

MARIA PAULA BARBOSA RAMOS

**FORMAÇÃO DO SER HUMANO: valores morais na ação do professor.**

**Construindo uma Cultura de Paz.**

SÃO PAULO

2010

MARIA PAULA BARBOSA RAMOS

**FORMAÇÃO DO SER HUMANO: valores morais na ação do professor.**

**Construindo uma Cultura de Paz.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a aprovação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vitória Helena Cunha Espósito – Grupo de Pesquisa Educação e Produção do Conhecimento – Cátedra Joel Martins – e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Suzana Filizola Brasiliense Carneiro.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÃO PAULO

2010

RAMOS, Maria Paula Barbosa

Formação do Ser Humano: valores morais na ação do professor. Construindo uma Cultura de Paz. Maria Paula Barbosa Ramos. Trabalho de Conclusão de Curso – PUC – São Paulo, 2010.

1. Formação do ser humano 2. Valores morais 3. Ação do professor

Maria Paula Barbosa Ramos

**FORMAÇÃO DO SER HUMANO: valores morais na ação do professor.**

**Construindo uma Cultura de Paz.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Aprovado em 29/11/2010.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vitória Helena Cunha Espósito

Prof.<sup>a</sup> Suzana Filizola Brasiliense Carneiro

Prof.<sup>a</sup> Maristela Ross de Castro Gasonato

Prof.<sup>a</sup> Maria das Graças Barreto da Silva

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir estar aqui, ensinando e aprendendo.

Agradeço aos meus pais, Dalton e Ruth, pela co-orientação, crítica, auxílio, parceria e contribuição para que esse trabalho se tornasse possível e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

Agradeço à minha amiga Cássia Souto pela paciência e compreensão de minha ausência em tantos momentos, desde o início do trabalho.

Agradeço aos meus amigos do movimento Comunhão e Libertação pelas experiências de companhia verdadeira que me ajudam a olhar a realidade de forma tão bonita.

Agradeço à minha amiga Eduarda Pimentel pela parceria durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço aos meus familiares por me apoiarem nos estudos e em qualquer outra situação.

Agradeço ao meu namorado, Raphael Alexander, pelo apoio, interesse, paciência, compreensão, companhia e por, simplesmente, existir na minha vida.

You must be the change  
you want to see in the world.

(Mahatma Gandhi)

## RESUMO

O trabalho disserta sobre a necessidade da formação do aluno em valores por meio de sua educação escolar e a importância desta para sua humanização, tendo em vista o convívio social voltado para a construção de uma Cultura de Paz. Tem como objetivo identificar como se dá a formação de valores na escola, a partir da ação do professor. Os valores discutidos são os de natureza moral, como respeito, bondade e justiça. O trabalho aborda a concepção de homem e sua natureza, além de considerações sobre suas atitudes no primeiro capítulo. No segundo, trata da definição de conceitos como valores, moral e ética. O terceiro capítulo traz a relação desses conceitos com o desenvolvimento da criança. A questão do ensino das atitudes morais no cotidiano escolar, tendo como foco a ação do professor, é abordada no quarto capítulo. Para isso, o trabalho utiliza como metodologia a pesquisa documental e como referencial teórico a visão dos autores Battista Mondin, Luigi Giussani, Yves de La Taille, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. O trabalho traz como conclusão que a relação entre a educação de valores morais e a ação do professor é um elemento favorável para a construção de uma Cultura de Paz.

**Palavras-chave: formação do ser humano, valores morais, ação do professor.**

## ABSTRACT

The paper talks about the need for student education in values through their school education and its importance to their humanization, in view of social interaction aimed at building a Culture of Peace. Aims to identify ways in which happens the education in values in school, through the action of the teacher. The values discussed are nature of morality, like respect, kindness and justice. The paper addresses the concept of man and its nature, and considerations about their attitudes in the first chapter. The second concerns the definition of concepts such as values, morals and ethics. The third chapter brings the relationship between these concepts with child's development. The issue of moral attitudes education at school, focused on the teacher's action, is addressed in chapter four. For this, the paper uses as methodology the documentary research and as theoretical references the vision of the authors Battista Mondin, Luigi Giussani, Yves de La Taille, Jean Piaget and Lawrence Kohlberg. The paper brings the conclusion that the relationship between the moral values education and the teacher's action is a favorable element for building a Culture of Peace.

**Keywords: human education, moral values, teacher's action.**

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I: Caracterização do ser humano.....</b>	<b>12</b>
1. O homem e suas necessidades.....	12
2. Educar o homem.....	15
<b>Capítulo II: Definição de conceitos.....</b>	<b>17</b>
1. Valores.....	17
2. Moral.....	19
3. Ética.....	21
<b>Capítulo III: O desenvolvimento da moralidade.....</b>	<b>23</b>
1. A coação adulta.....	26
2. A cooperação.....	28
3. A teoria de Kohlberg.....	29
<b>Capítulo IV: Propostas para uma educação em valores morais.....</b>	<b>33</b>
1. Piaget.....	33
2. Kohlberg.....	37
3. La Taille.....	39
4. Parâmetros Curriculares Nacionais.....	41
<b>Capítulo V: Considerações finais.....</b>	<b>46</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

Durante toda minha experiência escolar, estudei em colégios religiosos e hoje, durante o Ensino Superior, ainda estudo em uma instituição católica.

No colégio, comecei a me interessar pela profissão docente. Era uma ótima aluna e eu me perguntava se conseguiria um dia ensinar também. Mudei de colégio, mas meu interesse pela Pedagogia continuava. Particpei da Pastoral do colégio, organização de jovens estudantes que promove a articulação de grupos de jovens nas escolas. A Pastoral é uma ação coordenada por estudantes e para estudantes, com o objetivo de construir uma sociedade justa e fraterna. Seus princípios são a formação integral do aluno, a personalização, a integração, o protagonismo dos jovens e a vivência da espiritualidade. Eu coordenava um grupo de crianças de 1ª a 4ª série, trazendo temas como Campanha da Fraternidade, relações sociais, amizade, cristianismo, justiça, entre outros.

Além disso, há muitos anos meus pais participam de uma comunidade católica, e eu, por consequência, frequento essa comunidade desde que nasci. Após adquirir minha autonomia, optei por continuar frequentando essa comunidade, pois encontrei uma companhia que me corresponde. Esse ambiente me corresponde de tal maneira que hoje me realizo estagiando em um colégio religioso.

Por essa razão, posso dizer que fez e faz parte do meu cotidiano a aprendizagem de valores e a formação integral do ser humano. Percebo que minha formação escolar, social e familiar contribuiu para essa formação. Dessa forma, sempre tenho clara a necessidade de valores como a bondade, a justiça e o respeito nas relações sociais.

A escola possui um contexto socializador e gerador de atitudes. Para que isso seja significativo, considero que seja necessária uma prática em que valores estejam presentes no relacionamento das pessoas e nos assuntos tratados.

Mas, qual o papel da escola na educação de valores dos alunos? Como o professor pode colaborar para essa formação? Meu objetivo neste trabalho é identificar o lugar da formação de valores morais no cotidiano escolar, a partir da ação do professor, buscando respostas a estas perguntas.

Durante minha prática pedagógica, participei de palestras, debates e cursos que abordavam o tema dos valores morais na escola. Esse fato despertou ainda mais meu interesse pela educação integral do ser humano dentro da sala de aula. No Ensino Superior, estudei autores que tratavam do assunto, mas encontrei ressonância principalmente em Jean Piaget e Yves de La Taille. Por isso, trata-se de uma pesquisa teórica, em que me baseio, principalmente, nessas obras.

Acredito que esse trabalho possa esclarecer para muitos profissionais da área da educação a relevância da formação integral do aluno e os procedimentos para que essa formação ocorra. Dessa maneira, posso contribuir para que mais profissionais se motivem a incluir em sua prática a formação do cidadão, reconhecendo a sua função no desenvolvimento do aluno. Isso fará com que, durante a ação de formação, o aluno esteja preparado para as relações que terá dentro da sociedade, tomando decisões justas e responsáveis, agindo corretamente, levando em consideração o próximo e vivendo em harmonia.

De acordo com a estrutura do trabalho, no primeiro capítulo procuro descobrir quem é o homem, trazendo algumas de suas características, a partir das obras de Luigi Giussani e de Battista Mondin. Trago os conceitos de valores, moral e ética, no segundo capítulo, de acordo com as obras de Battista Mondin e Yves de La Taille.

No terceiro, trato das considerações de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento da moral na criança. No quarto capítulo, fundamento, a partir das teorias de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Yves de La Taille, a ação do professor que torna possível a formação do aluno em valores morais, além de trazer as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E no último capítulo, faço uma síntese dos pensamentos com a compreensão sobre a educação de valores morais no cotidiano escolar.

## **CAPÍTULO I**

### **Caracterização do ser humano**

Se quisermos falar de valores morais, educação e formação do ser humano, precisamos primeiramente definir quem é o homem e o que faz parte de sua natureza. Para isso, neste primeiro capítulo trago algumas reflexões que buscam responder a essas perguntas, de acordo com as obras de Luigi Giussani e Battista Mondin.

#### **1. O homem e suas necessidades**

Segundo Mondin (1998), o homem é um ser dotado de uma abertura infinita, isso porque quando nasce ele ainda não está completo e definido. Pelo contrário, ele é um projeto aberto. É a partir das relações sociais do homem que ele vai se construindo. Ou seja, essa abertura do homem permite que ele se construa através das suas experiências vividas com outros seres humanos. Grande parte do que somos foi definido através das nossas relações e experiências.

Ao contrário de todos os outros seres vivos, que já nascem prontos, o homem é capaz de transformar e adequar o ambiente em que vive de acordo com as suas necessidades. Isto é, se construir ao longo da vida.

Mondin afirma que quando o homem transforma o ambiente e se relaciona com os outros seres, ele gera cultura. O homem é definido através de suas ações e a cultura é o conjunto dessas atividades e produtos que partiram da iniciativa humana. Um dos objetivos da cultura é a realização da pessoa, ou seja, é fazer o homem se construir. Com isso, a liberdade é que permite que ele aja de acordo com

sua vontade e razão, sendo sujeito de sua cultura. A razão faz parte da natureza humana, sendo que uma de suas definições é a capacidade de dar-se conta do que é real.

A liberdade de que falamos é condição própria do espírito. A espiritualidade é o campo dos valores, fins últimos, concepções e sentidos fundamentais humanos. Vontade e liberdade são algumas de suas vivências.

Ainda de acordo com Mondin, o homem é um ser social, ele existe com os outros e se realiza com a colaboração dos outros. A própria cultura se forma não com apenas um indivíduo, mas a partir de uma sociedade. Para atingir a sua meta de realização própria o homem deve assumir a proexistência. Ou seja, a própria abertura do homem dá a possibilidade de viver como proexistente, viver para os outros. “Quanto mais se empenha em dar espaço à humanidade do outro, tanto mais se cresce na própria humanidade.” (MONDIN, 1998, p. 31).

Concluindo o pensamento de Mondin, o ser humano é um projeto, a ser definido, a ser realizado. Essa realização de si mesmo acontece levando em conta tanto suas atitudes, seu espírito, o seu eu, como levando em conta o outro, o próximo, as relações sociais que estabelece. Esse projeto vai se construindo à medida que o homem vive, mostrando sua cultura, sua liberdade, seu espírito e sua capacidade de viver para o outro.

Alguns aspectos da definição do homem segundo Mondin podem ser encontrados também nas obras de Luigi Giussani. Porém sua definição de homem traz mais uma dimensão, que é a busca.

Segundo Giussani (1988), a razão faz parte da natureza humana, sendo a necessidade do ser humano de querer explicar a realidade, para que o homem seja

introduzido na verdade das coisas. A razão é sua consciência da realidade segundo sua totalidade, da qual o homem só tem uma perspectiva. Por isso, a natureza humana se exprime em perguntas, como “Qual o significado da existência?”, “Por que existe a morte?”, “Por que vale a pena viver?”, “Do que e para que é feita a realidade?”. É humano aquele que aceita o infinito e o mistério como significado de sua vida. A afirmação do mistério como realidade existente além do nosso conhecimento corresponde à estrutura original do homem, ou seja, a natureza humana requer a afirmação do mistério. A interrogação última é o que domina a mobilidade humana, podendo provocá-la, sustentá-la e redefini-la. Qualquer ação do homem depende dela.

Dessa forma, a experiência possibilita que o homem busque significado para tudo que realiza. Experiência, para Giussani, não significa apenas um contato material com a realidade. Ela implica um grau de consciência, isto é, a interpretação que dou ao acontecido. Por isso, é a experiência que permite a investigação existencial. Depois de feita a investigação, o homem emite um juízo sobre o resultado. O que caracteriza experiência é justamente descobrir seu sentido, compreendê-la.

Homem é a única parte da natureza que toma consciência de si mesma. Por isso, todo acontecimento (físico, mental, afetivo) causa uma comoção, uma mudança no estado de ânimo do homem. Isto é, tudo que penetra no horizonte da experiência do homem provoca uma reação. Essa reação se chama sentimento.

“A vida é uma trama de acontecimentos e de encontros que provocam a consciência, produzindo nela problemas em variada medida. O problema não é nada mais que a expressão dinâmica de uma reação diante

dos encontros. A vida é, portanto, uma trama de problemas, um tecido de eventos reativos aos encontros mais, ou menos, provocadores.”

(GIUSSANI, 1988, p. 58)

## 2. Educar o homem

Giussani (1998) também traz definições interessantes de educação. Para ele, educar é introduzir o indivíduo no conhecimento do real, isto é, educar é desenvolver integralmente o indivíduo e possibilitar a ligação entre o desenvolvimento pessoal e a realidade. A educação engloba tudo que constitui o homem e tudo que constitui suas relações, sendo que a família é o primeiro lugar onde a educação ocorre. E para que essa educação ocorra efetivamente, são necessárias quatro condições: a tradição, a autoridade, a verificação e o risco.

Primeiro explico a *tradição*. “Tal tradição funciona para o jovem como uma espécie de hipótese explicativa da realidade.” (GIUSSANI, 1998, p. 66) Ou seja, o indivíduo procura no seu educador uma possibilidade e proposta de introdução à realidade. Se ele não tem uma referência segura sobre o significado das coisas, não conseguirá dar um passo adiante e fazer descobertas e experiências. A tradição é a possibilidade de que o educador testemunhe uma certeza, trazendo, assim, essa proposta para o indivíduo.

Outra condição abordada por Giussani é a *autoridade*. Ela é a possibilidade que a proposta educativa permaneça e revele sua verdade. É onde a proposta de sentido da realidade se manifesta, podendo ser uma pessoa, uma família, uma instituição, isto é, se revela em um lugar concreto, no qual a proposta não é abstrata e sim encarnada em uma experiência. Sendo assim, o educador como figura de autoridade procura viver uma coerência ideal.

A terceira condição para a educação é a *verificação*. Verificar é fazer a experiência do quão verdadeiro é aquilo que se foi proposto pela autoridade. Quanto mais isso se aproxima da Verdade, mais corresponderá ao indivíduo. O que caracteriza a experiência é o entender uma coisa, o descobrir o seu sentido. Ou seja, a experiência implica a inteligência do sentido das coisas. Dessa forma, o indivíduo olha criticamente o ensinamento recebido e só assim adquire a convicção pessoal. Por isso, a experiência pessoal implica um chamado à responsabilidade do indivíduo. “A educação para a responsabilidade é a educação para responder àquilo que nos chama” (GIUSSANI, 1988, p. 177)

Essa responsabilidade nos leva à quarta condição, o *risco*. A educação por um lado, propõe um sentido para as coisas e, por outro, lança o indivíduo para o confronto e experiência pessoal. É aí que se encontra o risco. Nessa etapa da educação o educador já fez tudo que estava ao seu alcance. A partir disso, o que entra em cena é a liberdade do indivíduo. A educação tem o objetivo de levar o indivíduo à liberdade de escolha, a atuar cada vez mais por si próprio. Assim, a liberdade é o pressuposto para a conquista da autonomia.

Em suma, de acordo com pensamento de Giussani, para que aconteça uma educação efetiva são necessárias: uma proposta clara e consciente de sentido da realidade, uma autoridade real vivida na figura do educador, uma provocação para que o indivíduo faça sua experiência e, por último, uma aceitação do risco da liberdade e autonomia do indivíduo por parte do educador.

## CAPÍTULO II

### Definição de conceitos

Após definir nossa compreensão de homem, podemos entender outros aspectos de sua existência. Como o trabalho traz como tema central os valores morais, defino agora conceitos como valores, moral e ética, que considero essenciais para dar continuidade ao trabalho. Para isso, utilizo as contribuições de Battista Mondin e de Yves de La Taille.

#### 1. Valores

Como pudemos perceber no capítulo anterior, o homem tem mais necessidades espirituais do que materiais. A axiologia, ciência dos valores, tem por objetivo verificar a existência, descobrir as causas da vida e seus princípios. Por isso, os valores se encaixam justamente nas necessidades espirituais.

De acordo com Mondin, a palavra valor possui três significados diferentes:

“Em economia significa ‘dinheiro’; em ética indica a virtude com que se enfrentam graves perigos e se realizam grandes empreendimentos; em ontologia, indica a qualidade pela qual uma coisa possui dignidade e é, por isso, digna de estima e respeito.” (MONDIN, 2002, p. 164)

Dentre esses três, o que utilizaremos é principalmente o último. Sendo assim, valor é a qualidade pela qual uma coisa ou ação possui dignidade e é merecedora de respeito e consideração.

“São os valores, isto é, as realidades que são, acima de tudo dignas de estima, que lhe dão a orientação, a direção, a meta no definir e realizar o próprio projeto.” (MONDIN, 2005, p. 21). Para Mondin, a peculiaridade do homem é a de sermos projetos abertos e não obras acabadas ou completas, tendo assim a obrigação de se definir posteriormente e efetuar sua realização, como vimos no capítulo anterior.

Portanto, temos esse fator como critério para estabelecer a hierarquia dos valores, isto é, quanto mais contribuição uma ação, uma coisa, uma pessoa pode dar para a realização do projeto-homem, mais importante e significativa ela é. É a partir disso que definimos nossos valores.

A estimativa que se faz para conhecer a importância de cada valor é através de uma espécie de juízo, ou seja, através da correspondência que ele tem às nossas aspirações. São valores para os quais sentimos sintonia e correspondência com nosso projeto de humanidade.

Além disso, Mondin ainda permite dar classificações aos valores. Ele os divide em dez grupos. Um desses grupos é o de valores morais, no qual o principal valor é a bondade. Isso quer dizer que existem valores de diferentes naturezas, mas o grupo de valores que nos interessa nesse trabalho é o de valores morais.

“O homem é naturalmente dotado da faculdade valorativa, assim como é culturalmente dotado da faculdade cognitiva” (MONDIN, 2002, p. 174). Ou seja, ele nasce com apreço pela justiça, bondade e solidariedade. Mas isso não quer dizer que essas faculdades não precisem ser cultivadas. Sem o cultivo e uma educação adequada, perde-se a capacidade de percebê-los.

## 2. Moral

Para La Taille (2006), moral está diretamente ligada a deveres e regras de conduta. Agimos moralmente depois de nos indagarmos “como devo agir?”. Portanto, moral implica princípios e regras, que no homem carregam o sentimento de obrigatoriedade. Esse sentimento é uma espécie de plano moral existente no homem, ou seja, mandamentos da consciência que levam o homem a agir de determinada forma.

Dessa forma, essa obrigatoriedade não é despertada apenas pela exigência da sociedade. Ela está presente no homem através do seu senso moral. A diferença para cada homem não é a ausência ou presença desse sentimento, mas a força que possui. Por isso, a moral é sempre inspirada pelo sentimento de obrigatoriedade.

La Taille escolhe três virtudes morais para descrever a moral: justiça, generosidade e honra.

A *justiça* possui dois princípios, a igualdade (todos os seres humanos tem o mesmo valor e, portanto, não devem usufruir de privilégios) e a equidade (levar em conta as diferenças entre os seres humanos para que a igualdade seja atingida).

*Generosidade* significa dar a outro o que lhe falta. Seu significado se aproxima ao de justiça, porém é possível verificar as diferenças. A justiça dá ao outro o que é seu por direito e não por altruísmo, como a generosidade.

Por último, a *honra* é o reconhecimento do valor moral do homem. Esse reconhecimento pode vir dos outros ou de si mesmo. Por isso, o auto-respeito é outra forma de nomear a honra. O homem age em nome de um ideal moral do qual se considera representante. Ou seja, a honra é o mérito moral, por isso depende das ações do homem. Também pode ser chamada de dignidade.

Já Mondin (2005) focaliza suas considerações sobre moral na definição do que, para ele, são os cinco principais valores morais: bondade, consciência, paixão, virtude e amor.

A *bondade* é o fim último do homem e tudo que ajuda a consegui-lo, ou seja, é sua realização plena como projeto. As circunstâncias e ações do homem, realizadas livre e conscientemente, são os principais meios para conseguir o seu fim último.

Para que o homem reconheça quais ações são favoráveis ou não à realização do projeto-homem, isto é, são boas ou más, ele precisa dispor da *consciência*. A consciência permite que o homem reconheça a bondade das ações e decida, portanto, se ele deve realizá-las ou evitá-las. Essa consciência não significa deveres particulares, mas uma sensibilidade aos valores morais.

O que dá força a vontade para que o homem realize as ações que foram reconhecidas como boas é a *paixão*. Paixão é uma inclinação que existe no coração do homem, fazendo com que a vontade não possua controle total. Assim, é a paixão que traz a veemência e a força para a execução das ações. Porém a paixão não garante que o homem execute ações boas. Existem inclinações boas e más, sendo que quem reconhece se são boas é a consciência, como já falamos anteriormente.

A *virtude* é um hábito ou uma disposição constante do homem para agir bem. Podemos dizer que a virtude é uma inclinação para o bem que se consolidou. Sem ela, o homem cai sob o jugo do vício. “Repetindo atos bons, ele conquista a qualidade, o hábito da virtude, mas se repete atos maus, conquista a qualidade, o hábito do vício.” (MONDIN, 2005, p. 159). Alguns exemplos de virtude trazidos por Mondin são paciência, constância, sacrifício. Para ele, a virtude é a principal condição para se alcançar a realização de si mesmo.

A rainha das virtudes é a virtude do *amor*. O amor pode ter muitas interpretações, mas a que nos interessa é o amor-caridade, ou ágape. Para que se estabeleça uma cultura da paz é preciso que se estabeleça a prática do amor na sociedade, em todos os níveis de relação sociais e em todos os ambientes. Dessa forma, o amor pode regular todas as atividades e iniciativas do homem.

### 3. Ética

“A ciência dos valores morais é a ética.” (MONDIN, 2005, p. 154). Esta é a contribuição que Mondin traz sobre a ética. Já La Taille (2006) aprofunda mais suas considerações sobre o que vem a ser ética e qual sua relação com a moral.

Para ele, ética está relacionada a objetivos e qualidade de vida. A ética é a resposta a pergunta “que vida eu quero viver?”. Assim, a ética está diretamente ligada à busca de uma vida boa ou uma vida que vale a pena viver.

Se a ética é a busca por uma vida boa, o homem precisa fazer avaliações sobre a vida que está sendo vivida para que descubra se a vida boa está sendo atingida, ou seja, o homem avalia se a felicidade está sendo alcançada ou não.

Porém, ele não conseguirá escolher que vida ele quer viver sem conhecer o motivo de se viver. Sendo assim, buscar o sentido da vida é o fator que nutre a vida boa. Isto é, a felicidade é dada pela consciência da direção que damos a nossa vida. Viver uma vida que faz sentido é a condição para que se viva uma vida boa. Portanto, o plano ético busca dar sentido às ações e identificar o que torna essas ações dignas de ser realizadas, para que o homem caminhe para a felicidade.

Além disso, para que o homem procure o sentido da vida, primeiramente ele precisa conhecer quem é ele realmente. Esse fator La Taille chama de consciência

de si. A tomada de consciência de si é a tomada de consciência das próprias ações no mundo. Portanto, a identidade pessoal é fruto de uma construção a partir dos atos realizados. “Escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (LA TAILLE, 2006, p. 46). A partir disso, o homem pode se construir e se superar, reconhecendo sua vida como valiosa.

Em suma, La Taille chama de moral o sistema de regras e princípios que respondem à pergunta “como devo agir?”, trazendo consigo o sentimento de obrigatoriedade. E chama de ética as respostas à pergunta “que vida eu quero viver?” e à questão da busca da felicidade, sendo que, para que o homem alcance a vida boa precisa necessariamente conhecer a si mesmo, se construir e se superar. Portanto a ética é uma forma de reflexão sobre como agimos. É uma moral mais ampla que abrange a vida como um todo, enquanto a moral se restringe a cada decisão tomada. Por isso, moral e ética estão intimamente ligadas. Para definir nossos comportamentos morais, precisamos definir nossas perspectivas éticas.

## CAPÍTULO III

### O desenvolvimento da moralidade

Como já vimos no capítulo anterior, moral consiste num sistema de regras e no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Por isso, veremos agora as contribuições de Jean Piaget (1994) e Lawrence Kohlberg (BIAGGIO, 2006) para descobrirmos a origem, a natureza e o desenvolvimento dos valores morais no homem. Para isso, primeiramente precisamos estudar dois grupos de fenômenos: a prática da regra e a consciência da regra na criança, de acordo com Piaget.

A *prática da regra* é a maneira com a qual a criança aplica a regra efetivamente. Piaget pesquisa esse fenômeno através de jogos coletivos e divide a ação da criança em quatro estágios.

O primeiro é puramente motor e individual e existe na criança normalmente até os dois anos de idade. Nele, a criança não joga coletivamente e apenas estabelece esquemas ritualizados nas suas ações, sendo tais rituais invenções da própria criança. Dessa forma, esses rituais não provocam nenhum tipo de submissão ou obrigação, que são características próprias da regra. São simples práticas regulares individuais. Piaget acredita que o ritual motor é uma das condições necessárias para o futuro desenvolvimento das regras coletivas.

O segundo estágio é o egocêntrico. Acontece normalmente entre dois e cinco anos de idade, sendo que se inicia no momento que a criança recebe regras codificadas do exterior. Nele, a criança imita as regras quando assiste crianças maiores jogando. Porém, mesmo quando joga coletivamente, essa criança joga para si e sem cuidar da codificação das regras. Pouco importa o que faz o adversário,

pois não se trata de competir com ele e, portanto, não importam os detalhes das regras, pois não existe contato entre os jogadores.

O terceiro é o estágio da cooperação, que surge normalmente por volta dos sete e oito anos de idade. Nesse estágio o interesse da criança não é mais motor ou individual, mas sim social. Trata-se de disputar com os adversários, necessitando assim da regulamentação da partida, através de um conjunto de leis que asseguram a reciprocidade. Porém, essa cooperação ainda permanece na intenção. As regras do jogo são coletivas, mas momentâneas. Ainda não há interesse pela legislação real do jogo.

O quarto estágio é o da codificação das regras, que se estabelece normalmente a partir dos onze ou doze anos de idade. É só nesse último estágio que aparece na criança o interesse pelo código das regras e pela regulamentação do jogo que é conhecida por todos. Ou seja, a criança tem prazer em prever ações possíveis no jogo e codificá-las. O interesse agora é pela regra “original”.

A *consciência da regra* é a maneira pela qual a criança apresenta o sentimento de obrigatoriedade, podendo ser através da heteronomia ou da autonomia da regra. É esse fenômeno que mais nos interessa e no qual vamos nos aprofundar. Piaget o divide em três estágios, que se relacionam diretamente com os estágios da prática da regra.

O primeiro estágio é aquele individual. Quando joga, a criança procura satisfazer seus interesses motores, adquirindo, assim, hábitos que são como regras individuais, ou seja, adquirindo ritualização nas condutas. Desde o nascimento tudo exerce pressão sobre a criança para lhe impor regularidade, tanto acontecimentos físicos (alternância dos dias e das noites), como regularidades exteriores (hora da

refeição), dando nascimento à consciência da regra. Dessa forma, as origens da consciência da regra estão condicionadas pelo conjunto da vida moral da criança.

Piaget destaca que esses rituais do primeiro estágio não são conduzidos por um sentimento de obrigação. O sentimento de obrigatoriedade aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito, podendo ser um respeito unilateral (do menor para o maior) ou um respeito mútuo (de igualdade entre eles). Certas regras sejam elas inventadas, imitadas ou recebidas do exterior, são em algum momento sancionadas pelo ambiente, isto é, aprovadas ou estabelecidas. Nesse caso, o sentimento de obrigatoriedade também as acompanha.

O segundo estágio se inicia quando a criança começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior, normalmente a partir dos seis anos de idade. Nesse estágio a criança considera a regra como intocável, recusando-se a mudá-las. Quando se depara com uma regra nova, acredita que redescobriu uma regra que já era estabelecida. Até essa idade a criança ainda tem dificuldade de distinguir o que veio do exterior e o que veio dela mesma. Este estágio é o que caracteriza a heteronomia da criança no fenômeno da consciência da regra.

O terceiro estágio é quando nasce na criança a noção de que a regra pode ser resultado de uma livre decisão coletiva, não sendo mais uma lei exterior imposta pelo adulto, isto é, as regras podem ser modificadas e adaptadas às tendências dos grupos. Normalmente surge a partir dos dez anos de idade, ou seja, a partir da metade do estágio de cooperação e durante todo o estágio de codificação da regra, no fenômeno da prática da regra. Esse estágio acontece acompanhado de três sintomas: primeiro, a criança aceita que mudem as regras, contanto que haja a aprovação coletiva. Depois, a criança deixa de considerar as regras como eternas e

transmitidas como tais através das gerações. Por último, acredita que as regras foram estabelecidas, pouco a pouco, pela iniciativa das próprias crianças, através das gerações. Ou seja, a criança percebe que as regras não foram estabelecidas sempre da mesma forma, mas são na verdade uma construção progressiva e autônoma. Este estágio é o que caracteriza a autonomia da criança no fenômeno da consciência da regra.

Portanto, segundo Piaget, a criança passa por três atitudes sociais, que são os três estágios da consciência da regra: o bebê, que ainda é associal (apresenta conduta motora), a criança egocêntrica, que é objeto de coações (aceita a regra devido ao respeito unilateral) e a criança que atingiu o estágio da cooperação, que considera igualdade nas relações (no qual a regra é decorrente do respeito mútuo).

Em suma, existem dois tipos de relações sociais e, portanto, morais: a coação do adulto (respeito unilateral, prestígio pela autoridade, heteronomia) e a cooperação (troca entre indivíduos iguais, autonomia). São nesses dois tipos de moral em que iremos nos aprofundar, de acordo com as considerações trazidas por Piaget e, depois de acordo com as contribuições de Kohlberg.

## **1. A coação adulta**

“A criança começa por considerar as regras não só como obrigatórias, mas ainda como intangíveis e devendo ser consideradas literalmente. (...) Essa atitude resulta da coação exercida pelos mais velhos sobre os menores e da pressão devida aos próprios adultos, sendo, dessa forma, as regras do jogo assimiladas a deveres propriamente ditos.”  
(PIAGET, 1994, p. 92)

O que Piaget quer dizer é que as primeiras formas de consciência do dever na criança são despertadas através do realismo moral, que é produto da coação do adulto. Esse realismo é heterônomo (obediência à regra dada já pronta pelo adulto), literal (a criança leva a regra ao pé da letra) e portador de uma responsabilidade objetiva.

Responsabilidade objetiva significa avaliar os atos só em função dos fatos materiais e não em função da intenção do ato. Ou seja, nos julgamentos das crianças prevalece o nível de prejuízo material. Esse tipo de responsabilidade predomina em média aos sete anos de idade. Piaget insiste que essa responsabilidade é produto da coação moral exercida pelo adulto.

“As regras impostas pelo adulto, verbalmente (proibição de roubar, de pegar sem cuidado objetos frágeis etc.) ou materialmente (repreensões ásperas e castigos), constituem, antes de ser assimiladas espiritualmente, obrigações categóricas para a criança – pouco importando que tais regras sejam aplicadas ou não. (...) O realismo moral aparece, deste modo, como o produto da coação e das formas primitivas do respeito unilateral.” (PIAGET, 1994, p. 111)

Segundo Piaget, nessa etapa algumas crianças até chegam a distinguir um ato intencional de um erro involuntário, porém acreditam que o erro é concebido como desobediência ou quebra da regra, por isso necessitam de punição tanto quanto o ato intencional. Assim, a criança julga o ato em função de suas conseqüências e resultados, não importando se houve ou não intenção. Dentro

desse tipo de moral, a criança considera que a regra é obrigatória porque quem não a cumpre é punido.

## **2. A cooperação**

“Se, inversamente, a criança se desenvolve no sentido da interiorização das ordens e da responsabilidade subjetiva, é porque a cooperação e o respeito mútuo lhe dão uma compreensão sempre mais elevada da realidade psicológica e moral.” (PIAGET, 1994, p. 139). Sendo assim, quando esse tipo de moral é alcançado, a criança passa a compreender o princípio da regra e por esse motivo a aceita.

A responsabilidade subjetiva é aquela em que a criança avalia as ações em função das intenções. Ela predomina por volta dos dez anos de idade. A consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo. Portanto, a responsabilidade objetiva diminui com a idade enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, isto é, a subjetiva vai aos poucos dominando a objetiva.

“Para apagar qualquer traço de realismo moral, é preciso colocar-se ao nível da criança e dar-lhe um sentimento de igualdade, insistindo sobre suas próprias obrigações e suas próprias insuficiências.” (PIAGET, 1994, p. 113). Dentre essas obrigações é preciso destacar o que diz respeito às próprias necessidades, dificuldades e erros. Assim, o adulto cria uma atmosfera de ajuda e compreensão recíproca e, dessa forma, a criança perceberá não um sistema de instruções exteriores que exigem obediência, mas um sistema de relações sociais, no qual cada um obedece às mesmas obrigações, visando o respeito mútuo.

Quando o adulto não tem o cuidado de despertar essa cooperação na criança, ela mesma percebe uma sociedade entre seus amigos e desenvolve sua necessidade de cooperação e reciprocidade. Desse modo, a criança atinge a moral da intenção e da responsabilidade subjetiva, uma noção interiorizada da regra. Portanto, são as relações sociais da criança que permitem essa experimentação moral. É a partir da convivência dela com outros que as formas de conduta são demonstradas, experienciadas ou refletidas.

Além disso, as experiências morais orientam as crianças para o desenvolvimento dos estágios morais. Piaget lembra que, quando uma criança percebe imperfeições na justiça adulta, ou seja, quando ela sofre injustiça nas punições dos pais ou professores (o que é quase inevitável), ela acreditará menos que a justiça ocorra de forma imanente, universal e automática e perceberá que as regras são na verdade fruto de cooperação e respeito entre pessoas para que se estabeleça uma boa convivência na sociedade.

A interiorização da regra esclarece, portanto, que a moral da cooperação desperta na criança a autonomia. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” (PIAGET, 1994, p. 155).

### **3. A teoria de Kohlberg**

Lawrence Kohlberg baseou-se nas idéias de Piaget e aprofundou seus estudos no desenvolvimento da moral. Por isso, muitas características trazidas por Kohlberg são encontradas também nos estudos de Piaget sobre o assunto. A

diferença é que Kohlberg é mais preciso na discriminação dos estágios da moralidade.

Tanto Piaget como Kohlberg apresentam os estágios morais através da evolução da heteronomia para a autonomia. Além disso, ambos consideram a seqüência de estágios invariante e universal e também acreditam que o uso de estágios mais baixos diminui com a idade, ao passo que os estágios mais altos vão sendo mais utilizados, ou seja, ambos acreditam que todos passam pela mesma seqüência de estágios, evoluindo com a idade, embora nem todos atinjam os estágios mais altos.

Kohlberg (BIAGGIO, 2006) propõe seis estágios de desenvolvimento moral, incluídos em três níveis: o *pré-convencional* (estágios 1 e 2), o *convencional* (estágios 3 e 4) e o *pós-convencional* (estágios 5 e 6).

No *nível pré-convencional*, as regras são externas às crianças, por isso, é o nível que corresponde aos estágios da coação adulta da teoria de Piaget. Dessa forma, não há na criança uma internalização de princípios morais. Um ato é julgado por suas conseqüências e não pelas intenções. Esse nível é característico das crianças com menos de nove anos de idade. Nele se encontram os dois primeiros estágios do desenvolvimento moral.

O primeiro estágio é o de orientação para a punição e a obediência, no qual a moralidade de um ato é definida em função de suas conseqüências físicas. A criança considera uma ação como moralmente errada quando é punida, se não tem punição, está moralmente correta.

O segundo estágio é característico do hedonismo. Isto é, ele caracteriza a fase egoísta da criança, na qual apenas seus interesses pessoais são levados em

consideração na hora de julgar um ato. A satisfação das necessidades da pessoa é o que define se a ação é moralmente correta.

No *nível convencional*, a criança internaliza ou se identifica com as regras dos outros, especialmente das autoridades. É nele que começa a surgir a idéia de cooperação trazida por Piaget. Normalmente está presente na maioria das adolescentes e adultos. Nesse nível se encontram o terceiro e quarto estágios da moralidade, segundo Kohlberg.

O terceiro estágio é aquele em que as relações interpessoais e a aprovação social são significantes. Ou seja, se o ato tem a aprovação dos outros é moralmente correto. A visão ainda é egocêntrica, porém a concepção de equidade surge nesse estágio. A criança já julga os atos em função das intenções.

O quarto estágio é o do respeito pela autoridade, regras fixas e manutenção da ordem social. O indivíduo entende que o importante é que se cumpra o dever. É necessário respeitar a lei para que a sociedade não se torne um caos.

No *nível pós-convencional*, o indivíduo passa a definir os valores morais em função de princípios próprios. Os indivíduos entendem e aceitam as regras da sociedade, baseando-se na formulação e aceitação dos princípios que sustentam essas regras. Se seus princípios pessoais entram em conflito com alguma regra da sociedade, ele julgará a ação de acordo com seus princípios próprios, e não pela convenção. Por isso, vai-se além da internalização dos princípios. Segundo Kohlberg, esse nível é alcançado por uma minoria (em torno de 5%) dos adultos. Nele estão o quinto e sexto estágios da moral.

O quinto estágio traz como característica principal a orientação para o contrato social. “O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser

injustos e devem ser mudados. A mudança é buscada por meio dos canais legais e dos contratos democráticos.” (BIAGGIO, 2006, p. 26).

O sexto estágio é aquele em que o indivíduo reconhece os princípios morais universais e age de acordo com eles. Mesmo se o indivíduo não consegue modificar as leis injustas por meio de canais legais, resiste a elas e age de acordo com os princípios próprios universais. Assim, sistemas de lei são considerados válidos à medida que refletem o bem e a moral que a maioria dos indivíduos aceita. Se há conflito entre esse sistema de leis e a moral própria, o indivíduo sente a obrigação de violar a lei para cumprir um dever moral.

Portanto, para Kohlberg, no nível pré-convencional ainda não há uma interiorização dos princípios morais, sendo que a criança julga os atos pelas conseqüências. Se há punição é porque está errado. É o que Kohlberg chama de fase pré-moral. No nível convencional há a interiorização dos princípios da regra e a criança acredita no valor daquilo que julga ser certo, em função da aprovação social, do respeito aos outros e do respeito ao bem-estar do grupo. Já no nível pós-convencional, a pessoa passa a questionar as leis estabelecidas, reconhecendo que em alguns casos pode ser necessária a alteração da mesma. Portanto, no último nível se vai além da interiorização dos princípios.

## CAPÍTULO IV

### Propostas para uma educação em valores morais

Considero que a criança seja educada primeiramente pela família e depois pela escola. Por esse motivo, apresento aqui algumas propostas sobre como os professores e a escola podem auxiliar esse desenvolvimento moral nas crianças descrito no capítulo anterior. Trago, primeiramente, as propostas de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Yves de La Taille e depois as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são diretrizes e orientações para educação escolar elaboradas pelo governo brasileiro.

#### 1. Piaget

Como vimos em capítulos anteriores, Piaget acredita que são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre a criança e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever. Agora veremos como isso se reflete na ação do professor, dentro da escola e da sala de aula.

De acordo com Piaget (1996), a função da educação moral é constituir personalidades autônomas aptas à cooperação. Para que a escola possa ter êxito na educação moral, precisa providenciar verificações experimentais para as crianças, pois é a forma de educar que mais contribue para o seu desenvolvimento moral. Por isso, ele traz algumas propostas de técnicas e procedimentos.

A primeira técnica destacada por ele é alcançar o *equilíbrio entre autoridade e liberdade*. A autoridade precisa se destacar quando a criança está no estágio da coação adulta, para que assim o respeito unilateral possa nascer. Mas, a liberdade

da criança precisa ter maior destaque quando ela está evoluindo de estágio, passando para o estágio da cooperação, pois nele o respeito mútuo prevalece e a criança precisa perceber a igualdade entre ela e o adulto. A liberdade permite que ela reflita sobre os deveres e ganhe autonomia. Por isso, a técnica proposta por Piaget é não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, afinal os dois são fontes essenciais da vida moral da criança.

Outra técnica trazida é trabalhar a moral de *forma verbal*. Porém, Piaget acredita que grande parte dos procedimentos verbais não produz resultado, como o discurso e o sermão moral. “Queiramos ao não, os métodos orais repousam sempre sobre um fundo de respeito unilateral.” (PIAGET, 1996, p. 19) O que ele propõe é trabalhar com relatos concretos e não teóricos, ou seja, trabalhar com as experiências vividas pelas crianças, discutindo formas de agir de acordo com os casos ocorridos com ela. A proposta é conversar a propósito de experiências efetivas da criança e não discursar e citar as regras da escola.

Piaget lembra também que a *transversalidade* é a melhor forma de se educar moralmente. A moral não pode constituir uma matéria de ensino, ela deve ser um espírito que penetra toda a educação. Isto é, não é necessária uma disciplina específica para a educação moral, pois a melhor forma é a escola em geral ser um ambiente de educação moral. Dessa forma, em qualquer matéria a ser ensinada o professor pode destacar formas de conduta, o valor das regras, a arte de argumentar ou até como são as condutas de outras culturas. Assim, o professor extrai a significação humana do conteúdo da matéria.

Além disso, Piaget propõe a técnica da *escola ativa*. A escola ativa confia às próprias crianças a organização desta sociedade interna, elaborando elas mesmas as leis que regulamentarão as disciplinas, elegendo o governo que executará essas

tais leis e também quem se encarregará de repreender os delitos. É o que ele chama de *self-government*. Essa forma de organização escolar supõe necessariamente a colaboração da criança no trabalho, gerando a cooperação e uma vida social cada vez mais forte, ao contrário da escola tradicional onde cada criança trabalha por si. Assim, a criança descobre as obrigações morais por meio de uma experimentação verdadeira.

“Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função do respeito mútuo, além do respeito unilateral, (...) a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de educação moral.” (PIAGET, 1996, p. 22)

Existem ainda outras contribuições que a escola ativa traz para a educação moral. Nela, as crianças se dedicam aos seus trabalhos espontâneos. Essa experiência provoca rapidamente discussões, conflitos e problemas entre as crianças. Primeiramente elas tentam resolver as situações sozinhas. Se não obtiverem sucesso apelam a uma intervenção adulta. Somente nesse momento, o professor se encontra em condições de dar uma lição moral proveitosa, pois partiu do interesse delas, de uma experiência concreta, e o professor não corre o risco de não ser ouvido.

A *Liga da bondade* é outra proposta de Piaget. Para fazer parte da liga a criança se compromete a se perguntar toda manhã o que ela poderá fazer de bom durante o dia. À noite, ela deve se lembrar do bem que desejou e refletir e avaliar sobre o resultado de seus esforços. Na sala de aula, os resultados são escritos anonimamente numa folha e colocados numa urna. Depois, o professor junta os

integrantes da liga para ler, discutir e refletir com o grupo os resultados colocados na urna. Esse método faz com que a atenção esteja colocada sobre a própria ação da criança e não sobre os discursos morais. Além disso, a liga desempenha uma mutualidade entre crianças, sem que haja grande imposição do professor. Se achar viável, o professor pode se omitir e deixar ao grupo uma autonomia suficiente para a organização das ligas.

Outra atividade que desencadeia a mutualidade é o *escotismo*, pouco encontrado no Brasil. Ele busca a disciplina através da honra, da ajuda aos outros e do equilíbrio entre saúde física e mental. Piaget acredita que o foco do escotismo é encontrar uma educação na qual haja equilíbrio entre as duas morais da criança (moral da coação adulta e da cooperação), trabalhando a atividade coletiva.

Piaget também propõe as *Cooperativas escolares*, que são comitês onde as crianças discutem formas de ajudar os outros. Ou seja, as próprias crianças administram a ajuda mútua. Os princípios das cooperativas são os mesmos da escola ativa, a colaboração da criança no trabalho, gerando a cooperação, a partir de uma experimentação concreta da criança. Além disso, o tema da solidariedade é trabalhado constantemente.

*Correspondências internacionais inter-escolares* é também uma proposta aprovada por Piaget. A técnica provoca o estudo de outras culturas partindo do interesse do aluno, além de possibilitar uma organização autônoma das crianças. Assim, trocas de cartas, e-mails, documentos e fotos entre escolares de diferentes países contribuem à informação internacional da criança, partindo de uma vivência prática.

Piaget apóia uma educação que tenha como objetivo formar um espírito de compreensão, fornecendo ao aluno um instrumento de *crítica histórica*. Quando o

aluno se depara com diversas interpretações de um mesmo fato, comparando-as ou quando analisa as causas de conflitos, desperta o olhar crítico. Dessa maneira, o estudo de História se completa trabalhando valores e culturas, sem prejudicar o conteúdo.

Segundo Piaget, *castigos e recompensas* são a marca da heteronomia moral. Quando a regra é exterior ao indivíduo, ele precisa de um símbolo de aprovação para ser conquistado e se sentir motivado a agir sempre daquela forma. A autonomia moral rejeita tais procedimentos, porém, a recompensa se torna um complemento para a educação e desenvolvimento moral da criança.

## 2. Kohlberg

Lawrence Kohlberg (BIAGGIO, 2006) sugere ações para o desenvolvimento moral na escola de acordo com aplicações de seus estudos que foram realizadas e produziram resultados positivos.

A principal orientação trazida por ele é o *conflito cognitivo*. De acordo com Kohlberg, o conflito cognitivo é a melhor forma de ocorrer a maturação das estruturas cognitivas em interação com os estímulos ambientais e sociais. Ou seja, o desenvolvimento dos estágios morais na criança acontece quando ela se depara com um confronto de opiniões, gerando o conflito cognitivo. Isso cria oportunidade para a criança amadurecer moralmente. “O raciocínio de estágio superior [ao que a criança se encontra] é assimilado somente se causar conflito cognitivo, isto é, se for discrepante ou introduzir incerteza na decisão moral da criança.” (BIAGGIO, 2006, p. 46).

Para que ocorra o conflito cognitivo na criança, Kohlberg sugere a técnica da *discussão de dilemas morais em grupo*. A proposta é que se criem grupos de 10 a 12 crianças de diferentes estágios morais, para debaterem dilemas sob a orientação de um professor. Outra forma de montar o grupo é juntar crianças que se encontrem no mesmo estágio moral e o educador se apresenta como um estágio acima do delas. Dessa forma, ele pode apresentar modos de pensamento que causam discordância a respeito das situações discutidas. Em ambos os casos as crianças se deparam com o confronto de opiniões, criando o conflito cognitivo e possibilitando o amadurecimento moral. Segundo Kohlberg, é um método que promove a educação moral sem usar doutrinação, porque visa o desenvolvimento natural das estruturas de tomada de decisão da criança, isto é, o professor não impõe uma nova forma de pensar para a criança, é ela que evolui naturalmente tomando decisões próprias quando entra em conflito cognitivo.

Kohlberg propõe também o aperfeiçoamento dessa técnica. É o que Kohlberg chama de *Comunidade justa*. Esse procedimento possui os mesmos princípios das discussões em grupo, porém traz dilemas morais reais do cotidiano escolar, possibilitando a aplicação do que é discutido na prática escolar. Ela consiste em um comitê no qual as crianças decidem regras democraticamente (normas coletivas para professores e alunos) e discutem e analisam os casos dos alunos ou professores que violaram alguma regra. É a democracia dentro da escola com decisões tomadas através de fóruns com a participação de toda a equipe escolar (inclusive dos alunos interessados). Essa comunidade justa contribui para o aumento do senso de comunidade, responsabilidade e igualdade, da motivação para o trabalho escolar, da cidadania, do coletivismo, do cuidado com os outros e da auto-estima.

“O valor comunitário refere-se ao modo pelo qual os membros de um grupo o valorizam como comunidade. Isso significa valorizar a solidariedade, a consciência de grupo e o comprometimento com a vida comum, que constituem o ideal de comunidade.” (BIAGGIO, 2006, p. 52)

### 3. La Taille

Após trazer as considerações de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, mantenho meu foco agora nas propostas de educação moral voltadas para a realidade brasileira. Primeiramente, destaco as contribuições de Yves de La Taille para a ação do professor.

Segundo La Taille (2010), é inevitável a escola lidar com valores, já que a equipe escolar é formada por seres humanos, o que se pressupõe a existência de valores pessoais. Para que não haja confronto entre os valores transmitidos pelos professores, La Taille traz propostas para as escolas.

“Ter conhecimentos é dar sentido as variadas informações que retiramos do meio ou que nos são transmitidas socialmente. É dar sentido ao mundo.” (LA TAILLE, 2010, p. 6). Por esta razão o conhecimento é um valor que transcende a escola, fazendo necessária uma ação do professor que possibilite a *construção de conhecimento* na criança e não a transmissão de informações. “Pode haver fontes e mais fontes de informações, só conheço uma para o conhecimento: a instituição educacional (a escola e a universidade).” (LA TAILLE, 2010, p. 9). Para que essa construção de conhecimento ocorra, é preciso que o professor primeiramente saiba fazer uma clara distinção para os alunos entre informação e conhecimento. Depois,

é preciso que o professor saiba resgatar sua condição de pessoa que possui conhecimento e deseja compartilhá-lo com os alunos.

La Taille também traz propostas de conteúdos para o dever moral da escola. A escola deve organizar um convívio escolar que expresse *justiça*, baseada na igualdade e na equidade, e *dignidade*, como valor inerente ao ser humano. Esse é um trabalho constante e cotidiano. Portanto, as relações existentes no ambiente escolar devem ser influenciadas por esses valores.

Outra proposta de La Taille é *eleger regras, mas falar nos princípios*. As escolas devem refletir sobre os princípios que inspiram as suas regras de convívio, afinal, são eles que nos permitem elaborar as regras. Se os princípios morais forem claros, não é preciso formular tantas regras, pois as regras decorrem deles automaticamente. “O poder de convencimento da moral está nos princípios, e não nas regras.” (LA TAILLE, 2010, p.14). Por isso, os princípios que inspiram os valores da escola devem ser divulgados e toda a comunidade precisa ter conhecimento.

De acordo com La Taille, existem procedimentos que contribuem para que os jovens reflitam e optem pela perspectiva ética (aquela perspectiva de busca de felicidade e de uma vida boa que valha a pena viver). “A felicidade não é questão curricular, é óbvio, mas nem por isto está ausente das cabeças que ensinam e das que aprendem.” (LA TAILLE, 2010, p. 20). Dessa forma, se faz necessário que o professor abra *espaços de reflexão* sobre os temas de interesse dos alunos, como o lugar do conhecimento na busca de uma vida significativa, o lugar dos outros nos planos de vida individuais, a escola e seus valores etc.

Em suma, a escola deve promover a formação moral, partindo de um convívio baseado nos valores da escola e criando espaços para que os alunos reflitam sobre o assunto, se baseando principalmente nos princípios das regras.

#### 4. Parâmetros Curriculares Nacionais

Como já informado, os PCN são documentos brasileiros de orientação às escolas. Os PCN para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) são divididos em 10 volumes, sendo que um deles trata dos temas transversais e da ética.

Segundo os PCN (2000), é dever da escola proporcionar uma educação de valores e formação para a cidadania, com o objetivo de que cada aluno possa se instrumentalizar para a realização do seu projeto. Porém, a escola não pode confundir educação de valores com controle de comportamento. A intenção não é simplesmente controlar os alunos, mas intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes.

“Concretizar essa intenção exigirá que os valores eleitos e a intenção de ensiná-los sejam explicitados para todos, principalmente para os alunos, e o trabalho pedagógico inclua a possibilidade de discussão e questionamento e não-ocultação de contradições, conflitos e confrontos.”  
(BRASIL, 2000, p. 46-47)

Os PCN têm como objetivo propor atividades que levem o aluno a pensar sobre a sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de regras impostas. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional e pelas formas de avaliação. Por isso, essas questões devem ser reflexão da escola como um todo, em vez de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Dessa forma, se faz necessário *eleger os valores e princípios da escola* de forma que todos tenham conhecimento.

Questões éticas e relativas a valores humanos encontram-se em todas as disciplinas e permeiam todos os conteúdos curriculares. Por conta disto, também se defende a *transversalidade* na educação de valores e não a criação de uma disciplina específica. Ou seja, Os PCN propõem que a formação em valores seja algo cotidiano, decorrente de todas as disciplinas e professores, e, principalmente, decorrente de todas as relações internas à escola (entre o professor e o aluno, entre os próprios professores, entre o professor e os pais dos alunos etc.). Dessa forma, existe coerência entre os valores estabelecidos pela escola e os valores experimentados pelos alunos.

“Sendo que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, têm influência decisiva no processo de legitimação das regras, se o objetivo é formar um indivíduo respeitoso das diferenças entre pessoas, não bastam belos discursos sobre esse valor: é necessário que ele possa experienciar, no seu cotidiano, esse respeito, ser ele mesmo respeitado no que tem de peculiar em relação aos outros.” (BRASIL, 2000, p. 86)

Além disso, segundo os PCN, a escola deve transmitir não apenas conteúdos conceituais e procedimentais, mas também *conteúdos atitudinais*. Conteúdos atitudinais são aqueles que permitem que os alunos reflitam sobre as formas de conduta em relação aos conteúdos estudados e suas conseqüências. Por isso, cria-se uma boa oportunidade do professor propor atividades que levem o aluno a refletir sobre sua conduta moral a partir de princípios.

Os PCN escolheram alguns temas morais, que, necessariamente, devem ser contemplados pela escola, para apresentar suas propostas de atividades para uma formação moral. Os temas escolhidos foram respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade e se referem a todo o Ensino Fundamental.

Para se contemplar o *respeito mútuo*, as principais propostas são trabalhar as diferenças entre as pessoas (derivadas de sexo, cultura, etnia, opiniões ou religião), trabalhar o respeito a todo ser humano (cada um na sua singularidade), trabalhar a coordenação das próprias ações com as ações dos outros (por meio do trabalho em grupo) e trabalhar a compreensão de lugar público como patrimônio de todos (o que inclui o zelo pelo bom estado das dependências da escola).

Em relação às disciplinas escolares, também é possível encontrar conteúdos que vão de acordo com essas propostas. Por exemplo, na disciplina História e Geografia podem-se trazer informações sobre as diversas etnias e culturas humanas, em Língua Portuguesa podem-se apresentar a diversidade das formas de falar em todo o Brasil, em Educação Física podem-se promover jogos nos quais os próprios alunos estabeleçam as regras.

Para contemplar a *justiça*, as principais propostas são trabalhar o reconhecimento de situações em que a equidade represente a justiça (como regras diferenciadas para crianças menores, por conta da idade ou altura) e trabalhar a compreensão da necessidade de leis que definem os direitos e deveres (incluindo a importância e função da Constituição brasileira e das normas da escola). Além disso, a escola deve pensar e explicitar seus critérios de avaliação, pois é uma forma de julgamento que deve ser justa. Também não se deve privilegiar alunos, nem desprezar suas competências e esforços.

Em relação às disciplinas, na aula de História e Geografia, podem-se estudar as leis do Brasil (Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente), visando que os alunos tomem consciência crítica de seus direitos, por exemplo.

Para contemplar o *diálogo*, os PCN propõem que a escola use e valorize o diálogo como instrumento para esclarecer conflitos, trabalhe a coordenação das ações entre os alunos (por meio do trabalho em grupo) e trabalhe a expressão clara e precisa de idéias, opiniões e argumentos. Para isso, quando falar aos alunos, o professor deve se mostrar claro e objetivo. Sua fala não deve ser ambígua, pois um diálogo produtivo pressupõe precisão nos termos empregados e clareza na exposição de idéias.

Em Língua Portuguesa, por exemplo, pode-se trabalhar com a linguagem oral e os procedimentos de fala e escuta ativa. Em Matemática, pode-se exigir a explicitação do caminho do raciocínio dos exercícios, para que haja encadeamento dos argumentos.

Por fim, para contemplar a *solidariedade*, as principais propostas dos PCN são trabalhar as formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa ou na escola) e em situações especiais (calamidades públicas), trabalhar a resolução de problemas presentes na comunidade local (por meio da ajuda mútua) e demonstrar a possibilidade de uso e formas de acesso aos serviços públicos existentes (como postos de saúde, corpo de bombeiros e polícia). Em vez de incentivar a competição entre os alunos ou a comparação entre seus desempenhos, é possível contemplar a solidariedade na escola através da ajuda mútua dos alunos, isto é, aquele que já sabe o conteúdo pode explicar àquele que ainda não sabe, fazendo com que os alunos se sintam a vontade para pedir ajuda e fazer perguntas quando necessário, sem sentir vergonha.

“Assim, sem prejuízo da formação geral, sem prejuízo da aprendizagem de conhecimentos que transcendem o dia-a-dia, a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio do cotidiano. Estará, na prática, articulando formação escolar e cidadania.” (BRASIL, 2000, p. 133)

## CAPÍTULO V

### Considerações finais

Considero que a formação da criança seja influenciada por dois grandes ambientes educativos: a família e a escola. O presente trabalho direciona seus estudos à educação escolar, mostrando formas de a escola e os professores colaborarem para a formação em valores morais de seus alunos.

Durante todo o desenvolvimento do trabalho utilizei uma perspectiva psicológica do desenvolvimento da criança. Isso acontece porque acredito que seja uma das melhores formas de expressar um estudo que engloba a relação entre desenvolvimento da mente e educação. Além disso, os autores utilizados, como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Yves de La Taille, são psicólogos que trazem grandes contribuições à Pedagogia.

Os estudos de Lawrence Kohlberg derivam das teorias de Piaget, portanto, as teorias de Piaget e Kohlberg seguem a mesma linha de pensamento: o desenvolvimento moral evolui de acordo com a transição da heteronomia para a autonomia, embora nem todas as pessoas atinjam os estágios mais refinados. Além disso, cada estágio requer a superação do estágio anterior, por isso, chamamos de desenvolvimento moral.

Como vimos, a escola tem grande peso na aprendizagem das formas de conduta. O homem se constrói por meio das relações sociais e a escola é o lugar onde a criança estabelece as suas primeiras relações (depois das relações familiares). Sendo assim, o ambiente escolar é o principal lugar onde serão exigidas condutas adequadas segundo certos valores. Esses valores darão a orientação para

a criança realizar o seu projeto de vida. Por esse motivo, considero a educação em valores morais fundamental para que o desenvolvimento humano ocorra plenamente.

Todas as propostas trazidas por Piaget, Kohlberg, La Taille e pelos PCN, para que a escola e professor eduquem os alunos moralmente, estão de acordo com o desenvolvimento moral descrito no presente trabalho. Quando a criança atinge estágios morais elevados compreende que as regras existem para favorecer um convívio social mais pacífico. Dessa forma, as propostas determinam que não se trata de fazer discursos morais, mas organizar um convívio escolar em que a criança vivencie os valores pregados pela escola. Esse é um trabalho constante e cotidiano e que deve ser realizado por todos os envolvidos na vida escolar da criança (pais, professores, funcionários, gestores e colegas de classe).

Acredito que esse trabalho pode realmente contribuir com uma mudança na área da educação, visando uma nova formação do ser humano, isto é, visando a humanização do ser humano.

Por isso, considero que o importante é ter consciência desses valores, ou seja, vivenciá-los, de forma que se expressando em decisões e atitudes do ser humano. Dessa maneira, a consciência moral desenvolvida se refletirá nas relações sociais que a criança tiver posteriormente. Se a escola estabelece estas propostas, colabora para o desenvolvimento da consciência moral nas crianças e conseqüentemente para a construção de uma Cultura de Paz. Uma formação em valores adequada alicerça a consciência moral no futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIAGGIO, Angela. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção Logos)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIUSSANI, Luigi. *Educar é um risco* [tradução: Madalena Maymone Martins e Luís Margarido Correia]. Lisboa: Diel, 1998.

\_\_\_\_\_. *O senso religioso* [tradução: Paulo Afonso E. Oliveira]. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1988.

LA TAILLE, Yves de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 5-21.

\_\_\_\_\_. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MONDIN, Battista. *Definição filosófica da pessoa humana* [tradução: Ir. Jacinta Turolo Garcia]. 2ª ed. Bauru, SP: Edusc, 1998. (Coleção Essência)

\_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Paulus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Os valores fundamentais* [tradução: Ir. Jacinta Turolo Garcia]. Bauru, SP: Edusc, 2005. (Coleção filosofia e política)

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança* [tradução: Elzon Lenardon]. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36. (Coleção psicologia e educação)