

Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola

Adriana Müller

Heloisa Moulin de Alencar

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

A educação moral é um tema importante do ponto de vista da área da moralidade, visto que aprender e ensinar valores morais estão entre as ações que promovem a humanização do homem, tanto no sentido moral (respondendo à pergunta *como devo viver?*), quanto no sentido ético (em resposta à questão *que vida quero viver?*). A educação moral pode acontecer em diferentes contextos sociais. A presente pesquisa enfoca a escola. Além disso, a referida educação envolve diversos temas morais. O objetivo deste estudo foi investigar como aprenderam aqueles que ensinam, e como ensinam aqueles que aprenderam o valor moral da justiça. Para isso, entrevistamos vinte professoras do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de cinco diferentes escolas particulares do município de Vitória, Espírito Santo, buscando identificar como elas julgam ter aprendido sobre justiça durante sua vida escolar e como julgam que ensinam esse valor moral em suas práticas pedagógicas. Nossa proposta incluiu, ainda, averiguar se houve mudanças nas práticas mencionadas e, em caso afirmativo, analisar tais transformações. Os resultados demonstraram que a maioria das professoras relata que aprendeu sobre o valor moral da justiça por meio de ações impositivas. A forma pela qual elas julgam que ensinam esse valor manifesta-se em exemplos em que a imposição ainda está presente, mesmo que esteja relacionada a conversas, revelando que as professoras ensinam do modo como aprenderam. Esses dados podem contribuir para a intervenção na prática pedagógica de tais profissionais e para o aprimoramento de sua formação, possibilitando a ruptura do círculo vicioso de aprender e ensinar por meio da imposição.

Palavras-chave

Psicologia da moralidade – Educação moral – Justiça – Aprender sobre justiça.

Correspondência:

Adriana Müller

adriana@nonna.com.br

Moral education: the learning and teaching of justice in school

Adriana Müller

Heloisa Moulin de Alencar

Federal University of Espírito Santo

Abstract

Moral education is an important theme from the point of view of the field of morality, since learning and teaching moral values are among the actions that promote the humanization of man, both in its moral sense (answering the question how should I live?), and in the ethical sense (answering the question what life do I want to live?). Moral education can happen within different social contexts. The present research focuses on the school. The study of this kind of education involves several moral themes. The objective of this research was to investigate how those who teach have themselves learned, and how those who learned the moral value of justice teach. For that, we interviewed 20 teachers from the sixth to the ninth year of fundamental education from five private schools of the city of Vitória, Espírito Santo, trying to identify how they thought they had learned about justice during their school lives and how they reckoned they taught this moral value in their pedagogical practices. Our proposal included also to investigate the existence of changes in the practices mentioned above and, if so, to analyze such transformations. The results demonstrate that most teachers describe that they have learned about the moral value of justice through mandatory actions. The way in which they believe they teach about this value is manifested in examples in which imposition is still present, even if related to conversations, revealing that teachers teach the way they learned. This information can contribute to intervene in the pedagogical practice of these professionals and to improve their education, helping to break up the vicious circle of learning and teaching through imposition.

Keywords

Psychology of morality – Moral education – Justice – Learning about justice.

Contact:

Adriana Müller

adriana@nonna.com.br

Neste estudo, de forma geral, buscamos responder à pergunta: como aprenderam aqueles que ensinam e como ensinam aqueles que aprenderam? (FIOROT, 2006). Aprender e ensinar valores morais são os dois aspectos de nossa pergunta inicial; considerados como unidade, tais aspectos são muito importantes, pois estão entre as ações que promovem a humanização do homem (DELORS, 1996; MORIN, 2007; PUIG, 2007). Para efetivar a investigação, iremos pautar-nos nas teorias cognitivo-construtivistas de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg. Porém, em se tratando de tema tão amplo, apresentaremos também as ideias de autores de outras áreas do conhecimento, sem, contudo, determo-nos em análises mais detalhadas sobre suas contribuições específicas.

A relevância deste estudo para a área da moralidade baseia-se em pesquisas realizadas no Brasil (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004; SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006) mostrando que ainda existem aspectos desse campo a serem investigados no país – por exemplo, as propostas sobre educação moral e o enfoque envolvendo diretamente os professores. Assim sendo, o presente trabalho concentra-se em um tema de interesse na área, tratando-o de forma empírica e ouvindo os professores.

Consideramos importante estabelecer os marcos dentro dos quais utilizaremos os termos *moral* e *ética*, visto que Edgar Morin (2007) destaca o cuidado que devemos ter com conceitos polissêmicos que podem causar dificuldades na comunicação. Por isso, assumiremos as concepções propostas por Yves de La Taille (2006a, 2006b), segundo as quais os referidos termos estão inseridos em dimensões bem diferenciadas, mas complementares. O plano moral remete à questão do sentimento de obrigatoriedade, buscando responder à pergunta: *como devo viver?* Já o plano ético promove a reflexão acerca da indagação *que vida quero viver?*, a qual levanta as possibilidades de uma vida que faça sentido ser vivida e também a percepção de si mesmo como uma pessoa de valor que merece viver essa vida. Assim, de acordo com La Taille (2006b), “para

comprendermos os comportamentos morais dos homens, devemos conhecer quais as opções éticas que eles assumem” (p. 25).

No que diz respeito ao desenvolvimento moral, este será aqui considerado como processo de legitimar valores e regras morais independentemente de interferências ou imposições das figuras de autoridade (PIAGET, 1996; PUIG, 1998a). Nas palavras de Piaget (1996), “no domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios” (p. 272).

Piaget (1994a, 1996) mostra-nos que o desenvolvimento moral atravessa duas fases: a heteronomia (ou moral da coação) e a autonomia (ou moral da cooperação). Na fase heterônoma, a pessoa estabelece com as figuras de autoridade uma relação assimétrica que gera uma obediência baseada no respeito unilateral. Já na fase autônoma, alguns aspectos importantes são desenvolvidos: a busca por estabelecer relações simétricas, o respeito mútuo, a cooperação, as noções de reciprocidade, de igualdade e de equidade, bem como a capacidade de descentração. Segundo tal teoria, a autonomia é a superação possível da heteronomia, e o interesse de Piaget (1994a) foi identificar de que modo esse processo acontece. Porém, como o desenvolvimento moral não está vinculado à idade cronológica, podemos considerar que, nos adultos, a heteronomia convive com a autonomia se as formas de eles se relacionarem com os outros tiverem características heterônomas.

Além de Piaget, outro grande teórico da área da moralidade humana foi o americano Lawrence Kohlberg (1992), que concebia o desenvolvimento moral como a possibilidade de sair de uma postura inicial de obediência incondicional à autoridade (estágio 1 do nível pré-convencional) e chegar ao ponto de basear as ações em princípios éticos universais internamente legitimados (estágio 6 do nível pós-convencional).

Em resumo, esses dois principais pesquisadores da área da moralidade – Piaget (1994a, 1996) e Kohlberg (1992) – propuseram uma teo-

ria estrutural do desenvolvimento moral de caráter universal, tendo a noção de justiça como foco principal de seus trabalhos.

No que concerne à educação moral, nós a consideramos como o processo pelo qual os valores deixam de ser leis impostas por agentes externos e convertem-se em diretrizes internas, legitimadas pela própria pessoa. Tal educação tem como objetivo maior a formação de sujeitos autônomos (PIAGET, 1996; PUIG, 1998a, 1998b), e, como tal, acontece sempre de forma inter-relacional, tanto de fora para dentro, no sentido de uma preexistência de valores no meio sociocultural, quanto de dentro para fora, no sentido de uma participação crítica, responsável, autônoma e criativa de cada sujeito (PIAGET, 1996, 1998, 2002; KOHLBERG, 1992). Além disso, ela ocorre nos espaços em que existe incentivo ao diálogo, promoção de projetos comuns, possibilidade para desenvolver a autonomia, cuidado com a humanidade em nós e no outro, e valorização de algumas virtudes (DELORS, 1996; PUIG, 1998b, 2007; MORIN, 2007). Isso significa que ela pode acontecer nos mais diversos espaços sociais: na família, na Igreja, na escola, nos círculos de amizade, entre outros.

Diante de tal amplitude, o presente trabalho enfocou a escola: “um espaço social onde se simula a vida e se ensina a vivê-la” (PUIG, 1998a, p. 243). Segundo Josep Maria Puig (2007), a educação moral pode ocorrer em três âmbitos dentro da instituição escolar: o *interpessoal*, considerado como o motor do processo de educação moral, pois inclui os vínculos interpessoais entre os professores e seus alunos; o *curricular*, que possibilita o diálogo e a construção de opiniões sobre temas morais, tanto de forma transversal, quando de forma pontual; e o *institucional*, que transforma a instituição escolar em um espaço democrático em que os valores morais estão sempre presentes.

Com relação ao conteúdo de uma educação moral, alguns estudos norte-americanos (RYAN; BOHLIN; THAYER, 1996; LICKONA; SCHAPS; LEWIS, 1995; HUITT, 2004) visaram estabelecer uma lista de valores importantes

de serem transmitidos nas escolas. No Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (BRASIL, 1998) apontam o respeito, o diálogo, a justiça e a solidariedade como valores do tema transversal ética. Diante de tal amplitude, consideramos, tal como La Taille (2006b), que os conteúdos morais devem ser definidos, e optamos por focar um valor moral em específico – a justiça.

A justiça é considerada a mais racional das virtudes e o objeto por excelência da moralidade, tendo sido foco dos trabalhos de Piaget (1954, 1994a, 1994b, 1996) e de Kohlberg (1992). Além disso, é a única virtude que corresponde ao binômio direitos/deveres, sendo a reciprocidade uma de suas características (LA TAILLE, 2000).

Ensinar sobre justiça na escola é o foco deste trabalho. Puig (2007), contudo, alerta-nos:

A educação em valores não é algo que se alcance simplesmente porque se acredita ou se deseja; é preciso encontrar meios para realizar de fato o que se imagina. (p. 104)

Portanto, os procedimentos de educação moral merecem nossa atenção e, no presente trabalho, vamos considerar cinco possibilidades: as *relações interpessoais*, os *métodos orais*, as *ações cooperativas*, a *explicitação de valores* e a *relação entre os valores abordados e as situações práticas*.

Nas *relações interpessoais*, destacamos que a postura dos professores – de coação ou de cooperação – é um ponto fundamental para o desenvolvimento moral dos alunos (PIAGET, 1994a, 1994b, 1996; CAMINO, 1998; BERTUSSI, 1998), em especial quando se trata de relações baseadas no respeito mútuo (PIAGET, 1994a) e que levem em consideração os limites como dimensão educacional (LA TAILLE, 1998).

Com relação aos *métodos orais*, estes podem ser baseados em meras oratórias acerca do tema, como os verbalismos morais (PIAGET, 1996), ou podem ser norteados pela reciprocidade, pela descentração e pelo respeito mútuo,

a partir do diálogo (PIAGET, 1996) e da discussão sobre dilemas morais (KOHLEBERG, 1992; LINS; CAMINO, 1993; RIQUE; CAMINO, 1997; CAMINO, 1998). Destacamos aqui a relevância do diálogo: um poderoso instrumento moral que leva à compreensão mútua e favorece a construção de personalidades morais, pois estimula a interação, a argumentação fundamentada e o escutar as considerações dos demais (DELORS, 1996; PUIG, 1998a, 2000, 2007; MORIN, 2007).

Sobre as *ações cooperativas*, cabe ressaltar sua importância na promoção do desenvolvimento moral: para Piaget (1994a), a relação das crianças entre si é essencial, pois é a base sobre a qual a moral autônoma é construída. A cooperação possibilita que várias pessoas busquem alcançar uma finalidade comum, na qual a contribuição individual é necessária para se chegar ao resultado final (PIAGET, 1994a, 1996; DELORS, 1996; MATURANA, 1998; MORIN, 2007; PUIG, 2000, 2007; ROSETH; JOHNSON; JOHNSON, 2008).

A proposta da *explicitação de valores* enfoca a necessidade e a importância de tornar evidentes os valores que são transmitidos e que orientam as ações no contexto escolar (BRASIL, 1998; PUIG, 1998a, 2007; LA TAILLE, 2006a), a fim de que todas as pessoas possam conhecer essa informação e com ela nortear as intervenções e compreender o que está sendo proposto e executado.

Finalmente, a *relação entre os valores abordados e as situações práticas* requer que os procedimentos de educação moral promovam algum tipo de interação entre o que está sendo discutido e a realidade da vida, para que deixem de ser meros construtos teóricos e passem a ser questões práticas da vida diária (PIAGET, 1994a, 1994b, 1996; KOHLBERG, 1992; BIAGGIO, 1997; RIQUE; CAMINO, 1997; MATURANA, 1998; PUIG, 1998a, 1998b; COMTE-SPONVILLE, 2002; HUITT, 2004; LA TAILLE, 2006a).

Alguns autores (PIAGET, 1994a, 1994b; PUIG, 1998a; COMTE-SPONVILLE, 2002; LA TAILLE, 2006a) ressaltam o papel dos adultos na formação moral das novas gerações e a importância de que eles demonstrem a prática da

moral a partir de seu próprio exemplo, e não com verbalismos. Ao mesmo tempo, Júlio Rique e Cleonice Camino (1997) lembram-nos que a relação assimétrica existente entre professores e alunos não é, de forma alguma, um impedimento para uma educação moral, mas sim a postura desse professor diante do aluno: se tal postura tiver um caráter impositivo, ela servirá de estímulo à moral da heteronomia, mas, se for promotora de cooperação e respeito mútuo, poderá estimular as ações autônomas.

Subjacente às perspectivas apontadas até aqui – que consideram que a educação moral depende, em certo grau, das ações dos adultos (professores) –, temos a questão da formação dos professores (PIAGET, 1994b; MENIN, 1996; LA TAILLE, 1996). Afinal,

a educação das crianças não pode ser confiada a qualquer um. Nada se pode esperar se a educação for feita por pessoas que, elas mesmas, tiveram má formação. (LA TAILLE, 1996, p. 140)

Nessa mesma linha de raciocínio, Ulisses Araújo (2007) questiona: se os cursos de graduação e de formação de professores ainda não incluíram, em seus currículos, matérias relacionadas aos valores morais, será que os profissionais irão conseguir trabalhar esses temas em suas comunidades escolares?

Se tais conteúdos não são discutidos nos contextos de formação, é bem provável que os professores estejam ensinando sobre valores morais da forma como aprenderam durante sua história de vida: em casa, com seus pais; na escola, com seus professores; no trabalho, com seus colegas e com seus alunos; entre outras situações. Nas palavras de Meire Fiorot (2006),

o saber-ensinar possui fontes pré-profissionais, pois, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor desenvolve competências, constrói crenças e interioriza valores que passam a permear suas relações com os outros. (p. 49)

As reflexões levantadas ao longo desta pesquisa visam contribuir para o debate sobre a necessidade de que os professores possam aprender sobre educação moral ao longo de sua formação para que saibam maneiras adequadas de, em sua prática diária, ensinar sobre valores morais.

Método

Participantes

Participaram da presente pesquisa vinte professoras de 6º a 9º ano do ensino fundamental, de cinco diferentes escolas particulares de classe média do município de Vitória, Espírito Santo. As participantes têm entre 25 e 49 anos de idade, e foram igualmente divididas entre os anos e as disciplinas em que lecionam: matemática, português, história, ciências ou geografia.

Instrumentos

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com as seguintes questões abertas:

- 1) O valor moral da justiça foi ensinado para você na escola?
- 2a) De que maneira o valor moral da justiça foi ensinado para você na escola?
- 2b) Por quê?
- 3a) Você considera que essa é a maneira correta ou incorreta de ensinar justiça na escola?
- 3b) Por quê?
- 4) Você ensina sobre justiça em sala de aula?
- 5a) Como você ensina sobre justiça em sala de aula? (que meios utiliza para ensinar esse valor em sala de aula?)
- 5b) Por quê?
- 6a) Você considera que essa é a maneira correta ou incorreta de ensinar justiça em sala de aula?
- 6b) Por quê?

Procedimentos e tratamento dos dados

As entrevistas individuais tiveram como referência o método clínico (PIAGET, 1994a; DELVAL, 2002) e foram gravadas e transcritas na

íntegra. Para assegurar o anonimato das participantes, seus nomes são fictícios, compostos pela letra da disciplina que lecionam seguida pela idade da professora em anos. Ressaltamos que foram obedecidos todos os procedimentos éticos requeridos para a pesquisa com seres humanos.

Os dados coletados foram analisados conforme a proposta de Juan Delval (2002), contando com dois juízes para elaborar as categorias. A prioridade foi a análise qualitativa, mas julgamos importante realizar também uma análise quantitativa, tendo esta auxiliado na apresentação e na discussão dos dados. Assim, utilizamos tanto as porcentagens das respostas às categorias, quanto o teste qui-quadrado, nível de significância 0,05, para facilitar a comparação e a análise dos resultados.

Resultados

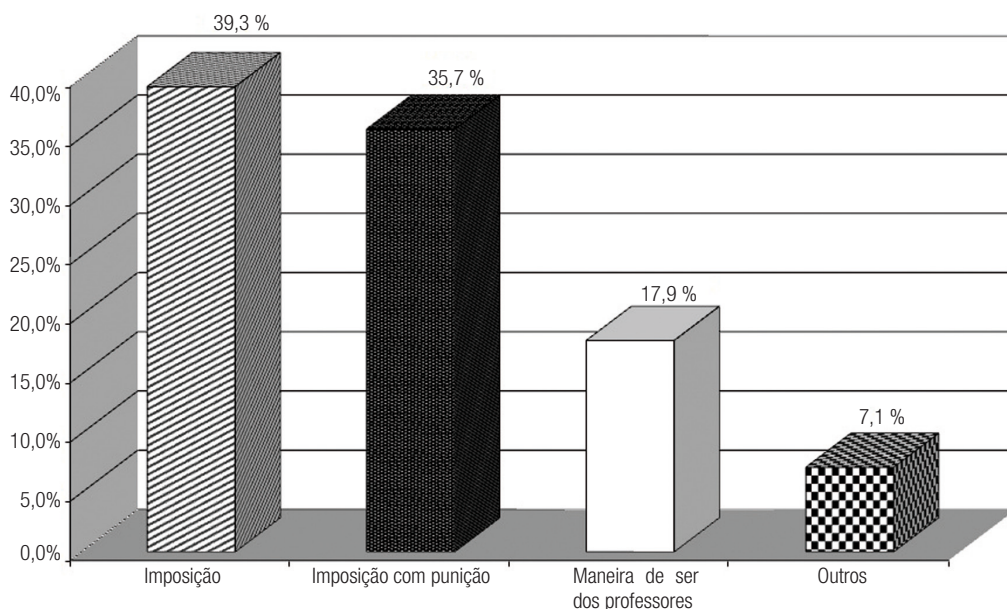
O primeiro aspecto que iremos analisar diz respeito a *como as professoras julgam que aprenderam sobre o valor moral da justiça*. Algumas professoras encontraram certa dificuldade na resposta, mas todas elas relataram alguma situação em que a justiça foi-lhes ensinada na escola. Os procedimentos de educação moral mencionados incluem relatos que enfocam atitudes de *imposição*, *imposição com punição*, *maneira de ser dos professores* e *outros*, conforme pode ser observado no Gráfico 1. Os dados desse gráfico foram analisados por meio de um qui-quadrado para uma única amostra, o qual revelou uma diferença significativa entre as frequências ($X^2=6,91$; $gl=3$; $p=0,045$) e foi interpretado da seguinte forma: a frequência mais alta de citação refere-se às categorias *imposição* e *imposição com punição*, e a frequência mais baixa, à categoria *outros*.

Agrupamos, na categoria *imposição*, exemplos em que o valor da justiça era ensinado por professores distantes e autoritários – “Eu tive professores que sempre foram muito severos” (Cláudia, 40) – sem que os alunos pudessem questionar ou emitir opinião. No grupo de respostas *imposição com punição*, estão os

exemplos de professores que, na hora de ensinar justiça, além de excluir a possibilidade de questionamento, análise ou conversa, incluía a punição: “Aquele processo: fala, soluciona os problemas e caso haja, a punição. Sem nenhuma reflexão, só como passar a regra” (Helve, 37). Já a categoria *maneira de ser dos professores* foi formada com exemplos que falam da postura dos professores diante da turma, seja ela de justiça – “através do próprio exemplo deles, algumas decisões que eles tomavam. [...] e

eu sentia que os professores agiam com justiça” (Mariana, 36) – ou de injustiça – “Eu vi, muitas vezes, exemplos do que não deveria ser feito, um exemplo daquilo que não é legal. [...] muitas vezes, a facilitação de uma aprovação em função de grana” (Carmem, 37). Finalmente, em *outros*, tivemos citações que fazem menção a atividades sem a explicitação da postura adotada pelos professores e que, portanto, não nos permitiram determinar se são formas impositivas ou cooperativas de educação moral.

Gráfico 1 – Procedimentos mencionados pelas professoras para exemplificar as formas pelas quais elas julgam que aprenderam sobre justiça na época em que eram alunas



Fonte: Dados da pesquisa.

De forma geral, esses dados mostram que, segundo a maioria das respostas, o valor moral da justiça foi ensinado por meio de ações impositivas (*imposição* e *imposição com punição*), sugerindo que as professoras mencionam terem aprendido sobre justiça em um contexto coercitivo, no qual os procedimentos impositivos eram a principal forma de educação moral.

Para entender melhor esses dados, cabe verificar as justificativas que as participantes deram a tais formas de ensinar. Em termos gerais, verificamos que seus argumentos sobre as

ações de seus professores baseiam-se na *eficácia* (39,3%), na *época em que viveram* (35,7%), na intenção de *tornar as pessoas melhores* (10,8%) e na *falta de experiência* (7,1%).

No primeiro grupo (*eficácia*), consideramos as justificativas que apontam a eficácia na aprendizagem e a eficácia na manutenção do controle da turma. Já o grupo de justificativas relativas à *época em que viveram* agrega argumentos tanto do ponto de vista do contexto sócio-histórico de quando elas eram alunas, quanto do contexto no qual seus professores

foram educados. As demais categorias levaram em consideração as justificativas que apontam a intenção dos professores em promover a cidadania (*tornar as pessoas melhores*), a pouca experiência docente, o fato de seus professores não terem recebido orientação sobre o tema (*falta de experiência*) e argumentos revelando que algumas instituições de ensino promovem atitudes injustas (*outros*).

Na maior parte das entrevistas, as professoras mencionam que aprenderam sobre justiça de modo impositivo e argumentam que essa era uma forma de educação moral eficaz e adequada àquela época.

Tendo verificado como a justiça foi ensinada, direcionaremos nossa análise para os juízos das participantes acerca dessa forma de educação moral, os quais incluem as considerações *incorreta* (60,0%) e *correta* (40%). Ao compararmos tais juízos com a forma pelas quais as professoras dizem terem aprendido sobre justiça na escola, verificamos que a maioria das respostas relativas à forma *incorreta* de ensinar justiça diz respeito a ações de caráter impositivo, sendo 42,9% delas relacionadas a *imposição* e 35,7% a *imposição com punição*. Por sua vez, a *maneira de ser dos professores* recebeu 14,3% das considerações *incorretas*, e a categoria *outros*, 7,1%.

No que concerne às considerações *corretas*, 60% estiveram relacionadas a ações de cunho impositivo (*imposição* e *imposição com punição*, ambas com 30% cada), 30% à *maneira de ser dos professores* e 10% a *outros*.

As justificativas que as professoras deram para os juízos emitidos tiveram como base o *vínculo com as situações práticas* (44%), a *maneira de ser dos professores* (28%), a *relação com o momento histórico* (20%) e *outros* (8%). O primeiro critério ressalta a importância da aprendizagem da teoria – o conceito da justiça – baseada em fatos reais e em exemplos práticos; o segundo versa sobre a relevância da postura dos professores perante os alunos; no terceiro, estão incluídas explicações sobre o fato de que cada época

tem sua forma de agir; por fim, agrupadas em *outros*, estão referências às ações coercitivas dos professores.

Segundo as professoras, o *vínculo com situações práticas* serve para justificar tanto os procedimentos considerados *corretos*, pois tal vínculo remetia a situações que demonstravam a relevância da justiça, quanto os considerados *incorretos*, porque a ausência de vínculo dificultava a compreensão do conceito. Já os argumentos sobre a *maneira de ser dos professores* foram utilizados, em sua maioria, para explicar aquelas formas de ensinar avaliadas como *incorretas*: a postura dos professores perante os alunos não foi adequada por promover situações de exposição e humilhação. Além disso, a maior parte dos argumentos sobre a *relação com o momento histórico* serviu para explicar que os métodos de educação moral foram considerados *corretos* por serem coerentes com a época.

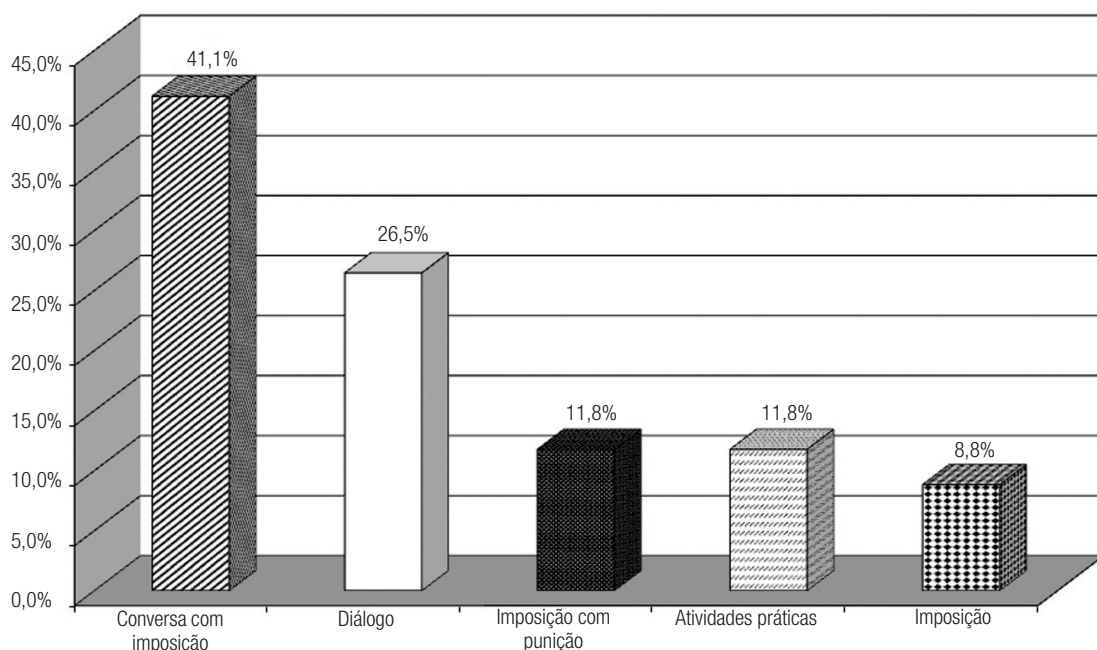
De forma geral, verificamos que a maioria das professoras, ao falar sobre como considera que aprendeu o valor moral da justiça, cita exemplos baseados na *imposição* e justifica tal procedimento de educação moral em termos de sua *eficácia*, mas julga essa forma de ensinar *incorreta* porque não leva em consideração o *vínculo com as situações práticas*.

O segundo aspecto que iremos analisar refere-se à *forma pela qual as professoras julgam que ensinam sobre justiça em sala de aula*. Todas elas afirmaram que ensinam sobre esse valor moral em sua prática pedagógica: 65% responderam *sim, de forma indireta*, revelando que não o fazem como tema de aula, mas sempre que surge a possibilidade; as demais (35%), responderam *sim*. As maneiras que elas utilizam para ensinar sobre justiça incluem exemplos de *conversa com imposição*, *diálogo*, *imposição com punição*, *atividades práticas* e *imposição*, conforme pode ser observado no Gráfico 2. Os dados desse gráfico foram analisados por meio de um qui-quadrado para uma única amostra, revelando que há diferença significativa ($X^2=12,75$; $gl=4$; $p=0,012$). Chama atenção a frequência mais alta de citação relativa a

conversa com imposição, seguida pela menção ao *diálogo*. A diferença entre esses dois grupos de resposta refere-se ao fato de, no primeiro grupo, os exemplos relatarem procedimentos baseados na coação e na posição hierárquica das pessoas dentro do sistema escolar – “Na hora que você fala para o aluno: ‘olha, o que você fez aqui está errado, vai ter que conversar com a orientadora’. Eu acho que está implícito ali a questão do ser justo” (Geane, 43) –, enquanto, no segundo grupo, estão os exemplos nos quais se percebe que as professoras promovem troca de informações, incentivam a argumentação por parte dos alunos e propõem a reflexão sobre uma situação: “Sempre na conversa, no diálogo. Na argumentação, se disse isso tem que argumentar: Por quê? Por que você está falando isso? Qual a sua justificativa?” (Monalisa, 37).

Os relatos sobre a forma de ensinar por meio de *imposição com punição* aparecem na sequência. Apesar de serem formas menos incisivas de punição do que as utilizadas quando mencionam o modo pelo qual a justiça lhes foi ensinada, ela ainda aparece: “Quando você tira de sala de aula, ou quando você fala: ‘você não vai assistir à próxima aula’” (Geane, 43). O conjunto de respostas seguinte abrange exemplos de *atividades práticas* que promovem o contato do aluno com o tema da justiça. Nesses exemplos, porém, não houve menção à postura assumida pelas professoras (se coercitivas ou cooperativas). Finalmente, agrupamos os exemplos de *imposição* do valor moral da justiça segundo os critérios da professora: “Para falar, ‘está vendo? Você agiu errado porque fez isso. Você deveria ter feito de outra forma’” (Paula, 30).

Gráfico 2 – Procedimentos mencionados pelas professoras para exemplificar as formas pelas quais elas julgam que ensinam sobre justiça em sua prática pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa.

Para entender melhor esses dados, vamos analisar as justificativas que as professoras deram para suas formas de ensinar sobre justiça em sala de aula. O motivo mais relevante

apontado pelas professoras é o fato de que determinada ação é *eficaz* (70,6%). Dentro desse critério, encontramos dois argumentos: a eficácia na aprendizagem (83,3% dos argumentos de

que a ação é eficaz) e a eficácia na manutenção do controle da turma (16,7% das justificativas de que a ação é eficaz). No primeiro grupo, considera-se que determinado procedimento de educação moral (com ou sem menção à imposição) é utilizado para ensinar sobre justiça porque facilita a aprendizagem, faz os alunos entenderem melhor o tema e promove melhores resultados. Já o segundo grupo considera que essa forma de ensinar promove a noção de limite e facilita o controle da turma por parte da professora. Outro motivo mencionado é que determinada forma de ensinar sobre justiça serve para *tornar as pessoas melhores* (23,5%), tanto no sentido individual (dos alunos) quanto no sentido social. Finalmente, no grupo de justificativas *outros* (5,9%), estão citações sobre a forma como aprenderam e como ensinam sobre justiça em sala de aula.

Com relação aos juízos das professoras acerca das formas que utilizam para ensinar sobre justiça, elas classificam as ações em *correta* (84,8%) e *correta, mas não suficiente* (15,2%), fazendo referência a ações que poderiam ser modificadas (conversar mais com os alunos ou retomar formas de ensinar que garantam maior controle da turma). Ressaltamos que nenhuma professora considera a forma pela qual ensina sobre justiça como incorreta. Além disso, todas as avaliações de que determinada ação é *correta, mas não suficiente* dizem respeito a atitudes que envolvem punição (*imposição com punição*), revelando que as participantes, mesmo ainda fazendo uso desse tipo de intervenção, consideram que tal atitude não é suficiente quando se pensa em educação moral. Por fim, destacamos que as professoras consideram como *corretas* todas as demais formas de ensinar, inclusive as impositivas.

Com relação às justificativas que as professoras deram para suas avaliações, temos o *vínculo com situações práticas* (51,5%), que inclui referências tanto à importância desse vínculo quanto às dificuldades provenientes de sua ausência; a *maneira de ser da professora* (30,3%), fazendo menção a uma postura par-

ticular delas próprias que sustenta suas ações; a *importância do diálogo* (9,1%), destacando a relevância, para os alunos, de falar e ouvir; e, finalmente, em *outros* (9,1%), agrupamos as referências à maturidade dos alunos e aos distintos momentos históricos (como era antes e como é hoje).

Uma análise dos dados possibilitou-nos verificar que as professoras que mais citam o *diálogo* como forma de ensinar sobre justiça argumentam que essa forma é *correta* porque tem relação com a *maneira de ser da professora*. Por sua vez, a maior parte das respostas que consideram *correta* a forma como ensinam sobre justiça refere-se ao *vínculo com situações práticas*.

De forma geral, verificamos que a maioria das professoras, ao falar sobre como considera que ensina a respeito da justiça, cita exemplos de *conversa com imposição*, justifica tal procedimento de educação moral afirmando que ele é *eficaz* e julga essa forma de ensinar como *correta* porque promove o *vínculo com as situações práticas*.

Discussão

Ao compararmos os dados relativos a como as professoras aprenderam e como ensinam, algumas questões merecem destaque. Inicialmente, apontamos o fato de que, em termos gerais, elas ensinam sobre justiça de forma similar a como aprenderam.

De acordo com as participantes da pesquisa, a forma pela qual elas julgam que o valor moral da justiça foi-lhes ensinado inclui ações de cunho impositivo (*imposição* e *imposição com punição*), e a forma pela qual elas mencionam que ensinam tal valor também apresenta esse mesmo teor (*conversa com imposição*, *imposição com punição* e *imposição*). Tais procedimentos impositivos aproximam-se do que Piaget (1996) denomina lição de moral e verbalismo moral, os quais, conforme já citado, não favorecem a formação de uma personalidade autônoma. Porém, mesmo sendo consideradas inadequadas e havendo diferenças quanto às suas formas (antes

eram muito mais evidentes), a imposição e a punição ainda aparecem como procedimentos utilizados para ensinar sobre justiça na sala de aula.

Por outro lado, as professoras fazem menção a procedimentos não impositivos tanto ao relatarem a forma pela qual aprenderam sobre justiça (*maneira de ser dos professores*), quanto ao citarem como julgam que ensinam esse valor moral (*diálogo, atividades práticas*). Sobre a *maneira de ser dos professores*, os exemplos citados ressaltam a importância de os professores levarem em consideração, na sua postura perante os alunos, a questão do respeito e dos limites. Tal atitude, na maioria das respostas, foi considerada *correta*, sugerindo que, para as participantes, em se tratando de educação moral, a postura dos professores é um fator importante. Esse dado exemplifica as afirmações de André Comte-Sponville (2002), de que a virtude é ensinada mais pelos exemplos do que pelos livros, e de Humberto Maturana (1998), de que “como vivermos é como educaremos” (p. 31), encontrando respaldo também na teoria (PIAGET, 1994a, 1994b, 1996; CAMINO, 1998; BERTUSSI, 1998; LA TAILLE, 1998; MORIN, 2007).

Em relação às outras duas formas de ensinar (*diálogo e atividades práticas*), ambas contribuem para o desenvolvimento moral. As *atividades práticas* estimulam o vínculo entre a teoria (o valor moral) e a prática (a forma como esse valor aparece na realidade da vida); dessa forma, os valores deixam de ser meros ideais teóricos para serem legitimados na prática, conforme já apresentado. O *diálogo*, por sua vez, promove espaços de debate e discussão entre professores e alunos em que a justiça é considerada; ele também estimula os alunos a posicionarem-se e argumentarem perante um fato, construindo com o grupo uma solução viável para todos (PIAGET, 1994a, 1996; LINS; CAMINO, 1993; RIQUE; CAMINO, 1997; PUIG, 2000, 2007). Além disso, tal procedimento de educação moral requer que o professor coloque-se como mobilizador do processo, e não como aquele que sabe mais (PIAGET, 1994a, 1994b, 1996; KOHLBERG, 1992; MENIN, 1996; RIQUE; CAMINO, 1997).

Cabe aqui considerar o alerta feito por Morin (2007) acerca dos conceitos polissêmicos e fazer uma distinção entre *diálogo* e *conversa com imposição*. Apesar de bastante similares, existe uma distinção fundamental entre ambas as práticas: enquanto a primeira diz respeito a uma relação entre iguais que promove o desenvolvimento moral ao possibilitar o movimento de ouvir e tentar compreender o outro (descenração), estimular a argumentação e propiciar a reciprocidade (ouvir e ser ouvido), a segunda aproxima-se do que Piaget (1996) denominou verbalismo moral. O fato de o professor falar sobre o tema sem que haja uma proposta de reflexão ou um convite ao debate faz da *conversa com imposição* uma forma de educação que pouco ou nada contribui para o desenvolvimento moral dos alunos.

No que concerne às justificativas sobre a forma de aprender e de ensinar sobre justiça na sala de aula, o critério mais citado foi o da eficácia, seja na aprendizagem, seja na manutenção do controle da turma. Porém, destacamos que as participantes consideram *corretas* mesmo as atitudes impositivas, indicando que seu foco de análise está muito mais nos resultados práticos do que no desenvolvimento moral dos alunos. Diante disso, cabe questionar quais são os parâmetros utilizados para considerar a eficácia de uma ação, visto que, do ponto de vista do desenvolvimento moral, existe grande diferença entre as atitudes que estimulam a heteronomia (*manutenção do controle da turma*) e aquelas que incentivam a autonomia.

Outra justificativa apontada pelas professoras tanto nas referências a como consideram que aprenderam quanto naquelas sobre como julgam que ensinam foi a intenção de *tornar as pessoas melhores*. Destacamos que tal justificativa aproxima-se das noções de aprender a ser (DELORS, 1996; PUIG, 2007), da ética do gênero humano (MORIN, 2007) e de busca e manutenção das representações de si com valor positivo (LA TAILLE, 2006b), todas estas atitudes que possibilitam o desabrochar de uma personalidade moral autônoma.

Porém, uma análise mais detalhada revela que o argumento *tornar as pessoas melhores* foi mencionado, em sua maioria, para a forma de ensinar via *conversas com imposição e diálogo*, sugerindo que as professoras consideram que o ato de conversar com os alunos é uma forma de torná-los pessoas melhores. Gostaríamos de destacar que utilizamos a expressão *ato de conversar* de forma premeditada, visto que os dados sugerem que as professoras utilizam processos distintos (*conversa com imposição e diálogo*) como semelhantes. Conforme mencionado anteriormente, para nós, nem sempre falar e conversar significa dialogar. Neste estudo, estamos inclusive considerando que conversar está mais relacionado a um monólogo impositivo que em nada se assemelha ao diálogo. Em poucas palavras, nem toda comunicação com o outro é um diálogo. Podemos dizer que o diálogo é uma forma de comunicação com características definidas: pode promover a descentração, a reciprocidade, o respeito mútuo, a cooperação (PIAGET, 1994a, 1996) e a mudança de estágio de raciocínio moral (KOHLBERG, 1992; LINS; CAMINO, 1993; BIAGGIO, 1997; RIQUE; CAMINO, 1997).

Isso posto, cabe aqui uma reflexão acerca da forma de aplicação prática de critérios teóricos: se, conforme mencionamos, a intenção de *tornar as pessoas melhores* é algo que incentiva o desenvolvimento moral, a maneira como tal intenção é posta em prática (a postura do professor) é o que irá promover ou a heteronomia, caso as atitudes sejam impositivas, ou a autonomia, caso as atitudes estimulem a cooperação.

No que diz respeito aos argumentos para as considerações *incorreta*, *correta* e *correta, mas não suficiente*, destacamos que, tanto em relação a como as professoras julgam que aprenderam sobre justiça, quanto em relação a como pensam que ensinam esse valor, as considerações *corretas* aparecem para as ações de cunho impositivo seja porque estas estavam relacionadas com um fato real vivenciado em sala (*vínculo com situações práticas*), seja por serem relativas a um momento histórico específico,

seja em função da *maneira de ser dos professores* – esta última já comentada anteriormente.

Com relação ao primeiro argumento, chama atenção o fato de algumas professoras considerarem que as ações de *imposição* utilizadas quando aprenderam sobre justiça foram *incorretas* porque não tinham *vínculo com situações práticas*, mas avaliarem como *corretas* as ações de *imposição com punição* por elas praticadas para ensinar esse valor, argumentando que estas possuem tal vínculo. Isso sugere que, se a punição está relacionada a uma situação prática, então ela é correta.

Destacamos que realizar o vínculo entre conceito e prática é uma das formas apontadas por vários autores como facilitadora do desenvolvimento moral, mas não inclui o uso de imposição (PIAGET, 1994a, 1996; KOHLBERG, 1992; BIAGGIO, 1997; RIQUE; CAMINO, 1997; PUIG, 1998a, 1998b; MATURANA, 1998; LA TAILLE, 2006a). Além disso, considerar *correto* um método de educação moral por ele estar em conformidade com determinada época é um tipo de justificativa que pode servir para respaldar ações impositivas e punitivas. Tais considerações demonstram uma postura heterônoma e revelam o cuidado a ser tomado diante de argumentos que, apesar de sólidos e coerentes, legitimam ações coercitivas e impositivas.

O segundo argumento mencionando (*época em que viveram*) foi utilizado para justificar como *corretas* as ações impositivas (*imposição* e *imposição com punição*) relacionadas à forma pela qual as professoras julgam que aprenderam sobre justiça na escola. Isso nos remete a uma reflexão importante: será que ações impositivas podem ser consideradas *corretas* pois estavam de acordo com o padrão de determinada época?

Discordamos disso, assim como discordamos da questão anterior (sobre o *vínculo com situações práticas*), entre outros motivos, porque consideramos que tais argumentos respaldam o uso de ações heterônomas. Se ensinamos como aprendemos – conforme sugerem os dados apresentados –, então o círculo vicio-

so ficará mantido, assim como os argumentos heterônomo que o respaldam. Os teóricos da área (PIAGET, 1994a, 1994b, 1996; KOHLBERG, 1992; LINS; CAMINO, 1993; LA TAILLE, 1996, 2006a; MENIN, 1996; RIQUE; CAMINO, 1997; BIAGGIO, 1997; PUIG, 1998a, 1998b, 2000, 2007; DELORS, 1996; MORIN, 2007; ROSETH; JOHNSON; JOHNSON, 2008) destacam que as ações coercitivas não promovem um desenvolvimento moral, por mais justificativas que elas contenham. É por meio da cooperação, do respeito mútuo e do diálogo que a construção da personalidade moral pode ser efetuada.

Em termos gerais, os dados apresentados mostram-nos que os procedimentos de educação moral utilizados pelas professoras para ensinar sobre justiça continuam baseados em ações impositivas, o que demonstra que elas ensinam como aprenderam. Por outro lado, as *conversas com impositiva* e o *diálogo* indicam a preocupação que elas têm com os contextos de conversação, mas as conversas ainda são impositivas e, portanto, a maior parte não se configura como um diálogo.

Tal dado aponta para uma questão que deve ser considerada em se tratando de educação moral: a formação acadêmica. Seja nas palavras de uma das professoras – “Na faculdade, nós não fomos preparados em nenhum momento para ficar falando sobre justiça. Então se é certo eu não sei, mas pelo menos eu tento fazer alguma coisa para melhorar” (Camila, 49) – ou no enfoque de Araújo (2007) anteriormente citado, tal consideração remete-nos à pergunta inicial sobre o aprender e o ensinar, sugerindo que, se as professoras não aprendem a ensinar sobre justiça de uma forma diferente de como seus professores fizeram, elas vão tomar como referência aquilo que, por construção própria, consideram correto, tendendo, muitas vezes, para a heteronomia.

Considerações finais

Com base na pergunta inicial, os resultados dessa pesquisa indicaram que, em termos gerais, as professoras ensinam como aprenderam:

por meio de *ações impositivas*. Gostariamos de tecer algumas considerações em relação a esse resultado.

Uma das contribuições deste estudo diz respeito aos procedimentos utilizados. Destacamos que algumas atitudes coercitivas e impositivas abrem a possibilidade para insultos, agressões e humilhações, e, por isso, não são justificáveis nem toleráveis (COMTE-SPONVILLE, 2002; MORIN, 2007), e não podem ser consideradas como procedimentos de educação moral, visto que, além de não estimularem um avanço moral, favorecem a permanência das pessoas na heteronomia. Assim, é necessário que tais procedimentos sejam substituídos por estímulos ao diálogo, à descentração, à reciprocidade, à promoção de discussões de dilemas em grupo e à cooperação, ações estas que incentivam o desenvolvimento moral.

Além disso, os dados desta pesquisa sugerem que algumas participantes, em diferentes momentos, emitem *respostas claramente heterônomas*. Consideramos relevante destacar esse fato porque, teoricamente, a autonomia só pode ser ensinada por indivíduos que, eles próprios, já alcançaram o desenvolvimento moral (PIAGET, 1994a, 1994b, 1996; KOHLBERG, 1992; LA TAILLE, 1996; MENIN, 1996; BIAGGIO, 1997; RIQUE; CAMINO, 1997; PUIG, 1998a; entre outros). Para os referidos autores, o papel do adulto na formação moral das crianças e dos adolescentes é muito importante, mas deve estar baseado no estímulo às relações cooperativas, no respeito mútuo, na promoção do diálogo e na ideia de que é nas relações interpessoais que a autonomia se desenvolve. Porém, como poderia um adulto que pensa em termos de respeito unilateral promover o respeito mútuo? É certo que os procedimentos de educação moral são muitos e variados, mas, para além da aplicação de técnicas e instrumentos adequados, precisamos de pessoas conscientes de seu papel. Afinal, as atitudes dos professores (coercitivas ou cooperativas) influenciam no desenvolvimento moral de seus alunos.

Conforme verificamos, as professoras ensinam como aprenderam. Tal constatação leva-nos à seguinte linha de raciocínio: se o

objetivo de uma educação moral é promover a formação de uma personalidade moral autônoma e se os procedimentos de educação baseados em ações impositivas mantêm as posturas morais heterônomas, então as professoras, além de terem aprendido sobre o valor moral da justiça de uma forma que não estimulou seu desenvolvimento moral, continuam ensinando sobre esse valor também de uma maneira que dificulta o surgimento da autonomia em seus alunos. Assim, será que estamos diante de um círculo vicioso no qual ensinamos como aprendemos, e se aprendemos de forma impositiva estamos fadados a ensinar dessa mesma forma?

Os dados mostram-nos que não. Lembramos que o *diálogo* chegou a ser mencionado como um procedimento por elas utilizado na educação moral: recebeu 26,5% das citações, mas somente na questão relativa a como as professoras consideram que ensinam sobre o valor da justiça. Essas professoras conseguiram realizar uma mudança nos procedimentos aplicados em sala de aula. E como conseguiram isso?

Segundo as professoras, as mudanças que elas realizaram – ou tentam realizar – na forma como ensinam sobre justiça em sala de aula não foram discutidas nos cursos de graduação ou de pós-graduação feitos por elas, mas sim alcançadas na própria prática pedagógica ou em situações diversas da própria vida. As

menções espontâneas das participantes acerca de sua formação acadêmica permitiram-nos ver que, atualmente, a capacitação dos professores não possui um enfoque sobre o tema dos valores morais em sala de aula. Diante disso, sugerimos novas pesquisas que busquem verificar a formação acadêmica em relação à educação moral, as considerações das professoras sobre tal formação e como elas gostariam que fosse realizada.

Finalmente, no que diz respeito aos *três âmbitos da educação moral* propostos por Puig (2007) – o interpessoal, o curricular e o institucional –, lembramos que o presente trabalho contribui com reflexões sobre o primeiro âmbito. Porém, os outros dois complementam e dão suporte às ações realizadas no nível interpessoal e merecem ser enfocados em futuras pesquisas.

Se quisermos ajudar os professores a saírem do círculo vicioso de aprender e ensinar por meio da imposição, pensamos que os aspectos aqui levantados devem ser levados em conta tanto na formação como em trabalhos de intervenção com professores. Afinal, se a educação moral visa à construção de personalidades morais, não podemos deixar nas mãos dos professores uma tarefa de tamanha importância se não os capacitamos para realizá-la – e essa capacitação deve incluir os aspectos teóricos e também aqueles relacionados a atitudes práticas, tais como as destacadas neste estudo.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.
- BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. Los valores y la moral en la escuela. **Educación e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 64-80, abr. 1998.
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAMINO, Cleonice. Educação moral: doutrinação ou debate? In: MOURA, Maria Lucia Seidl de; CORREA, Jane; SPINILLO, Alina (Orgs.). **Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 111-139.
- COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1996. Disponível em: <http://www.capag.info/docs/educac_um%20tesouro_descobr.pdf>.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FIOROT, Meire Andersan. **Como aprendem os que ensinam e como ensinam os que aprendem: um estudo com professoras no contexto do jogo traverse**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- HUITT, William. Values. **Educational Psychology Interactive**. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2004. Disponível em: <<http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>>. Acesso em: 23 abr. 2008.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Spain: Desclée de Brouwer, 1992. (trabalho original publicado em 1984)
- LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.
- _____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 109-121, 2000.
- _____. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Yves; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2006a.
- _____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006b.
- LA TAILLE, Yves de. SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-105, 2004.
- LICKONA, Thomas; SCHAPS, Eric; LEWIS, Catherine. **Eleven principles of effective character education**. Washington, DC: Character Education Partnership, 1995.
- LINS, Maria Tereza; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos. Uma estratégia eficiente de educação moral. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 11, p. 507-515, 1993.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007. (trabalho original publicado em 1999).

PIAGET, Jean. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant**. Paris: Sorbonne, 1954.

_____. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994a. (trabalho original publicado em 1932)

_____. **Para onde vai a educação?** 12. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994b. (trabalho original publicado em 1972)

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO Lino de. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36. (trabalho original publicado em 1930)

_____. **Seis estudos de psicologia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. (trabalho original publicado em 1967)

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (trabalho original publicado em 1970)

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998a.

_____. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. ¿Como hacer escuelas democráticas? **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 55-70, dez. 2000.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educación e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

RIQUE, Júlio; CAMINO, Cleonice. Consistency and inconsistency in adolescent's moral reasoning. **International Journal of Behavioral Development**, Amsterdam, Holanda, v. 21, n. 4, p. 813-836, nov. 1997.

ROSETH, Cary; JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. **Psychological Bulletin**, Washington, DC, v. 134, n. 2, p. 223-246, jan. 2008.

RYAN, Kevin; BOHLIN, Karen E.; THAYER, Judith O. **Character education manifesto**. Boston, MA: Boston University School of Education, Feb. 1996. Disponível em: <<http://www.bu.edu/ccsr/about-us/character-education-manifesto/>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; CORDEIRO, Ana Paula; MENIN, Maria Suzano de Stefano. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 167-202, 2006.

Recebido em: 27.12.2010.

Aprovado em: 05.12.2011.

Adriana Müller é psicóloga, pós-graduada em Psicologia da Educação, em Psicologia Analítica e em Intervenção Sistêmica com Famílias, e mestre em Psicologia do Desenvolvimento.

Heloisa Moulin de Alencar é psicóloga e professora doutora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: heloisamoulin@gmail.com