, isto é, refere-se à explicação, apresentação ou leitura de determinado tema pela docente, em que não há interlocução com os alunos: ***Conversando, não é? Também dando responsabilidade a eles. As turmas que nós temos hoje, a quarta A e a quarta B, são turmas difíceis, que você fala até desistir a mesma coisa, como se fosse uma oração*** (Lorena, 5º ano).

Por sua vez, averiguamos o grupo de respostas que trata da utilização de *questionamento apontando o que é certo e errado*, em que as entrevistadas lançam questionamentos aos alunos ao mesmo tempo em que ressaltam a sua opinião sobre o assunto. Verificamos que a maioria das docentes relata a possibilidade de o aluno responder aos questionamentos (n=11), enquanto em outros casos (n=7) não nos foi possível identificar se há esta possibilidade. Além disso, constatamos que a maior parte das respostas (n=11) foi mencionada por participante que leciona para o 5º ano. O trecho de entrevista a seguir é exemplo desta categoria:

Um pegou um livro que tinha um desenho de macaco, e eu tenho um aluno que é bem negro, aí: “aqui você, fulano”. Aí ele vem para mim: “tia, estão me chamando de macaco”. Aí você tem que: “por que você o chamou de macaco? Por causa da cor? Olha a sua cor! O que você é diferente dele?” E eles são quase da mesma cor, bem moreno. “Por que você é diferente dele?”. Vai argumentar, vai argumentar. Faço pedir desculpas e peço para não repetir (Laura).

É importante destacar que as educadoras, ao descreverem os procedimentos *discurso* e *questionamento apontando o que é certo e errado*, muitas vezes não relatam a possibilidade de interlocução com os alunos. Quando mencionam, há prevalência de uma postura de imposição (categoria *questionamento apontando o que é certo e errado*), em que são feitos questionamentos sem o objetivo de obtenção de uma elaboração de resposta pelo próprio aluno. Esses dois grupos de respostas chamam a atenção para a discussão realizada por Piaget (1930/1996) no que diz respeito ao uso de lições e conversações morais como procedimentos de educação moral. Para este autor, podemos distinguir um grande número de variações do ensino da moral pela palavra: do mais impregnado de coação adulta, isto é, mais impositivo, ao mais direto e próximo da criança, mais “ativo”.

Outro procedimento utilizado pelas docentes no ensino da justiça diz respeito à *imposição verbal de regras*. As participantes que lecionam para o 5º ano foram as que mais emitiram respostas incluídas nesta categoria (n=9). Foram citadas regras como fazer silêncio no corredor, usar “palavrinhas mágicas” (falar “bom dia”, “muito obrigado”), não mexer na bolsa do colega, não correr dentro de sala e limpar a sala de aula. Quanto à forma como essas regras são estabelecidas, com base nos discursos das entrevistadas, parece que elas são elaboradas a priori, sem a participação dos alunos:

E: Esses combinados são feitos por quem? ***Pelos alunos! Claro que se a gente vai, não é? Porque se deixar por conta deles muitas vezes não sai nada. Então geralmente é uma prática da professora, ela já conhece o regimento, ela já sabe o que pode e o que não pode. Então esses combinados da sala de aula são construídos assim: “o que pode, o que não pode”. Eles mesmos já vão falando assim: “pode isso, não pode aquilo”. Além disso, tem a agenda que eles recebem que toda aquela parte ali de direito e dever do aluno é lida, é discutida. Ela é uma forma também de trabalhar a justiça*** (Lara, 5º ano).

Conforme exposto, tal método não recorre à participação da criança na discussão e elaboração das regras para o convívio em comum. Portanto, verificamos que as docentes também tendem a ter uma atitude impositiva com relação à decisão pelas regras que devem ser seguidas, recorrendo ao respeito unilateral a sua aplicação.

Sobre o estabelecimento de regras no contexto escolar, Tognetta e Vinha (2011) alertam para o fato de que, por trás de mecanismos aparentemente democráticos, como rodas de conversas e assembleias, são legitimadas práticas autoritárias. As autoras ressaltam, também, que o enfoque está na resolução de conflito ou na indisciplina, ou seja, no produto final, e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra. Ademais, as mesmas autoras ressaltam a necessidade de que os regimentos de algumas escolas que querem educar para a autonomia sejam revistos. Para elas, nos referidos regimentos constam regras em que se misturam as convencionais e as morais, além daquelas unilaterais e autoritárias, ou até mesmo desnecessárias.

Porém, vale mencionar que, conforme afirma Piaget (1930/1996), o respeito unilateral também é importante para o desenvolvimento da moralidade. Para o autor,

a questão principal está em não negligenciar os dois tipos de respeito: mútuo e unilateral. Nessa perspectiva, os educadores devem proporcionar um ambiente favorável para que as regras desejáveis para o convívio em sociedade sejam discutidas e refletidas com base no diálogo e na participação ativa dos educandos. Além disso, como bem discute La Taille (2010a), deve ser dada maior importância à reflexão sobre os princípios que inspiram as regras. Dessa forma, as regras passam a ter mais sentido e, na ausência das mesmas, os indivíduos saberão se guiar por meio de princípios morais.

Vejamos, uma vez que a autonomia moral corresponde à superação da heteronomia (Piaget, 1932/1994), ocorre que, em um primeiro momento, o desenvolvimento da moralidade depende de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores (La Taille, 2002a). Sobre este fato, La Taille (2002a) assinala, além de outros fatores, que o que pode estar acontecendo hoje com determinadas crianças e jovens é que eles não desenvolveram um senso moral, não aceitam limites e recusam qualquer restrição de liberdade – quadro este que corresponde à anomia. Conforme traz este autor, tal situação pode ser decorrente da indecisão de vários adultos em relação ao que deve ser proibido e permitido, ao que é certo e errado. Deste modo, é necessário expor claramente os valores e as regras que devem ser respeitadas para que os alunos possam avaliá-las (La Taille, 2002a), o que deve ocorrer mediante procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de indivíduos autônomos.

Antes de continuarmos a discussão dos dados, gostaríamos de destacar uma característica das categorias que acabamos de discutir: *discurso*, *questionamento apontando o que é certo e errado* e *imposição verbal de regras*. Todas elas tratam de procedimentos que podemos denominar de verbal impositivo. Além dos grupos citados, verificamos, ainda, uma resposta na categoria *outros* em que a participante afirma que ensina a justiça *chamando a atenção com questionamentos*, fazendo, portanto, alusão ao meio verbal impositivo. Assim, se somarmos essas respostas, temos um total de 63 explanações que tratam de métodos embasados na linguagem e com caráter impositivo, o que equivale a 48% do total dos dados obtidos nesta questão.

Dando sequência à análise dos procedimentos utilizados pelas professoras no ensino da justiça, temos o grupo de respostas que versa sobre o *questionamento*. Nesta categoria inserimos as práticas cuja postura da docente é a de fazer questionamentos aos alunos sem, no entanto, emitir uma resposta para tal problematização, suas concepções sobre o que é certo e errado. Em 11 explanações averiguamos que é dada aos alunos a possibilidade de resposta, sendo que em duas delas não foi possível verificar este aspecto. Quando comparamos esta questão com o ano escolar que a professora trabalha, constatamos que a maioria das respostas (n=8) foi enunciada por aquelas que lecionam para o 1º ano: ***Quando eles fazem alguma pergunta para mim, ou colocam alguma coisa, eu falo assim: “o que você tem de proposta para isso?”. Porque as pessoas hoje, elas contestam muito, mas elas quase não propõem*** (Jacinta, 1º ano). Conforme podemos notar, tais práticas aproximam-se do convite ao aluno à argumentação, ao diálogo.

A respeito do diálogo, encontramos na legislação brasileira (PCNs, 2000) e em alguns autores (García & Puig, 2010; Piaget, 1932/1994, 1930/1996; Puig, 1998, 2007) a preconização deste procedimento como um meio valioso para a formação moral dos indivíduos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) propõem que a escola trabalhe o diálogo, ensinando aos alunos a capacidade de saber ouvir o outro e de se fazer entender. Para García e Puig (2010), o diálogo, além de um método é uma finalidade moral: os alunos não devem apenas dominá-lo como método, mas adquirir convicções sobre o seu valor e sobre como utilizá-lo em situações diversas. Diante disso, os autores descrevem atividades que podem ajudar os professores a desenvolverem capacidades e se tornarem facilitadores do diálogo em sala de aula.

Por sua vez, averiguamos a categoria *conversa em geral*, que diz respeito às práticas que as participantes denominaram como conversa, mas que não nos foi possível identificar o teor desta: com ou sem questionamentos, dentre outros aspectos. Um exemplo desse tipo de resposta pode ser verificado no depoimento de Judite (1º ano): ***Toda hora você tem que estar conversando, toda hora você tem que parar: “para aí, vamos conversar”. Ai a gente vai lá para trás, faz uma roda de conversa.***

Vale dizer que inserimos nas categorias *discurso*, *questionamento apontando o que é certo e errado*, *questionamento* e *conversa em geral* todas as explanações

que contemplam o conteúdo aludido, mesmo quando a participante utilizou outro termo para descrever sua prática, tal como diálogo ou conversa. A referida polissemia dos conceitos também foi verificada no estudo de Müller (2008), em que as participantes utilizaram a palavra diálogo para designar suas práticas que, no entanto, se caracterizam como conversas impositivas, baseadas no respeito unilateral. Assim como Müller (2008), destacamos que tal indiferenciação dos termos demonstrada pelas docentes merece ser considerada e serve de alerta para a polissemia do conceito diálogo. Recomendamos, portanto, que novas pesquisas sejam realizadas buscando investigar especificamente a definição deste conceito por parte de professores.

Outro procedimento adotado pelas participantes é a *inserção verbal no conteúdo da disciplina*, ou seja, a inclusão do tema da justiça em conteúdos das disciplinas curriculares existentes: ***Através até de conteúdo. A gente tem dentro de História conteúdos que falam de respeito ao próximo, de relação de amizade. Isso são conteúdos*** (Janaina, 1º ano). A maioria das respostas (n=5) foi emitida por participante que leciona para o 1º ano. A educação em valores morais no contexto escolar pode ser implantada por meio de disciplina específica (La Taille, 2009), bem como de forma transversal (U. F. Araújo, 2000; La Taille, 2009; PCNs, 2000; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998). Conforme exposto, as participantes mencionam que ensinam a justiça a partir dos conteúdos de suas próprias matérias, favorecendo, com isso, a realização da transversalidade. Resta dizer que, para que tal método seja realmente posto em prática, a formação moral deve ser vista como parte de todo o processo educativo e, assim, deve ser estabelecida uma política pedagógica entre a comunidade escolar visando a tal fim.

Obtivemos, ainda, um pequeno número de respostas sobre o *trabalho interdisciplinar*, ou seja, a justiça é ensinada juntamente com profissionais de outras disciplinas, e acerca do *levantamento de informações*, no qual se busca obter dados a respeito dos alunos e das famílias dos educandos. Essas explicações foram emitidas somente por professoras que lecionam para o 1º ano.

Assim, temos que cinco categorias fazem alusão a procedimentos que podemos intitular de verbal em geral, pois nestes é utilizada a linguagem como meio e não foi mencionado o uso de imposição, a saber: *questionamento, conversa em*

geral, inserção verbal no conteúdo da disciplina, trabalho interdisciplinar e levantamento de informações. Além destas, encontramos uma resposta na categoria outros, que versa sobre a *análise do que é certo e errado* como procedimento de ensino da justiça. Dessa maneira, dos 131 procedimentos relatados, averiguamos 34 (26%) explicações com este teor.

Prosseguindo a discussão dos dados, constatamos respostas que versam sobre a *punição* como forma de ensino da justiça. Foram mencionadas punições como privar o aluno da aula de educação física, privar da aula de informática, privar do recreio, mandar abrir a bolsa e colocar o aluno sentado ao lado da mesa do professor. Como exemplo, temos dois trechos de entrevistas:

Igual hoje, por exemplo, de manhã na minha escola, menino de cinco anos mexeu na bolsa do outro e pegou a pulseira. O outro falou: “ele pegou, ele pegou e tal”. Aí fomos olhar a bolsa dele, eu falei: “então você vai abrir a sua bolsa e vai ver”. Aí acharam a pulseira (Jaqueline, 1º ano).

Então, é tirar o que eles mais gostam que é o recreio. Porque na verdade eles não usam o recreio para descansar ou para relaxar. O recreio deles é um grande extravasamento, assim, entendeu? Tem gente que deixa de merendar para poder passar aqueles 20 minutos atrás de uma bola, ou correndo atrás de alguém, ou sei lá o quê. Quando volta para dentro de sala, você vê um poço minando sujo, fedido, completamente estressado para começar a prestar atenção em uma matéria nova, em uma atividade onde está agitadíssimo (Lilia, 5º ano).

É importante destacar que incluímos neste grupo de respostas todas as práticas que fazem referência à *punição*, mesmo quando as professoras não as classificaram com este caráter. Ao serem perguntadas sobre como eram as suas práticas ou por que agiam dessa forma, algumas entrevistadas disseram que não denominavam suas atitudes como castigo. Esta ocorrência nos faz questionar se as participantes possuem consciência de suas práticas e, consequentemente, das finalidades e consequências que estas podem causar. Discutiremos mais especificamente este aspecto quando tratarmos das justificativas emitidas para os procedimentos adotados pelas docentes no ensino da justiça. O trecho de entrevista a seguir é exemplo do que acabamos de expor:

Então, assim, não foi nem questão de castigo, a gente nem usa essa palavra. Aí a gente usou o termo de conversa. Então a gente conversou, ele

não participou da sessão de cinema que teve na biblioteca e depois, mais tarde, a família chegou. Então acabou pegando o tempo do pátio e ele foi embora com a família, ele não participou do dia de brincadeira da escola (Judite, 1º ano).

Por meio do relato das participantes, podemos inferir que a *punição* surge, muitas vezes, em resposta a um comportamento do aluno que é considerado pelas docentes como inadequado. Por exemplo, o descumprimento de uma regra. Com relação à justiça retributiva, Piaget (1932/1994) descreve dois tipos de sanções: expiatórias e por reciprocidade. As primeiras possuem caráter arbitrário, isto é, não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Já as segundas possuem tal relação. Além disso, para o referido autor, uma *punição* é considerada injusta quando não é proporcional ao mérito ou à falta. Nesse sentido, alertamos para os tipos de *punição* que são realizados no ambiente escolar, uma vez que estas podem ser caracterizadas como situações injustas, não favorecendo, portanto, o ensino da justiça.

No estudo de Müller (2008) também foi averiguada a *punição* como prática de ensino da justiça (n=4; 11,8%). Por sua vez, Zandonato (2004) verificou que muitas das medidas tomadas pela escola para manter a disciplina são pautadas em sanções expiatórias, ameaças e castigos. Tais dados reforçam o que acabamos de discutir acerca da *punição* como procedimento de educação em valores morais, e especificamente como meio de ensino da justiça.

As entrevistadas explanaram, ainda, que ensinam a justiça por meio de uma *ação impositiva para resolver problema*, quais sejam: intervenção impositiva em um conflito entre os alunos envolvendo partilha de alimento e o encaminhamento de um aluno para a coordenação escolar. Diante disso, temos que a *punição* e a *ação impositiva para resolver problema* são procedimentos que podem ser classificados como ação impositiva, sendo esta uma ação das docentes. Juntos estes procedimentos somam 17 respostas, que correspondem a 13% dos dados.

Voltando aos dados, em *própria atitude de forma geral* inserimos as respostas que tratam do comportamento da professora de forma geral, uma vez que elas afirmaram que ensinam a justiça dando o próprio exemplo, sendo justas nas ações, sem apontar em qual situação particular. Já em *ação específica para resolver problema* englobamos os depoimentos que dizem respeito a uma ação específica da

docente realizada a fim de solucionar um problema. As práticas inseridas neste grupo versam sobre a providência de material escolar quando falta para algum aluno e a reposição de avaliação.

Por sua vez, as docentes também afirmaram que ensinam a justiça por meio do *lúdico*, de forma geral ou com brincadeiras, e do *afeto/carinho*, acarinhando o aluno. Os referidos procedimentos foram descritos apenas por professoras que trabalham com o 1º ano:

Forma lúdica é com linguajar mais simples ou com certa brincadeira, não ensinar palavras rebuscadas que eles não entendem. É uma coisa mais dinâmica, dessa forma eu acho (Júlia, 1º ano).

E é preciso agir dessa forma para atingir o menino. Às vezes o menino acabou de ser espancado dentro de casa. E como você vai fazer o menino copiar o dever, fazer o dever, ouvir a história? Não vai! Você tem que parar, colocar o menino no colo, dar carinho, fazer ele se sentir seguro e caminhar com ele (Jacira, 1º ano).

Analisando as últimas quatro categorias descritas, podemos notar que as respostas fazem referência a uma ação das professoras em que não é mencionada a utilização de imposição durante o procedimento. Portanto, podemos denominar tais práticas como ação em geral. As aludidas categorias são: *própria atitude de forma geral*, *ação específica para resolver problema*, *lúdico* e *afeto/carinho*. Também encontramos seis relatos com este conteúdo na categoria *outros*, os quais envolvem *partilha de livro ou jogo em sala de aula*, *busca de parceria com a família*, *busca de parceria com a escola*, *passeio*, *escuta do que os alunos trazem para a sala de aula* e *respeito nas relações*. Assim, totalizam 17 respostas, ou seja, 13% dos dados obtidos.

Isso posto, queremos assinalar que dos 131 procedimentos descritos pelas entrevistadas, 80 (61%) tratam de meios com a utilização da imposição: verbal impositivo e ação impositiva. Por outro lado, verificamos 51 (39%) métodos em que não são descritos o uso da imposição: verbal em geral e ação em geral. Além disso, grande parte dos procedimentos é embasada exclusivamente na linguagem oral, sem a realização de alguma ação por parte da docente. Se somarmos os meios que denominamos de verbal impositivo e verbal em geral, temos um total de 97 (74,0%) explicações.

Quanto à utilização de imposição como meio para o ensino da justiça, podemos verificar dados semelhantes aos nossos no estudo de Müller (2008). A autora constatou que 61,7% (n=21) das práticas de ensino da justiça relatadas pelas docentes entrevistadas têm como base ações com imposição, a saber: “conversa com imposição” (n=14; 41,1%), “imposição com punição” (n=4; 11,8%) e “imposição” (n=3; 8,8%). Por sua vez, o “diálogo” foi averiguado em 26,5% (n=9) das menções. Concordamos com Müller (2008) que as ações impositivas não estimulam um avanço moral, pois favorecem a permanência das pessoas na heteronomia. Assim, tais condutas devem ser substituídas por aquelas em que há o estímulo à argumentação, ao diálogo, à descentração.

Ainda com relação a este tópico, verificamos que as participantes de nossa pesquisa que lecionam para o 5º ano escolar tendem a utilizar mais procedimentos com base em práticas com caráter impositivo do que as entrevistadas que trabalham com o 1º ano. Estas, por sua vez, utilizam mais procedimentos nos quais não foi mencionada a imposição. No que concerne aos métodos que classificamos como verbal impositivo e ação impositiva, as docentes de 5º ano totalizam 47 (58,8%) respostas, enquanto aquelas que trabalham com o 1º ano somam 33 (41,2%) explicações. Já no que diz respeito aos meios verbal em geral e ação em geral, as participantes de 1º ano emitiram um total de 33 (64,7%) citações e as de 5º ano 18 (35,3%) menções. No que concerne aos procedimentos intitulados como verbal impositivo e verbal em geral, as docentes de 5º ano somam 50 respostas e as professoras de 1º ano totalizam 47 delas. Portanto, não encontramos diferenças entre os anos escolares com relação ao ensino da justiça por meio do uso exclusivo da linguagem oral.

Com base no que foi exposto, podemos questionar se os procedimentos utilizados pelas docentes no ensino da justiça se aproximam ou não do que Piaget (1930/1996) denomina de métodos “ativos” de educação moral. Para isso, é preciso, então, conhecer as justificativas emitidas pelas docentes para os meios adotados em suas práticas. Dessa maneira, passamos à apresentação e discussão dos dados relativos às justificativas enunciadas pelas entrevistadas (Tabela 8).

TABELA 8.

Justificativas para os procedimentos utilizados pelas professoras para ensinar a justiça

Justificativas para os procedimentos	Número	Porcentagem [%]
1. Reflexão proporcionada ao aluno	15	15,2
2. Necessidade de compreensão das consequências dos atos	09	9,1
3. Possibilidade de desenvolver sujeitos críticos ou participativos	09	9,1
4. Incentivo ao aluno	08	8,1
5. Aprendizagem ser facilitada	07	7,1
6. Possibilidade de expressão dos pensamentos ou sentimentos	06	6,1
7. Pouca idade do aluno	04	4,0
8. Necessidade ou característica da turma	04	4,0
9. Ausência de consequência negativa para o aluno	02	2,0
10. Experiência pessoal ou profissional da participante	05	5,1
11. Eficácia nas relações entre professor e aluno	03	3,0
12. Especificidade da grade curricular	03	3,0
13. Ausência de participação da família	02	2,0
14. Outros	22	22,2
Total	99	100,0

A *reflexão proporcionada ao aluno* é o argumento mais empregado para justificar as práticas de ensino da justiça: ***Porque muitas vezes eles não pensam, eles agem de forma sem pensar mesmo: “me xingou? Eu vou, bato e pronto. Vou resolver assim”. Então é importante eles pararem para pensar: “será que isso é certo mesmo?*** (Juliana, 1º ano). Do total de explicações incluídas neste grupo, nove foram emitidas para justificar procedimentos classificados como verbal impositivo, quatro para aqueles denominados como ação impositiva e dois para intitulados como verbal em geral. Diante disso, constatamos que as participantes utilizam este motivo, em grande número, para fundamentar o uso de procedimentos que, conforme expomos anteriormente, estão embasados em práticas impositivas. Logo, podem não favorecer a reflexão. Juntamente com alguns autores (García & Puig, 2010; Piaget, 1932/1994, 1930/1996; Puig, 1998, 2007) defendemos o diálogo como meio

favorável à formação moral dos alunos. Partimos do pressuposto de que tal procedimento pode ser propício à reflexão dos alunos, tendo em vista que ele pressupõe o convite à argumentação, a pensar sobre os fatos, em uma relação baseada no respeito mútuo.

Em seguida, temos a categoria *necessidade de compreensão das consequências dos atos*, que trata da necessidade de agir de determinada forma para que os alunos compreendam que suas atitudes geram consequências. As professoras que trabalham com o 5º ano foram as que mais justificaram dessa maneira (n=6). Verificamos que este motivo foi emitido em sua totalidade para justificar o ensino da justiça por meio de ação impositiva, sendo que todas docentes utilizaram esta justificativa para a *punição*.

Constatamos que as entrevistadas também explicam suas práticas pela *possibilidade de desenvolver sujeitos críticos ou participativos*, sendo todas elas professoras que lecionam para o 1º ano. Vejamos o exemplo de Jacinta (1º ano): ***Porque, como eu disse, na sociedade hoje o sujeito é muito passivo. Então eu preciso trabalhar com eles para eles se tornarem sujeitos emancipados, críticos. Saibam analisar, saibam colocar o que eles pensam, mas de forma coerente e clara.*** As participantes relataram este argumento para justificar procedimentos denominados como verbal em geral (n=6) e verbal impositivo (n=3). Esta explicação denota que as entrevistadas utilizam os referidos procedimentos devido à consideração de que eles favorecem a aprendizagem ética “aprender a participar” (Puig, 2007), ou seja, a aprendizagem da vida em comum, que torne os indivíduos cidadãos participativos, ativos. Podemos questionar, entretanto, se os procedimentos adotados pelas entrevistadas são os mais indicados para favorecer a referida aprendizagem. Por um lado, notamos que algumas participantes utilizam procedimentos que podem beneficiar tal aprendizagem (verbal em geral). Por outro, há aquelas que fazem uso de meios que podem não propiciar o mesmo resultado (verbal impositivo).

Por sua vez, o grupo de fundamentos *incentivo ao aluno* trata de práticas que visam incentivar os alunos a terem determinados comportamentos, como deixarem de ser violentos. A maioria dos argumentos (n=6) foi emitida por participantes que lecionam para o 1º ano: ***Acarinhando porque ai vem um menino lá que está muito***

violento, aí a conversa minha é para tirar a violência dele. Aí eu acarinho por esse motivo, para ele deixar de ser violento (Jane, 1º ano). Essas explicações foram emitidas para justificar o uso de métodos classificados como verbal impositivo (n=5) e ação em geral (n=3). Como podemos notar, aqui encontramos práticas impositivas pelas quais se busca incentivar os educandos.

Outra justificativa relatada é o fato de a *aprendizagem ser facilitada* pelo concreto (n=2), de forma geral (n=2), dentre outras formas (n=3). Vejamos o exemplo de Lara (5º ano): ***Então quer dizer o seguinte: que, às vezes, na teoria, se você não tiver a prática, o exemplo, a realidade, você não consegue provar que o que você realmente está falando merece ser ouvido.*** Tal fundamento foi abordado como motivo para a utilização de meios intitulados como verbal impositivo (n=5), verbal em geral (n=1) e ação em geral (n=1). Assim, aqui também, ressaltamos o uso de procedimentos impositivos com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, as entrevistadas justificam os procedimentos utilizados pela *possibilidade de expressão dos pensamentos ou sentimentos* dos alunos. Averiguamos que a maior parte dos fundamentos desta categoria é de professora que leciona para o 1º ano (n=5):

Ali é o momento que a gente tem para falar o que a gente pensa. Às vezes não consegue atingir a todos porque tem aqueles mais levadinhos que enquanto o coleguinha está se abrindo e falando alguma coisa que o incomoda, o outro não está nem aí. Mas para a grande maioria é o momento de parada mesmo, de retomar o que não está legal e que a gente precisa melhorar para o dia seguinte, entendeu? (Judite, 1º ano).

As professoras utilizam este fundamento para explicar o uso de meios denominados como verbal em geral (n=6). Além disso, este tópico levanta uma questão acerca do papel da afetividade no que diz respeito à educação em valores morais. Há autores (V. A. A. Araújo, 2000; D'Aurea-Tardeli, 2012; Puig, 1998, 2007; Tognetta, 2003) que defendem a importância da inserção de temáticas relacionadas à afetividade no currículo escolar. Por outro lado, La Taille (2009) adverte para os perigos que tal empreitada pode acarretar, como a invasão da intimidade dos alunos. Devido a isso, o autor propõe que a afetividade seja trabalhada pelo tema das virtudes. Assim, frente à complexidade do tema, questionamos se os profissionais da educação, em particular os professores, estão

preparados para utilizar procedimentos visando o trabalho com a expressão dos sentimentos dos educandos em sala de aula. Indicamos, portanto, que novas pesquisas sejam realizadas buscando averiguar tais aspectos.

Além dos aspectos analisados, as professoras justificam os procedimentos adotados pela *pouca idade do aluno*. Somente as profissionais que trabalham com o 1º ano argumentaram desta maneira: ***Pelo fato de eles serem pequenos. Eu tenho experiência de trabalhar com pré-escolar há alguns anos, mas é a primeira vez que eu trabalho com o primeiro aninho e, assim, eles me surpreendem muito*** (Júlia, 1º ano). Constatamos, assim, que as docentes que lecionam para alunos com menores idades têm a preocupação em adequar suas práticas de ensino da justiça à etapa do desenvolvimento em que as crianças se encontram. No entanto, não nos é possível afirmar que as docentes, no momento da realização da entrevista, tinham conhecimento acerca das características que envolvem o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1964/1998) e moral (Piaget, 1932/1994) dos educandos. Ademais, vale dizer que das quatro respostas inseridas nesta categoria, três foram relatadas para justificar métodos denominados como ação em geral e uma como verbal impositivo.

Com relação à categoria *necessidade ou característica da turma*, também apresentada apenas por participantes de 1º ano, agrupamos as justificativas que versam sobre a escolha do procedimento de trabalho como decorrência de uma demanda apresentada pela turma de alunos. Foram descritas necessidades de forma geral, bem como a necessidade específica de cuidado, de carinho, entre outros: ***O contexto dessas crianças é bem diferente. Eles até têm família, mas não existe essa cumplicidade de cuidado, de carinho. É a trancos e barrancos, sabe? (...) E é preciso agir dessa forma para atingir o menino*** (Jacira, 1º ano). Este motivo foi relatado para justificar métodos classificados como verbal em geral (n=2) e ação em geral (n=2). Tais dados mostram que as participantes buscam utilizar procedimentos visando à relação de suas práticas com a vivência pessoal e cultural dos alunos. Conforme discutimos anteriormente, este tipo de conduta é aconselhado por autores como U. F. Araújo (2000), Biaggio (1997, 2006) e Piaget (1930/1996).

Verificamos, também, com pouca frequência, a categoria *ausência de consequência negativa para o aluno*, cujas justificativas foram relatadas somente por entrevistadas que lecionam para o 5º ano. Foram incluídos argumentos acerca da

possibilidade de não causar um dano para o aluno: ***Se eu não repuser a avaliação ele vai ficar sem aquela nota. Fica prejudicado, não é?*** (Laura, 5º ano). Este tipo de motivo foi utilizado para procedimentos definidos como ação impositiva (n=1) e ação em geral (n=1).

Antes de avançarmos na análise das justificativas enunciadas pelas participantes para fundamentar suas práticas de ensino da justiça, chamamos a atenção para um aspecto dos motivos descritos acima. Todos os referidos grupos de explicações têm como foco o aluno, isto é, tratam de práticas que possuem como embasamento os educandos. São elas: a) *reflexão proporcionada ao aluno*, b) *necessidade de compreensão das consequências dos atos*, c) *possibilidade de desenvolver sujeitos críticos ou participativos*, d) *incentivo ao aluno*, e) *aprendizagem ser facilitada*, f) *possibilidade de expressão dos pensamentos ou sentimentos*, g) *pouca idade do aluno*, h) *necessidade ou característica da turma* e i) *ausência de consequência negativa para o aluno*. Além destas, na categoria *outros* encontramos 13 justificativas com este enfoque. Assim, juntos estes dados somam 77 (77,8%) justificativas.

Retomando a discussão das justificativas emitidas pelas participantes, averiguamos que a *experiência pessoal ou profissional da participante* também serviu de base para fundamentar as práticas de ensino da justiça, sendo que a maioria destas explicações é de professora de 5º ano (n=4): ***Na prática, na dialética pedagógica de ação, de teoria e prática que me faz ter a prática. (...) É uma construção dialética, entendeu? O combinado, na minha concepção, foi percebido como uma ação positiva, traz vários resultados positivos*** (Liliane, 5º ano). Este argumento foi emitido para procedimentos denominados como verbal impositivo (n=2), verbal em geral (n=2) e ação em geral (n=1). Com base nessas justificativas, notamos que a escolha desses meios ocorre em consequência da experiência da participante, e que não há menção a autores da área da Psicologia da Moralidade e da educação em valores morais, como Piaget (1930/1996), La Taille (2009), dentre outros citados na presente dissertação. Apesar de reconhecermos a relevância do conhecimento que é adquirido mediante o exercício das práticas pedagógicas, consideramos que a formação e a preparação profissional para o desenvolvimento da educação em valores morais é imprescindível. Nesse sentido, concordamos com U.

F. Araújo (2001) que a proposta não é a de que a escola tenha “superprofessores”, mas profissionais conscientes da importância dos ambientes cooperativos e democráticos para o desenvolvimento dos educandos. Ora, a *experiência pessoal e profissional da participante*, por si só, poderia ou não ir ao encontro de tais ambientes. Fato este que destaca a importância da formação para a educação em valores morais.

Ainda sobre este tópico, podemos perceber que este é um tipo de justificativa com foco no professor. Com outras palavras, determinado método é adotado pela participante devido ao fato de ele visar ao próprio professor. Também encontramos na categoria *outros* sete explicações deste tipo. Com isso, totalizam 12 motivos (12,1%).

Voltando aos dados, na categoria *eficácia nas relações entre professor e aluno* incluímos as justificativas nas quais as participantes fundamentam o procedimento utilizado pela promoção de um melhor entendimento entre professor e aluno, como, por exemplo, a obtenção de harmonia e paz no ambiente de trabalho: ***Eu acho que se eu quero uma coisa eu tenho que ser clara. Eu não admitiria estar trabalhando dentro de um local onde eu não tivesse harmonia ou paz. Entendeu? Então a coisa é bem, assim, colocada*** (Lilia, 5º ano). Ressaltamos que esse tipo de argumento foi mencionado em sua totalidade por participante que leciona para o 5º ano (n=3). Por meio de uma análise mais detalhada, verificamos que estas professoras buscam a *eficácia nas relações entre professor e aluno* ensinando a justiça por meio de métodos intitulados como verbal impositivo, ou seja, com base em ações impositivas. Portanto, tais práticas podem acarretar o prejuízo das relações interpessoais, e não a sua eficácia. O convívio escolar, isto é, a qualidade das relações sociais que são estabelecidas na escola, exerce papel fundamental no que concerne à educação em valores morais (La Taille, 2009; PCNs, 2000). Nesse sentido, as relações sociais no ambiente escolar devem ser pautadas na cooperação, no respeito mútuo, no diálogo, na justiça, na solidariedade, entre outros valores.

Além da categoria *eficácia nas relações entre professor e aluno*, encontramos, na categoria *outros*, uma explicação cujo foco da justificativa também está nas relações entre professor e aluno. Assim, constatamos quatro motivos sobre o referido foco (4,1%).

Sobre os demais dados, houve, ainda, um número menor de explicações que fazem alusão à *especificidade da grade curricular* como fundamento para a escolha dos procedimentos, todas enunciadas por professoras de 1º ano. Foram mencionados os seguintes aspectos: rompimento da fragmentação do conhecimento, necessidade de introduzir este tema também no primeiro seguimento e exigência de cumprimento de um conteúdo estipulado. Esta justificativa foi mencionada para métodos intitulados como verbal em geral (n=3). Resta dizer que, conforme podemos verificar, este tipo de explicação possui como foco a grade curricular, o que corresponde a 3,0% do total de justificativas obtidas. O trecho abaixo é exemplo desta categoria:

Porque isso é primordial. E, infelizmente, eu acho que falta no currículo da escola isso ser mais introduzido, essas discussões. Porque quem faz isso na prática são os professores de História, Geografia, do segundo seguimento, que seria quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono ano. Mas, aqui no primeiro segmento a gente precisa introduzir também. Como eu disse, porque é primordial desde pequenos eles terem essa noção (Jacinta, 1º ano).

Com base na perspectiva teórica adotada em nosso estudo, partimos do pressuposto de que há um desenvolvimento da moralidade, sendo que seu despertar ocorre por volta dos quatro anos de idade (Piaget, 1932/1994). Diante disso, consideramos que a escola não pode esperar até o ensino médio para ajudar os alunos a refletir sobre a moral (La Taille, 2009). Diante disso, destacamos a necessidade de que sejam pensados projetos de formação moral para as séries iniciais, e que tais projetos sejam incluídos no projeto político pedagógico das escolas.

Por fim, verificamos, com pouca frequência, argumentos a respeito da *ausência de participação da família*, emitidos, em sua totalidade, por entrevistadas que lecionam para o 5º ano. As docentes fundamentam suas práticas com base na necessidade de utilizar determinado método, uma vez que a família não o faz: ***Porque as pessoas não estão ensinando os seus filhos, na realidade nada. (...) Se você for parar para conversar com uma dessas crianças aí, você vai ver que essas crianças são tão vazias*** (Lorena, 5º ano). Tal motivo foi abordado para procedimentos classificados como verbal impositivo (n=1) e verbal em geral (n=1). Como podemos notar, ao contrário dos grupos anteriormente mencionados, averiguamos que esta categoria possui a família como embasamento para as práticas

de ensino da justiça. Além desta categoria, encontramos também uma justificativa com foco na família na categoria *outros*. Portanto, temos três argumentos com este teor (3,0%).

A partir do que foi exposto, podemos retomar nossa pergunta: os procedimentos de ensino da justiça relatados pelas participantes se aproximam ou não do que Piaget (1930/1996) denomina como métodos “ativos” de educação moral? Vale lembrar que o referido autor descreve, além dos procedimentos verbais de educação moral, os procedimentos ditos ativos, que são aqueles em que se recorrem à própria ação da criança e que não buscam impor pela autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma. Assim, ainda segundo Piaget, o ensino da moral pela palavra pode distinguir-se do mais impositivo ao mais “ativo”. Portanto, de acordo com essa perspectiva, um método ativo de educação em valores morais é aquele que favorece a criação de um meio social propício para que as crianças possam fazer as experiências desejadas. No que diz respeito aos nossos dados, verificamos práticas que podem promover este tipo de método, que são aquelas que possuem como foco os alunos. No entanto, será que as participantes de nossa pesquisa utilizam os procedimentos que favorecem o alcance de tal objetivo?

Conforme discutido, a maioria dos procedimentos utilizados pelas docentes possui ênfase no aluno, ou seja, é adotado para favorecer o desenvolvimento dos educandos ou devido a características e necessidades deles. Ademais, como o foco é o próprio aluno, as práticas realizadas deveriam ser aquelas que possibilitam um método “ativo” (Piaget, 1930/1996). No entanto, quando analisamos os métodos empregados pelas entrevistadas, constatamos que a maior parte deles diz respeito a meios com o uso da imposição (n=45), não favorecendo, com isso, os procedimentos ditos ativos e, provavelmente, o desenvolvimento moral dos educandos. Como exemplo, podemos citar o estudo de U. F. Araújo (2001), o qual constatou que as crianças que convivem em um ambiente democrático, ou cooperativo, tendem a apresentar um juízo moral mais autônomo. Dessa maneira, tais resultados reforçam que a cooperação entre crianças e as atividades em grupo são de grande importância para o desenvolvimento da autonomia e, por isso, devem ser metodologias presentes no ensino dos valores morais (U. F. Araújo, 2001). Por outro lado, é importante considerar as menções de procedimentos em que não foi relatado o uso da imposição

(n=32), pois tais métodos poderiam ser empregados de modo a favorecer os métodos “ativos” de educação moral (Piaget, 1930/1996). No entanto, tais dados precisam ser mais bem investigados mediante novas pesquisas.

Por último, queremos assinalar que, de modo geral, parece que grande parte dos procedimentos adotados pelas docentes pode não favorecer a efetivação das finalidades por elas almejadas com o uso deles, uma vez que diz respeito a práticas que fazem uso de imposição no ensino da justiça. Podemos verificar este aspecto, por exemplo, nas seguintes justificativas: *reflexão proporcionada ao aluno, necessidade de compreensão das consequências dos atos, possibilidade de desenvolver sujeitos críticos ou participativos, incentivo ao aluno*, entre outras. Assim, ressaltamos, com Puig (1998), que a formação moral exige estratégias próprias, programadas, as quais devem ser pensadas a fim de desenvolver os diferentes componentes da personalidade moral.

Com relação às diferenças entre os anos escolares investigados, as participantes de 1º ano são propensas a argumentar suas práticas devido à *possibilidade de desenvolver sujeitos críticos ou participativos*, pela *possibilidade de expressão dos pensamentos ou sentimentos*, pelo *incentivo ao aluno*, pela *pouca idade do aluno*, pela *necessidade ou característica da turma* ou pela *especificidade da grade curricular*. Por sua vez, as entrevistadas de 5º ano tendem a fundamentar suas práticas com base em suas *experiências pessoais ou profissionais*, devido à *necessidade de compreensão das consequências dos atos*, pela *eficácia nas relações entre professor e aluno*, pela *ausência de participação da família* ou pela *ausência de consequência negativa para o aluno*. Ademais, as docentes que trabalham com o 1º ano emitiram mais justificativas com foco no aluno (n=43) do que as participantes que lecionam para o 5º ano (n=34).

Encerramos aqui o capítulo referente à apresentação e discussão dos resultados encontrados em nosso estudo. Vejamos, em seguida, as “*Considerações finais*”.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, apresentamos considerações acerca dos resultados encontrados em nossa pesquisa de mestrado. De modo geral, nossa proposta foi investigar os juízos de professoras de 1º e 5º ano do ensino fundamental no que diz respeito ao ensino do valor moral da justiça em suas práticas pedagógicas. Para tanto, realizamos três Estudos, cujos resultados relatamos brevemente a seguir.

No “*Estudo 1: concepção de justiça*”, pesquisamos exemplos espontâneos de injustiça e justiça e suas respectivas justificativas, bem como o conceito de justiça. Verificamos que a temática dos *direitos* foi abordada pelas participantes de nossa pesquisa, com maior frequência, em todas as perguntas e justificativas sobre a concepção de justiça. O *juízo* e a *punição* também foram recorrentes na definição de justiça das professoras. Por outro lado, obtivemos poucas referências com relação à *igualdade e equidade*. Houve maior frequência de alusões à *condição de trabalho docente* do que à *condição de aprendizado do aluno*. Também encontramos citações que tratam da *oportunidade de desenvolvimento pessoal*, o que nos leva a inferir que para as professoras entrevistadas a justiça pode estar relacionada à possibilidade de expansão de si. As docentes mencionaram, ainda, a *valorização ou desvalorização da vida e da profissão* em suas concepções. Por fim, constatamos, com menor frequência, citações acerca do *respeito* e do que é *correto*.

No “*Estudo 2: motivação para o ensino da justiça*”, averiguamos se as participantes ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas e as justificativas emitidas a essa questão. Todas as profissionais entrevistadas consideram que ensinam a justiça. Constatamos que as professoras ensinam o referido valor moral pelo fato de essa ser uma responsabilidade da escola ou, ainda, devido à carência desse papel por parte da família. Outra motivação diz respeito à *crise de valores* presente na atualidade, situação esta que deve ser refletida, uma vez que as docentes também ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas em decorrência dos seus próprios *valores pessoais*. Por sua vez, as docentes fundamentam suas práticas com base na importância da justiça para a sociedade, abordando distintos aspectos: *convivência em sociedade, sociedade precisar de regras e promoção de uma sociedade melhor*. Houve também motivações que remetem à possibilidade de

expansão de si, as quais foram verificadas nas categorias *futuro dos alunos e desenvolvimento de seres humanos mais capazes, críticos e de caráter*.

No “*Estudo 3: ensino do valor moral da justiça*”, pesquisamos os meios pelos quais as participantes ensinam a justiça em suas práticas pedagógicas e as justificativas para as suas práticas. A maioria das entrevistadas relatou, além dos procedimentos, os materiais de apoio que utilizam. Foram citados materiais como *reportagem de jornal, história, situação do contexto escolar, situação do entorno escolar, texto, livro, desenho, música*, entre outros. Quanto aos procedimentos descritos, averiguamos que a maioria deles está embasada em práticas impositivas: método verbal impositivo e ação impositiva. Por outro lado, também verificamos meios em que não é mencionado o uso da imposição: verbal em geral e ação em geral. Ademais, grande parte dos procedimentos está alicerçada exclusivamente na linguagem oral das docentes: método verbal impositivo e verbal em geral. Com relação às justificativas, verificamos uma variedade de argumentos. A maioria deles possui como foco o aluno, isto é, são práticas que possuem como fundamento os educandos. Porém, quando analisamos os métodos empregados pelas entrevistadas, constatamos que a maior parte deles diz respeito a meios com o uso da imposição, o que pode não favorecer os procedimentos ditos ativos, logo, o desenvolvimento moral dos alunos. Apesar disso, é importante considerarmos as menções de procedimentos em que não foi relatado o uso da imposição, pois tais métodos, como possuem foco nos educandos, podem ser empregados de modo a favorecer os métodos “ativos” de educação moral. Finalmente, constatamos que grande parte dos meios adotados pelas participantes pode não favorecer a efetivação das finalidades por elas almejadas com o uso deles, uma vez que são práticas que fazem uso de imposição no ensino da justiça.

Isso posto, apresentamos, então, considerações a respeito dos tópicos que se destacaram nos Estudos de nossa dissertação de mestrado, a saber: possibilidade de expansão de si; direitos, deveres e regras; punição; valores; família e comparação entre os anos escolares pesquisados. Por último, mencionamos sugestões de pesquisas.

Com relação à **possibilidade de expansão de si** (La Taille, 2006b), verificamos este conteúdo nas respostas e justificativas das participantes acerca da

concepção de justiça (Estudo 1), seja com relação ao indivíduo de forma geral, ou em específico ao aluno e ao professor. Também averiguamos o referido tema como motivação para o ensino da justiça (Estudo 2). Por sua vez, ressaltamos que as participantes justificam a maioria dos procedimentos utilizados no ensino da justiça com foco nos alunos (Estudo 3), o que pode favorecer a possibilidade de expansão de si dos educandos. Diante disso, podemos inferir que, para as participantes, a justiça está relacionada à possibilidade de expansão de si.

Assim, ressaltamos as discussões realizadas por La Taille (2006b, 2009, 2010b), para quem a possibilidade de expansão de si próprio é condição necessária para que a vida faça sentido, isto é, corresponde ao invariante do plano ético. Nessa perspectiva, é de suma importância para a construção de personalidades éticas que valores morais, como a justiça, sejam conteúdos associados às representações de si dos indivíduos. Tal associação, no entanto, dependerá das respostas que a pessoa forneceu no plano ético, ou seja, das respostas à pergunta “que vida eu quero viver?”. Dito de outra forma, se ser justo corresponde a uma opção ética do sujeito, a justiça fará parte das suas opções morais. Para que isso ocorra, é necessário que a justiça faça parte dos valores que dão sentido à vida do indivíduo, que ele se veja como pessoa de valor agindo justamente. Nisto reside a importância da educação em valores morais no contexto escolar, a qual deve propiciar a construção de indivíduos autônomos, que se guiem por princípios de justiça. De uma maneira geral, nossos dados indicam que as professoras entrevistadas compreendem que o ensino da justiça pode favorecer a possibilidade de expansão de si dos educandos. Porém, este dado precisa ser mais bem investigado em futuras pesquisas.

Vale dizer, ainda, que ao analisarmos os procedimentos adotados nas práticas pedagógicas pelas participantes, verificamos que grande parte deles possui como foco o aluno. Assim, tais procedimentos poderiam ser utilizados de modo que promovessem a expansão de si dos educandos. No entanto, constatamos que na maioria das práticas relatadas pelas docentes é mencionado o uso de imposição como meio para ensinar a justiça. Diante disso, consideramos que os procedimentos utilizados pelas professoras no ensino da justiça podem não favorecer a efetivação das finalidades por elas almejadas com o uso deles. Portanto, chamamos a atenção para a necessidade de que as práticas de ensino da justiça sejam orientadas com base

em autores da Psicologia da Moralidade e da educação em valores morais, pois, como discute Puig (1998), a formação moral exige estratégias próprias, programadas, as quais devem ser pensadas a fim de desenvolver os diferentes componentes da personalidade moral. Além disso, ressaltamos que as práticas impositivas podem contribuir para que os alunos permaneçam na heteronomia (Piaget, 1932/1994, 1930/1996).

Por sua vez, encontramos também o tema dos **direitos, deveres e regras**. O conteúdo a respeito dos direitos dos indivíduos foi abordado pelas professoras, com maior frequência, em todas as perguntas e justificativas do Estudo 1. Dessa forma, notamos uma relação próxima constituída pelas participantes entre justiça e direitos. No entanto, tal tema foi pouco abordado nos demais Estudos. Com relação à motivação para ensinar a justiça (Estudo 2), este tema pode ser constatado em dois argumentos incluídos na categoria *função da escola*, os quais ressaltam que a referida instituição está na fase de ensinar direitos aos alunos e que o professor é um profissional responsável por atividades como mostrar ao educando que ele tem direitos e deveres a cumprir. Quanto aos procedimentos utilizados no ensino da justiça (Estudo 3), verificamos uma menção ao tema em pauta na categoria *imposição verbal de regras*, em que uma participante menciona que ensina a justiça por meio de tal método, e que nesse momento é discutido os direitos e deveres do aluno.

Como podemos notar, além dos direitos alheios, as participantes também mencionam os deveres e as regras. No estudo 1, verificamos na questão acerca do conceito de justiça as categorias *cumprimento de deveres* e *cumprimento de regras*. Com relação ao Estudo 2, além da menção descrita acima (categoria *função da escola*), constatamos que uma das motivações para o ensino da justiça reside no fato de a *sociedade precisar de regras*. Por fim, no que diz respeito ao Estudo 3, as participantes mencionaram que ensinam a justiça por meio da *imposição verbal de regras*.

A temática dos direitos é de grande importância na área da moralidade, notadamente no que se refere à concepção de justiça, a qual é muitas vezes considerada a virtude maior, aquela que é completa (Aristóteles, 384-322a.c./1992; Comte-Sponville, 2009; Kohlberg, 1992; La Taille, 2006b; Piaget, 1932/1994). Isso

se deve ao fato de tal valor moral possibilitar a vida em sociedade, pois confere aos indivíduos direitos e deveres, ou seja, regulamenta as ações em termos de igualdade e equidade. Conforme exposto, a aludida acepção de justiça foi recorrente na concepção de justiça das docentes, porém, pouco aparece como motivação para o ensino deste valor moral. Como motivação para o ensino da justiça e como procedimento, temos que os conteúdos relativos aos deveres e às regras são mencionados em maior número do que aqueles referentes aos direitos.

Os deveres e as regras morais correspondem a uma necessidade social, pois torna o convívio entre os indivíduos viável. Portanto, é importante que o sistema educacional trabalhe tais regras, tendo em vista que para agir moralmente é necessário obter conhecimento acerca das regras, princípios e valores morais (La Taille, 2006b). Contudo, chamamos a atenção para a forma como esses conteúdos são ensinados pelos professores em suas práticas pedagógicas. Em nossa pesquisa, verificamos que o ensino das regras ocorre por meio de procedimentos com imposição, sem a participação dos alunos na elaboração delas, o que pode trazer prejuízos ao desenvolvimento moral dos alunos. Dessa maneira, ressaltamos que os educadores devem promover um ambiente favorável para que as regras desejáveis para o convívio em sociedade sejam discutidas e refletidas com base no diálogo e na participação ativa dos educandos. Além disso, como afirma La Taille (2010a), deve ser dada maior importância à reflexão sobre os princípios que inspiram as regras.

É relevante dizer, também, que há necessidade de que os regimentos de algumas escolas que querem educar para a autonomia sejam revistos, conforme alertam Tognetta e Vinha (2011), pois neles constam regras em que se misturam as convencionais, as morais, as unilaterais, as autoritárias, ou até mesmo aquelas que são desnecessárias.

Outro conteúdo recorrente em nosso estudo é a **punição**, que foi abordado na concepção de justiça das docentes (Estudo 1) e como procedimento de ensino da justiça (Estudo 3). Quanto à concepção de justiça, as seguintes categorias fazem alusão a esta temática: *impunidade*, *punição incorreta*, *juízo ou punição de um culpado*, *punição desproporcional*, *importância da punição* e *punição correta*. Além destas, incluímos a categoria *recompensa merecida* nesta temática. Por sua vez, quanto ao procedimento de ensino da justiça, temos a categoria *punição*.

Tal conteúdo versa sobre a noção de justiça retributiva definida por Piaget (1932/1994). Assim, tais respostas e justificativas parecem revelar traços de uma moral heterônoma por parte das docentes, tanto na forma como concebem a justiça, o que também foi verificado no estudo de Camino et al. (2009), como na maneira pela qual ensinam esse valor moral. No entanto, esse aspecto precisa ser mais bem investigado em futuras pesquisas. Ademais, no que se refere à justiça retributiva, Piaget (1932/1994) descreve as sanções expiatórias e por reciprocidade. Nessa perspectiva, nem sempre uma punição será considerada justa. Diante disso, questionamos os tipos de punição que são aplicados no contexto escolar, pois estas podem se caracterizar como situações injustas, portanto, não favorecem o ensino da justiça. Também em outros estudos foi constatada a punição sendo praticada por professores (Müller, 2008; Zandonato, 2004), o que reforça a necessidade de se discutir acerca do referido procedimento como método de educação em valores morais.

Dando prosseguindo às “*considerações finais*” deste estudo, temos o próximo tópico, o qual reúne conteúdos acerca dos **valores**, que correspondem a investimentos afetivos, trocas que um indivíduo estabelece com os objetos (Piaget, 1954/1962). No que diz respeito aos nossos dados, verificamos a justificativa *valores pessoais* (Estudos 1 e 2). Além desta, averiguamos este tema nas categorias *desvalorização da vida ou da profissão*, *homicídio* e *valorização da vida ou da profissão* (Estudo 1). Por fim, também constatamos o referido conteúdo na justificativa *crise de valores* (Estudo 2).

Dessa maneira, podemos notar que as participantes utilizam-se dos próprios valores para justificar a concepção que possuem de justiça, para argumentar a prática de ensino deste valor moral, e não para fundamentar a escolha do procedimento utilizado no referido ensino. Por outro lado, estes dados ressaltam dois valores importantes para as docentes no que se refere à concepção de justiça: a vida e a profissão. Além disso, os aludidos dados indicam que as entrevistadas consideram que há uma *crise de valores* presente na sociedade. De posse desses dados, algumas ponderações podem ser feitas.

A primeira delas diz respeito ao fato de que se há uma *crise de valores* na atualidade, em que os valores morais estariam ausentes, como definem La Taille e

Menin (2009), tal situação reforça a importância que deve ser dada à educação em valores morais, isto é, à escolha de temas e de procedimentos para este tipo de formação. Conforme afirma La Taille (2009), tudo pode se tornar valor, tendo em vista que tudo é passível de investimento afetivo. Ainda segundo La Taille (2001a), três tipos de valores podem compor as representações de si: os que não possuem relação com a moral, aqueles que são contraditórios com as leis morais e os que são coerentes com a moral. Diante disso, podemos dizer que não é qualquer tipo de valor que deve ser trabalho na formação moral dos alunos, bem como não é qualquer procedimento que promoverá a construção de personalidades éticas (Piaget, 1930/1996; La Taille, 2009; Puig, 1998). Ressaltamos, então, que a escolha dos valores a serem trabalhados e dos procedimentos a serem adotados não deve ficar somente a cargo da seleção subjetiva de cada professor, isto é, a partir de seus valores e critérios pessoais.

Já uma segunda avaliação reside no fato de o valor da vida ser para as professoras um valor que deve ser considerado no que diz respeito à concepção de justiça. Destacamos, portanto, a relevância desses dados, uma vez que a literatura (Zanotelli et al., 2011) mostra que a prática do crime de homicídio é elevada no Estado do Espírito Santo. Além deste estudo, a pesquisa de Borges (2011) chama a atenção para a ocorrência de dados acerca da desvalorização da vida por parte de jovens em situação de risco psicossocial. Ademais, conforme discute La Taille (2009), em tempos atuais as culturas do tédio e da vaidade se sobrepõem às culturas do sentido e do respeito de si, o que acarreta na precariedade das relações humanas e na superficialidade com que se trata o mundo e as pessoas, dentre outras consequências para a moral. No entanto, embora este quadro seja negativo, concordamos com o referido autor (2009, 2011) quando diz que não estamos paralisados quanto a perspectivas educacionais. Nesse sentido, alertamos para a importância que os professores têm na formação de seus alunos também no que se refere à promoção do valor da vida. Os responsáveis pela educação moral de crianças e jovens devem se empenhar para que as novas gerações penetrem numa cultura do sentido e do respeito de si. Assim, é preciso cuidar do mundo e das crianças e jovens, resgatar a verdade, preservar a memória e articular conhecimento e sentido (La Taille, 2009).

Isto posto, uma terceira análise pode ser realizada acerca deste tópico: será que os cursos de formação e graduação preparam os professores para o ensino de valores morais? Com base em nossos dados, assim como naqueles encontrados em outros estudos (Alencar et al., 2013; Dias, 2005; Müller, 2008; Shimizu, 1999), tendemos a responder negativamente a tal indagação. Desse modo, apesar de reconhecermos a relevância do conhecimento que o professor adquire mediante o exercício de suas práticas pedagógicas, concordamos com U. F. Araújo (2001, 2007) que há necessidade de que os cursos de graduação e formação preparem esses profissionais, incluindo em seus currículos matérias relacionadas aos valores morais, para que eles sejam capazes de trabalhar tais temas e sejam conscientes da importância dos ambientes cooperativos e democráticos para o desenvolvimento moral dos educandos.

Passamos para o próximo tópico, que aborda conteúdos acerca da **família**. As participantes abarcaram este tema nas seguintes categorias: *ausência do direito de ser cuidado* (Estudo 1), *a família não cumprir esse papel* (Estudo 2), *busca de parceria com a família* e *ausência de participação da família* (Estudo 3).

Conforme exposto, constatamos nos relatos das docentes uma queixa acerca da ausência de participação da família na educação dos alunos. Por outro lado, também notamos que este conteúdo foi pouco mencionado com relação aos procedimentos utilizados no ensino da justiça. Diante disso, podemos inferir que há uma queixa por parte das professoras quanto à ausência da família na formação dos alunos, mas são poucas as práticas pedagógicas que visam à aproximação da instituição escolar com a família dos educandos.

Como ressaltam Müller e Alencar (2012), a formação moral pode acontecer em diversos espaços sociais em que estamos inseridos, como a família e a escola. No que concerne a esses dois contextos, concordamos com Dessen e Polonia (2007) que ambas as instituições são fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas. Nesse sentido, concordamos com autores (Dessen & Polonia, 2007; García & Puig, 2010) que destacam a importância da aproximação entre esses dois contextos para a formação dos alunos.

Por sua vez, temos os dados acerca da **comparação entre os anos escolares pesquisados**. Destacamos que não verificamos diferenças relevantes no que diz

respeito à concepção de justiça das docentes. Por outro lado, algumas considerações podem ser feitas quanto à motivação para o ensino da justiça e aos procedimentos utilizados no ensino do referido valor moral.

No “*Estudo 2: motivação para o ensino da justiça*”, constatamos que as entrevistadas que trabalham com o 1º ano tendem a justificar o ensino da justiça predominantemente devido ao fato de esta ser uma prática de responsabilidade da escola, seja porque faz parte da própria função da instituição escolar ou porque a família não está cumprindo essa função. As categorias citadas em maior número por essas docentes foram: *função da escola, a família não cumprir esse papel, crise de valores e necessidade de ensinar desde pequeno*. Por sua vez, as participantes que lecionam para o 5º ano parecem ensinar a justiça porque esta prática pode favorecer a convivência em sociedade, as relações humanas. As categorias mencionadas com maior frequência por essas professoras foram: *convivência em sociedade, vivência diária, ensino aos alunos sobre o que é certo e errado e valores pessoais*.

No “*Estudo 3: ensino do valor moral da justiça*”, averiguamos que as professoras que lecionam para o 5º ano tendem a utilizar mais procedimentos com base em práticas com caráter impositivo do que as docentes que trabalham com o 1º ano. Entre as docentes de 5º ano houve predominância de procedimentos como a *imposição verbal de regras* e o *questionamento apontando o que é certo e errado*. Por sua vez, as participantes de 1º ano utilizam mais procedimentos nos quais não foi mencionada a imposição, como os *questionamentos*, a *inserção no conteúdo*, o *afeto/carinho*, o *lúdico*, o *trabalho interdisciplinar* e o *levantamento de informações*. Com relação aos métodos que classificamos como verbal impositivo e ação impositiva, as professoras de 5º ano totalizam 47 (58,8%) respostas, enquanto as docentes de 1º ano somam 33 (41,2%) explicações. Por sua vez, no que diz respeito aos meios verbal em geral e ação em geral, as entrevistadas de 1º ano emitiram um total de 33 (64,7%) citações e as de 5º ano 18 (35,3%) menções. Além disso, vale dizer que não encontramos diferenças entre os anos escolares com relação ao ensino da justiça por meio do uso exclusivo da linguagem oral.

No que concerne às justificativas apresentadas para os procedimentos adotados, as participantes de 1º ano são propensas a argumentar com base na *possibilidade de desenvolver sujeitos críticos ou participativos, pela possibilidade de*

expressão dos pensamentos ou sentimentos, pelo incentivo ao aluno, pela pouca idade do aluno, pela necessidade ou característica da turma ou pela especificidade da grade curricular. Já as entrevistadas de 5º ano tendem a fundamentar suas práticas com base em suas *experiências pessoais ou profissionais*, devido à *necessidade de compreensão das consequências dos atos*, pela *eficácia nas relações entre professor e aluno*, pela *ausência de participação da família* ou pela *ausência de consequência negativa para o aluno*. Resta dizer que as profissionais que trabalham com o 1º ano emitiram mais justificativas com foco no aluno do que as participantes de 5º ano.

Diante disso, uma questão se coloca: por que as docentes que trabalham com o 5º ano tendem a embasar suas práticas e seus procedimentos nas relações interpessoais e a utilizar mais procedimentos impositivos? Dentre outros aspectos, ponderamos que tal situação pode ser decorrente da fase de desenvolvimento dos alunos dessas profissionais. Dito de outra forma, inferimos que os alunos de 5º ano podem estar apresentando comportamentos que trazem conflitos ao contexto escolar com maior frequência do que aqueles de 1º ano. Tal discussão ressalta a importância de pensarem-se projetos contínuos de educação em valores morais, envolvendo todos os anos das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que a autonomia moral corresponde à superação da heteronomia (Piaget, 1932/1994). Dessa maneira, La Taille (2002a) assinala que o que pode estar acontecendo hoje com determinadas crianças e jovens é que eles não desenvolveram um senso moral. Diante disso, ressaltamos que ambos os respeitos, unilateral e mútuo, são imprescindíveis para o desenvolvimento da moralidade. Em resumo, destacamos que as relações assimétricas são inevitáveis e necessárias em determinados momentos. Há de considerarem-se, sobretudo, as possibilidades da criança, isto é, o período de desenvolvimento cognitivo e moral que os alunos encontram-se.

Finalmente, queremos assinalar que, de maneira geral, os dados de nossa dissertação mostram que apesar de as concepções de justiça das participantes possuírem predominância de características da moral autônoma, a maioria dos procedimentos utilizados por elas no ensino do referido valor pode não favorecer o desenvolvimento da autonomia, pois são métodos embasados em práticas

impositivas. Além disso, foi constatado que grande parte dos procedimentos adotados possui como foco o aluno, ou seja, são métodos que poderiam propiciar a participação ativa (Piaget, 1930/1996) dos educandos, bem como possibilitar a expansão de si dos mesmos (La Taille, 2006b). No entanto, tais meios utilizados podem não contribuir para a efetivação das finalidades almejadas pelas docentes com o uso deles.

Isto posto, retomamos as **sugestões de pesquisa** que fizemos ao longo do presente trabalho, para que sejam mais bem investigados: a resistência de profissionais da educação em participar de pesquisas; a relação entre a concepção de justiça e a possibilidade de expansão de si; a existência de traços de uma moral heterônoma na forma como as professoras concebem e ensinam a justiça; a definição de diálogo por parte de professores; a preparação de professoras para trabalhar com a expressão dos sentimentos dos educandos em sala de aula. Além disso, sugerimos pesquisas nos demais anos iniciais do ensino fundamental, buscando avaliar como o ensino da justiça ocorre nos referidos anos.

Com este estudo, esperamos contribuir para que políticas públicas sejam implantadas visando à melhoria da qualidade da educação em valores morais no contexto escolar, especialmente no que se refere ao ensino da justiça. Dessa forma, concordamos com Sampaio (2007) quando diz que as ações voltadas para desenvolver indivíduos autônomos se apresentam de maneira muito tímida, uma vez que há enorme quantidade de dados produzidos e uma grande necessidade social. Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade de um trabalho contínuo de ensino da justiça, que envolva todos os anos escolares e que seja pensado e programado para desenvolver indivíduos autônomos, aptos à cooperação (Piaget, 1930/1996).

9. REFERÊNCIAS

Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2013). Educação em valores morais: uma análise de três experiências no Espírito Santo. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 238-272). São Paulo: Cortez.

Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (no prelo). Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*.

Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2003). O método clínico no estudo da moralidade humana. In S. R. F. Enumo, S. S. Queiroz, & A. Garcia (Org.). *Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas* (pp.121-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2012). Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade. *Temas em Psicologia*, 20(1), 261-272.

Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2013). Possibilidade de amar menino e menina: um estudo sob a ótica de crianças. *Revista de Psicologia*, 4(1), 26-37.

Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 91-107.

Araújo, U. F. (2001). O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista on-line da biblioteca prof. Joel Martins*, 2(2), 1-12.

Araújo, U. F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos* (pp.17-64). São Paulo: Summus.

Araújo, V. A. A. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), 26(2), 137-153.

Aristóteles (1992). *Ética a Nicômacos* (2a ed., M. G. Kury, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).

Barros, M. E. B., & Louzada, A. P. F. (2007). Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? *Psicologia USP*, 18(4), 13-34.

Beluci, T., & Shimizu, A. M. (2007). Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 353-364.

Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 47-69.

Biaggio, A. M. B. (2006). *Lowrence Kohlberg: ética e educação moral*. (2a ed.). São Paulo: Moderna.

Borges, L. S. (2011). *Moralidade e valor da vida: um estudo sobre adolescentes em situação de risco psicossocial*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Camino, C., & Luna, V. (2005) Convergências e Divergências entre moral e Direitos Humanos. In G. Tosi (Org.). *Direitos Humanos: história, teoria e prática* (pp. 307-320). João Pessoa: Universitária.

Camino, C., Paz, M., & Luna, V. (2009). Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a

2006. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 130-151). Porto Alegre: Artmed.

Carbone, R. A., & Menin, M. S. S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 251-270.

Carraher, T. N. (1998). *O método clínico: usando dos exames de Piaget*. São Paulo: Cortez.

Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Custódio, Z. (2011). Crianças são interrogadas em escola. *A Gazeta*, 18 de fevereiro. Recuperado em 20 de março de 2012, de http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/02/noticias/gazeta_online_norte/noticias_norte/778662-criancas-sao-interrogadas-em-escola.html

D'Aurea-Tardeli, D. (2012). Outros procedimentos para educar moralmente: como as histórias e a discussão de filmes podem ajudar na formação moral de nossos alunos? In L. R. P. Tognetta, & T. P. Vinha (Org.). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral* (pp. 116-137). São Paulo: Editora do Brasil.

Davis, C. & Oliveira, Z. (1993). *Psicologia na educação* (pp. 37-49). São Paulo, Cortez.

Dellazzana, L. L. (2008). *Irmãos que cuidam de irmãos: concepções de justiça retributiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Dell'aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2001). Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 97-106.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.

Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 18(3), 370-380.

Durkheim, E. (1947). *La educación moral* (M. L. Navarro, Trad.). Buenos Aires: Editorial Losada.

Filho, J. A. G. (2004). *Estudo sócio-moral sobre a agressão com crianças de risco*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil.

Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.

Freud, S. (1976). O ego e o id. In *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 19, pp. 13-76). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1923).

García, M. X., & Puig, J. M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores* (O. Curros, trad.). São Paulo: Summus.

Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente* (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Goergen, P. L. (2007). Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, 28(100 – especial), 737-762.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: Recuperado em 4 de abril de 2012, de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Kant, I. (2006). *Crítica da razão prática*. (R. Schaefer, Trad.). São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1788).

Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.

La Taille, Y. (1994). Prefácio à edição brasileira. In J. Piaget. *O juízo moral na criança* (pp. 7-20). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 109-121.

La Taille, Y. (2001a). A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille, & J. Hoffmann (Org.). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (pp. 67-98). Porto Alegre: Mediação.

La Taille, Y. (2001b). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 89-119.

La Taille, Y. (2002a). Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. *Educar*, n. 19, 23-38.

La Taille, Y. (2002b). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 9-17.

La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. (2010a). A escola e os valores: a ação do professor. In Y. La Taille, N. Pedro-Silva, & Justo, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor* (3a ed., pp. 5-21). Porto Alegre: Mediação.

La Taille, Y. (2010b). Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), 26(especial), 105-114.

La Taille, Y. (2011). A moral e a cultura do tédio. In J. G. Aquino, R. Sayão, S. Rizzo, & La Taille, Y. *Família e educação: quatro olhares* (pp. 51-75). Campinas: Papirus.

La Taille, Y. (2013). Prefácio. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 13-19). São Paulo: Cortez.

La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (2009). Introdução. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 9-13). Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y., Souza, L. S., & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91-108.

Martins, R. A., & Silva, I. A. (2009). Valores morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Porto Alegre: Artmed.

Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In L. Macedo (Org.). *Cinco Estudos sobre Educação moral* (pp. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Menin, M. S. S. (2000). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 59-71.

Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Zechi, J. A. M. (2013). Apresentação. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, J. A. M. & Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 21-26). São Paulo: Cortez.

Menin, M. S. S., Shimizu, A. M., Cordeiro, A. P., Spada, A. C. M, Oliveira, C. A V., Belão, V. K., Souza, E. F. D., Osório, W. G., & Costa, M. L. A. (2008). Injustiças na escola: concepções de alunos. *Cadernos de Educação*, 31, 85-113.

Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Müller, A., & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, 38(2), 453-468.

Parâmetros Curriculares Nacionais. (2000). Apresentação dos Temas Transversais: ética / Secretaria de Educação Fundamental. (Vol. 08, 2a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Piaget, J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 129-137. (Trabalho original publicado em 1954).

Piaget, J. (1972). Development and learning. In Lavattelly, C. S. and Stendler, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich. (Tradução para fins didáticos de Slomp, P. F.).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (4a ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).

Piaget, J. (1998). *Seis estudos de psicologia* (23a ed., M. A. M D'Amorim & P. Sérgio L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária (Trabalho original publicado em 1964).

Piaget, J. (2005). Introdução: Problemas e Métodos. In J. Piaget. *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida: Ideias & Letras. (Trabalho original publicado em 1926).

Polícia investiga funcionárias que deixaram crianças nuas em escola. (2012). *G1 Sul de Minas*, 26 de março. Recuperado em 26 de março de 2012, de <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2012/03/policia-investiga-funcionarias-que-deixaram-criancas-nuas-em-escola.html>

Puig, J. M. (1998). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. (A. V. Fuzatto, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Puig, J. M. (2007). Aprender a viver. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos* (pp.65-106). São Paulo: Summus.

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.

Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996. (1996). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado de www.conselho.saude.gov.br/

Sales, E. M. B. (2000). O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 49-58.

Salgado, M. M. (2010). *Moralidade e honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação*. Dissertação de Mestrado, Universidade federal do espírito santo, Vitória, ES, Brasil.

Sampaio, L. R. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 584-595.

Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2007). Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 197-204.

Secretaria da Educação. (2010). *Número de estabelecimentos que ministram ensino fundamental, por rede escolar e localização, segundo superintendência e município no Espírito santo*. Recuperado em 4 de abril de 2011, de http://www.sedu.es.gov.br/download/TABELA4_3_2011.pdf

Shimizu, A. M. (1999). As representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. *Nuances*, 5(5), 29-37.

Shimizu, A. M., Cordeiro, A. P., & Menin, M. S. S. (2006). Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 167-202.

Shimizu, A. M., & Menin, M. S. S. (2004). Representações sociais de lei, justiça e injustiça: uma pesquisa com jovens argentinos e brasileiros utilizando a técnica de evocação livre das palavras. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 239-248.

SPSS for Windows – Statistical Package for Social Sciences. (2007). Base 16.0 *Application Guide*. Chicago, IL.

Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2011). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. (2a ed.). Campinas: Mercado de Letras.

Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008a). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 423-431.

Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008b). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Psic*, 9(2), 235-244.

Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2009). Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: juízos morais de crianças e adolescentes. *Interação em Psicologia*, 13(2), 299-310.

Zandonato, Z. L. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

Zanotelli, C. L., Bertole, A. I., Lira, P. S., Barros, A. M. L., & Bergamaschi, R. B. (2011). *Atlas da criminalidade no Espírito Santo*. São Paulo: AnnaBlume.

APÊNDICES

Apêndice A.

Objetivos e histórias fictícias dos Estudos 4 e 5

Histórias	
Objetivos do Estudo 4	Instrumento
1. Verificar os juízos das professoras a respeito do ensino do valor moral da justiça, a partir de uma história fictícia sobre um dano material que um aluno causou a seu colega; 2. Pesquisar que tipo de sanção (por reciprocidade ou expiatória) as participantes escolhem como mais justa para um aluno que causou um dano material a seu colega.	<i>Ângela é professora do ensino fundamental, do (ano que a participante leciona). Certo dia, a professora Ângela, ao retornar à sala de aula após um recreio, viu Yves quebrar um estojo que não era seu.</i> 1. Se você fosse a professora, o que você faria nessa situação? 2a. A atitude (mencionar as atitudes citadas na questão 1) é justa, correta, ou injusta, incorreta? 2b. Por quê? <i>Ângela pensou em três atitudes:</i> <i>1º - Fazer consertar ou dar outro estojo;</i> <i>2º - Suspender por três dias;</i> <i>3º - Repreender verbalmente.</i> 3a. Qual dessas atitudes é a mais justa, correta? 3b. Por quê?
Objetivos do Estudo 5	Instrumento
3. Identificar os juízos das professoras a respeito do ensino do valor moral da justiça, a partir de uma história fictícia sobre furto dentro da classe em que não se conhece o autor da infração; 4. Investigar, a partir de uma história fictícia sobre furto dentro da classe em que não se conhece o autor da infração, se as participantes consideram mais justa a ausência de punição ou a punição coletiva.	<i>Joana, professora do (ano que a participante leciona) do ensino fundamental, costuma levar o seu celular para a sala de aula. Um dia, após o intervalo, ao retornar à sala de aula, Joana percebeu que o celular havia sumido de sua mesa. A professora, então, antes de iniciar novamente a aula, perguntou aos alunos quem pegou o celular. No entanto, quem furtou o celular não se acusou e ninguém sabia quem foi que pegou.</i> 1. Se você fosse a professora, o que você faria nessa situação? 2a. A atitude (mencionar as atitudes citadas na questão 1) é justa, correta? 2b. Por quê? 3a – Uma professora relatou que puniria toda a classe e outra afirmou que não puniria ninguém. O que seria mais justo, punir toda a classe ou não punir ninguém? 3b – Por quê?

Apêndice B.

Termo de Consentimento para a instituição



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

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental

Pesquisadoras responsáveis: Dr.^a Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora/PPGP; heloisamoulin@gmail.com) e Leandra Lúcia Moraes Couto (mestranda/PPGP; leandrabj@hotmail.com)

Telefones para contato: (27) 9905-6382 (pesquisadora Leandra Couto); (27) 3335-2501 (PPGP); 4009-2430 (Comitê de Ética em Pesquisa – Goiabeiras)

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: Justificamos este projeto pela importância de pesquisas na área da Psicologia da Moralidade sobre a educação em valores morais. Objetivamos investigar como as participantes ensinam os valores morais em suas práticas pedagógicas. Pretendemos realizar entrevistas individuais, que serão gravadas, para posterior transcrição dos dados, atendendo exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

Benefícios da pesquisa: Pretendemos divulgar os resultados da pesquisa por meio da participação em congressos e da publicação de artigos especializados. Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimentos sobre o ensino de valores morais e incentive projetos de intervenção e outras investigações sobre o tema.

Esclarecimentos e direitos: A participação nas entrevistas individuais será mediante a autorização, por escrito, da participante. Serão garantidos a liberdade e o direito de a participante se recusar em participar da pesquisa. Serão fornecidas informações sobre esta pesquisa sempre que houver necessidade.

Confidencialidade e avaliação dos registros: Todos os tipos de informação que possam identificar as participantes desta pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo,

por cinco anos, pelas pesquisadoras. Após este período, os dados serão deletados. Desta forma, ficam assegurados o anonimato e o sigilo de todas as informações coletadas.

Consentimento pós-informação: Após as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento e da pesquisa vinculada a ele, concordo com o fato de as entrevistas individuais serem feitas nas dependências físicas deste local.

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

Identificação do Responsável pela Instituição:

Nome da instituição: _____

Nome do responsável: _____

RG: _____ Órgão Emissor _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Responsável pela Instituição

Orientadora da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Vitória, _____ de _____ de 2012

Apêndice C.

Termo de Consentimento para a participante



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental

Pesquisadoras responsáveis: Dr.^a Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora/PPGP; heloisamoulin@gmail.com) e Leandra Lúcia Moraes Couto (mestranda/PPGP; leandrabj@hotmail.com)

Telefones para contato: (27) 9905-6382 (pesquisadora Leandra Couto); (27) 3335-2501 (PPGP); 4009-2430 (Comitê de Ética em Pesquisa – Goiabeiras)

Informações sobre a participante:

Nome: _____

Idade: _____ RG: _____

E-mail: _____

Aceitei participar nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informada de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à compreensão que professoras possuem sobre a educação em valores morais no contexto escolar.

Fui esclarecida de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que participarei de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informada, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito de poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, ao me considerar devidamente informada e esclarecida sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para minha participação neste estudo.

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

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Participante

Responsável pela coleta de dados

Vitória, _____ de _____ de 2012

Carta de aprovação do Comitê de Ética em pesquisa

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - Campus Goiabeira

PROJETO DE PESQUISA

Título: PRÁTICA DOCENTE E JUSTIÇA: EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Área Temática:

Pesquisador: LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

Versão: 1

Instituição: Centro de Ciências Humanas e Naturais da
Universidade Federal do Espírito Santo

CAAE: 04622512.0.0000.5542

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 51461

Data da Relatoria: 05/07/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto, com objetivo de apreender as relações ensino-moralidade, são de interesse científico e social, apresentando-se de maneira adequada, clara e com contextualização suficiente.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão adequadamente descritos e não apresentam conflitos éticos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta exposição a riscos físico-químico-ambientais. Os possíveis desconfortos psíquicos que podem decorrer de entrevistas não são consideráveis ou apresentam conflitos éticos permanentes. Aliás, é da própria pesquisa o participante poder se expressar sobre questões que emergem do próprio tem em análise (moralidade).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa não apresenta conflitos éticos e está aprovada para se iniciar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está adequado

Recomendações:

Não há. A pesquisa está aprovada e pronta para início.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisa está aprovada e pronta para iniciar.

VITORIA, 06 de Julho de 2012

Assinado por:
Thiago Drumond Moraes