

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

ALEX ARAUJO MACEDO

**MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR:
DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL**

Uberaba

2015

ALEX ARAUJO MACEDO

**MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR:
DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG., como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio Dal Bello.

Uberaba

2015

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

M119m Macedo, Alex Araujo
Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral / Alex Araujo Macedo. -- 2015.
161 f. : il., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello

1. Julgamento (Ética). 2. Desenvolvimento moral. 3. Adolescência.
4. Professores de ensino médio. 5. Professores - Formação. I. dal Bello, Osvaldo Dalberio. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 17.022.1-053.6

ALEX ARAUJO MACEDO

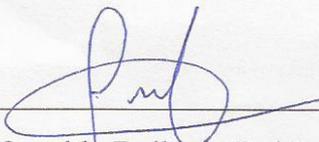
**MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR:
DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, M.G., como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio Dal Bello

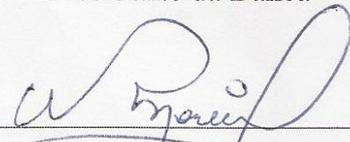
Uberaba, 23 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora



Prof. Dr. Osvaldo Dalberio Dal Bello – UFTM

Presidente da Banca



Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – UFTM

Membro Titular Interno



Prof. Dr. Newton Aquiles von Zuben – PUC – Campinas

Membro Titular Externo

À minha esposa Paula e à minha filha Julia, por trazerem luz e esperança à minha vida. Por contribuírem para que alcançasse esse objetivo. Por compreenderem minhas ausências e retornos silentes nas conversas e por estarem sempre ao meu lado nesta conquista. O meu amor e minha gratidão. Vocês são eternas dentro de mim.

Agradeço a Deus por tudo.

Ao professor Dr. *Oswaldo Dalberio Dal Bello*, pela confiança demonstrada, paciência pedagógica, amizade, valiosa e imprescindível orientação.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pela generosidade dos ensinamentos, e em particular ao professor Dr. *Acir Mário Karvoski* pela decisiva contribuição na qualificação desse projeto.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

Aos companheiros de caminhada *da primeira turma do programa de Pós-Graduação* pela amizade, pelos momentos de estudo, de avaliação e bate-papos que ajudaram a moldar esse trabalho.

Ao Érico pelas reflexões e interlocução ideológica nesse período “tão complicado”.

Aos meus pais e irmãos pelo amor, carinho, incentivo e referências de moralidade. Sem vocês eu não estaria aqui no meio do caminho, pois já caminhei bastante, mas ainda falta chão para trilhar.

A Luzia e Alberto, mestres da vida, pela crença de que a amizade é um valor para a vida toda.

Ao Sr. Walter pela sabedoria e pelas lições contra os pensamentos invasivos.

Aos professores e alunos que participaram como sujeitos dessa investigação, pela disponibilidade e pela reflexão que suas colaborações possibilitaram.

A Paula que ajudou na germinação desta pesquisa.

A torcida positiva de todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes nessa jornada.

“A determinação essencial da filosofia moral era ajudar exatamente o ser humano a conduzir uma vida em consciência”.

(Habermas)

A moralidade é a melhor de todas as regras para orientar a humanidade.

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

A moralidade é inerente a condição humana pois a vida em sociedade exige uma orientação moral – seguir regras que norteiam o comportamento -, uma postura em que as ações fundamentam-se numa reflexão, numa decisão e num julgamento racional. O estudo da moralidade e do desenvolvimento moral constitui, portanto, um dos aspectos mais importantes na compreensão do processo de educação e socialização do ser humano, tendo professores e alunos como principais sujeitos. Partindo desse pressuposto, a pesquisa investigou as concepções sobre a moralidade dos professores do ensino médio e a contribuição no processo de desenvolvimento e julgamento morais dos alunos adolescentes inseridos no contexto escolar. Os referenciais teóricos dessa pesquisa foram o conceito de moralidade da filosofia de Adolfo Sanches Vázquez e a teoria do desenvolvimento do julgamento moral, de Kohlberg. O procedimento metodológico foi qualitativo, com análise de conteúdo e construção de categorias interpretativas das respostas dos professores das suas concepções sobre a moralidade. O contexto escolhido foi uma escola pública da Zona Norte da cidade de São Paulo, e os sujeitos foram os professores do ensino médio e alunos do 3º ano do Ensino médio que atendiam ao perfil de adolescentes inseridos em contexto escolar. Aos professores foi aplicado questionário com perguntas fechadas e abertas, sobre suas concepções acerca da moralidade humana. Para aferir o nível de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes utilizou-se a adaptação brasileira do Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de J. Gibbs, que consiste em dois dilemas morais kolberguianos seguidos de perguntas. Para cada item são apresentadas ao sujeito seis alternativas de respostas, onde cada uma delas corresponde a um dos estágios dos níveis de julgamento moral da teoria de Kohlberg. A partir da análise dos dados, verificou-se que a concepção de moralidade heterônoma dos professores não se distancia, qualitativamente, do desenvolvimento moral, no nível convencional de moralidade, dos alunos adolescentes. Observou-se que, na concepção dos professores, que a moralidade é uma construção social e histórica, externa ao indivíduo e desenvolver a moralidade dos alunos significa educar para o respeito às regras e normas da sociedade. Nesse sentido, não existe o entendimento de que a o desenvolvimento moral e a moralidade são construções cognitivas e sociais dos sujeitos. O julgamento moral dos alunos situa-se no nível convencional (estágios 3 e 4), próprio da adolescência, confirmando a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Nas considerações finais, comenta-se a importância da formação ética, moral e da moralidade (inicial e continuada) dos professores, uma vez que os documentos oficiais que servem de parâmetros para a educação brasileira, institui a ética

como tema transversal e o professor como educador moral. Conclui-se, ainda, que a concepção de desenvolvimento moral aparece contemplada no entendimento dos professores, entretanto não se verifica uma prática planejada e sistemática no fazer docente em relação a estes aspectos, incluindo reflexão sobre a prática pedagógica, reflexões sobre aspectos importantes do desenvolvimento e julgamento moral, especificamente na adolescência, e implicações dos meios de mediação na promoção do desenvolvimento moral dos alunos.

Palavras-chaves: Desenvolvimento moral; Formação de professor; Moralidade; Adolescência.

ABSTRACT

Morality is inherent to human condition because the life in society requires a moral guidance – follow the rules that guide the behavior-a posture in which the actions are based on a reflection, in a decision and a rational judgment. The study of morality and moral development is therefore one of the most important aspects in understanding the process of education and socialization of the human being, with teachers and students as the main subject. Starting from this assumption, the research investigated the conceptions about the morality of middle school teachers and the contribution in the development process and moral judgment of teenage students entered in the school context. The theoretical references of this research were the concept of morality philosophy of Adolfo Sanchez Vazquez and the theory of the development of moral judgment, of Kohlberg. The methodological procedure was qualitative, content analysis and construction of interpretive categories of responses of teachers of their conceptions of morality. The context chosen was a public school in the area north of the city of São Paulo, and the subjects were the high school teachers and students in the 3rd year of high school that catered to the teenage profile inserted in school context. Teachers questionnaire was applied with closed and open questions, about their conceptions about human morality. To assess the level of students ' moral development teenagers used the Brazilian adaptation Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), by j. Gibbs, which consists of two Kohlbergian moral dilemmas followed by questions. For each item are presented the subject six alternative answers, where each corresponds to one of the stages of Kohlberg's theory of moral judgment. From the analysis of the data, it was found that the conception of morality heterônoma of teachers is not distance, qualitatively, moral development, in conventional level of morality, of teenage students. It was observed that, in the design of teachers, that morality is a social and historical construction, external to the individual and to develop students ' morality means educating for the respect for the rules and norms of society. In this sense, there is no understanding that the morality and moral development are cognitive and social constructions of the subjects. The moral judgment of the students is located in conventional level (stages 3 and 4), own adolescence, confirming the theory of Kohlberg's moral development. In closing remarks, comments on the importance of ethics training, morale and morality (initial and continuing) of teachers, since the official documents that serve as parameters for the Brazilian education, the establishment of the ethics as a cross-cutting issue and the teacher as moral educator. It is concluded that and the conception of moral development included in teachers ' understanding appears, however there

is a planned and systematic practice in making teaching regarding these aspects, including reflection on pedagogical practice, reflections on important aspects of development and moral judgment, specifically in adolescence, and media implications of mediation in promoting moral development of the students.

Keywords: Moral development; Teacher training; Morality; Adolescence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro 1: Bases do Juízo Moral.....	44
Quadro 2 - Os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.....	45
Quadro 3 - Pontuação referente aos estágios de desenvolvimento moral.....	89
Quadro 4 - Informações sobre os sujeitos (professores) da pesquisa	95
Quadro 5 - Classificação do nível de desenvolvimento moral de formandos de alunos adolescentes de ensino médio.....	121
Quadro 6 - Níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – MORALIDADE E DESENVOLVIMENTO MORAL	23
1.1 A Moralidade.....	23
1.2 O Desenvolvimento Moral.....	30
1.2.1 Biografia e Aspectos introdutórios de Lawrence Kohlberg.....	31
1.3 Principal influência de Kohlberg: O desenvolvimento moral segundo Piaget.....	36
1.4. Teoria do desenvolvimento moral Segundo Kohlberg.....	40
1.5 A Possibilidade de Mensuração da Moralidade Humana.....	55
1.6 Desenvolvimento Moral na Adolescência na Perspectiva de Lawrence Kohlberg	59
1.7 Raciocínio moral é um Raciocínio de Justiça.....	60
CAPÍTULO II – O PROFESSOR E A FORMAÇÃO DA ETICIDADE E DA MORALIDADE E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO MORAL DO ALUNO ADOLESCENTE	73
2.1 A atualidade da formação da eticidade e da moralidade docente.....	74
2.2 Ética e moralidade: competência docente.....	75
2.3 Formação ética para o desenvolvimento da moralidade dos alunos.....	76
CAPÍTULO III – PRODIMENTOS METODOLÓGICOS	80
3. Tipo de Pesquisa.....	80
3.2 Sujeitos da pesquisa e a Instituição pesquisada.....	86
3.3 Seleção dos alunos adolescentes.....	86
3.4 Seleção dos professores.....	87
3.5 Instrumentos e procedimentos para a pesquisa.....	88
3.6 SROM -Instrumento para aferir o desenvolvimento do julgamento moral dos alunos adolescentes inseridos em contexto escolar.....	88
3.7 Questionário de investigação das concepções de moralidade - Instrumento dos Professores.....	90
3.8 Análise e Interpretação dos dados da Pesquisa.....	92
CAPÍTULO IV - RESULTADOS DA PESQUISA	92

4.1 Resultados referentes aos professores.....	94
4.1.1 Categoria I: Percurso Pessoal e Formação moral acadêmica do professor.....	98
4.1.2 Categoria II: A Escola e o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.....	105
4.1.3 Categoria III: O professor e o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.....	114
4.5 Resultado da Pesquisa referente aos alunos.....	121

CONSIDERAÇÕES FINAIS130

REFERÊNCIAS.....137

APÊNDICES143

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E MENSURAÇÃO DE JULGAMENTO MORAL - QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL (SROM) Gibbs (1984); adaptado para a realidade brasileira por Biaggio (1989)	143
---	-----

APÊNDICE B – GABARITO DE AVALIAÇÃO DO SROM.....	153
---	-----

APÊNDICE C – SROM - Questões Acessórias ao SROM –Para avaliar a concepção dos alunos sobre a contribuição do professor no Desenvolvimento Moral dos alunos adolescentes inseridos na escola.....	154
--	-----

APÊNDICE D – Questionário de Investigação das Concepções de Moralidade dos Professores.....	155
---	-----

APÊNDICE E – Termo de Autorização para a realização da Pesquisa em Unidade Escolar.....	157
---	-----

APÊNDICE F - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação de crianças e\ou adolescentes em Pesquisa.....	158
---	-----

APÊNDICE G - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes maiores de idade em Pesquisa.....	160
---	-----

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa de Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG. Esta pesquisa aprofunda a moralidade dos professores e o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes inseridos no contexto escolar como elementos fundamentais e estruturantes do processo educacional.

A pesquisa, em nível de mestrado, aborda o desenvolvimento moral de alunos adolescentes de ensino médio e a contribuição dos professores no processo de desenvolvimento moral de seus alunos adolescentes a partir das suas próprias concepções de moralidade. O referencial teórico que dá suporte para esta dissertação é a compreensão de moralidade fornecida por Vázquez e a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

Acredita-se que com o aprofundamento de pressupostos teóricos do desenvolvimento moral e da moralidade, presentes nesta investigação, pode-se identificar o conteúdo e a forma de pensar e agir moralmente, de professores e alunos adolescentes e, como consequência, analisar as decorrências na educação moral dos alunos.

Origem do Estudo

A pesquisa percorreu o caminho da investigação sobre a moralidade e o desenvolvimento moral de alunos adolescentes inseridos no contexto escolar e a contribuição significativa do professor em tal desenvolvimento da moralidade. Trata-se de uma tentativa de demonstrar o nível de julgamento moral dos alunos adolescentes no enfrentamento com dilemas morais do cotidiano e a contribuição do professor no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.

Como Professor de Filosofia no Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e de Escolas da Rede Privada de Ensino do Estado de São Paulo constato o desafio, cada vez mais complexo da Educação e Desenvolvimento Moral na fase da adolescência. A tarefa de educar torna-se complexa uma vez que os professores têm que lidar não só com alguns saberes específicos, como era no passado, mas também com a construção de valores cada vez mais efêmeros nos dias atuais.

Uma das situações mais desafiadoras com a qual se deparam os profissionais que atuam na área da educação é a necessidade de contribuir com os subsídios de uma sólida formação ética nos alunos, por meio de uma educação que desenvolva a autonomia dos sujeitos frente à desordem moral (MACINTYRE, 2001) presente em nossa sociedade.

Professores e alunos, sujeitos sociais e históricos – entendemos sujeitos sócio históricos como seres sociais na convivência com os outros, que se constitui e interage com e na realidade, como parte integrante do meio social e histórico que atuam - se deparam com uma sociedade em permanente conflito onde os princípios éticos e morais acabam sendo postos em questão. Podemos perceber nas diversas publicações impressas, como livros, jornais, artigos científicos em revistas periódicas e outros, que abordam questões sobre este novo modelo social, que ele fortalece valores individualistas em detrimento dos valores sociais, o que dificulta a convivência em grupo (passível de se verificar pelos vários episódios de violência publicados nas mídias), onde fica evidente o desrespeito às leis e regras, bem como a vida humana. A esse respeito Silva (2009, p.16) coloca que “a cultura em voga leva os indivíduos a uma atitude de indiferença em relação às leis, normas e regras de garantia do convívio social ou de indecisão quanto às que devem seguir”.

Nesse sentido, torna-se premente a necessidade de discussão e reflexão dos valores éticos e morais em nossas vidas e que podem ser desenvolvidos através da e na educação.

Segundo Neto e Rosito (2009):

Reafirma-se, portanto, que a formação moral e ética é uma das contribuições essenciais da educação aos apelos dos tempos contemporâneos. Insere-se nessas contribuições a importância de princípios que fundamentem e promovam condições para uma vida pessoal e social de melhor qualidade. No interesse desses princípios e condições, a formação moral e ética torna-se também parte da educação para a consciência do *limite*.” (NETO E ROSITO, 2009, p. 10)

Para o exercício de sua profissão docente, os professores são formados e atuam nas suas disciplinas específicas: matemática, português, ciências, história ou qualquer outra disciplina. As práticas pedagógicas baseiam-se no referencial bibliográfico e metodológico consagrado do ponto de vista teórico e das experiências que deram certo. Com relação à ética e moral, onde o professor pode encontrar subsídios teóricos para desenvolver estratégias que fortaleçam o desenvolvimento da moralidade dos educandos? Como lidar com esta questão, com crianças e adolescentes na Educação básica, uma vez que, baseado na teoria cognitivo-evolucionista de Piaget, e depois Kohlberg elas ainda se encontram na fase da heteronomia, portanto são dependentes de certa forma dos conceitos e valores da própria família, ou de figuras de autoridade, como o professor. Qual o papel e importância da escola e do professor no processo de desenvolvimento da moralidade?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), que prescrevem o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes e a ética como tema transversal na escola, hoje são bastante conhecidos e discutidos dentro das mesmas, e muitos dos projetos políticos pedagógicos são significativamente influenciados por eles.

A diretriz em questão afirma que os temas transversais são amplos, traduzem preocupações da sociedade brasileira de hoje e devem ser incorporados às áreas já existentes no trabalho educativo da escola, atravessando os diversos campos de conhecimento. O texto, que se refere especificamente ao trabalho com a ética, propõe atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros, a partir de princípios, tendo como conteúdos prioritários o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade e o diálogo.

De acordo com La Taille (2006), o conteúdo do tema ética

[...] pode associar-se com uma definição de ética, pois traduz uma posição pedagógica que preza o desenvolvimento da autonomia moral. Porém, poderia muito bem se chamar de Educação Moral, porque é disso que se trata (a questão dos deveres é central). A escolha do título 'Ética' deveu-se essencialmente ao perigo político que havia em 'requestrar' os termos de uma proposta anterior[...] (2006, p. 66).

A necessidade de que nos ocupemos de questões relacionadas ao desenvolvimento moral é evidente. Autores da sociologia, como Peralva (2000) e Zaluar (1994), falam, discutindo a realidade brasileira, sobre uma sociedade constituída de grandes desigualdades econômicas, levando a um processo de individualismo em massa e de quebra do vínculo social. Compreendem que, frente a esse quadro social, o jovem fica sem perspectiva, sendo a miséria apontada como uma das causas de propagação de valores como o crime, bem como a omissão da família e de instituições como escolas e igreja na transmissão de valores morais.

Refletindo sobre o que é necessário para que o sujeito se desenvolva moralmente e consiga estabelecer relações de autonomia e cooperação, percebemos a importância da escola e da relação com o professor, além da família e do convívio social, para a constituição do sujeito. Essa relação pode auxiliar o desenvolvimento cognitivo e moral do jovem, o que afirma a grande responsabilidade da escola e do educador e a necessidade de pensarmos seu trabalho.

A relação com a figura do professor, conforme indicam Lino de Macedo (1996), Jaqueline Andrade (2003), Telma Vinha (2000), Maria Luiza Xavier (2003), Tania Marques (2005), Yves de La Taille (1999), D'Aurea-Tardeli (2009) e Trevisol (2009), pode ser algo

extremamente produtivo para o desenvolvimento moral do adolescente, em especial para a constituição de valores, o que justifica a escolha do aprofundamento na figura do professor para a pesquisa atual.

Na revisão de literatura e na busca sobre o estado da arte desta dissertação, encontramos pesquisas que demonstram, no entanto, que o desenvolvimento ético e moral previsto neste texto como algo a ser trabalhado, independentemente da disciplina com a qual o professor se ocupa, na prática, muitas vezes não vem ocorrendo, ou ocorre de modo isolado nas práticas dos professores e nas escolas.

Segundo Jaqueline Andrade (2003), a qualidade da relação com o professor pode proporcionar o aparecimento de esquemas afetivos diferentes na criança e no adolescente. Além disso, aponta para a importância do desenvolvimento moral do professor, afirmando que, quando é alguém autônomo, tende a propiciar autonomia nas relações, o que é relevante para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

La Taille (1999) acredita, também, na relevância do posicionamento moral do professor. Entende que as relações em sala de aula só são produtivas quando o professor assume um lugar de autoridade sem autoritarismo. Defende que a relação professor-aluno é, por definição, assimétrica, pois ele sabe coisas que o aluno quer saber. Assim, a hierarquia não deve ser negada no ambiente escolar, mas a autoridade do professor só existe quando considerada legítima pelo aluno.

O trabalho de Ulisses Araújo (1999) contribui para esta pesquisa por entender que um ambiente democrático e cooperativo é importante para o desenvolvimento do juízo moral na criança. Vivenciar esse tipo de relação com adultos e pares na escola pode ser, inclusive, mais relevante do que o nível sócio econômico em que o jovem vive. Afirma-se, assim, a importância da relação com o professor e com a escola, mesmo frente a dificuldades sociais.

Para Maria Luisa Xavier (2003), a formação do professor é extremamente importante para que ele seja relevante na formação do sujeito, pois faz parte da função do educador ajudar no processo de socialização da criança, trabalhando a questão da disciplina no desenvolvimento. Destaca o aprimoramento do professor nos dias de hoje, quando há necessidade de saber dar aula para quem não sabe ser aluno. Ainda, a autora salienta o apagamento, nos discursos e nas propostas de práticas pedagógicas contemporâneas, do processo de construção da autonomia das crianças e jovens, afirmando que hoje pouco se fala, ou planeja, de estratégias para obtenção dessa postura na escola. Para ela, questões referentes a dimensões não cognitivas, como o processo de individualização, a socialização e o

disciplinamento dos alunos, são pouco contempladas nos cursos de formação de professores, e há uma necessidade imediata de revisão desse tema.

O trabalho de Telma Vinha (2000) colabora para o tema, pois destaca a importância da formação do professor como um todo, através do aprofundamento teórico e também de uma profunda reflexão sobre sua prática.

O professor certamente está trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz. Considerando que não há possibilidade de isentar-se desta responsabilidade ao trabalhar com educação, propõe-se então que esse trabalho seja feito da melhor maneira possível e de forma coerente com os objetivos que esses profissionais gostariam de atingir, ou seja, utilizando procedimentos coerentes com o cidadão que gostariam de formar no futuro. (VINHA, 2000, p. 575).

D'Aurea-Tardeli (2009) entende que educar é transmitir conhecimentos, e que estes estão integrados a uma cultura através de uma perspectiva ética, o que leva, necessariamente, a educar em valores éticos, ou seja, valores que formam o caráter e permitem que se construa um mundo mais justo. Entende que isso não é tarefa fácil, “já que esses valores vinculam-se a representações sociais e manifestações afetivas que os constituem, bem como a conteúdos de natureza moral” (p. 70)

A relevância do tema está em procurar aprofundar a compreensão do desenvolvimento da moralidade adolescente e qual a contribuição efetiva do professor neste processo: aferindo o nível de julgamento moral do aluno adolescente inserido no contexto escolar e investigando as concepções de moralidade dos professores em favor do desenvolvimento moral do adolescente. A análise a ser feita inicia-se pela compreensão do processo de desenvolvimento moral do ser humano na perspectiva da teoria cognitiva e construtivista e do juízo moral de Kohlberg. Segue pela busca da compreensão das concepções morais dos professores, importantes como desenvolvedor da moralidade do outro-adolescente.

O problema que norteará a investigação nesta pesquisa foi formulado do seguinte modo: Até que ponto a medida moral e o nível/estágio de julgamento moral do aluno adolescente em situação escolar podem ser influenciados pela concepção de desenvolvimento e julgamento moral do professor?

A resposta a essa pergunta - através da compreensão mais profunda do processo de desenvolvimento moral do aluno adolescente e do que nas concepções e ações dos professores favorecem tal desenvolvimento - pode auxiliar na superação de problemas sociais contemporâneos, anteriormente referidos, ao gerar dados que contribuam para a melhoria da

educação moral nas escolas e na presença destes conteúdos nas formações, iniciais e continuadas dos docentes. Uma vez que, de acordo com a proposta dos PCN's (MEC, 1997), toda a escola, mas, sobretudo, os professores devem ser educadores morais. O conhecimento e a compreensão que o profissional da educação tem sobre a forma com que o desenvolvimento moral acontece no aluno contribuem, de maneira significativa, para a efetivação desse trabalho na escola.

E ainda: a formação da moralidade do professor, seja informal ou formal (por via acadêmica) é condição imprescindível para que este profissional da educação colabore no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes sob sua responsabilidade. Isso levanta alguns questionamentos sobre o papel do professor enquanto educador e mediador do processo de formação moral. Quais seriam os recursos utilizados por estes profissionais para realização desta formação? De onde vem estes recursos? Qual o lugar reservado à formação moral ao longo do desenvolvimento das disciplinas específicas? Quais as fontes de informação consultadas por estes profissionais?

Sabe-se que é premissa básica, para a profissão, que todo professor deve possuir conhecimentos técnico-científicos relevantes e os mais atualizados possíveis para mediá-los com seus alunos na diversidade de áreas do saber escolar ou acadêmico (PALACIOS, 2004). No entanto, concomitante a tais capacitações técnico-científicas concebe-se, também, explícita, ou implicitamente, que as instituições de ensino devem primar pela formação ética ou pelo caráter de seus educandos. Ou o termo que utilizamos, recorrentemente, nesta dissertação, a saber: desenvolvimento moral.

Esta pesquisa ganha importância por permitir um maior conhecimento da estrutura destas relações: da relevância do desenvolvimento moral do aluno adolescente e a formação da moralidade do professor, a partir disso, destacar os pontos relevantes no trabalho de formação, que possibilitem a tomada de consciência do professor e possam aumentar a frequência e melhoria das práticas de desenvolvimento da moralidade.

Parte-se da ideia de que professores que compreendem a moralidade e seu desenvolvimento auxiliam no desenvolvimento do jovem em direção à moral da autonomia, tendendo a estabelecer relações mais autônomas e cooperativas, que possibilitam a busca do bem comum e, assim, podem trazer uma melhoria à nossa sociedade.

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar a moralidade dos professores e dos alunos no ensino médio para verificar a contribuição do professor no desenvolvimento moral dos alunos bem como aferir o estágio/nível de desenvolvimento e julgamento moral de adolescentes frente a dilemas da vida real.

Para alcançar tal objetivo constituímos como objetivos específicos:

- Fundamentar e relacionar o desenvolvimento humano com o desenvolvimento moral na adolescência;
- Demonstrar e caracterizar as concepções dos professores sobre a moralidade e as suas contribuições no desenvolvimento moral do aluno adolescente;
- Mensurar e analisar o nível de moralidade dos alunos adolescentes inseridos em contexto escolar;
- Examinar e considerar nas respostas dos alunos como um professor pode ser uma referência no processo de constituição moral do aluno adolescente.

Assim esta pesquisa se Justifica pela validade teórica e prática que se estabelece nos fundamentos educacionais e mais que isso, nos fundamentos filosóficos nos quais são discutidas as questões da ética, especificamente a formação moral do ser humano.

Nos últimos anos, a moralidade e o desenvolvimento moral constituem campos específicos de pesquisas na área educacional. O interesse pelo tema deve-se à necessidade de uma perspectiva científica para o entendimento do desenvolvimento integral do ser humano, incluindo a moralidade, e sua relação com o sistema educacional.

As mudanças sociais (novas configurações familiares, novas relações com os espaços e tempos sociais em virtude das tecnologias e outras) e suas consequências trazem para o centro das discussões pedagógicas a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento da ética, autonomia e da cidadania. Entretanto, existem divergências em relação ao que se entende como desenvolvimento integral, uma vez que as práticas pedagógicas tendem a enfatizar determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros. A moralidade figura entre os “outros”. Sendo tratada como tema periférico nas aulas de “religião” ou “filosofia”.

O desenvolvimento moral, por sua complexidade e natureza social, é um dos aspectos mais prejudicados nas diversas práticas educativas. Nas escolas, o desenvolvimento moral faz parte de um currículo invisível, prescrito como tema transversal, e pouco conhecido da maioria dos professores, o que sugere a necessidade de estudos sobre o tema, sobretudo a partir de uma perspectiva sistêmica que valoriza o papel do contexto sociocultural e das relações sociais.

Diante da complexidade do fenômeno, necessário se faz aprofundar o questionamento sobre como e quem contribui, para o desenvolvimento da moralidade dos sujeitos que orientam as ações em suas relações. Como o processo de desenvolvimento da

moralidade acontece no adolescente, suas etapas e formas que acompanham os sujeitos desde seu nascimento, propagando-se por toda a sua existência?

No decorrer desse desenvolvimento, a escola, e principalmente o professor, possuem papel relevante, pois se acredita que, por meio da convivência entre os sujeitos e das experiências vividas na escola, a criança e o adolescente constroem conceitos relativos à sua moral e desenvolve habilidades para refletir sobre as condutas e desafios que lhe são apresentados.

O processo de desenvolvimento moral não deve ser confundido com a transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva, às crianças e adolescentes, de normas e regras estabelecidas arbitrariamente pelos adultos.

Na atualidade existe uma preocupação com os valores que estão emergindo na nossa sociedade. Fenômenos como o nihilismo, hedonismo, individualismo, xenofobia, corrupção estão na contramão da consolidação dos juízos morais dos sujeitos em nossa sociedade.

MacIntyre (2001) preocupa-se com a desordem moral resultante destes valores modernos, para este filósofo, os seres humanos fazem parte de um contexto social, onde realizam diversos tipos de ações que estão interligadas entre si, e que trazem resultados tanto para o sujeito que as exerce, quanto para toda a comunidade em que este sujeito vive. Por isso, suas ações devem ter uma busca intencionada, com objetivos determinados, definidos por sua própria natureza, para que esses indivíduos possam desenvolver habilidades que tenham equilíbrio entre a razão e os desejos, e claro, que tenha em vista um reto fim. Por isso, MacIntyre propõe uma educação baseada nas virtudes. “A virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens”. (MACINTYRE, 2001, p.321)

MacIntyre propõe essa educação ao ver que a sociedade contemporânea como uma sociedade liberal está imersa num total estado de desordem moral, resultado da falta de valores morais que poderiam guiar as ações desse sujeito liberal. Quando um indivíduo não é mediado por uma tradição, e não possui mais um bem último para o seu agir, ele passa a assumir um ponto de vista neutro e a agir conforme o que lhe convém e julga ser o melhor para si mesmo.

Tal situação afeta, sobretudo, a adolescência, que caracteriza-se por ser um período de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos. O adolescente aspira à perfeição moral e expressa um grande altruísmo o que frequentemente origina revoltas por descobrir que a sociedade não se coaduna com os valores que defende. O facto de

possuir novas capacidades cognitivas de reflexão e abstração irá permitir elaborar mentalmente hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma teoria própria da realidade. O adolescente confronta os seus próprios valores com os valores do “mundo adulto”, na tentativa de alcançar a tão desejada autonomia. Para tal ajuíza regras e convenções sociais, o que o leva, por vezes, a acatá-las e, por outras, a desobedecê-las (KOHLBERG, 1981). Isto levanta a questão: de que modo se processa o desenvolvimento moral? Como o professor auxilia no processo de desenvolvimento da moralidade adolescente? Como o professor forma a sua moralidade?

A teoria do desenvolvimento moral de Kolberg confirma que o desenvolvimento moral de uma criança depende da sua idade e maturidade de raciocínio. Desenvolvimento moral é um processo de construção da moralidade no indivíduo, que em relação com outras pessoas de sua convivência, pertencentes a mesma circunstância, compartilham os valores da realidade que os rodeiam.

Lins (2007) argumenta que é fundamental que se possa refletir sobre a construção e desenvolvimento da moralidade no contexto escolar. Impulsionar investigações sobre a questão, não só da moralidade em si mesma, mas também da prática da Educação Moral, da formação da consciência dos educadores de que existe uma crise de moral, de que há falhas nos procedimentos educacionais em questão, além de buscar os encaminhamentos para novas práticas docentes na formação ética de seus alunos, o que é de primordial relevância.

Conforme Shimizu, Cordeiro e Menin (2006), depois de um longo período sem a devida atenção à Educação Moral, estudiosos voltam a levantar a necessidade de se educar moralmente, eixo de preocupação e discussão nos mais variados campos, especialmente, no campo educacional. Estes autores dizem ainda que devido à instabilidade social, pelo aumento de violência e indisciplina, há uma crise de valores morais que atinge a escola tanto em seus objetivos e procedimentos pedagógicos como nas relações entre as pessoas.

Com base nas afirmações dos autores supracitados acredita-se que haja confirmação da necessidade de realização de mais pesquisas no que diz respeito à formação da moralidade, tanto de adolescentes como de professores na atualidade numa perspectiva crítica da Educação.

Diante do exposto optamos por apresentar uma estrutura da dissertação de maneira que seguisse um raciocínio lógico, do nosso ponto de vista, para apresentar primeiramente os conceitos básicos encontrados na pesquisa bibliográfica juntamente com nossas reflexões e

em seguida apresentar os componentes da nossa investigação em campo na qual obtivemos informações dos professores e dos alunos. A construção desta dissertação se compõe dos capítulos que se seguem.

O primeiro capítulo tem duas partes. A primeira – A Moralidade – analisa o conceito de Moralidade sob o ponto de vista de Adolfo Sanches Vázquez estabelecendo uma distinção entre os conceitos de ética, moral e moralidade. E a segunda aborda o tema do desenvolvimento moral com base no pensamento de Kohlberg e a relevância do papel do professor como educador moral e um dos responsáveis pelo desenvolvimento moral do aluno adolescente inserido no contexto escolar.

Para Vázquez a moral está em um plano ideal, enquanto a moralidade se coloca no plano real. A moral designaria o conjunto de princípios, normas, imperativos ou ideias morais de uma época ou de uma sociedade determinadas, ao passo que a moralidade se referiria ao conjunto de relações efetivas ou atos concretos que adquirem um significado moral com respeito à moral vigente. (VÁZQUEZ, 2003, pág. 52). Essa distinção feita corresponde à mesma feita entre o plano normativo (moral) e factual (moralidade). Em resumo podemos afirmar que a moral seria o conjunto de normas que têm por finalidade satisfazer as relações dos indivíduos no coletivo onde estão inseridos, enquanto a moralidade consistiria nas ditas relações dos indivíduos satisfeitas pelo conjunto de normas.

Na segunda parte do primeiro capítulo, fez-se necessário explanar sobre a teoria psicogenética de evolução da moralidade de Piaget como influência da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. A teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, sustenta o caráter adquirido, construído e desenvolvido, pelos sujeitos da moralidade humana. Este autor elaborou uma teoria cognitivo-evolutiva da moralidade humana, explicando como se desenvolve as etapas do juízo moral a partir da interação do indivíduo com as condições sócio-histórico-culturais nas quais este está inserido.

O primeiro capítulo termina com a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg que constitui uma tentativa de explicar a moralidade como uma construção de princípios morais por parte do sujeito. Compreendendo o desenvolvimento moral como produto da interação entre as estruturas cognitivas e as condições externas do meio em que o indivíduo está inserido. Kohlberg postula que não existe uma moralidade inata (nos moldes das ideias inatas cartesianas). Ninguém nasce moral. A teoria construtivista do desenvolvimento moral acentua a importância do sujeito na construção de sua realidade e, também dos juízos morais.

No segundo capítulo – Formação da moralidade do professor e Contribuição no desenvolvimento moral do aluno adolescente - busca entender como se constituem

moralmente estes professores e suas concepções acerca da moralidade e contribuição no desenvolvimento moral de seus alunos adolescentes.

O terceiro capítulo apresenta as estratégias metodológicas utilizadas nesta pesquisa caracterizada por ser um estudo qualitativo. Explicita o delineamento da pesquisa e seus objetivos, além da caracterização dos sujeitos da investigação. Nesse mesmo capítulo temos a apresentação detalhada dos procedimentos de coleta de dados, dividida entre a aplicação do Questionário de Investigação do nível de julgamento moral dos alunos adolescentes - o Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de J. Gibbs, que mede o nível de julgamento moral dos sujeitos. Este instrumento técnico de pesquisa foi convalidado no Brasil por Ângela Biaggio. E, ainda, aplicou-se o questionário para os professores com perguntas abertas e fechadas sobre suas concepções acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, da adolescência, do desenvolvimento moral e da autonomia. Onde investigou-se o processo de formação moral dos professores e a sua respectiva contribuição papel da escola na formação moral dos alunos adolescentes inseridos em contexto escolar.

O quarto capítulo trata da análise dos resultados dessa pesquisa, versando considerações sobre os resultados dos questionários aplicados, buscando responder as questões de pesquisa quanto ao desenvolvimento do julgamento moral dos alunos adolescentes e as concepções de moralidade dos professores, e sua efetiva contribuição no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes. A análise dos resultados foi dividida no que concerne aos professores e aos alunos adolescentes.

Por fim, temos as considerações finais do trabalho, em que são retomados os dados mais relevantes e seus significados para o problema de pesquisa levantado e proposições teóricas que nortearam a pesquisa. Destaca-se nesta seção a importância do processo de desenvolvimento moral do aluno adolescente e como a formação moral dos professores e suas respectivas concepções acerca do que é moralidade contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes. Comenta-se, ainda, os limites da pesquisa e sua contribuição para a abertura de novas questões na investigação do tema.

CAPÍTULO I – MORALIDADE E DESENVOLVIMENTO MORAL

1.1 A Moralidade

A Moralidade é um ato racional.

A moralidade pressupõe sempre uma causa e uma explicação das razões que levam a pessoa a agir: as intencionalidades e motivações do sujeito, que se originam no consciente e no inconsciente da pessoa. Ela usa critérios de julgamento, segundo os quais a própria ação é analisada, que pressupõem um sujeito consciente, capaz de pensar, julgar e agir com critérios de justiça e valores objetivos. Também tem relação com a ação; a ação de uma pessoa, sujeito de sua ação e de sua interação com os outros, o que significa ter razões e critérios pelos quais age deste ou daquele modo. Portanto, na noção de moralidade compreende-se as motivações (conteúdos afetivos), os critérios de julgamento (conteúdos racionais) e as perspectivas sociais (assumir de papéis) da pessoa.

Por que a escola e o professor precisam preocupar-se com a moralidade dos seus alunos? O que é e como se desenvolve a moralidade adolescente? Como se forma a moralidade do professor que o capacita para atuar no desenvolvimento moral do aluno adolescente? Isso é “coisa que deve vir de casa”, da educação familiar? Sem dúvida. Mas também a escola e, sobretudo, o professor assumem esse compromisso. Um ambiente que reúne grupos, que possuem relações de respeito e que tenha como fundamento a educação tem a necessidade de saber o quanto contribui para o desenvolvimento moral dos seus alunos – pois esse desenvolvimento também é parte da aprendizagem.

No Brasil, por força do ordenamento jurídico da legislação educacional brasileira, o desenvolvimento e a formação da moralidade dos indivíduos torna-se responsabilidade do Estado e das instituições de ensino, ao assumir a integralidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1988), para todas as disciplinas, tanto na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Básico) como na Educação Superior. Conforme orientação dos PCNs, a ética é tema transversal a ser tratado no currículo escolar em todos os níveis da educação do Brasil, sendo responsabilidade das instituições e dos professores a formação moral dos alunos. Mas em que basear a formação da moralidade? Nos conceitos ou no raciocínio moral? Nas virtudes ou na capacidade de julgamento pessoal?

De antemão precisamos aprofundar e esclarecer qual o sentido de moralidade nesta dissertação. Para entender este conceito precisamos tratar de outros dois – ética e moral.

Como definição de ética, moral e moralidade, optamos por Vázquez, na obra *Ética*. Embora não haja consenso a respeito dessas definições, consideramos ser importante que apresentemos uma proposta dos conceitos como forma de qualificar a discussão.

Para este autor existe uma indissociabilidade entre moral e ética nutre-se do fato de uma ser o objeto de estudo da outra. Vázquez (2006, p.23) afirma que a “ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” e moral “um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade” (idem, p.84).

A moral é um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens [...] Encontramos na moral dois planos: o normativo: constituído pelas normas ou regras de ação e pelos imperativos que enunciam algo que deve ser. E o factual: que é o plano dos fatos morais, constituído por certos atos humanos que se realizam efetivamente (VÁZQUEZ, 2006, p.63).

Nesta perspectiva, a ética se apresenta como uma ciência fundada a partir da reflexão filosófica sobre os fundamentos das condutas, posturas e comportamentos manifestos dos indivíduos. Não pode, sob pena de destruição de seu campo de estudo, ser reduzida a um conjunto de preceitos que qualificam o agir humano em certo ou errado, bom ou mau. Ela não cria a moral, mas nela interfere como ciência que se debruça sobre as variadas formas em que se manifesta o comportamento humano elegendo-o como objeto de estudo e de reflexão sistemática (VÁSQUEZ, 2006 e SEVERINO, 2007).

Em linhas gerais, a ética é aqui entendida como uma reflexão intencional e crítica sobre o agir social dos indivíduos no intuito de orientá-los para o bem viver (VÁSQUEZ, 2006). A partir dessas considerações, pode-se entender o que é moralidade.

No entendimento de Vázquez (2000), a ética deve ser entendida hoje como a ciência que analisa a moral. É uma área do conhecimento humano que teoriza sobre a moral. Ou seja, não julga se as ações no campo da moralidade são certas ou erradas, mas analisa os fundamentos e o sentido, os princípios que fundamentam o agir humano.

Dessa forma, poderíamos fazer uma pequena distinção entre moral e ética, sendo que a primeira tem uma origem latina, inclusive na palavra e tem uma conotação objetiva, normativa, dessa forma possui um caráter mais social, enquanto que a ética tem um caráter mais abstrato, reflexivo, racional e uma conotação de morada interior, como o próprio sentido originário da palavra grega *ethos*.

A moralidade se efetiva nas ações do sujeito quando este raciocina, julga e decide por uma ação (razoável, por que é racional, intencional e não passional, emotiva ou instintiva) frente “um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as

relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade” (idem, p.84). Nesse sentido, a moralidade se realiza de modo diferente em cada um indivíduo dentro da coletividade.

Cada indivíduo, comportando-se moralmente, se sujeita a determinados princípios, valores ou normas morais, sendo que o indivíduo não pode inventar os princípios ou normas nem modificá-los por exigência pessoal. O normativo é algo estabelecido e aceito por determinado meio social. Na sujeição do indivíduo a normas estabelecidas pela comunidade se manifesta claramente o caráter social da moral (VÁSQUEZ, 2000, p.67).

Infere-se daí, que para este autor há uma distinção entre moral e moralidade. A moral é ideal e a moralidade é factual. A moralidade é a moral efetiva que compreende, portanto, não somente normas ou regras de ação, mas também – como comportamento que deve ser – os atos com ela conformes. O conjunto de princípios, valores e prescrições que os homens, numa dada comunidade, consideram válidos como atos reais, são aqueles que se caracterizam ou encarnam.

A “moral” designaria o conjunto dos princípios, normas, imperativos ou ideias morais de uma época ou de uma sociedade determinadas, ao passo que a “moralidade” se referiria ao conjunto de relações efetivas ou atos concretos que adquirem um significado moral com respeito à “moral” vigente. A moral estaria em plano ideal; a moralidade, no plano real. A “moralidade” seria um componente efetivo das relações humanas concretas (entre os indivíduos e a comunidade). Constituiria um tipo específico de comportamento dos homens e, como tal, faria parte de sua existência individual e coletiva.

A moral tende a transformar-se em moralidade devido a exigência de realização que está na essência do próprio normativo; a moralidade é a moral em ação, a moral prática e praticada.

Por isto, lembrando que não é possível levantar um muro intransponível entre as duas esferas, cremos que é melhor empregar um termo só – o de moralidade.

Por moralidade podemos entender:

Esta distinção entre o plano normativo (ou ideal) e o fatural (real ou prático) leva alguns autores a propor dois termos para designar cada plano: moral e moralidade. A moral designaria o conjunto dos princípios, normas, imperativos ou idéias morais de uma época ou sociedade determinadas. A moralidade seria um componente efetivo das relações humanas concretas que adquirem um significado moral em relação à moral vigente (VÁSQUEZ, 2006, p.66).

Mas, deve ficar claro que com ele se indicam os dois planos dos quais se fala na nossa definição: o normativo ou prescritivo e o prático ou efetivo, ambos integrados na conduta humana concreta. O primeiro nasce também da vida real e a ela retorna para regular ações e relações humanas concretas; o segundo surge exatamente na própria vida real em relação com

os princípios ou normas aceitas como válidas pelo indivíduo e pela comunidade e estabelecidos e sancionados por esta, pelo costume ou pela tradição.

A moral designaria o conjunto dos princípios, normas, imperativos ou ideias morais de uma época ou de uma sociedade determinadas, ao passo que a moralidade se referiria ao conjunto de relações efetivas ou atos concretos que adquirem um significado moral com respeito à moral vigente. (VÁSQUEZ, 1993, p. 52).

Vásquez (2006), dessa forma, entende que toda ação humana baseada em normas da comunidade ou em oposição a estas normas, expressam a moral do indivíduo. No entanto, o autor pontua que é o ato em si do homem em face de determinada situação-problema caracteriza o comportamento prático-moral, que é a ação humana diante de determinado conflito, ou seja, a “[...]moral efetiva, vivida” (VÁSQUEZ, 2006, p. 17).

Moral efetiva e vivida, para Vasquez é o mesmo que moralidade, que exige do ser humano pressionado, pelas contingências sociais, a resolver, e para tal tem que imediatamente decidir e realizar certos atos em prol de dirimir uma situação problemática, ou seja: julgar racionalmente e decidir qual a ação mais razoável naquela situação.

Na expressão de Oliveira (2002, p.166),

A relação entre eticidade e moralidade é uma relação circular, pois sem moralidade a eticidade é apenas a esfera do simplesmente aceito, sem que o homem tenha claras as razões pelas quais aceita as normas orientadores de seu comportamento; por outro lado, a moralidade sem a eticidade, sem a mediação das normas concretas, historicamente gestadas nas comunidades humanas, permanece procedimento vazio e apenas exigência fundamental da efetivação.

A teoria de Kohlberg, principal referencial teórico desta pesquisa, assume o conteúdo do termo moralidade, destacando-se a autonomia e a força das competências, potencialidades e habilidades pessoais como fonte de aceitação dos valores e princípios, que capacitam a pessoa para o exercício e o julgamento da ação moral. Toda ação moral é precedida de um ato de raciocínio moral que emite um juízo ou julgamento, que antecede a ação e a qualifica como sendo moral.

Entende-se, genericamente, como juízo a faculdade ou potencial dos humanos de avaliar, escolher e decidir. Logo, ter juízo perante as vicissitudes do dia-a-dia pressupõe “[...] saber ser comedido nas escolhas, ou fazê-las de acordo com as melhores regras” (ABBAGNANO, 1998, p. 591), em função da necessidade de um raciocínio que não promova conflitos, caos, desordens pessoais ou coletivas, com o fim de minimizar transtornos diversos.

Kant (1999), filósofo alemão, concebe que juízo é a capacidade intelectual de discernir se cabe ou não uma regra. Para o autor, a faculdade do juízo não pode ser ensinada, mas sim exercitada de maneira a se desenvolver e expressar uma maturidade estética ou moral, por exemplo. Tal maturidade moral pressupõe conceber que a natureza humana é essencialmente

racional, portanto, todo e qualquer princípio que norteia as ações morais humanas necessita estar ancorado na razão.

Kant (2001) rompe com o paradigma da fundamentação da moralidade na ordem natural (grega) e sobrenatural (teológica ou metafísica) e erige a autonomia da vontade livre como base da moralidade. Ele retoma, assim, a ética da subjetividade baseada na razão. Pela razão prática, a pessoa livre é auto legislativa, confere a si mesma a norma do agir moral. Kant (2001) faz uma análise da moral em termos teóricos e práticos. O objetivo dele é mostrar que existe uma razão pura prática capaz de determinar a vontade sem recorrer à experiência, a priori, antes da experiência. Ele afirma que “os conceitos morais têm sua sede e origem completamente a priori na razão humana” (KANT, 2001, p. 46).

Para este autor, a moralidade:

Diz respeito, não à matéria da ação, nem às consequências que dela possam redundar, mas à forma e ao princípio donde ela resulta; donde, o que no ato há de essencialmente bom consiste na intenção, sejam quais forem as consequências. A este imperativo pode dar-se o nome de imperativo da moralidade (KANT, 2001, p. 22).

A razão, a vontade e a liberdade formam o campo onde se fundamenta, processa, cresce e amadurece a ética. A moral é a passagem do ser humano sensível, biológico, limitado às máximas morais subjetivas particulares, ao ser humano inteligente e racional, feito pela vontade livre, onde se fortalece a razão e se cumpre a lei moral universal.

Kant propõe, ainda, que os princípios práticos, como regras subjetivas para o exercício de ações concretas, normas práticas detalhadas e específicas, são pessoais e individuais; e os princípios imperativos são objetivos e se estendem a todos os seres humanos. Apresentam-se nas formas hipotéticas ou condicionais, só valem em condições específicas, que propõem uma meta para a pessoa alcançá-la em determinadas condições; ou como imperativos categóricos ou absolutos, que determinam as pessoas a cumprir a lei moral, o dever e a ordem.

Ele afirma que:

Não é possível decidir por meio de algum exemplo, e, portanto, empiricamente (...) porque tal imperativo não é absolutamente hipotético, e, por isso, sua necessidade, objetivamente representada, não pode apoiar-se em nenhuma suposição, como sucede nos imperativos hipotéticos. (KANT, 2001, p. 56).

A lei moral atinge a todos os seres racionais. Kant apresenta três formulações sucessivas para essa lei. As três têm o mesmo sentido: a primeira destaca que uma máxima subjetiva pode converter-se numa ação universal objetiva; a segunda evidencia a dignidade da razão humana como única dignidade entre a realidade natural e racional e por isso o imperioso respeito pela vida; a terceira ressalta a função autolegislativa da razão humana, que impõe limites à sua própria liberdade: esse é o ponto central da ética kantiana.

Na visão de Kant (2001, p. 33), todas as máximas têm (a) uma forma, que consiste na universalidade; (b) uma matéria, isto é, o fim em si mesmo da pessoa humana; e (c) uma totalidade dos sistemas conforme esse fim. Pela razão prática, a vontade livre é capaz de autodeterminar-se. Nisso está a autonomia: dar a si mesmo a lei e a forma de pensar e agir. “A *autonomia* é, pois, o princípio da dignidade da natureza humana, bem como de toda natureza racional” (KANT, 2001, 33).

O contrário é a heteronomia, quando a vontade se submete a uma norma externa – da lei natural ou espiritual – e ordena a busca de alguma coisa prazerosa, finalidade ou felicidade, que está fora do homem e que a vontade deve alcançá-la. Pela autonomia, o homem se submete à lei moral, ao “eu devo”, mas, ao mesmo tempo, é uma decisão livre e pessoal, “eu quero” cumprir a lei moral universal. A autonomia consiste nesse ato pessoal de se submeter “eu devo” livremente, assumindo “eu quero”.

Em resumo, podemos entender assim o pensamento de Kant: ao refletir acerca da moral, Emanuel Kant, (século XVII), propôs que esta deveria orientar-se por um princípio universal, ao invés daquela relativa, decorrente dos costumes de cada povo. Tal princípio foi denominado, por Kant, de Imperativo Categórico, de modo que ele assim o definiu: “age unicamente segundo a máxima que faz com que tu possas querer que ela se torne universal”. Kant, portanto, alicerça a ação moral correta na reflexão racional e no dever, e não no temor às consequências, na conformidade, ou na simples prudência. Não obstante, ao propor essa máxima, Kant enfatiza a necessária capacidade do indivíduo agir em conformidade com sua vontade, tendo por base apenas o dever, sem preocupar-se com costumes, tradições ou convenções. Por conseguinte, privilegia a autonomia, contrapondo-se à heteronomia; sendo esta última mera aquiescência a autoridade externa, de forma acrítica. Logo, considera que somente a autonomia seria capaz de preservar a dignidade e a igualdade dos seres humanos.

Voltemos a Vázquez. A sua preocupação é mostrar como a moral é concreta e a moralidade é a moral em ação, a moral prática e praticada pelos indivíduos num grupo social. Partindo dos aportes teóricos extraídos do pensamento de Vázquez, entendemos que a moralidade de cada sujeito vai se construindo (desenvolvendo) no decorrer da sua convivência com os demais, dentro de um “um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade” (VÁZQUEZ, 2006, p. 84).

Sendo resultado de construções desenvolvidas pelos sujeitos por meio da interação com o meio social e cultural, além de apresentar-se pelo respeito que o indivíduo possui pelas regras que são fundamentais à organização e à boa vivência dos sujeitos.

Ninguém nasce moral. O ser humano desenvolve, construtivamente, a moralidade. Dessa forma, a escola e o professor exercem um papel essencial. Este último proporcionará à criança e ao adolescente as condições para que compreendam e elaborem, do ponto de vista cognitivo-afetivo, o viver e conviver em um local que abriga pessoas diferentes de si. Trata-se de um processo que permite o desenvolvimento da autonomia moral dos indivíduos.

A moralidade está intrinsecamente relacionada com a necessidade que todos os seres humanos possuem de se relacionar com os demais e com uma característica tipicamente humana que é o inacabamento ou indeterminismo. Por constituir-se um ser inacabado e indeterminado que não está pronto e cujo desenvolvimento não é determinado biologicamente, o ser humano depara-se com a necessidade de decidir reflexivamente o que fazer com tal abertura. Deve, portanto decidir sobre a maneira pela qual irá construir a sua própria "biografia", agindo de forma responsável sobre as circunstâncias na qual está inserido.

Puig (1998), denomina este processo do vir-a-ser moral de construção da personalidade moral. Trata-se de um processo de desenvolvimento da moralidade que ocorre em cada indivíduo, distintamente, dentro de uma coletividade. É necessário que durante esse processo o sujeito estabeleça processos de adaptação e readaptação à sociedade por meio da convivência.

Dessa maneira, o sujeito adquire capacidades pessoais para julgar, compreender e autorregular os conflitos de valor e as controvérsias que vivencia no seu cotidiano, construindo sua própria autonomia.

Ser uma pessoa moral supõe agir de acordo com o que acreditamos ser correto, tendo, a nossa volta, muitas vezes, situações controversas que demandarão a reflexão e ação relativa à base moral que construímos. Alcançamos a moralidade quando “[...] refletimos sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre o tipo de vida que se leva, sobre os valores que pretendem conduzir o comportamento ou sobre as vivências conflitivas” (PUIG, 1998, p. 79).

Para tanto, a formação moral que objetiva o desenvolvimento do sujeito autônomo, pleno e reflexivo, só pode ser trabalhada e construída se contar com a participação ativa do sujeito em construção. Sendo assim, “[...] o aprendiz moral é um novato que participa, livre e autonomamente, da construção da sua personalidade moral” (PUIG, 1998, p. 231).

Puig (1998) propõe, ainda, pensar na construção da personalidade moral e não em uma educação moral, entendida como simples adaptação social, ou como desenvolvimento da

capacidade de juízo moral sobre comportamentos, vícios e determinadas virtudes. Para o autor, a moral não é dada de antemão, nem escolhida casualmente.

A moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural, pelo que não é uma construção solitária, é uma tarefa ampla de cunho social que conta com a participação ativa de cada sujeito. Sendo assim, o autor ressalta que os processos de construção moral não podem se basear exclusivamente na aquisição de conhecimento informativo sobre problemáticas sociais e morais, mas no trabalho com os pequenos e grandes problemas morais da experiência humana. Problemas morais que devem ser analisados pessoal e coletivamente, na tentativa de entendê-los melhor e, às vezes, de resolvê-los, embora sua solução não seja definitiva.

Com base no conceito de moralidade de Vásquez e Kant e no entendimento de que a moralidade é construída (Puig), ou melhor, desenvolvida, podemos afirmar que a moralidade não é algo inato ou fruto de uma mera aprendizagem. Trata-se de um processo de construção e organização do próprio sujeito à medida que ele se desenvolve afetiva, intelectual e socialmente, se relaciona com o meio vivenciando experiências, redescobrimo e construindo a sua autonomia cognitiva, afetiva e moral.

Em resumo, entendemos por moralidade, não apenas as ações do sujeito, mas principalmente o julgamento que este faz em relação a suas ações e as dos outros. Ela vai além de atitudes conceituadas boas e corretas pela sociedade e estabelece uma relação com a ação e a reflexão do sujeito num processo de tomada de consciência onde valores e princípios são construídos pelo sujeito através de relacionamentos sociais onde há respeito e igualdade.

1.2. O Desenvolvimento Moral

Este título aborda a teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg; descreve elementos da trajetória de vida de Kohlberg e alguns aspectos sobre a construção moral da criança segundo Piaget, teoria que influenciou o pensamento sobre a moralidade de Kohlberg. Esclarece sobre a formulação da teoria e as pesquisas longitudinais e transversais realizadas até a definição em termos de estágios morais da via cognitivo-evolutiva. Intrínseca à teoria está a metodologia da discussão dos dilemas morais, desenvolvida para análise e identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. Discute, também, a aplicação da teoria na educação moral.

Abbagnano (1999) esclarece que a noção de desenvolvimento, enquanto movimento evolutivo em prol de um progresso ou aperfeiçoamento, é fundamentado no conceito

aristotélico de movimento, enquanto passagem implícita e autodeterminante da potência ao ato.

Diante do exposto, percebe-se que Aristóteles, teórico que fez do desenvolvimento uma das categorias fundamentais de sua filosofia, dá ao mesmo um caráter finalista, providencialista e substancialista.

As pesquisas de Piaget e, posteriormente, as de Kohlberg foram precursoras em perceber o sujeito como agente do processo moral, e não somente atribuir a fatores externos a formação da sua moralidade. Conforme Biaggio (2006, p. 21), os estudos destes autores têm como foco “o julgamento moral, o conhecimento do certo e do errado, o que a pessoa acha ou julga como certo ou errado”. Ainda, segundo a mesma autora, um dos problemas centrais para a Psicologia do Desenvolvimento é “como a criança que nasce amoral torna-se cada vez mais capaz de moralidade, ou seja, de atuar em termos de padrões internalizados?”

O psicólogo e filósofo norte-americano Lawrence Kohlberg, a principal referência teórica desta pesquisa, aprofunda a ideia de desenvolvimento moral em estágios de moralidade e estabelece três níveis de juízos morais, os quais se subdividem em dois estágios cada um. Kohlberg (1992) concorda com Piaget no entendimento de que os níveis e estágios se desenvolvem em uma sequência e se constroem por um processo de aprendizagem a partir da interação do indivíduo com seu meio social e cultural. Para fundamentar que o nível seguinte é mais amadurecido que o anterior, o psicólogo do desenvolvimento moral toma como critério o princípio de justiça.

Kohlberg busca uma elaboração da definição científica e filosófica da moralidade, afirmando que esta se estrutura em níveis e estágios em cada indivíduo; os estágios são construções racionais (os motivos de uma ação moral têm também um elemento cognitivo formal) que delimitam diferenças qualitativas no nível de desenvolvimento moral dos indivíduos, sendo sequencialmente previsíveis em uma escala ordinal e, por isso é possível medir a moralidade do ser humano.

1.2.1 Biografia e Aspectos introdutórios de Lawrence Kohlberg

Foi Lawrence Kohlberg quem elaborou com maior precisão uma teoria do juízo moral. Sua ideia fundamental é que existe um desenvolvimento “natural” no pensamento moral, que se dá em seis estágios sucessivos e universais.

A pesquisa de Kohlberg, a respeito do julgamento moral, deu continuidade aos estudos de Piaget. Apesar de O juízo moral, escrito em 1932, ter sido o único livro de Piaget sobre o assunto, sua influência em outros autores foi de grande repercussão.

Segundo Biaggio (2006, p. 20-21), estudos anteriores aos de Piaget e Kohlberg, mostram a moralidade das seguintes formas: vista como sentimento de culpa oriundo da perda de amor dos pais (visão psicanalítica); equiparada ao fenômeno de resistência à extinção (teóricos behavioristas e da aprendizagem); vista como influências de técnicas de disciplinas maternas e paternas (comportamentalistas); determinada a partir de incentivos e teste de hipóteses (behaviorismo cognitivista). Todas essas visões trazem a ideia de que a moral é imposta externamente e assim interiorizada pelo sujeito. De acordo com a autora:

É com o construtivismo de Jean Piaget (1896-1980) e com o enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg que aparece o papel do sujeito humano como agente do processo moral, como veremos a seguir. Focalizam esses autores não tanto o sentimento de culpa ou o real comportamento moral, mas o julgamento moral, o conhecimento do certo e do errado, o que a pessoa acha ou julga como certo ou errado. (BIAGGIO, 2006, p. 21)

Depois de realizar a revisão da literatura para esta pesquisa, podemos afirmar que a teoria de Kohlberg é uma busca da definição científica e filosófica da moralidade, onde qualquer ação moral é precedida por um raciocínio sobre o que é moralidade. Os motivos de uma ação moral têm também um elemento cognitivo formal.

A evolução do julgamento moral em todos esses aspectos tem por base a dimensão heteronomia-autonomia, isto é, a criança passa de uma moral de autoridade imposta de fora, por outros, para uma moral autônoma, da própria consciência individual. (BIAGGIO, 2006, p. 23)

As descobertas na área da moral, para Kohlberg, estruturam-se em estágios e são construções tipológicas ideais que delimitam diferenças qualitativas nas organizações psicológicas da evolução do indivíduo, sendo sequencialmente previsíveis em uma escala.

O ponto central da teoria de Kohlberg, conforme Biaggio (1997), é o potencial que todo indivíduo tem de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de aceitá-los passivamente. Somente quando o indivíduo for capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei, a maturidade moral será atingida. É por meio dessa maturidade moral que Kohlberg afirma que as pessoas percebem que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas.

Para Kohlberg, a influência da cultura não pode ser desconsiderada, mas “todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente.” (BIAGGIO, 1997)

Os estudos de Kohlberg, de acordo com Freitag (1992, p. 218), foram longitudinais; o mais conhecido investigou 75 meninos de Chicago com idade entre 10 e 16 anos. Entrevistou-os a cada três anos, durante quinze anos. Aplicou o mesmo procedimento, por seis anos, a adolescentes turcos e jovens judeus que viviam num Kibutz em Israel.

Lawrence Kohlberg nasceu, em 1927, na cidade de New York. De família judaica, teve boa educação familiar e estudou em bons colégios. Em 1948, iniciou seus estudos na Universidade de Chicago. Uma vez graduado, tornou-se psicólogo clínico. Envolveu-se com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget de crianças e adolescentes e estendeu esse estudo do desenvolvimento moral para o ciclo completo da vida humana.

Em 1958, defendeu sua tese de doutorado sobre a identificação dos estágios de desenvolvimento moral, publicada somente em 1963. Durante os vinte anos seguintes, desenvolveu pesquisas para validar sua tese. Foi um período de revisão e clarificação das definições dos diferentes estágios e do método de avaliação.

Em 1968, passou a trabalhar na Universidade de Harvard com pesquisas sobre o desenvolvimento moral, onde ficou até sua morte em 1987. As pessoas se referiam a ele como alguém inquieto, genial, brilhante, sempre pronto para ouvir e ajudar os alunos, mas também afetuoso, distraído e desorganizado.

Em 1975, inicia a divulgação dos programas de Educação Moral por meio de debates de dilemas morais e, de 1980 a 1987, desenvolve os programas da comunidade justa e as escolas alternativas, que promovem a participação democrática e a maturidade moral, baseada nos programas de formação moral dos adolescentes e adultos. Seus estudos sobre os estágios e a ideia do universalismo da moral representaram uma mudança na teoria sobre a moral da época, baseada na psicanálise e na teoria sociológica.

A teoria psicanalista está fundamentada na importância do superego como regulador social, de gratificação ou superação do complexo de culpa; destaca a dimensão emotiva e afetiva da moralidade, tendo como método de conhecimento da estrutura e função da moralidade o método psicanalítico.

A teoria cognitiva do desenvolvimento baseia a formação da consciência moral no processo comportamentalista de recompensa e punição da conduta moral; dá ênfase no comportamento e na conduta moral e tem como método para conhecimento da estrutura e função de conduta moral o método experimental.

A teoria sociológica considerava a moral como forma de controle social. Todos com reforço das normas estruturais e gerais exteriores à pessoa, da sociedade sobre os indivíduos e independente do desenvolvimento humano e da consciência. Nessas teorias, a consciência

moral é entendida como incorporação dos valores universais propostos pela sociedade, pelos processos de gratificação, identificação ou internalização.

Kohlberg, por sua vez, introduz a teoria cognitivo-evolutiva, fundamentada na dimensão intelectual da moralidade. Os estudos de Kohlberg apresentam o sujeito autônomo como agente de valores e princípios morais, em contraposição ao sujeito heterônomo.

Kohlberg (1992) cita a colaboração de diversas pessoas na elaboração de seu trabalho sobre o desenvolvimento moral. Na fundamentação dos aspectos filosóficos, ele destaca a presença de Jürgen Habermas, “a quem estou intelectualmente muito agradecido, pois tem habilidade de participar profundamente em diálogos, habilidade que me edificou muito” (KOHLBERG, 1992, p. 9).

Em termos sociológicos, menciona Anselm Strauss, “que é o primeiro especialista americano que tenta integrar a teoria estruturalista de Piaget ao interacionismo simbólico de George Herbert Mead” (KOHLBERG, 1992, p. 9).

No sentido psicológico, faz referência a Jean Piaget, “em quem me inspirei para os estudos do desenvolvimento moral” (p. 9):

A intenção de escrever sobre o tema tinha em vista os alunos dos cursos de graduação em psicologia, filosofia (teologia) e educação, na disciplina “Desenvolvimento e Educação Moral”, também tinha em vista as pessoas interessadas na teoria da educação moral que integra (1) uma filosofia moral política e educativa e filosofia da justiça, com (2) uma teoria psicológica do processo de desenvolvimento moral para poder gerar uma (3) teoria educativa para orientar a educação moral nas escolas (KOHLBERG, 1992, p.17).

Ademais, Kohlberg apresenta as justificativas filosóficas para suas respostas à pergunta, já elaborada por Sócrates, “que é um homem virtuoso e o que é uma escola e uma sociedade virtuosas que educam o homem virtuoso?” (KOHLBERG, 1992, p. 20). Busca nas respostas de Sócrates, dadas por Kant e Piaget, que uma pessoa e uma sociedade virtuosas são aquelas que atendem aos princípios da justiça, interpretada de forma democrática, com equidade, com respeito igual a todas as pessoas.

Kohlberg, a partir dos fundamentos teóricos apresentados principalmente por Kant e Piaget, propõe que o que é realmente novo em sua teoria é o marco de progressão sistemática, estrutural e universal em que ocorre a formação moral das pessoas na sociedade. Os estudos de Kohlberg podem ser sintetizados em em três aspectos: a Filosofia do Desenvolvimento Moral: estágios e a idéia da justiça; a Psicologia e Desenvolvimento moral: características e validade dos estágios morais; e a Educação e Desenvolvimento Moral: estágios morais e a educação moral.

Seguindo o trabalho de Piaget sobre os estágios evolutivos, ele aprofunda os estudos e pesquisa sobre os estágios de desenvolvimento moral de tal autor. As investigações se fundamentam em informações longitudinais e transversais colhidas, ao longo de vinte anos, de pesquisas e em conclusões levantadas em diferentes culturas, nos Estados Unidos, no México, na Europa, no Oriente Médio e na África, o que justificou que se chamem de “estágios” propriamente ditos.

Sua primeira convicção era de que definir os estágios morais requeria pressuposto filosófico sobre a natureza do juízo moral e sua sequência progressiva de conteúdo. Inicialmente, tinha precaução em usar o termo estágio, mas percebeu que o conceito já havia sido usado por outros autores, que estudaram aspectos evolutivos da pessoa humana, entre eles Piaget (1994) e Erikson (1989).

Kohlberg busca compreender a razão do julgamento moral de seus entrevistados, por exemplo, uma pessoa pode dizer que enganar é errado por ser desonesto, já a outra pode julgar ser errado, pois a conduta pode diminuir a confiança. Isto é, dois julgamentos iguais com razões diferentes, sendo a última o fator de distinção da maturidade do processo de raciocínio. Para descobrir tais razões autor descreve algumas histórias permeadas por dilemas morais, em seguida elabora questões sobre os dilemas. (DUSKA e WHELAN, 1994. p. 54).

A partir das análises de suas entrevistas, Kohlberg propõe-seis estágios em três níveis, contendo em cada nível dois estágios. Para o estudioso a sequência dos estágios é invariável. O sujeito não pode, assim, atingir um nível mais elevado se antes não tiver passado pelos mais elementares. Outra característica, é que o indivíduo não consegue entender a maneira de pensar de um estágio a frente do dele.

Duska e Whelan (1994) afirmam que a mudança de estágios ocorre quando se cria um desequilíbrio cognitivo, quando a perspectiva cognitiva não consegue resolver um dilema, passa a ser atraída para o estágio seguinte que consegue de forma mais tranquila resolver as dificuldades, sendo, assim, mais atraente.

A revisão teórica cognitivo-evolutiva sobre os estágios de juízo moral compara outras formas de analisar o comportamento moral, entre elas a psicanalista (Freud) e a sociológica (Durkheim). Nessas visões a questão da moralidade do indivíduo é vista como uma imposição de fora para dentro. A moral parece ser algo que vem de fora, da sociedade, da cultura e que é internalizado, passando a ser considerado como próprio da pessoa.

Para Kohlberg (1992, p. 34), essas visões reduzem os fenômenos morais a fatores inconscientes ou onde a evolução moral é um resultado direto da socialização. Para Kohlberg, a criança e o adolescente não são meros receptores passivos da moralidade da sociedade e da

cultura na qual estes estão inseridos. Mas participam, ativamente como sujeitos, na construção e desenvolvimento de suas moralidades.

É a partir do surgimento do construtivismo de Piaget e do enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg que se desenvolve o papel do sujeito como agente do processo moral. Com Piaget e Kohlberg, passa-se a compreender o sujeito como autônomo chegando a valores universais, onde o indivíduo constrói gradualmente sua visão do mundo e da moral.

Kohlberg (1992) introduz a problemática da moralidade sob o prisma da justiça, relacionando-a às noções de igualdade, equidade e reciprocidade, numa perspectiva sóciomoral de cada indivíduo em relação aos demais no sistema social. A moralidade estabelece um elo imprescindível entre o sujeito e a sociedade. Sem a moralidade, o sujeito sucumbiria aos ditames do grupo ou à tirania; sem o grupo, não haveria norma e não se constituiria o sujeito moral. A autonomia moral passa a ser um pré-requisito para o conhecimento, a crítica e a reformulação consciente das regras sociais que regem o funcionamento do grupo. Os indivíduos dotados de autonomia moral têm condições de transformação do meio social (FREITAG, 1992).

A teoria moral psicológica de Piaget (1976) e Kohlberg (1983) afirma que, tanto a lógica quanto a moral, se desenvolve em estágios e que cada estágio é uma estrutura que se encontra num melhor equilíbrio do que a estrutura do estágio precedente. Segundo essa teoria, todo o estágio novo – lógico ou moral - é uma nova estrutura que possui elementos da estrutura anterior, mas que os transforma de tal modo que eles passam a constituir um equilíbrio mais estável e amplo. Esse equilíbrio é interpretado como resultado de um desequilíbrio cognitivo, que também é encontrado no modelo de desenvolvimento moral. A maturidade moral é resultado da progressão de um estágio moral para outro, como resultado da experiência e do desequilíbrio: alguém que compreende seu presente modo de julgamento moral como incapaz de lidar com conflitos éticos.

A teoria cognitivo-moral de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg trabalha para resgatar a noção de indivíduo moralmente consciente, racional e responsável por seus julgamentos e seus atos, e demonstrar que o desenvolvimento moral se processa por meio de estágios qualitativamente diferentes, exigindo do sujeito mudanças em suas ações e alterando sua visão de mundo, caracterizando assim um processo de aprendizagem. (FREITAG, 1992).

1.3 – O desenvolvimento moral em Piaget

As bases teóricas mais remotas da tese de Kohlberg encontram-se nas contribuições

teóricas sobre a questão da moralidade de Platão, em *A República*; Émile Durkheim, em *Educação moral*; John Dewey, em *Democracia e educação*; e Jean Piaget, em *O julgamento moral da criança*.

Foi a posição cognitivo-evolucionista desse último autor que mais influenciou Kohlberg. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo encontra-se fortemente conectado com a tendência da mente humana de sistematizar processos em sistemas coerentes e de adaptar tais sistemas aos estímulos ambientais. Ao constatar a natureza essencialmente biológica do homem, enquanto “ser vivo”, Piaget acreditava que a mente representa um sistema que compartilha com os demais sistemas vivos duas funções básicas: organização e adaptação. Assim, a mente é capaz de sistematizar processos em sistemas coerentes e, ao mesmo tempo, adaptar-se às condições (ou estímulos) provenientes do ambiente.

Piaget acredita que os organismos humanos compartilham com todos os outros organismos duas “funções invariáveis”: organização e adaptação. Organização refere-se à tendência do organismo de sistematizar seus processos em sistemas coerentes. Assim, mamíferos não operam simplesmente por atividades biológicas aleatórias; ao invés, organizam essas atividades em sistemas (e.g., os sistemas respiratório e digestivo) que regulam funções biológicas inteiras, como a respiração e a alimentação. Esses sistemas organizados não poderiam funcionar propriamente, entretanto, a não ser que fossem adaptados às condições ambientais nas quais mamíferos vivem. Por exemplo, sistemas digestivos diferem de acordo com a comida primeiramente disponível ao animal em questão. A mente humana, de acordo com Piaget, também opera em razão dessas duas funções invariáveis. (PAOLITTO, Diana; REIMER, Joseph. Piaget: a conceptual introduction to Kohlberg. In: *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg*. New York: Longman, 1979, p. 21).

Os estudos de Piaget “mapeiam” o desenvolvimento das estruturas psicológicas determinantes do desenvolvimento cognitivo, o qual percorre, desde a infância, quatro períodos: o sensório-motor, que vai do nascimento até os dois anos de idade; o pré-operacional, que abarca o período dos dois aos sete anos de idade; o de operações concretas, dos sete aos onze anos; e o de operações formais, dos onze anos em diante, quando então o indivíduo é capaz de pensar abstratamente.

Assim, a epistemologia genética de Piaget (1994) consiste em buscar uma explicação para as operações da inteligência da criança em seus aspectos biológico e operacionais. Focaliza a criança e seu desenvolvimento biológico e intelectual; defende a ideia da participação ativa da criança na construção de suas estruturas cognitivas, linguísticas e morais.

Piaget, seguindo a trilha aberta por Kant, defende a existência de categorias do pensamento lógico e da constituição da consciência moral. Ao contrário de Kant, entretanto, para quem essas categorias eram, por assim dizer, inatas, o filósofo suíço defende que elas

sejam o fruto de uma construção gradual e sistemática. A inteligência e a consciência moral são construções ativas da criança, baseada na experiência. A psicogênese do pensamento lógico, bem como a da moralidade, é explicada por fatores biológicos e sociais e é dividida em estágios que marcam períodos de equilibração e de ruptura das estruturas da organização mental.

Esses estágios obedecem a uma seqüência determinada, invariante e universal, sendo que cada um deles apresenta características típicas. Além disso, cada estágio hierarquicamente superior é mais complexo, mais diferenciado, mais competente para resolver os problemas e incorpora o estágio anterior.

A passagem de um estágio a outro se dá através de dois mecanismos complementares do processo de adaptação do organismo ao meio físico e social: a assimilação e a acomodação.

A assimilação é o processo de ampliação da estrutura – cognitiva ou moral – que permite que novas experiências sejam incorporadas e resolvidas de modos semelhantes. Esse é o período de equilibração. Contudo, tanto influências externas (mudanças sensíveis do meio) quanto internas (maturação biológica e diferenciação do sistema nervoso central) podem causar desequilíbrios (ou rupturas) na estrutura. É nesse momento que se dá o processo de acomodação, ou seja, de ultrapassagem da crise pela reorganização da estrutura em um outro patamar mais elevado e estável, ou seja, em outro estágio.

Infere-se, portanto, que Piaget (1994) defende o conceito da construção gradativa da formação moral, baseada na experiência, onde a estrutura do pensamento é formulada em uma sequência invariante e universal. Em cada estágio, as estruturas encontram-se em equilíbrio (estável e depois instável), entram em crise, quando estas estruturas não são capazes de dar conta dos problemas, e buscam novo equilíbrio (estágio seguinte). A construção da consciência moral da criança se realiza em etapas, passando por estruturas morais, que seguem uma sequência de estágios qualitativamente superiores, que absorvem o anterior, revelando uma consciência moral hierarquicamente superior. Desse modo, ele elaborou os seguintes estágios morais:

- a) O estágio pré-moral (0 a 2 anos): não há nenhuma noção de regra ou consciência moral; a criança desenvolve gestos e jogos, que correspondem aos seus desejos e hábitos psicomotores; imita regras dos adultos, mas sem compreensão; seu comportamento é ‘individual’, apesar de estar com os outros; brinca, joga, de forma mecânica motriz, sem consciência e noção da infração e da possível sanção; não distingue a intencionalidade e consequência de atos.
- b) O estágio de heteronomia moral (3 aos 8 anos): tem noção rudimentar das regras e concorre

com seus companheiros; a regra da autoridade deve ser respeitada, vindas de fora da consciência pessoal; é o realismo moral; a consequência é medida pela mensuração física dos atos e dos fatos. A heteronomia é a regulação da ação, oriunda das relações coativas estabelecidas entre a criança e a autoridade. A natureza do egocentrismo infantil e do realismo moral leva a criança a considerar o adulto como centro do poder e da autoridade, ao qual se deve respeito unilateral. A moral da heteronomia é exterior à criança e a autoridade predomina sobre a justiça.

c) A semiautonomia (8 aos 13 anos): é o início da autonomia, onde a criança demonstra o conhecimento das regras; capacidade de generalização e diferenciação entre deveres e regras; oscila entre avaliação pessoal e heteronomia, tanto nas regras como nas sanções; inicia a importância da cooperação e o consenso do grupo.

d) A *autonomia moral* (13 anos em diante): a valorização da intencionalidade dos valores e normas a partir da consciência e visão pessoal. A consciência moral torna-se independente das normas prescritas pelos outros, reconhecendo sua necessidade, mas reforçando a interpretação e construção pessoal dos princípios. A coerção dá lugar à cooperação, as sanções repressivas dão lugar às restitutivas e reconciliadoras. A moral da autonomia é interior, subjetiva e intencional, onde a criança inicia o exercício da assimilação da consciência de seus atos. A justiça predomina sobre a autoridade, pois é definida na base dos direitos iguais, na cooperação, na reciprocidade e solidariedade mútuas.

Pelo exercício da autonomia, a criança vai aprendendo o respeito entre colegas e assumindo valores, obrigações e responsabilidades mútuas. Inicia sua habilidade de colocar-se na perspectiva do outro a partir de uma escala de valores comuns. Inicialmente, faz isso por simpatia e busca da satisfação das necessidades interpessoais mútuas. Nessa troca espontânea de simpatias e valores, ela, ainda, age, presta um serviço ou faz um favor para o outro, tendo por fim o sucesso pessoal, para ser reconhecida e valorizada.

Inspirados em Arantes (2003, p. 60) é importante ressaltar alguns aspectos da moral psicogenética de Piaget (1976 e 1994), que integram o trabalho de Kohlberg:

- a) a teoria insere-se no contexto do estruturalismo genético;
- b) há um paralelismo do desenvolvimento moral e a evolução do pensamento da criança: a lógica é uma moral do pensamento como a moral, uma lógica da ação;
- c) a gênese acontece em estágios, que obedecem a uma sequência determinada, invariante e universal;
- d) os processos psicogenéticos pressupõem aspectos de diferenciação da pessoa (indivíduo) e do grupo (sociedade), cooperação (aceitação e revalidação das normas existentes ou sua

reformulação democrática) e a reciprocidade (autonomia e heteronomia);

e) as estruturas morais são estabelecidas por aspectos do interior da pessoa (maturação biológica e equilíbrio das estruturas mentais) e do contexto social (socialização familiar e transmissão cultural);

f) a moral estabelece uma relação imprescindível entre o sujeito e a sociedade.

Uma sociedade será moralmente estabelecida, se, e somente se, os indivíduos que a compõem são moralmente conscientes. Essa primazia do sujeito sobre a sociedade é essencial para a formulação de programas de educação e de desenvolvimento moral, tanto para Piaget quanto para Kohlberg. Essa ideia é reforçada por Freitag (2002), baseando-se no pensamento de Piaget. Para ela

Piaget ressalta a autonomia moral do sujeito acima da autonomia moral da sociedade. A consciência pressupõe os indivíduos capazes de pensar a si mesmos, independente do grupo, os quais, porém somente chegam a essa autonomia pela interação com o grupo. Por sua vez, o grupo não sobrevive como tal se não conseguir transformar a coerção do coletivo em cooperação de cada um de seus membros autônomos, associados ao grupo por uma decisão livre (FREITAG, 2002, p. 186).

Os estudos de Piaget focaram-se nas fases iniciais da criança, concluindo que, na adolescência, o sujeito costuma tender à autonomia cognitiva e moral e já tem condições de elaborar as ideias de justiça distributiva, inclusive a ideia de equidade.

Em Piaget a consciência moral não se encontra no sentimento (como Rousseau afirmava), mas na razão. Ele defende a tese da gênese gradativa da consciência moral e da possibilidade de educá-la. A psicogênese da moralidade infantil significa o gradual afastamento da consciência infantil da heteronomia moral, das regras do grupo, em direção à autonomia.

1.4. Teoria do desenvolvimento moral Segundo Kohlberg

Depois de Piaget, Kohlberg é o estudioso mais importante da moralidade: retoma e aperfeiçoa o modelo piagetiano, aperfeiçoa o aparato metodológico, elabora programas de educação moral para escolas e universidades e fundamenta filosoficamente sua teoria psicológica e moral.

Kohlberg (1992) chegou à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget, não eram suficientes para classificar os tipos de raciocínio moral que ele encontrou, em seus estudos com adolescentes e adultos. Com base nisso, propõe a existência de seis estágios de raciocínio moral, os quais podem ser agrupados em três níveis de

desenvolvimento moral: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Cada um desses níveis contendo dois estágios.

O objetivo principal de seu trabalho era encontrar as características estruturais do raciocínio e do julgamento morais de um indivíduo em seu desenvolvimento, mostrando que tal desenvolvimento é universal para todos os humanos e evolui de maneira progressiva a formas superiores de maturidade moral.

Com base em amplos estudos, Kohlberg afirmou que, não importando qual é nossa cultura, todos nós desenvolvemos nosso pensamento moral por meio de uma série de estágios. Quando crianças, nós começamos a pensar a moralidade em termos de punição e obediência, “mal” é aquilo pelo qual somos punidos. Um pouco mais tarde mudamos para o relativismo cultural, no qual “bom” é aquilo que é aprovado socialmente. Kohlberg vê este último caso como uma abordagem imatura, típica de adolescentes e jovens adultos. Se progredirmos suficientemente, começamos a criticar as normas existentes usando princípios racionais de justiça – como a regra de ouro, e a consideração de igual valor e dignidade para todos. Kohlberg sugeriu que os professores e a educação moral precisam ajudar as crianças a desenvolver seu pensamento moral na direção de estágios mais avançados.

A partir dos estudos de Piaget, Kohlberg (1992, p. 50) apresenta os pressupostos gerais do conceito de desenvolvimento moral cognitivo e evolutivo acentuando, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) o desenvolvimento moral inclui, necessariamente, as transformações de estruturas cognitivas; esse é o resultado de processos de interação entre a estrutura interna da pessoa e as condições do meio (sociedade), além do resultado da maturidade cronológica e da aprendizagem;
- b) os estágios de julgamento moral encerram uma sequência invariável e irreversível. Essa afirmação necessariamente descarta a possibilidade de que indivíduos possam alcançar o mesmo estágio por caminhos diversos; de que o mesmo indivíduo possa sofrer uma regressão nos estágios de desenvolvimento moral; ou de que os estágios possam ser saltados no curso do desenvolvimento de um sujeito;
- c) os estágios formam uma hierarquia de modo que as estruturas cognitivas de um estágio posterior/superior dialeticamente suplantam as de um estágio inferior, anterior, menor. Por essa razão, as estruturas posteriores/superiores são consideradas melhores: porque mais adequadas para a resolução de questões morais complexas;
- d) cada estágio pode ser caracterizado como um todo estrutural, uma vez que os julgamentos morais de indivíduos neles circunscritos constituem maneiras totais de raciocínio.

Há que se destacar outra influência no pensamento moral de Kohlberg, como ele próprio (1992, p. 9) afirma, Habermas “participou profundamente em diálogos sobre o tema”.

Ao participar desse diálogo, Habermas (1989) resume as características da teoria de Kohlberg em três pontos, dizendo que ela não exige esclarecimento apenas quanto à referência normativa do desenvolvimento moral e à explicitação do conceito de aprendizagem, mas também quanto ao modelo de estágio. Esse modelo, tomado de Piaget, tem três hipóteses:

1. Os estágios do juízo moral formam uma sequência de estruturas discretas que é invariante, irreversível e consecutiva. Com essa suposição fica excluído: que os diferentes sujeitos testados alcancem o mesmo objetivo por diferentes vias de desenvolvimento; - que os mesmos sujeitos regridam de um estágio superior a um estágio inferior e; - que saltem um estágio no curso de seu desenvolvimento.
2. Os estágios do juízo moral formam uma hierarquia no sentido que as estruturas cognitivas de um estágio superior “superam” as estruturas dos respectivos estágios inferiores, isto é, tanto substituem como conservam essas estruturas sob uma forma reorganizada e diferenciada.
3. Todo estágio do juízo moral pode ser caracterizado como um todo estruturado. Com essa suposição fica excluída a possibilidade de que um sujeito testado tenha que avaliar num dado momento diferentes conteúdos morais em diferentes níveis. Mas não se excluem os chamados fenômenos de descalagem, que indicam um ancoramento sucessivo de estruturas recém-adquiridas (HABERMAS, 1989, p. 157).

A teoria cognitivo-evolutiva de Kohlberg é interacionista, isto é, assume que a estrutura mental é produto da interação entre o organismo pessoal e as competências individuais, as condições genéticas pessoais e a cultura, os acontecimentos e as condições do meio. Alguns autores dão maior importância às condições pessoais hereditárias, enquanto outros reforçam a força das condições do meio.

Este modelo cognitivo evolutivo supõe que a estrutura mental básica é o resultado de uma interação entre tendências internas, que formam o organismo e as condições do mundo externo.

O conceito central da postura cognitivo-evolutiva de Kohlberg sobre a moralidade é o conceito de estágios cognitivistas de Piaget, que apresentam, entre outras, as seguintes características (KOHLBERG, 1992, p. 54 e HERSH, PAOLITTO, REIMER, 1990, p. 50):

- a) os estágios representam diferenciais qualitativos na estrutura cognitiva, afetiva e na forma de enfrentar a vida e resolver conflitos morais em idades diferentes; essa condição é necessária, ainda que não suficiente para o desenvolvimento moral;
- b) as estruturas de pensamento e de ação moral formam uma sequência invariante no desenvolvimento moral; mesmo que os fatores culturais possam acelerar, retroceder ou parar o desenvolvimento, a sequência se define pela complexidade lógica de cada etapa sucessiva;
- c) cada estágio forma um todo estruturado; uma resposta num determinado estágio significa

uma capacidade de organização do pensamento, um nível de operação mental, que determina respostas a tarefas e exercícios para cada estágio;

d) os estágios são integrações hierárquicas, formam uma ordem de estruturas crescentes diferenciadas e integradas; as funções gerais são sempre de manter o equilíbrio entre a pessoa e o entorno, definido como equilíbrio de assimilação e acomodação (PIAGET, 1994).

Os estágios superiores reintegram as estruturas dos estágios inferiores.

Para o estabelecimento dos seis estágios e para o diagnóstico do desenvolvimento moral uma vez postulados os estágios, Kohlberg considera três pontos. Primeiro, o valor moral defendido, representado pelo conteúdo intrínseco dos argumentos apresentados: punição, propriedade, papéis afetivos e autoridade assumidos, lei, vida, liberdade, justiça (punitiva ou distributiva), verdade, sexo. Segundo, a justificativa dos julgamentos (estrutura e coerência da argumentação). Por último, a orientação sociomoral consciente do sujeito.

Todo ser humano inicia no estágio 1 e tem potencial de atingir o estágio 6, desde que as condições pessoais e sociais o permitam e não interrompam o processo de desenvolvimento cognitivo-moral. A ampla variedade de condições sociais, culturais e religiosas não interfere na natureza sequencial dos estágios, apenas no processo mais rápido ou mais lento com que se progride e no ponto máximo que se atinge. Teoricamente, a pessoa pode permanecer em qualquer estágio ao longo de toda a vida.

A passagem de um estágio ao outro se dá em processos críticos, pelos quais a pessoa supera as inconsistências de conteúdos e de formas do estágio no qual se encontra e busca, no estágio seguinte, um novo equilíbrio entre o conteúdo e a forma de pensar e agir.

Kohlberg reafirma que as características dos estágios de desenvolvimento moral são essencialmente ontogenéticas, isto é, são intrínsecas ao desenvolvimento intrapsíquico da evolução cognitiva da criança. Ele diz que:

Se as crianças atravessam por estágios de pensamento qualitativamente diferentes, suas formas básicas de organizar as experiências não podem ser o resultado direto da evolução do pensamento dos adultos, pois seriam baseados na estrutura do pensamento dos adultos, desde o princípio. As crianças apresentam uma estrutura de pensamento própria, bem como respostas específicas para as situações conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo. Sua forma de pensar e de responder às situações concretas não define as formas de pensar e de respostas dos adultos. Se as respostas das crianças indicam uma estrutura e uma organização diferentes das dos adultos, ainda que menos completa, e se esta estrutura é similar entre as crianças de mesma idade, é muito difícil entender a estrutura mental das crianças como uma aprendizagem direta da estrutura externa, do meio cultural, ou dos adultos (KOHLEBERG, 1992, p. 56).

A partir desses estudos iniciais baseados no pensamento de Piaget, Kohlberg apresenta, em 1958, como síntese do seu doutorado, a primeira visão dos níveis e estágios de

desenvolvimento moral determinando qual seria a base do julgamento moral do indivíduo e seu respectivo nível de moralidade. É o que mostra o quadro 1.

Neste quadro temos a importância dos valores na teoria de Kohlberg. Eles são os conteúdos das ações morais. A forma é a justificativa racional da decisão.

Quadro 1: Bases do Juízo Moral

Níveis	Bases de Juízo Moral	Estágios de desenvolvimento
I	O valor moral reside em acontecimentos externos físicos, nos erros e em Necessidades físicas mais que nas pessoas e princípios.	Estágio 1. Orientação para o castigo e obediência. Referência egocêntrica ao poder ou prestígio dos superiores, ou uma tendência a evitar problemas. Responsabilidade objetiva.
		Estágio 2. Orientação ingenuamente egoísta. A ação correta é a que satisfaz às necessidades pessoais e ocasionalmente a dos outros. Consciência do relativo valor da perspectiva e necessidade de cada ator. Orientação ao intercâmbio e reciprocidade.
II	O valor moral reside em interpretar papéis bons ou corretos, em manter a ordem e às expectativas dos outros.	Estágio 3. Orientação do bom menino e da boa menina. Orientação para agradar ou aprovar aos demais, assim como ajudar. Conformidade com imagens estereotipadas da maioria e juízos por intenções.
		Estágio 4. Orientação para a manutenção da autoridade e da ordem social. Orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito pela autoridade e manter a ordem social dada, por si mesma.
III	O valor moral reside na conformidade do eu com modelos, direitos e deveres compartilhados ou compartilháveis.	Estágios 5. Orientação legalista contratual. Reconhecimento de um elemento arbitrário ou ponto de partida em regras ou expectativas para chegar a um acordo. O dever se define em termos de contrato, evitando a violação dos direitos dos outros e segundo a vontade e o bem-estar da maioria.
		Estágio 6. Orientação de consciência ou de princípio. Orientação não somente atenta às regras sociais ordenadas, mas a princípios de escolha, que requerem um convite a uma consistência e universalidade lógica. Orientação à consciência como um agente dirigente e a um mútuo respeito e confiança.

Para Kohlberg, toda ação moral possui forma e conteúdo. A forma inclui a estrutura do pensamento (que emite o juízo moral) moral nos estágios e revela o porquê se decide (justificativas), ao passo que o conteúdo inclui os valores, normas específicas aceitas, revela o quê se decide. No processo de desenvolvimento moral, sempre se deve dar atenção tanto ao conteúdo quanto à forma como se decide, isto é, ao quê (conteúdo) se decidiu, como ao por quê (justificativa) se decidiu desta maneira.

Sobre valores, os conteúdos das ações morais para Kohlberg, podemos afirmar que a adoção e internalização de valores constitui um processo de construção e desenvolvimento moral do indivíduo, que em relação com outras pessoas de sua convivência compartilham os valores da realidade que os rodeiam.

Schwartz define os valores como guias para a seleção e avaliação de ações, situações e pessoas. É a partir dos valores que são criados padrões ou normas de conduta. Sendo assim, ao longo da vida de um indivíduo os valores de seu meio são incorporados de forma a delimitar o seu próprio comportamento. (SCHWARTZ, 2011).

Adicionalmente, valores podem ser encarados como critérios ou metas que transcendem situações específicas, que são ordenados por sua importância e que servem como princípios que guiam a vida do indivíduo. (SCHWARTZ, 2011).

O quadro 2 descreve os níveis do desenvolvimento moral de Kohlberg com seus respectivos estágios:

Quadro 2: Os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

Níveis	Estágios
<p>Pré-convencional:</p> <p>-Sensibilidade às normas sociais, distinção entre o bem e o mal, certo e errado, interpretando essas caracterizações como consequências físicas ou hedonistas da ação, ou como poder físico dos que formulam as normas.</p>	<p>1º. Moralidade heterônoma: É correto abster-se de violar normas, obedecer por obedecer, evitar danos físicos a pessoas e bens. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta. A razão para isso é evitar as punições e as sanções da autoridade. A perspectiva adotada é o ponto de vista egocêntrico.</p>
	<p>2º. Individualismo, intenção instrumental e troca: É moralmente certo seguir as normas somente quando é do interesse próprio. A ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa (hedonista). A perspectiva sócio-moral é individualista. A justificativa dada é servir ao próprio interesse.</p>
<p>Convencional:</p> <p>É considerado valioso preservar as expectativas da família, do grupo a que pertence o sujeito. Trata-se de lealdade com as expectativas pessoais e</p>	<p>3º. Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais: O comportamento moralmente certo é o que leva à aprovação dos outros. Comportar-se conforme o que as pessoas que nos são próximas esperam. A razão para agir corretamente é a necessidade de ser bem visto por todos.</p>

<p>a ordem social, preservar, apoiar e justificar essa ordem, identificando-se com as pessoas e grupos que a compõe.</p>	<p>4º. Orientação para a lei e a ordem: Está certo cumprir com as obrigações assumidas. As leis precisam ser respeitadas e seguidas. Grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. A razão desse comportamento é manter as instituições e evitar o colapso do sistema se cada um fizesse o que bem entendesse. O sujeito adota uma perspectiva sócio-moral, assumindo o ponto de vista do sistema que define os papéis e as normas.</p>
<p>Pós-convencional:</p> <p>Há um esforço visível de definir valores e princípios morais que tenham validade independentemente da autoridade de grupos ou pessoas que os sustentem e independentemente da identificação do sujeito com essas pessoas ou grupos</p>	<p>5º. A orientação para o contrato social: 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 perspectiva adotada pelo sujeito é a da prioridade relativa do indivíduo em relação ao social.</p> <p>6º. Princípios éticos universais: O indivíduo reconhece esses princípios e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos legais, o indivíduo ainda assim resiste a elas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas e todos os que permanecem fieis a seus princípios, sem se conformarem com o poder, quando este estabelece uma ordem injusta. A perspectiva adotada é a de um ponto de vista moral, onde qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que as pessoas são fins em si mesmos e precisam ser tratadas como tais</p>

Fonte: adaptado de Kohlberg et al. (1983), Freitag (1992) e Biaggio (2002).

Tais níveis e estágios de desenvolvimento moral são definidos por meio de modos de pensar a respeito de assuntos morais. Os estágios 1 e 2, típicos de crianças pequenas e delinquentes são descritos como pré-moral ou pré convencional, uma vez que são muito estruturados com base no interesse próprio. Os estágios orientados para o grupo – estágios 3 e 4 – são os “convencionais” dentro dos quais boa parte da população adulta opera. Os estágios finais, regidos por “princípios universais”, são encontráveis em 20 ou 25 por cento da população adulta, mas talvez apenas cinco ou dez por cento desta mesma população cheguem ao nível 6.

Cada estágio é propriamente definido por valores ou temas que entram nas decisões morais. Um desses temas é o valor atribuído à vida. No estágio 1, a vida é valorada em termos de poder ou posses da pessoa envolvida; no estágio 2, pela sua utilidade em satisfazer as necessidades do indivíduo em questão ou de outros; no estágio 3 em termos das relações do indivíduo com os outros e do modo com estes outros o valorizam; no estágio 4, em termos da lei social ou religiosa. Somente no estágio 6 é que cada vida é vista como algo bom por si mesmo, não importando as considerações alheias.

Outro fator que define o estágio é a motivação para a ação moral. Nos estágios mais baixos, o indivíduo age para evitar punições ou para trocar favores; nos níveis mais altos, para evitar auto-condenação.

Segundo Kohlberg, os mesmos estágios de desenvolvimento são encontrados também em outras culturas, embora a média do progresso seja mais rápida ou mais lenta numas que em outras. Ele testou jovens nos EUA, México, Reino Unido, Turquia, Taiwan e Malásia, observando os mesmos padrões de pensamento na mesma sequência de desenvolvimento. Quando jovens camponeses de Taiwan, por exemplo, foram perguntados se deveriam roubar comida para sua esposa que estava morrendo de fome, a resposta típica de um pré-adolescente foi: “Sim, caso contrário ele teria que pagar pelo funeral dela, uma despesa e tanto”. Um menino malaio da mesma idade disse: “Sim, porque ele precisa dela para cuidar dele”. Funerais são menos importantes na Malásia que em Taiwan, por isso o conteúdo cultural da resposta muda, mas a orientação de tipo estágio 2 mantém-se constante. Kohlberg (1992).

Além de formular os níveis e estágios de desenvolvimento moral, Kohlberg procurou integrar valores encontrados em todas as culturas com o fim de formular sua teoria baseada em critérios universais.

A evidência das proposições sobre os níveis de desenvolvimento moral vem dos resultados dos estudos realizados em Taiwan, Inglaterra, México, Turquia, Estados Unidos e outros lugares, com alunos de áreas urbanas e rurais, de classe média e baixa, incluindo

analfabetos e semianalfabetos. Os resultados, também, estão baseados em estudos longitudinais realizados com 50 alunos americanos, ao longo de doze anos, dos quais a metade era de classe média e os outros eram operários.

A relação entre a idade e o desempenho, quanto aos níveis de desenvolvimento moral, indica que um grande número de conceitos morais e formas de pensamento somente tem significado em idades mais avançadas e requer uma maior experiência social e o crescimento cognitivo representado pelo fator idade. Isso pode significar que o crescimento moral se dá num processo de aquisição e internalização dos conceitos morais culturais. Também se requer maior idade mental para apreender um conceito de moral mais elevado. Essa é a interpretação evolutiva do conceito de desenvolvimento moral.

Em termos epistemológicos, conforme os estudos de Piaget (1994), depois que a criança aprende a falar, acontecem três estágios evolutivos de raciocínio: o intuitivo, o operacional concreto e operacional formal. Na adolescência, entra no estágio das operações formais, quando raciocina de forma abstrata. O raciocínio lógico pode considerar a maioria das formas de pensamento, relacionar os elementos de um sistema, formar hipóteses, projetar soluções, deduzir, organizar e comprovar conclusões.

Visto que o raciocínio moral é claramente baseado no raciocínio lógico, o desenvolvimento moral está relacionado com a formação cognitiva da pessoa. Há um paralelismo entre o estágio das operações mentais e o estágio de desenvolvimento moral. De certa forma, uma pessoa que somente chegou ao estágio operacional concreto está limitada ao nível moral pré-convencional, aos estágios 1 e 2. Já a pessoa que chegou ao estágio das operações formais desenvolve conceitos morais conforme o nível convencional dos estágios 3 e 4. Somente a pessoa que desenvolveu raciocínios mentais além do estágio de operações formais é que, em princípio, tem condições de desenvolver o nível pós-convencional, os estágios 5 e 6.

No entanto, ainda que o desenvolvimento mental seja uma condição necessária para o desenvolvimento moral, não é a condição suficiente. Muitos podem estar num estágio lógico mais alto que o paralelo estágio moral, mas ninguém consegue desenvolver um estágio moral acima do estágio lógico.

Inicialmente, as pessoas alcançam um estágio lógico de operações formais parciais. Posteriormente, conseguem ter uma percepção social integrando a participação das pessoas e suas funções sociais, em termos do estágio 3 – das Expectativas Interpessoais Mútuas; somente depois conseguem perceber o sistema social conforme o estágio 4 – da Preservação do Sistema Social, com seus valores e referências. Nessa sequência horizontal, há um passo

final da percepção ao raciocínio e do raciocínio à conduta moral.

Para atuar de forma moralmente correta, se requer um alto e complexo raciocínio moral. Para se seguir princípios morais dos estágios 5 e 6, é necessário compreendê-los e acreditar neles. Quem não entende e não acredita, dificilmente pode pensar e agir conforme seus parâmetros. Pode-se, sem dúvida, raciocinar em termos dos princípios morais e não viver de acordo com eles. Há uma série de fatores, que determina se uma pessoa em concreto e em determinadas situações vive de acordo com seu estágio de raciocínio moral, ainda que o estágio moral seja um elemento para o prognóstico da ação moral em diversas situações. O estágio moral está intrinsecamente relacionado com o crescimento cognitivo e de conduta moral.

Os seis estágios morais de Kohlberg se agrupam em três grandes níveis:

I - Nível pré-convencional (estágios 1 e 2);

II - Nível convencional (estágios 3 e 4) e

III - Nível pós-convencional (estágios 5 e 6).

Ao descrever os estágios do juízo moral em Kohlberg, também detalharemos sua análise quanto ao raciocínio da moralidade.

O nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças até os nove anos, alguns adolescentes e, também, muitos adultos delinquentes. Nesse nível, a pessoa não chega a entender e a manter as normas e regras sociais convencionais. É o nível da moralidade heterônoma. As normas seguidas pelo indivíduo neste nível não são aquelas criadas por ele. Em seu pensamento as regras são estáveis e servem apenas para mostrar que ações podem causar dor ou prazer. Tal concepção estimula o egoísmo, o que ocasiona uma falta de identidade com o grupo. Portanto, o pré-adolescente se sente estranho a sociedade, vendo-a como um conjunto de pessoas distintas que o submetem a regras.

O nível convencional é o da conformidade e manutenção das normas, expectativas e acordos da sociedade ou autoridade pelo simples fato de serem regras. A esse nível pertencem os adolescentes, os jovens e muitos adultos. “O segundo nível é chamado convencional, pois o que decide o que é certo ou errado são as convenções sociais ligadas às pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente” (MENIN, 1996, p. 55).

No nível pós-convencional, a pessoa é capaz de pensar e agir por princípios morais universais. Em alguns casos, esses princípios podem entrar em conflito com as normas da sociedade, onde as pessoas pensam e agem em termos de princípios e acordos convencionais. É o nível da autonomia moral.

Nota-se que em todas as etapas passadas o indivíduo ampliava sua percepção do que é

um sistema social. No nível pós-convencional o sujeito busca, na verdade, questionar suas normas e valores para que a sociedade esteja o mais perto possível de uma ordem ideal. A razão seria a base no julgamento do que é o ideal. Tais perguntas e julgamentos trazem para este nível um caráter único e inexistente nos níveis anteriores: a autonomia. Para a teoria kohlberguiana a autonomia é a posição ética mais adequada que alguém poderia ter, sendo que o sujeito autônomo passa a ter uma ideia própria do que é justo e errado, passando a pensar seus princípios e condutas e não simplesmente obedecendo algo imposto pelo exterior (DUSKA e WHELAN, 1994).

A formulação dos estágios conforme (KOHLBERG, 1992, p. 188-189), faz referência aos conteúdos da ação moral (os valores), a forma da ação moral (as razões (juízo) que justificam a escolha e a ação moral, e, a perspectiva sócio-moral da ação (a relação do indivíduo com a coletividade no momento da ação moral)). Essas três referências serão apresentadas na descrição, detalhada, de cada nível e estágio de desenvolvimento moral, abaixo:

Nível 1. Nível Pré-Convencional

As decisões morais são geradas a partir de acontecimentos externos à pessoa, da obediência às regras e à autoridade ou do medo do castigo e da punição. A perspectiva sócio-moral é egocêntrica.

Estágio 1. O Estágio da Obediência e do Castigo – Moralidade Heterônoma

(a) O conteúdo: é considerada correta a obediência literal às regras e à autoridade; o castigo e os danos físicos às pessoas e propriedades são evitados. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades. O problema acaba quando se administra o castigo.

(b) As razões para defender esses valores são o desejo de evitar o castigo, as punições e sanções das autoridades.

(c) A perspectiva sócio-moral é egocêntrica; a pessoa considera somente sua perspectiva, desconsiderando a dos outros, não relaciona as duas perspectivas. As ações são julgadas em termos das consequências e soluções físicas e não em termos dos interesses psicológicos dos outros. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria.

Estágio 2. O Estágio do Objetivo Instrumental Individual e da Troca

- (a) O conteúdo: o correto é seguir as regras quando for de seu interesse imediato, para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é também, o que é equitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo.
- (b) As justificativas consistem em satisfazer e servir aos interesses próprios num mundo em que é preciso reconhecer que as outras pessoas, também, têm seus interesses.
- (c) A perspectiva sócio-moral é individualista concreta, separando os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vista da autoridade e dos outros. A pessoa é consciente de que cada uma procura realizar seus próprios interesses e estes podem conflitar entre si. O direito é relativo (no sentido individual concreto). A pessoa integra ou relaciona seus interesses individuais com os da autoridade e dos outros por troca instrumental de serviços, ou da boa vontade, ou pela equidade, dando a cada pessoa a mesma quantidade.

Nível 2. Nível Convencional

As decisões morais são geradas a partir de expectativas e papéis socialmente reconhecidos e definidos pelo grupo ou sociedade de interesse. A perspectiva sócio-moral é a do grupo de interesse.

Estágio 3. O Estágio das Expectativas Interpessoais Mútuas, dos Relacionamentos e da Conformidade Interpessoal

- a) O conteúdo: é considerado correto desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais (ser bom filho), dos amigos, dos superiores. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão.
- b) As justificativas para agir corretamente são: ter necessidade de ser bom a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, importar-se com os outros, porque, se a gente se pusesse no lugar do outro, a gente iria querer um bom comportamento de si próprio (Regra de Ouro). Há um desejo de manter as regras e a autoridade, que apoiam o comportamento bom, estereotipado.
- c) A pessoa adota a perspectiva sócio-moral, em termos de sentimentos, acordos e expectativas compartilhadas, que adquirem primazia sobre os interesses individuais. A pessoa relaciona pontos de vista através da “Regra de Ouro concreta”, pondo-se no lugar dos outros.

Não considera a perspectiva do “sistema”.

Estágio 4. O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência

- a) O conteúdo: o certo é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social e manter o bem-estar da sociedade ou do grupo. Cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito, também, consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.
- b) As justificativas para agir assim são: manter em funcionamento a instituição como um todo, o autorrespeito ou a consciência compreendida como o cumprimento das obrigações definidas para si próprio ou a consideração das consequências: “E se todos fizessem o mesmo?”.
- c) As perspectivas sócio-morais: a pessoa adota o ponto de vista societário do acordo ou motivos interpessoais. A pessoa segue as perspectivas do sistema, que define regras e papéis.

Nível 3. Nível Pós-Convencional ou Baseado em Princípios

As decisões morais são geradas a partir de direitos, valores e princípios com que todos concordam (ou podem concordar) para compor uma sociedade destinada a ter práticas justas e benéficas. A perspectiva sócio-moral é a partir dos valores e princípios universais.

Estágio 5. O Estágio dos Direitos Originários e do Contrato Social ou da Utilidade

- a) O conteúdo: o correto é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo. É estar consciente do fato de que as pessoas adotam uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras é relativa ao seu grupo. Essas regras “relativas”, contudo, devem, em geral, ser apoiadas no interesse da imparcialidade, porque elas são o contrato social.

No entanto, alguns valores e direitos não relativos, tais como a vida e a liberdade, têm de ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.

- b) Como justificativas para agir de maneira moralmente correta são apontadas, em geral, a obrigação de obedecer à lei, porque a gente fez um contrato social de fazer e respeitar leis, para o bem de todos e para proteger seus próprios direitos e os direitos dos outros; as obrigações de família, amizade, confiança e trabalho, que, também, são compromissos ou contratos assumidos livremente e implicam o respeito pelos direitos dos outros. Importa que as leis e

deveres sejam baseados num cálculo racional de utilidade geral: “O maior bem para o maior número”.

c) As perspectivas sócio-morais adotadas pelas pessoas são do prioritário em face da sociedade – a perspectiva de um indivíduo racional cômico de valores e direitos prioritários em face dos laços e contratos sociais. A pessoa integra perspectivas pelos mecanismos formais do acordo, do contrato, da imparcialidade objetiva e do devido processo. Considera o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, reconhece esse conflito e acha difícil integrá-los.

Estágio 6. O Estágio de Princípios Éticos Universais

a) O conteúdo: é considerado correto agir por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir. No que diz respeito ao que é direito, este estágio é guiado por princípios éticos universais. As leis e acordos sociais particulares são, em geral, válidos, porque se apoiam em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, a gente age de acordo com o princípio. Os princípios são princípios universais de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Esses não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.

b) A justificativa para fazer o que é direito é que a pessoa, em termos racionais, percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles.

c) A perspectiva sócio-moral adotada é a de um ponto de vista moral, de onde derivam os ajustes sociais dos valores e dos princípios universais. Reconhece o respeito fundamental pela vida e pela pessoa humana como fins e não como meios.

Assim, no estágio pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo, enquanto que no nível convencional a pessoa se identifica com as regras e expectativas sociais, especialmente, das autoridades e de pessoas de referência. Já no nível pós-convencional, o indivíduo diferencia sua pessoa das normas e expectativas dos outros e define seus valores segundo princípios universais.

Resumindo, podemos compreender melhor os níveis e estágios do julgamento moral da pessoa da seguinte maneira: o (a) conteúdo representa a visão cognitiva do julgamento moral, enquanto (b) as justificativas apresentam os valores e as razões filosóficas da ação e (c) a perspectiva sócio-moral se refere ao ponto de vista que a pessoa toma ao definir frente aos fatos sociais e os valores sócio-morais ou deveres.

A forma inclui a estrutura do pensamento moral, dos estágios e revela o porquê se decide (justificativas), ao passo que o conteúdo inclui os valores, normas específicas aceitas,

revela o quê se decide. No processo de educação moral, sempre se deve dar atenção tanto ao conteúdo quanto à forma como se decide, isto é, ao quê (conteúdo) se decidiu, como ao por quê (justificativa) se decidiu desta maneira. Para caracterizar o desenvolvimento do raciocínio moral de forma estruturada, Kohlberg (1992, p. 190) faz menção às definições de incorporação de perspectivas sócio-morais elaboradas por Robert Selman e descritas por Kohlberg. Assim, para o nível pré-convencional, a perspectiva é individual e concreta; para o nível convencional, a perspectiva é de um membro da sociedade; e para o nível pós-convencional, a perspectiva é anterior à sociedade, assumida por princípios.

Isso significa que no nível pré-convencional a pessoa pensa e atua em função de seus próprios interesses e, eventualmente, pelos interesses dos outros. Age considerando os aspectos em função de fugir das punições físicas ou receber recompensas. Nesse nível, a intervenção é do indivíduo concreto, sem fazer referência ao grupo ou à autoridade. Ir contra a lei, aqui, tem um sentido de algo imposto por uma autoridade exterior, a qual devemos obediência para evitar o castigo. É o nível onde as perspectivas das pessoas estão relacionadas a seus próprios interesses e aos interesses de outras pessoas isoladamente.

No nível convencional, a pessoa busca a aprovação social, o interesse e a lealdade das pessoas, dos grupos e das autoridades, bem como o interesse dos outros e da sociedade para elaborar os conceitos e realizar suas ações. Nesse nível, a pessoa subordina seus interesses e necessidades aos conceitos e necessidades do grupo e da autoridade com os quais compactua. A referência é sempre aos membros do grupo, à autoridade e à sociedade. A regra é proteger a todos na sociedade. O interesse pelo bem da sociedade é percebido desde o ponto de vista de “nós como membros da sociedade”.

Já no nível pós-convencional, a pessoa, consciente de sua perspectiva como membro da sociedade, se questiona e redefine seus conceitos e formas de agir em termos dos valores universais. Supera a interpretação fria e literal da lei para compreender e agir conforme seu espírito e o bem maior da humanidade. Impera o indivíduo consciente do relativismo da sociedade, de suas crenças e valores, compreendendo que algo considerado correto para um grupo, talvez não seja para o outro. Questiona, como um cético, as bases sobre as quais foram criadas suas leis, por quem, para quem e se estas são justas para servir o bem social. Para entender suas questões acredita que “a resposta melhor é recorrer a considerações racionais de utilidade social, contratadas democraticamente e sujeitas à revisão e reforma” (DUSKA e WHELAN, 1994, p. 84).

Para descrever o estágio 6 do nível pós-convencional Kohlberg recorre à literatura, aos grandes homens que marcaram, com grandes feitos, o seu tempo (Gandhi, Martin Luther

King, Buda) e aos santos (São Paulo, São Francisco de Assis), pois não pôde basear-se nas entrevistas de sua pesquisa por serem escassos os exemplos deste estágio encontrados nela. O que identifica tais personalidades históricas é a sabedoria de ir contra as convenções impostas (o sistema *normativo* de uma sociedade), não por egoísmo, mas pela preocupação com a dignidade do outro. O estágio mais alto definido por Kohlberg é aquele composto por heróis morais (DUSKA e WHELAN, 1994).

As perspectivas sócio-morais de cada estágio são completadas nos estágios superiores. Normalmente, o segundo estágio de cada nível completa o desenvolvimento da perspectiva social do primeiro. Assim, a perspectiva do estágio 2 amplia a perspectiva dos interesses individuais egocêntricos que passa a ter interesses mútuos, mas ainda centrados nos interesses individuais. A perspectiva do estágio 4 amplia o conceito de sistema social. Enquanto no estágio 3, a perspectiva é de manter as boas relações de confiança, cuidados, lealdade entre duas ou mais pessoas, num sistema de gratificação mútua, no estágio 4, as relações de confiança, cuidado, lealdade são mantidas por serem membros de uma sociedade, como sistema social. No estágio 3, a perspectiva social é menos consciente do ponto de vista da sociedade. Esse mesmo critério vale para a passagem do estágio 5 para o estágio 6, onde se procura distinguir o ponto de vista moral do legal. “Os estágios são estruturas de pensamento sobre a prescrição, sobre as regras ou princípios que obrigam a agir, porque se considera a ação moralmente correta” (KOHLBERG, 1992, p. 571).

1.5 A Possibilidade de Mensuração da Moralidade Humana

O objetivo de Kohlberg et al. (1983) era avaliar o desenvolvimento do raciocínio moral de um indivíduo da infância até a idade adulta. Para medir e descobrir o nível e estágio de desenvolvimento da moralidade de um indivíduo, Kohlberg (1992) introduziu a utilização de dilemas morais, que podem ser entendidos por indivíduos dos 6 aos 30 anos de idade). Trata-se de pequenas histórias de casos morais, os quais são necessários avaliar para depois emitir um juízo. Pretende-se que um indivíduo possa chegar a uma decisão e, principalmente, justificá-la, porque são nas justificativas que o indivíduo revela sua etapa (nível e estágio) de moralidade. O desenvolvimento moral é, assim, definido, pelo tipo de juízo que se expressa, e, portanto está baseado em critérios cognitivos.

O que promove o progresso de um estágio para outro? O desenvolvimento moral é o resultado de uma crescente capacidade de perceber a realidade social ou de organizar e integrar a experiência social. Uma condição necessária – mas não suficiente – para a moral

baseada em princípios é capacidade de raciocinar logicamente (representada por estágios de operações formais).

Kohlberg apresentava dilemas com situações hipotéticas e pedia aos sujeitos que apontassem soluções aos mesmos sempre justificando seus dizeres. A seguir, analisava e categorizava as informações que obtinha considerando as justificativas, o valor moral intrínseco e os argumentos apresentados pelo sujeito participante da entrevista.

Dilema moral, no conceito de DE VRIES e ZAN (1998, p. 98), caracteriza-se por ser uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados.

Elaborados, primeiramente, por Kohlberg, os dilemas morais são proposições de situações morais hipotéticas para análise da capacidade de raciocínio e decisão moral e a, conseqüente, identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. Eles incluem uma sucessão de perguntas sobre situações decorrentes da proposição inicial para esclarecer as razões da forma de pensar e atuar dos sujeitos. As questões formuladas investigam, além das razões filosóficas da decisão, as motivações psíquicas da estrutura fundamental da pessoa e suas formas de expressões em sentimentos e ações em relação consigo mesmo, com os outros em situações de conflito moral.

As interrogações às situações morais decorrentes do dilema moral buscam esclarecer e aprofundar as justificativas e as perspectivas sócio-morais que a pessoa apresenta sobre a tomada de posição em cada situação. As respostas vão elucidando o conteúdo intelectual e as razões práticas da forma de atuar em função de suas razões filosóficas e motivacionais na situação apresentada.

As alternativas propostas para os dilemas morais são diversas, mas todas estão centradas na formulação pessoal subjetiva, em aspectos subjetivo-compreensivistas das razões morais de sua atitude na situação do dilema proposto.

As respostas estarão em concordância com os estágios nos quais se encontram os indivíduos. Os estágios de desenvolvimento moral representam diferenciais qualitativos cognitivos e afetivos para enfrentar a vida e os conflitos morais. Cada estágio é um todo estruturado, em uma sequência invariável e integradora.

As questões formuladas projetam situações nas quais os sujeitos necessitam manifestar seus conceitos sobre a vida, a dignidade humana e suas qualidades em termos de liberdade, consciência e responsabilidade. Também criam situações nas quais a pessoa expressa os sentimentos, que alimenta em relação a si mesma, em relação aos outros e aos valores transcendentais, demonstrando, assim, sua estrutura afetiva. Projetam expectativas nas quais os

sujeitos necessitam emitir conceitos e decisões sobre direitos, obrigações, critérios e operações de justiça, aspectos essenciais para a identificação dos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Assim, a sucessão de situações propostas em cada dilema moral investiga e aprofunda todas essas variáveis para analisar os diferenciais qualitativos cognitivos e decisórios de cada sujeito para identificá-lo no estágio moral específico.

Geralmente os dilemas expostos por Kohlberg expunham os entrevistados a situações limites, o que remetia a profundas dúvidas sobre a opção mais correta que se deve tomar. Afim de explorar o raciocínio das crianças, adolescentes e adultos a respeito de um problema moral difícil, como o valor da vida humana ou as razões para fazer coisas “certas”.

Kohlberg criou diversos dilemas, sendo um de seus mais famosos, o chamado “O Dilema de Heinz”, apresentado abaixo por BEE (1984, p. 103):

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que ele lhe custava na fabricação.

Ele pagava 200 dólares pelo rádio e cobrava 2000 dólares por uma pequena dose do remédio.

O marido da mulher doente, Heinz, procurou todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente 1000 dólares, a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar o restante depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele”. Então Heinz ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para sua mulher.

Na aferição do nível e estágio de desenvolvimento moral de cada indivíduo, após o dilema hipotético pergunta-se ao entrevistado se Heinz deveria furtar ou não o remédio e o porquê. As perguntas são repetidas com outros enfoques, tais como: é certo ele furtar o remédio? Se não amasse sua esposa, deveria furtar o remédio para ela? Se não fosse a mulher de Heinz que estivesse morrendo de câncer, ele também deveria furtar o remédio para um estranho? E se fosse um animal?

Por meio das respostas, principalmente das justificativas, observa-se a estrutura de pensamento utilizada para respondê-las. Analisa-se, por exemplo, se a pessoa escolhe ações que a beneficiem, se está preocupada com a lei estrita ou se pensa em salvar a vida como princípio, independente de quem seja.

De acordo com esses estudos de Kohlberg, poder-se-ia classificar o juízo moral dos indivíduos em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

Como já dissemos acima, o nível pré-convencional contempla aqueles que não

compreenderam ainda normas morais e não as respeitam. Para os indivíduos do nível convencional, as regras identificadas e internalizadas são externas, principalmente as provenientes das autoridades. Somente no nível pós-convencional é que as regras sociais são aceitas, pautadas em princípios morais que as regem e, para se tomar uma decisão, pensa-se no princípio, não na convenção. Cada um desses níveis foi subdividido em dois estágios.

Não existe uma solução claramente correta ou incorreta para o dilema, apontam DE VRIES e ZAN (1998). Kohlberg examinou os argumentos e o raciocínio por trás das respostas das pessoas para entender as bases racionais dos julgamentos morais. Ele conclui que as pessoas podem defender a mesma ação por razões muito diferentes, que representam distintos estágios do raciocínio.

Somos constantemente levados a tomar decisões – afirma Montenegro (1994) - e estas decisões são profundas, peculiares a cada indivíduo, e influenciam o caminho da sua própria existência. Para que o indivíduo possa assumir seu processo de desenvolvimento em geral, e moral em particular, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas condições favoráveis para que: tome iniciativas próprias e decisões adequadas; responsabilize-se pelas decisões assumidas; saiba criticar a si e aos outros, avaliando adequadamente os aspectos que o levaram a tomar sua decisão. Essas decisões tomadas pelo indivíduo o definem, mesmo que sejam direcionadas por situações eventuais do meio em que vivem.

Montenegro (1994), em sua dissertação de mestrado, expõe que a resposta moral é fruto das próprias experiências da pessoa e não exclui as causas externas do comportamento. Elas devem ser analisadas, criticadas, conhecidas e aprendidas, e não apenas introjetadas, pois agir de acordo com as regras, quando se as entendeu e se sabe porque foram aceitas, é expressão de uma escolha moral, o que remete ao homem a possibilidade de assumir-se como sujeito de seu acontecer.

O entendimento de Montenegro (1994) corrobora a tese de Kohlberg (1992) quando este afirma que há uma relação entre o julgamento moral, a forma de pensar e o comportamento moral, formas de agir. Apresenta diversos estudos sobre o sentido da comunidade, da solidariedade e da coesão nos grupos, o que chamou de atmosfera moral, tendo em vista a relação entre pensamento moral e agir moral.

A análise da relação entre juízo moral e ação moral indica que existe uma relação entre a forma com que as pessoas definem o que é certo e errado ou o bem e o mal em situações hipotéticas e os conteúdos pelos quais os assumem em situações concretas.

Entende-se, a partir do pensamento de Kohlberg, que toda ação moral é precedida por um juízo moral. Essa interface pode ser explicitada seguindo-se o modelo de relação entre o

juízo moral e a ação moral, que acontece ao se organizar o processo do juízo/ação moral nas seguintes etapas: 1ª. interpretação da situação; 2ª. eleição deôntica; 3ª. realização do juízo moral; 4ª. realização das atitudes morais.

Compreende-se, à luz de Kohlberg, que juízo moral são as razões adotadas por um indivíduo para praticar determinada ação (KOHLBERG, 1984 apud SPRINTHALL, 1993).

1.6 Desenvolvimento Moral na adolescência na Perspectiva de Lawrence Kohlberg

A construção da moralidade ou do raciocínio moral nos adolescentes sofre mudanças importantes no período que vai dos 12 aos 19 anos. Esta é uma fase na qual os jovens estão muito interessados em questões sobre o que é certo ou errado, em termos sociais, e em que tendem a tornarem-se progressivamente mais conscientes das implicações do seu raciocínio e do seu comportamento social. O desenvolvimento moral influencia a forma como as pessoas constroem o significado sobre o mundo social.

Para Kohlberg a adolescência é um período crítico para o desenvolvimento moral. Isto pode ser observado também em Papalia e Olds (1981), segundo eles, os adolescentes somente atingem níveis mais avançados de desenvolvimento moral depois que alcançam determinado estágio de abstração das operações formais, ou seja, se desenvolvem cognitivamente.

Ao tratar de desenvolvimento moral, Kohlberg assume que existem níveis de moralidade mais elevados que outros, tendo por base determinados critérios cognitivos. Kohlberg propõe a ideia de que consciência moral não se encontraria no sentimento (como Rousseau afirmava), mas na razão. Defende a tese da gênese gradativa da consciência moral e da possibilidade de educá-la. A moralidade autônoma, que começa na adolescência quando o indivíduo consegue realizar operações cognitivas abstratas, residiria no afastamento gradual da consciência infantil da heteronomia moral, das regras do grupo, em direção à autonomia.

Para Kohlberg (1984) é possível avaliar o raciocínio (portanto, operação formal-abstrata iniciada na adolescência) moral utilizado para resolver o conflito. Através da cotação das respostas que as pessoas apresentam para os dilemas morais, é realizada uma classificação do raciocínio em diferentes categorias. Esta classificação permitiu ao autor organizar uma sequência de estágios segundo a qual o raciocínio progride.

A mudança ao longo destes estágios é gradual, por isso o raciocínio da pessoa enquadra características de mais do que um estágio ao mesmo tempo. É por isso necessário ter uma grande amostra de significações do sujeito para fazer uma classificação do seu raciocínio

moral. Não existe o raciocínio baseado em apenas um estágio, por isso é realizada uma classificação segundo o tipo de raciocínio mais frequente (KOHLBERG, 1984).

Kohlberg sugeriu uma sequência universal e invariável de progressão ao longo dos estágios. Estes estágios estruturais obedecem aos seguintes critérios: são qualitativamente diferentes; obedecem a uma sequência invariável universal com uma hierarquia subjacente – os tipos de raciocínio moral pertencentes a estágios mais elevados integram os modos mais elementares de raciocínio existentes na sequência; cada um destes estágios forma uma estrutura de conjunto, ou uma organização de pensamento (Kohlberg, 1984).

1.7 Raciocínio moral é um Raciocínio de Justiça

Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações. Os indivíduos adquirem e refinam o senso de justiça por meio de uma sequência de estágios invariantes de desenvolvimento.

Kohlberg (1992) destaca que sua definição de moralidade e desenvolvimento moral deriva das definições de Hare (1982), para quem o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça.

Essa centralidade da justiça deriva também do trabalho de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras, aliando-se, portanto, a Kant. (BIAGGIO, 2002, p. 37).

A essência da moralidade reside mais no sentido de justiça do que, propriamente no respeito pelas normas sociais e o cerne de cada dilema apresenta um problema que remete o indivíduo à questão da justiça.

A Justiça, para Kohlberg, é a preocupação primária com o valor e com a igualdade de todas as pessoas e com a reciprocidade nas relações humanas. Identifica-se com o respeito à dignidade de todo ser humano.

Muitas pessoas morreram em nome da honestidade, da responsabilidade e do resto do ‘pacote de virtudes’, mas eu não tenho nenhuma simpatia por elas. Quero dizer, como Platão, que as virtudes não são muitas, mas uma, e seu nome é justiça (...) justiça não é uma regra concreta de ação como honestidade (...) justiça (...) é um princípio moral. Por princípio moral, quero dizer que é um modo de escolher o que é universal, um modo de escolher o que podemos desejar que todas as pessoas adotem sempre em todas as situações (KOHLBERG, 1992, p. 221)

Neste aforismo Kohlberg chama a atenção para a inconsistência do senso comum relacionado com o “pacote de virtudes”. Como, por exemplo, usar palavras como

“honestidade” sem vinculá-la a um princípio moral superior. Posso ser desonesto e roubar para salvar uma vida porque a vida vale mais do que a propriedade.

Por isso Kohlberg diz que justiça não é um conjunto de regras concretas, materiais, mas um motivo para a ação, o princípio moral superior que deve reger nossa conduta. Portanto, o princípio da justiça é um critério universal e básico do desenvolvimento do juízo moral. O processo de desenvolvimento moral em cada estágio implica uma diferenciação e integração maior desse princípio da justiça.

Assim, o conceito universal de moralidade está fundado no princípio de justiça. Por conseguinte, o desenvolvimento moral, para Kohlberg, depende nos três níveis e em cada estágio, do grau de autonomia do raciocínio e na capacidade de colocar-se no lugar do outro (role taking) ou, em outras palavras, do grau de justiça.

A autonomia representa a condição e a justiça o conteúdo formal da moralidade madura.

Os dilemas morais, com o intuito de investigar o nível de desenvolvimento moral dos indivíduos, conforme Kohlberg (1992, p. 571), fazem referência a quatro tipos de justiça:

- a) *a justiça distributiva*, que é a forma como a sociedade ou a autoridade constituída distribui o poder, a honra, a riqueza e outros bens desejáveis pelas pessoas e comunidades. Isso se faz em termos de ações de reciprocidade definidas como igualdade, merecimento, proporcionalidade e equidade;
- b) *a justiça comutativa*, que se concentra no acordo voluntário, no contrato e no intercâmbio equitativo entre pessoas e grupos;
- c) *a justiça corretiva* administra as transações privadas desiguais, injustas ou que requerem compensações; trata dos delitos, que violam os direitos e requerem retribuição ou restituição;
- d) *a justiça processual* se aplica em todos os tipos de justiça, pois ela tem a função de acolher e analisar, conforme as normas da lei, a presença e a fidelidade dos valores da justiça.

Além dos quatro tipos de justiça, Kohlberg (1992) assinala o que chamou de operações de justiça, como critérios para avaliação das respostas aos dilemas morais:

- a) a operação de igualdade é definida como quantidades idênticas de bens, poderes, serviços e direitos universais para todas as pessoas;
- b) a operação de equidade é o equilíbrio e a compensação ou não de direitos, funções e condições sociais iguais ou diferentes;
- c) a operação de reciprocidade é o intercâmbio mútuo do mérito, prêmio ou castigo, esforço, virtude, talento ou desvio;

d) a operação de universalidade está unida às operações de igualdade e equidade, que implicam na preocupação por igualdade e equidade de direitos para todos.

Com o objetivo de esclarecer sobre o tema da justiça e sua aplicação em cada estágio, Kohlberg (1992) faz um estudo de como ocorre cada um dos tipos de justiça nos seis estágios. Segue um resumo desse estudo.

Estágio 1 – Moralidade Heterônoma

É o estágio do realismo moral ingênuo, onde o significado da ação se observa em termos de qualidade real, inerente ao ato. O realismo moral é auto evidente e requer pouco ou nenhuma justificção.

A recompensa ou o castigo se identificam com a ação boa ou má, porque o ator busca evitar o castigo ou a gratificação. Há uma ausência de conceitos de merecimento ou intencionalidade, através dos quais as circunstâncias particulares do caso alteram seu significado moral.

As regras e os atributos morais se aplicam no sentido literal e absoluto, tanto na justiça distributiva como na retributiva, e se caracterizam pela estrita igualdade mais do que pela equidade.

As características das pessoas, que determinam sua autoridade, poder ou valor moral, tendem a ser categóricas, por exemplo, o pai ou o chefe que é maior.

A moralidade do primeiro estágio é heterônoma, isto é, o valor moral é definido pela autoridade mais do que pela cooperação entre iguais ou pela disposição pessoal.

Conforme Kohlberg (1992, p. 574), as normas do estágio 1 são regras concretas e categorias de condutas boas ou más, que definem os tipos de ações e de pessoas.

A igualdade, nesse estágio, é uma noção de distribuição por restrita igualdade entre aqueles que estão classificados dentro de qualquer categoria. A distribuição desigual é aceita para pessoas ou ações de menor categoria.

A reciprocidade é uma noção de intercâmbio de bens ou ações sem levar e conta a valorização e a intenção das pessoas. O intercâmbio é valorizado em termos de valores e pessoas iguais para ações semelhantes.

A equidade e assimilação de papéis estão ausentes, nesse estágio, pela natureza egocêntrica e heterônoma do raciocínio moral.

A universalidade existe no sentido de que uma regra ou norma não admite exceção, ela é geral, exceto para as autoridades, que criam ou reforçam a norma ou a regra.

A justiça distributiva se guia pela estrita igualdade e não leva em conta as considerações especiais de necessidade ou merecimento. Em casos de intervenção da autoridade, se orienta pela obediência heterônoma e pelo respeito à autoridade.

A justiça *corretiva* tende a ser *retributiva* e baseada na estrita reciprocidade.

Não se incorporam as circunstâncias do fato, nem as intenções da ação.

A justiça comutativa deve seguir regras rígidas heterônomas para evitar o castigo e garantir a gratificação física.

Estágio 2 – Moralidade Instrumental Individual e de Troca

Este estágio, na expressão de Kohlberg (1992), se caracteriza pela perspectiva individual instrumental concreta e mútua. Há uma consciência de que cada pessoa busca atender aos seus próprios interesses, mesmo sabendo que este interesse possa entrar em conflito com o dos outros. Há um reconhecimento das perspectivas individuais e um respeito pela legitimidade moral em atender a estes interesses. A moralidade correta é relativa à situação concreta e à perspectiva que a pessoa tem sobre a realidade, considerando que o primeiro objetivo de cada pessoa é perseguir seus próprios interesses.

A perspectiva é maximizar a satisfação das necessidades e dos desejos próprios e minimizar as possíveis consequências negativas sobre si mesmo. A suposição de que os outros, também, agem, conforme a mesma perspectiva, reforça a ênfase no intercâmbio instrumental equitativo como um mecanismo através do qual os indivíduos podem coordenar suas ações em benefício comum.

As normas estabelecidas, para este estágio, buscam atender às expectativas individuais, conforme explicita Kohlberg (1992). Não têm valores fixos, exceto enquanto permitem o estabelecimento de intercâmbio de interesses mútuos entre os pares.

A justiça de igualdade reconhece as pessoas como indivíduos, com necessidades, desejos que se podem satisfazer através de ações por si mesmo e através do intercâmbio de bens e ações com os outros. A categoria de ações boas ou más não tem um valor objetivo, exceto enquanto representa uma expectativa de direito que uma pessoa mantém psicologicamente segundo seus interesses ou necessidades.

O critério de reciprocidade define uma noção de intercâmbio concreto de valores ou bens iguais para atender às necessidades pessoais e dos outros. As operações de igualdade e reciprocidade se interrelacionam, neste estágio, o que não acontece no estágio da moralidade heterônoma.

A operação da justiça *equitativa* busca equilibrar as necessidades das pessoas e não suas intenções.

A operação de assimilação de função prescritiva reconhece que um indivíduo pode ter necessidades como os demais. As perspectivas estão equilibradas, no sentido de que a pessoa pode entender as necessidades e ações do outro, mas não no sentido de atender os conflitos entre as perspectivas.

A universalidade se expressa pelo interesse limitado aos autointeresses. O interesse pessoal garante a mesma norma e direito às outras pessoas.

A justiça distributiva requer a coordenação das considerações de igualdade e reciprocidade, de forma que os julgamentos tenham em conta os interesses de várias pessoas e as demandas da situação concreta. Além do sentido de igualdade e reciprocidade, a pessoa pode usar a operação de equidade para atender necessidades ou intenções individuais à luz de circunstâncias especiais. A ideia de equidade, aqui, se baseia na consecução razoável das necessidades e interesses individuais, enquanto que no estágio três as operações de equidade consideram as normas sociais partilhadas como base da distribuição.

A justiça corretiva pode incorporar a referência às necessidades ou intenções individuais como base para a equidade. Isso significa o início do reconhecimento de que uma pessoa pode perceber o ponto de vista e as expectativas da outra e, conseqüentemente, modificar sua própria perspectiva.

A justiça comutativa se baseia no intercâmbio instrumental, que serve para coordenar as necessidades e interesses das pessoas. A frase seguinte exprime a justiça comutativa deste estágio moral: “parece importante manter as promessas para assegurar que outros também as mantenham para consigo, façam coisas agradáveis para você e assim evitar que fiquem furiosos” (KOHLBERG, 1992, p. 577).

Estágio 3 – Moralidade das Expectativas Interpessoais Mútuas

No terceiro estágio, as pessoas se orientam na perspectiva das relações de lealdade e confiança mútuas, que se expressa em normas morais compartilhadas, segundo as quais se supõe que vivem as pessoas. As normas, deste estágio, segundo os estudos de Kohlberg (1992, p. 577), enfatizam a importância de desempenhar um bom papel, altruísta, socialmente reconhecido, por bons ou maus motivos, procurar a aprovação social e a confiança pessoal.

As operações de justiça estão relacionadas com a “regra de ouro” de comportamento pessoal e social – “fazer aos outros, o que gostaria que eles fizessem para você” (KOHLBERG, 1992, p. 578). Isso requer a coordenação das operações inversas e recíprocas. Os intercâmbios recíprocos não são necessariamente justos, mas afirmados ou negados em relação a modelos de conduta moralmente boa, que se mantêm fora do intercâmbio recíproco.

As normas se entendem como expectativas compartilhadas a fim de manter as relações de lealdade, confiança e cuidado entre as pessoas de relação ou de grupo. Tais normas são percebidas como obrigatórias.

A operação de reciprocidade estabelece a ideia da obrigação como dívida; a pessoa recebeu algo valioso e sente obrigação de retribuir por gratidão e lealdade. A noção de igualdade constrói uma categoria de pessoas, que se trata de igual forma, baseando-se na noção de pessoas de boas intenções socialmente.

A justiça de equidade leva a fazer exceções para os que se desviam, baseando-se no reconhecimento de circunstância extenuante e na empatia com as boas intenções. A seguinte resposta, ao dilema de Heinz, ilustra essa situação: “É correto que Heinz roube a medicação, porque o farmacêutico não tem coração ao ignorar o direito à vida da mulher de Heinz” (KOHLBERG, 1992, p. 579).

A operação de equilíbrio prescritivo é a regra de ouro, que pode ser uma prescrição positiva ou limitada.

A operação de universalidade expressa um desejo de tornar comum uma norma e um comportamento entre os membros do grupo e limitar os desvios.

A justiça distributiva se baseia no uso coordenado das operações de igualdade, reciprocidade e equidade. No estágio 3, a estrita igualdade e literalidade do estágio 2 é modificada pela referência às intenções e motivos compartilhados, considerando o valor pessoal da bondade, lealdade e confiança mútuas.

A justiça corretiva dá relevância aos motivos pelos quais as pessoas agem.

A justiça comutativa requer a modificação da reciprocidade por referência a normas e merecimentos compartilhados; nela as pessoas devem viver segundo uma ideia socialmente compartilhada de seu papel protetor e benevolente em relação às pessoas.

Estágio 4 – Preservação do Sistema Social e da Consciência

Aqui, conforme Kohlberg (1992), o indivíduo assume a perspectiva de membro da sociedade. Essa perspectiva se baseia numa concepção do sistema social como um conjunto consistente de normas e procedimentos, que se aplica imparcialmente a todos os membros. Perseguir interesses individuais se considera legítimo quando é consistente com a manutenção do sistema sócio-moral como um todo. As normas, informalmente compartilhadas no estágio 3, se sistematizam no estágio 4 para manter a imparcialidade e a estabilidade social.

Uma estrutura social, que inclui instituições formais e papéis sociais, serve para mediar interesses em conflitos e promover o bem comum. Há uma consciência de que pode haver

conflitos, inclusive entre pessoas de função social relevante. Esse reconhecimento é necessário para manter um sistema de regras e resolver tais enfrentamentos. A perspectiva assumida é geralmente a de um sistema legal, social e religioso, que se codificou em leis e práticas institucionalizadas. Isto é, os juízos morais no estágio 4 fazem referência a instituições ou sistemas, instituições legais e sociais ou instituições morais e religiosas e sistemas de crenças. As normas, neste estágio, para Kohlberg (1992), promovem a cooperação ou a contribuição social e atuam como regulação para evitar o desacordo e a desordem. A igualdade como operação constrói a ideia da mesma identidade perante a lei, isto é, as pessoas são iguais no sentido dos direitos e das obrigações individuais e sociais. A operação de equidade procura atender às condições e necessidades dos indivíduos e aos parâmetros sociais. A operação reciprocidade se articula como uma norma, que une o indivíduo com a coletividade. Existe um sentido do dever, da obrigação ou dívida com a sociedade, contraído pelos benefícios recebidos ao viver ou ser membro das instituições da sociedade. A operação de universalidade desenvolve a ideia de limitar o desvio por respeito à manutenção das atitudes universalizadas de respeito à lei e à integridade da organização social.

A justiça distributiva se baseia no uso coordenado das operações de justiça (igualdade, reciprocidade e universalidade). As operações de justiça buscam atender o interesse pela imparcialidade e respeito às instituições sociais, tais como os sistemas de autoridade e propriedade privada, as considerações de mérito e contribuição à sociedade. Geralmente, se considera básico manter o respeito aos direitos de propriedade como uma devolução ao esforço invertido. De outra forma, os direitos de propriedade podem, também, considerar-se como dependentes da demonstração da responsabilidade social.

A justiça corretiva centraliza-se nas ideias de imparcialidade na aplicação da lei como protetora da sociedade, através da dissuasão, mediante a eliminação das ameaças ou oferecendo um meio para que o ofensor “pague sua dívida à sociedade” (KOHLEBERG, 1992, p. 582).

Para exemplificar, Kohlberg (1992, p. 582) cita como exemplo:

P. É importante cumprir uma promessa a alguém que não se conhece bem?
R. Sim. Quem sabe mais do que manter a promessa para alguém que se conhece bem. Pois normalmente se julga um homem por suas ações em situações como esta e é muito satisfatório descrever “como um homem de honra”, ou “um homem íntegro”, nestas condições.

Estágio 5 – Moralidade do Contrato Social

A perspectiva moral deste estágio, na expressão de Kohlberg (1992), é a de uma pessoa racional e consciente dos valores e direitos universais para o desenvolvimento de uma

sociedade justa. O sistema social se vê, em forma ideal, como um contrato livremente aceito pelas pessoas para preservar os direitos e promover o bem-estar de todos os seus integrantes.

É a perspectiva de “criar uma sociedade” mais do que “manter uma sociedade”. A sociedade é concebida e baseada na cooperação e acordo social. Dentro da perspectiva deste estágio, o foco principal deve estar nos direitos e no bem-estar social. A primeira orientação acentua a ideia de que alguns direitos devem ser considerados invioláveis por parte da sociedade. Cada pessoa tem uma obrigação de fazer escolhas morais que protejam estes direitos, mesmo que estejam em conflito com as leis ou códigos da sociedade.

Há uma preocupação pela proteção dos direitos da minoria, que não pode derivar da perspectiva de sistema moral do estágio anterior. A orientação de bem-estar social reflete uma filosofia na qual as instituições sociais, as leis ou as regras se avaliam por referência às suas consequências a longo prazo para o bem-estar de cada pessoa ou grupo da sociedade.

As normas e operações de justiça se definem, segundo Kohlberg (1992), para maximizar e proteger os direitos e o bem-estar dos indivíduos considerados como pessoas livres. A operação de igualdade reconhece os direitos fundamentais e o valor da igualdade de todas as pessoas, considerando o sentido da vida e da liberdade humana.

A operação de equidade reafirma os interesses de igualdade quando existem procedimentos, leis ou normas, que são insensíveis, ou evitam a verificação dos direitos humanos básicos e o respeito ao valor da vida humana. Neste estágio, as noções de igualdade da vida e da liberdade são supostos essenciais do raciocínio e asseguram a fundamentação de normas.

A operação de reciprocidade constrói uma ideia do intercâmbio entre indivíduos, que se relacionam livremente. Nessa visão, a chave é o acordo livre no contrato e não simplesmente a ideia da equivalência no intercâmbio.

A operação de universalidade expressa o valor indistinto da vida e da liberdade humana a todos. As normas ou leis morais deveriam ser universais para todos que vivem numa sociedade específica.

As operações de justiça distributiva estão estruturadas considerando o respeito pelos direitos humanos fundamentais e pela hierarquia racional dos direitos e valores em torno de um processo de cooperação e acordo social.

A justiça corretiva está centrada nos direitos humanos e no bem-estar social.

A justiça comutativa está centrada no contrato, como uma forma necessária de acordo social, a base das relações humanas. A importância de manter um contrato deriva do fato de que as pessoas garantem o respeito em seu próprio direito como indivíduos que têm uma

dignidade e um valor intrínseco. Romper um acordo se considera uma violação da dignidade e do valor intrínseco do outro.

Estágio 6 – Moralidade de Princípios Éticos Universais

A perspectiva sócio-moral deste estágio é a de que todas as pessoas deveriam considerar as outras como pessoas livres e autônomas, segundo a afirmação de Kohlberg (1992).

Essa visão se formaliza de várias formas:

- a) a postura original de Rawls (2002) da prioridade da liberdade e da igualdade entre as pessoas;
- b) a de colocar-se no lugar da outra pessoa para emitir um julgamento moral do farmacêutico como da mulher que morre;
- c) a que enfatiza o diálogo, ou uma situação de “comunicação ideal”, como fala Habermas (1989).

Os princípios gerais são diferentes, tanto das regras como dos direitos, por serem prescrições positivas mais que negativas (não matar, não roubar) e se aplicarem a todas as pessoas e situações. O respeito à dignidade humana pode implicar, às vezes, o rompimento das regras ou a violação dos direitos socialmente reconhecidos (roubar medicação, dar uma dose mortal de morfina atendendo ao pedido do doente). Os princípios gerais, no estágio 6, podem ser um ou vários.

Os princípios únicos incluem o princípio da justiça, o respeito pela personalidade ou dignidade humana e o princípio de utilidade ou benevolência, isto é, atuar para maximizar o bem-estar de todos os indivíduos, a atitude de cuidado humano universal. Os múltiplos princípios da justiça incluem o princípio da máxima qualidade de vida para cada um, a máxima liberdade compatível com a liberdade dos outros, a equidade ou justiça na distribuição dos bens e o respeito. Tais princípios podem se expressar em termos da linguagem dos direitos humanos e deveres recíprocos, ou na linguagem de cuidados e responsabilidades aos “irmãos e irmãs” humanos.

Kohlberg (1992) afirma que as normas e operações do estágio 6 formam um todo integrado em princípios autoconscientes.

A justiça distributiva utiliza, além do princípio de igualdade, o princípio de equidade ou justiça. Nele a equidade não inclui a referência a prêmios especiais pelo talento, mérito ou proeza, mas inclui o reconhecimento da necessidade diferencial, ou seja, a necessidade de considerar a postura do menos avantajado, conforme “o princípio das desigualdades ou

diferenças sociais, referente à distribuição dos bens materiais, à repartição equilibrada dos bens primários, dos cargos públicos, dos deveres e vantagens sociais” proposto por Rawls (2002, p. 333).

A justiça corretiva não é retributiva, ainda que os culpados sejam castigados sem prejuízo da dignidade humana e dentro da proteção dos direitos universais. As pessoas transgressoras são consideradas pessoas humanas, que merecem respeito e oportunidade de reeducação. Por exemplo, segundo Kohlberg (1992, p. 586), “se considera que a atitude de roubar o remédio por parte de Heinz requer um castigo, mas que se leve em conta os aspectos da justiça processual”.

A justiça comutativa se baseia no reconhecimento da confiança e do respeito mútuo como as bases das promessas e dos contratos. As promessas são consideradas como fundamentais nos contratos, pois estabelecem uma relação de respeito entre as partes. O rompimento da promessa é a violação da confiança e da relação de respeito mútuo entre pessoas autônomas de dignidade e valor.

Resumindo a teoria da justiça de Kohlberg, podemos afirmar que os seis estágios foram delineados a partir da aplicação de dilemas morais, os quais fazem referência a quatro problemas ou aspectos de justiça.

Seus dilemas tratam de problemas referentes à justiça distributiva, ou seja, a forma como são distribuídos os bens desejáveis da comunidade, que se utiliza de operações de igualdade, mérito ou equidade. Tratam também de questões de justiça comutativa, centradas em acordos voluntários e contratos estabelecidos.

Um terceiro problema de justiça tratado em alguns dos dilemas se refere à justiça corretiva que administra a restituição ou compensação em função de um direito violado. Por fim, em sua descrição dos estágios, Kohlberg identifica um aspecto da justiça que se aplica aos três anteriores, que é a questão da justiça processual, derivada das preocupações com o equilíbrio das perspectivas que, por sua vez, possibilita a verificação da validade do raciocínio moral, pelas operações de reversibilidade e universalidade.

Na descrição dos estágios morais, há ainda que considerar cinco operações de justiça: (1) igualdade, (2) equidade, (3) reciprocidade, (4) troca de papéis e (5) universalidade da justiça, que se desenvolveriam idealmente apenas no sexto e mais maduro estágio de desenvolvimento. A operação de igualdade pode ser definida pelo reconhecimento de que todas as pessoas possuem o mesmo valor moral e tem idêntico direito aos bens e à consideração de seus interesses.

Estas cinco operações e os quatro problemas ou aspectos da justiça (distributiva, comutativa, corretiva e processual) são utilizados como critérios que constituem as descrições dos estágios, juntamente com as perspectivas sócio-morais sobre as normas, ou seja, a postura considerada boa ou aceitável, as razões para se agir corretamente e a percepção social.

Neste sentido, cada estágio é descrito a partir da discussão das perspectivas sociomorais, das operações e dos problemas de justiça.

A teoria dos níveis e estágios do desenvolvimento moral deve ser vista como uma tentativa de reconstrução dos raciocínios morais a partir dos critérios de justiça. Em cada estágio, os dilemas morais são resolvidos com um maior grau de generalidade e universalização desses critérios, sendo que o sexto e último estágio é uma construção teórica, que segundo Kohlberg (1992, p. 272), mesmo que não se encontre evidências empíricas de sua existência, deve ser mantido como um estágio “para se definir a natureza e o ponto final do tipo de desenvolvimento que estamos estudando”.

Ao buscar no conceito de justiça, compreendido como regulação igualitária e recíproca dos direitos e deveres, pode-se supor que a teoria do desenvolvimento de Kohlberg (1992) deixaria aberta a possibilidade de se evitar as interpretações etnocêntricas que poderiam decorrer de sua pretensão universalista. Segundo seus estudos empíricos, as diferentes culturas, apesar de serem constituídas por normas e costumes que variam, possuem formas universais de estabelecer juízos e valorações baseadas na justiça.

Assim, Kohlberg (1992) concorda com o relativismo cultural e rejeita, todavia, o relativismo ético. Isto significa que o reconhecimento da diversidade cultural não elimina a possibilidade de se encontrar princípios e métodos racionais que possam conciliá-las na busca da convivência respeitosa com as diferenças.

No mesmo sentido, o formalismo psicológico de sua teoria define um ponto de vista moral não egoísta o que possibilita que se considere com equidade o bem estar de cada um. Uma posição com a qual se possa estar de acordo racionalmente sem que se aceite, necessariamente, os conteúdos ou princípios substantivos de determinado pensamento moral, que está intimamente ligado às origens e perspectivas culturais.

Neste sentido, em uma moralidade de princípios, que teoricamente seria atingida no último e mais elevado estágio, segundo Kohlberg (1992), a escolha não está prescrita por “absolutos”, que excluiriam as diferenças, pois há o entendimento de que os valores implícitos nos princípios necessitam ser interpretados sempre que se depararem com situações e contextos concretos. As operações de justiça (igualdade, equidade, reciprocidade e troca de papéis) são tomadas pelo agente moral como referências para se resolver os problemas e

conflitos. A busca pela universalidade, neste último estágio, implicaria a aceitação de algumas concepções de valor que possam ser aceitas por todos independentemente de seus distintos objetivos ou ideais de bem.

A teoria kohlbergiana tem sido reconhecida como uma importante perspectiva cognitiva e estrutural, entre outras razões, por considerar vários aspectos psicológicos e filosóficos e basear-se em dados empíricos colhidos em diferentes culturas, o que de certo modo atenua o risco de uma postura etnocêntrica em sua interpretação.

É um dos exemplos mais significativos de uma teoria sobre a moralidade humana centrada na defesa daquilo que a fundamenta, e, preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral, em vez da mera defesa das convenções sociais, regras de conduta e leis.

O que é que Kohlberg entende por moralidade? Antes de mais, é um procedimento ou um conjunto de orientações para habilitar a pessoa ao confronto de escolhas morais mais razoáveis e satisfatórias em situações de conflitos ou dilemas morais. Constitui uma forma universal de tomada de decisões morais, com base na lógica formal e na razão. A moralidade constitui um padrão universal que orienta a reflexão sobre questões morais. Por outro lado, a moralidade refere-se a uma forma mais avançada e mais madura de encarar o conceito de justiça, o qual, no entender de Kohlberg, define o ponto de vista moral.

De certa forma, a moralidade significa duas coisas: um procedimento racional para orientar a reflexão sobre questões morais e um conteúdo identificável com o conceito de justiça.

O que é que Kohlberg entende por justiça? A justiça é o mesmo que igualdade e universalidade dos direitos humanos. A justiça é tratar, com igualdade, todas as pessoas, independentemente da sua posição social. É tratar cada pessoa como um fim e não como um meio. Assemelha-se ao imperativo categórico de Kant. É o mesmo que o respeito pela dignidade humana e pressupõe o respeito pela reciprocidade. A justiça pressupõe a preocupação pelo bem estar dos outros. É o mesmo que o maior bem para o maior número.

Kohlberg rejeita quer a ideia de que a moralidade é a expressão das normas do grupo quer a ideia de que a moralidade é uma questão de gosto e de preferência individual. É colocar-se no lugar do outro. Os princípios da moralidade não derivam da sociedade ou da cultura. Eles são autónomos e fazem parte da natureza humana.

Qual é o papel da cognição na teoria de Kohlberg? Conhecida como teoria cognitivo-desenvolvimentista, a teoria de Kohlberg concede um lugar central à cognição no processo de desenvolvimento moral. O processo de raciocínio moral tem várias características: “é interativo, isto é, o pensamento moral significa a aplicação dos processos e das operações

lógicas por um indivíduo a certos problemas, experiências e situações que existem no mundo. O pensamento moral significa aplicar certos princípios e práticas a estruturas concretas e a dilemas. Estes procedimentos estão intimamente ligados ao conceito de justiça e pensar e agir moralmente significam considerar as potenciais escolhas que maximizarão a preocupação pelos outros. Este procedimento deverá ser imparcial e não poderá ser afetado pelos preconceitos pessoais ou pressões de grupo” (Chazan, 1985, 78). Kohlberg defende que o desenvolvimento moral deve ser visto em termos de desenvolvimento de certas formas ou estruturas de pensamento e não em termos de transmissão de conteúdos morais ou de formas de conduta.

O hábito não tem, na sua teoria, qualquer papel especial. O conteúdo moral e a ação têm pouco a ver com o estágio do desenvolvimento moral. A complexidade do raciocínio e o nível da justificação para as escolhas morais são os componentes mais importantes no processo de atribuição de um estágio do desenvolvimento moral a uma pessoa.

Em vez da ênfase nos conteúdos e nos comportamentos, a teoria de Kohlberg centra-se na forma, na estrutura e no processo de pensamento, o qual é tanto mais adequadamente moral quanto mais imparcial e universal forem os juízos produzidos. A teoria de Kohlberg afasta-se da noção aristotélica da virtude. Para Kohlberg, ao contrário de Aristóteles, não é possível separar a dimensão intelectual da dimensão comportamental. Kohlberg insere-se na tradição socrática e platônica que assume que “aquele que conhece o bem, praticará o bem “ e que a imoralidade é uma questão de ignorância. A crença de que a pessoa tende a agir de acordo com os seus juízos morais é central na teoria da educação de Kohlberg e é essa correspondência que o obriga a desvalorizar uma educação preocupada com o desenvolvimento do carácter e com os comportamentos e ações morais.

CAPÍTULO II – O PROFESSOR: A FORMAÇÃO DA ETICIDADE E DA MORALIDADE. UMA ABORDAGEM SOBRE A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO MORAL DO ALUNO ADOLESCENTE

Nos dias atuais o assunto sobre formação de professores é objeto de muitas pesquisas e publicações. Paralelamente, verifica-se que a ética também está em pauta, as traduções de textos e as publicações sobre o assunto têm aumentado e se diversificado.

Considerando a formação docente, a ética é uma das competências que se espera do profissional da educação.

Freire (1996) destaca a relação intrínseca e a importância da decência, pureza e coerência ao se referir à busca pela ética, por parte do professor, visto que ela exige

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p.18-19)

O professor, segundo o autor, constrói-se ético na sua experiência educativa e, nesse sentido, a preparação puramente técnica não lhe permite formar-se como docente e, principalmente, como ser humano. Desse modo, reflete e age de forma correta e possibilita a aquisição desse comportamento a seus alunos também.

Nessa perspectiva, os demais saberes apresentados por Freire possibilitam a formação ética do professor que deve agir conforme o seu discurso e não ter uma prática diferente daquela que verbaliza. Sendo assim, ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo:

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, a dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e, dizem que não mudou, faz discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de

esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 1997, p.19)

Rios (2001) também analisou a relevância de uma concepção ética para a formação e atuação do professor. Em sua obra *Ética e Competência* compreende “ética como espaço da reflexão filosófica que se define como reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana” (RIOS, 2001, p.19). Com base no que a autora destaca como ética, verifica-se que além de ser campo de estudo da filosofia, ela é compreendida como análise sobre a axiologia humana. Desse modo, ser ético é repensar os valores, a moralidade que pauta as suas ações, constituindo-se como humano. “A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento humano, partindo da historicidade presente nos valores” (RIOS, 2001, p.24).

Os valores morais são constituídos em cada momento histórico, determinando o que é certo ou errado, bom ou mau. Por isso, ao referir-se à ética, é relevante analisar o contexto histórico-social e cultural das regras e normas morais em estudo.

Rios (2001) afirma que para compreender a educação, é preciso conhecer a conjuntura da qual ela faz parte, configurando suas singularidades. Portanto, o conhecimento das questões culturais que envolvem a educação a ser analisada, como a brasileira, por exemplo, assim como seus aspectos políticos permitem vislumbrar as questões ideológicas e dialéticas que a envolvem, como a “autonomia relativa” da escola, bem como a dimensão política da educação, o que interessa à análise de Rios, apesar da dimensão técnica existente.

Os conteúdos e técnicas não são absolutamente elementos neutros. Eles são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade. O papel político da educação se revela na medida em que ele se cumpre sempre na perspectiva de determinado interesse. (RIOS, 2001, p.42-43)

2.1 A atualidade da formação da eticidade e da moralidade docente

Há mais de uma década, o impacto da ética não cessa de crescer em profundidade, invadindo as mídias, fornecendo matéria para reflexão filosófica, jurídica e deontológica, gerando instituições e práticas coletivas inéditas (LIPOVETSKY, 2005, p. 27).

Constata-se, pois, que a ética ocupa hoje um ponto de centralidade nas relações e preocupações humanas, até considera-se que vivemos na “era da ética”. Percebe-se que cada vez mais o seu uso se amplia para diferentes âmbitos e instâncias, tais como: no “mundo” corporativo, a ética empresarial ou organizacional, ética na mídia, nas comunicações, entre outras abordagens éticas.

Não é menor a ênfase em outras áreas, como por exemplo, as abordagens éticas em torno da bioética, a ética ecológica etc. Basta fazer uma pesquisa com o “descriptor ética” em qualquer base de dados de busca e teremos uma enorme lista de publicações científicas e debates disponíveis para estudo.

Não é menos verdade que está em alta a questão da formação docente. Verifica-se que o interesse pelo assunto é grande, é só observar nos congressos ou eventos de educação, onde se concentram o maior número de participantes, bem como, nas pós-graduações, onde se concentram os focos das monografias, dissertações e teses nos últimos anos.

Se ética e formação docente são hoje assuntos que estão em voga, é preciso considerar como eles se pertencem no processo da formação e na prática docente, pois, o exercício da docência requer atitudes, decisões e ações que tem implicações éticas e é inerente às tarefas do professor, também o desenvolvimento moral dos alunos sob sua responsabilidade.

2.2 Ética e moralidade: competência docente

Rios (2001, p.46) aponta o que é competência: o “saber fazer bem”. A autora, ao analisar o saber fazer bem, identifica tanto o aspecto técnico (saber fazer) relacionado à dimensão política, ao designar um valor à atuação profissional, o bem. Tendo em vista que o termo bem se refere ainda à questão moral, a dimensão ética perpassa o trabalho do professor. Nesse sentido, a articulação entre técnica e política pressupõe “Que é preciso recuperar no próprio caráter dialético da prática educativa a articulação entre os dois pólos da competência, e me parece fértil esse caminho que passa pela ética” (RIOS, 2001, p.48).

As profissões são resultado de uma construção histórica e social, elas são ampliadas, são modificadas e podem até desaparecer. Uma profissão se caracteriza por alguns critérios, dentre eles padrões de desempenho, especialização, identidade e missão central (GARDNER, CSIKSZENTMIHALYI E DAMON 2004).

Qual a essência da professoralidade? O que compete ao profissional-professor? Cada profissão exige competências específicas do profissional. Em resumo, pode-se destacar três níveis básicos de competência para a profissão docente: a) Competência cognitiva, isto é, ter

domínio no âmbito do conhecimento, ter as informações e conhecimentos necessários que envolvem e demandam as profissões. No caso da docência, ter domínio sobre a área do saber que é objeto da sua docência. b) Competência técnica, é a capacidade da realização, do fazer as coisas bem feito; não é só saber, mas saber fazer. No caso da docência, podem ser entendidos todos os aspectos didáticos. Naturalmente que há profissões que são mais práticas enquanto outras mais teóricas. Não se está aqui entrando na discussão dos conceitos e da questão dicotômica ou unívoca entre teoria e prática ou práxis, cuja ação envolve sempre teoria e prática. c) Competência ética – O que se entende por competência ética? Perrenoud (2000), quando trata das competências da docência, ele a relaciona entre as dez que aponta, “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”.

Considerando que o foco deste texto é a formação ética, dar-se-á um pouco mais atenção a alguns aspectos implicados. A rigor teria que se discutir mais sobre o que se entende por ética, uma vez que esta categoria também nem sempre é usada com um mesmo significado ou conceito. O termo ética acaba sendo muitas vezes focado a partir do “lócus” de onde se “olha” e se “fala”: da política, da psicologia, da religião, da filosofia etc.

Para Vázquez (1995) a “ética é ciência da moral”, mas, é importante lembrar que a concepção da própria ética pode ser dimensionada como ética filosófica ou ética científica. Nesse sentido, Srour (2002) lembra, em relação à ética filosófica ou filosofia moral, que esta: “(...) tende a ter um caráter normativo e de prescrição, ansiosa por estabelecer uma moral universal, cujos princípios eternos deveriam inspirar os homens, malgrado as contingências de lugar e de tempo” (2002, p.39). Em relação à ética científica, ele menciona que ela “(...) tende a ter um caráter descritivo e explicativo porque centra sua atenção no conhecimento das regularidades que os fenômenos morais apresentam, malgrado sua diversidade cultural e apesar da variedade de seus pressupostos normativos (...)” (2002, p.39).

Diante dessas considerações, quer-se apontar duas concepções sobre a competência ética: uso do conhecimento com sabedoria, isto é, quando se produz conhecimento e este se aplica de forma virtuosa; é saber usar o conhecimento para o bem (STEPKE, DRUMOND, 2007). Numa outra perspectiva, a competência ética é o alinhamento entre princípios, valores morais com a conduta, com o comportamento que se vive, se age (KIEL, LENNICK, 2005).

Nesse sentido, ter competência ética é agir, se comportar de acordo com os princípios, com os valores de forma alinhada.

2.3 Formação ética para o desenvolvimento da moralidade dos alunos

A docência é uma profissão, portanto precisa ser aprendida, ninguém nasce professor, adquire esta condição ao longo da apropriação da teoria e a experiência e, sobretudo, num mundo em constantes mudanças é preciso sempre aprender.

A questão ética é um componente fundamental nesse processo da profissionalização, ou seja, da formação ética.

Refletir sobre a formação ética é pensar sua especificidade, seu conteúdo, a sua metodologia. No item anterior abordou-se uma concepção sobre a competência ética, agora pois, quer-se discutir como se dá ou de que forma se aprende ser ético? Como ocorre a formação ética?

Uma primeira questão sobre formação ética é em relação ao conteúdo: o que ensinar? Quem ensina? Quem aprende?

A segunda questão mais importante implicada no processo formativo tem a ver com a metodologia, ou seja, como formar para a ética? Contudo, quer-se, em síntese, indicar três abordagens, teorias, ou métodos: Formação para as virtudes, desenvolvimento do juízo moral e formação integral.

No caso da primeira posição, considerada idealista, o processo da educação ética e moral leva em conta e centra seu foco mais na formação do caráter. Por natureza, o ser humano está pré-disposto para fazer o bem, mas há deficiências naturais que precisam ser corrigidas e aperfeiçoadas. Essa concepção tem sua matriz em Aristóteles, cuja preocupação com a formação está voltada para a formação das virtudes, por meio do hábito, para se atingir uma vida feliz, que é o bem.

A segunda concepção, considerada por Cabanas (1995) e Marques (2001) como positivista ou cognitivista, centra sua preocupação na formação da moral na reflexão, na consciência ou cognição. A matriz dessa posição pode ser localizada em Sócrates, mas, especialmente, em Kant. Entre os principais representantes, estão Piaget, Kohlberg e, atualmente Habermas. O foco principal do cognitivismo está voltado para o desenvolvimento da consciência, ou juízo moral.

A terceira posição, teoria antinômica, aqui representada por Cabanas e por Marques, cujos textos tecem uma crítica às posições anteriores em relação à formação ética – valores e moral, sobretudo, Cabanas propõe uma concepção que considera a formação integral, chamada também de moral máxima, que busca incluir na formação todos os domínios e níveis da moralidade e da ética.

Cabanas, (1995), também aceito por Marques (2001), aponta como limites, em especial, da teoria cognitivista, quanto à formação moral, o seguinte: em linhas gerais, a

educação da moral é reduzida à formação do juízo moral, desconsiderando a formação dos sentimentos morais, das atitudes morais e dos hábitos morais. Em razão de ser formal, não quer inculcar princípios morais, nem normas morais e nem promover tipos de condutas morais. Também, por se apresentar como democrática confia na iniciativa dos educandos.

Para Cabanas, é preciso incluir na formação moral o campo pessoal e o campo social, e, em ambos, superar o que chama de moral mínima. Nesse sentido, a formação envolve relações interpessoais, através de atividades de compartilhamento, de experiências que exige disciplina, para a formação do caráter. Em relação à busca da autonomia, avalia que ocorre uma inversão, passa ser vista como um fim, enquanto ela é um meio, que pode tanto ser usada para o bem como para o mal. Marques lembra que, na visão de Cabanas,

(...) vale mais uma moralidade heterônoma, numa pessoa capaz de uma boa conduta moral, do que um discurso ético pós-convencional sem correspondência com uma conduta reveladora do respeito pelos outros, preocupação com o bem-estar dos outros e orientada para o amor (2001, p.55).

Dessa maneira, ao se discutir uma metodologia, o como formar para o ser, e não apenas para o fazer, não se entende que exista uma receita que possa ser aplicada e que se terá um resultado certo, no entanto quer-se chamar a atenção para dois aspectos e dois níveis que Amoêdo (2007) considera importante no processo da formação ética para qualquer profissional: O fator subjetivo, do próprio sujeito em formação, aspectos individuais. Como lembra Amoedo.

Quanto aos fatores individuais, estes englobam a percepção que as pessoas têm de si mesmas em seus empregos. Tais percepções enfocam as exigências das tarefas, as percepções sobre o papel desempenhado, a disponibilidade de escolha e o interesse pelo trabalho (2007, p. 43).

No caso do docente adquirir consciência clara da sua tarefa, bem como sobre as implicações éticas ao praticá-la, como, por exemplo, sua relação com seu aluno. Quanto ao seu papel, que pode ser explícito, que, normalmente, é delineado formalmente, como implícito, de natureza subjetiva.

A formação ética se dá no processo da ação docente (práxis), de uma forma dialética, mesclando-se entre teoria/prática, num intercâmbio do desenvolvimento cognitivo e emocional/moral.

Há a necessidade por uma formação da competência ético/moral do docente, até porque, além dos novos desafios, se vê, muitas vezes, solitário em sala de aula para tomar decisões, mesmo que o resultado do seu trabalho não é um objeto, mas um sujeito que é partícipe, torna-se responsável pelas possíveis consequências.

Tendo em vista a conjuntura atual da educação escolar e os pressupostos teóricos defendidos por Freire e Rios, é preciso repensar a formação do professor. Segundo Freire é necessário que ao ensinar o professor favoreça a comunhão, o diálogo, a compreensão das emoções e sentimentos, de forma autêntica, em que ambos (docente e discente) possam aprender. Ao longo desse processo, como apontam Freire e Rios, a ética perpassa as ações docentes, tendo a escola e o mundo como espaço de vivência e convivência.

Nesse sentido, a prática formadora ética tem papel de excelência na proposta freireana, assim como é possível identificá-la em Rios. Esta autora afirma que uma atuação ética não se vincula a uma atitude em que o sentimentalismo e a afetividade se sobreponham a outros valores. Freire destaca o papel do afeto e do sentimento do professor em relação ao aluno, mas isso não pode se colocar acima do saber crítico e consciente do educador.

Outra questão similar entre os dois autores é a dimensão política que deve fazer parte da atitude dos docentes, contribuindo para a intervenção social, transformando o espaço ao seu redor. Isso favorece a desnaturalização da prática docente, que não se revela em missão, dom ou vocação, mas sim de circunstâncias histórico-sociais.

A percepção de que “Só os seres que se tornam éticos podem romper com a ética” (FREIRE, 1996, p.30) denuncia o caráter de inacabamento e incompletude que permite ao homem um eterno vir a ser, em uma contínua mudança que nem sempre tem um resultado melhor do que a situação anterior. Ao analisar essa questão, compreende-se a relevância do tema do desenvolvimento moral dos alunos adolescentes que vivem uma especial condição de inacabamento, ou seres em desenvolvimento, incluindo a construção sempre necessária da moralidade.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que resultou nesta dissertação. São apresentados a retomada do problema de pesquisa e os cuidados éticos adotados na pesquisa. Logo após, mencionam-se o delineamento do trabalho e os objetivos da pesquisa, seguidos da caracterização do local da pesquisa, de seus sujeitos e dos procedimentos de coleta de dados. Esses procedimentos incluem a descrição dos acontecimentos na escola e a aplicação dos questionários: a) o Measure Objective Sócio-Moral - SROM - para os adolescentes com o adendo para investigar a visão do aluno sobre a influência do professor em seu desenvolvimento moral; e, b) o questionário de investigação das concepções sobre moralidade do professor.

3.1 Tipo de Pesquisa

A definição dos procedimentos metodológicos, que orientam um estudo, é fundamental para atingir os seus objetivos. A partir do tema de estudo, é imprescindível elaborar a pergunta concreta, que delimita o problema a ser investigado. Para Fox (1981, p. 63): “A fim de delimitar o problema concreto de investigação, pode servir de ajuda definir qual é a pergunta concreta que esperamos responder com a pesquisa. O problema concreto de investigação deve ir encaminhando de modo a responder essa pergunta”.

A pergunta que orientou nossa pesquisa foi como as concepções de moralidade do professor contribui com o desenvolvimento moral do aluno adolescente.

Ademais, toda proposta de pesquisa decorre de fundamentação teórica que a precede, ilumina suas etapas e delimita seus elementos. Os dois aportes teóricos mais significativos desta pesquisa é o conceito de moralidade de Adolfo sanches Vazques e a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg.

Nesta dissertação optou-se por uma abordagem qualitativa da pesquisa. Segundo Densin e Lincoln (2006): a pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das instituições, dos grupos e das pessoas e sobre os processos e os significados subjacentes a estas realidades.. [...] Os pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENSIN e LINCOLN, 2006).

Para os autores mencionados acima (2006, p. 19), “o pesquisador qualitativo costura,

edita e reúne aspectos da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”.

Para a pesquisa qualitativa, a realidade é sempre dinâmica e renovada, flexível e, também, subjetiva. Além disso, “é infinitamente criativa e interpretativa” (DENSIN e LINCOLN, p. 37).

Nela, estão presentes, essencialmente, pessoas humanas, sujeitos autônomos e livres em seus níveis físico, psíquico e espiritual, bem como em suas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental de acordo com a visão antropológica deste estudo.

Densin e Lincoln (2006, p. 21) afirmam que: “a pesquisa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra-disciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. Tem um foco multiparadigmático [...] tendo um compromisso com a experiência humana”.

Numa pesquisa qualitativa, também, se apresentam aspectos quantitativos, que devem ser integrados à avaliação qualitativa, dimensionando melhor seus aspectos.

Lyman e Vidich (2006, p. 51) comentam que, em sentido fundamental, todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos, sendo assim, o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento inter-subjetivo, que representa a base da pesquisa social. Através da pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender o fenômeno estudado em sua essência, mantendo o vínculo da problemática com seu contexto.

André (1995) acrescenta que esse tipo de pesquisa busca a interpretação em lugar da mensuração, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Defende uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Esse método tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que

ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Na pesquisa qualitativa desta dissertação sobre os níveis de desenvolvimento moral de alunos adolescentes inseridos em contexto escolar, a moralidade dos professores e a contribuição no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes, investigou-se as razões pelas quais a pessoa – adolescente e professor - pensa e decide os aspectos morais.

O raciocínio que embasa o julgamento e as escolhas morais é mais significativo do

que o conteúdo que determina os conceitos e ações. As justificativas racionais das escolhas e ações morais incorporam a experiência existencial da pessoa como um todo, principalmente sua dimensão de compreensão de si mesma e do mundo onde vive.

Para expressar mais verossimelmente a moralidade docente, o universo de professores pesquisados abrange diversas áreas do conhecimento – ciências exatas, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, linguagens e seus códigos.

A abrangência das disciplinas amplia a possibilidade de observação das diversas áreas do conhecimento, atendendo ao critério interdisciplinar e transdisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas na busca de manter o compromisso com a experiência humana integral. (DENSIN ; LINCOLN , 2006, p. 21).

Na investigação da moralidade adolescente, utiliza-se nesta pesquisa o procedimento de respostas e soluções aos dilemas morais de Kohlberg, como integrante do tema de estudo. Na sequência, apresentam-se os elementos da investigação, a tipologia do estudo até a técnica de análise dos dados coletados.

Pela configuração da abordagem teórica e prática da teoria de Kohlberg, a o procedimento metodológico utilizado já está inserido na metodologia realizada pelo autor, tanto nas pesquisas longitudinais como nas investigações em culturas diversas para comprovar suas hipóteses sobre o processo de desenvolvimento da moralidade do ser humano. Ele utilizou a aplicação de dilemas morais para corroborar sua tese de que a moralidade humana é construída ao longo da vida e as ações morais são precedidas por um ato cognitivo. Ademais, a moralidade humana se desenvolve por níveis e estágios e, portanto, pode ser mensurada.

Para uma parte deste trabalho – aferir o nível/estágio de desenvolvimento moral do aluno adolescente inserido em contexto escolar - foram sujeitos desta pesquisa alunos , do ensino médio de uma escola pública da região norte da cidade de São Paulo (SP). Este grupo foi formado por 150 alunos (mas somente 40 questionários foram validados por atender a exigência das assinaturas dos termos de consentimento livre esclarecidos). A faixa etária dos alunos da Unidade Escolar é de 13 a 19 anos, portanto adolescentes inseridos em contexto escolar.

Aplicou-se, junto aos adolescentes, o instrumento, de medida moral elaborado por Gibbs, Arnold e Burkhart (1984) em KOLLER et al., 1994, o “Sócio-Moral Reflection Objective Measure” (SROM) composto por dois dilemas morais elaborados por Kohlberg, seguidos de 16 perguntas, do tipo múltipla escolha, sendo que cada alternativa de resposta

corresponda a um estágio de julgamento moral. A adaptação deste instrumento à realidade brasileira foi feita por Biaggio e Barreto (1989), sob o título de “Questionário de Reflexão Social”. Acrescentou-se, de forma acessória, ao SROM um questionário para coletar a percepção dos alunos em relação ao professor como sujeito moral significativo na constituição do desenvolvimento da moralidade do aluno adolescente.

O SROM – Sociomoral Reflection Objective Measure – é uma forma mais concisa e de simples apreensão dos níveis e estágios de moralidade do ser humano. Foi desenvolvido por Gibbs com foco nas justificativas em lugar da avaliação das atitudes (Gibbs et al., 1984).

Tal medida, que já foi consistentemente avaliada e validada (Basinger e Gibbs, 1987), é composta por dezesseis itens baseados em dois dilemas morais hipotéticos, sendo cada resposta característica de um dos diferentes estágios de desenvolvimento moral. É um instrumento traduzido e validado para o português por Biaggio e Barreto (1991) sendo aplicado em diversos estudos dada sua facilidade de apuração dos resultados (Koller et al., 1994, Shimizu, 2005).

O SROM apresenta dois dilemas seguidos de perguntas de múltipla escolha, em que cada alternativa corresponde a um estágio de julgamento moral (1-5, pois Gibbs não propôs alternativas relacionadas ao estágio 6, por ser raramente encontrado na população).

Para a outra parte deste trabalho, os outros sujeitos desta pesquisa foram professores que atuam no ensino médio, a estes foi aplicado questionário com questões de múltipla escolha e abertas, sobre sua a formação da sua moralidade, suas concepções acerca do desenvolvimento humano e aprendizagem, sobre a adolescência, o desenvolvimento moral e a autonomia. As dimensões que serão analisadas foram divididas em categorias no questionário. Estas categorias foram determinadas em função da necessidade de informação a verificar: elas constituirão o coração da Análise de Conteúdo (FREITAS, MOSCAROLA e JENKINS, 1998).

E, ainda, Bardin (2009) afirma a importância da análise de conteúdo: “(...) qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2009, p. 32).

As pesquisas qualitativas são orientadas não apenas por teorias, mas por paradigmas. Estes podem representar um conjunto de conceitos, valores, princípios, analogias, leis, regras e modelos para a avaliação da realidade e a formulação de princípios.

Como afirma Richardson (2007, p. 225) “toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um receptor pode ser objeto de análise de conteúdo”.

Em uma perspectiva conceitual, Bardin (2009, p. 44) assevera que esse procedimento:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A origem da análise de conteúdo, ainda que de forma menos sistemática, está ligada a exegese bíblica. No entanto, com o passar do tempo ela se estrutura e passa a ser uma técnica de tratamento de dados, inicialmente, em estudos de caráter quantitativo. Com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa este recurso passou a ser bastante utilizado nessa abordagem investigativa.

O ponto de partida da análise de conteúdo são as mensagens que exprimem o pensamento, os modos de ser e compreender determinado assunto numa época específica pelos sujeitos sociais, porém nesse tipo de procedimento o objetivo é não só identificar o conteúdo expresso, mas compreender o que está subjacente a ele, indo às entrelinhas, na tentativa de decifração dos enunciados, pois como afirma Bardin (2009, p. 40): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência”.

Para reforçar essa ideia buscamos apoio, novamente, em Richardson (2007, p. 224) ao afirmar que a análise de conteúdo “é, particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo” e o autor acrescenta: trata-se de “compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características [...] e extrair os momentos mais importantes [...] deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador”.

Esta pesquisa se insere dentro de um paradigma de compreensão da moralidade. O paradigma estruturante desta investigação é o cognitivo-evolutivo no qual se configura a abordagem de Kohlberg.

Conforme Kuhn (2006, p. 220), paradigma representa:

Por um lado toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada; por outro, denota um tipo de elementos desta constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

O conceito de paradigma de Kuhn (2006, p. 221) acentua duas dimensões: por um lado, “o que os membros de uma comunidade científica partilham” e, inversamente, “uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Isto é, há uma circularidade entre (a) comunidade científica – composta por sujeitos, com suas subjetividades e (b) conhecimentos – crenças, valores, técnicas, que tendem a ser objetivados. A abordagem sobre a moralidade dos professores e os níveis de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes inseridos no contexto escolar, em termos teóricos e práticos, atendem aos elementos propostos por Kuhn quanto ao paradigma e a um paradigma cognitivo-evolutivo da moralidade como é analisado a seguir.

No caso dos professores, as concepções de moralidade que integram as respostas do questionário aplicado são conceitos e justificativas construídas a partir das compreensões, razões pessoais e subjetivas da história de vida pessoal, da formação e da atuação como profissional destes docentes

No caso dos alunos, os conteúdos, as justificativas e as perspectivas sócio-morais, que integram as respostas aos dilemas morais do questionário de investigação socio-moral – SROM – aplicados aos adolescentes reforçam os sujeitos a manifestarem as justificativas e razões pelas quais pensam e agiriam de determinada forma, em termos de “como” e “por quê”. As respostas, que compreendem as justificativas, são ressaltadas acima das perguntas sobre “o quê”, “quando”, “quanto”, “aonde” ou outros aspectos.

Tanto no questionário aplicado ao professor e no SROM aplicado aos alunos adolescentes, há uma sucessão de perguntas para averiguar, com mais qualidade, a experiência pessoal e as formas de desenvolvimento da moralidade e das histórias de vida pessoal e profissional dos respondentes. De certa forma, incorporam as formulações de concepções de moralidade pessoal e do meio onde vivem. As questões vão explicitando os critérios racionais subjacentes nas decisões morais e as operações de justiça pelas respostas às situações morais, como aspectos essenciais na formulação da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

A análise da moralidade docente e dos níveis de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes levam em conta o conteúdo das respostas emitidas pelos sujeitos, mas essencialmente as razões e as explicitações apresentadas na situação proposta; busca compreender as dimensões dos “paradigmas” morais assumidos pelos participantes da pesquisa.

Nas respostas, estão circunscritos os elementos da história individual, e, - no caso dos

professores, também , formativa e profissional -, de cada respondente, os conceitos filosóficos e teóricos construídos ao longo de sua vida pessoal, familiar e profissional. Em outras palavras, a análise incorpora a dimensão psicológica e filosófica das respostas e estas representam a pessoa em seu todo.

3.2 Sujeitos da pesquisa e a Instituição pesquisada

A questão da pesquisa, na afirmação de Flick (2004, p. 76), emerge de diferentes aspectos: qual a instituição, quais os grupos de pessoas e quais as pessoas.

Em todos eles, diz o autor, os critérios de escolha são gerais e abstratos inicialmente. Aos poucos, se demarcam aspectos sobre a instituição, os grupos, as áreas de atuação, a situação etária e social e de gênero, o tempo de experiência na área, o nível de formação profissional, os níveis de cargos ou funções na instituição até se chegar, em seu final, com a definição da instituição, dos grupos e sujeitos.

Os critérios de escolha são definidos em relação à teoria e a partir do material empírico como ponto de referência. Um dos critérios da seleção de pessoas e de grupos é o nível de melhores conhecimentos e experiências que as pessoas podem oferecer “observados à luz do material já utilizado e do conhecimento dele extraído” (Ibidem, p. 79).

A instituição ensino médio escolhida foi a E. E. Dr. Octávio Mendes – CEDOM – escola pública na zona norte da cidade de São Paulo, SP – por atender às características previstas na pesquisa enquanto perfil de professores – que atuam no ensino médio em diversas áreas do conhecimento -, o número satisfatório de adolescentes cursando o ensino médio na faixa etária que caracterizava a adolescência. O CEDOM oferece os cursos de ensino fundamental do ciclo 2 no período vespertino contando com 16 salas de aula e aproximadamente 550 a 600 alunos. Oferece também o ensino médio nos períodos matutino e noturno perfazendo um total de, mais ou menos, 1000 alunos.

3.3 Quanto a seleção dos alunos adolescentes

Os adolescentes que fizeram parte desta pesquisa foram escolhidos entre os alunos dos terceiros anos do ensino médio. O objetivo foi aferir o estágio de desenvolvimento moral de adolescentes estudantes do ensino médio frente a dilemas da vida real, medindo qual o nível/estágio de moralidade em que se encontram os alunos adolescentes inseridos em contexto escolar.

Do total de 150 alunos da Instituição escolhidos aleatoriamente entre os alunos do 3º do ensino médio para a pesquisa, 90 (66,6%) responderam o SROM. Deste percentual somente 40 questionários foram considerados válidos por serem devolvidos com as respectivas assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido, que foi lido e analisado com os sujeitos, como sugere o texto de La Taille (2010), na tentativa de protegê-los de possíveis interferências no seu bem-estar físico e psicológico. As assinaturas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram de próprio punho quando eram maiores de 18 anos e dos responsáveis legais, quando se tratava de adolescentes menores de 18 anos.

Os alunos receberam explicação sobre a pesquisa, sendo convidados a participarem da mesma. Os alunos responderam ao SROM, individualmente, na própria escola. A aplicação do instrumento foi realizada com vários alunos ao mesmo tempo, em sala de aula, pelo professor da disciplina e por este pesquisador. Os alunos, bem como os professores, a coordenação e a direção da escola receberam a informação de que o pesquisador dará retorno sobre os resultados e as considerações finais da pesquisa, em um momento posterior.

3.4 Quanto à seleção dos professores

Para a autorização do estudo, foram observados os trâmites do Termo de Autorização da Pesquisa, com a apresentação do projeto de pesquisa, junto a diretoria da unidade escolar, no sentido de garantir o acesso às informações e obter o apoio dos docentes participantes do estudo, e a adesão por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos professores.

A diversidade de áreas do conhecimento e de disciplinas ministradas pelos sujeitos da pesquisa garantiu a abrangência e a multiplicidade de conhecimentos nos quais atuam os professores, propiciando as condições de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e de experiência docente. A diversidade de atuação, também, proporcionou que a investigação preencha os critérios de validade, credibilidade e veracidade.

Com a anuência da diretora da escola e da assessoria da coordenadora pedagógica e de pessoa indicada por ela, para acompanhar o processo de realização da pesquisa, foi elaborada a relação de professores que poderiam participar da mesma. Após a apresentação do tema e dos procedimentos para cada um deles, os professores foram convidados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo qual concordaram em participar da pesquisa.

Após esses procedimentos, foi encaminhado, a cada professor, o questionário de

investigação da moralidade docente contendo questões fechadas e abertas sobre o entendimento e concepções dos professores acerca da moralidade e as instruções para o seu preenchimento e devolução.

3.5 Os instrumentos da Pesquisa

Esta pesquisa sobre a moralidade dos professores e os níveis de desenvolvimento da moralidade dos adolescentes foi realizada em dois momentos: a) o preenchimento de um instrumento de investigação sócio-moral – SROM - composto por dois dilemas morais, onde os sujeitos foram instados a responder a situações hipotéticas, indicando o “como” pensam e agiriam na situação proposta no dilema, explicando “por quê” tomariam tal decisão; e (b) a aplicação de um questionário de investigação das concepções sobre moralidades com cada um dos professores.

3.6 Instrumento para aferir o desenvolvimento do julgamento moral dos alunos adolescentes inseridos em contexto escolar

Como já dissemos, aplicou-se aos alunos o SROM. Esse instrumento indica o nível de desenvolvimento do julgamento moral do respondente. Ele é composto por dois dilemas morais kohlbergianos, sendo que com relação ao dilema 1 existem 10 perguntas e ao dilema 2, 6 perguntas. Vale ressaltar que somente as questões que apresentam alternativas que variam de “a” a “f” foram utilizadas na correção do instrumento, sendo que as demais têm o objetivo de preparar o respondente para analisar o dilema apresentado. Para cada uma das seis alternativas de respostas existe uma correspondência a um dos estágios do desenvolvimento do julgamento moral, postulado por Kohlberg (1 a 5). O último estágio não está presente no instrumento, pois na época de sua formulação Kohlberg e seus colaboradores desacreditavam da validade do conceito de estágio 6. Pouco antes de morrer Kohlberg voltou a defender a ocorrência do estágio 6 (Koller & cols., 1994). A sexta alternativa consiste de uma resposta rebuscada e sem sentido, uma pseudo-resposta, servindo para detectar mentira ou descuido do respondente. Mais de duas pseudo-respostas ou respostas em branco anulam o teste. Essas alternativas se apresentam em ordem variada. A pontuação final pode variar de 100 (estágio 1) até 500 (estágio 5). Para cada item existe uma pontuação (Quadro 4). Essa pontuação é somada, dividida por 16 e multiplicada por 100, o que indica o estágio de

desenvolvimento moral do respondente: $x/16.100$ (pontuação dividida por 16 (número de questões) multiplicada por 100).

Caso uma resposta fique em branco, a divisão é feita por 15. Se o resultado final for um número intermediário, como 390, aproxima-se o sujeito do estágio 4.

Segue abaixo a tabela que apresenta a pontuação correspondente a cada nível de desenvolvimento moral:

Quadro 3: Pontuação referente aos estágios de desenvolvimento moral

Intervalos	Estágios de Desenvolvimento Moral
<i>Nível 1: Nível pré-convencional</i>	
100 – 199	Estágio 1: orientação para a punição e a obediência.
200 – 299	Estágio 2: hedonismo instrumental relativista.
<i>Nível 2: Nível convencional</i>	
300 – 399	Estágio 3: moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais
400 – 499	Estágio 4: orientação para a lei e a ordem.
<i>3: Nível Nível pós-convencional</i>	
500	Estágio 5: orientação para o contrato social.

Os dilemas morais são proposições de situações morais hipotéticas elaboradas por Kohlberg para análise da capacidade de raciocínio e decisão moral e a, conseqüente, identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. Eles incluem uma sucessão de perguntas sobre situações decorrentes da proposição inicial para esclarecer as razões da forma de pensar e atuar dos sujeitos. As questões formuladas investigam, além das razões filosóficas da decisão, as motivações psíquicas da estrutura fundamental da pessoa e suas formas de expressões em sentimentos e ações em relação consigo mesmo, com os outros em situações de conflito moral.

As interrogações às situações morais decorrentes do dilema moral buscam esclarecer e aprofundar as justificativas e as perspectivas sócio-morais que a pessoa apresenta sobre a tomada de posição em cada situação. As respostas vão elucidando o conteúdo intelectual e as razões práticas da forma de atuar em função de suas razões filosóficas e motivacionais na situação apresentada.

As alternativas propostas para os dilemas morais são diversas, mas todas estão centradas na formulação pessoal subjetiva, em aspectos subjetivo-compreensivistas das razões morais de sua atitude na situação do dilema proposto.

Os estágios de desenvolvimento moral representam diferenciais qualitativos cognitivos e afetivos para enfrentar a vida e os conflitos morais. Cada estágio é um todo estruturado, em uma sequência invariável e integradora.

As questões formuladas projetam situações nas quais os sujeitos necessitam manifestar seus conceitos sobre a vida, a dignidade humana e suas qualidades em termos de liberdade, consciência e responsabilidade. Também criam situações nas quais a pessoa expressa os sentimentos, que alimenta em relação a si mesma, em relação aos outros e aos valores transcendentais, demonstrando, assim, sua estrutura afetiva. Projetam expectativas nas quais os sujeitos necessitam emitir conceitos e decisões sobre direitos, obrigações, critérios e operações de justiça, aspectos essenciais para a identificação dos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Assim, a sucessão de situações propostas em cada dilema moral investiga e aprofunda todas essas variáveis para analisar os diferenciais qualitativos cognitivos e decisórios de cada sujeito para identificá-lo no estágio moral específico.

A teoria de Kohlberg, conforme Biaggio (2006), é uma teoria estrutural e os estágios refletem maneiras de raciocinar e não somente conteúdos morais. Uma pessoa pode ser classificada em qualquer estágio, tanto dizendo que se deve roubar como dizendo que não se deve roubar, o que diferencia é a justificativa dada por ela para sua decisão. A identificação do estágio predominante de julgamento moral é avaliada por meio da análise de respostas aos dilemas morais propostos.

3.7 Instrumento dos Professores

Paralelamente à aplicação do SROM aos alunos adolescentes, foi aplicado um questionário aos professores, em horário previamente acordado com os sujeitos e em espaço

adequado para esse fim. Em tempo suficiente, cada participante pôde preencher o questionário e explicitar as respostas já sobre temas de moralidade, com os devidos esclarecimentos necessários para a compreensão do significado de cada resposta. Utilizou-se o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - para esta finalidade. Pretendeu-se verificar as concepções sobre a moralidade dos professores e suas contribuições no desenvolvimento moral do aluno adolescentes.

Por meio desse procedimento metodológico, intencionou-se dar respostas ao problema desta pesquisa "até que ponto a medida moral e o nível/estágio de julgamento moral do aluno adolescente em situação escolar podem ser influenciados pela concepção de desenvolvimento e julgamento moral do professor?"

A descrição das averiguações dos objetivos específicos é realizada no capítulo dos resultados da pesquisa e nas conclusões deste estudo. A saber:

- a) fundamentar e relacionar o desenvolvimento humano com o desenvolvimento moral na adolescência.
- b) demonstrar e caracterizar as concepções dos professores sobre a moralidade e as suas contribuições no desenvolvimento moral do aluno adolescente.
- c) mensurar e analisar o nível de moralidade dos alunos adolescentes inseridos em contexto escolar.

Juntamente com as questões levantadas sobre os dilemas morais, foi perguntado aos sujeitos – alunos adolescentes - o que pensam sobre o influência do professor em seus desenvolvimentos morais. Essas perguntas levantaram os conteúdos para o atendimento ao objetivo específico de:

- d) examinar e considerar nas respostas dos alunos como um professor pode ser uma referência no processo de constituição moral do aluno adolescente.

Em resumo, os passos metodológicos foram constituídos de:

- a) preenchimento, por parte dos alunos, do questionário sobre os dois dilemas morais: O Dilema de Heinz; o Dilema de Joe (José). E perguntas, acrescidas ao SROM - sobre “o que pensam da influência do professor no desenvolvimento moral do aluno adolescente inserido em contexto escolar?”; e,
- b) aplicação de questionário individual aos professores sobre as suas concepções sobre moralidade: “Como se deu a formação da sua moralidade?”; “Quais as contribuições acadêmico-formais e informais para a formação das suas concepções sobre a moralidade?”; “Qual a presença dos conteúdos sobre a moralidade na sua formação como docente?”; “Como

trabalha as questões da moralidade em sala de aula?”; “De forma espontânea ou planejada?”; “Se se sente um formador moral para seus alunos e “o que fazem para o desenvolvimento moral de seus alunos?”

3.8 Análise e Interpretação dos dados da Pesquisa

A interpretação dos dados da pesquisa corresponde ao ponto central da pesquisa qualitativa, tornando-se, conforme Flick (2004), a essência do procedimento empírico. A análise dos dados tem a função de desenvolver a teoria, servindo ao mesmo tempo de base para a decisão sobre que dados devem ser coletados na pesquisa.

Conforme o enfoque de Flick (2004), a pesquisa sobre os níveis de desenvolvimento moral não tem o enfoque de codificação e categorização específico, considerando que os níveis e os estágios de desenvolvimento moral já se constituem em categorias de análise. Esse procedimento de análise dos dados de uma pesquisa é confirmado por Bardin (1988, p. 119) quando afirma que o processo de análise dos dados de uma pesquisa pode ser realizado por dois processos inversos:

Para um é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados; este procedimento é aplicável no caso da organização material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos; para outro, o sistema de categorias não é fornecido, antes resultado de classificação analógica e progressiva dos elementos e o título conceitual de cada categoria, somente é definido no final da operação (BARDIN, 1988, p. 119).

Para esta pesquisa realizada sobre os níveis de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes e as concepções sobre a moralidade dos professores, trabalhamos com os dois processos: a) com as categorias já, previamente, determinadas pela teoria de Kohlberg e o procedimento da pesquisa consistiu em identificar as respostas dos participantes – alunos adolescentes - em relação aos níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg; e, a construção de categorias a partir das respostas dos alunos adolescentes sobre suas concepções do papel influenciador do professor em seu desenvolvimento moral.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo explicita a análise dos resultados da investigação, tendo em vista os objetivos propostos por esta dissertação: a) junto aos alunos adolescentes, a partir dos níveis e

estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg; b) junto aos professores, a partir de suas concepções sobre moralidade e a contribuição no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.

A exploração do material e a descrição analítica consistiu na codificação e categorização do material pesquisado. Esse material torna-se agora a base para o trabalho interpretativo a partir da abordagem teórica e do material empírico.

Conforme Flick (2004), a interpretação dos dados da pesquisa deve demonstrar unidade teórica e metodológica do trabalho, mas principalmente aprofundar a relação entre a abordagem teórica e a confirmação ou não dos objetivos da pesquisa.

O referencial teórico apresenta uma visão da moralidade como uma construção permanente e inacabada do ser humano, defendendo uma visão cognitivista do desenvolvimento moral do ser humano. Consiste numa teoria moral centrada na defesa dos princípios da moralidade que possui a sua essência na ideia de justiça e preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral, em vez da mera defesa das convenções sociais, regras de conduta e leis.

A investigação aprofundou a abordagem dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg, desde sua fundamentação histórica, metodológica, teórica e as perspectivas para a educação. O objetivo geral da dissertação é “estudar quais as concepções sobre moralidade dos professores e sua contribuição no desenvolvimento moral (níveis e estágios) de alunos adolescentes inseridos em contexto escolar”. Além disso, pretende perceber como se forma a moralidade dos professores e como estes contribuem para o desenvolvimento moral de seus alunos (o que fazem para a formação moral de seus alunos).

O objetivo subjacente à aferição do nível e estágio de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes é: em primeiro lugar, relacionar com o referencial teórico, confirmando ou não a teoria, e em segundo lugar, investigar em qual medida tal desenvolvimento moral é influenciado pela figura do professor.

A análise dos resultados dos questionários – o SROM dos adolescentes com as questões acessórias e o questionário dos professores - compõem a parte qualitativa da pesquisa, foi feita utilizando-se o procedimento metodológico de análise de conteúdo sempre tendo como pressuposto o referencial teórico da pesquisa.

Como forma de organizar a análise dos dados da pesquisa, construímos um quadro de forma que essa sistematização possibilitou e facilitou as várias leituras do material, contribuindo assim no processo de produção do relatório da pesquisa. Com base no diálogo entre a literatura existente, os dados coletados na observação documental e as informações

colhidas nos questionários, nos foi possível apreender a concepção sobre moralidade dos professores e o nível/estágio de julgamento moral dos alunos adolescentes inseridos em contexto escolar.

Buscamos assim, compreender nos documentos ou nas respostas dos sujeitos o entendimento que eles têm de moralidade (professores) e o desenvolvimento moral dos alunos.

4.1 Resultados referentes aos professores

Do total de 69 professores que atuam nesta instituição de ensino, 34 exercem suas atividades docentes somente no ensino médio, e estes formam os sujeitos preferenciais da pesquisa que aborda a moralidade na adolescência: desenvolvimento e julgamento moral (dos adolescentes). O ensino médio contempla esta faixa etária de sujeitos adolescentes. Dos 34 professores mencionados, 23 responderam o questionário de investigação das concepções sobre a moralidade dos professores e suas contribuições no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.

Os sujeitos-professores apresentaram as características essenciais para cumprir os objetivos da pesquisa e a formulação das conclusões pertinentes. São professores entre 22 a 66 anos de idade, distribuídos nas seguintes faixas etárias: até 29 anos, 4 professores; de 30 a 39 anos, 4 professores; entre 40 e 49 anos, 7 professores e com mais de 50 anos, 8 professores. Grupos que integram professores em início, meio e fim de carreiras profissionais, períodos de vida e profissão convenientes para os fins da pesquisa.

Em concomitância com a idade, os professores apresentam o seguinte perfil em termos de tempo de magistério no ensino médio: de 0 a 5 anos, 6 professores; de 6 a 15 anos, 5 professores; e de 16 a 24 anos, 6 professores e mais de 25 anos, 6 professores. O perfil da idade e do tempo de experiência no ensino médio revelam uma distribuição dos sujeitos, que propicia a análise equânime dos resultados da investigação. São 6 homens e 17 mulheres, este equilíbrio não é relevante para os fins da pesquisa. Quanto ao regime de trabalho: 3 professores disseram ter uma carga horária semanal no ensino médio de até 10 horas; de 10 a 20 horas, 6 professores; de 20 a 40 horas, 9 professores e acima de 40 horas semanais, 5 professores. Dos professores que responderam ao questionário: 7 professores ministram aulas em ciências humanas; 5 em ciências exatas; 4 em ciências naturais e 7 em linguagens e seus códigos. A totalidade dos professores atuam nas suas áreas de formação. Portanto, temos um

grupo de sujeitos significativos para as intenções da pesquisa.

O Quadro 4 apresenta os dados dos sujeitos da pesquisa quanto aos aspectos:

1. Gênero; 2. Idade; 3. Tempo de Docência no Ensino Médio; 4. Jornada semanal de Trabalho; 5. Área de Formação e 6. Disciplinas lecionadas pelos professores. Os dados correspondem às informações prestadas pelos sujeitos por ocasião do preenchimento das respostas aos questionários da realização da pesquisa, que ocorreu no segundo semestre de 2014.

o. ORDEM	1. GÊNERO	2. IDADE (ENTRE)	3. TEMPO DE DOCÊNCIA	4. JORNADA TRABALHO semanal	5. ÁREA DE FORMAÇÃO	6 DISCIPLINA QUE LECIONA
S1	F	30 – 39	0 a 5 anos	10 a 20 h	Ciências Humanas	Geografia
S2	F	40 – 49	16 a 24	20 a 40 h	Ciências Exatas	Matemática
S3	F	40 - 49	+ de 25 anos	20 a 40 h	Ciências Exatas	Matemática
S4	M	+ DE 50	16 a 24	20 a 40 h	Ciências da Natureza	Química
S5	F	+ DE 50	16 a 24	+ de 40 h	Ciências Humanas	Sociologia
S6	F	40 - 49	6 a 15	20 a 40 h	Linguagens e seus códigos	Língua Portuguesa
S7	M	30 - 39	0 a 5 anos	10 a 20 h	Linguagens e seus códigos	Inglês
S8	M	30 - 39	6 a 15	10 a 20 h	Linguagens e seus códigos	Inglês
S9	F	40 - 49	6 a 15	10 a 20 h	Ciências Humanas	História
S10	F	Até 29	0 a 5 anos	10 a 20 h	Linguagens e seus códigos	Inglês/ Português
S 11	F	40 - 49	16 a 24	20 a 40 h	Ciências Exatas	Matemática
S 12	F	+ DE 50	+ de 25 anos	Até 10 h	Ciências Humanas	História e Sociologia
S 13	M	+ DE 50	+ de 25 anos	20 a 40 h	Linguagens e seus códigos	Inglês/ Português
S 14	M	Até 29	0 a 5 anos	20 a 40 h	Ciências da Natureza	Química
S 15	F	+ DE 50	+ de 25 anos	Até 10 horas	Ciências da Natureza	Biologia
S 16	F	+ DE 50	+ de 25 anos	20 a 40 h	Ciências Humanas	Filosofia
S 17	F	+ DE 50	16 a 24	+ de 40 h	Ciências Exatas	Matemática
S 18	M	40 - 49	+ de 25 anos	10 a 20 h	Linguagens e seus códigos	Língua Portuguesa
S 19	F	Até 29	0 a 5 anos	20 a 40 h	Linguagens e seus códigos	Artes
S 20	F	40 - 49	16 a 24	+ de 40 h	Ciências Humanas	Sociologia
S 21	F	Até 29	0 a 5 anos	Até 10 horas	Ciências da Natureza	Física
S 22	F	30 - 39	6 a 15	+ de 40 h	Ciências Humanas	Filosofia
S 23	F	30 - 39	6 a 15	+ de 40 h	Ciências Exatas	Matemática

Aqui, cabe, novamente, resgatar o objetivo da pesquisa quando utiliza o professor como sujeito. Pretende-se investigar as concepções dos professores sobre a moralidade e o seu papel no desenvolvimento moral do aluno adolescente. Para tanto faz-se necessário

compreender como a moralidade deste sujeito se constituiu, como é a sua atuação docente a partir das suas concepções de moralidade e como este sujeito compreende a sua contribuição no desenvolvimento moral do aluno adolescente.

Para o entendimento sobre as concepções de moralidade dos professores, defende-se a ideia de que tais concepções possuem uma estreita similaridade com o conceito de representação de Piaget

[...] no sentido lato a representação confunde-se com o pensamento. No sentido estrito, reduz-se à imagem mental ou à lembrança-imagem, isto é, à evocação simbólica da realidade ausente ... é possível que todo pensamento vá acompanhado de imagens, porque, se pensar consiste em reunir significações, a imagem seria um 'significante' e o conceito um 'significado'. Chamemos de representação conceitual à representação no sentido lato e representação simbólica ou imaginada à representação no sentido estreito. (1974, p. 27)

Piaget (1975) diz: "representação é a capacidade de evocar por meio de um signo ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada". (p. 214)

Segundo o autor, necessitamos de representações em nossa vida cotidiana para explicar o que acontece e para agir. Quando atuamos no cotidiano, fazemo-lo em função de uma representação ou concepção construída histórica e socialmente. Sem tais recursos, a vida humana não seria possível com sua variedade e complexidade. As representações ou concepções proporcionam o suporte cognitivo necessário para o enfrentamento de novas situações; todos as possuem e com elas operam na realidade muito antes de "acessar" o conhecimento científico.

As representações ou concepções são influenciadas pelo conhecimento científico, que muitas vezes existe distribuído socialmente, e que se pretende transmitir por meio da educação formal, mas em muitos aspectos do cotidiano, as ideias não coincidem com os postulados científicos. São as "concepções espontâneas" ou "teorias ingênuas" (RODRIGO, 1993) que começaram a ser estudadas há alguns anos e constituem campo promissor de pesquisa.

Piaget revela, dessa forma, que as pessoas têm representações (ou concepções) sobre muitos aspectos da realidade independentemente do que lhes tenham ensinado. Um exemplo notável pode ser encontrado em Piaget (1984) em que os sujeitos mostraram que tinham suas próprias explicações para assuntos diversos, mesmo que supostamente desconhecidos.

Piaget (1977 e 1994) demonstrou que as representações são originárias da interação indissociável entre o sujeito e o meio. Ao interagir com o meio físico, com as ideias, valores e as relações humanas, o indivíduo se modifica e transforma, de alguma forma, o seu próprio

meio. São essas interações que determinarão as suas representações, ou seja, a construção de suas próprias concepções sobre a realidade.

Diante desses apontamentos, as investigações das concepções que os docentes possuem sobre a moralidade e como tais concepções estão subjacentes à prática educativa, e que se modificam ao longo do tempo, se traduzem em relevantes fontes de informação para compreender como os professores contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.

As respostas foram organizadas segundo seu conteúdo semelhante ou idêntico, definido após a primeira leitura do material, e classificadas em categorias. Essas categorias foram organizadas partindo-se de elementos particulares para depois reagrupá-los progressivamente, por aproximação de elementos semelhantes, o que permite a atribuição de um título/ tema à categoria. Depois, todo o material foi analisado e interpretado de modo a permitir algumas inferências sobre o tema estudado (Bardin, 2009). A análise foi essencialmente qualitativa. A partir da leitura das respostas, foi possível organizar os dados em temas.

As categorias de análise desta pesquisa foram inicialmente constituídas a partir da fundamentação teórica deste trabalho e foram reorganizadas com base nas leituras do material coletado através dos questionários aplicados. Como cada questão do questionário já indicava um tema específico, eles foram organizados em categorias para que seu conteúdo fosse analisado. Definiram-se três categorias, destacadas a seguir:

- 1) Categoria I: Percurso Pessoal e Formação moral acadêmica do professor;
- 2) Categoria II: A Escola e o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes;
- 3) Categoria III: O professor e o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.

A *Categoria I* tem o objetivo de explicitar as concepções, teorias, opiniões, reflexões e a compreensão do professor sobre seu desenvolvimento moral. Trata-se da busca da perspectiva histórica do desenvolvimento moral do professor e, a partir disso, inferir algo sobre como se constituiu a sua moralidade. Esta categoria busca também, através das respostas dos sujeitos, fatores que o pesquisador considera relevantes ao tema, mesmo sem a devida tomada de consciência do entrevistado.

Destaca, também, sua experiência docente e os juízos que o pesquisado faz sobre sua prática, e busca as relações entre esses dados com o intuito de compreender as características desse desenvolvimento. Além disso, identifica quais foram as referências citadas por cada professor como mais significativas para a sua constituição moral e de que maneira ele acredita

que elas influenciaram a construção da sua moralidade, em especial aquelas concepções morais que se referem ao seu modo de se relacionar com o aluno.

A Categoria II tem o objetivo de apresentar, na concepção do professor, a visão de escola como instituição responsável pelo desenvolvimento moral dos indivíduos, como possibilidade de passagem da heteronomia para a realização autonomia moral das pessoas. Embora a escola não seja o único espaço que atua significativamente no desenvolvimento da moralidade, não há dúvidas de que é um espaço por excelência onde o indivíduo teria possibilidades de vivenciar de modo, intencional e sistemático, formas construtivas de interação social, adquirindo maturidade cognitiva que lhe propicie as condições das justificativas racionais nas escolhas morais.

A Categoria III revela as concepções dos professores sobre a sua contribuição significativa no desenvolvimento moral do aluno adolescente. Busca compreender quais são os recursos utilizados pelo professor para operacionalizar o desenvolvimento moral de seus alunos e se o professor se compreende, além de ensinar seus conteúdos específicos, ser ele também um formador da moralidade dos seus alunos.

4.1.1 Categoria I: Percurso Pessoal e Formação moralidade acadêmica do professor

Pela análise das respostas dos professores, podemos inferir as concepções acerca da moralidade apresentadas por estes sujeitos.

Dos 23 professores (que passarão a ser chamados de S (sujeito) 1, 2, 3... 23) que devolveram o questionário, apenas 7 professores admitiram o contato com conteúdo sobre ética e moral na sua formação acadêmica. Tiveram uma disciplina específica ou o tema foi abordado no interior de outra disciplina de graduação.

Podemos identificar estas afirmações nas respostas dos professores:

- “S4: estudei ética e moral nas disciplinas de sociologia e filosofia, mas aprendi muito sobre ética e moral na militância política;
- S15: não de forma pontual como matéria, mas foi abordado o assunto em etologia;
- S12: no curso de Sociologia II – Émile Durkheim. No entanto, durante toda a graduação a temática da moral foi estudada como uma construção social;
- S16: em Ética e Filosofia Contemporânea;
- S9: em história da filosofia na Graduação;
- S18: na graduação dentro da disciplina de filosofia;
- S22: estudei ética e moral numa disciplina que tinha o nome de ‘Problemas filosóficos e teológicos do homem contemporâneo’, e;
- S8: no curso de magistério tinha uma disciplina chamada E.M.C. – Educação Moral e Cívica”. (Fonte da Pesquisa).

Dos outros professores, 11 ressentem do fato de não ter tido a disciplina, conteúdos ou temas sobre a ética, a moral e a moralidade. E os demais afirmaram que faz muita falta, sobretudo para lidar com situações que aparecem na sala de aula e no convívio com os alunos. Quando inquiridos sobre a constituição das suas moralidades, de modo não acadêmico, e quais eram as principais inquietações relacionadas à moralidade na adolescência e na juventude, as respostas recorrentes dos professores foram: religião-pecado, sexualidade, conflito de gerações e questões comportamentais como vícios, delinquência e indisciplina. A exceção ficou por conta do S9 que afirmou não ter “nenhuma” inquietação sobre a moralidade humana.

Sobre as discussões acerca da moralidade e ideias afins na família ou nas instituições que frequentavam, a maioria (19) dos professores responderam que principal tema abordado era o do *respeito*. Outros temas apareceram nas respostas com menor incidência: justiça, honestidade, solidariedade, humildade.

A principal referência de informações sobre assuntos relacionados à moralidade humana, no percurso de formação pessoal, eram as “conversas com os pais ou mais velhos”, que foi assinalado 16 vezes e os “sermões e ou homilias nas igrejas” que obteve 15 marcações. Há que se destacar também as respostas do S10 que acrescentou, ainda, como referência de informação sobre a moralidade na adolescência e juventude “as conversas com a madre diretora da unidade escolar”; S13 e S6 lembraram da figura dos professores como responsáveis pelo desenvolvimento da moralidade; A importância da escola foi lembrada por S4 e S5; e, ainda S4 destacou a importância da leitura de livros significativos na constituição de sua moralidade.

As respostas dos professores evidenciam, que a despeito de toda legislação educacional, que determina a responsabilidade das escolas e, sobretudo dos professores, com o desenvolvimento moral dos alunos não existem programas de formação sistemáticos para os professores trabalharem tais questões nas salas de aula e no convívio com os alunos. Os recursos utilizados pelos professores para lidarem com situações que envolvam a moralidade não são provenientes de suas graduações iniciais e suas formações continuadas, como atestam as respostas dos sujeitos pesquisados; mas são oriundos, na grande maioria, das experiências pessoais dos percursos formativos informais de cada um.

Sobre a legislação educacional que impõe a cada professor a obrigação de ser um formador da moralidade de seus alunos no final dos anos 1990, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação brasileira (BRASIL, 1997), indicando os objetivos a serem atingidos nessa etapa da Educação Básica,

os conteúdos para sua consecução, as metodologias de trabalho, bem como a forma de avaliação das práticas educativas. Nesse documento, além das disciplinas curriculares, tem espaço reservado os temas transversais e a orientação de que esses assuntos devam permear o trabalho pedagógico e interdisciplinar, ou seja, perpassar todas as práticas pedagógicas escolares. A ética é um desses temas que deve ser trabalhado transversalmente pelo professor na interface com sua disciplina específica. Existe toda uma formação sistemática para o componente curricular específico, em nível de graduação e pós-graduação. Fato que não se repete com os conteúdos dos temas transversais. “Apenas 7 professores admitiram o contato com conteúdo sobre ética e moral na sua formação acadêmica”.

Ademais, o Parecer CNE/CP nº 009/ 2001 que balizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, articuladas em eixos de competências, orientam que as licenciaturas devem estar comprometidas, assim como os PCNs, com os valores democráticos, pautando-se “em princípios da ética democrática para atuação dos professores como profissionais e cidadãos” (BRASIL/CNE, 2001, p. 41). Enfatiza que estes devem “zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade” (p.41). Sinaliza ainda que, ao longo da formação, os futuros professores devem “exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional” (p.53).

As prescrições desses documentos acentuam uma crescente atenção para as relações da ética com a educação que, como sublinham os documentos oficiais, deve ser tratada como um elemento cognitivo, cabendo ao professor desenvolver junto com os seus alunos, bem como frente às responsabilidades e deveres a serem assumidos no exercício de sua profissão. Por outro lado, é preciso considerar que a existência dessas diretrizes na política educacional em curso não é suficiente para impulsionar práticas profissionais qualitativamente mais consistentes do ponto da moralidade e, suficientemente, capacitados para formar moralmente seus alunos.

Um dos pontos usados como justificativa, nessas diretrizes, para que a escola trabalhe a ética de forma transversal é o fato de a aprendizagem de valores e atitudes receber reduzida atenção pedagógica. Merecendo, assim, uma ação intencional para que possa permear todas as vivências escolares como uma perspectiva política e social que “influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas” (BRASIL, 1997, p.38).

Desse modo, argumenta-se:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume [...] trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (BRASIL, 1997, p. 29- 30).

Nesse sentido, os PCNs reiteram que uma educação voltada para a cidadania contemple não só os conteúdos conceituais e procedimentais, mas também os atitudinais. O documento realça que “a dimensão ética da democracia consiste na afirmação daqueles valores que garantem a todos o direito a ter direitos, é preciso fazer uma distinção entre afirmação e imposição de valores” (BRASIL, 1997, p. 46).

Tomando como base o ideário da efetivação de uma educação democrática o documento argumenta em torno “da importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 1997, p. 65).

Além desses aspectos, acrescenta-se:

Questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares [...]. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade (BRASIL, 1997, p. 93-95).

Assim, os PCNs justificam a transversalidade da abordagem do tema ética para não repetir o erro da especialidade com o qual foi tratado pela disciplina de Educação Moral e Cívica (o professor S8 mencionou ter estudado EMC e esta disciplina ser um componente fundamental da formação das suas concepções morais), a existência do problema moral em todas as experiências humanas e a percepção de relação entre os valores assumidos e sua efetivação nas atitudes e nos comportamentos que se deseja formar. O documento, mais uma vez, enfatiza:

Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que as questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (BRASIL, 1997, p. 73).

Estas orientações, textualmente, destacam que de tema oficial, claro e explícito com a disciplina de Educação Moral e Cívica, a questão da educação moral passou ao anonimato, tendo em vista as marcas negativas e moralizantes decorrentes da abordagem de uma única disciplina.

O professor ter que extrair os recursos com os quais deve atuar no desenvolvimento moral de seus alunos exclusivamente da sua formação pessoal é contrário ao que pensa Freire (1996), para ele a ética necessária ao fazer docente não se constitui uma habilidade inata ao ser humano ou ao profissional, qualquer que seja ele. Noutros termos, essa ação não é uma aquisição imediata, urdida pessoal e solitariamente pelo professor, como, por vezes, parece querer fazer crer a documentação governamental. Ela é uma composição histórica, social, cultural, logo, pode e deve ser aprendida de forma intencional.

De outro modo, podemos ainda questionar a respeito do que essa documentação legal entende por ética, pois se atribui ao docente, responsabilidades inúmeras, por vezes contraditórias. Fala-se em ética, contudo a dimensão social, preocupação desta, não aparece contemplada e incentivada.

Nas respostas dos professores aparecem, muito claramente, esta dimensão subjetiva (e não social da moralidade) como se esta fosse restrita ao foro íntimo e uma aquisição individual. Vale a pena ressaltar a resposta do professor S2 quanto ao entendimento do tratamento dispensado à questão ética na formação docente nas diretrizes educacionais. Este questionamento nos pareceu pertinente, razão pela qual perguntamos-lhes sobre suas concepções acerca desse movimento ético presente nos PCNs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Sobre essa presença, a docente menciona:

A ética, ela está mais relacionada com procedimentos individuais: como é que você respeita ao outro, dá atenção ao outro, deixar que o outro fale, deixar que o outro escute. Mas uma concepção mais ampla de ética [...], na perspectiva de um mundo melhor, mais solidário, uma perspectiva muito mais ampla da ética que não a ética individual, não; essa concepção de valores muito individuais, né, que, às vezes, torna problemático o convívio em sala, isso aí não se está fazendo [...]. Eu acho muito complicado essa discussão, que precisa ser feita, mas ser feita de uma maneira muito mais séria, realmente com muito significado, para, de fato, entender o que é que nós achamos importante para a formação da cidadania (PROFESSORA S2).

A docente S2 entende que a abordagem mais ampla, como uma discussão mais profunda de ética é algo muito complicado de se realizar. S2 enfatiza que a ética tratada pelo documento e como é, de fato, abordada na educação observa o sentido de criar conceitos do que é bom e do que não é, conforme exemplifica a docente é feio “você não botar uma coisa no lixo, você usar uma palavra agressiva com o outro [...], o objetivo maior é a gente conviver bem com as pessoas, entendendo as suas diferenças”.

Percebe-se um entendimento superficial da moralidade, restringindo sua compreensão à sujeição tácita a um conjunto de regras. Portanto não deveria ser tratada de forma oficial na legislação e nem ser abordada de modo formal nas escolas por parte dos professores.

Nas suas respostas, como vimos, os professores não se percebem suficiente e formalmente capacitados para enfrentar as questões que envolvem a moralidade humana, embora exija-se deste profissional uma postura crítica e criativa, devendo apresentar novas perspectivas, ir além das denúncias, apontar alternativas de ensino que possam possibilitar a aprendizagem crítica dos alunos, de forma a contribuir com um novo saber e fazer.

O trabalho cotidiano do professor depara com diversas situações e problemas que, muitas vezes, colocam o docente em situações controversas. Lembrando (GOERGEN, 2005), sobre a prática docente, detectamos que ela favorece muito a individualidade, a conveniência e desenvolve maneiras próprias de ensinar (...). São questões e posturas que vão sendo impregnadas de acordo com as orientações institucionais e modelos de gestão, segundo as quais o docente vai assumindo as condições de ensino e pesquisa de acordo com as exigências políticas e econômicas. Desse modo, fragmenta a formação humana e ética do docente, subjacente em seu fazer, pensar e agir, situação essa que deveria ser independente das condições políticas estabelecidas para as tarefas docentes. Essa característica revela que a racionalidade técnica que orienta as atividades docentes é insuficiente para lidar com as questões da moralidade.

Na revisão de literatura para a construção desta dissertação encontramos alguns autores relevantes, como: SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1991; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; ZEICHENER, 2003; CUNHA, 2000; PIMENTA, 1994; RIOS, 2004; GOERGEN, 2005; entre outros, que reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir da qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática. Tal compreensão funda-se na perspectiva da racionalidade prática, na qual prevalece a concepção de que pelo conhecimento na ação, pela reflexão na ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação – conceitos elaborados por Schön (2000) –, o professor assume-se como profissional reflexivo.

Esses autores têm contribuído de forma relevante sobre o tema da formação docente, ressaltando a preocupação sobre a formação dos professores comprometidos com as relações entre ensino-aprendizagem, e com um saber socialmente relevante, e, para isso, a formação docente é considerada urgente e deve receber maior atenção em sua formação intelectual, humana e ética.

Essa preocupação pode ser identificada no momento em que a ética é definida como reflexão crítica, situada no campo da filosofia, e, enquanto disciplina teórica, pode ser abstrata, com interferências na prática e no cotidiano, e, por isso, tornam-se importantes os fundamentos filosóficos e epistemológicos no contexto dos cursos de formação de professores, como as licenciaturas e outros que também formam professores.

Embora a dimensão ética seja pouco contemplada nos achados deste estudo e nas respostas dos professores sobre suas próprias formações profissionais, configura-se uma preocupação com a formação da docência e seu aspecto educativo “ser professor”, e quais requisitos são necessários no momento em que a reflexão crítica faz parte da ação educativa e pedagógica, e, assim, a pergunta “Professor, qual sua formação sobre a moralidade?” Parece partilhar dos valores éticos que vão desenvolver e construir a identidade da docência.

De acordo com Cunha (2010), pensa-se aqui na formação do professor, profissional comprometido com o trabalho e com a ética na vida docente, tendo atitudes críticas em sala de aula, para orientar, propor e guiar os conteúdos, de modo a desenvolver a moralidade dos alunos. Isso só será possível a partir do bom preparo do professor, de seu domínio dos conteúdos específicos, bem como formação sobre a moralidade. Somente a presença da exigência da ética como tema transversal, na lei, pode não estar contribuindo com todas as possibilidades para a formação e atuação de professores, porque esses professores alcançam, parcialmente, o ponto de vista teórico das discussões, e conseguem, muito pouco, materializá-las (a temática da ética, moral e moralidade) na prática docente.

Há um distanciamento entre teoria e prática dificultando o “como fazer”. Dessa forma toda orientação legal se transforma numa receita vazia.

Chauí (2010) constata que boa parte dos estudos sobre a formação de professores, em seu aspecto ético, são precários, e não apresentam maneiras concretas de como deve ser a ação do docente ao tratar de valores, nos quais a ética está inserida. A ética é tratada apenas com enfoque teórico, caracterizando-se como discussões quase que exclusivamente teóricas.

Pimenta (1999) afirma que, para formar bons professores (aqui se entende o professor como sujeito ético, comprometido com a sociedade), é preciso que os saberes da ciência e da educação se convertam em saberes pedagógicos, colaborem com a resolução de problemas e considerem os embates presentes no cotidiano escolar.

Para a maioria dos professores que participaram desta pesquisa, que carecem e se ressentem de uma formação docente integral na perspectiva da ética, da moral e da moralidade, o senso comum sobre moralidade constitui a base de suas escolhas e de suas práticas docentes sobre a moralidade. Os conhecimentos espontâneos obtidos ao longo da

vida - “nas conversas com os pais e os mais velhos”, são estruturantes das suas concepções sobre a moralidade.

Tal conclusão, reforça o que pensa Libâneo (2002). Conforme este autor, a formação dos professores tem sido precária no âmbito pedagógico, quando avaliada do ponto de vista cultural, ético e social, o que proporciona uma visão ingênua e fragmentada diante da profissão docente e de seu papel social.

4.1.2 Categoria II: A Escola e o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes

Esta categoria busca analisar e realizar uma exegese nas respostas dos professores sobre suas concepções acerca do que é moralidade e se é possível ensinar moralidade na escola, tornando esta um objeto de ensino, por parte dos professores, e aprendizagem, na perspectiva dos alunos.

Adotamos como critérios para análise dos dados nesta categoria, a concepção dos professores sobre a moral e ética e a possibilidade da moral, ética e moralidade ser tratada como conteúdo ensinável.

As respostas revelam que os professores compreendem moral e ética como sendo uma e mesma coisa. O conceito de moralidade, como algo que pode ser desenvolvido e mensurado no ser humano, não aparece nas respostas.

Esta concepção indistinta de ética e moral se coaduna com o senso comum, inclusive no meio acadêmico, onde os conceitos de ética e moral ainda são confusos e imbricados. De acordo com Santos (2004) apud Neto e Rosito (2009):

É certo que existem inúmeros modelos teóricos de ética e moral. Aliás, o uso e significado desses termos, mesmo no meio acadêmico, variam bastante. Isto inclusive pode ser uma dificuldade para o desenvolvimento de algumas pesquisas acadêmicas que abordam o tema. (SANTOS, 2004, p. 25)

As respostas dos professores demonstram a concepção de que a moral pertence ao foro íntimo das pessoas. Algo individual e subjetivo. Não compreendendo a objetividade da moral e apresentando certa dificuldade em conceituá-la.

Vejamos as respostas dos professores que demonstram suas concepções sobre o que é moralidade:

“S6: ‘moral é a percepção de que cada um de nós temos sobre valores na sociedade’;
S8: ‘moral é o respeito e amor à pátria’ (resposta do mesmo professor que afirmou ser a Educação Moral e Cívica uma referência importante na constituição de sua moralidade);
S3: ‘sou amoral, não concordo com o conceito hipócrita de moral para manter a disciplina na escola e o controle social’;
S17: ‘moral é respeito próprio e mútuo’;

S23: ‘moral é ter bom senso, respeitar o próximo’ (difícil de conceituar);
 S22: ‘comportamento ético e respeitoso comigo e com o próximo’;
 S14: ‘na minha concepção, moral é adequação às regras’;
 S1: ‘a moral é a construção do caráter, as experiências reforçam a nossa moral’;
 S11: ‘não sei conceituar. Só sei que a moralidade está vinculada ao ser e a sua concepção de vida e a vida dos outros’;
 S19: ‘moral é ética, respeito, honestidade, solidariedade... presentes realmente na vida de alguém, permitem que alguém não passe vergonha ou envergonhe quem está ao seu lado onde quer que vá. Não importa se rico ou pobre’.
 S20: ‘são conceitos como honestidade, bondade, respeito, virtude...’.

Estas concepções podem ser referenciadas nos apontamentos feitos por Vásquez (2004, p.75) quando diz que a moral implica “uma consciência individual” que reage e se afirma diante das regras, evidenciando-se inclusive a influência das relações e que “os atos morais em virtude da natureza social dos indivíduos- sempre tem um caráter social”.

Vimos, nas respostas dos professores, uma concepção subjetivista e individualista da moralidade aproximando-a de sentimentos (“respeito”, “honestidade”, “vergonha”, “bondade”) e atitudes (“solidariedade”).

Mas avançando um pouco mais na análise, percebemos, em algumas respostas, a noção de que a moralidade, além de pertencer ao indivíduo, contempla também um componente social (“respeito mútuo”, “vergonha de quem está do seu lado”, ‘respeitar o próximo’, “amor à pátria”).

Nesse sentido, passaram nas respostas dos professores a concepção de moralidade assumida por cada um. A crença da relação entre essas virtudes, respeito, bom senso, honestidade, solidariedade como materialização da moral, ética e moralidade, segundo os relatos dos docentes investigados, delineiam o entendimento de cada sujeito sobre o tema, bem como, sua efetivação da prática docente. Percebe-se um intercâmbio entre estas concepções e a prática educativa do professor.

A concepção de moralidade dos sujeitos investigados tem implicações próprias ao campo de trabalho que lhes é peculiar, dos espaços e contextos em que foram educados e da própria formação profissional de cada um deles, sendo esta concepção influenciada pelo aspecto coletivo, mas cada ser em sua individualidade apreende o que julgar mais apropriado para si e para os seus imediatos.

O uso indistinto das palavras ética e moral pode ser decorrente da proximidade dos sentidos originais desses termos. De origem grega, *ethos* significa a morada dos homens como um espaço seguro à convivência humana. Esse abrigo não se refere apenas à natureza - *physis*, mas ao ambiente social, transformado pelos indivíduos, âmbito de cultura, dos costumes. Por sua vez, *mores/mos* é a tradução para o latim de costume, de características afixadas pelo hábito.

Com o transcorrer da história, convencionou-se chamar a ética de ciência ou reflexão crítica do ethos, da esfera moral. A ética, nesse caso, refere-se a uma perspectiva coletiva, geral. A moral, por sua vez, por restringir-se a determinados grupos sociais com suas especificidades e variações temporais e espaciais limita-se a eles. Por serem contextuais, elas diferem e circunscrevem-se em torno de ideais dos modos de ser, viver, comportar-se e agir. Como esclarece Rios (2003, p.102) “Na physis, as coisas são; no ethos, elas devem ser”.

É no espaço do ethos que se manifesta uma ação específica aos homens, a criação e atribuição de valores. Conferir valor é fazer um julgamento acerca da qualidade do objeto ou do comportamento social, a partir dos parâmetros de cada época. Assim, quando nossas ações têm uma dimensão social, elas podem ser apreciadas pela coletividade sendo consideradas aceitáveis, ou não, de acordo com o esperado que os sujeitos façam em determinada situação. Nesse sentido, Rios (2003, p.102) esclarece “todo juízo moral consiste em comparar o que é com o que deve ser”.

Alguns professores, não por acaso os mesmos que tiveram a disciplina, o conteúdo ou contato com o tema da moralidade na sua formação acadêmica inicial e continuada apresentaram uma concepção de moralidade mais sistematizada e próxima da literatura e do referencial teórico sobre o tema. Esta constatação corrobora a ideia de que existe uma estreita relação entre formação ético-moral do professor e uma consistente concepção da moralidade humana.

S4: ‘é o conjunto de regras adquiridas através da cultura que orientam o comportamento do homem em sociedade’;

S12: ‘é um conjunto de regras que orientam o comportamento humano na sociedade’;

S16: ‘são construções sociais em conformidade com cada cultura e contexto histórico. Se a moral é uma construção social, logo a concepção de moralidade no século XIX é totalmente diferente da concepção de moralidade do século XXI’;

S18: “são regras próprias de cada cultura que orientam o comportamento humano dentro da sociedade em que vivem”;

S15: ‘ é um conjunto de normas que balizam a conduta do indivíduo em sociedade. Tal conduta é algo dinâmico, daí a dificuldade de se estabelecer uma moral só’;

S2: ‘é um conjunto de regras necessárias para a vida em sociedade que variam dependendo da sua historicidade”’.

Vásquez (2004) define ética e moral da seguinte maneira:

A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano[...] se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos de moral, constituído por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certo tipo de fatos visando descobrir-lhes os princípios gerais.

[...] A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (VÁZQUEZ, 2001, p. 23 e 84)

É no âmbito da moral que se estabelece um plano normativo, característico das regras que, por sua vez, tem imperativos de um dever ser e, portanto, solicitam realização, cujo preceito, uma vez concretizado, transforma-se em moralidade. No campo do fatural, as normas podem ser cumpridas ou ignoradas, entretanto, todo comportamento consciente se inscreve como moral e pode ser positivo ou negativo dependendo do assentimento ou não às normas (VÁZQUEZ, 2006). É isso que Vázquez entende por moralidade, um comportamento consciente (racional) em relação às regras. E não um assentimento passivo em relação ao conjunto das regras que orientam o comportamento do indivíduo em sociedade.

Os fatos morais são examinados pela ética, que não cria a moral, mas nela interfere como ciência que se debruça sobre as variadas formas como se manifesta o comportamento humano, elegendo-o como objeto de investigação e de reflexão sistemática (VÁZQUEZ, 2006; SEVERINO, 2005).

Os professores talvez tenham dificuldade de conceituar Ética, Moral e Moralidade de forma clara e concisa uma vez que as concepções e estudos envolvendo esses dois termos, são bem amplas e complexas, envolvendo aspectos ligados a várias áreas, como a filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, etc. Além disso, essas concepções são elaboradas por pessoas constituídas na e pela história (social e privada), envoltos por ideologias, teorias e conceitos dos mais diversos, na qual cada um tende a procurar aquela na qual mais se identifica. Segundo Neto e Rosito (2009), esta falta de clareza conceitual se apresenta inclusive, em documentos oficiais como no caso dos PCN's.

Quanto aos PCN's, La Taille (2006) apud Neto e Rosito (2009) apresenta o seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam um documento (um dos chamados "temas transversais") intitulado Ética. Seu conteúdo pode associar-se a uma definição de ética, pois traduz uma posição pedagógica que preza o desenvolvimento da autonomia moral. Porém poderia muito bem se chamar Educação Moral, porque é disso que se trata (a questão dos deveres é central). A escolha do título Ética se deveu essencialmente ao perigo político que havia em "requestrar" os termos de uma proposta anterior bem conhecida de todos. Enquanto consultor da elaboração dos PCN's, cheguei a propor que o documento tivesse no título a referência à moral, mas fui voto vencido. (NETO E ROSITO, 2009, p.38).

Entretanto, diante dessas considerações podemos perceber basicamente por quais âmbitos a ética e moral são consideradas distintas nesta pesquisa, uma vez que a primeira está ligada a reflexão filosófica ou científica sobre a moral e sua dimensão social e individual no sujeito, e a segunda, com o estudo do conjunto de regras e valores presentes na sociedade da qual o sujeito faz parte.

As respostas dos professores ao questionário aplicado não apresentaram nenhum registro da concepção de moralidade no sentido cognitivo-evolucionista. Embora algumas respostas evidenciem a moralidade como uma construção, fica claro que o caráter construção não pertence aos sujeitos. Trata-se de uma construção social (S16) ou histórica (S2).

A concepção de moralidade dos professores não se aproximam da teoria cognitivo-moral, desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980) e aprofundada por Lawrence Kohlberg (1927-1987), que visa resgatar a noção de indivíduo moralmente consciente, racional e responsável por seus julgamentos e seus atos, e demonstrar que o desenvolvimento moral se processa por meio de estágios qualitativamente diferentes, exigindo do sujeito mudanças em suas ações e alterando sua visão de mundo, caracterizando assim um processo de aprendizagem.

A questão da moralidade do indivíduo por muito tempo é vista como uma imposição de fora para dentro. Como ilustra a resposta de S4: “é o conjunto de regras adquiridas através da cultura que orientam o comportamento do homem em sociedade”.

Essa ideia estava presente nas principais teorias psicológicas de desenvolvimento: a psicanalítica, a behaviorista e, ainda, nas teorias sociológicas. Tanto na psicanálise como no behaviorismo, a moral parece ser algo que vem de fora, da sociedade, da cultura e que é internalizado, passando a ser considerado como próprio da pessoa.

É a partir do surgimento do construtivismo de Piaget e do enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg que se desenvolve o papel do sujeito como agente do processo moral. Com Piaget e Kohlberg, passa-se a compreender o sujeito como autônomo chegando a valores universais, onde o indivíduo constrói gradualmente sua visão do mundo e da moral. Entretanto, esta concepção não foi revelada na pesquisa.

Quanto ao fato da moralidade ser ensinada nas escolas. O Professor S2 afirma que “é necessário a reflexão permanente acerca de valores socialmente construídos e disse que faz estas discussões “éticas” a todo momento em suas aulas.

O professor S13

“Acredita que a crescente permissividade, está tirando das pessoas a divisória entre o meu direito e o seu direito, por isso as questões sobre a moralidade deveriam ser uma preocupação da escola como um todo”.

Afirma, ainda, este professor que “não existe nenhum planejamento conjunto na escola para trabalhar estes temas, ficando sob a responsabilidade de cada professor, individualmente trabalhar ou não”.

O professor S19 enfatiza “a escola como um polo formador, às vezes é o único recurso disponível que jovens e adolescentes possuem, tendo em vista as famílias desestruturadas e a sociedade sob o domínio do mal”.

O professor S11 diz que a escola é um instrumento para os alunos se adequarem às normas da vida em sociedade”. O professor acrescenta que lhe falta formação para tratar de temas sobre a moralidade.

O professor S9 considera que a escola não deve ensinar moralidade. “Isso é coisa de pai e mãe, nós, professores (grifo nosso), estamos aqui pra ensinar a nossa matéria”. Essa posição foi acompanhada por outros colegas.

O professor S8 diz que é preciso a escola enfrentar o problema do ensino da moralidade. Ensinar ética, cidadania, respeito mútuo seria muito saudável para os jovens. Mas não ter uma disciplina específica como a EMC da época da Ditadura Militar. O professor reitera que falta formação e pessoas especializadas nas escolas para encaminhar um planejamento interdisciplinar que contemple estes temas da moralidade humana.

Os professores S1 e S7 e S23 vêm a necessidade da escola se ocupar da tarefa de ensinar moralidade por que “hoje ninguém tem respeito por mais nada”. Esses docentes aproveitam os textos didáticos de suas matérias específicas para relacionarem com a moralidade, que nas suas concepções está ligada à questão do respeito.

O professor S22 considera que falta uma base teórica dos professores nas escolas para desenvolverem projetos que abarquem as questões morais.

O professor S6 posiciona-se no sentido de dizer que a escola intencionalmente ou não contribui para a formação moral dos alunos por fazer parte da sociedade.

S20 diz ser urgente a moral ser ensinada para resgatar os valores e S18 diz que transmitir um discurso moralista não é papel essencial da escola. “O indivíduo aprende a ser moral com a vida”.

Como a ética, moral e moralidade permeia as relações existentes entre os sujeitos desta instituição denominada escola? Qual a função da ética, moral e moralidade no cotidiano escolar? Quais são as concepções de ética, moral e moralidade? Isso pode ser ensinado e aprendido? Essas foram as questões norteadoras das discussões que se estenderam aos professores e permitiram então, a possibilidade de abstrair as concepções dos professores sobre a moralidade e a possibilidade do seu ensino.

Presença constante nas falas dos professores, ser ético pressupõe uma carga de obrigatoriedade, respeito e compromisso para com o outro. Para os docentes, a ética, moral e moralidade são vinculadas como norteadoras do comportamento dos sujeitos, das ações e

atitudes que estes praticam no ambiente escolar permitindo assim, o diálogo constante na intencionalidade de melhor resolver os problemas educativos.

A moralidade na escola é apresentada através de regras, normas a serem cumpridas, expressas nos seus regimentos, planos de estudos e projetos políticos pedagógicos.

A despeito do que foi afirmado acima, há a concepção de que a escola ainda é o principal caminho para se discutir questões éticas, morais e de moralidade uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que reproduzem as relações existentes na sociedade.

Infere-se que não existe um planejamento coletivo da escola para antecipar e trabalhar as questões sobre a moralidade. Cada professor em suas aulas decide quando e como “tocar no assunto”. A transversalidade da ética (moral e moralidade) não é exigida nos planos de aulas e nem nos programas de curso e nem faz parte do projeto político pedagógico da escola.

Entretanto, identifica-se, nas respostas, uma adesão satisfatória da maioria dos professores à ideia da moralidade ser ensinada, excetuando aqueles que afirmaram que “moral se aprende em casa” e que esses “discursos moralizantes com a intenção do controle social não é função da escola”. Isto se deve ao fato de haver uma concepção influência mútua entre moralidade e educação e de que a escola é um ambiente privilegiado para a formação integral do ser humano.

O ser humano não é um ser moral por natureza, mas precisa ser educado para a moralidade. O comportamento natural do ser humano é, de início, egocêntrico, no sentido de que, em princípio, são sempre as necessidades individuais que têm prevalência e orientam o agir das pessoas.

Vale lembrar que, à semelhança dos outros animais, o homem busca por natureza a vantagem própria, ou seja, a satisfação de suas necessidades, instintos e desejos; nesse sentido, é preciso pensar que, na educação, segundo Goergen (2005):

A educação ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo; ela, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana. Com um ponto de vista geral, podemos dizer que a educação busca formar um ser humano capaz de lidar com o meio e com os outros seres humanos. De certo modo, a educação é uma adaptação ao meio, mas “não busca uma adaptação fixa, e sim uma adaptação sempre inacabada” (p. 105).

Quando se fala em educação que desenvolva integralmente o ser humano, esta precisa ser, também, uma educação que privilegia a construção da autonomia moral dos educandos,

estou falando de uma educação moral que se faz necessária pois que considero que a crise social atualmente vivida é também uma crise moral.

Segundo Puig (et al., 2000, p. 16) a educação pode ser compreendida em duas linhas: como instrução e como formação. A educação é instrução “[...] na medida em que prepara os jovens para se adaptar e para melhorar o mundo dos saberes culturais, instrumentais e científicos” e é formação “[...] na medida que prepara os jovens para se relacionar da melhor maneira com o mundo dos seres humanos”. Essa perspectiva de educação enquanto formação diz respeito à educação moral pois envolve aprendizagens complexas ligadas à capacidade de julgamento moral, valores e atitudes. Na visão do autor apenas pode-se falar em moralidade justamente por sermos seres indeterminados e termos a capacidade de orientar conscientemente nosso processo de aprendizagem:

Dito de outra forma, a indeterminação refere-se, primeiro, ao não-acabamento ou não programação dos humanos e, segundo, à necessidade de que eles mesmos determinem como têm de concluir o processo de sua formação. Quer dizer, os seres humanos estão obrigados a decidir o que aprender, por que fazê-lo e, finalmente, que sentido darão àquilo que aprendem (PUIG, 1998, p. 26).

Não é possível, portanto, conceber a educação moral como uma transmissão de valores ou virtudes ou preparar os indivíduos para a observância passiva do “conjunto de normas e regras” externas ao indivíduo, como concebem a maioria dos professores entrevistados.

Segundo Goergen (2005):

[...] a educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para questões morais e a formação de uma subjetividade como fórum de decisões práticas. (GOERGEN, 2005, p. 147).

A ação de educar para a moralidade não vai fazer com que ninguém se torne eticamente correto, mas seu papel é, através do diálogo e da reflexão, trabalhar moralmente as questões cotidianas que integram a comunidade. Sua função não é a internalização de normas corretas, segue Goergen, mas fazer com que os alunos compreendam que “[...] normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana, como o respeito à vida, a dignidade do indivíduo, o respeito ao meio ambiente, e para aprender a lidar com esses princípios em circunstância concreta” (idem, p. 153).

A educação moral deve proporcionar justamente essa liberdade de escolha do educando sobre o modo como deseja viver, ancorada num processo reflexivo que parta de suas relações interpessoais no sentido da construção de sua autonomia e consciência moral.

O critério de moralidade é a vida, pois cada perspectiva moral forma-se diante da complexidade da própria vida, como uma entre outras possíveis. A moral é uma forma de aparência da vida e sua validade, ao contrário da pressuposição universal, depende de perspectivas (PRESTES, 2001, p. 77).

O desenvolvimento da moralidade que conduz à autonomia moral A autonomia moral é construído na medida em que se constrói a compreensão dos reais conteúdos das regras morais, os porquês das atitudes sociais, nos momentos em que há a conscientização da importância de certas regras para o bem-estar coletivo. Para esse desenvolvimento é essencial, portanto, que a educação moral não apenas transmita regras sociais para que sejam seguidas, mas também que questione e critique algumas normas estabelecidas propondo novas formas de agir e pensar.

La Taille (2009) entende que toda a escola é um ambiente moral, por isso é preciso fazer com que as regras e normas não sejam a essência da moralidade, mas sim amplamente discutidas com os educandos, fazendo assim com que o ambiente democrático saia do discurso e possa ser vivenciado no cotidiano escolar, contribuindo para a formação da autonomia intelectual e moral dos alunos. Isso porque:

Em primeiro lugar porque me parece inconcebível que instituições nas quais as crianças e os jovens passam anos e anos possam não se preocupar com dimensões da vida que vão além da aprendizagem de determinadas disciplinas. E, em segundo lugar, porque os próprios conhecimentos transmitidos na escola são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria. A escola é uma verdadeira usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo (LA TAILLE, 2009, p. 76).

Em sintonia com os pensamentos dos autores citados nesta seção, concluímos que é finalidade da educação moral possibilitar pensar criticamente o mundo em que vivemos e refletir sobre as normas necessárias à convivência, no intuito de contribuir para a construção de formas mais justas e melhores para a vida em sociedade.

A educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral. [Desse modo] serão capazes de orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor (PUIG, 1988, p. 18).

Uma proposta para que a educação moral se efetivasse de fato nas escolas, transversalmente percorrendo todo o currículo e não mais concentrada em uma disciplina, deu origem ao volume *Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborado pelo Governo Federal e direcionado a todas as escolas brasileiras.

Trabalhar a ética como tema transversal tende a colaborar para uma formação mais integral dos alunos pois, segundo La Taille (2009, p. 254), “[...] a transversalidade corresponde a uma proposta educacional inteligente, rica e generosa e que, no caso da educação moral, apresenta muitas vantagens.”

Os PCNs (Doc. 1, p. 27) afirmam que a escola precisa assumir-se como um espaço social onde se constroem significados éticos que guiam todas as ações de cidadania. Também definem a capacidade ética como autonomia moral (idem, p 62) e como (ibidem, p. 47) “possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações de vida, os valores e opções que envolvem.”

Apesar da proposta de educação moral transversal, os PCNs são, apenas, diretrizes e se não for concretizado um trabalho em contato direto com as demandas reais das comunidades escolares na busca de soluções dentro da escola para elas, estaremos muito distantes de uma mudança de postura e atitudes de professores e alunos e demais agentes da escola, constituindo uma grande distância entre o que é proposto e o que realmente é feito nas escolas.

4.1.3 Categoria III: O professor e o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.

Esta categoria analisa a contribuição do professor no desenvolvimento moral do aluno adolescente inserido no contexto escolar.

A respeito das concepções, nas respostas dos professores sobre as suas efetivas contribuições no desenvolvimento moral dos alunos e se se compreendem como formadores da moralidade dos alunos, foi possível inferir algumas considerações importantes.

A maioria dos professores registraram que a educação para a moralidade faz parte das suas competências e habilidades como professor.

Constatamos tal concepção nas respostas dos professores abaixo:

“S3: ‘nas aulas trabalho valores como justiça, honestidade, a importância do trabalho, às vezes planejo outras acontece...só assim os alunos se preparam para a vida em sociedade’;

- S10: ‘acho que o professor é uma figura importante na formação dos alunos, além de ensinar seu conteúdo disciplinar’;
- S22: ‘os temas morais fazem parte da minha disciplina, portanto planejo sempre estas discussões’
- S13: ‘tenho valores morais que carrego comigo desde a infância que podem e devem ser transmitidos’;
- S15: ‘sempre abordo o tema da moralidade nas minhas aulas’. Sempre quando ocorre um evento que causa comoção nas pessoas’;
- S117: ‘é obrigação do professor trabalhar o desenvolvimento moral dos alunos’. O professor não atua de forma ética quando não faz isso’.
- S19: ‘não faz parte das competências do professor pois cada educando já traz isso da convivência familiar’;
- S11: ‘acho que é parte integrante da profissão, mas não tenho preparo para trabalhar estas questões’;
- S18: ‘sim, o professor é um formador’;
- S23: ‘ não acredito que tenhamos como obrigação ensinar a moral de forma conteudista, mas temos a responsabilidade de mostrar para os nossos alunos o que é certo e o errado’;
- S14: ‘a moral permeia a ação e a reflexão do professor. E o aluno percebe isso’.

Os outros respondentes limitaram-se a responder apenas “sim” para a pergunta se considerava a o desenvolvimento moral dos alunos parte das suas competências e responsabilidades como professor.

A maioria dos professores, a exceção ficou por conta dos professores de filosofia, respondeu que a abordagem dos temas éticos, morais e sobre a moralidade são trabalhados, em sala de aula de maneira espontânea, quando alguma demanda do cotidiano ou do dia-a-dia das relações que se estabelecem na escola exigem uma reflexão por parte do professor.

Quando inquiridos, mais diretamente, sobre se as suas atuações docentes ofereciam elementos para o desenvolvimento moral dos seus alunos; e se se viam como formadores da moralidade dos alunos, os professores deram as seguintes respostas:

- “S3: ‘tento ser uma referência moral com minha postura e os ajudo a pensar algumas situações com um outro olhar’;
- S4: ‘a minha disciplina oferece, por exemplo: a queda da autoria da obra de arte’;
- S21: ‘procuro transmitir a eles o que tenho de bom’
- S9: ‘ajudo a pensar e questionar as normas vigentes, ofereço um olhar crítico sobre a realidade, mas não me sinto um formador da moralidade’;
- S15: ‘tento ser um exemplo de respeito e educação’;
- S1: ‘não sou um moralizador’.”

Os demais professores tiveram dificuldade para responder e retornaram o questionário em branco. Houve, também, uma grande incidência de respostas “não”.

Na concepção da maioria dos professores, a moralidade é adquirida, isto é, aprendida. Dessa forma evidencia-se o papel fundamental da figura do professor na aquisição da moralidade dos alunos.

A maioria afirma que não se furta em “tocar nestas questões da moralidade” para desenvolver a moralidade dos alunos. Mesmo que na ausência de um planejamento. Estimulam seus alunos em situações de aprendizagem moral, de construção de um raciocínio

crítico que possibilita justificar as decisões e escolhas morais. Oportunizando, assim, o desenvolvimento moral dos adolescentes.

Podemos inferir que os professores, nem todos, percebem a importância da sua contribuição no desenvolvimento moral dos alunos, mas não se pode afirmar, com certeza, se conseguem implementar essa perspectiva no cotidiano da sala de aula.

Aqueles professores que atestaram ser a moralidade uma responsabilidade, exclusiva das famílias (foram 3 professores na nossa amostra) não compreendem a sua prática docente relacionada com o desenvolvimento da moralidade do adolescente, percebendo-a como nula ou irrelevante, neste sentido.

Aparece nas respostas dos professores, que estes se preocupam com o desenvolvimento moral dos professores de duas formas:

a) *Postura Atitudinal*: alguns impõe para si mesmos serem uma referência de moralidade para seus alunos, concebendo-se como modelo de identificação dos alunos adolescentes.

Esse fato concorda com a pesquisa de Dallegrave (2000), onde alunos de duas escolas de ensino médio, de Caxias do Sul, indicaram seus professores como aqueles com quem mais se identificavam.

A compreensão da condição de referências morais para os alunos, por parte dos professores, é significativa, visto que, conforme afirmam Paulo e Almeida (2006), atualmente, em nossa sociedade, os adultos têm cada vez mais dificuldade em assumir o papel de autoridade, deixando os adolescentes livres, sem limites e sem referência à lei.

A maioria do corpo docente se concebe como figura importante no processo de desenvolvimento de seus alunos, sendo um dos responsáveis por estimular o desenvolvimento moral dos adolescentes.

Os professores percebem a adolescência como uma etapa do desenvolvimento psicossocial que possui características peculiares, pode-se inferir que é grande a possibilidade deles se preocuparem com o desenvolvimento moral de seus alunos de forma a facilitar sua inserção na vida adulta.

b) *Postura Reflexiva*: outros, pensam a contribuição para o desenvolvimento moral dos alunos por meio da ampliação do conteúdo da disciplina, relacionando-o com situações do cotidiano em que vivem. Nesse grupo, o professor não se coloca de forma direta como modelo de identificação, conforme discutido acima, mas contribui para o desenvolvimento moral a partir do momento que apresenta elementos que evocam situações de dilemas morais no cotidiano a seus alunos, mediando essa relação.

Dessa forma, o adolescente tem a possibilidade de, a partir de situações de aprendizagem, compreender regras sociais e, com o tempo, internalizar esses códigos culturais e justificar racionalmente suas decisões no campo da moralidade.

Nas duas concepções os professores percebem que é possível promover o desenvolvimento moral em sala de aula, mesmo que de formas distintas.

Sobre as concepções em relação à adolescência, a maioria dos professores sinalizam para aspectos indicados pelos estudiosos do assunto.

Para Mussen, Conger, Kagan & Huston (2001) a adolescência é caracterizada como um período do desenvolvimento humano que apresenta características específicas. O adolescente apresenta-se numa especial condição de desenvolvimento.

Entendendo-se o desenvolvimento como um processo contínuo, inteiramente relacionado com o contexto social, o que inclui a escola. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor lida com pessoas que apresentam características peculiares, geralmente diferenciadas dos adultos, e que buscam afirmação da própria identidade num caminho que pode propiciar sua autonomia.

Um número significativo de 6 professores afirmou que esses jovens precisam ser controlados e a moralidade é um instrumento de controle social e disciplinar. Ou seja, dar aulas para adolescentes significa interagir com pessoas que estão numa fase do desenvolvimento de intensas mudanças psicossociais, apresentando-se muitas vezes de modo intempestivo e desafiador aos adultos.

Pode-se considerar que o que estes professores apontam, refira-se à necessidade de impor limites na educação dos adolescentes, o que relaciona-se com o desenvolvimento moral dos sujeitos.

A maioria, no entanto, reconhece que a adolescência é um estágio de desenvolvimento humano importante, sem afirmar que existe necessidade de uma ação direta sobre essas características. Esta situação corrobora com o discutido por Paulo e Almeida (2006), que afirmam que atualmente, em nossa cultura, os adultos têm dificuldades de assumir uma postura de autoridade frente a seus filhos e alunos adolescentes, ficando estes livres e sem referência à lei.

Embora, a maioria dos professores admitam que participam do desenvolvimento moral dos seus alunos, a moralidade é concebida, somente como regras que devem ser obedecidas e seguidas, para o bem da ordem social. Essa concepção pode ser compreendida, segundo a teoria de Kohlberg & Hersh (1977), como sendo um nível convencional de vivenciar a moralidade. É aí onde as regras são reconhecidas e seguidas, quer seja para manter a boa

aparência perante a sociedade (estágio 3), quer por acreditar que essas regras devem ser obedecidas à risca, sendo o melhor para todos (estágio 4). O nível convencional seria uma preparação para o nível seguinte, já que a internalização das regras possibilita que estas sejam questionadas num nível mais elevado de moralidade.

Na concepção da maioria, os professores entendem que promovem o desenvolvimento moral dos seus alunos. Mesmo que não seja uma ação planejada, conforme as respostas dos professores transcritas acima, mas existe por parte dos professores um entendimento que práticas pedagógicas de promoção da moralidade ocorrem em seu fazer docente.

Em relação ao modo de promoção do desenvolvimento moral em sala de aula, os sujeitos afirmaram que estimulam a cooperação nas relações sociais, o respeito mútuo e a expressão da própria opinião dos alunos, possibilitando que reflitam sobre as razões das decisões e escolhas de situações que envolvam a moralidade no cotidiano e as consequências posteriores de suas ações.

Tais práticas de estimular o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes corrobora o referencial teórico desta dissertação e a literatura sobre o assunto, pois como foi afirmado por Power, Higgins & Kohlberg (1989), existe uma atmosfera moral nos ambientes que oferece as condições para o desenvolvimento da autonomia, que inclui a estimulação de conflitos cognitivos propiciados pela exposição de diferentes pontos de vista.

Kohlberg afirma, também, que a estimulação da cooperação entre adolescentes é uma das formas de construção da moralidade autônoma (MENIN, 1996).

Levando em consideração que a maioria dos professores se percebe como pessoas fundamentais para o desenvolvimento da moralidade autônoma de seus alunos e outros professores (também em número significativo) se concebem como modelo de referência e identificação para os jovens, pode-se inferir que a maioria da amostra docente investigada age em sala de aula conforme descrito como adequado, na literatura, proporcionando aos adolescentes o desenvolvimento de uma postura mais autônoma na vida, do ponto de vista da moralidade.

Aqueles professores que responderam que promovem o desenvolvimento da moralidade dos alunos relacionando conteúdos específicos de suas disciplinas às situações do cotidiano, não se concebem como um modelo de referência e identificação, mas possibilitam maior contato dos adolescentes com as regras e condutas da sociedade da qual fazem parte. Assim, podem auxiliar na internalização do sistema de regras, em momento posterior da vida dos adolescentes.

Outra concepção que emergiu nessa categoria foi o trabalho do professor, no sentido da facilitação do auto-conhecimento do aluno. Esse grupo de professores parece não saber ao certo como podem promover o desenvolvimento moral em sala de aula. Possivelmente essas ações podem ajudar o adolescente a ser mais autônomo, mas de uma forma mais indireta. O auto-conhecimento pode levar a questionamentos significativos sobre seu lugar no mundo.

Estas concepções são consoantes com o referencial teórico desta dissertação alicerçado na teoria de Kohlberg que defende a crença de que a pessoa tende a agir de acordo com os seus juízos morais. Tal tese é central na teoria da educação de Kohlberg e é essa correspondência que o obriga a desvalorizar uma educação preocupada com o desenvolvimento do carácter e com os comportamentos e ações morais. Todas as intervenções de Kohlberg e dos seus colaboradores, relacionadas com a criação de programas educativos em escolas secundárias, nomeadamente os programas "schools within a school" e "cluster school", no final dos anos 70, recusam a utilização de metodologias de ensino diretivo e transmissor de uma moralidade ideal e fazem apelo à participação dos alunos na tomada de decisões, à discussão de dilemas morais, reais e hipotéticos e ao envolvimento dos alunos em conselhos de justiça e na gestão da escola.

Na perspectiva de Kohlberg, uma pessoa "moralmente educada" é uma pessoa capaz de fazer uso da reflexão diante de um problema moral e que consegue chegar a uma solução em termos da consonância com o princípio da justiça, de forma a deliberar em consistência com "o princípio do maior bem para o maior número".

Face ao doutrinamento moral, a teoria de Kohlberg não reconhece validade a um processo educativo que recorra a técnicas doutrinantes. O doutrinamento é, para Kohlberg, típico de uma educação que fixa os alunos no nível pré-convencional do desenvolvimento moral. As técnicas doutrinantes convidam à heteronomia moral e, portanto, não podem ter lugar nos modelos curriculares cognitivo-desenvolvimentistas. Daí, podermos fazer uma crítica ao modelo doutrinante de educação moral na época da Ditadura Militar no nosso país.

Mas Kohlberg afasta-se, também, das técnicas que acentuam a defesa do relativismo moral. Embora seja de louvar a educação para a defesa do pluralismo cultural, Kohlberg discorda que se conceda igual legitimidade a todas as perspectivas morais ou que se faça depender o processo de deliberação moral de dados contextuais. Uma educação que recuse a existência de hierarquias de valores e de princípios éticos universais coloca o aluno desarmado face à influência das opiniões públicas, dos poderosos e das autoridades. A ausência de referenciais éticos abre caminho a toda a espécie de injustiças e, portanto, é incompatível com uma educação moral orientada para a justiça.

O papel essencial do professor, na teoria de Kohlberg, é servir como facilitador do aluno no processo de desenvolvimento do raciocínio moral. O professor é um recurso do aluno e deve assumir-se como um facilitador no processo de reflexão, de elaboração de juízos e de deliberação. O professor assume uma posição semi-directiva, recusando quer o "laissez faire" quer o diretivismo pedagógicos. À semelhança de Sócrates, nos diálogos de Platão, o professor deve ajudar o aluno a colocar questões, a reformular as perguntas, a definir os conceitos e a distinguir as várias posições e pontos de vista. O professor ajuda os alunos a identificar um tema, um problema ou um dilema moral. A sua tarefa é manter viva a discussão em torno do problema, permitir que todos os alunos participem na discussão e ajudar a evitar o uso de conceitos errados.

Ademais, o professor ajuda os alunos a refletirem sobre formas alternativas de reflexão sobre questões morais. Com esta função, o professor ajuda os alunos a relacionarem o raciocínio com os juízos morais. Por último, o professor ajuda os alunos a refletirem criticamente sobre a adequação dos processos de raciocínio empregados nas situações morais, sobre a sua coerência interna e sobre a sua lógica. É crucial que o professor seja capaz de formular juízos de valor um estágio acima dos juízos emitidos pelos alunos. Desta forma, Kohlberg acredita que os alunos terão a tendência para avançarem do estágio em que se encontram para o estágio imediatamente superior.

No contexto da comunidade escolar, o professor desempenha, ainda, a função de dinamizador da participação dos alunos nos processos deliberativos de tomada de decisões sobre assuntos escolares. O professor incentiva os alunos a participarem nos órgãos de gestão da escola, em particular, nos conselhos de turma, nos conselhos pedagógicos e nos conselhos escolares. Nos casos em que há comissões de justiça, os alunos são convidados a fazerem-se eleger para esse órgão e, dessa forma, poderem deliberar sobre casos concretos relacionados com a violação das normas escolares e casos de indisciplina.

Em resumo, a moralidade é tema transversal das disciplinas e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Percebe-se que o desenvolvimento moral somente acontece entre os alunos quando os professores se propõem a realizar esse processo de educação moral. Do contrário a moralidade é abordada e concebida como uma transmissão automática de regras que visam o controle e a disciplina.

O processo de desenvolvimento moral dos alunos deve começar, obrigatoriamente, com a capacitação de professores sobre o desenvolvimento moral, no método dialético do conflito cognitivo e da discussão de dilemas morais. Pois, como foi inferido das respostas, existe um descompasso entre o que se exige do professor, termos de atuar no

desenvolvimento moral dos alunos, até por força da legislação educacional brasileira, e o que de fato acontece na escola. Também é preocupante a dificuldade, por parte dos professores em conceituar moral, moralidade e ética, a despeito de se considerarem auxiliares no desenvolvimento moral dos alunos. E, por fim, há uma limitação na concepção de moralidade como desenvolvimento moral dos indivíduos que constroem para si raciocínios morais que justificam suas ações morais.

Concluo, que a formação para a moralidade deve ser tema transversal das disciplinas e da formação ética dos professores para ter resultado junto aos alunos e à instituição.

4.2 Resultado da Pesquisa referente aos alunos

O resultado desta seção da pesquisa será apresentado de forma a contemplar o objetivo específico de aferir o nível e estágio de desenvolvimento moral dos adolescentes. A figura abaixo apresenta os resultados obtidos pelos adolescentes inseridos na unidade escolar na solução de dilemas morais. Tais resultados foram agrupados por faixa etária, visando facilitar a comparação dos níveis de raciocínio alcançados pelos sujeitos da mesma idade, bem como verificar se os resultados foram aqueles esperados, de acordo com a teoria de Kohlberg. Os valores presentes no eixo vertical da tabela correspondem aos níveis/estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg, onde o primeiro estágio vai até os 1 a 6.

Quadro 5.		
Classificação do nível de desenvolvimento moral de formandos de alunos adolescentes de ensino médio		
Nível	Absoluta	Frequência %
6	0	0%
5	1	2,5%
4	18	45%
3	13	32,5%
2	5	12,5%
1	1	2,5%
Total	40	100%

Buscando contribuir para o entendimento da teoria de Kohlberg, enquanto maneira de identificar o nível de desenvolvimento cognitivo relacionado ao julgamento moral, esta pesquisa tem por objetivo aferir o estágio de desenvolvimento do julgamento moral dos alunos de 3º ano da Educação Básica no ensino médio, tendo como objetivos específicos verificar em que estágio de desenvolvimento do julgamento moral os alunos de 3º anos se encontram; a concepção que tem estes alunos sobre a figura do professor como aquele que contribui para o desenvolvimento de sua moralidade.

Dos 150 alunos dos terceiros anos do ensino médio que participaram da pesquisa, 40 questionários foram validados por atender à exigência de assinaturas dos termos de consentimento livres e esclarecidos.

Para avaliar a maturidade do raciocínio moral dos alunos adolescentes, utilizou-se a adaptação brasileira do Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM.), de J. Gibbs. Segundo Biaggio e Brandão (1990), este instrumento possibilita, através de uma aplicação mais simples e econômica, a obtenção de uma medida objetiva de julgamento moral, fundamentada na teoria de Kohlberg.

O SROM é uma forma de múltipla escolha desenvolvida a partir do “Socio-Refletive Measure”, caracterizado como uma medida de grupo de fácil aprendizado. O SROM consiste de dois dilemas morais kohlbergianos: ao dilema 1 seguem-se dez perguntas e, ao dilema 2 seguem-se 6 perguntas, às quais compõem os itens do teste.

Para cada item, são apresentadas, ao sujeito, seis alternativas de respostas, cada uma delas correspondendo a um score, porém, uma das alternativas, chamada PS (pseudo-resposta), consiste de uma resposta totalmente descontextualizada e sem sentido, tendo a função de detectar mentira ou falta de atenção de quem respondeu, sendo que três ou mais respostas deste tipo invalidam o protocolo.

Após a classificação dos Estágios de Desenvolvimento de Julgamento Moral dos alunos adolescentes, nos moldes do SROM, os resultados foram transformados em percentuais, aplicando-se o tratamento por estatística descritiva.

Análise dos níveis e estágios de desenvolvimento moral

Pela análise das respostas aos dilemas morais, conforme processo metodológico desta pesquisa, encontrou-se a seguinte distribuição dos sujeitos nos níveis e estágios de desenvolvimento moral.

Quadro 6 - Níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos

Níveis e Estágios de Desenvolvimento moral	Número de sujeitos	Percentual
<p align="center">Nível I – Pré-convencional: O valor moral do nível pré-convencional reside em acontecimentos externos ao sujeito, em nível físico não em pessoas e princípios.</p>		
<p>Estágio 1. O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade Heterônoma</p>	1	2,5%
<p>Estágio 2. O Estágio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca</p>	5	12,5%
<p align="center">Nível 2. Nível Convencional: A consciência moral do nível convencional está na conformidade da ação em relação às expectativas aos papéis socialmente definidos pelo grupo de interesse.</p>		
<p>Estágio 3. O estágio das Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidade Interpessoal</p>	13	32,5%
<p>Estágio 4. O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência</p>	18	45%
<p align="center">Nível 3. Nível Pós-Convencional ou Baseado em Princípios: No nível pós-convencional, a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna da pessoa e aos valores e princípios sociais internalizados.</p>		
<p>Estágio 5. O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos individuais</p>	1	2,5%
<p>Estágio 6.</p>	0	-

O Quadro 6 indica que 1 (2,5%) aluno apresentou conceitos, justificativas e perspectivas sócio-morais do nível pré-convencional no estágio 1, e 5 (12,5%) no estágio 2 do nível do nível pré-convencional. 13 (32,50%) deles apresentaram respostas categorizadas no nível convencional no estágio 3 16 (45%) demonstraram estar no estágio 4 do nível convencional e 1 (2,5%) foi tipificado no estágio 5 do nível pós convencional (foi 1 aluno que tinha idade superior a 18 anos, mas estava cursando o ensino médio).

A tabela com as informações sobre os sujeitos e os níveis e estágios de desenvolvimento moral, servem de base para a análise das respostas dos sujeitos pesquisados, em termos dos níveis e estágios de desenvolvimento moral, buscando construir o objetivo da pesquisa: “estudar qual é o nível e o estágio de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes pesquisados?”.

Os alunos adolescentes pesquisados responderam às questões dos dilemas morais. São dois dilemas morais: 1. O Dilema de Heinz e o Dilema de Joe, para os quais os participantes da pesquisa elaboraram suas respostas conforme as perguntas formuladas.

A partir das informações fornecidas pelos professores sobre os dilemas morais, fez-se a pré-análise e a análise dos dados como referido no processo metodológico. Os níveis e estágios de desenvolvimento moral representam as categorizações, e a análise específica foi identificar, para cada resposta às perguntas dos dilemas morais, o nível e o estágio de desenvolvimento moral, tema específico deste estudo.

Todas as respostas foram categorizadas para a identificação do estágio de desenvolvimento moral dos sujeitos. Como já informamos, não foi necessário construir categorias, uma vez que estas já estão presentes na teoria e na proposta de investigação da moralidade humana da teoria de Kohlberg, a saber: níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional com os seus respectivos estágios.

No entanto, somente algumas delas são transcritas por sua qualidade específica para a identificação dos respectivos níveis e estágios nos resultados da pesquisa. A seguir, descreve-se a análise de respostas em termos de conteúdos, justificativas e perspectivas sócio-morais segundo os critérios de Kohlberg.

Observou-se que a maior parte dos adolescentes investigados (77,5%) encontra-se no nível convencional de desenvolvimento moral (3º e 4º) estágios. Os estágios 3 e 4 representam os estágios onde o raciocínio está voltado aos “outros” que constituem o ambiente social do indivíduo como por exemplo: a família, o grupo de amigos, os colegas, o professor, o técnico ou alguém significativo. Isto significa que a maioria dos adolescentes fez seu julgamento moral entre o certo e o errado nos dilemas morais, procurando, primeiro

satisfazer as expectativas das pessoas importantes para eles. Suas decisões foram baseadas no que eles pensavam agradar as pessoas mais significantes em seu convívio social, que normalmente são familiares e grupos de amigos. As decisões são tomadas levando-se em consideração as convenções sociais ditadas por pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente. No estágio 3 há uma grande preocupação em decidir segundo o que vai ser bem aceito por pessoas significativas, como pais, professores e chefes, enquanto que no estágio 4, existe uma preocupação em não ir contra o que já está estabelecido socialmente (MENIN, 1996). Este é um dado interessante e confirma o que está na literatura. Segundo Sousa (2006), ao discutir o desenvolvimento moral na adolescência, o nível convencional, que compreende os estágios 3 e 4, seria próprio dos adolescentes.

Somente 12,5% (5 adolescentes) usaram um raciocínio moral, predominantemente, no estágio 2 do nível pré-convencional para solucionar os dilemas morais. O estágio 2 refere-se ao estágio de raciocínio egocêntrico e voltado para si próprio.

Observados os pressupostos do referencial teórico da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, estes resultados indicam que 77,5% dos adolescentes investigados, portanto, a maioria encontra-se num nível de desenvolvimento moral esperado para sua idade. Por sua vez 15% dos adolescentes investigados apresentaram um nível de desenvolvimento do seu raciocínio e julgamento moral abaixo do esperado para a idade. Este fato revela que não houve uma evolução do raciocínio moral acompanhando ao desenvolvimento da idade cronológica. Essa tendência também aparece nos estudos de Biaggio (1984).

Pesquisas de Kohlberg (1992, p. 393 e 428), desenvolvidas longitudinalmente, e suas equipes revelaram que alguns sujeitos atingiram o estágio 5 aos 25 anos; uns aos 28 e outros após os 30 anos. De um universo de quarenta sujeitos analisados, somente 2,5% demonstraram raciocínios do estágio 5 (era o aluno mais velho da turma, no ensino médio no turno, casado e já com experiência profissional), demonstrando um nível de maturidade moral mais desenvolvida. Corroborando a teoria de Kohlberg.

Outra informação relevante para a pesquisa e confirmação do referencial teórico é a de que a divisão entre sexos masculino e feminino se deu da seguinte forma: *no estágio 2*: 60% dos alunos eram do sexo feminino e 40% do sexo masculino, *no estágio 3*: 76,9% eram do sexo feminino e 23,07% do sexo masculino, *no estágio 4*: 55,5 dos alunos eram do sexo feminino e 44,5 eram do sexo masculino.

Os dados indicam que o desenvolvimento moral ocorre de maneira semelhante entre os sexos feminino e masculino. Tal situação confirma a teoria de Kohlberg, em que os estágios são universais, ocorrendo entre homens e mulheres de diferentes culturas (CRAIN,

1985). O que pode ocorrer são diferenças nos estímulos de aprendizagem entre essas culturas, o que caracterizaria de forma diferente o estágio predominante nestes contextos.

Como adendo ao SROM foi aplicado aos adolescentes um questionário a todos os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola escolhida e teve, como objetivo, investigar a opinião (concepção) dos sujeitos (alunos adolescentes) sobre a contribuição do professor no desenvolvimento da moralidade dos alunos adolescentes

As considerações sobre as respostas a cada pergunta são apresentadas abaixo. O modelo do questionário aplicado nos alunos encontra-se em anexo.

As respostas sim e não, não são absolutas o que demonstra a uma característica do pensamento formal dos adolescentes.

É relevante ressaltar que apenas 2 alunos dos 40 questionários validados entregaram o questionário em branco, e os que o responderam procuraram, em geral, dar respostas completas.

Inquiridos se já tiveram um professor, de qualquer disciplina, que teve importância ou foi significativo, de alguma forma em suas vidas?

A maioria absoluta dos alunos (34) acredita ter tido um professor que fez diferença em sua vida, foi importante em algum momento na sua vida escolar.

Podemos compreender com isso que para muitos adolescentes é possível que um professor faça a diferença em sua vida.

Perguntados se professor reúne condições de moralidade para sugerir formas diferentes de lidar com a vida?

Em resposta a esta pergunta, 35 dos 40 alunos que responderam ao questionário, acreditam que um professor legal, ou seja, que os alunos gostem, pode sugerir formas diferentes de lidar com a vida e com as pessoas, concordando com a questão anterior. A maioria acredita que isto se dá não através do discurso, mas do exemplo pessoal. Esse dado nos remete à idéia de Piaget, que a simples transmissão social não é suficiente para o crescimento moral do sujeito, estando na vivência de uma relação de cooperação, aqui com o professor, com quem se tem uma relação de respeito mútuo, a possibilidade de mudanças.

Aqui podemos também pensar que talvez alguns alunos possuam uma teoria sobre sua aprendizagem e desenvolvimento compatível com o empirismo, pois acreditam que copiar o exemplo do professor é suficiente para mudar um comportamento.

Esta concepção é semelhante àquela dos professores que consideram que contribuem com o desenvolvimento moral dos alunos com a mera atitude e comportamento moral.

Há concordância com quase a totalidade dos alunos (36 alunos) sobre a relevância da ética na figura do professor, em que o professor precisa ser coerente com seus valores morais para que possa ser admirado e “imitado” pelo aluno, algo necessário à constituição do respeito mútuo.

Em resposta à pergunta se os alunos consideram importante que as aulas incluam temas e discussões sobre outros assuntos além do conteúdo específico?

Constata-se que é importante para quase a totalidade destes jovens (35 adolescentes) que o professor converse sobre assuntos diferentes do conteúdo específico de aula. Relacionando o conteúdo específico com os temas do cotidiano. Esta concepção dos alunos coaduna com as prescrições dos documentos oficiais sobre a transversalidade da ética no currículo

De acordo com os alunos, estas conversas e debates tornariam a aula mais interessante e contextualizada e permitiriam que fossem abordados problemas que eles enfrentam em suas vidas. É presente também a concepção de que essas conversas melhoram a relação com o professor.

Em alguma situação um de teus professores serviu como modelo, ou como exemplo de moralidade, em tua vida?

Como resultado, teve um número de respostas positivas bastante próximo, corroborando para a constatação da coerência interna entre as respostas do questionário.

O exemplo de conduta desse professor mudou algo em relação ao teu gosto por estudar?

Em resposta a esta questão, 31 alunos acreditam que a relação com este professor aumentou seu interesse pelos conteúdos, sendo que 22 em relação a matéria específica deste professor e 9 em relação a outras disciplinas também. Sobre este resultado, podemos pensar que para o desenvolvimento cognitivo, assim como a moral, é importante que exista uma relação de cooperação com o professor, além do que, no momento que novas estruturas se constituem, isto não fica preso à aula deste professor específico, mas é parte do sujeito que pode utilizá-la em qualquer situação.

Quanto a mudanças no relacionamento com outras pessoas que pudesse advir da relação com seu professor modelo de moralidade, mais da metade dos alunos acredita que isto ocorreu. Aqui podemos pensar que, se em uma relação de cooperação com um professor há evolução em termos da moral da autonomia, propiciar-se-á uma mudança no sujeito, que poderá assim cooperar em outras relações.

Esta pergunta se refere diretamente à questão dos valores. A metade dos adolescentes acredita que sim, que a relação com um professor pode auxiliar na mudança em sua postura frente a outras pessoas. Seu resultado não contradiz as questões anteriores sobre mudança a partir da relação como professor, no entanto o número é menor, provavelmente por ser uma pergunta muito direta, sobre ser influenciado por alguém, o que pode ser difícil para o egocentrismo do adolescente.

Destacam-se como resultado, a coincidência entre a maioria dos dados levantados neste questionário acessório ao SROM com dados explicitados no próprio SROM, tais como a importância da ética para ao professor, a crença na relevância de conversas e discussões sobre outros assuntos, além do conteúdo da matéria e que uma relação significativa com o professor pode auxiliar na constituição do conhecimento e no desenvolvimento da moralidade adolescente.

Os alunos evidenciam que tanto as discussões conceituais e teóricas quanto a postura do professor são importantes para o desenvolvimento moral, como supõe Piaget, e exemplificam como o professor pode ocupar, nesse processo, o lugar semelhante ao da família, para muitos jovens adolescentes.

Nas respostas dos alunos, evidencia-se que a simples transmissão verbal da moralidade, ou mesmo, a comparação com os valores morais de alguém respeitado se transforma em moralidade própria somente a partir da reflexão do adolescente que constrói seus próprios raciocínios morais na perspectiva do referencial teórico kolberguiano.

Ao retomar as proposições teóricas da pesquisa, considera-se que há possibilidade de mudanças, de evolução, na constituição da moral em sujeitos que já se encontram na adolescência.

Para Piaget (1932) e Kohlberg (1982), uma considerável parcela do desenvolvimento moral acontece de fato na adolescência, pois é quando, em geral, se constitui o pensamento formal que permite ao sujeito se colocar no lugar do outro e cooperar, determinando-se, assim em direção à moral da autonomia.

Foi observado nas falas de todos os alunos adolescentes que eles, em maior ou menor grau, se questionam sobre sua conduta e valores, refletindo, buscando modelos e comparando suas hipóteses e teorias, buscando cooperar, sendo ativos no seu próprio processo de desenvolvimento.

O pensamento formal é uma condição necessária à constituição da moral da autonomia.

Um professor, ao dar conselho ou simplesmente dar exemplos ao aluno, não garante que estejam se constituindo novas estruturas de pensamento. O aluno pode adotá-los heteronomamente, mas, para que seu pensamento se altere, é necessária a constituição do pensamento formal, que permite a descentração (Piaget) ou o roletaking (Kohlberg), a capacidade de se colocar no lugar do outro e considerar suas hipóteses através do exercício da cooperação, de formas de relacionamento mais próximas do bem comum.

A partir da realização desta pesquisa, pode-se concluir que o professor contribui no desenvolvimento moral do aluno adolescente, seja sendo um exemplo de moralidade, seja inserindo debates teóricos nas suas aulas, de forma planejada ou espontânea, como conteúdo transversal ou como conteúdo específico.

Os resultados deste trabalho sobre o desenvolvimento moral que ocorre através das relações no cotidiano da sala de aula, coincidem com as idéias de Vinha (2000). A necessidade da reflexão por parte do professor sobre sua prática corrobora com a pesquisa da autora, que destaca a importância da formação do professor através da reflexão sobre sua prática e através do aprofundamento teórico.

Parece não restar dúvida de que as estruturas cognitivas estão na base do julgamento moral. Na visão de Kohlberg (1992), os indivíduos que apresentam baixo ou moderado nível de funcionamento lógico ou cognitivo, frequentemente, não são capazes de entender ou utilizar níveis de julgamento moral mais elevados, evidenciando a relação implícita entre os fenômenos. O paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual do indivíduo pode ser evidenciado nesta pesquisa através da observação das justificativas lógicas e coesão de raciocínio impresso nas respostas do SROM. Existiu uma sintonia entre as respostas e o nível e estágio de moralidade esperado para a maioria dos adolescentes. Kohlberg entende o processo de desenvolvimento moral como uma realização construtiva do aprendiz, amarrando definitivamente as questões associadas à aprendizagem e a moralidade. A partir daí, poder-se-ia vislumbrar a possibilidade de utilização de modelos cognitivo-morais na compreensão da educação da moralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais têm o foco no conteúdo específico dos objetivos propostos nesta dissertação. Considerou-se sempre o referencial teórico da moralidade, da moral e ética na perspectiva da filosofia de Adolfo Sanches Vázquez e a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg como categorias essenciais para análise dos dados desta pesquisa.

A discussão sobre a moralidade é complexa e seu caráter não é apenas teórico, pois envolve de forma direta ou indireta quase todas as ações humanas cotidianas. Seu estudo é um dos aspectos mais importantes na compreensão do processo de educação e socialização humano. Portanto, a vida exige uma orientação moral, uma postura em que as ações passem por uma reflexão, uma decisão e um julgamento racional. A moralidade pressupõe um ato de reflexividade que justifica as ações morais.

A moralidade de professores, alunos e demais membros da escola é importante demais para acontecer de modo implícito, espontâneo e irrefletido. Por essas questões acreditamos que a ética, moral e moralidade deva ser pensada como um dos componentes mais importantes da Educação sendo, portanto, alvo de debates, de reflexão e de formação de educadores tanto quanto o são os aspectos pedagógicos que impactam no desenvolvimento moral de alunos adolescentes.

No desenvolvimento da pesquisa, não foi levantada nenhuma hipótese específica sobre as concepções de moralidade dos professores e o nível e estágio de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes.

No caso dos professores, no entanto, pela história pessoal, experiência e formação acadêmica presumia-se uma maior compreensão da moralidade humana e uma intencionalidade nas práticas pedagógicas de desenvolvimento da moralidade dos alunos.

Conforme se afirmou no referencial teórico, há uma sequência vertical no desenvolvimento moral e, também, uma consistência interna em nível horizontal do juízo moral. As pessoas desenvolvem os estágios de julgamento moral a partir do nível pré-convencional, passando ao convencional e chegando, alguns, ao nível pós-convencional, conforme a maturidade biológica, o desenvolvimento cognitivo e as condições de cultura e educação. As crianças e adolescentes iniciam raciocinando em termos pré-convencionais. Muitos jovens e adultos continuam pensando e agindo em termos de critérios desse nível de desenvolvimento moral. Isto é, continuam elaborando conceitos em termos de consequências físicas e exteriores à sua consciência. Não se integram nem integram o social e as outras

pessoas em sua forma de raciocínio moral. A perspectiva da autoridade heterônoma é confundida com a própria e tem a função de orientação moral.

Pela análise das justificativas apresentadas pelos alunos adolescentes aos dilemas morais, e as respostas dos professores observou-se que há semelhanças e proximidade do raciocínio e julgamento moral, dos alunos e adolescentes no nível convencional de moralidade heterônoma e justificativas dessa forma de pensar e agir.

Embora a moralidade dos professores não tenha sido aferida, como foi a dos alunos, em sua maioria, os professores adultos pensam e agem conforme os parâmetros do nível convencional, em seus dois estágios. É o que se percebeu no resultado da pesquisa, onde o maior índice de professores está inserido nesse nível. Observa-se que, apesar das condições favoráveis de experiência pessoal e social, de formação acadêmica, aquisição e internalização dos conceitos morais culturais, nem todos chegam a atingir as exigências do nível pós-convencional. E concebem a moralidade em termos de cumprimento das normas e regras externas e sociais.

Nas manifestações dos professores sobre as suas concepções sobre a moralidade, a maioria (conforme o capítulo sobre os resultados da pesquisa) revela uma concepção sobre a moralidade convencional e heterônoma, em atendimento aos parâmetros e normas institucionais e sociais da formação moral.

A disciplina não faz parte dos planos de aula e dos conteúdos programáticos da maioria dos professores, mesmo sendo uma exigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a sociedade e os professores, também, alimentarem a expectativa quanto à formação ética dos alunos. A maioria dos professores não contaram com conteúdos sobre ética, moral e moralidade nas suas formações iniciais e continuadas para o trabalho docente e ressentem-se desta falta. Os subsídios e recursos para trabalharem com as questões atinentes à moralidade na sala de aula, para a maioria dos professores, são provenientes do percurso pessoal e existencial de formação, sem um viés acadêmico. Quando os temas são abordados, em grande parte não são planejados e são tratados espontaneamente quando instados por demandas cotidianas.

A despeito disso, existe, por parte dos professores entendimento da importância da formação moral para o exercício da profissão e o desenvolvimento da moralidade das crianças e adolescentes. Isso é reforçado pela citação do S 11, “trata-se de pensarmos uma sociedade que dê conta da formação integral do indivíduo [...] consciente de seu papel na sociedade”. Os professores refletem a complexidade dessa formação “acredito que ao educar não podemos esquecer a formação moral, porém percebo a complexidade dessa formação. Nem todos que

atuam no ensino médio têm esta percepção” (S 11) e “mas, o professor tem a obrigação de dar exemplos e cobrar dos alunos aquilo que considera moralmente correto e que pode acrescentar algo na consciência do aluno” (S 12). Esta última formulação remete aos parâmetros pré-convencionais, onde o valor moral é externo ao aluno e o professor tem a função de “cobrar” do aluno o que considera moralmente correto. O sujeito S1 descreve aspectos de formação moral, que acontecem na sociedade, em sua maioria frágeis, ao dizer que “a família, pela forma como está desarticulada de princípios morais e religiosos, não está passando valores respeitáveis para os filhos”.

Os professores concebem-se contribuindo para o desenvolvimento moral dos alunos adolescentes (esta concepção também é compartilhada pela maioria dos alunos que reconhecem a contribuição dos professores no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes, conforme ficou demonstrado na análise e interpretação dos resultados referentes aos alunos) de duas maneiras: por suas atitudes e exemplos na relação com os alunos e nos debates teóricos entabulados sobre ética, moral e moralidade em sala de aula. Entretanto, o desenvolvimento moral se insere dentro de uma compreensão heterônoma e convencional de moralidade. As descrições reforçam o sentido de se seguir as orientações sobre a vida escolar, onde o professor diz formar moralmente é manter as regras simples, horários, prazos, “se há algo para cumprir – é para cumprir” (S 12). O S12 faz o destaque para “aprender a respeitar uns aos outros; [...] educar para a responsabilidade pessoal, a sala de aula é uma preparação para a vida em sociedade” (S 12). O participante S 5, afirma a importância de se “respeitar os horários da instituição; orientações e regras na sala de aula e estabelecer regras junto aos alunos e cumpri-las” (S 5).

Segundo Kohlberg, as pessoas não nascem morais, mas seu desenvolvimento moral evolui em etapas de formação do pensamento evolutivo-cognitivo conforme a maturidade biológica, as condições educativas e culturais do meio no qual estão inseridas.

Partindo desse pensamento, Kohlberg esperava que os pais e professores estivessem moralmente maduros para auxiliarem as crianças e os adolescentes no desenvolvimento moral mas, como ele mesmo percebeu, isso nem sempre ocorre. Outro fato que o autor aponta é que sentia dificuldades em encontrar bons professores para auxiliá-lo, uma vez que a maioria deles se encontrava no nível convencional, (como também foi demonstrado nesta dissertação - a moralidade dos professores não se distancia do nível e estágio, 3 e 4 de moralidade dos adolescentes, segundo a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Alguns até no nível pré-convencional (aqueles que defendem a moralidade como doutrinação e fazem a apologia do retorno da Educação Moral e Cívica aos currículos escolares.

Constata-se que a contribuição do professor no desenvolvimento moral do adolescente é um fato essencial, pois segundo Kohlberg, o adulto (professor) encontra dificuldades em atingir o nível máximo da moralidade, como poderá construí-la nas crianças e nos adolescentes?

Os resultados desta dissertação confirmam as afirmações de Kohlberg, considerando que a maioria dos professores pesquisados se encontram num nível de moralidade heterônoma. Os professores desenvolvem a moralidade de seus alunos a partir do estágio de desenvolvimento moral no qual se encontram. Assim, neste estudo, a maioria dos sujeitos foram identificados nesse nível heterônomo-convencional de desenvolvimento moral, o que significa que educam seus alunos a partir dos conteúdos desse nível.

O desenvolvimento moral do homem é condição essencial no processo de socialização. Assim, o desenvolvimento da moralidade deve acontecer em todos os espaços em que as pessoas estão em relação e, em decorrência dessa convivência, possam experimentar as vantagens da cooperação, da solidariedade, da igualdade, da justiça.

Entendemos que, de acordo com a perspectiva de Puig (1998) precisamos desenvolver uma educação para o desenvolvimento da moralidade para ser capaz de detectar e criticar injustiças, estar comprometido com a construção de uma vida mais justa para todos, comportar-se de acordo com princípios auto-escolhidos, adquirir as normas e valores considerados justos em sociedade, pois o desenvolvimento da moralidade pode se dar em momentos distintos que vão da adaptação às normas da sociedade ao conhecimento e reconstrução dos próprios valores.

A literatura sobre o assunto concorda que o desenvolvimento moral deve abarcar toda a escola e ir além de seus muros. Além disso, insistem em que deve haver uma preparação do corpo docente para o desenvolvimento da moralidade das crianças e adolescentes a ser levada por toda a escola e é essencial um compromisso dos professores nesse sentido.

O desenvolvimento moral é uma dimensão da educação integral das crianças, dos adolescentes e dos adultos. Cabe à família iniciar essa formação, que deve ser continuada na escola. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1987) faz a pergunta: “mas será que cabe à escola empenhar-se nessa formação?”. E continua dizendo que, na história educacional brasileira, a resposta foi, em várias épocas, positiva.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1987, p. 51), desde o primeiro projeto de ensino público, em 1826, as leis orgânicas do ensino brasileiro responsabilizam a escola e os professores para a educação moral dos cidadãos brasileiros.

Assim, o desenvolvimento moral é de responsabilidade das escolas e, por isso mesmo, dos professores e deve ser tratada como tema transversal. Conforme afirma o documento, “caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem temas isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania” (BRASIL, 1987, p. 26).

Por sua vez, a formação dos educadores para a educação fundamental e média é de responsabilidade das instituições de educação superior em seus cursos de licenciatura (BRASIL, Lei 9394/96, 1996, art. 62), cujos programas devem incluir a formação ética. Além disso, as instituições de educação superior incluem nos Projetos Pedagógicos de seus cursos, por força da legislação específica, o tema da ética profissional. Esse fato reforça a justificativa da preparação do professor para o exercício da formação dos alunos no tema do desenvolvimento moral.

No mesmo sentido, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei n. 9.394/96, 1996) houve uma reorganização do sistema de educação nacional em todos os níveis de ensino e, em seu título VI, a lei trata “Dos Profissionais da Educação” (arts. 61 a 67), onde insere as normas quanto à formação do profissional da educação básica superior, afirmando que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Art. 66).

Como vimos, a despeito do que é prescrito na lei, maioria dos professores não preparados para o exercício da formação dos alunos no tema do desenvolvimento moral.

Os PCNs (BRASIL, 1988, p. 61) situam algumas experiências, tendências ou metodologias de formação moral, que foram tentadas no Brasil e no exterior: a tendência filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a escola democrática. Esta última foi a mais recomendada.

Considerando-se os estudos de Kohlberg, as tendências que merecem atenção são a cognitivista e a escola democrática. Para ambas, é necessário que se entenda à formação da consciência moral em estágios de desenvolvimento moral.

A tendência cognitivista se insere na metodologia de conflito cognitivo-moral. Essa metodologia se baseia na teoria cognitivista, que afirma que a passagem de um estágio para outro ocorre através do conflito cognitivo-moral. Consiste em provocar uma reorganização da estrutura cognitivista a partir de contradições percebidas no atual estágio de desenvolvimento moral da pessoa. Os exercícios podem ser elaborados pela análise de situações, que suscitam contradições internas na estrutura cognitiva da pessoa, ou pela criação de situações cognitiva-moral da pessoa.

A perspectiva da discussão do conflito cognitivista é uma das alternativas propostas por Kohlberg, que pode ser aplicada no desenvolvimento moral dos alunos adolescentes no ensino médio. O S10 compreende o desenvolvimento moral nesta perspectiva pois afirmou que, além de ser professor, ele é “mediador da discussão dos princípios e valores morais, “facilitador” para que o aluno pense, amadureça, desenvolva de forma pessoal, para que possa crescer na vida”.

A segunda tendência é a da escola democrática. Ela configura o modelo onde as pessoas participam da discussão de dilemas morais nos órgãos de administração da escola, bem como em disciplinas e programas e projetos educativos nos quais se inserem os temas de formação moral. Essa tendência representa a síntese das sugeridas pelos PCNs, por abordar os conteúdos filosóficos, as dimensões afetivas e cognitivas e superar a tendência moralista.

Tal modelo, também, é proposto por Kohlberg na educação moral, como descrito nesta pesquisa. Esclarece o autor que as discussões abordam conteúdos, dilemas e problemas morais da escola e da sociedade conforme o nível de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, coordenados por professores, que tenham formação para aplicação destes dilemas.

A tendência da escola democrática tem dois modelos de exercício, um com o segue a metodologia de discussão de conflitos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento moral de alunos de forma mais integral e integradora.

Mesmo que a proposta de Kohlberg de educação moral e desenvolvimento moral não tenha a intenção de orientar sobre a formação de professores na educação superior, propõem-se que algumas dessas metodologias sejam utilizadas na formação de educadores, que atuarão na educação básica.

Na presente pesquisa, a relação de causalidade entre formação da eticidade e da moralidade do professor e desenvolvimento moral dos alunos adolescentes não parece, totalmente, clara. Da mesma forma, um grupo significativo de professores não conseguem alcançar o conceito de ética, moral e moralidade (como algo que é construído no e pelo sujeito) e as implicações do desempenho das atividades docentes.

Caso haja real interesse em promover o desenvolvimento do pensamento moral de crianças e adolescentes (como prescrevem os documentos oficiais da educação brasileira), parece-nos fundamental que, ao longo do percurso de formação inicial e continuada de professores, o assunto da ética, moral e moralidade receba a devida atenção nas perspectivas teórica e prática, e em suas implicações no desenvolvimento moral dos estudantes. E para os professores que já atuam, parece-nos, também interessante educar os alunos mais para a reflexividade do pensamento do que para a mera assimilação de conhecimentos, confrontá-los

com perspectivas diferentes na solução de problemas do dia-a-dia que envolvem a justiça, responsabilizá-los numa atmosfera que tome a justiça como princípio máximo de moralidade, segundo o proposto por Power, Higgins e Kohlberg, em 1989.

Uma educação moral baseada nestes aspectos será uma educação moral democrática e não uma educação moral fundamentada em pregação de moralismos e na doutrinação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AMOÊDO, S. **Ética do trabalho – Na era da pós - qualidade**. 2º ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007
- ANDRADE, J. A. **Ambiente sóciomoral e desenvolvimento da autonomia**. Porto Alegre: 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995
- ARANTES, V.A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 2003.
- ARAÚJO, U. F. **Respeito e autoridade na escola**. In: Aquino, Júlio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 1999.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984;
- BIAGGIO, A. M. B. (1975). **Um estudo inter-cultural sobre julgamento moral: Comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na escala de julgamento moral de Kohlberg**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27: 71- 81.
- BIAGGIO, A. M. B. (1988). **Desenvolvimento moral: Vinte anos de pesquisa no Brasil**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2: 60 - 69.
- BIAGGIO, A. M. B.; BARRETO, M. **Adaptação brasileira do Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM)**, 1989.
- BIAGGIO, A. M. B. (1997). **Kohlberg e a “comunidade justa”:** **Promovendo o senso ético e a cidadania na escola**, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10: 47 - 69.
- BIAGGIO, A. M. B. (1999). **Universalismo versus relativismo em julgamento moral**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12: 5 - 20.
- BIAGGIO, A. M. B. (2002). **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral**. São Paulo. Editora Moderna.
- BIAGGIO, Â. **Minha busca pessoal pela moralidade universal**. In: **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001. Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p.31, 18 jan. 2002. Seção 1.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 11, 16 mai. 2006. Seção 1.

CABANAS, J. M. Q. **Pedagogia moral, El desarrollo moral integral.** Madrid: Dykinson, 1995.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2010.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

D'AUREA-TARDELI, D. **Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário.** In: LA TAILLE, Y. de e MENIN, M. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006

DE VRIES, R. & ZAN, B. **A Ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUSKA, R., & WHEALAN, M. (1994). **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: Um guia a Piaget e Kohlberg.** São Paulo: Loyola.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade.** Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAS, H.; MOSCAROLA, J.; JENKINS, M. **Content and lexical analysis: a qualitative practical application.** ISRC, Merrick School of Business, University of Baltimore (MD, EUA): 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARDNER, H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; DAMON, W. **Trabalho qualificado – quando a excelência e a ética se encontram.** Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2004.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2005.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

- HARE, R. M. (1982). **Ethical theory and utilitarianism**. In A. Sen & B. Williams (Orgs.), *Utilitarianism and beyond* (pp.23-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70. 2001
- KIEL, F.; LENNICK, D. **Inteligência Moral – Descubra a poderosa relação entre os valores morais e o sucesso nos negócios**. Rio de Janeiro: Ed. Campus; Elsevier, 2005.
- KOHLBERG, L., (1976). **Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach**. In Lickona, T. (Ed), *-Moral Development and Behaviour.* , New York, Holt Rinehart and Winston.
- KOHLBERG, L. (1980). **High School Democracy and Educating for a Just Society**, In R. Mosher, *Moral Education: A First Generation of Research Development*, New York, Praeger.
- KOHLBERG, L. (1981). **Essays on Moral Development: Vol. I. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice**. San Francisco, Harper & Row.
- KOHLBERG, L. “Foreword” [prefácio]. In: HERSH, R., PAOLITTO, D. P. & REIMER, J. **Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg**. 2. ed. Prospect Heighs: Waveland Press, 1990;
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. 2. ed. Sevilla: Desclée De Brouwer, 1992.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. 3. ed. Barcelona: Gedisa, 2008.
- KOLLER, S.; BIAGGIO, A. M. B.; LOPES, S.; RIQUE, J. N.; CAMINO, C.; DIAS, M. G.; COSTA, A. E. **Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade de julgamento moral em uso no Brasil**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 7, n. 1, p. 5-14, 1994.
- KOLLER, S. H. (1994). **Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua**. Tese de Doutorado Não publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- KUHN, T. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LA TAILLE, Y. de, **Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010 (3ª ed.)
- _____. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LINS, M. J. S. C. et al. **Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental**. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 255-276, abr./jun. 2007.
- LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio**. Barueri, SP: Manole, 2005.

- MACEDO, L. de (org.). **Cinco estudos de Educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**. São Paulo: EDUSC, 2001.
- MARQUES, T. B. I. **Do egocentrismo a descentração: a docência no ensino superior**. Porto Alegre: 2005. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado.
- MARQUES, R. **O livro das virtudes para sempre - ética para professores**. São Paulo: Landy, 2001
- MENIN, M. S. de S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares- observações e entrevistas na escola**. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado) - USP.
- MONTENEGRO, E. L. L. **A Educação Física e o Desenvolvimento Moral do Indivíduo numa perspectiva Kohlberguiana**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994.
- MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., KAGAN, J. E. & HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Editora Harbra, 1995.
- NETO AMORIM, R. do C., ROSITO, M.; May, B. **Ética e Moral na Educação**. Rio de Janeiro. Wakeditora, 2009.
- NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, C. de L. Roberto (1996b). **"Da moralidade à eticidade, via questões de legitimidade e equidade"**. In: Cardoso de Oliveira, Roberto y Cardoso de Oliveira, Luis Roberto, *Ensaio Antropológico Sobre Moral e Ética*. Tempo Brasileiro, Biblioteca Tempo Universitário 99, Rio de Janeiro
- PAPALIA e OLDS. **O mundo da criança**. São Paulo: McGraw Hill, 1981.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: volume 8 - **Apresentação dos temas transversais e Ética**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- PERALVA, A. **Violência e Democracia: Paradoxo Brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PEREZ GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo**. In NOVÓIA, A. *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, 1994. (Publicação original de 1932)

- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- POWER, F. C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. (1989). **Kohlberg's Approach to Moral Education.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.
- REIMER, J.; PAOLITTO, D., P.; and HERSH, R. H. (1983). **Promoting Moral Growth from Piaget to Kohlberg.** New York: Longman.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001
- SEVERINO, A. J. **Filosofia.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Magistério. Série formação geral).
- SILVA, N. P. **Ética, Indisciplina & Violência nas escolas.** 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SHIMIZU, A. de M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. de S. **Ética, preconceito e educação: Características das publicações em periódicos nacionais de educação,** filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. *Revista Brasileira de Educação.* V.11 n.31 jan./abr. 2006.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHWARTZ, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). **Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement.** *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 32, 519-542.
- SROUR, R. H. **Ética empresarial: a gestão da reputação.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- TREVISOL, M. T. C. **Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola.** In: LA TAILLE, Y. de e MENIN, M. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** Tradução de João Dell'Anna, 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. **Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006
- VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado das letras: Fapesp, 2000.

XAVIER, M. L. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios.** Porto Alegre: 2003. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

ZALUAR, A. (1994) **Cidadãos não vão ao Paraíso.** Ed. Escuta: Campinas.

ZEICHNER, K. **Teacher research as professional development for P- 12 educators in the U.S.** Educational Action Research, v. 1, n. 2, p. 301-325, 2003.

APÊNDICES

APÊNCIDE A:

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E MENSURAÇÃO DE JULGAMENTO MORAL QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL (SROM)

Gibbs (1984); adaptado para a realidade brasileira por Biaggio (1989).

INSTRUÇÕES:

Neste instrumento há dois problemas sociais com questões para você responder. Nós estamos fazendo essas perguntas não só para saber suas opiniões a respeito de que soluções você daria a estes problemas, mas, também, para entender por que você tem essas opiniões. Por favor, responda a todas as perguntas, com sinceridade. Vale lembrar que todas as informações aqui expressas serão utilizadas somente para fins acadêmicos de pesquisa.

Dilema 1 – DILEMA DE HEINZ

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer, e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazer.

O marido da mulher doente, João, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do que o farmacêutico pedia. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu a ele para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto”. Então, a única maneira para João conseguir o remédio seria entrar na farmácia e roubá-lo.

João se defronta com um problema. Ele deveria ajudar sua mulher e salvar sua vida. Mas, por outro lado, a única maneira que ele tem para obter o remédio que precisa seria violando a lei, roubando o remédio.

1. João DEVERIA:

(1) Roubar (0) Não roubar (2) Não sei ao certo

1a. Até que ponto é importante um marido roubar para salvar sua mulher, mesmo se ele não estiver certo de que isto é a melhor coisa a fazer?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

1b. Digamos que você tivesse que dar um motivo pelo qual é importante que um marido faça isso. Que motivo você daria?

Assinale dentre as alternativas abaixo, o que estiver mais próximo do motivo que você daria.

- (1) Porque é a mulher dele e ela disse a ele para fazer isso, então ele deve fazer o que ela diz.
- (2) Porque ele se casou com ela e se ele não quer ajudá-la para que se casou com ela afinal de contas?
- (3) Porque eles podem ter construído juntos um profundo comprometimento mútuo.
- (4) Porque se espera que um marido ajude sua mulher na doença e na saúde.
- (5) Porque ele não pode reconhecê-la sem aceitação.
- (6) Porque ele aceitou uma responsabilidade como seu marido.

2. E se a pessoa que está para morrer não fosse a esposa de João, porém uma pessoa amiga (que não tem outra pessoa que a ajude)?

João deveria:

(1) Roubar (0) Não roubar (2) Não sei ao certo

2a. Qual a importância de se fazer tudo que se pode, até violar a lei, para salvar a vida de um amigo?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

2b. Assinale o motivo que estiver mais próxima da razão que você daria para por que é importante fazer isso.

- (1) Porque seu amigo pode ter feito coisas para você, então você deve fazer um favor ao amigo, se você quer que seu amigo o ajude no futuro
- (2) Porque uma amizade deve basear-se no respeito mútuo e na cooperação.
- (3) Porque é o seu amigo, que poderia ser uma pessoa importante.
- (4) Porque você se sente íntimo de seu amigo, e esperaria que seu amigo o ajudasse.
- (5) Porque você e seu amigo podem ter estabelecido amizade profunda um com o outro
- (6) Porque o primeiro requisito da afiliação é uma relação.

3. E se fosse para um estranho? Qual seria a importância de se fazer tudo o que se pode, até mesmo violar a lei para salvar a vida dele?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

3a. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante fazer isso, qual a que estaria mais próxima da razão que você daria?

- (1) Porque você sempre deve ser bonzinho e simpático.
- (2) Porque a vida é a precondição para a existência.
- (3) Porque o estranho precisa do remédio, e qualquer pessoa quer viver.
- (4) Porque outros direitos ou valores não deveriam ter prioridade sobre o direito de viver.
- (5) Porque a vida é sagrada e deveria ser a base para as leis.
- (6) Porque a vida é preciosa, e é desumano deixar alguém sofrer.

4. Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante fazer tudo que você pode, mesmo violar a lei, para salvar a vida de um estranho, que razão você daria?

- (1) Porque o estranho também teria uma chance de viver e poderia salvar sua vida um dia.
- (2) Porque o estranho poderia ser uma pessoa importante, que tem muitas propriedades.
- (3) Porque a vida de um estranho não deveria ser julgada como valendo menos do que a vida de qualquer outra pessoa.
- (4) Porque o contrato de vida ultrapassa o de morte.
- (5) Porque o direito à vida transcende o direito de propriedade.
- (6) Porque se fosse você que estivesse morrendo e um estranho não o ajudasse, você se sentiria muito mal.

5. E se o farmacêutico quiser que João pague o que o remédio custa para ser feito e João não puder pagar nem isso? Deveria João:

(1) Roubar (0) Não roubar (2) Não sei ao certo

5a. Até que ponto é importante que as pessoas não roubem as coisas que pertencem aos outros?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

5b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual você acha que é importante que as pessoas não roubem. Que razão estaria mais próxima da razão que você daria?

- (1) Porque roubar é errado, e você vai para a cadeia.
- (2) Porque é egoísmo e falta de coração roubar dos outros.
- (3) Porque roubar não leva a nada, e você se arrisca muito.
- (4) Porque o caráter deve constituir o procedimento legal.
- (5) Porque viver em sociedade significa aceitar obrigações e não apenas benefícios.
- (6) Porque a aceitação do direito de propriedade é fundamental para qualquer sociedade.

6. Até que ponto é importante as pessoas obedecerem à lei?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

6a. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante obedecer à lei, qual a razão que está mais próxima da que você daria?

- (1) Porque de outra forma todo mundo roubaria de todo mundo e não sobraria nada.
- (2) Porque violar a lei criaria uma hierarquia.
- (3) Porque a lei está idealmente fundamentada em direitos humanos universais.
- (4) Porque a lei é feita para ser respeitada e deve-se sempre obedecê-la.
- (5) Porque as leis tornam possível a existência da sociedade e de outra forma o sistema se destruiria.
- (6) Porque de outra forma, o mundo ficaria louco e haveria o caos.

7. E se João realmente roubar o remédio? Sua mulher de fato melhora, mas a polícia prende João e o leva a julgamento. Deveria o juiz:

(1) Condenar João à prisão (0) Deixá-lo livre (2) Não sei ao certo

7a. Até que ponto é importante os juízes não serem “durões” com pessoas como João?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

7b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes não sejam “durões” com pessoas como João. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- (1) Porque ela é sua mulher, e ela disse a ele para fazer isso, então ele fez.

- (2) Porque o juiz deveria entender que o marido agiu por amor, e não por egoísmo, para salvar a vida dela.
- (3) Porque em qualquer sociedade, a função principal da lei deveria ser a de preservar a vida humana.
- (4) Porque o juiz também teria feito isso, se ele precisasse obter o remédio para impedir sua esposa de morrer.
- (5) Porque a justiça deve ser equilibrada com a misericórdia, especialmente quando há uma vida humana envolvida.
- (6) Porque o fundamento para a convicção transcende a vida.

8. E se João disser ao juiz que ele apenas fez o que sua consciência mandou? Deveria o juiz:

(1) Condenar João à prisão (0) Deixá-lo livre (2) Não sei ao certo

8a. Até que ponto é importante os juízes serem tolerantes com pessoas que agiram de acordo com sua consciência?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

8b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes sejam tolerantes com pessoas que agem de acordo com a consciência. Que razão estaria mais próxima da que você daria?

- (1) Porque ele não poderia evitar, sua consciência era forte demais.
- (2) Porque a consciência é predicada sobre a leniência.
- (3) Porque a consciência mandou-o fazer isso, logo ele tinha que fazê-lo.
- (4) Porque, nesse caso, a consciência do marido pode estar de acordo com a moralidade comum.
- (5) Porque o ato de consciência afirmou um direito fundamental.
- (6) Porque de outra forma ele não teria conseguido viver em paz consigo mesmo, sabendo que poderia ter salvo a vida dela e não o fizera.

9. Digamos que, ao contrário, você tivesse que dar uma razão pela qual não é importante que os juízes sejam tolerantes com os que violam a lei por agir de acordo com sua consciência.

Que razão você daria para colocar na cadeia esse tipo de pessoa? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- (1) Porque sua consciência é apenas sua mente, portanto você não tem que fazer o que ela diz.
- (2) Porque a natureza subjetiva da consciência é uma razão pela qual deve haver leis-padrão.
- (3) Porque você deveria saber lidar com sua consciência.
- (4) Porque a consciência não está sempre certa, você poderia ter uma mente distorcida.
- (5) Porque embora João estivesse certo em afirmar a vida como um direito prioritário, ele deve ainda considerar o ponto de vista dos tribunais.
- (6) Porque a consciência não pode ser considerada igual à crença.

10. E se a mulher de João não tivesse câncer? Se ela estivesse apenas um pouco doente e João roubasse o remédio para ajudá-la a melhorar mais rápido. Deveria o juiz:

- (1) Condenar João à prisão (0) Deixá-lo livre (2) Não sei ao certo

10a. Até que ponto é importante os juízes enviarem para cadeia pessoas que violam a lei?

- (2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

10b. Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei. Que razão você daria?

- (1) Porque se você se arrisca e é apanhado, você vai para a cadeia.
- (3) Porque a pessoa deve ter sabido que o que ele fez era errado.
- (3) Porque a pessoa deve estar preparada para ser responsável por seus atos.
- (4) Porque o caso dessa pessoa é uma susceptibilidade.
- (5) Porque se alguém concorda em ter uma lei, deve também concordar que a lei seja cumprida.
- (6) Porque a pessoa roubou uma coisa, e roubar é errado.

Problema 2

José é um menino de 14 anos que muito quer ir acampar. Seu pai prometeu que ele poderia ir, se economizasse do dinheiro dele. Então, José trabalhou muito empacotando compras no supermercado e economizando 300 reais, que era mais ou menos o que custaria para ir para o acampamento sobrava um pouquinho. Mas pouco antes do dia do acampamento, seu pai

mudou de ideia. Alguns amigos de seu pai resolveram fazer uma pescaria e o pai de José não tinha o dinheiro necessário para ir pescar. Assim, ele disse ao José para lhe dar o dinheiro. José não queria desistir do acampamento, assim ele pensa em recusar o dinheiro a seu pai. José tem um problema: seu pai prometeu que ele poderia ir ao acampamento se ele ganhasse o dinheiro. Mas, por outro lado, a única maneira de José ir acampar seria desobedecendo a seu pai e não o ajudando.

1. O que José deveria fazer?

(1) Deveria recusar (0) Não deveria recusar (2) Não sei ao certo

Por quê?

Vamos modificar algumas coisas no problema e ver se você ainda tem a opinião que assinalou acima. Além disso, queremos saber algumas coisas que você acha importante neste e em outros problemas, especialmente por que você acha que estas coisas são importantes.

1a. Qual o grau de importância de os pais manterem suas promessas quanto a deixar seus filhos guardarem dinheiro?

(2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

1b. Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante que OS PAIS façam isto. Que razão que você daria?

- (1) Porque os pais nunca deveriam quebrar as promessas.
- (2) Porque os pais querem que os filhos cumpram as promessas, então eles também deveriam cumprir.
- (3) Porque os filhos, tanto quanto os pais, são indivíduos com direitos humanos fundamentais.
- (4) Porque se os pais agirem egoisticamente, os filhos poderiam perder a confiança neles.
- (5) Porque os pais que abusam de sua autoridade não merecem o respeito de seus filhos.
- (6) Porque os contratos precisam de promessas entre pais e filhos.

2. E sobre uma promessa feita a um amigo? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um amigo, que razão você daria?

- (1) Porque seu amigo pode ter feito favores para você, e você precisa de amigos.
- (2) Porque a sociedade precisa estar baseada na confiança mútua.
- (3) Porque se não fosse assim, aquela pessoa não seria sua amiga de novo.
- (4) Porque a afiliação é a essência da amizade.
- (5) Porque se não fosse assim, vocês perderiam a confiança um no outro.
- (6) Porque cumprir uma promessa sustenta o valor fundamental da outra pessoa.

3. E uma promessa feita a um estranho? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um estranho? Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria.

- (1) Porque de outra maneira, o estranho descobriria que você é um “enrolador”.
- (2) Porque assim ficaria orgulhoso.
- (3) Porque você pode reencontrar aquela pessoa algum dia.
- (4) Porque é importante pelo bem da sua própria integridade assim como pelo respeito aos outros.
- (5) Porque os pedidos de um estranho são tão importantes como os de qualquer outro indivíduo.
- (6) Porque não há interação sem afiliação.

4. E se o pai de José tivesse prometido que ele poderia ficar com o dinheiro? José deveria:

- (1) Deveria recusar (0) Não deveria recusar (2) Não sei ao certo

4a. Qual o grau de importância de os pais deixarem seus filhos ficarem com dinheiro que os próprios filhos ganharam, mesmo se os pais não tivessem prometido que eles poderiam ficar com este dinheiro?

- (2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

4b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os pais façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- (1) Porque o filho trabalhou pelo dinheiro, assim, o dinheiro é dele, e ele pode fazer o que quiser com o dinheiro.
- (2) Porque sem, o indivíduo não pode existir compromisso dos pais ou dos filhos.

- (3) Porque depois de tanto sacrifício o filho merece o dinheiro, e tirá-lo seria cruel.
- (4) Porque os direitos morais do filho são iguais aos dos pais.
- (5) Porque se lhe tirarem o dinheiro, o filho pode chorar.
- (6) Porque o filho aceitou uma responsabilidade, e tem o direito de uma recompensa justa pelo seu trabalho.

5. Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante que os pais deixem os filhos ficarem com o dinheiro que ganharem, mesmo quando os pais não prometeram que eles poderiam ficar. Qual a segunda razão que você daria?

- (1) Porque o filho ficaria triste se lhe tirassem o dinheiro.
- (2) Porque sem dinheiro o filho não pode se divertir.
- (3) Porque os direitos dos filhos são equivalentes às promessas.
- (4) Porque daquela maneira o filho pode atingir um desenvolvimento pessoal como indivíduo.
- (5) Porque daquela maneira o filho pode desenvolver um senso de autossuficiência e responsabilidade.
- (6) Porque se não fosse assim, o filho poderia se tornar preguiçoso e egoisticamente tirar coisas de outros.

6. E se o pai precisar do dinheiro para pagar a comida da família ao invés de ir a uma pescaria.

José deveria:

- (1) Deveria recusar (0) Não deveria recusar (2) Não sei ao certo

6a. Qual o grau de importância de os filhos ajudarem seus pais mesmo quando isso significa que os filhos não poderão fazer algo que querem?

- (2) Muito importante (1) Importante (0) Não é importante

6b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os filhos façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- (1) Porque os pais podem ter feito muitos favores a seus filhos e agora precisam que os filhos retribuam um favor.
- (2) Porque algumas vezes um contrato entre indivíduos deve ser quebrado em função do bem comum.
- (3) Porque as relações filiais transcendem a família.

- (4) Porque os filhos deveriam sempre obedecer e ajudar seus pais.
- (5) Porque os filhos deveriam perceber o quanto seus pais se sacrificaram por eles.
- (6) Porque a família deve vir antes dos direitos individuais quando a unidade da família está em jogo.

APÊNDICE B:

GABARITO DE AVALIAÇÃO DO SROM

1	a b c d e f	1 2 5 3 PS 4
2	a b c d e f	2 4 1 3 5 PS
3	a b c d e f	1 PS 2 5 4 3
4	a b c d e f	2 1 4 PS 5 3
5	a b c d e f	1 3 2 PS 4 5
6	a b c d e f	2 PS 5 1 4 3
7	a b c d e f	1 3 5 2 4 PS
8	a b c d e f	2 PS 1 4 5 3
9	a b c d e f	1 4 2 3 5 PS
10	a b c d e f	2 3 4 PS 5 1

Problema 1

1	a b c d e f	1 2 5 3 PS 4
2	a b c d e f	2 4 1 PS 3 5
3	a b c d e f	1 3 2 4 5 PS
4	a b c d e f	2 PS 3 5 1 4
5	a b c d e f	1 2 PS 5 4 3
6	a b c d e f	2 5 PS 1 3 4

Problema 2

APÊNDICE C:

Questões Acessórias ao SROM –

Para avaliar a concepção dos alunos sobre a contribuição do professor no Desenvolvimento Moral de ALUNOS ADOLESCENTES

- | | |
|---|---|
| <p>1.Você já encontrou um professor, de qualquer disciplina, que foi importante na sua vida?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>2.Você acha que o professor pode oferecer sugestões sobre formas diferentes de lidar com a vida e com as pessoas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, pode influenciar para ser uma pessoa melhor por suas atitudes</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, pode influenciar pelo conteúdo das suas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Não pode influenciar em nada</p> <p>3.Você acha importante a aula ter temas sobre situações morais além do conteúdo específico?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Só se for breve</p> <p><input type="checkbox"/> Torna a aula mais interessante</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, pois trata de problemas que enfrentamos no dia a dia</p> <p><input type="checkbox"/> Se não fugir muito do conteúdo</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>4.Em alguma situação algum de seus professores serviu de modelo moral (de referência de comportamento) para sua vida?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> | <p>5.O exemplo de conduta moral deste professor mudou algo em relação ao seu gosto pelo estudo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, comecei a gostar da sua matéria</p> <p><input type="checkbox"/> Comecei a gostar de várias matérias</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, deixei de gostar de estudar</p> <p><input type="checkbox"/> Não, nunca gostei de estudar</p> <p>6. Você acha que o exemplo deste professor mudou algo em relação às suas atitudes com as pessoas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>7. Conviver com este professor ajudou a mudar o que você pensa ser certo e errado na vida?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> |
|---|---|

APÊNDICE D:

Questionário de Investigação das Concepções Morais dos Professores


 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Questionário de Investigação das Concepções Morais dos Professores

O presente questionário faz parte de uma Pesquisa, em nível de mestrado sobre "Moralidade na Adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral", a ser realizada no âmbito do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

O critério de inclusão neste pesquisa é ser professor de alunos adolescentes no Ensino Médio.

Considerar a sua opinião e experiência neste domínio é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pelo que solicitamos a sua contribuição.

O questionário é anônimo, no entanto gostaríamos de poder contar com alguns dados pessoais que não interfiram no seu anonimato, mas constituem elementos importantes para o nosso trabalho.

Constatar de questões fechadas (SIM ou NÃO) e abertas (onde você expressará a sua opinião, experiência e entendimento sobre o assunto da investigação científica).

Preencha o questionário a seguir, antes porém, leia e assiné o termo de consentimento esclarecido que se encontra anexado ao final do mesmo.

Grato pela atenção e tempo dispensados.

I - DADOS PESSOAIS

SEXO: () Feminino () Masculino

IDADE: () até 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () mais de 50 anos

TEMPO DE EXERCÍCIO NO ENSINO MÉDIO: () 0 a 5 anos () 6 a 15 anos () 16 a 24 anos () mais de 25 anos

REGIME DE TRABALHO (carga horária semanal): () até 10 horas () 10 a 20 horas () 20 a 40 horas () mais de 40 horas

3. Havia discussões sobre moral na sua família ou outra instituição que você frequentava?

Se SIM, quais os temas abordados?

- (A) Justiça
 (B) Honestidade
 (C) Respeito
 (D) Solidariedade
 (E) Outros: _____

Se NÃO, porquê? _____

4. Como se informava sobre assuntos relacionados a moral?

- (A) Fimes
 (B) Palestras
 (C) Sermões e ou homilias nas Igrejas
 (D) Conversa com os pais ou mais velhos

5. Quem teve um papel importante na sua (in) formação sobre moralidade?

PARTE II - A ESCOLA E A EDUCAÇÃO MORAL

6. O que é para você Educação Moral? Você poderia conceituar moral?

7. Pense que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Moral? Porquê?

8. Há discussões sobre questões éticas e morais nas suas aulas?

9. Indique as principais dificuldades em abordar tais questões nas suas aulas:

- (A) Dificuldade dos alunos com o tema da moral;
 (B) Não faz parte dos conteúdos da disciplina;
 (C) Não há interesse dos alunos;
 (D) Não há interesse da escola que estes temas sejam abordados;
 (E) Outros: _____

10. Considera que necessita de formação nesta área? Porquê?

11. Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual. Dos temas a seguir apresentados, diga os que, em sua opinião, devem/ não devem ser incluídos num programa de Educação Moral para o Ensino Básico:

- (A) Sexualidade
 (B) Normas religiosas
 (C) Família
 (D) Justiça
 (E) Trabalho
 (F) Outros: _____

PARTE III: O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO MORAL

12. Considera que a educação moral faz parte integrante das suas competências e responsabilidades como Professor(a)? Porquê?

12.1 Quando aborda questões sobre o tema da moral, isso é feito de forma espontânea ou planejada?

13. Que valores básicos considera importantes para trabalhar com os/as alunos/as?

14. A sua atuação docente oferece elementos para o desenvolvimento moral de seus alunos? Qual (is)?

14.1. Você se vê como um formador moral dos seus alunos?

15. Em sua opinião, quem transmite valores aos (às) alunos (as)?

Muito obrigado por me ter concedido esta entrevista

ÁREA DO CONHECIMENTO QUE ATUA: () Ciências Humanas () Ciências Exatas () Ciências Naturais () Linguagens e seus Códigos

DISCIPLINA QUE LECIONA: _____

Outra(s): _____

PARTE I: PERCURSO PESSOAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Reflita e responda sobre o seu percurso acadêmico:

1. Ao longo do seu percurso de formação acadêmica, estudou a temática da Moral? Se SIM, em que disciplina(s)/unidade(s) cursou/áreas?

Se NÃO, sente falta desta formação na sua atividade profissional?

Reporte-se ao seu tempo de adolescência, juventude e tempo de faculdade

2. Quais eram as suas principais inquietações relacionadas com a moralidade?

(A) Religião-Pecado

(B) Sexualidade

(C) Conflito de Gerações

(D) Comportamentais (vícios, delinquência, indisciplina, etc)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Av. Frei Paulino, 30 - Abadia - 38025-180 – Uberaba-MG

Fones: (34) 3318-5072 e 3318-5042

Ofício nº 001/2014 – UFTM

Em Uberaba, 31 de Março de 2014.

À Escola Estadual Dr. Octávio Mendes - SEE - SP.

Diretoria de Ensino - Região Centro

Ilma. Sra. Diretora:

Assunto: Termo de Autorização para a realização da Pesquisa, em nível de Mestrado, na unidade escolar com Professores e Alunos.

Prezado Senhor(a),

Vimos por meio desta, mui respeitosamente, solicitar vossa autorização para a realização de parte da pesquisa de Mestrado, intitulada "MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL", desenvolvida por mim, Alex Araújo Macedo, RG 981.736 – SSP-ES, sob orientação do Prof. Dr. Osvaldo Dalberio Dal Bello, em nível de Educação Pública.

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar as concepções de moralidade dos professores e aferir o nível/estágio de moralidade dos alunos no ensino médio verificando a atuação do professor no desenvolvimento (construção da moralidade) e julgamento moral dos alunos adolescentes frente a dilemas da vida real.. Não são programadas intervenções na rotina escolar, apenas distribuição de questionários a alunos regularmente matriculados na 3ª série do ensino médio e professores da rede estadual de ensino que atuam no ensino médio.

O desenvolvimento da pesquisa não oferece qualquer risco ao professor e alunos pois não haverá a exposição da imagem e de informações pessoais, preservando o anonimato das escola e dos sujeitos da pesquisa, não exigindo suas identificações nas respostas dos questionários, que serão utilizados, apenas, como instrumentos de coleta de dados, e serão respondidos por livre deliberação dos participantes afim de evitar constrangimentos ou ação contra a vontade. Bem como, não há custos ou benefícios diretos decorrentes da colaboração dada. Asseguramos que quando a pesquisa for divulgada não haverá identificação de nenhum participante e que todos aspectos éticos (presentes na resolução 196) serão respeitados.

Desde já agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se mostrarem necessários.

Alex A. Macedo

Alex Araújo Macedo
Mestrando – PPGE - UFTM

Osvaldo Dal Bello
Prof. Dr. Osvaldo Dalberio Dal Bello
Orientador da Pesquisa

Diretoria de Ensino / Região - CENTRO
Endereço: R. Olavo Fontoura 2222 - CASA VERDE
Telefone: (11) 3855-3620

Cataryna Viana P. Carvalho
Diretor de Escola
RG: 22617846-8

Assinatura do Diretor(a)

APÊNDICE F - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação de crianças e\ou adolescentes em Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO
PARTICIPANTES DE PESQUISA
(Versão de agosto/2014)

Título do Projeto:

“MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL”

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo “MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL”, por *ser adolescente inserido em contexto escolar*. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é investigar o desenvolvimento moral dos adolescentes e como a escola e, sobretudo, o professor contribui para tal desenvolvimento. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário responder as perguntas de um questionário de múltipla escolha. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
 Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

“MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL”

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dela (*ou dele*). Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento.

Uberaba, 05/AGOSTO/2014

 Assinatura do responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura da criança (*ou do adolescente*) (caso ele possa assinar)

 Documento de Identidade (se possuir)

 Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello
 Assinatura do pesquisador orientador

PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:

Telefones de contato (inclusive números de celulares) de todos os pesquisadores

-Alex Araujo Macedo – Tel.: (34) 9199 1650 – Email: 1alexmacedo@gmail.com

-Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello – Tel.: (34) 3314 2420 – Email: prof.dalberio@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5776.

IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

APÊNDICE G - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes maiores de idade em Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da
Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE
(Versão de agosto/2014)

Título do Projeto:

“MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL”

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo (“*MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL*”), por ser *Professor de alunos do ensino médio, portanto adolescentes inseridos no contexto escolar*. Os avanços na área das ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é **investigar o desenvolvimento moral dos adolescentes e como a escola e, sobretudo, o professor contribui para tal desenvolvimento**. E caso você participe, será necessário responder, apenas, um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da
Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

“MORALIDADE NA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E JULGAMENTO MORAL”

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Uberaba, 05/agosto/2014

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Alex Araujo Macedo
Assinatura do pesquisador responsável

Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello
Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores (PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO):

-Alex Araujo Macedo – Tel.: (34) 9199 1650 – Email: 1alexmacedo@gmail.com

- Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello – Tel.: (34) 3314 2420 – Email: prof.dalberio@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3318-5776.

IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.