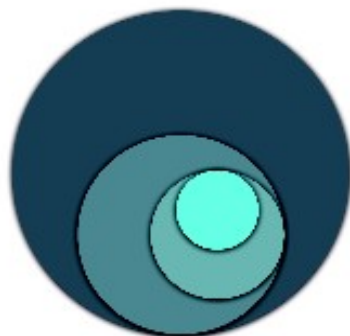


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação
- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



UM PERFIL DAS LINHAS PARADIGMÁTICAS SOBRE FORMAÇÃO MORAL
APRESENTADO POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

CIBELE MOTA DOS SANTOS KRAUSS

2022

CIBELE MOTA DOS SANTOS KRAUSS

UM PERFIL DAS LINHAS PARADIGMÁTICAS SOBRE FORMAÇÃO
MORAL APRESENTADO POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Santos Duarte

Ficha Catalográfica

K91p Krauss, Cibele Mota dos Santos.

Um perfil das linhas paradigmáticas sobre formação moral apresentado por professores de ciências da educação básica / Cibele Mota dos Santos Krauss.- Jequié, 2023.

103f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Santos Duarte)

1.Educação 2.Ciências 3.Moral 4.Valores 5.Formação I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370.71

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação
Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UM PERFIL DAS LINHAS PARADIGMÁTICAS SOBRE FORMAÇÃO
MORAL APRESENTADO POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Autora: Cibele Mota dos Santos Krauss
Orientadora: Ana Cristina Santos Duarte

Este exemplar corresponde a redação final da
dissertação defendida por **Cibele Mota dos
Santos Krauss**.

Data:

Assinatura do/a orientado/a

.....
Nome (Orientador)

Comissão Julgadora:

Professora Dra. Ana Cristina Santos Duarte (UESB)

Professora Dra. Ana Angélica Leal Barbosa (UESB)

Professor Dr. Jerry Adriane Pinto Andrade (UESB)

Dedicatória

A todos os meus alunos de todas as turmas por onde passei e ainda terei de passar, que muito além do ensino curricular eu possa lhes ensinar o valor do Amor, da Justiça e da Paz.

Professora Bebel Krauss

Agradecimentos

A Ele, a fonte de todo valor, o Criador e salvador do mundo, que de uma forma mágica me trouxe até aqui, que me fez vencer o medo, a ansiedade, o cansaço e as limitações, ao meu Paizinho eterno, Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, todo o mérito, toda honra e todo valor ao Mestre dos mestres.

Ao meu marido lindo, Vander Krauss, que acreditou nesta conquista, que foi meu maior suporte no uso das tecnologias e que, por muitas vezes, assumiu minhas funções na casa, com as crianças e até aprendeu a cozinhar. Amor, você é o cara!

Aos meus pais, que durante este período cuidaram de mim como se cuida de um bebê, acolhendo a mim e aos meus filhos, levando as refeições no quarto enquanto eu estudava, passando semanas em minha casa, cuidando de todos os afazeres para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Vocês são a mais linda expressão do amor e cuidado de Deus por mim e eu os amo muito além da conta!

Aos meus irmãos e irmãs que sempre cumpriram seus papéis de tios e tias acolhendo as crianças, servindo chá para me acalmar, me fazendo sorrir pra cessar o choro e trazendo o alento que só um irmão de amor pode trazer. A companhia de vocês só me coloca pra cima, amo os 7.

Aos meus filhos, Vander e Ana Clara, obrigada por compreenderem os momentos em que a mamãe esteve ausente, que não parou para brincar ou passear com vocês e que não contou a história para que dormissem; todos fizemos renúncias e esta conquista também é de vocês. Meu amor por vocês dois vai além da minha própria compreensão.

A minha cachorrinha Pérola. Minha parceirinha de todas as horas, minha companheira de estudos, as "digitais" das suas patinhas fazem parte deste trabalho. Mamãe ama.

Ao meu anjo da guarda e amigo Lucas da Conceição Santos, que desde o início, mesmo sem me conhecer, acreditou em mim e fez com que eu também acreditasse em mim mesma. Nem todos os obrigados do mundo serão suficientes para demonstrar minha gratidão a você.

Aos professores e toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de professores - PPG-ECFP pelo compartilhamento dos conhecimentos e experiências.

Aos professores Drs. Júlio Razera e Jerry Adriane Pinto, que com tanto carinho e sabedoria me ajudaram a conduzir esta pesquisa da melhor forma que eu poderia. Vocês são excepcionais!

Gratidão aos componentes da minha banca, as contribuições de vocês são como bússolas apontando a direção correta.

À minha orientadora professora Dr. Ana Cristina Santos Duarte, que com carinho, sabedoria e muita paciência topou esta parceria e me auxiliou nesta conquista. Pró Tina, serei eternamente grata por não ter desistido de mim e por estar comigo na realização deste sonho.

Obrigada aos meus amigos do mestrado, turma 2020, por se esforçarem para que toda turma pudesse chegar até aqui, por todos os momentos de riso, choro, auxílio e descontração, a presença de vocês, mesmo que virtual, foi o meu maior estímulo. E a cada amigo que torceu e intercedeu orando por mim, com vocês sei que irei cada vez mais longe.

OBRIGADA!

A posição não dá santidade de caráter. É por honrar a Deus e observar seus mandamentos que o homem se torna verdadeiramente grande. O mundo não necessita tanto de homens de grande intelecto, como de nobre caráter.

Ellen G. White

RESUMO

A educação moral é um fator de grande relevância para o desenvolvimento integral do ser humano, as abordagens morais quando inseridas nos currículos, tanto escolares quanto das graduações, contribuem para a melhoria da qualificação docente e do processo de ensino aprendizagem. A questão da moralidade exige um tratamento multidisciplinar, ela não pode ser estudada de forma compartimentalizada e isolada, seja pela sociologia, seja pela filosofia, seja pela psicologia. Considerando estas questões, nossa pesquisa dá ênfase a educação em valores nos espaços educativos escolares, destacando a importância dela dentro do ensino de ciências. Escolhemos esse tema na intenção de avançar com o objeto de estudo iniciado na graduação, melhorar a atuação enquanto educadores, ampliar o leque de pesquisas nessa área e contribuir com o processo formativo e prático dos professores de ciências. O estudo da moralidade sempre causou impacto em nossa prática pedagógica, fortalecendo ainda mais a convicção que sempre tivemos do papel, da responsabilidade que a educação escolar possui na formação da moralidade dos educandos, fazendo-nos perceber o quanto é prejudicial para sociedade a negligência dessa tarefa. É nossa intenção, também, refletir sobre as maneiras como as questões e os conflitos morais são tratados dentro das aulas de ciências. Esta é uma pesquisa baseada nas 5 linhas paradigmáticas descritas por Josep Puig em sua teoria sobre a construção da moralidade (1998) e nosso objetivo é traçar um perfil destas linhas sobre formação moral, apresentado por professores de ciências da educação básica. É uma pesquisa qualitativa em que a obtenção dos dados foi realizada através da escala Likert, um questionário aplicado para 10 professores do ensino fundamental com opções para justificativas. Os resultados indicam que a maioria dos professores participantes conhecem superficialmente as teorias sobre formação moral, embora haja alguns que confirmam nada saberem sobre elas e estão convictos de que a educação moral é uma função unicamente da família e que os exemplos de boas condutas devem partir dela. Há também aqueles que não se sentem preparados para intervir em conflitos morais inerentes ao espaço escolar mas, possuem ótimas intenções e deixam claro que, de alguma maneira contribuem com a formação moral dos alunos e consideram isso importante. No entanto, ainda que algumas opiniões discordem entre si, há um consenso entre os professores quanto a importância de que, educação, ciência e moral devam andar juntas.

Palavras-chave: Educação. Ciências. Moral. Valores. Formação.

ABSTRACT

Moral education is a factor of great relevance for the integral development of the human being, when moral approaches are included in the curricula, both school and graduation, they contribute to the improvement of teaching qualifications and the teaching-learning process. The issue of morality requires a multidisciplinary treatment, it cannot be studied in a compartmentalized and isolated way, whether by sociology, philosophy or psychology. Considering these issues, our research emphasizes education in values in school educational spaces, highlighting its importance within science teaching. We chose this topic with the intention of moving forward with the object of study initiated in graduation, improving our performance as educators, expanding the range of research in this area and contributing to the training and practical process of science teachers. The study of morality has always had an impact on our pedagogical practice, further strengthening the conviction that we have always had of the role, of the responsibility that school education has in shaping the morality of students, making us realize how harmful the neglect of this practice is for society. task. It is also our intention to reflect on the ways in which moral issues and conflicts are treated within science classes. This is a research based on the 5 paradigmatic lines described by Josep Puig in his theory on the construction of morality (1998) and our objective is to draw a profile of these lines on moral formation, presented by science teachers of basic education. It is a qualitative research in which data collection was carried out through the Likert scale, a questionnaire applied to 10 elementary school teachers with options for justifications. The results indicate that most of the participating teachers are superficially aware of theories about moral education, although there are some who confirm that they know nothing about them and are convinced that moral education is a function of the family alone and that examples of good behavior should come from it. . There are also those who do not feel prepared to intervene in moral conflicts inherent in the school space, but have great intentions and make it clear that, in some way, they contribute to the moral formation of students and consider this important. However, even if some opinions disagree, there is a consensus among teachers regarding the importance that, in education, science and morals must go hand in hand.

Keywords: Education. Sciences. Moral. Values. Training.

Lista de Quadros

Quadro 1 - O saber fazer moral: dimensão afetiva 1, p. 38.

Quadro 2 - O saber fazer moral: dimensão afetiva 2, p. 39.

Quadro 3 - O saber fazer moral: dimensão afetiva 3, p. 40.

Quadro 4 - Níveis do desenvolvimento moral segundo a teoria de Kohlberg, p. 46.

Quadro 5 - Caracterização dos professores participantes, p. 64.

Quadro 6 - Perfil da educação moral dos professores, p 82.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	21
REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1 A Educação Moral: buscando um conceito	21
1.2 A Formação de Professores de Ciências	22
1.3 Questões morais e as propostas da BNCC no campo das Ciências da Natureza	25
1.4 Principais linhas paradigmáticas descritas por Puig presentes no campo da educação moral	29
1.5 Educação moral como socialização	31
1.6 Educação moral como clarificação de valores	34
1.7 Educação moral como desenvolvimento	35
1.8 Educação moral como hábitos virtuosos	51
1.9 Educação moral como construção da personalidade moral	52
CAPÍTULO 2	63
METODOLOGIA	
CAPÍTULO 3	66
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	
3.1 Conhecimento sobre Teorias da Educação Moral (ou Nível de conhecimento sobre teorias da Educação moral)	66
3.2. Perfil Paradigmático (Ou “Perfil paradigmático moral dos professores de ciências”)	68
3.3 A atuação dos professores de ciências na resolução das questões morais	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

A sociedade vem passando por grandes transformações ambientais, tecnológicas, sociais, familiares e educacionais, o que tem provocado mudanças nos valores humanos e nos comportamentos e atitudes das pessoas. Valores como respeito, altruísmo, bondade, e até mesmo hábitos comuns como a cortesia estão sendo substituídos por palavras e ações grosseiras, alguns até justificam ações violentas como sendo atos de cuidado e amor ou como uma ação de defesa própria. Fatores como estes contribuem para o aumento da violência social e são refletidos claramente nas escolas, tornando o trabalho educacional mais difícil e desafiador.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), atesta que a violência presente na sociedade é reproduzida diretamente nas escolas. Dados da pesquisa revelam que 83,6% das escolas mantêm os portões trancados durante o horário de funcionamento, 44,7% das escolas no Brasil tem sinais de depredação, 71,8% dos professores relataram agressões verbais ou físicas entre os alunos, 52,3% dos professores testemunharam situações de agressão verbal ou física de alunos a professores e demais funcionários da escola, a pesquisa também revela que, um em cada quatro brasileiros aponta a violência nas escolas como um dos principais problemas da educação pública no Brasil.

Considerando que a escola reflete os problemas da sociedade em que vivemos, é necessário enfatizar a moral e suas interferências nas práticas docentes e discentes como um meio de intervir para transformar esta realidade. As questões morais devem ser trazidas para as pautas dos currículos acadêmicos, em suas formações os professores precisam receber orientação e preparo para o enfrentamento correto e o gerenciamento destes conflitos que envolvem a moral e a ética. Se forem orientados quanto a isso no processo de formação, será possível e bem mais tranquilo lidar com elas na atuação docente. O estudo acerca dos valores morais, da ética e da cidadania será sempre indispensável no ambiente escolar e acadêmico, pois, toda

educação precisa estar fundamentada nos Direitos humanos, buscando o respeito as diferenças, buscando solidariedade entre as sociedades, priorizando o respeito e a paz. Os valores são adquiridos desde o início da vida de cada indivíduo, e a escola pode contribuir para que o estudante desenvolva e defina seu caráter compreendendo o seu papel como cidadão na sociedade.

No entanto, diante da realidade do ensino e da educação no Brasil, muitas vezes essas premissas são deixadas de lado prevalecendo os conteúdos e requisitos relacionados e exigidos pelo currículo escolar. Assim, o professor de Ciências e também de Biologia devem compreender bem sobre genética, corpo humano, biologia, botânica, entre outros conteúdos específicos relacionados a área, e estes fatores são fundamentais, porém, ainda é necessário formar professores aptos a debater em suas aulas questões referentes aos valores éticos e morais, tais questões lhes darão subsídios para o gerenciamento de conflitos que, certamente surgirão no cotidiano escolar.

Todo espaço educativo está sujeito a conflitos. As diferentes personalidades e opiniões e até mesmo a diversidade étnica entre alunos, traz ao espaço escolar e educacional muitos destes conflitos e, somente os conteúdos específicos dos ensinamentos de Ciências não tornarão os professores capazes de solucioná-los. É preciso haver uma ligação entre os aspectos cognitivos, afetivos e morais desenvolvidos na escola, pois eles se complementam e quando um destes aspectos é minimizado ou negligenciado, atinge o desenvolvimento humano como um todo, portanto, é preciso preparar os professores para trabalhar em suas classes a educação moral, trazendo, junto aos conteúdos específicos da área a ênfase ao respeito, tolerância, amor, solidariedade, responsabilidade, dentre outros aspectos que dizem respeito a afetividade.

A afetividade diz respeito a energética da ação, aspectos motivacionais em que a inteligência corresponde as estruturas do pensamento que permite guiar as ações morais. Os aspectos afetivos também envolvem amor e medo,

que estão ligados diretamente ao sentimento do dever e é justamente pelos pais inspirarem amor e medo que as crianças inspiram o respeito, que pode se apresentar de duas formas: respeito unilateral, que envolve o temor e o amor e o respeito mútuo, em que os sentimentos de amor e medo não estão presentes.

Envolvem também a solidariedade que pode ser externa: solidário a uma autoridade exterior ou solidariedade grupal enquanto espaço democrático. Outros sentimentos como confiança, simpatia, indignação e culpa são aspectos afetivos que alimentam e fortalecem o sentimento do dever.

A responsabilidade também é parte do desenvolvimento moral e pode se caracterizar de duas formas: responsabilidade objetiva e subjetiva. Essas duas responsabilidades podem coexistir na mesma idade e até na mesma criança, mas, não podem ser sincronizadas. Em geral, a responsabilidade objetiva diminui com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta. Portanto, trata-se de dois processos que se interferem através do tempo. Em síntese, assim como a inteligência, a moral faz parte de um processo construtivo.

As reações de coação e de cooperação também são importantes e tem seus papéis definidos neste processo. No que se refere a educação moral, Piaget (1994) afirma que:

Tanto as relações de coação como as de cooperação são importantes e têm seus papéis definidos. Num primeiro momento, a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado. [...]É necessário e inevitável, pois, um primeiro momento de heteronomia, de obediência à autoridade, para que, depois, o espírito de cooperação possa ser construído, por meio do respeito mútuo e da reciprocidade. (PIAGET, 1994, P,90)

Portanto, todo espaço educativo é propício para se trabalhar a moral; as instituições educacionais podem ter maiores e melhores resultados se não se isentarem desta função. No entanto, estes resultados não têm sido alcançados, e o que vemos são professores aflitos, coagidos, impedidos de realizar seu trabalho pelos diferentes tipos de violência que permeiam o espaço educativo

e que ferem os princípios da moral de qualquer sociedade. As abordagens morais, unidas aos conceitos curriculares podem reduzir as práticas amorais e violentas que se manifestam nas escolas por meio do desrespeito, do ódio, do bullying e de outros sofrimentos alheios.

Estudiosos como Skinner (1984), Piaget (1994), Kohlberg (1992), Puig (1998), dentre outros, destacam as abordagens éticas e morais como fundamentais para o desenvolvimento humano.

Para Skinner (1984) o comportamento moral tem a ver com reforços sociais, que recompensa alguém pelo que considera bom e castiga pelo que considera mal, para ele existe um leque de atitudes de disciplinas que explica a presença ou a falta de comportamentos morais.

Piaget (1994) ressalta que:

Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade é buscada no respeito que o indivíduo nutre por essas regras. O fim e o objetivo do desenvolvimento do respeito às regras é o de compreendê-las e de colocá-las em prática de modo autônomo. (PIAGET, 1994, p. 82).

Sendo assim, Piaget considera que a criança participa do próprio desenvolvimento moral construindo valores e regras a partir das interações com a sociedade. Por isso ele aconselha a realização de atividades de cooperação entre as crianças, baseadas no diálogo e no acordo para promover a descentração que é o processo de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo melhor.

Kohlberg (1992), tornou-se um dos pesquisadores e teóricos mais importantes do desenvolvimento moral, ele estudou a moralidade humana nas dimensões filosóficas, psicológicas e educacionais e realizou estudos desde a infância até a fase adulta de uma pessoa. Para ele moral implica princípios e regras que devem ser observados.

Puig interessou-se pelo estudo do desenvolvimento de uma moral autônoma, pautada não pela tradição ou imitação, nem mesmo por questões religiosas: “A moralidade autônoma não faz como fazem os outros, mas faz com os outros, estabelece acordos que permitem uma convivência respeitosa”

(PUIG 1998, p. 12), é a moral do diálogo, dos combinados, não impostos de fora para dentro mas construída a partir das interações. Puig (1998) apresenta diferentes linhas paradigmáticas de pensamentos definidas sobre o tema e relaciona moral com a personalidade; assim como Piaget ele é construtivista interacionista e principal teórico de embasamento para esta pesquisa.

Listamos as principais linhas paradigmáticas, descritas por Puig (1998), linhas estas consideradas pelo autor com a intenção de saber em que medida elas contribuem ou inibem a formação moral dos educandos, em que medida elas esclarecem o que é em contraste com o que deveria ou deve ser a educação moral. Ao abordar estas linhas, Puig (1998), fundamenta a educação moral a partir da filosofia, da psicologia e da pedagogia e apresenta a educação moral como um processo a ser construído e não adquirido. Estas linhas compõem a fundamentação teórica desta pesquisa e servirão para análise dos nossos resultados. São elas:

1. Educação moral como socialização – origem externa, regras são impostas pela sociedade.
2. Educação moral como clarificação de valores – origem externa, os valores devem ser mostrados e esclarecidos.
3. Educação moral como desenvolvimento – origem interna, estimulação do pensamento moral para evitar atraso no desenvolvimento.
4. Educação moral como formação de hábitos virtuosos – origem externa, modelos morais a serem imitados; práticas boas e do bem devem ser transmitidas.
5. Educação moral como construção da personalidade moral – origem interna, moral não é dada externamente, mas exige elaboração e reelaboração para cada situação.

Tanto para Piaget, como para Kohlberg e Puig o papel da razão é privilegiado e a autonomia é possível, ou seja, existe um desenvolvimento moral. Kohlberg procurou complementar e sofisticar a teoria de Piaget e o fez acentuando ainda mais a ênfase na razão. Ele se inspira nos quatro eixos eleitos por Piaget: sujeito epistêmico, a gênese, a construção (reconstrução) e a interação. (FREITAG, 1991)

No entanto, o estudo da moralidade na educação não está apenas nas teorias clássicas, estas questões morais estão presentes nas propostas da Base

Nacional Curricular Comum (BNCC). No que se refere as Ciências da Natureza, o documento enfatiza que “Aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas sim o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 319).

Quanto as competências específicas de Ciências da Natureza para o ensino fundamental, o documento apresenta a necessidade de:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017 p. 322).

A Base Nacional Curricular Comum atesta que aprender Ciências não é apenas reproduzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza é, para além disso, compreender-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.

Segundo Buxarrais (1997), ao se pensar em um projeto educacional deve se considerar tudo que envolve o país onde este projeto será executado, portanto, as questões políticas relacionadas a escola, a equipe docente, a elaboração do currículo, as características socioculturais do grupo, as diferentes personalidades, as estratégias de trabalho, as temáticas a serem trabalhadas, são fatores de grande relevância e, é a partir deles que os projetos com vias morais e éticas precisam ser pensados, elaborados e executados.

Sendo assim, considerando este pluriculturalismo presente em nossa sociedade, é preciso que no ensino de Ciências também seja abordada a educação em valores, permitindo aos professores refletirem sobre sua atuação, analisarem de que forma seu trabalho individual e grupal está contribuindo para a formação dos valores, fazendo sempre esta parceria com a prática pedagógica, pois, tanto as escolas como os educadores têm grande importância na formação moral dos seus alunos, auxiliando na construção da personalidade moral.

Estes e outros motivos nos levaram a escolha desta abordagem para nossa pesquisa, dentre eles podemos citar: objetos de estudo da graduação, atuação enquanto educadora, a insuficiência de pesquisas para o estudo desta temática, as lacunas sobre o tema no processo formativo dos professores, estudos de autores, como os já citados acima, que afirmam que os professores (quer queiram, quer não, consciente ou inconscientemente) também lidam e são responsáveis pela formação moral dos alunos e por que, apesar de ser um assunto complexo, a formação moral pode ser objeto de pesquisa, especialmente na área das ciências onde os conteúdos são tão ricos, férteis e cheios de provocações que relacionam-se a temática em questão.

É parte da função escolar pensar na moralidade debatendo questões voltadas para a formação de pessoas críticas, reflexivas, comprometidas com a moral e com uma sociedade melhor. Pensar em como participar do processo de construção moral daqueles que passam por nossas escolas, deve ser parte fundamental do trabalho docente, inclusive na área de Ciências.

Portanto, neste estudo estará em foco a formação da educação em valores morais no âmbito escolar, sob o olhar docente. A presente pesquisa se torna relevante ao Programa de pós-graduação em educação científica e formação de professores (PPG-ECFP), pois visa trazer discussões a respeito de como são trabalhadas as questões morais, entrelaçando-as ao ensino de Ciências.

Diante do exposto, elaboramos a seguinte questão a ser investigada: qual é o perfil das linhas paradigmáticas sobre formação moral apresentado por professores de ciências da educação básica? E como objetivo buscamos traçar um perfil das linhas paradigmáticas sobre formação moral, apresentado por professores de ciências da educação básica.

CAPÍTULO 1

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Educação Moral: buscando um conceito

Há sempre uma inquietação com relação as diferenças entre moral e ética. Pois, moral e ética podem, em muitos casos, encontrarem-se entrelaçadas, as duas estão relacionadas com a sociedade e tem muito da identidade do indivíduo, porém, não são a mesma coisa; para compreendermos melhor recorreremos a La Taille, um pesquisador das questões morais, adepto das teorias de Puig. La Taille (2006), pesquisador brasileiro da Psicologia atesta que “ética vem do grego (ethos) e moral vem do latim (mores), ambas se referindo a costumes” (LA TAILLE, 2006, p. 25). Mas, embora sejam conceitos com semelhanças, existem diferenças entre eles, “A ética refere-se aos valores e princípios de um grupo social e as normas surgem destes princípios e valores, pois são eles que determinam as regras” (LA TAILLE, 2006, p. 25).

Ainda de acordo com La Taille (2006), ética e moral são termos com pontos em comum e estão ligados a costumes e tradições de uma sociedade. Um outro sentido que ele atribui as questões éticas e morais diz respeito as características de cada pessoa, o que envolve as virtudes, os hábitos, a índole, e o temperamento. Podemos então exemplificar a ética como atitudes ditadas e esperadas pelo grupo social do qual fazemos parte, são ações e sentimentos que temos e nutrimos por que a sociedade os definiu; é o modo social de agir. A moral, por sua vez, é constituída por atitudes e sentimentos individuais, adquiridos por nossas próprias experiências, guiadas pela consciência e não pela sociedade; é o modo individual ou pessoal de agir.

Embora os termos moral e ética pareçam infundir-se em algum momento, tratam-se de coisas diferentes e aqui daremos ênfase as questões mais específicas da moralidade.

Estudando a teoria de Puig (1998), compreendemos que a construção da personalidade moral é um trabalho que se faz em equipe, com a colaboração pessoal, social, cultural e educacional, não há como se fazer sozinho. No

entanto, os professores demonstram não estarem capacitados para trabalhar a educação em valores de forma sistemática.

Sabemos que a educação moral tem início na família, no entanto, a escola desempenha um papel importante e complementar; por isso é importante que a educação conte com profissionais qualificados, com agentes educacionais, comprometidos com o desenvolvimento moral dos nossos alunos.

A educação escolar não deve assumir compromissos apenas com as questões curriculares, ela está envolvida no processo de formação das pessoas e nas questões valorativas. Se estes aspectos forem vistos, discutidos e vivenciados no ambiente escolar, poderão contribuir na formação da personalidade moral do aluno, fazendo com que redirecionem sua conduta e auxiliem na construção de uma sociedade melhor.

1.2 A Formação de Professores de Ciências

Abordaremos, sucintamente, a relação da bioética com os saberes e o ensino de ciências, uma abordagem curta, pois, a temática não é objeto principal deste estudo, mas um elemento enriquecedor para a construção da personalidade moral.

Ao analisar as teorias de Kohlberg (1992), Piaget (1994) e Puig (1998), compreendemos que a formação do ser humano é algo contínuo e não depende só do indivíduo, durante esta formação é preciso haver a construção de relações baseadas no respeito ao outro e ao meio ambiente. Relações construídas através dos processos de aprendizagem que acontecem no lar, junto a família e também nos espaços educacionais. Percebemos a importância das instituições educacionais repensarem os planejamentos com o objetivo de alcançar uma educação de melhor qualidade, integrada ao trabalho da educação moral. Esse planejamento também deve estar presente nas graduações de Ciências, trazendo abordagens mais abrangentes e atuais, que contribuirão moralmente na formação destes profissionais, tornando-os aptos a atuarem também nas questões morais e levando em consideração a bioética.

Quanto a isso Leone, Privitera e Cunha descreve:

A Bioética (ética da vida) é a ciência que tem como objetivo indicar os limites e as finalidades da intervenção do homem sobre a vida, identificar os valores de referência racionalmente proponíveis, denunciar os riscos das possíveis aplicações. No entanto, transpor os sistemas tradicionais da moralidade tão atuantes e dar aos currículos espaços para as abordagens Bioéticas, são desafios atuais que os cientistas enfrentam em sua formação. As vezes a educação moral se reduz a adaptação em uma determinada sociedade através da transmissão heterônoma das normas desta sociedade, trabalhando para garantir que comportamentos considerados corretos, sejam reproduzidos (LEONE; PRIVITERA; CUNHA, 2001, p. 94).

No entanto, Puig (1998) orienta que a educação moral não acontece por imposição de modelos, embora seja uma construção social, as normas entram com o papel de orientar e não de decidir, por que esse é um trabalho de reflexão e ação de cada pessoa; aprende-se coletivamente para atuar individualmente.

Dória (2011) destaca que estudos realizados pelo Instituto Anísio Teixeira, referentes a educação ético-morais, voltados às perspectivas Filosófica, Psicológica, como também da Bioética, indicam que tanto professores quanto alunos da graduação, afirmam que o aspecto ético-moral é indispensável para a formação do ser humano e identificam os campos das Ciências como espaços apropriados para diálogos desta temática que abordam valores. “A formação de professores no âmbito de Ciências deve contribuir com o processo formativo de professores que se importam com as questões morais e que levarão isso para a sua prática” (DÓRIA, 2011, p. 65).

Dória (2011) ainda afirma que construir a personalidade moral é parte da tarefa de formação e parte da atuação docente, pois, ao ensinar questões relacionadas a genética, botânica, experimentos com seres vivos, surgimento e manutenção da vida, entre outros fatores, os professores de Ciências precisarão lidar todo o tempo com a moralidade e a responsabilidade que ela tem no âmbito educacional.

De acordo com Azevedo (1998),

O avanço e a rápida expansão dos recursos tecnológicos contribuíram para muitas conquistas alcançadas pelo ser humano, porém, junto a estas conquistas surgiu a necessidade de intervenção sobre a vida e sobre os fatores naturais como também a necessidade de se pensar e refletir sobre os impactos que estas intervenções podem trazer a humanidade, tanto para as gerações atuais quanto para as futuras. É aqui que a Bioética surge, sinalizando os riscos que a sociedade corre em função do seu próprio avanço, definindo os limites éticos e morais, contribuindo com o alcance de novas descobertas, sem que estas deixem de ser corretas e conscientes. (AZEVEDO, 1998, p. 32)

Considerando a citação de Azevedo (1998), percebemos que, embora a bioética tenha mais proximidade com profissionais da medicina, ela pode estar voltada também para as várias questões ético-morais que surgirão na carreira dos profissionais de Ciências, por tanto, é algo a ser considerado com um novo olhar, concedendo ao profissional suporte teórico que o auxilie nos momentos de conflitos ou decisões, em que seja necessário posicionar-se com postura moralmente adequada. Todos temos vontade e intenções de conhecer, criar, aprender, crescer, melhorar, e os professores das áreas de Ciências podem contribuir com os alunos, orientando-os nesse processo, para que, ao usarem os seus conhecimentos e a liberdade de criar façam isso com conduta moral.

Os cursos de formação de professores das áreas de Ciências só têm a ganhar em dar atenção aos planejamentos que consideram o exercício da cidadania e da moralidade, por que em todo espaço educativo iremos nos deparar com situações onde a cidadania deverá ser exercida. É durante a formação que os docentes deverão ser preparados, habilitados para resolverem questões de valores, que a todo tempo se fazem presentes no processo de ensinar e aprender, das variadas disciplinas, até mesmo as científicas.

Na visão de Dória (2011)

Já é tempo de fazer com que a Bioética e disciplinas afins façam parte dos cursos de Ciências, pois, é a partir delas que se formarão profissionais moralmente comprometidos

com sua profissão, aptos a enfrentar os dilemas de forma satisfatória (DÓRIA, 2011, p. 99).

Uma pesquisa realizada por Dória em 2011, apresentou dados sobre a presença da disciplina Bioética ou similares nos cursos de graduação em Ciências Biológicas das Instituições Federais do Brasil. Dos trinta e seis campus dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), 18 deles (50%) possuem no currículo dos cursos de Ciências Biológicas a disciplina Bioética ou outra similar.

Como destacado por Dória (2011):

Esta presença é necessária pois tanto os cientistas das várias vertentes quanto os biólogos podem envolver-se em questões polêmicas que contemplam, por exemplo, a dúvida sobre quais devem ser os limites das suas intervenções sobre a vida e quais são os princípios morais que devem norteá-las (DÓRIA, 2001, p.2)

Sobre esta mesma temática Zanatta e Boemer (2007, p 67) escreve: “Urge, pois, que a inserção das abordagens bioéticas como conteúdo básico possibilite conciliar a qualificação científica e tecnológica com um forte embasamento moral para guiar as práticas do cientista no exercer da sua profissão”.

1.3 Questões morais e as propostas da BNCC no campo das Ciências da Natureza

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento nacional, elaborado para auxiliar os educadores brasileiros no direcionamento das aulas e buscar caminhos que auxiliarão a, dentro da sua realidade, alcançarem os objetivos propostos para cada faixa etária do aprendiz. Não se trata de um projeto político pedagógico nem mesmo de uma matriz curricular, mas de um documento contendo um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes considerando o contexto e particularidades de cada ambiente escolar.

No que se refere as Ciências da Natureza, a BNCC (BRASIL, 2017, p.319) chama atenção para o “comprometimento com o letramento científico, que torna o estudante apto para compreender e interpretar o mundo, nos âmbitos naturais e sociais, e agir sobre ele para transformá-lo”. É mais do que apresentar o universo científico para o aluno, a eficácia da aprendizagem de ciências está em inserir o aprendiz neste universo para que ele sinta-se parte dele e compreenda que é capaz de atuar neste sistema e a escolha da maneira como agirá vai depender do desenvolvimento desta moralidade.

A Base Nacional Curricular Comum (2017) também chama a atenção para a relação entre a educação científica e as tecnologias, ambas indispensáveis a sociedade; é fácil observar que o desenvolvimento científico e tecnológico avançam juntos, porém, ao passo que promovem novidades, descobertas e progresso, esta parceria também pode provocar desequilíbrios naturais e sociais; ela apresenta pontos positivos e negativos, proporciona a melhoria da qualidade de vida ao mesmo tempo que gera desigualdades sociais e danifica o meio ambiente. Quanto a estas questões, creio ser o ensino de Ciências um grande aliado que auxiliará os estudantes a tomarem decisões conscientes e corretas, favorecendo a sociedade, o meio ambiente e presando pela qualidade de vida. É aqui que se destaca a competência de se discutir ações necessárias ao combate da destruição das florestas, da poluição do ar, controle do lixo, preservação do solo e das espécies, discussões que só fazem sentido se forem pautadas nos valores e em benefício de todos e não apenas de alguns. Estes são valores relacionados ao cuidado, não se trata apenas de apreciar e beneficiar-se da biodiversidade, é preciso exercer cuidado e preservação das variadas formas de vida.

Por isso o mesmo documento alerta para a importância das questões morais:

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, comunicação e demais aspectos de manutenção da vida, é preciso, além dos conhecimentos

científicos, culturais e políticos, os conhecimentos éticos e morais. A presença da área de ciências da natureza deve assumir compromisso com a formação integral dos alunos (BRASIL, 2017, P.319).

A BNCC (2017) atesta que aprender ciências é mais do que assimilar conteúdos, é desenvolver competências com base nos princípios morais. Dentre as competências que as ciências da natureza e seus componentes curriculares devem garantir aos estudantes estão:

Produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética; Cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro e agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, buscando os conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões coletivas e individuais pautadas em princípios éticos, democráticos e solidários (BRASIL, 2017, P.322).

Percebo que o ensino de ciências está muito mais entrelaçado com a natureza, a tecnologia e a sociedade do que se possa imaginar; unidos a estes ensinamentos os valores morais ajudarão os alunos a vivenciarem as experiências escolares cuidando de si e também dos outros, valorizando as questões coletivas tanto quanto as individuais.

Desde os anos iniciais escolares, o ensino de ciências também deve ser visto como um espaço de formação da autonomia intelectual, contribuindo para a participação dos nossos alunos nos âmbitos social, democrático e político, afinal, isso também é ciência. Estas questões quando problematizadas em sala de aula, através do diálogo, da troca de saberes prévios, de perguntas e respostas, geram descobertas e reforçam a criatividade e o senso crítico.

A BNCC aponta também que:

É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação, observação e registros, assim como a fazer comparações. Esses procedimentos são

fundamentais para que compreendam a si mesmos e aqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam... é importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que o cerca (BRASIL, 2017, p. 204).

Compreendo que a proposta da Base Nacional, Curricular Comum é ensinar ciências desde cedo para que o aluno desenvolva compreensão da moral e da ética e saiba lidar corretamente com a interação cultural e com a valorização das diferenças; é ensinar o desenvolvimento da cidadania no mundo. E, como rege as competências específicas de ciências para o ensino fundamental, é necessário:

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos; Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo e aos outros e as diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das ciências, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas, sem preconceitos de qualquer natureza; Construir argumentos, com base nos conhecimentos de ciências, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 355).

A formação proposta pelos currículos de ciências deve estar vinculada a formação moral, ambos são elementos fundamentais para as novas gerações. É a partir deste vínculo que auxiliaremos nossos estudantes a adquirirem senso de responsabilidade, zelo pelo meio ambiente e respeito aos direitos humanos.

1.4 Principais linhas paradigmáticas descritas por Puig presentes no campo da educação moral

Sobre educação, Puig (1998, p. 8), fala que: “Esta busca é uma adaptação inacabada, ou seja, crítica e evolutiva, um processo pelo qual cada aprendiz passa”. Ele diz ainda que, os processos educativos envolvem o aprendiz em processos de trocas constantes, e estas trocas surgem pela vontade de sempre melhorar aquilo que foi aprendido.

Esta adaptação pode ser entendida como o processo de autonomia, em que a criança vai se tornando capaz de pensar e agir com mais liberdade e criatividade, é um processo aberto e contínuo, que nos mostra a necessidade de adequação ou adaptação ao meio e de decidir como viver e como agir em relação a natureza, as instituições sociais, em relação aos outros e em relação a nós mesmo.

Puig destaca que:

A educação moral tem como objetivo fazer com que o aluno aja eticamente, buscando sempre tornar esta ação racional, autônoma, consciente e livre. Para que este comportamento seja possível, é necessário o desenvolvimento do juízo moral que, nada mais é que um processo cognitivo, nos permitindo uma possível reflexão sobre nossos valores e a ordenação deles em uma hierarquia lógica (PUIG, 1998, p. 15).

Ele enfatiza que educação moral também vai além da educação cívica, pois, não está relacionada a atitudes nacionalistas ou patriotismo, e sim ao desenvolvimento dos valores humanos.

Segundo Puig, a educação moral desempenha um papel de grande valor na formação.

A educação moral deve ajudar analisar criticamente a realidade cotidiana e os normas sócios morais vigentes, de modo a ajudar a idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Pretende ainda, aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e as normas que tenham constituídos; é formar hábitos de convivência que reforce valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação e o respeito (PUIG, 1992, p. 9).

Sendo assim, a educação moral deve buscar construir uma sociedade mais diversificada, democrática e de pessoas mais críticas.

Para Puig (1998, p. 54), os objetivos da educação moral poderiam ser caracterizados em: “Desenvolver atitudes universais de juízo moral que permitam ao educando adquirir princípios gerais de valor como justiça e solidariedade. Adquirir competências que levem ao acordo justo e a participação democrática”. Em síntese, o objetivo da educação moral é guiar as atitudes que auxiliarão os educandos a cumprirem as normas de conduta, abrindo caminhos para a prática de valores que podem beneficiar a sociedade.

Ele também afirma que nenhum aspecto moral nasce junto a criança, eles são resultados do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo das relações que o indivíduo estabelece. Portanto, a educação moral deve ser praticada desde o nascimento e precisa estar inserida na educação que o acompanha em toda sua trajetória escolar

Puig (1998), apresenta a educação moral como um processo que envolve cada aprendiz na construção sociocultural. “A educação moral converte-se no ponto central da educação por que pretende dar direção e sentido ao ser humano como um todo” (PUIG, 1998, p 25).

Um outro conceito trazido pelo autor dentro deste processo de moralidade é o da indeterminação humana; para ele todos precisam decidir o que aprender, por que aprender e que sentido darão aquilo que aprendem. Decidir quais caminhos seguir, como resolver conflitos, como adaptar-se ao meio em que vive, são ações que fazem parte do processo de indeterminação humana.

Além da adaptação crítica e da indeterminação humana, os conflitos também são parte da moralidade; enfrentar fatos, acontecimentos, questionamentos e inquietações pode gerar aborrecimentos, porém, as tensões contribuem com a construção da personalidade moral e concede ao aprendiz ferramentas para a resolução eficaz de conflitos relacionados a moralidade.

Assim, com a tarefa de orientar sobre a construção da personalidade moral, Puig apresenta 5 linhas paradigmáticas. São elas: Educação moral como socialização, Educação moral como clarificação de valores, Educação

moral como desenvolvimento, Educação moral como hábitos virtuosos e Educação moral como construção da personalidade moral. Cada uma destas linhas é baseada na teoria de outros autores como Durkheim, Piaget, Kohlberg, Aristóteles, dentre outros, e são abordadas por Puig (1998) com o objetivo de compreendê-las melhor e de analisar os pontos positivos e negativos, considerando as eficácias ou ineficácias de cada linha para o alcance de uma educação moral eficiente. Ele busca esclarecer o que, de fato, é a formação moral e nos dá uma projeção de como ela deve ser. Puig (1998) chama a atenção para a educação moral como uma tarefa formativa e não transmitida ou adquirida e é esta análise que ele faz a partir de cada uma destas linhas.

1.5 Educação moral como socialização

Puig baseou-se em Durkheim (1947), para descrever a educação moral como socialização. Durkheim (1947) escreveu a obra “La educación moral” onde traça linhas de uma educação moral apoiada em três elementos da moralidade: o espírito da disciplina, submissão aos grupos sociais como elementos essenciais desta formação e autonomia da vontade ¹. Durkheim Considera o ser moralmente heterônomo, sem desenvolvimento moral. O espírito da disciplina é fundado sobre as regras, vai muito além de ter consciência da regularidade destas regras, tem a ver com a autoridade delas. A submissão aos grupos é parte desta teoria, só o grupo constitui um fim legítimo, as definições do grupo é que regem o comportamento de todos os integrantes.

Porém, não se trata de aceitar todos os sistemas de valores, mas de afirmar que eles existem e que não há nenhuma tendência humana universal, não há moral universal possível, o que existe é a pluralidade de sistemas morais, a Pluralidade Cultural. Mas, para Durkheim (1947), o sujeito recebe a moral e não a constrói. É contrário a moral autônoma, pois as regras são para

¹Autonomia da vontade é fechada sobre as regras.

serem cumpridas e pronto, não devem ser questionadas; é preciso dominar ou reprimir a própria vontade em função da vontade de outros. Em síntese, a moral para Durkheim é heterônoma pois ele negligencia os fatos relativos ao respeito mútuo e opõe-se ao interesse individual e a livre iniciativa.

Durkheim via a sala de aula como uma pequena sociedade onde o aluno aprende a respeitar as regras e adquire domínio do próprio temperamento, segundo ele, fatores necessários para tornar-se um bom cidadão.

A educação moral como processo de socialização defendida por Durkheim (1947), chama a atenção para o papel do professor como o principal responsável pela apresentação das normas ou regras coletivas. O professor deve sempre praticar aquilo que comunica, só assim ele pode ser visto como uma autoridade moral. O respeito a esta autoridade não tem a ver com o poder do professor em reprimir ou castigar, mas com a capacidade que ele tem de transmitir e fazer com que os alunos compreendam a importância delas para todo o grupo. A formação de vínculos e o sentimento de pertencer a um grupo e viver de acordo com as regras deste grupo são características principais da educação moral como processo de socialização.

Uma educação pautada nesta teoria deve estar sempre alerta, pois, as crianças estão atentas às condutas alheias, principalmente dos adultos, e se elas percebem que estes dizem uma coisa e fazem outra, ou prometem e não cumprem, se observam que, apesar de existirem boas regras, parece não existirem boas pessoas, o sentimento de confiança não se instala ou define e o querer agir moralmente pode ficar prejudicado.

Piaget (1998) já comentava que, “o fato de os adultos não seguirem eles mesmos as regras que impõem à criança, fragiliza sua autoridade aos olhos destas” (PIAGET, 1998, p.114).

Porém, Puig (1998) afirma que o conceito de moral como conjunto de regras definidas e determinadas de maneira imperativa não é o ideal para a construção de uma personalidade moral saudável pois, as normas precisam

ser compreendidas e não impostas, devem ser respeitadas pela consciência e autonomia moral de cada um. Para Puig (1998):

Este excesso de normas pode provocar efeitos contrários, as normas podem representar um peso e serem rejeitadas pelo aluno ao passo que uma disciplina sem opressão, que respeita os espaços de decisão pessoal, dará ao aprendiz o gosto pela ordem e até mesmo pelas regras (PUIG, 1998, p. 32).

Puig, (1998) destaca que esta linha de pensamento atribui a educação moral a concepção de valores absolutos, onde os valores e as normas de conduta são transmitidos de uma geração a outra, de forma inquestionável e não podem ser mudados; a imposição destes valores é transmitida por alguma figura de autoridade do grupo ao qual o aluno pertence. Segundo Puig (1998)

A educação moral como socialização reconhece a importância do vínculo com a sociedade, porém, este vínculo não é visto como algo opcional e consciente, é uma socialização imposta e por tanto heteronômica (PUIG, 1998, P. 31).

Assim como Piaget (1994), que avalia a sociologia moral de Durkheim como ótima e péssima. Puig também avalia a proposta deste autor como uma teoria correta só em partes, pois, em sua concepção, buscar a qualquer custo fazer com que o aprendiz aceite os valores e as normas sociais do grupo é uma prática heteronômica e o que devemos buscar é uma personalidade moral baseada na autonomia. Esta autonomia moral é descrita por Puig (1998) como o reconhecimento pessoal da necessidade das normas morais da sociedade e portanto a mudança do que era exterior (por que alguém diz que tem que ser assim) para o interior (por que eu decidi fazer assim), é quando compreendemos o que as leis, as normas e as regras de uma sociedade representam e nos sentimos livres para aceitá-las ou não em nome de um valor que já temos.

1.6 Educação moral como clarificação de valores

A educação moral como clarificação de valores é uma proposta pedagógica de Raths, Harmin e Simon (1967) e busca levar o aluno a definir seus valores e responsabilizar-se por eles. Dentro da escola este processo deve ser proporcionado pelo professor através de aulas que favoreçam o conhecimento consciente dos valores que mais agrada ao aluno; é um processo de esclarecimento destes valores. Puig (1998), define esta linha de pensamento da seguinte forma:

Parte da ideia de valor como processo por que eles podem ser amadurecidos, reformulados e tomar novos sentidos ao passo que o aprendiz vai reajustando, não são valores absolutos ou estáticos eles podem estar em constante mudança. O processo de ensino e aprendizagem pela clarificação de valores pode ser entendido também como uma “busca arqueológica”, pois são valores que já existem, mas precisam ser encontrados, trabalhados, lapidados e a educação escolar pode ajudar a clarear, a esclarecer estes valores (PUIG, 1998, p 40).

Baseado na citação acima, podemos perceber que, no processo de educação moral como clarificação de valores, o educador não deve tentar convencer o aluno a adotar um valor ou um conjunto de valores apresentados, também não deve transmitir nenhum valor, só deve interferir no sentido de orientar cada educando a esclarecer por si mesmo o que tem e o que não tem valor, caso contrário, segundo a teoria de Raths, Harmin e Simon (1967) isso impediria o processo que permite ao aluno definir com clareza os seus valores, um exercício de esclarecimento pessoal.

Quanto a este paradigma, Puig (1998, p. 44) descreve: “A educação moral como clarificação de valores, pois aceita os valores que o educando já possui e que considera indispensáveis para gerar satisfação pessoal”. No entanto, Puig observa que, apesar de passar uma imagem do desenvolvimento moral autônomo, pois são valores que o educando trouxe consigo mesmo e que considera importantes, este paradigma defende uma autonomia moral individualista, pautada em escolhas pessoais e mantida para satisfação

própria e uma moral desenvolvida corretamente se faz na relação com o outro.

1.7 Educação moral como desenvolvimento

Puig (1998) baseou-se em Piaget para descrever sobre a educação moral como desenvolvimento. Além de Piaget, Kohlberg também se destaca neste paradigma.

Jean Piaget (1984) foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de construção e reconstrução do conhecimento pelo ser humano, estudando especialmente as crianças. Ele buscou entendimento pesquisando o indivíduo em desenvolvimento; realizou vários estudos sobre a inteligência e entre suas obras está “O julgamento moral da criança” (1994). Piaget estudou o desenvolvimento moral, ou seja, o juízo moral na criança. Ao observar seus próprios filhos, ele notou que as crianças não pensam da mesma maneira que os adultos.

Sua teoria apresenta estudos da moralidade, como o respeito as regras, questões relacionadas a consciência e responsabilidades, destaca as intenções por trás dos atos das crianças, o juízo que elas fazem com relação as mentiras e o relacionamento das crianças com outras de sua faixa etária e o juízo moral que fazem entre si.

Piaget (1994) admite uma gênese da consciência moral, seu caráter processual e dinâmico. Para ele a moralidade é algo que se constrói e está construção parte da pré-moralidade (anomia, o mesmo que ausência de regras), à heteronomia moral (sujeitar-se a regras externas), chegando até a autonomia (agir segundo as próprias regras), desenvolvendo assim a moral construída pelas crianças em suas relações sociais.

Becker, 2011, ao comentar a teoria piagetiana, diz que as estruturas da inteligência não nascem pré-formadas no indivíduo, nem são adquiridas fora dele, mas são construídas ao longo do desenvolvimento, pela atividade própria do sujeito que efetua trocas significativas sobre o mundo real. Em

uma perspectiva piagetiana, as crianças não adquirem conhecimentos ou valores morais absorvendo-os de fora, como uma esponja, elas vão construindo de forma lenta e gradual a partir da interação constante com o meio onde vivem.

Ele ainda diz:

Para Piaget, a experiência não é recepção, é ação e construção, estruturação progressiva. O sujeito passivo do empirismo é substituído pelo sujeito ativo cuja experiência pressupõem uma atividade organizadora ou estruturante, de modo que a experiência é construída e não impressa (BECKER, 2011, p. 97).

Resumidamente, Piaget estrutura esse desenvolvimento em:

Estádio de a-moralidade – (0 a 2 anos). Durante esse estágio inicial de desenvolvimento cognitivo, os bebês e as crianças pequenas adquirem conhecimento através de experiências sensoriais e manipulação de objetos.

Estágio pré-moralidade – (2 a 6 anos). Neste estágio, as crianças começam a pensar e aprendem a usar palavras e imagens para representar objetos. É a idade do egocentrismo e elas ainda não compreendem as regras.

Operatório de heteronomia - (6 aos 12 anos). Quando a criança toma conhecimento da existência das regras, aceita a validade das regras como leis eternas, impostas pela natureza ou por um ser sobrenatural (Deus, o pai, alguma autoridade).

Estádio de autonomia - (12 anos). Autonomia moral (pensamento hipotético-dedutivo), permite o desprendimento da consciência moral dos valores sociais vigentes, permitindo a reinvenção do mundo social e material, respeitando certas regras formais (FREITAG,1991).

Como descrito por ele, “Ninguém nasce moral, mas torna-se moral” (PIAGET, 1994, p. 119); a moralidade é apresentada para as crianças através de um sistema de regras. “A autonomia moral é vista como o resultado do envolvimento e da interação entre os membros de uma sociedade” (PIAGET, 1994, p. 37). A verdadeira moralidade pressupõe a razão, por isso é tão importante valorizarmos esse precioso instrumento que é capacidade de

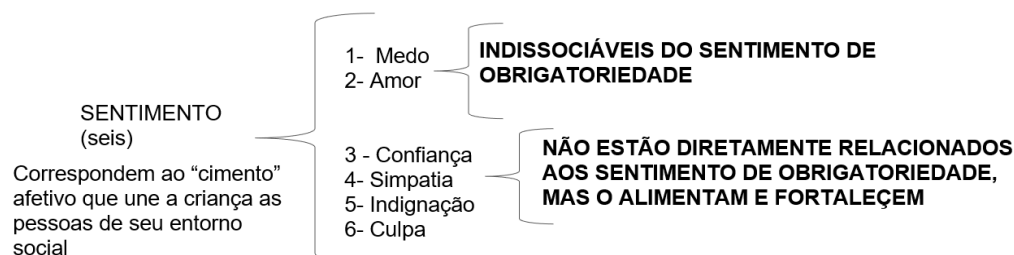
pensar, de refletir e de tomar consciência. E lembremos que os estudos de Piaget atestam para um paralelismo entre o desenvolvimento intelectual da criança e do adulto e o desenvolvimento moral.

Piaget coloca em pauta também a afetividade, que diz respeito a ação ou motivação. Assim, colocada a relação entre as dimensões intelectuais e afetivas, não há estados afetivo puro, sem elementos cognitivos e também, não há atividade intelectual sem os afetos que a estimule. Afetividade e inteligência são imbrincadas e interdependentes. Em relação a afetividade, sentimentos como medo ou amor estão diretamente ligados ao dever ou obrigatoriedade (ver quadro 1). Outros sentimentos como confiança, simpatia, indignação e culpa (ver quadro 1) não estão diretamente ligados ao dever, mas os alimentam e fortalece (LA TAYLLE, 2006).

Quadro 1 - O saber fazer moral: dimensão afetiva 1

O saber fazer moral : a dimensão afetiva

Em que momento da infância surge essa consciência moral? (4, a 5 anos- mesmo que o desenvolvimento intelectual)
Que sentimentos inspiram esse “querer agir moral” ?



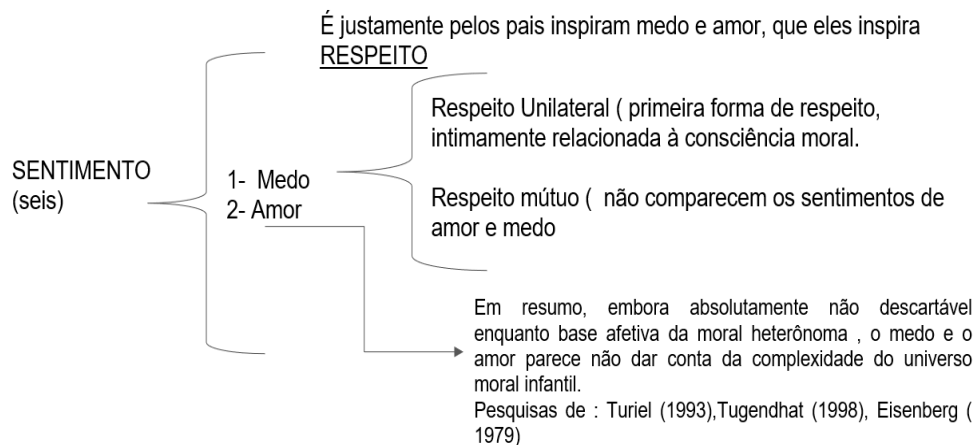
Fonte: adaptado de La Taylle (2006).

É justamente por inspirar medo e amor², que eles inspiram respeito. O respeito para Piaget está dividido em dois tipos: unilateral e mútuo. O primeiro está relacionado intimamente a consciência moral heterônoma. Por exemplo, eu respeito uma regra, porque eu tenho medo da punição. Já o segundo, está relacionado a consciência moral autônoma, não comparece os sentimentos de medo e amor, o sujeito respeita as regras pela consciência de sua importância. Essa segunda, está ligada ao respeito mútuo (ver quadro 2).
Quadro 2 – O saber fazer moral: dimensão afetiva 2.

Quadro 2 – O saber fazer moral: dimensão afetiva 2

²Entretanto, o medo e amor, apesar de não descartável da moral heterônoma, parece que esses sentimentos afetivos não dão conta da complexidade do universo moral infantil, por isso autores como Turiel (1993), Tugendhat (1998), Eisenberg (1979), apontam outros caminhos (LA TAYLLE, 2006).

O saber fazer moral : a dimensão afetiva



Fonte: adaptado de La Taylle (2006).

Outro sentimento é a vergonha (quadro 3), esse sentimento está ligado ao eu, entretanto não basta sermos objeto de um juízo negativo que iremos nos sentires envergonhados, é preciso assumir tal juízo. O sem vergonha é aquele que apesar de agir imoralmente, não sente vergonha. Já a pessoa que tem vergonha é aquela capaz de agir moralmente porque antecipa tal sentimento. (LA TAYLLE, 2006).

Quadro 3 – O saber fazer moral: dimensão afetiva 3.

O saber fazer moral : a dimensão afetiva

SENTIMENTO

Os juízos alheios é crucial para construção das representações de si e dos ideais que inspiram as direções a serem tomadas pela expansão de si, as disposições para a moralidade forem totalmente desprezadas pelo entorno social, haverá pouca chance para que a construção da personalidade ética se torne realidade.

VERGONHA

Durante a fase de despertar da consciência moral, a criança sente vergonha: SIM.

VERGONHA DE EXPOSIÇÃO: a criança começa a experimentar esse sentimento aos 2 anos de idade.

VERGONHA – AUTOJUÍZO NEGATIVO (2 aos 9 anos).

VERGONHA - ORIUNDAS DE JUIZOS MORAIS (9 aos 10 anos).

Fonte: adaptado de La Taylle (2006).

Piaget (2001), explica que as interações funcionam a partir do processo de descentração, conhecido por alguns como Regra Áurea, é quando nos tornamos capazes de colocar-nos no lugar do outro para compreendê-lo melhor e, desta forma, compreender melhor a nós mesmo. La Taylle (2006), descreve sobre este processo ao falar que:

“É graças a progressivas descentrações que a criança integra o outro às suas ações e pensamentos. Sendo o processo de descentração essencial ao desenvolvimento como um todo, porque implica pela equilíbrio” (La Taylle, 2006, p. 5).

Também em concordância com Piaget, Martinelli (1996) diz:

Valores morais são fundamentos morais da consciência humana. O sujeito moral não é o Eu individual, egoísta, mas é o Eu que consegue tornar-se capaz de reconhecer o outro como a ele mesmo; colocar-se na situação em que o outro se encontra, pois o outro é tão importante quanto eu sou (MARTINELLI, 1996, p. 27).

A forma de coordenar as ações e as operações é o instrumento principal da descentração. Essa coordenação é, ao mesmo tempo, individual e social e a cooperação acompanha a reciprocidade das operações de cada educando. Assim, o conceito de cooperação está ligado ao de descentração. Piaget (1998), discorda de teorias que apresentam a formação do ser humano como um processo de transmissão de ideias culturais apresentadas pelo meio social, coerção, pois, se as regras morais forem aprendidas e copiadas pela criança o que teremos será um processo de repetição e não de desenvolvimento, e o que nós educadores precisamos é garantir a construção e não a repetição. A coerção é, segundo Piaget, um processo natural, pelo qual toda criança passa no estágio inicial da vida e é muito importante para a formação moral, no entanto, conforme vivencia cada estágio, a coerção deve perder o foco e dar espaço a cooperação; é a cooperação que proporciona a criança vivenciar experiências que lhes permitem perceber que as opiniões e as necessidades do outro também são importantes e devem ser consideradas. A coerção reforça a heteronomia e a submissão ao passo que a cooperação favorece a autonomia e o respeito coletivo. A criança compreende que, para ser bem aceita em um grupo, precisa cooperar e por isso relacionam-se através da cooperação.

Portanto, compreendemos que, dentro da teoria de Piaget, a moral faz parte da constituição do sujeito e influencia cada processo da natureza humana. Compreendemos também, que o valor da igualdade é extremamente necessário ao aprendizado da cooperação, pois, “sem esta liberdade não há desenvolvimento intelectual e moral.” (LA TAYLLE, 2006, p. 81).

Considerando esta veracidade, a educação tem uma parte importante a desempenhar, no que se refere a auxiliar o aluno a tornar-se moral, a despertar nele a consciência de perceber o outro como ele percebe a si mesmo, sujeito as mesmas necessidades, que precisa do mesmo respeito, do mesmo cuidado e detentor dos mesmos direitos. Atos morais que não podem ser impostos, mas que precisam ser desejados pelo Eu.

Puig (1998), descreve sobre o Eu apresentado na teoria piagetiana, ele diz que esse Eu é a identidade, a imagem e a representação de nós mesmos,

esta representação de quem eu sou é permeada por valores. Portanto a compreensão e a aceitação desse Eu devem ser buscadas por todos, desde bem cedo. E quanto a isso, Puig (1998) diz:

Sentimentos de vergonha, relacionados a uma imagem negativa da própria identidade causam comportamentos que podem vir a comprometer a construção da personalidade moral, enquanto que sentimentos e atributos positivos relacionados a si mesmo são grandes motivações para o desenvolvimento moral (PUIG, 1998, p. 48).

Piaget, (1998) alerta para a função do educador que deve levar o aluno a pensar em quais são os seus verdadeiros valores, para que possam se sentir responsáveis em relação aos mesmos. Ele recomenda que as escolas promovam respeito mútuo entre os educandos, para que haja cooperação e autodisciplina. Piaget (1994) considera que:

A educação moral é um processo de desenvolvimento cognitivo e evolutivo, que precisa ser estimulado para progredir. A educação moral como desenvolvimento apresenta sequência de fases ou estágios no desenvolvimento do juízo moral e destaca a importância da construção de uma moralidade autônoma. Deve-se proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia. (PIAGET, 1994, p. 90).

Piaget (1994) denomina as partes deste processo como níveis de desenvolvimento; em seu livro *O juízo moral da criança*, afirma que normalmente os jovens vivenciam um desenvolvimento que, num primeiro momento os leva a uma moral heteronômica e gradualmente vão adquirindo uma moral autônoma; é a partir do desenvolvimento dos níveis descritos por Piaget que se faz a transição da moral heteronômica, para a moral autônoma. Quando Piaget diz que adolescentes apresentam características de autonomia moral, não está afirmando que são totalmente autônomos, mas que o fato de serem capazes de legitimar algumas regras sem qualquer referência ao prestígio da figura de autoridade, mostra que, de fato, a autonomia corresponde a um potencial humano universal.

A moral heteronômica se constrói a partir de regras e normas obrigatórias impostas pelos adultos e são aceitas pelo aprendiz por sentirem afeto ou medo em relação aos adultos, é baseada em pressão externa, no dever, na obrigação, o que ele escolhe para sua moral são os aspectos dominantes na sua comunidade. A heteronomia, no plano moral, equivale a aceitar a imposição de regras e princípios morais.

Enquanto que a moral autônoma é baseada na cooperação, nas relações sociais, na liberdade e em direitos coletivos; as regras são definidas através do diálogo e com a colaboração do aprendiz. O sujeito moralmente autônomo também é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais. _No que se refere à educação moral, Piaget (1994) afirma que, tanto as relações de coação como as de cooperação são importantes e têm seus papéis definidos. Num primeiro momento, a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado. É necessário um primeiro momento de heteronomia, de obediência à autoridade, para que depois a cooperação possa ser construída, por meio do respeito. Assim, o aprendiz vai compreender a moral não como regras e princípios que regem apenas as relações entre os membros de uma sociedade, mas sim as relações entre todos os seres humanos, sejam eles pertencentes ou não a sua comunidade. Vê a si próprio como um representante da humanidade e não apenas de determinado grupo social e aceita as regras como benéficas para a vida dele e de outros.

Para construir sua teoria, Piaget (1978) realizou pesquisas com crianças de até 12 anos, as pesquisas envolviam três temas fundamentais: as regras do jogo, as normas morais de origem adulta e o desenvolvimento da noção de justiça. Em seu livro "Piaget e a filosofia", Freitag (1991) descreve:

Piaget admite o caráter processual e dinâmico da consciência moral. Sua constituição (boa a má) depende da existência do grupo, de relações dialógicas, da reciprocidade de obrigações

e deveres entre eles, da solidariedade e do respeito a vida e à dignidade de cada um dos membros (FREITAG, 1991, P. 27).

Na teoria de Piaget são os comportamentos, não as pessoas, que estão em estádios; a idade é um indicador e não um critério de desenvolvimento; é a necessidade lógica, não a verdade, que é a questão central da psicogênese; a construção do conhecimento não é uma tarefa individual, mas social; as estruturas de conjunto são critérios formais mais do que interpretação padrão; não há apenas um, mas múltiplos percursos desenvolvimentistas; o que os sujeitos fazem ao raciocinar não é seguir regras lógicas, mas agir e operar; e por fim, conteúdo e significado, não apenas formam a estrutura mas desempenham um papel central na compreensão operatória (FREITAG, 1991).

Com os resultados, Piaget concluiu que o desenvolvimento do sentido de justiça, em crianças nesta faixa etária, depende muito mais da cooperação e das relações sociais que vivenciam do que das normas impostas pelos adultos, pois as normas as vezes reforçam e as vezes dificultam o desenvolvimento do juízo moral. O desenvolvimento cognitivo e as experiências sociais aparecem como elementos principais no desenvolvimento moral.

A teoria de Piaget foi bastante apreciada por muitos cientistas, principalmente pelo pesquisador Kohlberg, que ficou admirado e muito interessado em estudá-la.

Lawrence Kohlberg, foi um psicólogo americano, professor de universidade e que se especializou na investigação sobre educação moral, o que veio a ser sua teoria mais conhecida. Foi influenciado pelo desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e sua teoria do desenvolvimento do juízo moral, fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento do pensamento moral acontece em seis estágios. Kohlberg procurou complementar e sofisticar a teoria de Piaget e para isso enfatizou ainda mais a questão da razão. Ele se inspira nos quatro eixos piagetianos: sujeito epistêmico, a gênese, a construção (reconstrução) e a interação; tanto Ele quanto Piaget sabiam que, alguns indícios de autonomia não bastavam para

afirmar que, de fato, um pré-adolescente é moralmente autônomo, mas sim que o papel da razão é privilegiado e a autonomia é possível. A moral passa por um percurso longo e considera as teorias construtivistas, além de duas habilidades intelectuais: o equacionamento e a sensibilidade.

Um exemplo claro nos estudos de Kohlberg sobre equacionamento e sensibilidade é o dilema de Heinz, onde o “não se apropriar dos bens alheios” choca-se com o “dever de propiciar o bem-estar alheio”, (BIAGGIO, 2002, P.82), um exemplo claro para se pensar um juízo moral adequado.

O dilema de Heinz, retrata uma mulher que estava para morrer de uma doença grave. Um farmacêutico da cidade desenvolveu um medicamento que podia lhe salvar a vida, porém, o medicamento tinha custado muito caro ao farmacêutico e este o vendia por um preço ainda mais elevado, chegando a ser injusto. Heinz, o marido da mulher doente, tentou entre amigos e parentes conseguir a quantia de dinheiro necessária para a medicação, mesmo assim não conseguiu juntar o valor. Então Heinz foi até o farmacêutico e contou sobre a gravidade da doença da esposa, pedindo-lhe que vendesse o medicamento mais barato ou que permitisse o pagamento do restante do valor depois, porém, o farmacêutico não dispensou misericórdia, com orgulho disse que havia desenvolvido o remédio e que ganharia muito dinheiro com ele. Heinz, desesperado com a insensibilidade do homem, cogitou roubar o remédio para salvar a vida da esposa. O dilema de Heinz é: ele deve ou não roubar o medicamento? O famoso dilema é usado ainda hoje em pesquisas e estudos analisando as respostas de crianças em diferentes estágios da moralidade.

A moral de Kohlberg (1992) é baseada na Justiça e considera dois princípios: igualdade e equidade, princípios que geram o respeito mútuo e surgem como condição necessária a autonomia, sob o duplo aspecto, intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pelas normas da própria consciência do aprendiz. Para ele o juízo moral é uma capacidade cognitiva que torna o aprendiz capaz de

diferenciar o certo do errado. Ele apresenta três níveis principais de raciocínio moral com dois estágios em cada nível: nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional. (Ver quadro 4)

Quadro 4 – Níveis do desenvolvimento moral segundo a teoria de Kohlberg

Níveis		Subníveis	Caracterização dos subníveis
I- Nível Pré - convencional		1. Orientação para punição e obediência.	⇒ É definida em termos de consequências físicas para o agente.
			⇒ A ordem social é definida em termos de Status de poder e de posse em vez de ser em termos de igualdade e reciprocidade.
		2- Hedonismo instrumental relativista .	⇒ Caso Heinz: estava certo em roubar o remédio para salvar a vida da esposa caso não tenha sido apanhado em flagrante.
			⇒ A igualdade e a reciprocidade emergem como “olho por olho, dente por dente”
II- Nível Convencional I		3- Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais.	⇒ Caso Heinz: os sujeitos podem dizer que um marido deve roubar para salvar a vida da mulher porque ele precisa dela para cozinhar.
			⇒ O comportamento moralmente certo é o que leva a aprovação dos outros. A concepção de equidade surge, os sujeitos já não defendem uma igualdade absoluta.
		4- Orientação para a lei e a ordem .	⇒ Caso Heinz: “se ele não roubasse, seus amigos diriam que ele é um cara mau, deixou a mulher morrer”.
III- Pós - convencional		5- Orientação para o contrato social.	⇒ A justiça está relacionada com a ordem social, não é uma questão de escolha pessoal moral.
			⇒ Caso Heinz: mesmo quando respondem que o marido deve roubar o remédio, para salvar a vida da mulher, as pessoas enfatizam o caráter de exceção dessa medida e a importância de se respeitar a lei.
		7- Princípios universais da consciência .	⇒ As leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. A mudança é buscada por meios legais e dos contratos democráticos.
		⇒ O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. É a moral da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de se conformarem com o poder	

estabelecido e com a autoridade. Ex: Gandhi, Jesus Cristo, Martim Luther King .

Fonte: Adaptado de Biaggio, 2002.

O nível pré-convencional aborda os estágios um e dois. Aqui, Kohlberg afirma que “O sujeito ainda não tem a compreensão e a apreciação das regras morais e da autoridade. As questões morais são colocadas considerando apenas os interesses das pessoas implicadas.” (KOHLBERG, 1992, p. 69).

Quanto ao estágio 1 do nível pré convencional, que ocorre entre 5 e 8 anos de idade nomeado de Moralidade heteronômica, Kohlberg afirma: “Fundamenta-se na submissão as regras e na obediência a autoridade; os pais possuem maior poder, no entanto, a criança não tem respeito pela autoridade e obedece pelo medo do castigo” (KOHLBERG, 1992, p 78). As Orientações para punição e obediência são definida em termos de consequências físicas e a ordem social é definida em termos de status de poder e de posse em vez de igualdade e reciprocidade. A partir dessa afirmação, compreendemos que a criança considera que o correto é não desobedecer a regras ou normas para evitar as consequências, elas obedecem para escapar das broncas, da disciplina dos pais ou por medo de perder privilégios.

No estágio 2, nomeado de Moral instrumental e individualista (idade entre 8 e 14 anos) ocorre o hedonismo instrumental relativista, em que a criança baseia as ações morais naquilo que lhe traz satisfação e atende suas expectativas; compreendemos que a criança procura satisfazer as próprias necessidade e não realizar o que o outro espera dela, pode haver certo acordo de reciprocidade mas a criança sempre vai esperar algo em troca, é a relação do eu te faço o bem se você me fizer também. Ao comentar o estágio 2 da teoria de Kohlberg, Puig (1998) relata: “A razão moral que justifica uma determinada conduta é satisfazer a própria necessidade e reconhecer se cabe as demais pessoas ter também seus interesses e necessidades” (PUIG, 1998, p.57).

O nível convencional aborda os estágios três e quatro e ocorre após os 14

anos. O estágio 3 é denominado Moral Normativo Interpessoal e é uma intensificação do estágio 2. De acordo com Kohlberg (1992), inicia na adolescência ou pré-adolescência e é o período em que o aprendiz pensa que o comportamento correto é aquele que agrada aos outros. É a moralidade do “bom rapaz” em que se busca aprovação social e relações interpessoais. Neste estágio o comportamento moralmente certo é o que leva a aprovação alheia. Quanto a este estágio da teoria de Kohlberg, Puig comenta: “Viver de modo correto é alcançar as expectativas que outras pessoas, principalmente as mais próximas, impõem sobre ele e busca ser bom para agradar aos outros.” (PUIG, 1998, p. 64)

No estágio 4, nomeado de Moral de sistema pessoal, que geralmente surge na metade da adolescência, Kohlberg esclarece que: “Os comportamentos vistos por eles como adequados, tem a ver com exercer os compromissos, respeitar as autoridades e contribuir com a ordem do grupo, assim eles acreditam que sempre ficarão bem aos olhos dos membros deste grupo.” (KOHLBERG, 1992, p. 86) A justiça está relacionada com a ordem social, não é uma questão de escolha pessoal moral. O adolescente se esforça para agradar aos outros, por que acredita que as pessoas corretas são aquelas que se submetem as regras dos pais e de seus responsáveis. Eles valorizam a confiança e tem medo de romper relacionamentos.

Puig (1998) em seu livro *A construção da personalidade moral*, traz a informação de que Kohlberg citou a possibilidade da existência de um estágio intermediário, o 4.5, pertencente ao nível transicional. Segundo ele “neste estágio a correção moral é considerada como uma questão pessoal, uma moral arbitrária, onde os comportamentos acontecem por motivos pessoais.” (PUIG, 1998, p. 66). De acordo com Kohlberg nem todo aprendiz passa por este estágio intermediário, sendo mais comum a transição do estágio 4 para o 5.

O nível pós-convencional apresenta os estágios 5 e 6. De acordo com Kohlberg (1992), nesse nível o adolescente já possui os próprios julgamentos e considera cada um deles antes de tomar decisões. É o período dos princípios universais da consciência. “As concepções morais partem de valores e ideais

que já existem na mente e é baseado neles que fazem julgamentos.” (KOHLEBERG, 1992, p. 90). As leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e mudados. É a moral da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios por não se conformarem com a autoridade e o poder estabelecido. Ex: Gandhi, o Senhor Jesus Cristo, Martin Luther King.

Segundo Kohlberg, no estágio 5, nomeado de Moral do contrato e dos direitos humanos, que inicia nos últimos anos da adolescência, os comportamentos considerados corretos sempre respeitarão as ordens mais abrangentes, o que ele chama de ordem universal, o adolescente entende que as ordens universais estão sempre acima das ordens locais.

Kohlberg afirma que:

Se as regras do grupo entram em conflito com benefício dos direitos universais. O certo e o errado são definidos pelas leis e regras estabelecidas pela maioria do grupo e que devem ser respeitadas para o bom desenvolvimento social (KOHLEBERG, 1992, p. 97).

O estágio 6 foi nomeado por Kohlberg (1992) de Moral de princípios éticos universais, ele afirma que:

As pessoas que atingem o estágio 6 agem de acordo com a própria consciência, porém fundamentada nos princípios de caráter universal, não é apenas por si e nem apenas pelos direitos humanos; há o reconhecimento de que existem critérios morais que regem a vida coletiva (KOHLEBERG, 1992, p.105).

A partir das informações acima, compreendemos que ao atingir este estágio o ser humano já entende o conceito de respeito e daquilo que é correto e incorreto, além disso já compreende os valores da justiça, igualdade, da generosidade, dentro do conceito de ações em vez de conceitos abstratos.

Embora a teoria Kohlberg sempre tenha exprimido grande confiabilidade, por vezes também foi alvo de críticas. Biaggio, 2002 traz algumas destas críticas, dentre elas a de Carol Gilligan, que diz haver Kohlberg pautado toda a questão da moralidade na justiça, quando deveria ter sido considerado, também, a ética do cuidado. A partir destas e demais críticas, nas postulações mais recentes de Kohlberg, ele propõe um sétimo estágio em que a moral não está pautada apenas na justiça, mas também na virtude.

Este estágio está relacionado com orientações éticas e religiosas que vão além de sua concepção de justiça. O sétimo estágio envolve a construção de um senso de identidade ou unidade com o ser, com a vida ou com Deus (BIAGGIO, 2002, P. 38).

Kohlberg (1992) chama a atenção para a importância de as crianças vivenciarem cada estágio, isso ajuda a evitar possíveis conflitos ou frustrações tanto para o educador quanto para o educando. O ideal é que os professores sejam preparados para identificar o estágio em que se encontra o aluno e ajudá-lo a passar para o próximo.

Quanto a este paradigma da educação moral como desenvolvimento, Puig diz:

A educação moral como desenvolvimento requer a promoção dos estágios inferiores de juízo moral em direção aos superiores... cada novo estágio moral mostra um modo de ser mais adequado, até chegar ao sexto estágio, que implica um juízo baseado em princípios. O propósito da educação, mais do que transmitir informação moral, consiste em estimular os educandos a atingir os estágios seguintes de desenvolvimento do juízo moral (PUIG, 1998, P. 61).

É o período de crescimento e amadurecimento das capacidades morais que cada estágio traz ao educando com suas peculiaridades. A vivência adequada de cada estágio é o preparo que o aluno precisa para ingressar no estágio seguinte.

1.8 Educação moral como hábitos virtuosos

Citaremos agora um outro paradigma que, de acordo com Puig (1998) vem desde os tempos de Aristóteles, é a educação moral como formação de hábitos virtuosos. Puig diz que nesta concepção, para que alguém se torne um ser moral tem que manter uma conduta virtuosa e estar sempre praticando atos de bondade. A pessoa transforma os costumes sociais em ações para fazer o bem. Sobre esse paradigma Puig descreve o seguinte:

Para que esta educação seja efetivada são necessários dois passos onde o educador é o principal agente. O primeiro passo é apresentar aos educandos os princípios morais essenciais, isso se dá através da exemplificação e da exposição detalhada do que se entende por conduta moral; e o segundo é estimular a prática destes princípios, porém, não uma única vez, mas constantemente, até que tornem-se parte do caráter pessoal do aluno, é o exercício dos atos morais que levam as virtudes (PUIG, 1998, p. 66).

Puig (1998) afirma que para formar esse perfil moral o professor deve apresentar os temas morais da maneira mais simples possível e destacar pessoas de caráter admirados na sociedade, vistas como exemplos morais de vida.

Para Peters (1984), um dos defensores desse paradigma, a educação moral deve: “Atuar com a transmissão de hábitos e de princípios morais. O principal método é transmitir as regras morais que a comunidade prioriza e que considera indispensável para a convivência” (PETERS, 1984, p. 56).

Sendo assim, podemos perceber que neste paradigma a educação moral é baseada na adoção destes hábitos virtuosos, porém, Puig (1998) chama a atenção para o que, segundo ele, é um fator negativo neste paradigma, a ausência da preocupação com o outro e do compartilhar; ele cita também que o desenvolvimento do raciocínio moral e autônomo não encontram muito espaço. Mesmo assim, Peters (1984) afirma que a prática destes hábitos virtuosos, em algum momento vai auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia e da moralidade. Ele considera que:

A partir de hábitos, normas e virtudes coerentes com os princípios fundamentais que o indivíduo deverá adquirir no estágio seguinte da formação moral, formase as bases para que, no momento certo, seja possível uma moral autônoma verdadeiramente baseada em princípios racionais (PETERS, 1984, p. 69).

Peters (1984) cita algumas atividades que, segundo ele, podem ser fortes aliadas do professor no ensino da moralidade como hábitos virtuosos. Listamos algumas delas: mencionar ações do dia a dia ligadas a profissões de cuidado, mencionar voluntários de atividades sociais, apresentar a importância do cumprimento do dever, apresentar histórias reais de gratidão e bondade, determinação e persistência

Puig (1998) diz que a supervalorização de modelos de conduta são as principais metodologias utilizadas na educação moral como formação de hábitos virtuosos e é uma educação moral baseada em comportamentos que os mais velhos consideram dignos.

1.9 Educação moral como construção da personalidade moral

Este é o paradigma defendido por Josep Maria Puig, que traz a educação moral como construção da personalidade moral, onde a moral é construída pela criança e não por pressões de fora, onde ensina-se valores e não se impõe regras. Não há como tratar da construção da personalidade moral sem falar da autonomia moral; Puig (1998, p.67) define esta autonomia como sendo “a capacidade de perceber a própria atividade física e mental e agir sobre esta percepção”. Aqui é necessário ter consciência dos próprios valores morais e um redirecionamento da hierarquização desses valores.

Ele afirma que:

Os juízos e comportamentos morais sempre buscarão encontrar modos de solucionar conflitos de convivência atuais ou futuros. Dizemos, portanto, que a moralidade consiste em uma forma de regular os comportamentos dos sujeitos para tornar possível uma convivência social ótima e uma vida pessoal desejável (PUIG, 1998, p. 90).

Puig (1998) descreve sobre estes reguladores de comportamentos que orientam as pessoas na adaptação do meio em que vivem. Segundo ele os primeiros reguladores são de ordem biológica e determinado pelo sistema genético de cada um. O cérebro é visto como um exemplo de regulador do comportamento capaz de construir outros reguladores, como, por exemplo, nossa consciência, que faz papel de um regulador social nos permitindo pensar, conversar com a gente mesmo e com os outros. A construção da consciência moral precisa da atuação dos reguladores, segundo Puig (1998) eles são responsáveis pela relação entre a consciência e a linguagem, que são responsáveis pela comunicação.

Puig traz o conceito de construção da consciência moral autônoma, e a descreve como:

Um instrumento da consciência moral usado quando devemos enfrentar situações difíceis, situações ou fatos de índole pessoal, interpessoal ou social que apresentam um conflito de ação ou uma controvérsia de solução complexa (PUIG, 1998, p. 104).

De acordo com Puig (1998), nossa compreensão é parte do juízo moral e entra em ação sempre que enfrentamos algum conflito; a compreensão também é parte da razão e nos possibilita reconhecer, além das nossas motivações, as motivações dos outros, isso acontece através da comunicação, do diálogo que torna possível considerar os pontos de vista pessoais e alheios. O juízo moral e a compreensão são parte da consciência moral autônoma e contribuem para orientar a educação moral.

Além da compreensão, Puig traz o conceito de autorregulação e define como “um sistema interno e autônomo de controle da conduta moral” (PUIG, 1998, p.114). Ele fala também que a autorregulação é parte deste sistema moral e nos ajuda a formar opiniões sobre o que é certo e o que é errado; funciona como uma ferramenta que usamos para encontrar o ponto de equilíbrio entre nossos julgamentos e nossas ações.

Segundo Puig a principal função da autorregulação é:

Gerar hábitos morais conscientes e não impostos, considerados importantes para quem os possui. É uma tarefa pessoal, realizada consigo mesmo que visa encontrar maior coerência entre o julgar e o agir auxiliando a pessoa a alcançar um modo de ser que seja o mais próximo possível do que ela deseja ter. Enquanto a emoção é um diálogo, uma conversa com o outro, a autorregulação é um diálogo consigo mesmo que busca orientar a própria conduta (PUIG, 1998, p.107).

Puig (1998) considera que o juízo moral, a compreensão e a autorregulação são ferramentas da consciência moral e nos ajudam a enfrentar situações difíceis com relação a nossa realidade pessoal ou social. São as formas de pensar e de agir, que encontramos diante de situações morais, que nos ajudam a ter sensibilidade, buscando a melhor solução para o problema.

Puig (1998), fala que essa sensibilidade que temos também vem através da emoção, pois, os sentimentos movem o juízo moral impulsionando as nossas ações. Ele descreve os sentimentos como a base da consciência moral, que torna possível nos importarmos com a dor e as necessidades de outras pessoas, ele diz que quando isso não acontece significa que há uma limitação emocional, uma falta de simpatia ou compaixão para com o outro. As emoções aparecem com destaque na teoria de Puig, segundo ele: “Um juízo moral bem formado estará sempre acompanhado de atitudes de empatia, a habilidade de colocar-se na situação de outra pessoa constitui uma das condições emocionais da adoção ideal de papéis, e ao mesmo tempo do juízo moral.” (PUIG, 1998, p. 119)

Ele enfatiza que os sentimentos são fundamentais na resolução de problemas morais e destaca o cuidado, a piedade, a atenção, a solidariedade, o amor, como sentimentos indispensáveis nos critérios de justiça ao se tentar resolver uma situação moral.

Quando estudamos valores percebemos a forte ligação deles com as ações. Puig (1998) chama a atenção para o que ele nomeou de ética procedimental. A ética procedimental surge quando há necessidade de se

resolver algum conflito relacionado a valores e estes conflitos, favorecem a formação da identidade moral de cada pessoa. Como afirma Puig: “As experiências vividas socialmente, individualmente, culturalmente, provocam uma diversidade de sentimentos, de pensamentos, de atitudes, decisões e práticas que, juntos, constroem a identidade moral” (PUIG, 1998, p. 110). Ele diz ainda que a comunidade, além de ser um lugar de cooperação e suporte, também é um lugar propício para compreendermos a nós mesmo e construir nossa própria identidade moral, colocando em prática os valores em que acreditamos. Puig descreve: “O ser só se compreende a si mesmo quando percebe que faz parte de uma comunidade” (PUIG, 1998, p. 107). A partir dessa afirmação percebemos que a importância das comunidades é ainda maior, elas funcionam como laboratórios para os relacionamentos, que precisam ser baseadas na democracia e na justiça. Quanto a isso Puig diz:

A identidade se constitui a partir dos elementos universalizáveis do ethos democrático e a partir de um conjunto de experiências no âmbito do saber, do poder e da relação consigo mesma. Todavia a identidade moral de um sujeito não pode ser considerada concluída enquanto não se consegue confeccionar a narração de sua história (PUIG, 1998, P. 139).

O que Puig (1998) apresenta é a educação moral como um fator de construção da personalidade; não é apenas uma forma de se adaptar ao meio social ou de desenvolver hábitos, é uma tarefa realizada em parceria e esta parceria gera integração ao meio social onde todos podem participar com autonomia, criatividade e responsabilidade. A convivência com o outro pode mudar nossos relacionamentos, nossos vínculos, maneiras de pensar e de agir; é onde eu recebo influências, mas é também um espaço onde posso influenciar, por que os espaços sociais são espaços de interação e transformação que possibilitam experiências e onde nossa autonomia não deve ser negada ou ignorada. Puig (1998) chama estes espaços de “meios de experiência moral” e cita a família e a escola como os principais meios. A família é o primeiro meio de experiência moral e os vínculos afetivos

existentes nela transmitem muitos valores as gerações. Ao frequentar a escola a criança vivenciará realidades e relações diferentes, mas que também são experiências morais necessárias ao desenvolvimento humano. Os espaços de trabalho, de lazer, a sexualidade, os atos solidários e de cidadania, a convivência entre gerações são outros exemplos de espaços sociais citados por Puig e que, segundo ele, geram transformações.

Segundo Puig (1998), estes espaços tornam possível experimentarmos culturas diferentes, com normas e valores diferentes e nos coloca frente a conflitos que, de outra maneira, não vivenciaríamos; enfrentar estes conflitos da realidade cotidiana contribui para uma boa formação moral.

Quando dizemos que a educação moral é um processo de construção que se inicia com os problemas que o meio coloca, estamos afirmando que cada sujeito vive um conjunto de experiências de problematização moral que o obriga a agir moralmente para aceitar e em seguida incorporar de algum modo essas experiências à sua personalidade. Esta atuação ajudará a aprimorar as capacidades morais do sujeito, a dotá-lo de certos guias de valor de caráter cultural, a formar um modo de ser pessoal que permitirá superar os problemas morais enfrentados e a melhorar sua relação com o meio social (PUIG, 1998, p. 162).

Com base na teoria de Puig (1998), podemos afirmar que o processo de construção da personalidade moral inicia quando a criança questiona algum aspecto apresentado pela sociedade, o que seria o primeiro conflito. Estes conflitos podem ou não estarem diretamente ligados a alguém ou envolverem questões abrangentes como a eutanásia, aborto, experiências com animais, dentre outras. Podemos incluir aqui fatores como brigas na escola, ausência de cooperação, diferentes condutas sociais, reconhecimento da própria sexualidade, convivência em meios competitivos, estes também são fatores que contribuem para a formação da personalidade moral; são situações pessoais e sociais de muito significado que surgem no decorrer de uma vida, construindo esta personalidade e muitas destas situações ocorrem na escola, o que nos faz acreditar que a escola é um espaço formal de educação moral.

A partir desta análise percebemos que o fator inicial da formação moral, segundo Puig (1998), são as experiências que vivemos, especialmente as experiências de conflitos e problemáticas, por que exigem de nós o enfrentamento, posicionamentos e coloca em ação a consciência moral, pois, podem gerar mudanças e melhores formas de se relacionar e de viver. As mudanças podem vir em forma do conhecimento de si mesmo e do outro, a capacidade de se emocionar, aberturas aos diálogos e outras formas de comunicações. Estas mudanças são nomeadas por Puig (1998) de instrumentos da consciência moral. Para ele, o autoconhecimento é o que permite o processo de construção e conhecimento de si mesmo, fazendo com que tenhamos uma imagem adequada de nós mesmos, de como somos, de como sentimos, do que queremos e do que desejamos.

O conhecimento do outro é a “capacidade de experimentar em si mesmo os sentimentos alheios e de compreender as razões e os valores dos outros” (PUIG, 1998, p. 181), é também reconhecer e respeitar, em meio a um problema, o ponto de vista dos outros.

A compreensão crítica também é um instrumento da consciência, porque compreende as questões do contexto de forma mais particular e comum aquela sociedade.

A comunicação e o diálogo são parceiros e ajudam muito a encontrar soluções. É fundamental que o diálogo considere tanto os próprios interesses quanto o ponto de vista do outro que também está envolvido na situação. O diálogo é um dos instrumentos que mais se destaca na construção da personalidade moral, ele é mais frequente, porém, não mais importante que os demais.

A autorregulação é o que nos permite conduzir com autonomia a nossa conduta e os nossos comportamentos, com uma função de auto-direção, é um instrumento que age a partir da racionalidade. É como uma conversão que se faz ao perceber que está na direção errada ou que determinado trajeto levará a lugares indesejados, então toma-se uma nova direção ou rumo.

Puig, (1998) lembra que todos os instrumentos da construção da personalidade moral são igualmente importantes, eles atuam em conjunto e se adequam ao jeito de ser de cada pessoa. Puig confirma estes aspectos citando Kohlberg:

Por isso, para o bom funcionamento dos procedimentos da consciência moral consideramos tão importante seu desenvolvimento, ao estilo da discussão de dilemas que propôs Kohlberg para configurar o juízo moral, como a construção de um modo de ser pessoal que motive, conduza e regule o funcionamento das capacidades morais (KOHLBERG, 1998, P. 188).

Por toda a teoria da moralidade de Puig (1998) percebemos que os procedimentos morais são inseparáveis das relações sociais. Essa relação social moral, pra ser bem desenvolvida, precisa que os processos cognitivos, comportamentais e emocionais também sejam bem desenvolvidos para que realizem com eficácia o papel de reguladores, e assim a construção da consciência moral vá acontecendo ou se modificando.

Puig (1998) diz que a cultura moral de toda sociedade é formada por um grupo de valores que ele nomeia de guias de valores. Ele destaca que, embora os valores de uma sociedade apresentem linhas de pensamentos em comum, os conflitos morais sempre surgirão e por isso, estes guias não são estáticos e não seguem uma sequência, podendo se utilizar de alguns valores e recusar outros.

Descreveremos alguns destes guias de valor apresentados por Puig (1998).

1. As tecnologias do eu são guias de valor, definidas por Puig, como as ações que realizamos sobre nós mesmo e que podem causar transformações pessoais. Entre estas ações podemos citar a meditação, o exame de consciência, os cuidados com o corpo, terapias, escrita em cadernos como diários, orações, entre outros. São ações que contribuem para a transformação da nossa conduta e da nossa maneira de ser. Puig (1998) pontua que a oração sistemática, seja ela em qualquer formato, é uma das tecnologias do eu mais

comuns, pois, pelo diálogo com Deus ou pela meditação pretende-se conseguir mudanças dos atos ou da conduta e conseguir também a felicidade.

2. Os modelos também fazem parte dos guias de valor; a partir de uma representação ou do exemplo de alguém, pode-se mostrar algum princípio ou comportamento considerado ideal. Puig ressalta que:

Os modelos apresentam condutas, atitudes ou formas de vida que, além de propor valores manifestam a maneira de pô-los em prática. Eles são apresentados em contos, na literatura, nos filmes, na arte, nas biografias ou nos personagens públicos (PUIG, 1998, p.202).

Na sociedade estes modelos propagam formas de ser e maneiras de se viver de acordo com aquilo que acreditam ser correto.

3. As chamadas pautas normativas constituem outro guia de valor descrito por Puig (1998) e descrevem o que deve regular o comportamento das pessoas. Os acordos, os contratos, as leis nacionais, são exemplos de pautas normativas que possuem a função de garantir a ordem nas relações interpessoais e sociais.

Entendemos que os guias de valor auxiliam no bom desenvolvimento da consciência moral e orientam as ações sociais ligadas a moralidade, eles também podem explicar o porquê de alguns comportamentos serem tão comuns em determinadas sociedades. Puig afirma que:

A qualidade moral de sujeitos e coletividades depende da qualidade moral de seus guias de valor. Uma das tarefas de todo cidadão, das ciências sociais, das artes, dos políticos e intelectuais é manter viva a cultura moral da sociedade. A responsabilidade educativa dos professores se desenvolve na busca equilibrada de trabalho em torno dos guias de valor. Este aspecto merece especial atenção, por que a educação moral baseada em valores absolutos ou na transmissão unilateral de hábitos virtuosos centrou-se quase exclusivamente na seleção e transmissão de certos guias de valor, com a esperança de que sua simples posse resolveria a vida moral dos indivíduos (PUIG, 1998, P. 208).

Partindo da teoria de Puig, entendemos que a educação moral envolve vários fatores. É necessário olhar não apenas com criticidade, mas com sensibilidade para os conflitos existentes em sala de aula lançando mão dos guias de valor para mediar as atividades e as intervenções, sociais e morais. Pois não basta ter conhecimento para agir moralmente, é preciso saber empregá-los. Empregar conhecimentos vai além de possuí-los. É por esta razão que o saber fazer moral pressupõe pelo menos mais duas habilidades intelectuais: o equilíbrio e a sensibilidade. Creio que faria bem a todos nós, professores, selecionarmos com maior cuidado os guias culturais de valor que transmitimos em nossa prática educativa, além disso, essa transmissão não deve ser isolada, precisa estar fundamentada no respeito e na autonomia moral, o que fará um enorme bem aos nossos alunos também.

Puig (1998) exemplifica algumas ações como sociomorais; elas apresentam diferenças comportamentais, porém, são essenciais para a construção da personalidade moral. São elas: Ação instrumental, Ação estratégica, Ação comunicativa.

Fazem parte das ações instrumentais aquelas que se pretende alcançar metas, por tanto são muito utilizadas por atletas, administradores e por professores também.

As ações estratégicas consideram não apenas o que eu penso, mas tenta imaginar o raciocínio do outro na intenção de se precaver para agir, especialmente se a situação envolver adversários.

As ações comunicativas, fazem uso da fala para melhorar a compreensão entre as pessoas envolvidas; busca compreender o ponto de vista de todos e buscar um caminho, uma solução que seja aceitável a todos. O principal instrumento dessa ação é o diálogo, pois é ele que garante a expressão e o posicionamento de todos; onde não há diálogo não há formação da personalidade moral. Afinal, como descrito por Puig:

A ação e a fala, o que se faz e o que se diz, são constituintes desta personalidade, são ações sociomorais, pertencentes ao processo formativo e que influenciam no desenvolvimento

das capacidades psicomorais ou procedimentos da consciência moral e também para a consolidação da identidade (PUIG, 1998, p. 224).

Compreendemos, portanto, que a intervenção educativa no que se refere a moralidade é uma construção coletiva onde educadores e educandos tem funções. O educando, considerando seus guias de valores, desenvolve as capacidades morais e o educador atua como colaborador neste processo de desenvolvimento orientando quanto a estes guias. Podemos dizer que os educadores atuam como conselheiros, não autoridades superiores, mas, mediadores que possuem experiências de erros e acertos cometidas individualmente ou em grupo e que podem sugerir os melhores guias culturais de valor, auxiliando as crianças na prática dos procedimentos desta consciência moral. O professor pode se valer de experiências morais reais ou encenadas para reflexão da realidade e para facilitar o trabalho de construção da personalidade moral. Puig (1998), cita as brigas entre colegas, as organizações de festas, os conflitos ocorridos em outras comunidades, entre outras situações, como sendo bem oportunas para este tipo de reflexão.

E para os educadores que atuam fora do contexto escolar, Puig (1998) traz o conceito de prático moral que, segundo ele são experiências educativas, comprometidas com a construção da personalidade moral, mas que acontecem em situações fora do âmbito escolar, são situações educativas, mas não escolarizadas. “Um prático moral é um meio de ensino e aprendizagem que se realiza em situações habituais de vida. Realiza-se em algum momento de atividade social, mas, ao mesmo tempo com intenções e preocupações educativas (PUIG, 1998, P. 241).

Compreendemos que é um processo onde o educando adquire saberes ou conhecimentos através dos meios culturais. A moral é um conhecimento prático em que se aprende participando, errando, corrigindo, com liberdade e autonomia, fatores indispensáveis na construção da personalidade moral.

Todos podemos aprender em situações de conflitos de valor, é preciso reconhecer os princípios de ação em conflitos, ponderá-los adequadamente e

reconhecer a sua hierarquia implícita. Se há quem possa aprender é importante que haja interessados na mediação desta aprendizagem. A escola pode exercer esta função de natureza moral; observando as situações cotidianas das escolas, podemos nos aproximar dos guias de valores dos nossos alunos e, usando os procedimentos da moralidade, auxiliá-los para que tenham personalidades morais fundamentadas no bem coletivo, além do individual.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

De acordo com Cruz e Ribeiro (2004), uma pesquisa científica tem o propósito de descobrir respostas para determinadas questões. Sua finalidade não se resume na acumulação de fatos ou dados, mas na compreensão, no que se obtém através da formulação de hipóteses e destes dados acumulados. Sua teoria também ressalta que, uma investigação estruturada, sistemática e redigida de acordo com as normas da metodologia valorizada pela ciência, constitui-se uma pesquisa científica.

Esta pesquisa se enquadra nos pressupostos da abordagem qualitativa com base no questionário do tipo Likert. A escala Likert apresenta uma afirmação e, na sequência, algumas opções de respostas; ao responderem o questionário os entrevistados especificam o seu nível de concordância ou não com a afirmação. Formulamos 15 questões e usamos três níveis de concordância tais como: concordo plenamente, concordo parcialmente,

discordo totalmente. Também formulamos algumas questões subjetivas que acompanham o questionário e que contribuíram para a qualidade dos dados desta pesquisa.

No questionário foram incluídas situações ou afirmações diversas para cada um dos paradigmas e a solicitação aos professores para que, de acordo com suas convicções ou afinidades, escolhessem uma das opções na escala de concordâncias e discordâncias. Ao final de algumas das questões da entrevista semiestruturada, solicitamos aos professores que justificassem as respostas dadas, pelo menos algumas delas (questionário apresentado no anexo 1).

A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas do município de Jequié. Os participantes são docentes da educação básica, graduados em Ciências ou Biologia que ministram aulas de Ciências no ensino fundamental II (6º a 9º ano). O trabalho foi realizado com 10 professores de Ciências da rede pública de ensino da cidade de Jequié-BA.

Quadro 5- Caracterização dos professores participantes

Nome na pesquisa (Fictício)	Sexo	Idade	Disciplinas que leciona	Tempo que atua na educação Básica	Formação
Vida	F	28	Ciências	3 anos	Ciências Biológicas
Honra	F	29	Ciências história, geografia português	2 meses	Ciências Naturais
Ternura	F	34	Ciências Biologia	13 anos	Biologia
Generosa	F	36	Ciências	17 anos	Biologia Pedagogia
Justiça	F	42	Ciências Matemática	17 anos	Química
Coragem	F	45	Ciências Química	26 anos	Ciências Naturais
Amável	F	46	Ciências	3 anos	Biologia
Prudência	F	49	Ciências Biologia	19 anos	Ciências Biológicas
Compaixão	F	50	Ciências História,	15 anos	História Pedagogia

			Geografia		
Leal	M	64	Ciências Geografia História Ed. Física	44 anos	Biologia Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Para essa coleta, considerando o objetivo e o problema da pesquisa, utilizamos o questionário Likert, que foi dividido em duas partes:

A-1 = Identificação. A-2 = Questionário tipo Likert com opção de descrições subjetivas. Aqui apresentamos situações problemas, todas baseadas em determinado paradigma da educação moral e foi solicitado aos professores participantes que escolhessem a opção de resposta de acordo com seus conhecimentos ou convicções, numa escala de concordâncias ou discordâncias.

Por fim, os dados coletados no processo investigativo, foram analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011). De acordo com a autora, a análise de conteúdo é um método de pesquisa qualitativa utilizado para descrever e interpretar conteúdos, auxiliando na compreensão dos resultados.

A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos, ou não (BARDIN, 2011, p. 38).

Para Bardin, a análise de conteúdo é também

Um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a conteúdos diversificados. São técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição, o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011, p. 15).

Descrevendo de forma sintetizada, a análise do Conteúdo de Bardin é apresentada através de uma sequência de quatro passos: 1-História e teoria (perspectiva histórica); 2-Parte prática (análises de entrevistas, de comunicação, de questões e de testes); 3- Métodos de análise (organização, codificação e informatização das análises) 4-Técnicas de análise (análise por categorias, de avaliação, de expressão e das relações).

De acordo com a autora, o principal objetivo da análise de conteúdo é o olhar crítico e objetivo do que se está analisando. A partir desta análise é que adquirimos subsídios e métodos práticos que nos darão direcionamento para a interpretação dos dados coletados. Sendo assim, compreendemos que a análise de dados não deve ter a intenção de criticar ou interferir, o objetivo principal é compreender e contextualizar o que estamos investigando.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram analisados com base nas 5 linhas paradigmáticas descritos por Puig (1998) em seu estudo sobre a construção da personalidade moral. Recolhemos os dados de dez participantes, sendo um homem e nove mulheres, com idades entre 28 e 64 anos; dentre outras disciplinas, todos lecionam Ciências. Eles responderam a 15 questões relacionadas a educação moral e o ensino de ciências, as questões foram apresentadas como situações problemas e os professores deveriam optar por concordar plenamente, concordar parcialmente ou discordar totalmente. Haviam também questões abertas para descrição das respostas.

Para melhor apresentar e analisar os dados, dividimos nas seguintes categorias: Conhecimento sobre Teorias da Educação Moral, Perfil Paradigmático e Valores morais no ensino de Ciências

3.1 Conhecimento sobre Teorias da Educação Moral

As questões 1, 2, 3, 4 e 5 do questionário são introdutórias e importantes para sabermos se os participantes da nossa pesquisa estudaram ou conhecem alguma teoria sobre educação moral.

Na primeira questão perguntamos se já haviam estudado alguma teoria educacional voltada para a moralidade, 3 deles responderam que sim, 6 confirmaram que estudaram superficialmente e 1 afirmou nunca haver estudado nenhuma teoria relacionada a moralidade educacional.

Na segunda questão perguntamos quem nunca estudou mais conhece alguma teoria sobre educação moral. 3 participantes disseram que sim, conhecem um pouco da teoria, porém, nunca estudaram, 4 concordaram parcialmente ao afirmar que conhecem e que estudaram superficialmente teorias da moralidade e 3 afirmaram conhecer e já haver estudado alguma teoria relacionada a moralidade.

Na terceira questão perguntamos sobre a ausência de formação teórica e metodológica durante a formação acadêmica para lidar com a educação moral dos alunos. Um participante afirmou nunca haver recebido algum tipo desta formação, cinco participantes receberam formação parcial e 4 afirmaram receber uma formação mais consistente.

Na quarta questão procuramos descobrir se em suas aulas, os professores buscam contribuir com a formação dos valores morais dos alunos. 7 participantes responderam afirmativamente, 2 disseram que contribuem pouco e 1 disse que não contribui.

Na questão cinco perguntamos quem desconhece totalmente as teorias sobre educação moral e apenas 1 participante respondeu que desconhece, os demais afirmaram conhecer, ainda que superficialmente. No entanto, sabemos que um conhecimento raso ou superficial das teorias sobre educação moral não é suficiente dentro do ensino de ciências, Razera (2013) faz um alerta sobre estas questões quando diz que não são apenas os conhecimentos científicos que estão presentes nestas aulas, existe um conjunto de aspectos atitudinais que acompanha esta prática e que pode agir contra ou a favor das ciências, a depender da forma como serão conduzidos. Ele destaca que:

A escola está inclusa dentre os ambientes de ensino e aprendizagem da moral por isso, é equivocado pensar que os professores não têm relevante papel a desempenhar na formação moral, porque essa deveria ser função apenas da família. Ainda que outras instituições participem, não há como excluir a escola e os professores desse papel (RAZERA, 2013, P.19).

Assim como Piaget (1994), Razera também ressalta que a moral se aprende durante a vida inteira, nos variados ambientes que frequentamos e é bem mais do que o resultado de um ensino planejado ou intencional, uma atitude não pensada pode influenciar a muitos.

3.2. Perfil paradigmático moral de professores de ciências

A partir da questão 6, embora permaneça o método Likert, as perguntas começam a ser pautadas nas linhas paradigmáticas descritas na teoria de Josep Puig (1998), é baseado nelas que traçamos um perfil sobre formação dos professores de Ciências da educação básica.

As questões 6 e 6.1 remetem a educação moral como socialização e de acordo com essa linha paradigmática:

A formação moral é um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade o sistema de valores e normas vigentes. Valores e normas que lhes são impostos como uma força alheia à sua consciência e a sua vontade e que exerce influência e pressão sobre eles (PUIG, 1998, p. 29).

Aqui criamos a situação-problema: “Um professor de Ciências acredita muito seriamente que as regras sociais (normas construídas coletivamente por uma sociedade) devem preponderar sobre as opiniões individuais. Assim, em suas aulas, esse professor evita que os alunos fujam do conteúdo com opiniões pessoais”.

4 professores concordaram parcialmente com essa atitude e 6

professores discordaram totalmente.

Na questão 6.1 apresentamos a seguinte situação: “Sua turma é composta por alunos bem observadores e que cobram da escola o mesmo peso e a mesma medida para todos. Como você agiria diante de uma situação em que um aluno se nega a seguir uma regra da escola pelo fato de ser contrária as regras sociais vigentes em sua comunidade?”

Para este questionamento as respostas foram variadas. 7 professores afirmaram buscar um diálogo na tentativa de fazer com que o aluno desconsidere as regras impostas pela sociedade onde está inserido e acate as normas definidas pela escola. 1 Professor afirmou que levaria o assunto para debate com a turma e agiria a partir das argumentações dos grupos. 1 professor disse que agiria dentro dos preceitos da constituição em que cabe esta regra. 1 professor afirmou que apoiaria a posição do aluno e o incentivaria em sua decisão de priorizar as regras definidas por seu meio social. Vejamos na íntegra algumas destas respostas:

“Usaria o diálogo explicando a importância de se respeitar as regras escolares e tentaria chegar a um acordo comum” (Justiça, 2022)

“Primeiramente: utilizo o bom senso e levo a situação para o debate com os próprios estudantes. Segundo, procuro identificar a origem do argumento desse estudante. Terceiro, analiso e faço várias reflexões sobre sua cultura e a utilização de regras que o divergem das usadas no ambiente atual. Quarto, continuamente vou mostrando os prós e os contras no uso das regras” (Leal, 2022)

“Eu tentaria entender quais são as regras que ele se nega a cumprir mostrando que sem uma definição clara do conjunto de regras que devem ser respeitadas e cumpridas, não haverá um ambiente educacional igualitário. Mostrar que haverá regras que não serão negociadas nem discutidas encorajando os estudantes a entendê-las e segui-las.” (Ternura, 2022)

“Incentivo o estudante a fazer valer sua opinião e postura. Brigar por seus direitos, se assim ele se sente prejudicado.” (Prudência, 2022)

A partir destas duas problemáticas e das respostas emitidas pelos participantes observamos que, os professores aqui citados, não concordam com a linha paradigmática da educação como processo de socialização.

Considerando que este é “um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade os sistemas de valores e normas vigentes, que lhes são impostos com uma força alheia à sua consciência.”(PUIG, 1998, p. 29) É a essência da democracia considerar as regras com um produto da vontade coletiva e não como uma emancipação de uma vontade transcendente ou de uma autoridade de direito divino. Todos os professores reconhecem a importância do diálogo, assim, é a essência da democracia, substituir o respeito unilateral da autoridade pelo respeito mútuo das vontades autônomas.

Sendo assim, concluímos que nenhum dos professores participantes desta pesquisa possui o perfil desta linha paradigmática, pois não concordam que a origem do desenvolvimento moral seja totalmente externa, com regras impostas pelo meio social

As questões 7 e 7.1 exemplificam a educação moral como clarificação de valores.

Do ponto de vista pedagógico, a clarificação de valores baseia-se na ação consciente e sistemática do educador que tem por objetivo estimular processos de valorização que levem os alunos a compreensão de quais são realmente seus valores, para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com os mesmos. Para estimular esse processo, o educador deve proporcionar programas e experiências que favoreçam o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando toda doutrinação ou inculcação. A tarefa de educar moralmente fica limitada a um processo de esclarecimento pessoal (PUIG, 1998, p. 39).

Para esta linha, apresentamos a seguinte situação:

“Reconheço que meus alunos são seres livres e autônomos, com capacidade para decidirem o que consideram melhor em cada momento da trajetória escolar, inclusive no cotidiano das nossas aulas, pois, seus valores já estão definidos.”

Diante desta problemática, 6 professores concordaram parcialmente, 4 discordaram totalmente e nenhum concordou plenamente.

Na questão 7.1 trouxemos a seguinte afirmação: “Julgo ser parte do

meu trabalho realizar intervenções educativas com o fim de ajudar o aluno a esclarecer por si próprio o que tem e o que não tem valor. Não é meu dever fixar ou transmitir valores, nem mesmo exaltar um sobre o outro.”

Diante desta problemática os professores se dividiram. 6 defenderam que os alunos devem construir ou escolher os próprios valores e que os professores só têm mesmo a função de mediar, de promover o autoconhecimento, de ajudar o aluno a clarificar, refletir, debater e repensar seus valores.

A professora Vida concordou com a situação descrevendo sua opinião da seguinte forma:

“Concordo. Penso que os professores estão em sala de aula para auxiliar na construção dos valores dos nossos estudantes e não transmitir os nossos valores para eles”. (Vida, 2022)

O professor Leal também se mostrou favorável:

“Concordo sim. A escola brasileira, hoje, encontra-se voltada para conteúdos que vão ajudar o aluno a ingressar numa universidade ou no campo de trabalho. Os valores éticos culturais não estão sendo priorizado. Os professores precisam cumprir um programa preestabelecido pela instituição como um meio par a aquisição do conhecimento ou a formação da cidadania do aluno.” (Leal, 2022)

As professoras Ternura, Coragem e Honra, apoiam o paradigma da educação moral como clarificação de valores, ao afirmarem que:

“Somos mediadores que ajuda o aluno a chegar às informações necessárias para potencializar seu aprendizado”. (Ternura, 2022)

“Promover autoconhecimento é algo primordial para que os alunos alcancem seus objetivos de forma feliz e assertiva”. (Coragem, 2022)

A professora Amável foi além, e trouxe as questões referentes aos conhecimentos prévios como algo próprio da clarificação de valores.

“Concordo. Como educadora devo pautar meu trabalho na formação do cidadão de forma integral, valorizando seus conhecimentos prévios, seus valores e ajudando-os clarificar, refletir, debater, repensar e reconstruir seus

valores. (Amável, 2022)

4 professoras discordaram desta linha de pensamento, dentre elas, a professora Generosa que se posicionou com a seguinte afirmação.

“Os estudantes da Educação básica, em sua grande maioria, ainda não têm maturidade para decidir o que é melhor para sua trajetória escolar, então o professor tem papel fundamental em momentos de intervenções que esclareçam e indiquem as possibilidades, para assim os estudantes poderem julgar o que é essencial para sua vida.” (Generosa, 2022)

A professora Justiça descreveu sua opinião da seguinte forma:

“Concordo que devo fazer intervenções e que também devo transmitir valores” (Justiça, 2022).

A professora Prudência não concordou com a problemática e se posicionou assim:

“A escola é um lugar de construção, reconstrução, mas isto não quer dizer que eu não transmita valores. Os valores que entendo como positivos certamente serão passados, não só por palavras, mas principalmente pela minha prática de vida”. (Prudência 2022)

A professora Compaixão também desacredita deste paradigma em que o foco é clarificar os valores pré adotados. Com relação a isso ela diz:

“A Educação que realizo vai muito além da área pedagógica. Acredito que o educador tenha uma grande influência na vida de cada docente, seja positiva ou negativa. Vivo cada dia para que seja uma influência positiva, não tão somente nas áreas pedagógicas, mas em especial no âmbito moral o qual será base para uma estrutura forte de educação para o mundo. Quer queiramos ou não, os nossos valores são notados e absorvidos pelos alunos, por isso, o professor deve influenciar e intervir para o bem.” (Compaixão, 2022)

Analisando as respostas obtidas, percebemos que 6 dos professores participantes concordaram parcialmente com as situações problemáticas apresentando um perfil de educação moral como clarificação de valores. Puig (1998), vê alguns perigos na educação moral realizada com base neste paradigma, e ainda que a maioria destes professores jamais tenha tido acesso à sua teoria, alguns demonstram opiniões em comum com o autor que diz:

A postura na clarificação de valores insiste na responsabilidade de cada sujeito na construção de sua própria vida. No entanto, esta visão deixa muito pouco espaço para a interdependência e corresponde a uma visão muito individualista do lugar que cada pessoa ocupa na sociedade (PUIG, 1998, p. 40).

Ele alerta também para os perigos que a imaturidade do educando pode causar, pois, na idade escolar o que é bom ou mal, justo ou injusto, correto ou errado, ainda são conceitos que não estão totalmente definidos ou compreendidos por eles, além disso, o leque de valores (ou falsos valores) aberto diante deles é muito amplo, e isso pode deixá-los confusos no momento de escolher quais valores adotar. Portanto, apenas ajudá-los a clarificar ou refinar os valores que escolherem pode não ser o caminho mais certo para a educação moral. Há regras e normas que podemos negociar com as crianças pequenas como, por exemplo, que roupa vestir em determinada situação ou que horas ir para a cama aos finais de semana. Outras, no entanto, não são negociáveis, tais como, escovar os dentes após as refeições, comer alimentos saudáveis, entre outras. A imposição de alguns limites iniciais é fundamental para a construção efetiva da moralidade. Assim também o é na situação escolar. Há regras que precisam ser observadas, tais como fazer a tarefa de casa ou não atrapalhar as atividades dos colegas.

As questões 8 e 8.1 tem base na educação moral como desenvolvimento, que traz uma proposta cognitiva e evolutiva, baseada no desenvolvimento do juízo moral e tem por principais representantes Jean Piaget e Laurence Kohlberg. Piaget (1994) traz a moralidade como um processo fundamentado no estímulo de pensamentos sobre questões morais e que vai evoluindo a partir de etapas.

A intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma. Deve se propiciar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia (PIAGET, 1998, p. 45).

Assim como Piaget, Kohlberg (1992) também considera que a

finalidade básica da educação moral é proporcionar ao aluno condições para que, vivencie os estágios e desenvolva o juízo moral. A partir dessa linha de pensamento foi que elaboramos os questionamentos 8 e 8.1.

Na questão 8 colocamos a seguinte afirmação: “Não cabe a mim, enquanto educador trabalhar com abordagens voltadas para a moralidade, pois, de forma natural os alunos vivenciarão os estágios do desenvolvimento moral, aprendendo a lidar com eles.”

Diante desta situação apenas um professor concordou enquanto nove discordaram.

Quando perguntamos sobre a importância de estimular ou auxiliar os educandos a atingirem todos os estágios de desenvolvimento do juízo moral (questão 8.1), 6 deles concordaram plenamente e 3 parcialmente. Vejamos o posicionamento de alguns professores:

“A aprendizagem contextualizada em relação ao conteúdo busca desenvolver o pensamento mais elevado, não apenas a aquisição de fatos independentes da vida real. No processo, a aprendizagem é sócio interativa, envolve os valores, as relações de poder e o significado do conteúdo entre os alunos envolvidos. No contexto, propõe-se não apenas trazer o real para a sala de aula, mas criar condições para que os alunos revejam os eventos da vida real numa outra perspectiva.” (Leal, 2022)

“A escola é um espaço de construção, então faz parte sim do trabalho do professor direcionar caminhos, mostrar as possibilidades, esclarecer sobre as diversidades, para que os estudantes construam uma educação de valores.” (Generosa, 2022)

“Posso fazer isso promovendo atitudes adequadas e abordando a educação.” (Ternura, 2022)

“A educação é abrangente. Não se trata apenas de conteúdos metodológicos e específicos de cada componente curricular. Ela é integral.” (Prudência 2022)

“Estimular faz o aluno pensar, questionar e buscar seus conhecimentos”. (Compaixão, 2022)

Segundo Piaget, estruturas da inteligência não nascem pré-formadas no indivíduo, nem são adquiridas fora dele, mas são construídas ao longo do

desenvolvimento, pela atividade própria do sujeito que efetua trocas significativas sobre o mundo real. Em uma perspectiva piagetiana, as crianças não adquirem conhecimentos ou valores morais absorvendo-os de fora, como uma esponja, mas vão construindo-os de forma lenta e gradual numa constante interação com o meio.

“Um dos grandes desafios da escola moderna é a formação de valores dos seus educandos, vive-se uma era de crise e valores, na qual os interesses capitalistas e individuais suplantam os valores morais. E para que seja possível alcançar uma educação em valores consistentes é preciso que haja maturidade dos indivíduos, os quais perpassam por estágios de desenvolvimento. O educador tem um papel importante e fundamental na transição dos estágios de desenvolvimento desses indivíduos.” (Amável, 2022)

A professora Vida disse que desconhece os estágios de desenvolvimento moral da criança.

Nove professores apresentam o perfil da educação moral como desenvolvimento, pois, acreditam num paradigma moral de origem interna e na estimulação do pensamento moral como ferramentas deste desenvolvimento.

As teorias de desenvolvimento apresentadas por autores como Kohlberg (1992) e Piaget³ (2001), são dignas de confiança na esfera educacional, no entanto, Puig (1998) apresenta uma preocupação com as diferenças individuais no tempo de desenvolvimento moral de cada criança, pois, segundo ele, apesar dos estudos indicarem a idade para cada estágio, fatores sociais, familiares e emocionais podem causar variações no desenvolvimento; Puig também pontua o papel limitado que as questões sociais e culturais

³Existes autores que discordam desse posicionamento de Puig (1998), a própria Freitag (1991), ressalta que são os comportamentos e não as pessoas que estão em estádios, a idade é um indicador e não um critério de desenvolvimento. Em relação ao papel limitado referentes as questões sociais e culturais, a autora enfatiza que apesar de Piaget ter evitado o conceito de sociedade, ele aparece em sua teorização sob três formas: i) enquanto “meio”, no qual age e interage a criança; ii) enquanto “grupo social” (cooperação), no qual se movimenta a criança; iii) enquanto objeto de reflexão dos sociólogos. Para Montoya (2011), no texto, aquisição da linguagem e pensamento: para além do reducionismo endógeno e exógeno, para o autor um olhar mais aprofundado da teoria nos permite um outro entendimento, a relativização dos determinismos endógenos e exógenos exija pensar a evolução enquanto dialética de continuidade e descontinuidade nos diferentes planos de ação e aceitar a solidariedade entre as coordenações interindividuais e as coordenações intraindividuais.

recebem dentro deste paradigma.

As questões 9 e 9.1 simulam exemplos da educação moral como formação de hábitos virtuosos.

O que melhor caracteriza este paradigma moral é a convicção de que uma pessoa não é moral se conhece o bem apenas intelectualmente. Para considerar moral um sujeito é preciso que ele mantenha uma linha de conduta virtuosa, que realize atos virtuosos e o faça habitualmente (PUIG, 1994, P. 62).

Então pensamos a seguinte situação: “Entendo que educar moralmente é fazer com que o aluno se habitue a prática do bem, portanto incluo em minhas aulas exemplos e modelos de pessoas dignas de serem imitadas e atitudes virtuosas para serem realizadas habitualmente.”

Esta foi uma das questões em que a maioria dos participantes concordou plenamente, 7 deles; 2 concordaram parcialmente e 1 discordou.

A professora Vida e a professora Generosa foram as participantes que concordaram parcialmente, justificando das seguintes formas:

“Discordo da parte que diz que os estudantes devem imitar atitudes, penso que eles podem construir atitudes a partir de alguns exemplos. Acredito e defendo sujeitos autônomos, não penso ser adequado estimular nos estudantes práticas que levem a reprodução de atitudes” (Vida, 2002)

“Usar exemplos a serem seguidos é algo perigoso e deve ser feito com muita cautela, posso usar modelos sim, mas minha abordagem fará total diferença, o estudante precisa compreender o exemplo usado e ter capacidade de admirar e também criticar determinadas posturas, penso que atitudes positivas devem ser mostradas sim, caminhos que serão possíveis de serem seguidos, mas isto deve ser feito sempre em forma de análises e discussões, para não tornar um padrão exigido. Exemplos devem ser usados para discussões e análises e de forma que fique claro que não está sendo um padrão a ser seguido, apenas um exemplo a ser analisado e que este contribua para formação de ideais.” (Generosa, 2022)

Elas criticaram a ideia de que os estudantes devem imitar atitudes, para elas os alunos devem ter as próprias atitudes, ainda que baseadas em exemplos, mas não imitá-los, eles devem ter autonomia para admirar e também para criticar; os exemplos devem ser vistos como possibilidades e

não como padrões, pois aparentemente na visão deles, modelos prontos não combinam com autonomia.

Vejamos as respostas de alguns professores que concordam plenamente com o paradigma da educação moral como formação de hábitos virtuosos.

“Um dos melhores métodos para modificarem comportamentos são: reiteração e exemplos. O professor precisa de liberdade e autonomia para lidar com os conteúdos que vão provocar a inquietação do aluno. Para isso, a escola deve contribuir oferecendo-lhe condições para atuar, apoiando-o nas suas ideias com o mesmo objetivo de formar pessoas que podem mudar toda uma nação. Muito mais que ensinar conteúdos, a escola tem a responsabilidade de contribuir para a construção da cidadania e o respeito às diversidades. Mas o professor tem que estar preparado diariamente, manter-se atualizado. Para evitar de inserir para os alunos exemplos ultrapassados.” (Leal, 2022)

“Com referências positivas acaba-se aprendendo coisas positivas. As pessoas são livres para escolher seguir os exemplos positivos ou querer pagar o preço (correr o risco) de quebrar a cara e fazer diferente” (Coragem, 2022)

“Além de mostrar bons exemplos, preciso ser. O aluno precisa ver em mim o melhor; os exemplos dos bons hábitos ensinam e ajudam na boa formação moral dos discentes.” (Compaixão, 2022)

“É no espaço escolar que, se constrói paradigmas, os quais influenciarão no contexto social. Quando o educador inclui em suas aulas exemplos e modelos de pessoas, principalmente, aquelas que fazem parte do convívio na comunidade onde a escola está inserida, torna-se então um meio para desenvolver os conhecimentos do educando de forma autônoma, em que ele seja capaz de transformar a realidade social. A educação moral fundamentada nos modelos ideais, não neutraliza a autonomia dos educandos, a escola deve ser lugar em que o aluno vai vivenciar, refletir e debater sobre questões éticas e morais, repensando a sua conduta e a conduta do outro.” (Amável)

“Os exemplos arrastam as pessoas para boas maneiras, boas práticas, boas condutas, desenvolvem bons sonhos e acreditam que vale a pena. A submissão também é uma decisão tomada com livre arbítrio. Concordar que o outro tem razão e seguir seu modelo, seu conselho entre outros, é um ato de humildade, colaboração, compartilhamento de ideias”. (Prudência 2022)

A professora Honra, que discordou da situação, não deu justificativa. Portanto, nove professores demonstraram um perfil da educação moral como hábitos virtuosos e, embora a origem deste paradigma seja externa, baseada

em modelos morais a serem imitados, eles acreditam que atitudes boas e do bem contribuem para a eficácia da educação moral e devem ser copiadas.

Puig (1998), no entanto, afirma que a educação moral fundamentada na transmissão ou aquisição de hábitos virtuosos, vistos como modelos ideais, representa uma educação moral pautada na submissão ou na reprodução de atitudes. Ele diz:

Apesar de entender que a moralidade não se reduz a obediência cega a algumas regras, insistimos em que a aquisição da virtude não é tanto um produto da autonomia moral mas, de uma certa forma, de submissão. Entendemos também que, nada permite assegurar que seja possível estabelecer um conjunto de hábitos e virtudes suficientes para orientar o presente e o futuro da vida dos alunos de nossas escolas (PUIG, 1998, p. 64).

Ao passo que alguns discordam, outros concordam que exemplos podem ser eficazes em transformar comportamentos ruins, que a imitação também é um caminho para autonomia e afirmam que boas referências podem gerar boas atitudes e que o professor deve ser o melhor exemplo, pois, bons exemplos influenciam no contexto escolar e social. Esta é uma prática comum também em outros espaços educacionais, como na família, igrejas e demais instituições. Assim eu compreendo que não se trata de comparações, mas de modelos que são colocados diante do aluno na intenção de fazê-lo compreender que a prática de determinada atitude irá torná-lo alguém melhor. Feliz é o professor que consegue transformar a vida de um aluno fazendo-o admirar bons exemplos e abster-se de exemplos negativos.

Os questionamentos 10, 10.1, 11 e 11.1 são respaldados na Educação moral como construção da personalidade moral. Quanto a ela, Puig alerta que:

A moral não é dada de antemão e nem escolhida, mas surge através de um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural... trabalha com os pequenos e grandes problemas morais que a experiência nos apresenta. A abordagem dos problemas morais deve ser orientada por guias que ajudem a considerar os conflitos, não que tragam soluções acabadas

(PUIG, 1998, P.74).

Para ponderar o que os professores pensam com relação a esta teoria, pensamos nas seguintes situações: “Entendo que a construção dos valores morais é uma tarefa unicamente cultural e não educativa, devendo ser trabalhada no meio social e familiar, não cabe a escola preocupar-se com estas questões.”

Com relação a situação acima, 2 professores concordaram parcialmente e oito discordaram totalmente; vamos ver alguns relatos dos professores.

“Quando pensamos em instituições sociais formadoras, a escola é uma delas. A construção humana dos indivíduos é dada, também, dentro da escola. Portanto, não temos como negar a participação da escola na construção da moralidade e valores das/os estudantes.” (Vida, 2022)

“Sim aproveito todas as situações possíveis e até as que posso usar como tema transversal para promover temáticas construtivas de valores sociais os quais toda a sociedade sairá ganhando com cidadãos respeitosos satisfeitos e os mais importantes felizes. Livros de Referência: Uma vida com propósito, É preciso crescer, A coragem de ser imperfeito.” (Coragem, 2022)

“O trabalho da formação moral dos docentes é importante, é importante que todos estejam envolvidos num mesmo propósito que é o bom desenvolvimento moral dos seus...” (Compaixão, 2022)

“O docente deve estar atento para preparar o estudante para participar de uma sociedade complexa e dinâmica, conseqüentemente, precisamos estar capacitados para poder reconhecer as dificuldades e as limitações que seus alunos apresentam, tanto como grupo, como individualmente. E é nesses espaços que podemos identificá-los onde é preciso uma intervenção mais assertiva.” (Amável, 2022)

A professora Generosa afirmou que concorda parcialmente com a questão, porém, Justificou como quem concorda plenamente.

“A construção de valores morais é um processo e a escola contribui sim para esta formação, afinal, a maioria dos estudantes passam no mínimo quatro horas do seu dia neste espaço social, a vivência contribui para formação de ideias, posturas, sonhos e metas.” (Generosa, 2022)

Outras duas problemáticas foram colocadas diante dos professores. Uma refere-se ao ensino de ciências isento de dogmas religiosos ou do senso comum (questão 11), onde dois professores concordaram plenamente, pois, acreditam que o ensino de ciências só pode ser baseado em teorias aceitas pela comunidade científica, três professores concordaram parcialmente e cinco professores discordaram alegando que há muita ciência no senso comum. Eis a questão:

“Ao ensinar ciências para meus alunos, não posso me basear em dogmas religiosos ou do senso comum, mas apenas em teorias aceitas pela comunidade científica”.

A professora Honra concordou plenamente com a situação acima, mas não apresentou justificativas.

A professora Vida concordou dizendo: “O ensino de ciências se pauta no conhecimento científico, em processos que possuem rigor científico”. (Vida, 2022)

A professora Amável concordou parcialmente. Segundo ela: “As teorias científicas devem ser a base de ensino, no entanto, o senso comum deve também permear as discussões em sala de aula, bem como os princípios religiosos precisam ser reconhecidos continuamente como referenciais diante dos conflitos de ordem moral.” (Amável, 2022)

A professora Coragem discorda e diz:

“Posso usar a ciência para confirmar meus dogmas religiosos”. (Coragem, 2022)

“Atuando enquanto professora de ciências, busco em minhas aulas mostrar o que dizem os dogmas religiosos, o senso comum e a teoria aceita pela comunidade científica, o estudante precisa, desde cedo, aprender a pesquisar as verdades existentes e a partir daí chegar as conclusões. Não posso mostrar apenas o que foi comprovado cientificamente e esquecer os diversos saberes de uma comunidade, a investigação precisa estar presente em todos os momentos nas aulas de ciências.” (Generosa, 2022)

“Respeitar os outros também é fazer Ciência. Considerar todas as suas

concepções, culturas e crenças é indispensável ao crescimento em diversos aspectos, inclusive sobre Conhecimento Científico”. (Prudência, 2022)

A outra problemática, com base na educação moral como construção da personalidade moral está relacionada a ciências e princípios morais. “Será que ser cientista requer abrir mão de alguns princípios vistos como morais?” Os professores demonstraram não concordar com este pensamento.

“Os docentes precisam entender o tipo de conhecimento que está sendo adquirido desde o empírico até ao científico” (Ternura, 2022)

“Seus valores não precisam ser jogados fora para ser um cientista, você pode alinhar suas pesquisas de forma íntegra e firme sendo ético nas suas pesquisas.” (Coragem, 2022)

“O fazer ciência implica em diversos processos: de observação, constatação, organização e experimentos, o que leva os cientistas a adotarem métodos e ações não condizentes com princípios morais. Portanto é preciso repensar a melhor maneira de se fazer ciências, no sentido de desenvolver projetos e ações em que os princípios e valores sejam consolidados. Nesta perspectiva os atos humanos precisam ser reflexivos e conscientes.” (Amável, 2022)

“E onde fica a ética, os valores particulares da essência de cada um? Joga-se uma vida, toda a construção de sua própria história pelo ralo?” (Prudência 2022).

Ficou evidente que a maioria dos professores participantes da pesquisa, discordam desta afirmação presente na questão 11.1, atestando que a ciência se faz a partir de produção humana em que os dogmas e princípios estão presentes. Portanto, 9 professores se mostram favoráveis ao paradigma da educação moral como construção da personalidade moral, uma linha paradigmática de origem interna, em que a moral não é adquirida por meios externos, mas por um trabalho conjunto em que o aluno tem participação ativa e voluntária.

Com relação a este paradigma, Puig (1998) escreve:

A educação moral como construção quer entrelaçar as linhas naturais e as linhas culturais de desenvolvimento, e quer fazê-lo entendendo que o resultado não é algo pré-programado, mas sim um resultado cultural que só alcançamos com a

ajuda dos sujeitos e suas experiências. (PUIG, 1998, p. 72)

Buscamos obter dos professores algumas respostas mais amplas com relação a temática e, na questão 12 perguntamos: O que a natureza da ciência tem a ver com a moral? As respostas foram diversificadas, mas todos apresentaram algo: a organização do conhecimento, a revelação de verdades, mudança de decisões, transparência, dentre outros, foram aspectos citados pelos professores como sendo comuns a moral; na fala de alguns deles, ciência e moral devem andar juntas.

“Acredito que a natureza da ciência e moral caminham juntas, a ciência só vai ser construída e consolidada se for levada em conta os princípios morais e éticos.” (Vida, 2022)

“A ciência busca mostrar teorias a partir de estudos e comprovações, quanto mais o homem conhece os resultados de suas ações e as mudanças por suas decisões, mais ele busca agir de forma moral e consciente.” (Generosa, 2022)

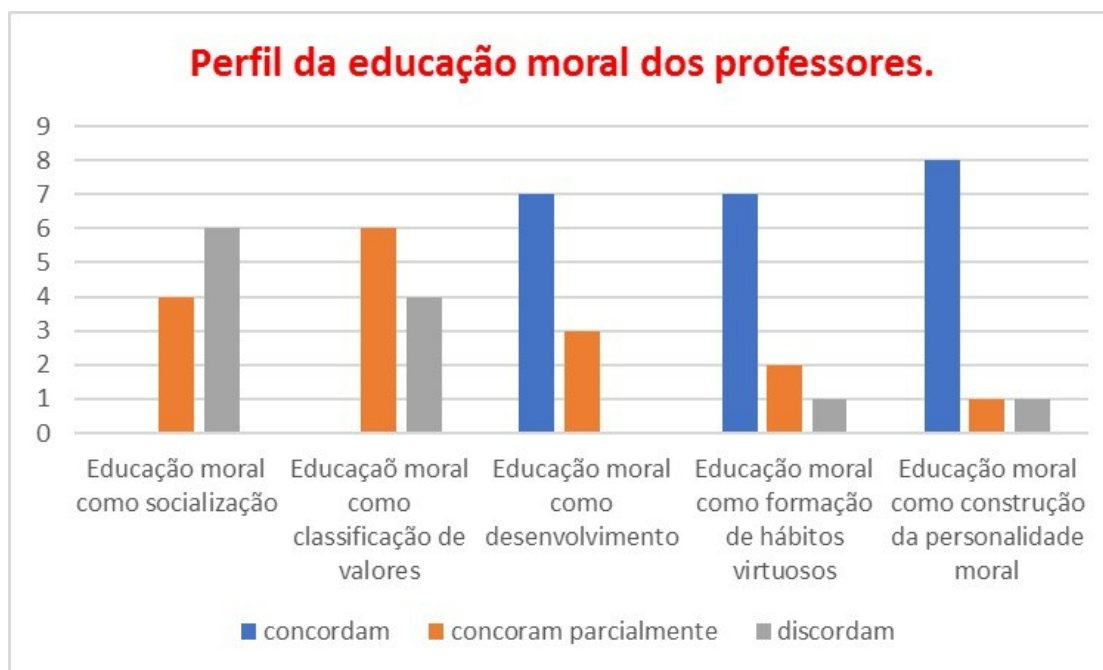
“Verdade absoluta e transparência.” (Compaixão, 2022)

“A ciência segue os princípios da ética e da moral, uma não anula a outra”. (Justiça, 2022)

“Uma vez que se entende o fazer científico e se enxerga as várias vertentes da ciência, é possível ter um posicionamento moral com a ciência.” (Honra, 2022)

Considerando tudo o que já li e vi até aqui, posso afirmar que o ensino de ciências tem um papel fundamental na educação moral dos nossos alunos, e vai desde os conteúdos às questões sociais, culturais, familiares, afetivas e emocionais, pois, a aprendizagem que de fato faz sentido, traz prazer e significado, proporcionando ao aluno experiências que vão durar por toda a vida. O seguinte gráfico é um resumo dos dados descritos e traz uma amostra da quantidade de professores que concordam totalmente, parcialmente ou que discordam dos perfis apresentados.

Quadro 06: Perfil da Educação moral dos Professores



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Observamos que a Educação Moral como Socialização não é muito aceita pela maioria dos professores e a Educação Moral como Clarificação de Valores também não é uma teoria muito clara para eles, por isso muitos concordam com elas apenas parcialmente. A Educação Moral como Desenvolvimento e como Formação de Hábitos Virtuosos é bem aceita por muitos dos professores entrevistados e o gráfico apresenta um empate técnico entre estas duas teorias, que ficam bem próximas do nível de aceitação da Educação Moral como Construção da Personalidade, sendo este o perfil da maioria dos nossos professores participantes.

3.3 A atuação dos professores de ciências na resolução das questões morais

Seguimos então para um dado mais prático e solicitamos dos professores que descrevessem uma situação vivenciada por eles no espaço escolar, em que perceberam a ausência de valores morais. Recebemos relatos de que alunos colam nas avaliações, episódios de violência, discriminação racial e de gênero, desrespeito as crenças alheias, envolvimento com o crime organizado, ameaças de homicídios, assédios sexuais, etc. Vejamos alguns

deles:

“São várias ocorrências, principalmente de violência como: discriminação, embates de gangues, abusos, distúrbios sociais. Sempre vou para o debate na comunidade, mas a conscientização primeira, em seguida encaminho para as devidas autoridades e intervenção multiprofissionais, mas não é fácil, não existe preparo pra isso na faculdade!” (Leal, 2022)

“Um estudante de uma escola de periferia disse que ia matar alguém da escola (direção), porque estava fazendo muitas regras e fazendo muitas exigências dos estudantes. Levei na brincadeira e quebrei o gelo com uma pergunta brincalhona: _ E para que tanta valentia numa pessoa só e em um menino tão bonito? Ele se acalmou um pouco e pudemos conversar sobre a importância das regras em todos os âmbitos, lugares inclusive dentro do Crime Organizado. As vezes dá medo, mas é preciso ir com medo mesmo.” (Prudência, 2022)

“A moralidade acaba perpassando em todos os momentos das relações interpessoais, ficando quase impossível estar ausente do dia a dia do ambiente acadêmico, são inúmeras as situações de ausência da moralidade, impossível listar.” (Coragem, 2022)

“Situação: Onde um aluno tocou, sem consentimento, no seio da colega. Foi muito constrangedor tanto para a garota quanto para mim. No momento dei uma pausa na aula, e conversamos sobre o que é permitido e o que é proibido, principalmente quando se refere ao seu corpo. Aproveitei o momento para falar do respeito para com o outro. A gente tem que agir com a formação dada pelas experiências da vida mesmo.” (Amável, 2022)

“A situação que me recordo no momento, acredito ser a mais comum nas escolas. Pegar estudantes colando durante a atividade avaliativa, sempre nessas situações eu faço o questionamento ao estudante, se ele acha a atitude que ele tá tomando correta. Com isso, acredito que deixo um ponto de reflexão para o mesmo.” (Vida, 2022)

É possível notar que, embora não haja na maioria dos cursos de formação acadêmica para o ensino de ciências, disciplinas voltadas para preparar o professor para agir ou intervir diante destes conflitos, os nossos professores estão engajados em contribuir com a formação moral destes meninos e meninas e, ainda que inconscientemente, acabam agindo de acordo um ou outro paradigma. De acordo com Razera (2013), é preciso introduzir nas formações de educação em ciências mais conhecimentos morais, porque

eles contribuem com o professor nos momentos de conflitos, ajudando-os a perceber os motivos que os causaram e pode auxiliá-los também nas decisões que envolvem os assuntos tecnocientíficos.

Assim, um bom conhecimento sobre a natureza moral da ciência, ainda que seja numa perspectiva limitada, também auxilia nessa contribuição, pois pode permitir melhores análises e raciocínios em questões polêmicas (RAZERA, 2023, p. 16).

A décima quarta questão busca saber dos professores quais assuntos ou temas, relacionados ao ensino de ciências envolve mais questões sobre moral. A origem da vida foi o tema mais citado, acompanhado do aborto, sexualidade e gênero, meio ambiente, ecologia, genética, doenças e curas, clonagem, radioatividade, produção do conhecimento científico e desenvolvimento humano. É curioso observar como os assuntos referentes a vida são vistos pelos professores como aqueles que mais envolvem questões morais; eles poderiam ter citado legalização das drogas ou armamentos, política e administração do país, cotas nas universidades ou outros; eu não sei dizer o porquê destes temas não terem sido citados mas, posso imaginar os motivos de terem destacado os outros, é que a moral está diretamente ligada a questões de sobrevivência e uma vida digna não se faz sem os valores morais.

Os últimos dados coletados nesta pesquisa buscaram indicar qual deve ser o papel do professor de ciências na formação moral dos alunos.

Na concepção dos participantes o professor é um mediador entre os educandos e as abordagens morais, ele é um agente influenciador para despertar interesses, desenvolver criticidade, formar cidadãos. Eles descreveram da seguinte forma:

“Atuar na formação moral dos alunos como mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação, promovendo o desenvolvimento do indivíduo consciente, crítico, e com potencial de transformação de si mesmo e da sociedade.” (Ternura, 2022)

“O papel do professor, ao se referir à educação moral, o ideal é que ocorra uma reflexão por parte de todos, visto que não há como ter educação sem reflexão. A formação de valores e hábitos que o indivíduo terá como base por toda a sua vida, são construídos em conjunto com a criação familiar, cultural e social desde a infância. Cabendo a escola e em especial ao professor contribuir para a formação do cidadão.” (Amável, 2022)

“A função do professor é evidenciar a ciência como atividade humana, portanto, dotada de ideologias, pautando a ética como ponte entre cientista e pesquisa, de modo que o aluno seja capaz de se posicionar criticamente frente a situações do fazer ciências.” (Honra, 2022)

“A Educação é para vida em todos os aspectos. O professor sempre vai aparecer como líder, orientador, influenciador. É muito forte o vínculo criado entre professor e estudantes, até mais do que entre pais. O professor é responsável por grande parte da construção moral dos estudantes.” (Prudência, 2022)

“O professor de ciências está o tempo inteiro, no decorrer de suas aulas trabalhando com questões morais, ele tem possibilidade de estar discutindo e mostrando caminhos e possibilidades o tempo inteiro, o estudante pode participar desses momentos que influenciarão sim em sua formação enquanto ser humano.” (Generosa, 2022)

“Um dos principais papéis do professor é mostrar, dentro da sua disciplina, como a moral e a ética são importantes para a produção do conhecimento científico que estudamos durante as aulas.” (Vida, 2022)

“Conduzir o conhecimento com base nos princípios bíblicos, despertando o interesse e a responsabilidade de se tornar um indivíduo ético e moral para o bom andamento da sociedade”. (Compaixão, 2022)

Compreendemos que todos os participantes concordam com a importância da formação moral nas escolas, no entanto, a prática dessa formação se dá por diferentes vias, é possível notar que a cultura trazida por cada um dos professores, o meio em que foi educado, influencia bastante na maneira como ele encara a formação moral do aluno e como reage e intervém aos conflitos morais. Foi possível notar também que a maioria das intervenções voltadas para a construção da personalidade são realizadas apenas quando surgem conflitos, não há estratégias de prevenção ou de preparo antecipado para a resolução de conflitos, para se pensar sobre ele e

em como gerenciá-los, não há espaços nas grades curriculares dedicados a esta educação. Penso que ganharíamos muito se, enquanto instituição educacional, pensássemos na educação moral como uma disciplina essencial, não está educação moral da imposição ou do autoritarismo, mas a educação moral enquanto desenvolvimento contínuo e permanente, que precisa ser pensada, discutida e desenvolvida para o bom uso da ciência, desde a ciência que se faz em uma sala de aula até aquela realizada em um laboratório. Os valores morais sempre foram e sempre serão os guias para as melhores decisões e para os melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estar em contato com tantas teorias e relatos voltados para a moralidade, reconhecemos que o conhecimento moral tem uma grande parcela cultural, um fator que não deve ser negado ou ignorado, mas que pode ser ressignificado e reconstruído. Muitas vezes são os costumes que educam e precisamos refletir a realidade deles trazendo estas questões para dentro da escola; as famílias devem ser solicitadas não apenas pelas queixas relacionadas aos filhos mas porque o contexto social de cada uma delas importa e pode ser um grande norteador das nossas práticas docentes.

No espaço escolar, ter os conhecimentos morais não é suficiente, o professor precisa saber fazer uso deles e pode começar valorizando as atitudes do educando em relação a moralidade e estimulando o respeito mútuo através do incentivo de relações de cooperação para que a autonomia moral seja alcançada. É importante ressaltar que no ambiente escolar também estão previstas discussões voltadas aos valores morais, por meio da Base Nacional Curricular Comum, que propõem a participação das crianças em suas relações e na aprendizagem de preceitos como justiça, solidariedade e respeito. Segundo Menin (1996), apenas falar ou ouvir sobre solidariedade não torna ninguém solidário, nem justo, nem honesto. Só se aprende a ser solidário sendo, só se aprende a ser honesto agindo com a honestidade, só se

aprende a amar agindo com amor. Assim como qualquer outra coisa desta vida, só aprendemos os valores morais colocando-os em prática.

Puig (1998) nos apresenta um estudo profundo sobre as teorias da moralidade e a construção da personalidade moral dos nossos alunos, trazendo também reflexões sobre práticas metodológicas que podem e devem ser desenvolvidas em nossas propostas educacionais. O ensino tradicional por si só não proporciona esta reflexão da aprendizagem em valores e não permite o desenvolvimento equilibrado do educando, não permite que pensem e atuem sobre questões práticas da personalidade moral, pois, muitos métodos são autoritários e tradicionais.

Ao analisar as respostas presentes nesta pesquisa, observamos a boa vontade e o interesse da maioria dos professores em, apesar das muitas carências da formação, proporcionar aos educandos métodos mais inovadores que poderão auxiliá-los no desenvolvimento de uma personalidade moral bem alicerçada.

Os resultados apontam que um mesmo professor apresenta características e métodos pertencentes a mais de um paradigma da educação moral, as variadas situações encontradas nos espaços escolares exigem atitudes que nem sempre estão ligadas a mesma linha de pensamento. No entanto, em cada grupo há um perfil que se destaca e nesta pesquisa o que predominou foi a educação moral como construção da personalidade moral. Embora os professores acreditem que vale a pena investir em bons exemplos, que destacar e incentivar boas atitudes de alguém é uma ferramenta indispensável no desenvolvimento da educação moral, eles apostam ainda mais em uma educação moral construída através de um trabalho pessoal, social e cultural, onde as soluções para os conflitos são pensadas e não entregues prontas ao educando, onde a escola também é espaço, não apenas acadêmico, mas educativo no real sentido da palavra, um lugar onde os alunos encontram meios de desenvolver uma personalidade moral bem alicerçada, baseada em experiências que eles vivenciaram e não apenas na experiência ou pela imposição alheia.

Como dito antes, os profissionais da educação apresentam boas intenções e boa vontade, mas falta formação, começar trabalhando uma boa convivência através de resolução de conflitos, espaços dialógicos, tutoria, colocando os alunos como protagonistas, pode trazer muito resultado mesmo diante de uma formação carente. Vale ressaltar também a importância do investimento nestes profissionais, valorizar a figura do professor, cuidar da saúde mental e dar-lhes suporte para o enfrentamento destas questões morais, pois, as teorias são extremamente importantes e valiosas, mas, elas só são solidificadas com a prática.

Cada um dos paradigmas apresentados, com certeza contribui, de alguma forma para a construção da personalidade moral, e qualquer que seja o perfil predominante em cada atuação docente, o que não podemos esquecer é de nos certificarmos de que as nossas crianças, os nossos alunos estão tendo espaço para desenvolverem o raciocínio moral sem imposições mas, com reflexão e autonomia, compreendendo que, assim como nos ensina o provérbio, é quando nos esquecemos de nós mesmos que fazemos coisas que jamais serão esquecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, João Baptista. **O status científico da bioética: visão multidimensional.** São Paulo: Iátria, 2010. p. 23-39.

ARANHA, Maria de Arruda. **Filosofia da educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVÊDO, Eliane Elisa de Souza. **Ensino de bioética: um desafio transdisciplinar.** Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, SP, v. 2, n. 2, p. 127-138, fev. 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2011.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 7 ed; Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASI, Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Rio de Janeiro: MEC, 2000.
- CACHAPUZ, A.[et al.] **A Necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLES, Robert. **Inteligência moral das crianças**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Construindo valores humanos na escola**. Campinas: Papirus, 2002.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo: EPU, 1996.
- COSTA, Sérgio Ibiapina Ferreira; DINIZ, Débora. **Introdução à bioética**. Brasília: Letras Livres, 2001. p. 13-19.
- COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 26^a ed. Portugal: ASA, 1996.
- DELVAL, J. **A escola possível: democracia, participação e autonomia escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- DEVIRES, Rheta. ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DÓRIA, Thais Andrade Ferreira. **A bioética na formação do biólogo: um desafio contemporâneo**. Salvador: R. FACED, n. 20, p. 99-122, 2011.
- DURKHEIM, E. **La educacion moral**. Buenos Aires: Losada, 1947.
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: editorial Desclée de Brauwer, 1992.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**, Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LENOIR, Noelle. **Promover o ensino de bioética no mundo**. Revista bioética, Brasília, DF, v.4 n. 1, p. 65-70, 1996.

- LEONE, S.; PRIVITERA, S.; CUNHA, J.T. (Coords.). **Dicionário de Bioética**. Aparecida: Editorial Perpétuo Socorro/Santuário, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINELLI, Marilu. **Aula de transformação**. 5ª ed. São Paulo: Petrópolis, 1996.
- MENIN, M. S. De S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MONTOYA, A. O. D. et all. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia genética**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011
- MORETTO, MILENA. **A base nacional curricular comum: discussões sobre a nova prescrição curricular**, Jundiaí, Paco Editorial, 2019.
- ORFÍRIO, Francisco. **“Diferença entre ética e moral”**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/diferenca-entre-etica-moral.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2020.
- PIAGET, Jean.; In VASCONCELLOS, Mário Sérgio. **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo**. São Paulo: Moderna, 2001.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1978.
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- RATHS, L; HARMIM, M; SIMONS, S. **El sentido de los valores y la enseñanza**. Uthea, 1967.
- RAZERA, Júlio César Castilho. **O desenvolvimento moral em aulas de ciências: Uma abordagem sobre potencialidades e necessidades**. Vitória da Conquista: Edições UESB. 2013.
- SOFFIATI, Arthur. **Ecologia: reflexões para debate**. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 1988.
- SPICA, Marciano Adílio. **Do valor da vida, dos interesses, dos sujeitos**. Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 223-237, dez. 2004.
- TILLMAN, Diane. HSU, Diana. **Atividades com valores para crianças de três a seis anos**. 2ª ed. São Paulo: Brahma Kumaris, 2002.
- VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo:

Casa do Psicólogo, 1996.

WADSWORTH, Berry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

WHITE, Ellen G. **Lar sem sombras**. 15ª ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1981.

ZANATTA, Joice Maria; BOEMER, Magali Roseira. **Bioética: uma análise sobre a sua inserção nos cursos de graduação em enfermagem em uma região do Estado de São Paulo**. Bioethikos, São Paulo, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário para coleta de dados a serem analisados na dissertação de mestrado intitulada Um perfil das linhas paradigmáticas sobre formação moral, apresentadas por professores de ciências da educação básica.

Mestranda: Cibele Mota dos Santos Krauss

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Santos Duarte

A1: Caracterização:

Sexo- M () F ()

Idade -----

Formação acadêmica -----

Disciplina que leciona-----

Tempo que atua na educação básica -----

A2: Questionário do tipo Likert

1- Conheço e já estudei algumas teorias sobre educação moral.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo totalmente

2- Conheço, mas nunca estudei as teorias sobre educação moral.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo totalmente

3- Não recebi formação teórica e nem metodológica para lidar com a educação moral dos meus alunos, por isso não me envolvo com essas questões em aula.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo totalmente

4- Não recebi formação teórica e nem metodológica para lidar com a educação moral dos meus alunos, mas sempre que possível em minhas aulas, procuro contribuir com a formação dos valores morais.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo totalmente

5- Não conheço nenhuma teoria sobre educação moral.

concordo Discordo

(6 e 6.1 Educação moral como socialização)

6- Um professor de ciências acredita muito seriamente que as regras sociais (normas construídas coletivamente por uma sociedade) devem preponderar sobre as opiniões individuais. Assim, em suas aulas, esse professor evita que os alunos fujam do conteúdo com opiniões pessoais.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo totalmente

6.1 Sua turma é composta por alunos bem observadores e que cobram da escola o mesmo peso e a mesma medida para todos. Como você agiria diante de uma situação em que um aluno se nega a seguir uma regra da escola pelo

fato de ser contrária as regras sociais vigentes em sua comunidade?

(7 e 7.1 Educação moral como clarificação de valores)

7- Reconheço que meus alunos são seres livres e autônomos, com capacidade para decidir o que considera melhor em cada momento da trajetória escolar, inclusive no cotidiano das nossas aulas, pois, seus valores já estão definidos.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo totalmente

7.1- Julgo ser parte do meu trabalho realizar intervenções educativas com o fim de ajudar o aluno a esclarecer por sí próprio o que tem e o que não tem valor. Não é meu dever fixar ou transmitir valores, nem mesmo exaltar um sobre outro.

Quer concorde ou discorde, descreva sobre sua resposta.

(8 e 8.1 Educação moral como desenvolvimento)

8- Não cabe a mim, enquanto educador, trabalhar com abordagens voltadas para a moralidade, pois, de forma natural os alunos vivenciarão os estágios do desenvolvimento moral, aprendendo a lidar com eles.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo totalmente

8.1- Faz parte do meu trabalho, enquanto educador, estimular os educandos a atingirem os estágios seguintes de desenvolvimento do juízo moral descritos por Kohlberg, é somente a partir deles que se torna possível o alcance de uma educação em valores consistente.

() concordo plenamente () concordo parcialmente () discordo totalmente

Complemente sua resposta:

(9 e 9.1 Educação moral como formação de hábitos virtuosos)

9- Entendo que educar moralmente é fazer com que o aluno se habitue a prática do bem, por tanto, incluo em minhas aulas exemplos e modelos de pessoas dignas de serem imitadas e atitudes virtuosas para serem realizadas habitualmente.

() concordo plenamente () concordo parcialmente () discordo totalmente

Complemente sua resposta:

9.1- A educação moral fundamentada na transmissão ou aquisição de hábitos virtuosos, vistos como modelos ideais a serem seguidos pelos alunos não representa uma educação moral pautada na autonomia e sim na submissão ou na reprodução de atitudes.

() concordo plenamente () concordo parcialmente () discordo

totalmente

Complemente sua resposta:

(10, 10.1, 11, 11.1; Educação moral como construção da personalidade moral)

10- Entendo que a construção dos valores morais é uma tarefa unicamente cultural e não educativa, devendo ser trabalhada no meio social e familiar, não cabe a escola preocupar-se com estas questões.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo

totalmente

10.1- Entendo que a construção dos valores morais é uma tarefa pessoal e coletiva, exige um trabalho conjunto que requer a colaboração pessoal, escolar, familiar e social. Portanto, costumo dar espaço e ponderar esta construção em minhas aulas.

11- Ao ensinar ciência para meus alunos, não posso me basear em dogmas religiosos ou do senso comum, mas apenas em teorias aceitas pela comunidade científica.

concordo plenamente concordo parcialmente discordo

totalmente

Complemente sua resposta:

11.1- Um professor de Ciências diz para a turma que estudar ciência ou ser cientista requer abrir mão de alguns princípios vistos como morais. Para fazer ciência é preciso considerar alguns preceitos amorais (moralmente neutro; que não leva em consideração preceitos morais). O que diz dessa afirmação?

Complemente sua resposta:

12- O que a natureza da ciência tem a ver com a moral?

13- Exemplifique alguma situação que você vivenciou na escola (incluindo alunos) envolvendo a ausência de pontos básicos da moralidade; como reagiu e como mediou a situação?

14- Quais assuntos relacionados ao ensino de ciências você acha que envolve mais questões sobre moral?

15- Qual deve ser o papel do professor de ciências na formação moral dos alunos?

 --

Anexo 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
 Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde
 - CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

- **QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**
 - PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Cibele Mota dos Santos Krauss
 - ORIENTADOR/ORIENTANDO : Prof.^a. Dra. Ana Cristina Santos Duarte

- **QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA**

ESTÁ SENDO FEITA?

○ TÍTULO DA PESQUISA

Um perfil das linhas paradigmáticas sobre formação moral, apresentadas por professores de ciências da educação básica.

○ POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Para promover debates e refletir sobre questões voltadas para a formação do sujeito crítico e reflexivo, assim como a formação de cidadãos mais éticos, comprometidos com a moral e com uma sociedade melhor.

○ PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Para compreendermos como são trabalhadas as questões morais no ensino de Ciências por professores da rede pública da cidade de Jequié, Bahia.

- **O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você responderá a um questionário com 15 perguntas sobre as abordagens morais durante sua formação e atuação docente.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Em escola da rede pública Estadual da cidade de Jequié-BA, entre os dias 15 de setembro a 15 de outubro/2021.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

40 minutos.

OBS: Considerando o período pandêmico, em que muitos não se sentem seguros com o contato pessoal, existe a possibilidade das entrevistas acontecerem por videoconferência. As entrevistas não serão gravadas, serão digitadas ou redigidas. O termo de consentimento será entregue em mãos, em local previamente combinado com cada participante, para aquisição de assinaturas; aqueles que preferirem podem realizar a assinatura eletrônica.

- **HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta

pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Considerando ser uma pesquisa qualitativa, feita a partir de questionamentos, o maior dos riscos seria o constrangimento causado ao participante por uma das perguntas formuladas; ele (a) pode considerar a pergunta indiscreta ou invasiva (mesmo sem a intenção de ser). Se isso vier a ocorrer o participante terá total liberdade para não responder a pergunta em questão e até mesmo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar que isso aconteça, será garantido ao voluntário a faculdade de isentar-se de responder ao questionário, retirar sua participação a qualquer momento, segurança e sigilo dos dados por meio de lacração de documentos em repositório adequado e prezaremos pela ergonomia dos aparelhos utilizados.

- **O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Tornarem-se aptos a debater em suas aulas de ciências questões referentes aos valores éticos e morais, tais questões lhes darão subsídios para a resolução de conflitos que, certamente surgirão no cotidiano escolar.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Contribuir na formação de professores com preparo para trabalhar em suas classes a educação moral, trazendo, junto aos conteúdos das ciências, a ênfase ao respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, entre outros, o que pode resultar em cidadãos mais conscientes e uma sociedade melhor.

- **MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**

- **Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

- **Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

- **E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: *Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

- **É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

- **Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

- **Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: Nenhum.

- **Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

- **Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

- **Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na Internet.

- **E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

- **CONTATOS IMPORTANTES:**

Pesquisador(a) Responsável: Cibele Mota dos Santos Krauss

Endereço: Rua E, n 18, B Pompílio Sampaio Jequié-BA

Fone: 28 981194574 / E-mail: krausscibele@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por
ele responsável)*



*Impressão Digital
(Se for o caso)*

Jequié, 07 de novembro, 2021 .

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Assinatura do(a) pesquisador

Jequié, 07 de novembro, 2021

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, _____ declaro para os devidos fins que a presente (dissertação ou tese) é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610⁴, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso esta já tenha ocorrido, na perda do título (Mestrado

⁴ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>.

ou Doutorado) do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),

Assinatura do(a) Autor(a)
Local e data