

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

Luiza Alves Cilento

DESENVOLVIMENTO MORAL E CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES

MORAIS: ANÁLISE DE PRÁTICAS ESCOLARES

SÃO PAULO

2024

LUIZA ALVES CILENTO

DESENVOLVIMENTO MORAL E CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES
MORAIS: ANÁLISE DE PRÁTICAS ESCOLARES

Trabalho de Conclusão de Curso
como exigência parcial para a
graduação no Curso de Psicologia da
Faculdade de Ciências Humanas e
da Saúde da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob
orientação do Prof. Luiz Felipe
Monteiro da Cruz.

SÃO PAULO

2024

AGRADECIMENTOS

Penso que, ao escrever, colocamos em palavras tudo aquilo que somos e acreditamos. Este trabalho carrega consigo uma marca singular minha, fruto das experiências e relações que fizeram e fazem parte da minha vida. Dessa forma, gostaria de expressar minha profunda gratidão àqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização desta pesquisa.

Agradeço, do fundo do meu coração, à minha família, especialmente à minha mãe e aos meus irmãos. Obrigada por sempre estarem ao meu lado e acreditarem no meu potencial, me dando forças para me reerguer nos momentos mais difíceis. Quero que saibam que estou seguindo meus sonhos porque sei que posso contar com vocês nesta jornada.

Ao meu orientador, Prof. Luiz Felipe Monteiro da Cruz, pelo cuidado e dedicação em suas orientações. Aprendi muito com você em nossos encontros e, além disso, me senti bastante acolhida e segura para colocar meus saberes no papel. Sem a sua aposta, nada disso teria sido possível.

Aos meus amigos da escola e da faculdade, pelo companheirismo e apoio incondicional. A amizade de vocês significa muito para mim e espero levá-los comigo até o fim.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a todos os professores do curso, por todos os ensinamentos e trocas que tive ao longo dos últimos anos.

Por fim, agradeço imensamente ao Colégio Oswald de Andrade e a todos que fazem parte da instituição, por despertarem em mim a paixão pelo campo da educação.

RESUMO

CILENTO, L. A. *Desenvolvimento moral e construção de personalidades morais: análise de práticas* escolares. Orientador: Prof. Luiz Felipe Monteiro da Cruz. Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

A presente pesquisa bibliográfica objetivou verificar experiências empíricas de práticas morais relatadas em produções nacionais publicadas entre 2014 e 2024, e descrever como essas práticas favoreceram o desenvolvimento da moralidade dentro do ambiente escolar brasileiro. Fundamentado nas contribuições teóricas de Jean Piaget e de Josep Maria Puig, o estudo explorou a questão do desenvolvimento moral e o processo de construção de personalidades morais, bem como a definição de práticas morais e seus diferentes tipos. Foram realizadas buscas em bases de dados científicos, resultando na seleção de quatro produções acadêmicas que evidenciaram os impactos positivos da implementação de práticas morais em sala de aula, com foco no trabalho com as assembleias de classe e outras propostas didáticas, na formação moral dos alunos. A pesquisa concluiu que a educação moral nas escolas deve ir além de abordagens coercitivas, oferecendo vivências concretas para que crianças e jovens sejam capazes de agir moralmente de forma autônoma e consciente.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral; Práticas morais; Educação; Autonomia.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	O DESENVOLVIMENTO MORAL	10
2.1	Jean Piaget: o jogo das bolinhas e o respeito às regras.....	11
2.2	Josep Maria Puig: a construção da personalidade moral	17
3	EDUCAÇÃO MORAL.....	19
4	PRÁTICAS MORAIS	21
4.1	Práticas morais de reflexividade e de deliberação	23
4.2	Práticas morais de virtude e normativas	25
5	METODOLOGIA.....	29
5.1	O delineamento da pesquisa	29
5.2	Objetivos.....	30
6	RESULTADOS	31
6.1	As pesquisas selecionadas	31
6.1.1	Assembleias de classe: experiências deliberativas ...	32
6.1.2	Projetos didáticos favoráveis ao clima sociomoral ...	38
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

A modernidade, regida pelo neoliberalismo econômico, barbariza as relações humanas na sociedade contemporânea devido à ambivalência que a estrutura. Por um lado, há a abundância de recursos proporcionados pelos avanços tecnológicos e científicos; por outro, nos deparamos com a miséria e milhões de pessoas em situação de vulnerabilidade. Nesse cenário, princípios e valores vinculados à lógica de mercado, como o bom desempenho, a centralidade dos interesses privados em detrimento do espaço público e a volatilidade do consumo, configuram-se como as diretrizes que legitimam as decisões, tanto individuais quanto coletivas (GOERGEN, 2007).

Tendo em vista o panorama neoliberal, caracterizado também pela fragilidade de referências institucionais no âmbito social, Goergen (2007), em seu artigo “Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades”, aponta que a moralidade ascende como pauta a ser discutida e questiona como podemos encontrar novos fundamentos para o dever humano. O autor pontua que o presente debate está acompanhado por um efeito inversamente proporcional à sua visibilidade: quanto mais se fala na questão moral, maior o emprego de práticas imorais. Certas ações, de caráter punitivo e de disciplinarização, cujo objetivo é atenuar certos comportamentos não condizentes com o modelo capitalista, apenas tocam superficialmente na problemática, limitando-a ao campo do indivíduo e/ou de determinado grupo.

A simples transmissão de convicções morais, provenientes da realidade e mediadas por figuras autoritárias, também se apresenta como insuficiente para o autor, dado que acaba por reproduzir a barbárie que ordena as relações sociopolíticas. Com isso, Goergen (2007) questiona como a educação moral nas escolas pode transformar o indivíduo privado, influenciado pelo sistema vigente, em um cidadão preocupado com o bem comum. Como alternativa, propõe que a moralidade tenha como premissa a existência de um sujeito moral autônomo em suas escolhas, sendo capaz de reavaliar criticamente as tradições e costumes culturais que atravessam o mundo ao seu redor. Tal condição não é alcançada por meio de ameaças ou punições, mas sim por intermédio de uma formação fundamentada em princípios como justiça e liberdade.

Em consonância com Goergen (2007), Araújo (2000) amplia o escopo da discussão ao trazer a ideia da construção de personalidades morais como condição para a cidadania e para a vida democrática. Segundo ele, educar moralmente vai além do simples processo de ensino-aprendizagem das regras ou da preparação de sujeitos participativos em fóruns públicos, fazendo-se necessário pensar em um projeto voltado para a “[...] construção de personalidades morais que busquem de forma consciente e virtuosa a felicidade e o bem, pessoal e coletivo” (ARAÚJO, 2000, p. 97).

Para Araújo (2000), a formação de personalidades morais pressupõe considerar e atuar com intencionalidade sobre as diferentes facetas que compõem a natureza humana, como as dimensões sociocultural, afetiva, cognitiva e biofisiológica. Além do núcleo familiar, a escola é concebida como um lugar privilegiado para este fim. Nela, o aluno vivencia diversas experiências, constituindo, dessa maneira, sua identidade, comportamentos, atitudes e maneiras de conviver. Goergen (2007) reforça a responsabilidade da educação no desenvolvimento da moralidade, argumentando que este segmento pode oportunizar o reestabelecimento do vínculo entre indivíduo e sociedade — relação estremecida em meio ao presente contexto cultural hedonista —, incentivando crianças e jovens a repensarem normas e valores sob uma perspectiva ética.

Em suma, a implementação de uma educação moralista, mandatória e repreensiva configura-se como uma estratégia insuficiente para lidar com as urgências contemporâneas, pois esses procedimentos acabam intensificando as injustiças do mundo em que vivemos. Para que uma verdadeira transformação ocorra, é preciso que os centros escolares propiciem condições para que os sujeitos consigam agir moral e autonomamente na realidade externa, instrumentalizando-os com as capacidades necessárias para se constituírem enquanto personalidades morais (ARAÚJO, 2000).

Diante dos pontos levantados, cabe verificar como a questão da moralidade tem sido abordada nas instituições brasileiras de ensino. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1998) apresentam diretrizes e orientações propostas pelas políticas públicas para a promoção de valores e comportamentos morais no ambiente escolar:

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que a ética — expressa na construção dos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade — seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem, não havendo descompasso entre “o que diz” e “o que faz”. Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão. No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa, submeter suas ideias ao juízo dos demais e saber ouvir as ideias dos outros (BRASIL, 1998, p. 66).

Conforme os documentos governamentais, certas temáticas sociais, como a da “Ética”, aparecem transversalizadas. Esses temas não são tratados como novas disciplinas, mas como conteúdos que atravessam e influenciam todas as áreas do conhecimento, integrando-se aos objetivos e métodos didáticos de cada uma delas. Em outras palavras, os valores que a escola deseja transmitir não devem ser apenas ensinados teoricamente, mas precisam ser claramente definidos e demonstrados de maneira coerente no convívio diário, de modo que os estudantes consigam vivenciá-los e praticá-los. Quando as virtudes são vivências de forma clara e coerente, especialmente através das relações interpessoais, os alunos adquirem habilidades para promovê-las ao intervirem na realidade que os circunda (BRASIL, 1998).

Apesar da elaboração e ampla distribuição dos PNC, Menin et al. (2014) relata que os centros escolares brasileiros, públicos e privados, apresentam dificuldade para incorporar o ensino da Ética como tema transversal. Sendo assim, o presente estudo pretende investigar como a escola pode contribuir para a formação de sujeitos morais autônomos, capazes de atuar de maneira responsável e consciente no cenário sociopolítico atual. A pesquisa se concentrará em analisar práticas educativas, descritas por produções acadêmicas publicadas na última década, que promovam a moralidade no espaço escolar, destacando a importância dessas práticas na construção de personalidades morais.

O segundo item deste trabalho apresenta as bases teóricas quanto ao desenvolvimento da moralidade, que sustentam a pesquisa. A terceira seção discute as conceitualizações dos autores escolhidos sobre educação moral,

enfatizando contrapontos e complementaridades entre suas visões. Na quarta parte, definem-se as práticas morais e descrevem-se suas características de acordo com Puig (2004). Em seguida, a quinta seção aborda a metodologia e o delineamento da pesquisa, detalhando o percurso investigativo e os critérios de seleção para o levantamento bibliográfico. A sexta parte expõe os resultados obtidos, evidenciando as práticas realizadas e seus impactos no campo da moralidade. Finalmente, a última seção traz as considerações finais.

2 O DESENVOLVIMENTO MORAL

Como podemos pensar naquilo que leva alguém a responder de uma forma ou de outra? Quais são os parâmetros que direcionam para a justiça? O que precisamos considerar antes de emitir um julgamento?

A temática da educação moral sempre ocupou espaços de reflexão entre pensadores, principalmente após o declínio dos dogmas religiosos que pautavam a sociedade europeia no final do século XIX.

Em suas contribuições, Durkheim (1925, apud PIAGET, 1994) buscou partir da sociedade para se perguntar como os elementos da moralidade se constituem em uma criança, defendendo a ideia de que a consciência humana é compreendida como um produto da interiorização de imperativos provenientes da comunidade, a qual ocupa a posição de autoridade social responsável por instruir a moral por meio de leis impostas. Sendo assim, o espírito da disciplina diz respeito à formação da personalidade infantil em consonância com regras transmitidas pelos adultos nas esferas educativas, como o professor na vida escolar.

Dentro dessa perspectiva, os integrantes do regime social são submissos aos estatutos firmemente colocados, não havendo possibilidade de recusa. Destaca-se a importância da educação moral para a socialização, proposta pelo sociólogo, de trazer à luz a ótica do social, dado que a moralidade não é algo intrínseco da essência humana. Entretanto, faz-se necessário assinalar que este método de autoridade acaba por negligenciar a participação dos próprios sujeitos nos processos de assimilação e apropriação das normas.

Dessa forma, para além da coletividade, é preciso atentar-se também para o desenvolvimento da moralidade sob a ótica da natureza psicológica humana. Nesse sentido, o agir é orientado por uma relação dicotômica entre fenômenos internos e externos:

Com efeito, é essencial compreender que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou “razão prática”, como de uma consciência intelectual ou razão, simplesmente, nem uma nem outra são dadas prontas no ponto de partida da evolução mental e uma e outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais ela depende serão, portanto, propriamente falando formadoras, e não se limitarão, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de alguma maneira

acidentais em relação à própria construção das realidades morais elementares (PIAGET, 1988, apud FREITAS, 2002, p. 14).

2.1 Jean Piaget: o jogo das bolinhas e o respeito às regras

A teoria psicogenética de Jean Piaget trabalha com o desenvolvimento intelectual por meio da interação estabelecida entre o indivíduo e o ambiente. Nessa relação, o sujeito é compreendido como cognoscente, na medida em que procura ativamente explorar a realidade que o rodeia, construir categorias conceituais e ordenar o mundo por meio de suas próprias ações (HENRIQUES, 1996).

Ao buscar apropriar-se de algo, a criança pensa, interpreta e elabora hipóteses acerca de sua estrutura. As investigações piagetianas apontam que a progressão no conhecimento se trata de um percurso marcado por contradições entre essas construções infantis e as características apresentadas pelo meio. Tais conflitos cognitivos são essenciais, visto que colocam para a criança a necessidade de abandonar conceitualizações anteriores e, conseqüentemente, de reconstruir novos modos de organização. Em suma, a natureza do indivíduo é concebida em seu sentido operatório: frente a um estímulo externo não assimilável, o sujeito faz uma interpretação e transforma seus esquemas cognitivos anteriores em uma tentativa de incorporá-los.

As explorações realizadas por Piaget (1994) nos mostram que, assim como o pensamento, a dimensão moral também se delineia como uma construção ativa, sendo esta resultante da atuação do indivíduo sobre o meio e vice-versa:

Jean Piaget (1932-1977) mostra-nos em seus estudos que o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores, das normas de conduta. Há uma interação, isto é, um caminho de ida-e-volta, com o indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele, e não simplesmente a internalização pura desse ambiente. Na realidade, não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação etc.), mas o conjunto deles que contribui nesse processo de construção de valores morais. Será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 527).

No primeiro capítulo de seu livro “O juízo moral na criança”, Piaget (1994) conduziu uma pesquisa com vinte meninos de 4 a 13 anos de idade, acerca do

“jogo do quadrado”¹, com o objetivo de apreender o espírito infantil diante do valor das regras. Para além de observações sistemáticas, o psicólogo suíço também jogava com os garotos e conversava com eles a respeito das normas. Com isso, delimitou a existência de dois fenômenos no encontro do sujeito com as normas: a prática das regras e a consciência que se tem delas.

A prática das regras refere-se à maneira pela qual os pequenos aplicam as mesmas no contexto de jogo, sendo dividida em quatro estágios:

- I. Motor e individual;
- II. Egocêntrico;
- III. Cooperação nascente;
- IV. Codificação das regras.

(PIAGET, 1994, apud MENIN, 1996)

Já, a consciência das regras corresponde à “compreensão que as crianças têm das mesmas: o que elas são, para que servem, de onde vêm, quem as faz, se podem ser mudadas...” (MENIN, 1996, p. 44), cujo desenvolvimento é categorizado em três estágios:

- I. Regra motora e ausência do sentimento de obrigatoriedade;
- II. Caráter místico e absoluto das regras, as quais originam-se externamente;
- III. Regra como lei validada pelo consentimento mútuo.

(PIAGET, 1994, apud MENIN, 1996)

Conforme demonstrado no esquema acima, a prática e a consciência das regras constituem dois fatores que se correlacionam entre si. O autor verificou que tais relações existentes apontam para a natureza psicológica das realidades morais.

De acordo com Piaget (1994), nos primeiros meses de vida, os bebês não compreendem as normas vigentes e manipulam as bolinhas para satisfazer suas

¹ O “jogo do quadrado” corresponde a uma variação do conhecido “jogo de bolinhas de gude”: “O jogo do quadrado consiste, portanto, em duas palavras, em colocar algumas bolinhas num quadrado, para depois pegá-las, deslocando-as por meio de uma bola especial, maior que as demais [...]” (PIAGET, 1994, p. 28).

fantasias individuais, jogando de forma espontânea e desconsiderando outros jogadores. Embora apresentem comportamentos ritualizados, eles não seguem regras coletivas nem se sentem obrigados a agir de determinado modo, divertindo-se apenas pelo prazer que a regularidade lhes oferece.

Piaget (1994) observa que, à medida que a criança cresce e adentra-se na linguagem, ela entra em contato com um conjunto comum de códigos obrigatórios impostos por parceiros mais velhos, o que desperta nela o desejo de jogar conforme o esquema geral do jogo. Por intermédio da imitação, ela começa a reproduzir exemplos que recebeu sem a intenção de vencer os adversários. Mesmo que suas jogadas estejam de acordo com as normas prescritas pela coletividade, o sujeito emprega suas aquisições em benefício próprio, preocupando-se apenas em acertar as bolinhas no quadrado, o que caracteriza o estágio do egocentrismo.

Ainda segundo o autor, a interação com os maiores leva à percepção de que certas condutas são permitidas e outras não, e a criança começa a seguir essas regras por respeito a essas figuras. Nesse cenário, os pequenos se submetem aos ordenamentos, porém, estes permanecem exteriores à consciência, tendo em vista que não são fielmente praticados na realidade ou até mesmo generalizados. As normas são enxergadas como místicas e absolutas pelo indivíduo egocêntrico, que passivamente as recebe e, por esta razão, não aceita qualquer alteração proposta pela opinião unânime do grupo.

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psicologicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se tudo sempre tivesse sido assim... Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece... (MENIN, 1996, p. 52).

Entre os 7 e 8 anos de idade, Piaget (1994) identifica que a criança, motivada pela vontade de ganhar, passa a observar as regras comuns, resultando em um entendimento mútuo durante o jogo. Com o propósito de vencer, o sujeito começa a regulamentar as partidas por meio de um conjunto sistemático de leis reconhecidas por todos os jogadores. Sendo assim, nesse estágio, o prazer social supera o egocentrismo, e as relações entre os participantes indicam uma cooperação. No entanto, as observações fornecidas

pela pesquisa sinalizam que o interesse pelo valor das regras e por discuti-las ainda não aparece em determinada faixa etária, dado que as jogadas apresentam discordâncias consideráveis.

Nas partidas organizadas pelos mais velhos, Piaget (1994) percebe uma regulamentação minuciosa baseada em noções racionais de justiça, onde os jogadores consideram as razões que justificam a existência das regras. Eles discutem e cooperam entre si, criando ordenamentos coletivos e adaptando-os conforme necessário, abandonando, conseqüentemente, o traço imutável e sagrado das leis. A reciprocidade prevalece, levando à universalização de princípios morais alinhados ao grupo.

Com base em suas investigações, o psicólogo suíço concluiu que toda moralidade consiste em um sistema de regras, cuja essência deve ser procurada no respeito que os indivíduos sentem. Para ele, há dois tipos distintos de respeito — unilateral e mútuo —, oriundos de diferentes relações sociais que o sujeito estabelece ao longo de sua convivência em sociedade. Com isso, a aquisição de valores morais não ocorre como uma simples absorção de princípios externos, mas resulta das relações interindividuais que se constituem entre a criança e o adulto, ou entre ela e seus pares:

Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. Que as normas morais sejam impostas *a priori* ao espírito ou que nos atentamos aos dados empíricos, é sempre verdade, do ponto de vista da experiência psicopedagógica, que é nas relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo (PIAGET, 1996, p. 3).

No começo da vida, o *infans* não sabe o que deve ou não ser feito e, por intermédio das intervenções adultas, pouco a pouco, começa a perceber as regras como moralmente necessárias. Assim, ele ainda não entende o sentido das regras, mas obedece em função do respeito que sente pelas figuras de autoridade que as prescrevem.

Piaget (1994) assinala que, nesse primeiro momento, trata-se das relações de coação decorrentes do respeito unilateral, nas quais o indivíduo submete-se a um sistema de regras sem questioná-lo por enxergar o adulto como detentor de todo o conhecimento, não havendo, portanto, uma elaboração

interna. Logo, o respeito unilateral define-se pela assimetria inerente às relações entre crianças e os mais velhos, implicando em uma coação inevitável do superior sobre o inferior.

Como demonstrado no estudo anterior, a coação coexiste com o egocentrismo infantil. Dentro dessa dinâmica, a criança egocêntrica imita os exemplos impostos pela autoridade, assimilando-os como princípios imperativos, porém, modifica algumas regras a favor de seus desejos individuais.

Apesar da coação moral contribuir para que, nos primeiros meses de vida, o bebê construa a noção elementar do dever, Piaget (1994) ressalta-a como insuficiente para a constituição da moralidade propriamente dita. Segundo ele, para que uma conduta seja considerada como moral, o sujeito deve escolher livremente realizá-la, sendo capaz de reconhecer o valor social e racional atribuído à mesma.

Então, como a moral do dever se transforma algo autônomo? Voltemos ao papel do respeito enquanto essência de toda moralidade. Como ilustrado nos últimos parágrafos, dentro das relações de coação, nas quais o respeito unilateral é predominante, o adulto transmite as normas para o indivíduo e, nessas circunstâncias, os conteúdos repassados são apreendidos como obrigatórios por causa do respeito que o sujeito sente pela figura de autoridade. Todavia, o autor nos alerta para o fato de que a sociedade é heterogênea e, desse modo, as relações que a compõem também são: para além dos laços de coação moral, existem vínculos cooperativos em que o respeito mútuo impera.

Sendo assim, uma lei moral efetiva estaria mais próxima do que foi constatado nas situações de cooperação dos estágios finais. Os dados empíricos coletados permitiram Piaget (1994) afirmar que a interação do sujeito com os seus pares possibilita com que a criança compreenda o sentido inerente às regras estabelecidas, interiorizando-as à sua consciência. Nas partidas conduzidas pelos mais velhos, o autor observou que os meninos não só praticavam as regras aprendidas, como também debatiam, avaliavam e julgavam as jogadas com base naquilo que foi decidido pela opinião coletiva, caminhando, dessa forma, rumo à universalização de valores compartilhados.

Com o passar do tempo, a lei exterior imposta pelo adulto, cuja origem divina reforçava sua imutabilidade, concede espaço para uma construção progressiva do e para o grupo. Nesse contexto, as decisões tomadas, orientadas

pelo princípio da reciprocidade, são dignas de respeito na medida em que priorizam o consentimento entre todos os envolvidos (VINHA, 2000).

A análise de como as crianças jogam e concebem as regras ilustra, concretamente na prática, como a perspectiva piagetiana compreende o desenvolvimento moral infantil. Conforme a teoria, existem duas morais no sujeito, as quais resultam dos dois tipos de respeito expostos previamente: a heterônoma, oriunda do respeito unilateral; e a autônoma, relacionada ao respeito mútuo (PIAGET, 1994).

Nos primeiros anos de vida a criança encontra-se no período da pré-moralidade, onde a anomia prevalece devido à ausência de compreensão em relação às normas vigentes. Sua entrada no universo moral ocorre por intermédio dos adultos, cujas intervenções encarregam-se da transmissão de regras coletivas e, dessa maneira, o egocentrismo inicial esvazia-se, abrindo-se espaço para uma consciência heterônoma (VINHA, 2000).

Constance Kamii (2012), fundamentada nos estudos de epistemologia genética, define que a criança heterônoma governa suas ações e julgamentos a partir de circunstâncias externas a ela mesma. Ela passa a atentar-se mais para o ponto de vista do outro, entretanto, este assume um caráter absoluto devido a assimetria nesta relação, resultando no conformismo no que diz respeito às ordens provenientes do ambiente.

A autora ainda complementa dizendo que, frequentemente, figuras autoritárias utilizam-se das diferentes formas de controle coercitivo para a manutenção de uma postura obediente por parte dos menores. À princípio, a punição — sendo uma das estratégias para ensinar aquilo que não pode ser feito —, tem como o objetivo de tornar as ações seguintes menos prováveis, porém, Kamii (2012) salienta que o seu uso pode acarretar em três tipos de consequências: o mesmo ato poderá vir a ser reproduzido pela criança, que tentará não ser descoberta; ela poderá ocupar uma posição de extrema submissão, acatando as ordens e ausentando-se da tomada de decisões; e, por último, poderá revoltar-se e reproduzir atos delinquentes.

Desse modo, a moral heterônoma surge a partir do respeito unilateral e o sentimento de obrigação se estabelece perante a coação exercida dos maiores sobre os menores (VINHA, 2000). As noções de certo e errado baseiam-se exclusivamente nas recomendações advindas da autoridade exterior, não

havendo, portanto, qualquer movimento de reflexão ou ponderação crítica do próprio sujeito.

Com o passar dos anos, Vinha (2000) afirma que há a diminuição do egocentrismo infantil, a descentração cognitiva e o estabelecimento de vínculos sociais pautados no respeito mútuo e na cooperação. A moralidade da autonomia difere-se da heteronomia, na medida em que as ações do sujeito são regidas de acordo com convicções construídas internamente.

A reciprocidade e equidade, inerentes às relações cooperativas, possibilitam com que a autonomia moral seja alcançada, na medida em que cria exigências para que o sujeito construa, por si mesmo, valores morais a serem seguidos (VINHA, 2000).

2.2 Josep Maria Puig: a construção da personalidade moral

Josep Maria Puig é um dos maiores especialistas em educação moral na Espanha e professor catedrático de Teoria da Educação na Universidade de Barcelona. Dentre suas ponderações, argumenta que a moralidade é um processo complexo que requer influências tanto pessoais quanto sociais, frisando que não se trata de um percurso solitário, mas sim de uma construção que depende, por um lado, de aspectos histórico-culturais e, por outro, de cada sujeito (PUIG, 1998).

Analogamente às contribuições de cunho piagetiano, o autor também defende o conceito de consciência autônoma como uma instância moral, resultante da vida em sociedade e da capacidade de lidar com diferentes pontos de vista, que orienta as ações e escolhas dos indivíduos com base em conceitualizações e princípios próprios.

Explora a ideia de que a consciência moral autônoma constitui o ponto de partida para se pensar a formação da personalidade moral e elege três instrumentos principais que a compõem, sendo estas ferramentas processuais que auxiliam o indivíduo a construir formas de ser e de conviver no mundo que o circula: o juízo moral, a compreensão e a autorregulação (PUIG, 1998).

Primeiramente, o juízo moral é responsável por discernir racionalmente o que deve ser feito, aquilo que é correto. Assim, trata-se de um processo de desenvolvimento e formação, cuja elaboração associa-se à lógica de conciliação de diferentes perspectivas para a resolução de conflitos. A compreensão, por sua

vez, ajuda o indivíduo a considerar tanto as especificidades do contexto quanto às prescrições do juízo moral quando for analisar situações concretas. Por fim, a autorregulação relaciona-se a uma construção pessoal e progressiva de uma conduta humana autônoma, visto que permite o sujeito escolher por empregar ações que estejam de acordo com juízos morais individuais, bem como, com preceitos morais universalmente desejáveis (PUIG, 1998).

3 EDUCAÇÃO MORAL

A análise de Piaget (1994) dos juízos morais infantis permitiu-lhe concluir que há duas morais que coexistem no indivíduo, ambas decorrentes de dois tipos distintos de relações sociais. É importante assinalar que, para o autor, essa dualidade encontra-se igualmente nos adultos, e um dos polos poderá ser mais predominante a depender dos procedimentos pedagógicos adotados.

Nas relações de coação, sustentadas pela autoridade e pelo respeito unilateral, a moral heterônoma caracteriza-se pelas crenças e normas advindas do adulto, as quais são recebidas pela criança como deveres absolutos e categóricos. Com o passar do tempo, à medida que o sujeito convive com seus pares e os respeita mutuamente, princípios de reciprocidade e de justiça passam a regular o julgamento que faz perante as ações e intenções dos outros com os quais interage. Nesse cenário, o valor atribuído à existência e aplicação das regras é reconhecido e internalizado enquanto uma construção pessoal (PIAGET, 1996).

Considerando as sínteses da teoria piagetiana, ressalta-se que a educação moral, dentro desse contexto, objetiva “[...] constituir personalidades autônomas aptas à cooperação [...]” (PIAGET, 1996, p. 9), tendo em vista que é somente por meio de determinadas relações sociais que o indivíduo encontra a possibilidade de atingir uma consciência moral autônoma. A partir de suas considerações, Piaget (1996) se propôs a estudar os resultados conduzidos por diferentes técnicas gerais de educação moral. Dentre os métodos selecionados, elegeu aqueles ditos ativos como superiores em comparação aos demais.

As escolas descritas como ativas priorizam a atividade em detrimento da receptividade: ao invés de se pautarem por orientações e direcionamentos provenientes da realidade externa, os alunos são convidados a redescobrirem conceitos e conteúdos por meio de uma experimentação ativa, onde suas qualidades pessoais e espontâneas centralizam o processo de ensino-aprendizagem (PIAGET, 1996).

Para além das discussões acerca da moralidade como um desenvolvimento alternado entre fases de heteronomia e autonomia, Puig (1998) complementa as discussões de Piaget ao introduzir a construção de uma identidade moral própria enquanto finalidade da educação moral: “A educação

moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais” (p. 20).

Inicialmente, determinada construção propõe a necessidade de os indivíduos se adaptarem às normas sociais e, simultaneamente, compreenderem a si mesmos. Esse primeiro passo, denominado “clarificação de valores” por Puig (1998, apud LEPRE, 2005), envolve a percepção e aceitação de perspectivas pessoais e o reconhecimento das regras básicas de convivência. Essa fase é crucial para que as pessoas possam viver harmoniosamente, sem perder de vista suas individualidades.

O próximo passo diz respeito à transmissão de valores culturais importantes para a manutenção das sociedades democráticas. Além disso, é essencial desenvolver a capacidade de fazer julgamentos, compreender diferentes situações e se autorregular, pois estes recursos são fundamentais para enfrentar os conflitos que surgem em determinadas sociedades. Na fase final, a educação moral culmina na construção de uma identidade moral. Isso significa que os valores assimilados se consolidam e cada um se empenha em criar uma vida que considere digna de ser vivida (PUIG, 1998, apud LEPRE, 2005).

4 PRÁTICAS MORAIS

Para Puig, as práticas morais, enquanto cursos de acontecimentos culturalmente estabelecidos, dizem respeito às “[...] formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes” (PUIG, 2004, p. 63).

Na visão dele, o cerne das práticas morais pode ser localizado no encontro entre a ação humana e a estrutura social. Ele argumenta que essas práticas são criadas e transformadas pelo indivíduo, que utiliza padrões culturais para reinventá-las. Distanciando-se de uma formação moral restrita ao desenvolvimento de capacidades psicomorais, Puig (2004) buscou transpor para o debate a questão das pluralidades inerentes às sociedades contemporâneas, estabelecendo, dessa forma, uma dicotomia entre o sujeito e aspectos comunitários: “As práticas entrelaçam uma ativa tradição cultural e um ambiente social envolvente com a ação de um sujeito que busca construir com autonomia seu perfil pessoal” (p. 87).

Para o autor, a depender da intencionalidade com a qual são organizadas e executadas, as práticas morais podem ser classificadas como procedimentais ou substantivas. As práticas substantivas cristalizam os valores reconhecidos pelo meio em comportamentos concretos através da repetição moral. Ao longo de sua processualidade e realização, os alunos aproximam-se de preceitos morais cultivados pela sociedade em prol de uma convivência fundamentada na igualdade de direitos e deveres. Nesse caso, não se abre um espaço para a criatividade e invenção, porém, é por meio dessas propostas que as crianças encontram possibilidades de vivenciar e aprimorar condutas virtuosas. As práticas procedimentais assemelham-se às descritas anteriormente por também trabalharem com um arcabouço de princípios que orientam a execução de ações valorativas. Entretanto, mais do que guias para o comportamento, assumem o papel de ferramentas que nos permitem buscar e criar algo moralmente valioso ou correto. Ao lidarmos com situações complexas e divergentes, como as que permeiam o ambiente escolar, estas oportunizam a expressão e a criatividade moral dos indivíduos por meio de um processo dialógico, reflexivo e criativo (PUIG, 2004).

Outra propriedade que concerne às práticas morais é a participação de diversos agentes, constituindo, assim, uma conjuntura coletiva que acarreta na

produção de um fenômeno sociocultural. Para tanto, é necessário ocorrer a coordenação entre as intervenções destes múltiplos atores, o que é viabilizado em situações de “oficinas”:

As práticas educacionais produzem-se no interior de situações de aprendizagem que denominamos oficinas. Denominamos oficina uma situação social cuja características e funcionamento se convertem em um instrumento educativo fundamental para a reprodução da vida cultural. Uma oficina é uma situação social formada por um grupo de aprendizes, ou iguais, e uma pessoa em geral com mais idade e, principalmente, com experiência superior — um especialista. Numa oficina, trabalha-se a realização de alguma prática na qual participam, com papéis distintos, o grupo de aprendizes e o especialista. O conteúdo da prática deve ser socialmente significativo, ou seja, deve facilitar aquisições necessárias para a vida social adulta dos aprendizes (PUIG, 2004, p. 83-84).

Nesse modelo, a aquisição de capacidades éticas e de reconhecimento de certos valores desejáveis se dá através da colaboração mútua entre educadores e educandos, cabendo ao professor transmitir e orientar sobre o uso de procedimentos morais, mas também de garantir um espaço para que o aluno, por meio de uma experimentação ativa, aproprie-se de um novo saber e, progressivamente, o torne seu.

Em suma, as práticas morais definem-se como uma abordagem educacional que prioriza o aprender através da vivência e aquisição dos diversos componentes da personalidade moral em sua totalidade. Inicialmente, os estudantes entram em contato com modos de resolução de situações morais recorrentes, aprendendo a resolvê-las via modos culturalmente antecipados e entrelaçando as suas ações às dos demais participantes. Além disso, aprende-se a empregar esse saber previamente adquirido a contextos novos e imprevisíveis, incorporando-os às circunstâncias pessoais de cada um. Ao longo de sua processualidade e realização, certas capacidades morais, como o juízo moral, a compreensão crítica e a autorregulação, são colocadas em jogo a fim de trabalhar diferentes problemáticas, o que se constitui em uma ocasião tanto para desenvolver cada uma dessas disposições quanto para formar comportamentos virtuosos. No decorrer desses cursos de acontecimentos humanos, ocorre a produção de um sentimento de pertinência e a composição de uma identidade biográfica, na medida em que se cria as condições para a existência de uma individualidade livre e, ao mesmo tempo, corresponsável pelo coletivo (PUIG, 2004).

4.1 Práticas morais de reflexividade e de deliberação

Nas escolas, as práticas morais de reflexividade estão intimamente ligadas aos objetivos éticos de entender a si mesmo e cuidar do próprio bem-estar. Essas propostas colocam o aluno como protagonista, encorajando-o a reconhecer e expressar suas opiniões sobre os temas discutidos (PUIG, 2004).

Puig (2004) destaca que a ética da autenticidade ganhou enorme relevância no cenário atual. Em uma sociedade cada vez mais afastada de tradições e formada por uma pluralidade de formas de vida, a singularidade comporta-se como a única “bússola” moral a qual podemos recorrer e, dessa forma, é preciso que ocorra um esforço no sentido de intensificar a relação consigo mesmo e de transformação dos modos de ser.

Visando garantir uma maior compreensão do leitor acerca das práticas escolares de reflexividade, o autor distingue alguns pontos que sistematizam sua composição: procedimentos, produtos e valores ligados à reflexividade.

Os procedimentos de reflexividade designam o uso de certas capacidades psicológicas que permitem ao indivíduo realizar operações sobre si mesmo. É por meio da auto-observação, da autoavaliação e da autorregulação que as crianças conseguem obter informações pessoais, valorizar ações próprias a partir de um referencial e conduzir-se de acordo com suas escolhas.

O conceito de produtos da reflexividade é utilizado para referir-se às estruturas pessoais relacionadas ao sujeito psicológico e moral. Como primeiro resultado, há a tomada de consciência acerca de si, como se o sujeito estivesse diante do seu eu como um interlocutor. Em seguida, temos o autoconceito que abrange o retrato que fazemos quando nos mostramos aos outros. Depois, a identidade do eu, composta por um mosaico de experiências, desde memórias do passado até planos para o futuro — é através dessa integração narrativa que definimos quem somos e quem queremos ser. Por último, o caráter condensa os diversos traços da personalidade. É a síntese de nossos valores, atitudes e hábitos, definindo o modo único como interagimos com o mundo ao nosso redor.

A expressão valores da reflexividade, por sua vez, corresponde aos pilares para os quais o autoconhecimento e o cuidado de si mesmo devem se dirigir: autenticidade, autorrealização, excelência e autoestima.

As práticas escolares de deliberação, por sua vez, supõem o estabelecimento de uma postura voltada para o diálogo por parte dos estudantes quando se deparam com circunstâncias morais controvertidas. Traduzem-se no empenho das instituições em prepará-los para a vida adulta, mediando formas de convivência adaptadas às distintas possibilidades dos alunos, mas, simultaneamente, coerentes frente aos horizontes éticos de sociedades plurais e democráticas (PUIG, 2004).

Puig (2004) afirma que a deliberação se relaciona ao enfrentamento de controvérsias por intermédio de argumentos racionais, envolvendo o uso complementar de dois procedimentos constituintes da inteligência moral: o juízo moral e a compreensão. O juízo moral, cujo caráter prescritivo distingue o correto daquilo que não o é, permite com que o indivíduo formule suas opiniões fundamentando-se em um veredito universal. Já a compreensão, tendo como norte as razões delimitadas pelo juízo moral, preocupa-se em trazer à luz todos os detalhes que fazem parte das situações concretas, ajudando-o em sua reflexão crítica a decidir o que é justo, consoante às peculiaridades do contexto.

Como já foi colocado, a compreensão exige uma análise criteriosa das variáveis contextuais que compõem um episódio. Nesse processo, as variadas percepções acerca dos conflitos e as posições adotadas pelos participantes culminam em um intercâmbio dos diferentes pontos de vista levantados, o que corrobora em uma postura dialógica diante das perspectivas particulares de todos os sujeitos envolvidos (PUIG, 2004).

Nas práticas de deliberação, o grupo em sua totalidade é compreendido como o sujeito que protagoniza a ação. Tais configurações objetificam o entrelaçamento das múltiplas opiniões manifestadas a fim de garantir um melhor entendimento do assunto abordado, o que nos permite reconhecer valores como: “[...] auto-renúncia aos próprios interesses e convicções, especialmente se são exagerados ou errados; o reconhecimento dos pontos de vista dos demais participantes ou envolvidos; o compromisso na busca da verdade e da retidão; e finalmente, a esperança de um acordo justo e de uma melhor compreensão mútua” (PUIG, 2004, p. 127).

Puig (2004) defende que tal princípio dialógico deve ser manifesto por meio de atitudes e habilidades conferidas pelo corpo docente da escola. Ao distanciar a figura do professor do autoritarismo e da coerção, suas ideias nos

convidam a pensar em sua posição como aquele que valoriza uma escuta ativa e o respeito mútuo, incentivando os educandos a agirem coletivamente na solução de conflitos.

4.2 Práticas morais de virtude e normativas

As práticas escolares de virtude contribuem para a formação de um conjunto de capacidades virtuosas. Nelas, crianças e adultos, articulados em um coletivo, empenham-se cooperativamente para resolver alguma demanda relacionada à convivência. Nos distintos momentos de sua realização, os valores inscritos em tais práticas são vivenciados pelos integrantes, que os incorporam por meio de comportamentos ativos e comunicativos. Tais disposições não são inatas à natureza do indivíduo, mas mediante à repetição de atos virtuosos, resultam em algo semelhante a um hábito (PUIG, 2004).

Desse modo, as virtudes “[...] são qualidades que predisõem a comportar-se de acordo com critérios ou valores” (PUIG, 2004, p. 145). Isso quer dizer que estas não se tratam de hábitos meramente mecanizados ou repetitivos, e sim traços de caráter cuja flexibilidade nos permite reinventar comportamentos frente às particularidades das situações enfrentadas:

Não são uma repetição de atos sempre iguais, mas uma adaptação de padrões de excelência. Em suma, as virtudes são aquilo que realmente somos. Queremos dizer com isso, em primeiro lugar, que implicam todas as facetas humanas: as virtudes põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e a ação. E, em segundo lugar, as virtudes são nossa própria forma de ser e de atuar enquanto seres humanos” (PUIG, 2004, p. 145).

A partir da definição escrita por Puig (2004), pode-se perceber que as virtudes caracterizam conceitos íntimos à vida da coletividade. Isso se dá por conta da conceitualização por trás do que é uma virtude. Quando o autor menciona os seres humanos, as virtudes aparecem como as qualidades que nos tornam mais humanizados, possibilitando-nos obter excelência em formas de ser e de agir condizentes com o bem humano.

Segundo o autor, a concepção acerca do bem humano passou por intercorrências no transcorrer do tempo. Para ilustrar essas mudanças, ele retoma a história do mundo, datando da época da filosofia clássica, para dizer que a felicidade humana era subordinada ao cidadão da pólis, ou seja, só poderia ser alcançada mediante à realização política dos sujeitos dentro daquilo que é

comum a todos. Mais tarde, com a ruína das cidades gregas e a consequente falência de seus ideários, o poder da autoridade divina ascendeu, o que acarretou a busca pelo bem através do cumprimento de normas e regras exigidas pelas entidades católicas. Com a chegada do cenário moderno, observa-se que a noção de virtude é superada pela do dever, tendo em vista que os sujeitos são concebidos como fontes exclusivas e individualistas da moralidade.

Puig (2004) ressalta que o individualismo, por meio do qual a contemporaneidade se estrutura, impulsionou a redefinição do sentido das virtudes, viabilizando com que seja possível defini-las e ensiná-las. Ao considerar que vivemos em sociedades plurais e democráticas — contrárias à homogeneidade presente nos gregos antigos, não havendo razão para o resgate de uma tradição moral que estabelecesse uma unidade valorativa —, ele afirma que a ética das virtudes aponta para um caminho bifurcado em duas vias: o da aquisição de certas capacidades ansiadas pela equidade, que predisponham o exercício da justiça (CAMPS; CORTINA, 1987; 1990, apud PUIG, 2004), e a concepção de virtudes enquanto esforço empregado pelo sujeito para orientar a sua existência por meio da liberdade moral (FOUCAULT, 1986, apud PUIG, 2004).

As normas, como foram apontadas nas discussões teóricas até então, ocupam a centralidade do pensamento moral. Nas práticas de reflexividade, de deliberação e de virtude, observa-se que inúmeras normas estão sendo trabalhadas implicitamente ou operadas voluntariamente pelos indivíduos, constituindo-se, assim, nas prescrições que delimitam o passo a passo dos comportamentos realizados. Em outras palavras, é o que diz respeito ao que é trabalhado pelas práticas normativas (PUIG, 2004).

Para Puig (2004), o sentido moral inerente às normas pode ser apreendido a partir da compreensão dos três aspectos que as conceitualizam. Em primeiro lugar, há o aspecto imperativo que aponta para o que é certo a se fazer ou para aquilo a ser evitado, fornecendo, desse modo, diretrizes que indicam para onde deve ir a ação humana. Em segundo lugar, o aspecto apreciativo corresponde à vertente das normas que as vincula à moralidade: definem o correto e o incorreto com base nas convenções sociais, ou seja, referem-se às ordens que apreciamos como satisfatórias com base em referencial moral. Com isso, não se

trata de impostos meramente colocados pelo meio externo, mas de mandatos que cristalizam ou incorporam valores desejáveis pela totalidade do coletivo. Por último, em terceiro lugar, estas refletem as regularidades nos modos de ser, de atuar e de sentir que mais prevalecem em uma determinada comunidade.

Conceber a norma em seu âmbito normativo significa, para o autor, refleti-las do ponto de vista ético. A questão não reside em uma mera descrição do que ocorre com as regras, mas de ponderar acerca de sua formulação, finalidade e aplicação dentro do contexto escolar. De acordo com ele, as práticas escolares normativas ocupam-se dessa tarefa, a de abordar a temática das normas com os estudantes por meio de duas configurações: a aprendizagem das normas mediante ao seu uso e por intermédio de processos de deliberação e de reflexividade.

Puig (2004) elucida que a simples formulação das regras não ensina ou faz funcionar um sujeito. Para além de serem estabelecidas por meio de um catálogo de códigos, as normas precisam ser vividas por intermédio das práticas sociais, nas quais são reconhecidas na ação, apreendidas no uso e continuadas pela participação em determinadas contextos de ação social:

A resposta, como já foi adiantado, está em ver que o domínio das normas não depende de seu conhecimento, mas do uso de tais normas no seio de uma atividade prática escolar complexa. As normas são apreendidas por imersão em espaços onde elas são usadas de modo implícito, quando se toma parte nas diversas atividades próprias de cada meio. Aprendem-se as normas por experiência — uma experiência que permite interpretar e compreender pouco a pouco cada um dos elementos normativos. Os indivíduos imersos em uma nova realidade recebem incessantemente um conjunto variado de indícios que devem decodificar, relacionar com o que já conhecem, e integrar em uma nova e melhor compreensão do funcionamento da situação em que estão ingressando (PUIG, 2004, p. 176).

Com isso, aprender sobre as normas utilizando-as consiste em implicar-se nas atividades e práticas dentro do contexto escolar. É por meio dessa vivência que as crianças entram em contato com certas formas de conduta e, simultaneamente, são convidadas a experimentá-las, interpretando e incorporando novos saberes para atuarem em situações particulares. Soma-se a tudo isso a necessidade de também estabelecer vínculos afetivos com os seus pares de iguais e adultos, a fim de potencializar o sentido conferido ao assimilar determinadas normas (PUIG, 2004).

Para além da aprendizagem das normas mediante o seu uso, existe também um segundo plano por meio do qual as normas são aprendidas por processos de deliberação e de reflexividade (PUIG, 2004).

Em relação às utilidades dos processos de deliberação sobre as normas, o autor sinaliza que, primeiramente, a formulação das normas desempenha um papel fundamental ao oferecer uma explicação inteligível da vida social de maneira clara, coerente e regular para seus atores. Além de organizar o cotidiano, estas também criam uma estrutura de valores que os permitem avaliar certos comportamentos e atitudes, funcionando como uma espécie de guia moral. E, finalmente, para ele, deliberar sobre normas é útil para a tomada de consciência.

5 METODOLOGIA

5.1 O delineamento da pesquisa

O presente trabalho pretende descrever como as práticas de educação moral, segundo as categorias elaboradas por Puig (2004), contribuíram para o desenvolvimento moral dentro do ambiente escolar brasileiro. Para tanto, foi feito um levantamento de pesquisas empíricas já publicadas sobre o tema ao longo da última década.

Realizou-se um levantamento bibliográfico visando a coleta de produções científicas nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico e Biblioteca Digital SciELO Brasil. Foram feitas quatro buscas distintas, variando a primeira palavra-chave em cada uma delas, mantendo os demais descritores.

As palavras-chave utilizadas em cada busca foram as seguintes:

- I. **Busca 1:** “práticas de reflexividade”, “práticas morais”, “escola”, “educação”, “moral”, “autonomia” e “convivência”;
- II. **Busca 2:** “práticas de deliberação”, “práticas morais”, “escola”, “educação”, “moral”, “autonomia” e “convivência”;
- III. **Busca 3:** “práticas de virtude”, “práticas morais”, “escola”, “educação”, “moral”, “autonomia” e “convivência”;
- IV. **Busca 4:** “práticas normativas”, “práticas morais”, “escola”, “educação”, “moral”, “autonomia” e “convivência”.

Essas categorias foram extraídas da obra “Práticas morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral” de Josep Maria Puig (2004). Os capítulos do livro foram lidos na íntegra, permitindo uma análise completa e contextualizada das concepções do autor sobre as práticas morais.

Primeiramente, identificou-se oito pesquisas por meio da leitura dos títulos. É importante destacar que a escolha dos descritores pode ter influenciado a limitada quantidade de trabalhos encontrados. Isso se deve ao fato de que alguns desses termos foram formulados por um autor específico, dentre aqueles que se dedicam ao aprofundamento das questões morais.

Posteriormente, efetuou-se uma segunda filtragem por meio da análise dos resumos de cada uma e, como resultado desse processo de triagem, apenas

quatro trabalhos foram utilizados, tendo em vista que retratavam práticas escolares favoráveis à autonomia moral. Destaca-se que, durante o percurso de busca nos bancos de dados, metade das produções foram descartadas, pois não abordavam experiências empíricas no interior do campo educacional ou por explorarem somente as concepções educativas apresentadas por agentes das escolas.

5.2 Objetivos

Verificar, à luz das categorias formuladas por Puig (2004), experiências empíricas com práticas morais escolares em publicações científicas nacionais, de 2014 a 2024.

Descrever de que formas estas práticas favorecem o desenvolvimento moral dos estudantes.

6 RESULTADOS

Em seu livro, Puig (2004) buscou conceitualizar as práticas morais. Para isso, o autor distanciou-se de uma posição reduzida ao simples desenvolvimento de capacidades psicomorais, como abordado pela teoria psicogenética de Piaget, bem como da lógica durkheimiana na qual se impera o monopólio das estruturas sociais sobre o sujeito. Conforme a sua perspectiva, as práticas morais, enquanto cursos de acontecimentos humanos que expressam valores e requerem virtudes, entrelaçam aspectos socioculturais, como a tradição e o ambiente externo, à ação de um sujeito que procura construir autonomamente o seu perfil biográfico:

As práticas envolvem cenas que não separam o sujeito de seu meio sociocultural: recortam a realidade de outro modo. A pele do sujeito não é o limite entre o olhar subjetivo e o objetivo, mas sim a articulação entre dois âmbitos que, na verdade, constituem um só (PUIG, 2004, p. 194).

Dentre suas múltiplas características, ressalta-se que as práticas morais formam personalidades morais, o que corresponde ao principal objetivo da educação moral proposta pelo mesmo autor. Dessa forma, entende-se que a escola assume um papel fundamental para além da garantia de conteúdos didáticos e curriculares. Como bem colocado por Constance Kamii (2012), é preciso conceber a autonomia como a finalidade da educação.

Como o âmbito escolar ocupa esse lugar de demasiada importância para o desenvolvimento da moralidade de crianças e jovens, Puig (2004) afirma que uma das principais tarefas dos educadores é projetar práticas e construir meios, contribuindo, assim, para a formatação de um espaço educativo em si, constituído por maneiras de convivência e de aprendizagem que predisponham a viver e aprender segundo certos valores e princípios.

Dessa forma, o presente trabalho busca descrever como as práticas morais podem potencializar a formação moral de crianças e jovens dentro de instituições escolares.

6.1 As pesquisas selecionadas

Foram selecionados para este trabalho as seguintes produções acadêmicas:

- “Assembleias de classe e de segmento com caráter deliberativo: uma experiência nos Ensinos Fundamental II e Médio” — Terezinha Ferreira da Silva Colombo, Carmen Lúcia Dias e Alessandra de Moraes (2015) — retrato de uma experiência de prática deliberativa em uma escola particular e as contribuições desta para a educação moral num contexto escolar democrático.
- “Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não? A convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública” — Francisane Nayare de Oliveira Maia (2019) — aborda o desenvolvimento e os efeitos de um Programa de Educação em Valores e com procedimentos de Aprendizagem Cooperativa em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo. As propostas educativas foram conduzidas pelas pesquisadoras com a intencionalidade de trabalhar com as crianças a rejeição à violência, o aspecto da convivência e as relações pautadas em direitos e deveres.
- “As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de Ensino Fundamental I” — Verônica Nogueira Vanni (2017) — a pesquisa buscou fundamentar e sistematizar as assembleias de classe enquanto práticas deliberativas favoráveis à autonomia moral dos discentes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com agentes escolares, bem como observações na sala de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I.
- “Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação: um estudo em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental” — Ceres Chiarotto Zapio (2016) — focou na criação de um bom clima sociomoral mediante a utilização de propostas voltadas para a autorregulação, essencial para a autonomia moral dos alunos.

Com o intuito de assegurar uma maior compreensão do leitor e de relacionar as diferentes ideias com clareza, os materiais coletados foram agrupados em dois tópicos distintos.

6.1.1 Assembleias de classe: experiências deliberativas

Aqui foram incluídos os dois trabalhos que retratam experiências escolares com assembleias de classe. São eles:

Quadro 1 — Assembleias de classe: experiências deliberativas

AUTORES	PUBLICAÇÕES
VANNI, V. N.	<i>As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de Ensino Fundamental I.</i> Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.
COLOMBO, T. F.; DIAS, C. L.; MORAIS, A.	Assembleia de classe e de segmento com caráter deliberativo: uma experiência nos Ensinos Fundamental II e Médio. <i>Linguagens, Educação e Sociedade</i> , n. 33, p. 5-26, 2015.

Fonte: autoria própria a partir da seleção das produções acadêmicas encontradas nos bancos de dados Google Acadêmico e Biblioteca Digital SciELO Brasil

As assembleias de classe correspondem a um dos exemplos de práticas escolares de deliberação. São concebidas como um momento institucional, onde as relações interpessoais operam-se por meio do respeito mútuo e o princípio de cidadania é exercitado. Nelas, temáticas que dizem respeito ao grupo são discutidas através do diálogo, como as discussões que envolvem as regras estabelecidas e os conflitos que fazem parte do dia a dia. As assembleias de classe, enquanto práticas morais, configuram-se como um espaço em que os sujeitos vivenciam, de forma conceitual e concreta, a democracia, sendo convocados a regulamentar a convivência dentro dos âmbitos coletivos (ARAÚJO, 2000).

À vista dos objetivos de sua dissertação, Vanni (2017) acompanhou um grupo de 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal, pelo período de aproximadamente quatro meses. Anteriormente às observações realizadas em sala de aula, a pesquisadora entrevistou a diretora, a coordenadora e a professora regente com o propósito de verificar a concepção das educadoras da

instituição em relação ao desenvolvimento moral dos estudantes, bem como dos preceitos teóricos que fundamentavam a prática com as assembleias naquele local. Em seguida, a autora deu prosseguimento ao seu estudo, observando a prática com as assembleias de classe na turma já mencionada. Os dados obtidos foram registrados por meio de um gravador de áudio e de anotações em diários de bordo. Quando novas informações provenientes da prática com as assembleias de classe se esgotaram, iniciou-se a última etapa da pesquisa: uma entrevista com sete alunos da turma para documentar o entendimento deles acerca de determinada prática moral da qual fizeram parte, a percepção que tiveram sobre a experiência, sua utilidade e as contribuições que esta pode oferecer, principalmente no que diz respeito à melhoria do clima de convivência, aprendizagem de regras e autonomia moral das crianças.

Nas assembleias de classe observadas por Vanni (2017), os alunos se sentavam em roda e a docente encarregava-se de cuidar do caderno de registro. Durante a semana, um saquinho era disponibilizado para que as crianças escrevessem assuntos que desejavam debater e de onde a temática do dia era sorteada aleatoriamente. Majoritariamente, as problemáticas levantadas envolviam situações conflituosas que emergiam do convívio diário e as normas prefiguradas pela escola. Ao final, os estudantes assinavam as anotações feitas pela professora.

Ao longo das observações, a pesquisadora destacou a fragilidade que percebeu no trabalho com as práticas deliberativas desenvolvido na realidade pesquisada. O pouco preparo da equipe e a falta de assessoramento para o planejamento e execução desses momentos foram os pontos apontados por ela que dificultavam a sistematização destas enquanto propostas pedagógicas da instituição. Em sala de aula, Vanni (2017) relatou que isso refletiu negativamente na condução das assembleias de classe que presenciou, enfatizando a dificuldade relacionada ao tempo de duração da atividade. De acordo com ela:

O tempo para o desenvolvimento da prática em relação aos assuntos também foi algo que chamou a atenção, uma vez que, embora inserido na rotina semanal, tinha uma duração que, muitas vezes, dependia do comportamento dos alunos durante a assembleia, tendo em vista que frequentemente a professora necessitava parar a discussão para chamar a atenção e retomar os combinados, os assuntos se perdiam e necessitavam ser recuperados, outras vezes encerrados e retomados na semana seguinte, assim como o desenvolvimento de

atividades extra classe das quais os alunos participaram (VANNI, 2017, p. 212);

Apesar de todas as intercorrências expostas, foi possível averiguar, através da entrevista com alguns dos alunos do grupo, o sentido positivo que as crianças atribuíram às práticas deliberativas. Em suas respostas, os estudantes reiteraram o fato de as assembleias de classe constituírem espaços dialógicos-reflexivos, nos quais há a possibilidade de expor o próprio ponto de vista e de ouvir o que outras pessoas têm a dizer. Para eles, estas práticas foram demasiadamente importantes para a aprendizagem de valores e manutenção de uma convivência harmoniosa entre todos, o que repercutiu em mudanças nas relações e no comportamento dos alunos. Segundo a autora, ficou visível que as assembleias reforçaram o cuidado com o outro e fortaleceram os vínculos estabelecidos, o que foi corroborado pelo fato de as situações conflituosas terem diminuído notavelmente.

Quando questionados sobre a utilidade da prática com as assembleias de classe, os alunos entrevistados por Vanni (2017) ressaltaram em suas respostas o fato de terem passado a considerar mais os pontos de vista de outras pessoas e como as relações pautadas no respeito mútuo contribuíram para as aprendizagens de cada um. Para a pesquisadora, houve um crescimento tanto pessoal quanto coletivo no que diz respeito ao fortalecimento da turma enquanto grupo, devido à postura dialógica adotada pelos estudantes. Através do diálogo, as crianças refletiram e deliberaram coletivamente sobre as questões que atravessam o cotidiano escolar, aprendendo, com isso, formas de convivência mais harmônicas.

A partir do jogo de bolinhas, Piaget (1994) obteve resultados que o levaram a concluir que o respeito mútuo aparece como condição necessária para a autonomia moral. O autor demonstrou, por meio dos dados analisados, que o respeito mútuo substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência. Em outras palavras, quando as crianças respeitam os outros reciprocamente, elas estão mais aptas a desenvolver uma moral autônoma, onde as decisões morais são tomadas com base em princípios universais como a justiça, e não simplesmente em obediência ou medo de punição.

Dessa forma, com base nas devolutivas das crianças e dados analisados por Vanni (2017), observa-se que a experiência com a assembleia de classe proporcionou mudanças significativas, especialmente nas relações interpessoais estabelecidas dentro daquele contexto. Araújo (2015) argumenta que nos espaços deliberativos, onde dialogamos sobre determinado conflito, garante-se que todos os envolvidos tenham o direito de expressar seus pensamentos e vontades. Portanto, para ele, o diálogo exige dos participantes que eles reconheçam e articulem valores como a igualdade e a equidade ao interagirem uns com os outros.

Colombo, Dias e Morais (2017) também narraram uma experiência prática deliberativa que aconteceu em uma escola particular, com alunos do Ensino Fundamental II e Médio. Neste artigo, as assembleias ocorreram em três momentos distintos e sequenciais, tendo como ponto de partida um requerimento apresentado à direção, assinado por alunos do 6º ao 9º ano do colégio, que solicitava a suspensão das aulas no período matutino em função de um evento esportivo, denominado como “Semana dos Jogos Desportivos Interclasse”.

O documento foi compartilhado com a equipe gestora e pedagógica da instituição, que se dispôs a considerar a reivindicação dos estudantes e a ponderar sobre as possíveis implicações que esta traria para a organização das aulas previstas pelo calendário escolar. A partir de então, transcorreram-se três assembleias, caracterizadas como de segmento e de classe, nas quais os envolvidos discutiram os pontos levantados, contribuíram com suas perspectivas, apresentaram propostas e fizeram deliberações. É interessante ressaltar que as assembleias de segmento abrangeram não só os alunos, mas os profissionais que compõem o cenário educativo, como a psicóloga, o orientador educacional, a coordenação e a direção.

No final, os participantes expuseram as discussões e deliberações na lousa e, após a apresentação das diferentes alternativas, realizou-se uma votação por voto aberto. Venceu por unanimidade a proposta de manter as aulas de manhã apenas na segunda e na terça-feira da semana de jogos, compensando-se, assim, as doze aulas que não ocorreriam nos demais dias. Como resultado, a aplicação das práticas deliberativas nesse contexto escolar possibilitou com que toda a comunidade julgasse, compreendesse e dialogasse

sobre a problemática inicial, chegando, por fim, a uma resolução democrática que estivesse à par das diretrizes institucionais e que atendesse às necessidades dos discentes.

As pesquisadoras, ao descreverem e analisarem as informações, sublinharam que as práticas deliberativas empregadas trouxeram muitos ganhos no sentido do desenvolvimento moral dos alunos. No decorrer de todo o processo, os atores precisaram pôr em jogo capacidades morais, como o juízo moral e a compreensão, para formular propostas, refletir sobre os encadeamentos que estas poderiam surtir e repensar novas alternativas pautadas no princípio da reciprocidade. Fora isso, todos foram beneficiados pela consolidação de um espaço democrático, onde o diálogo e o intercâmbio de diferentes pontos de vista foram preponderantes.

Nesse caso, a organização das assembleias de classe e de segmento teve como ponto de partida o questionamento levantado pelos próprios estudantes frente às normativas escolares. Fazendo um resgate das contribuições de Puig (2004), para o autor, as práticas deliberativas oportunizam o debate das normas, favorecendo os participantes no que diz respeito à tomada de consciência delas. Sendo assim, o caso descrito pelas pesquisadoras também retrata um exemplo rico de práticas normativas, visto que as regras que regulam a convivência escolar foram apreendidas mediante ao seu uso prático e puderam ser reelaboradas, incentivando com que os estudantes atuassem como protagonistas e coparticipantes na busca por encaminhamentos que contemplassem o tema abordado.

Além de ser um espaço no qual os discentes tiveram a possibilidade de deparar-se com as normas vigentes e incorporá-las, as pesquisadoras enfatizaram o fato das assembleias de classe e de segmento terem possibilitado com que os envolvidos exercitassem competências, como o juízo moral e a compreensão, imprescindíveis para a formação de personalidades morais.

Como vimos, quando entramos em contato com uma circunstância moral controvertida, tanto o juízo moral quanto a compreensão operam. O juízo moral distingue o que é correto daquilo que é errado, oferecendo-nos um norte para a nossa ação e fazendo com que examinemos os conflitos de forma neutra e objetiva. A compreensão, por sua vez, complementa o juízo moral, permitindo

com que as variáveis e consequências que compõem situações específicas também sejam levadas em consideração (PUIG, 2004).

Na discussão feita por Colombo, Dias e Morais (2017) acerca do episódio, as autoras pontuaram como toda a comunidade escolar pôde colocar em jogo tais capacidades psicomorais para tratar da problemática. Todos da equipe gestora e pedagógica, assim como os alunos, fizeram o julgamento e a compreensão da situação:

Com a possibilidade de expressão e troca, favoreceu-se a diferenciação e coordenação de pontos de vista, e a consideração e tomadas de novas perspectivas. A partir daí, foi possível sintetizar, esclarecer, reunir e organizar as várias contribuições em cada sala e entre as salas. Vê-se que uma tarefa cognitiva e moral foi realizada, uma vez que foi preciso um esforço dos participantes em coordenar as diferentes possibilidades e implicações das propostas e escolhas, sejam relacionadas ao calendário escolar, ao estudo, ao ambiente da escola, como às relações interpessoais. Assim, nas discussões, o tema em foco foi tratado, as propostas apresentadas, esclarecidas, discutidas, reformuladas e compartilhadas. O assunto foi debatido chegando-se a um resultado, não obstante tendo-se consciência de que o processo, e o que ele possibilita em termos de desenvolvimento, supera o resultado em si (COLOMBO, DIAS E MORAIS, 2017, p. 23).

Dentre as contribuições das práticas deliberativas, Araújo (2015) destaca o desenvolvimento das habilidades citadas previamente, caracterizando-as como essenciais na construção de valores. Em relação à constituição psíquica dos valores, o autor sugere que, ao participar de espaços dialógicos, os sujeitos são incentivados a adotar maneiras de compreender o mundo que são abertas e flexíveis, em vez de fixas e dogmáticas. Isso significa que, ao invés de se prenderem a certezas e caminhos únicos, os indivíduos aprendem a apreciar a complexidade e a diversidade dos fenômenos humanos.

Araújo (2015) complementa afirmando que essa abertura cognitiva e afetiva facilita a ação ética. Em outras palavras, quando as pessoas desenvolvem a capacidade de ver as coisas de múltiplas perspectivas e reconhecer a validade das diferenças, elas estão mais bem preparadas para se comportar de maneira ética e respeitosa em relação aos outros.

6.1.2 Projetos didáticos favoráveis ao clima sociomoral

Este tópico abordará as outras duas produções acadêmicas selecionadas. Diferentemente das anteriores, as quais discorrem especificamente sobre vivências com assembleias de sala, os estudos de Maia (2019) e Zapio (2016)

descrevem experiências com propostas educacionais variadas, enriquecendo, assim, a presente análise com as demais práticas morais e seus desdobramentos no campo da moralidade. São elas:

Quadro 2 — Projetos didáticos favoráveis ao clima sociomoral em sala de aula

AUTORES	PUBLICAÇÕES
MAIA, F. N. de O.	<i>“Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?” A convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública.</i> Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
ZAPIO, C. C.	<i>Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação: um estudo em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental.</i> Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

Fonte: autoria própria a partir da seleção das produções acadêmicas encontradas nos bancos de dados Google Acadêmico e Biblioteca Digital SciELO Brasil

A dissertação de Maia (2019) buscou relatar os efeitos decorrentes da implementação de um “Programa de Educação em Valores e com procedimentos de Aprendizagem Cooperativa” em uma escola pública de Ensino Fundamental I, localizada no interior do estado de São Paulo. As três turmas do 3º ano da referida instituição participaram da pesquisa e, após o desenvolvimento do projeto, a autora procurou averiguar as repercussões deste sobre a formação dos estudantes em valores morais, capacidade de cooperação e qualidade de interação entre as relações estabelecidas, tanto entre os pares quanto com os adultos.

Referente aos fundamentos teóricos, a autora baseou-se em Díaz-Aguado (2015, apud MAIA, 2019) que pondera sobre a importância de aplicar, no plano efetivo da ação pedagógica, um programa de prevenção pautado nos direitos humanos e em relações de respeito mútuo. Para ela, ensinar habilidades

para resolver um conflito configura-se como insuficiente para o combate da violência, sendo necessária a elaboração de um plano que abarque um enfoque global. Dessa forma, a pesquisadora arquitetou uma sequência de propostas didáticas cujos objetivos abrangeram a tomada de consciência concernente às decisões morais dos envolvidos, aprimoramento de suas capacidades de resolução alternativas às violentas e a integração do que foi aprendido a identidade dos estudantes.

Com a intencionalidade de averiguar os resultados derivados da execução do Programa, Maia (2019) aplicou dois questionários: um que serviu como diagnóstico inicial e outro, ao final de suas investigações, como um pós-teste. No intermédio desses instrumentos de verificação, as atividades foram efetuadas em sala de aula durante as oficinas “Vivendo em sociedade”. Tais encontros, que aconteceram quinzenalmente, foram divididos em quatro eixos com intencionalidades diferentes, porém complementares.

O primeiro bloco abrangeu as atividades direcionadas aos valores existentes em sociedades democráticas, visando, assim, fortalecer procedimentos de convivência norteados pelo princípio da igualdade. Nesse caso, o diálogo e as habilidades comunicativas foram bastante trabalhados, como atentar-se para a fala do outro, cuidar para que todos consigam se colocar, exteriorizar opiniões, verbalizar sentimentos e articular os conteúdos enunciados por diferentes interlocutores. Além disso, as dinâmicas também se centraram nas discussões em torno das normas existentes, com o intuito de oportunizar a incorporação de preceitos cooperativos.

O segundo bloco visou promover a reciprocidade dentro das relações entre as crianças, a construção de uma autoestima positiva e capacidades de se haver com acontecimentos conflituosos de modo não violento. Tais exercícios utilizaram como recursos as dramatizações e histórias infantis para praticar a sensibilização frente à violência e valores, como o respeito às diferenças e a tolerância.

Tognetta e La Taille_(2008) investigam se há uma correspondência entre valores éticos associados às representações que adolescentes têm de si e a qualidade dos juízos morais emitidos por eles. Abordam como conceitos de moral e ética podem ser diferenciados, sendo a moral referente aos deveres, enquanto a ética aponta um sentido para a vida. Apoiados na definição de ética

de Paul Ricoeur, os autores esclarecem que esta dimensão pode ser entendida como a busca pela vida boa, que implica viver de maneira a atingir um sentido de felicidade que inclua tanto o próprio bem-estar quanto o dos outros, dentro de instituições justas.

Os estudos realizados mostraram que sujeitos que admiram e incorporam virtudes morais em suas representações de si tendem a julgar problematizações morais de maneira mais sofisticada. Isso os permitiu reiterar a importância de integrar o trabalho com valores aos projetos de educação moral: promover uma visão ética de vida boa pode fortalecer a legitimidade interna dos deveres morais, encorajando os sujeitos a agir de acordo com princípios éticos.

Em Puig (2004), as práticas de virtudes são elencadas como aquelas que veiculam simultaneamente vários valores e os cristalizam, predispondo, dessa forma, condutas condizentes com princípios desejáveis por sociedades democráticas:

Para que uma prática seja efetiva, é necessário que os participantes manifestem comportamentos virtuosos. As práticas de virtude irão exigir dos sujeitos um domínio de forma excelente na incorporação de valores. Tais valores só são possíveis quando os envolvidos se dispõem a realizar os passos que darão forma a ação humana voltada para a moral (Mazzini e Bastos, 2016, p. 83).

Na extensão do Programa conduzido por Maia (2019), verificou-se a execução de atividades educativas voltadas para essa finalidade, como no encontro em que as crianças refletiram acerca dos valores da tolerância e do respeito através da leitura de um conto. A narrativa em questão retrata como a intolerância começa e as consequências violentas produzidas por esta, instigando os participantes a desenharem e/ou dramatizarem as partes da história que os mobilizaram de certa forma.

O terceiro bloco compôs aquelas práticas em que as crianças criaram e compartilharam materiais a partir do que vivenciaram, integrando, desse modo, os conteúdos abordados como elaborações singulares.

Por último, o quarto bloco ocorreu de forma transversal aos três anteriores, tratando-se de procedimentos de Aprendizagem Cooperativa desenvolvidos simultaneamente. Isso quer dizer que em certos módulos do Programa as crianças foram organizadas em pequenos grupos heterogêneos, nos quais cada um assumiu um papel específico, havendo a alternância entre as

funções desempenhadas. Ao final, os agrupamentos se reuniram e realizaram uma autoavaliação em conjunto.

Como exposto pelo construtivismo de Jean Piaget (1994), é por meio da cooperação que os sujeitos conseguem construir uma moral autônoma. Vinha (2000) reforça a importância do convívio quando debatemos o tema da moralidade, tendo em vista que um meio democrático, assentado em relações cooperativas e no respeito mútuo, propicia o desenvolvimento da moral e da autonomia. Nos ambientes cooperativos, as crianças são encorajadas a interagir e comunicar-se umas com as outras, tendo oportunidades para tomar decisões, assumir responsabilidades e aprender colaborativamente com seus pares.

Métodos de aprendizagem cooperativa configuram-se como um dos exemplos de práticas escolares de virtude (PUIG, 2004). Planejar pequenos subgrupos de trabalho não significa simplesmente dispor os alunos de formas variadas dentro do espaço de sala de aula, mas envolve intencionalidades pedagógicas e funcionais voltadas para o cumprimento de tarefas relacionadas ao âmbito escolar, formando “[...] sujeitos autônomos e críticos, que saibam debater ideias e pontos de vistas, bem como respeitar os outros” (MAIA, 2020).

Após o desenvolvimento do Programa, Maia (2019) compartilhou as considerações que fez a partir da aplicação do questionário pós-teste. Com base nas respostas assinaladas pelas crianças das três turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I, a pesquisadora pontuou que obteve conclusões significativas diante dos objetivos pretendidos. O retorno advindo dos alunos demonstrou como eles passaram a protagonizar os momentos de discussão acerca das normas, contribuindo ativamente no processo de construção e reelaboração delas. Além disso, a percepção dos estudantes acerca de circunstâncias violentas foi outro fator que apresentou mudanças significativas, visto que os participantes deixaram de concebê-las como simples brincadeiras.

Em suas conclusões, a autora enfatiza como a implementação do projeto trouxe conquistas notáveis. De acordo com ela, vivenciar as propostas com a mediação das pesquisadoras possibilitou com que os pequenos entrassem em contato com a sua história pessoal, reconhecendo suas particularidades e atribuindo valor aos aspectos que compõem a identidade de cada um.

No que diz respeito à interação entre pares, os estudantes puderam se colocar como ouvintes frente às falas dos amigos, sendo convocados a também

expressarem suas opiniões e sentimentos. Tal aspecto refletiu no crescimento que eles mostraram ao produzirem em pequenos agrupamentos, dado que houve oportunidades para que eles desenvolvessem as habilidades necessárias no trabalho cooperativo. Outro ponto foi a melhora no vínculo entre professora e alunos, o qual passou a sustentar-se pelo respeito mútuo.

Em sua dissertação, Zapiro (2016) investigou os procedimentos e materiais que contribuem para a melhoria do clima sociomoral e da autorregulação em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. A partir da análise das práticas utilizadas pela professora regente, a pesquisa buscou mapear estratégias que promovessem a construção da autonomia moral das crianças.

A coleta de dados foi feita por meio de observações em sala de aula, anotações em um diário de campo e reuniões com a professora. Ademais, houve a aplicação prévia e após a pesquisa de um inventário que verificou a incidência de comportamentos autorregulados no contexto analisado. A pesquisadora conta que, inicialmente, o clima sociomoral de determinada classe caracterizou-se como coercitivo, visto haver a predominância da heteronomia, pois as crianças encontravam-se em uma situação de dependência perante as vontades e imposições da figura do adulto.

Zapiro (2016) discutiu os dados coletados com a educadora e, ao longo de suas trocas, estabeleceu uma parceria com ela, com quem trabalhou colaborativamente. Nas reuniões entre ambas, foi proposto que a professora abordasse práticas de autorregulação através das narrativas infantis, como instrumento educativo para que as crianças aprendessem a utilizá-las ao vivenciá-las em contextos lúdicos. Nessas ocasiões, a professora também refletiu criticamente sobre as mediações que conduzia, sendo convidada a pensar em outras formas de solucionar os problemas e a criar atividades.

Antes da chegada da pesquisadora, a sala de aula do 2º ano revelava uma atmosfera inicialmente caótica e centrada em métodos disciplinares rígidos, com a professora controlando estritamente o comportamento dos alunos mediante recompensas e punições. As atividades descritas sugerem uma abordagem educacional que priorizava a obediência e o controle, o que poderia estar limitando o desenvolvimento autônomo e cooperativo dos alunos. No

entanto, a introdução de um livro paradidático e a subsequente mudança metodológica proporcionaram um ambiente mais autônomo e reflexivo.

A autorregulação é eleita por Puig (2004) como um dos procedimentos constituintes da consciência moral que os sujeitos empregam quando se deparam com conflitos que emergem das experiências morais. O autor reitera a autorregulação como um exercício pessoal de diálogo consigo mesmo, o qual nos concede o poder de dirigir nossas condutas enquanto autores de atos e pontos de vistas próprios.

Para o autor, as práticas procedimentais de reflexividade oferecem aos indivíduos “[...] meios para o autoconhecimento, a autoavaliação e a autoconstrução pessoal” (PUIG, 2004, p. 94). No trabalho de Zapio (2016), A docente, inspirada pelo livro “Travessuras do amarelo”, criou propostas didáticas que exercitaram o olhar dos estudantes para as representações de si e do grupo na totalidade. Em certo encontro, foi pedido para as crianças pintarem a ilustração de um arco-íris com as cores que se identificavam, possibilitando com que elas percebessem qualidades e características tanto individuais quanto coletivas. Observa-se que em determinadas atividades, ocorreu a implementação de métodos e procedimentos — como a autorregulação — destinados a fortalecer a consciência de si,

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às complexidades e desafios da modernidade, marcada pela predominância da lógica neoliberal, torna-se imperativo promover uma sociedade mais equitativa e justa. A transformação da realidade social só será possível mediante a formação de sujeitos moralmente autônomos. Isso pode ser alcançado por uma educação voltada para a construção de personalidades morais, o que atribui às escolas um papel fundamental para esta tarefa: as instituições educacionais criam condições para que crianças e jovens reflitam e deliberem, à luz de valores e princípios éticos, sobre situações reais, experimentando a democracia e a cidadania de maneira concreta e significativa.

A moral autônoma não é algo inerente à condição humana, nem tampouco pode ser aprendida por meio da simples transmissão de normas. Em seus estudos, Piaget (1994/1996) mostrou que, assim como as conquistas intelectuais, o desenvolvimento da moralidade também se dá dentro das diferentes relações interpessoais estabelecidas pelo sujeito, enfatizando àquelas caracterizadas pela cooperação e pelo respeito mútuo como favoráveis para o alcance da autonomia moral.

Puig (1998/2004) complementa a teoria piagetiana, introduzindo a ideia da construção de personalidades morais. O autor defende que a questão da moralidade não pode ser vista como simplesmente uma alternância desenvolvimentista entre os estágios de heteronomia e autonomia, mas como uma constituição de si integrada aos valores e princípios morais, ressaltando a importância de intervenções pedagógicas, como as práticas morais, neste processo.

Com base no referencial teórico abordado e nas categorias elaborados por Puig (2004), o presente trabalho se debruçou em investigar práticas morais escolares propícias ao desenvolvimento moral de alunos em escolas brasileiras. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico das produções científicas que relatassem experiências empíricas sobre a temática, publicadas entre o período de 2014 e 2024.

As pesquisas selecionadas representam vivências concretas com os diversos tipos de práticas morais dentro de espaços educativos e todas evidenciaram o quanto as propostas didáticas favoreceram a formação moral

dos participantes. Observou-se que tais estratégias pedagógicas priorizam o aprendizado através da vivência e da assimilação dos diversos componentes da personalidade moral, como o juízo moral, a compreensão e a autorregulação. Apesar do presente estudo apresentar limitações por ter analisado apenas quatro trabalhos científicos, este também pode ser entendido como um ponto de partida para futuras investigações que desejem avaliar práticas morais aplicáveis de maneira transversal nas disciplinas curriculares, fornecendo subsídios valiosos para as metodologias educativas.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus, 2015.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c7PhNdmDk6bvpbtmN9NjWGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COLOMBO, T. F.; DIAS, C. L.; MORAIS, A. Assembleia de classe e de segmento com caráter deliberativo: uma experiência nos Ensinos Fundamental II e Médio. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 33, p. 5-26, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5866>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FREITAS, L. B. de L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 11-22, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YxkByF9z7Nk7qYfMPSVgktg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/T5FzhC7c9fDQynkkLXzYCTH/?format=pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.

HENRIQUES, A. C. *Aspectos da teoria piagetiana e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: _____ *A criança e o número*. 39. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEPRE, R. M. Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania. *Colloquium Humanarum*, v. 3, n. 1, p. 01-14, 2006. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/207>. Acesso em 20 mar. 2024.

MAIA, F. N. O.; MARQUES, L. B.; BRUNATTI, C. C. R. M.; MORAIS, A. A aprendizagem cooperativa como um recurso para a educação em valores sociomorais na escola. *Scheme*, Marília, v. 12, n. 2, p. 172-210. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2020.v12n2.p172-210>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MAIA, F. N. O. *“Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?” A convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/maia_fno_me_mar.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

MAZZINI, P. F.; BASTOS, C. Z. A. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. *Scheme*, Marília, v. 8, n. 1, p. 66-97, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2016.v8n1.04.p66>. Acesso em 12 mai. 2024.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (org) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. de S.; MORAIS-SHIMIZU, A. de; BATAGLIA, P. U. R.; MARTINS, R. A. Os fins e meios da educação moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, p. 133-155, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1679a57f-910c-482c-870a-3668fabf4008/content>. Acesso em 10 mar. 2024.

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

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (org) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1996.

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

_____. *Práticas Morais: uma abordagem sociocultural na educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

VANNI, V. N. *As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de Ensino Fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/jspui/1029/5/Veronica%20Nogueira%20Vanni.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ZAPIO, C. C. *Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação: um estudo em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15515/cchsa_ppgedu_me_Ceres_CZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 mai. 2024.