



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELLE ELIZABETH FIRMIANO DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL NA ESCOLA

LONDRINA
2010

DANIELLE ELIZABETH FIRMIANO DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Francismara Neves de Oliveira.

LONDRINA
2010

DANIELLE ELIZABETH FIRMIANO DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Eliana Eik Borges Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me deu o dom da vida e capacidade para chegar até aqui. Aos meus pais, que tiveram extrema influência no sucesso da minha formação acadêmica e que junto comigo se sacrificaram em diversos períodos do curso. À minha orientadora, Francismara, que em todo o tempo se dispôs a me auxiliar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela capacidade que me deu a oportunidade de estar nesta etapa da vida.

Agradeço meus pais, Davi e Eloisa, que, sem medir esforços, fizeram o possível até aqui para me ver progredir profissionalmente enquanto cidadã.

Agradeço a minha orientadora não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade e dedicação para comigo.

A turma 1000/2007 do curso de Pedagogia da UEL, em especial minhas amigas Célia, Cristiane e Janifer, que a todo tempo me ofereceram ajuda e atenção.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram para que eu chegasse até aqui, entre elas: meu irmão Daniel, que se empenhou em me oferecer ajuda quando precisei; Marcinha, minha amada amiga que me ouviu sempre que me senti esgotada me auxiliando na discussão do presente tema.

SANTOS, Danielle Elizabeth Firmiano dos. **O desenvolvimento sócio-moral na escola**. Ano 2010. 50 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Discutir a formação sócio-moral na escola é uma discussão legitimada tanto teoricamente quanto pela demanda que enfrentam os professores em sua atuação. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e tem como objetivo analisar as significações de professores sobre o desenvolvimento sócio-moral na escola. Considerando tais elementos, foi proposto o seguinte questionamento: Qual a significação que os professores atribuem ao desenvolvimento sócio-moral? Os dados de nosso estudo foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada. Participaram do estudo, 10 professores de uma escola estadual paranaense. Os resultados obtidos na pesquisa indicam a importância de favorecer discussões na formação docente regular e continuada no sentido de oportunizar a construção moral autônoma de professores e apontaram para a necessidade de reflexão sobre as práticas promotoras da construção moral na escola.

Palavras-chave: Educação. Moralidade. Práticas Pedagógicas. Autonomia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 O DESENVOLVIMENTO MORAL À LUZ DA TEORIA CONTRUTIVISTA PIAGETIANA	08
2.1 OS ESTÁGIOS DA MORALIDADE	12
2.2 OS DESDOBRAMENTOS DA CONCEPÇÃO PIAGETIANA À COMPREENSÃO DA MODALIDADE DA ESCOLA.....	13
3 A PRÉ ADOLESCÊNCIA E A ADOLESCÊNCIA E AS DEMANDAS SÓCIO MORAIS NA ESCOLA	18
3.1 SITUANDO O ADOLESCENTE	18
3.2 O DESENVOLVIMENTO SÓCIO MORAL NO ADOLESCENTE	21
3.3 A COMPREENSÃO DOS CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA CONSTRUTIVISTA PIAGETIANA	23
4 ANÁLISE DE DADOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
ANEXOS	43
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	44

1 INTRODUÇÃO

A educação moral possui um papel determinante na sociedade atual. Porém, ainda é possível percebermos no cotidiano escolar a falta de clareza e desconhecimento sobre a importância da construção sócio-moral na formação humana.

O tema “Desenvolvimento sócio-moral na escola” desenvolvido neste Trabalho de Conclusão de Curso é fruto de uma apropriação da necessidade que circunda o tema quanto a discussão em sua pertinência, dado o fato de que é ainda pouco discutida no âmbito acadêmico – científico. Além deste fator e aliado a ele, é um tema que muitas vezes apresenta contradição no espaço escolar. O desenvolvimento da personalidade moral além de ser uma temática complexa encontra barreiras para instalar-se como projeto permanente na escola justamente porque depende de construções teóricas fundantes e de disposição para romper com a cristalização de posturas produzidas no cotidiano escolar.

O cenário que se desenha em torno da temática envolve os profissionais da educação se por vezes encontram-se em dúvida quanto às posturas a adotar para promover a educação moral. Em outras situações, vemos a intervenção da mídia na formação moral do sujeito de forma sutil e mal intencionada. A família ausente ou presente conscientemente ou não no processo por outro lado, também interfere neste processo formativo.–Considerando este contexto, buscamos neste trabalho pesquisar a situação atual da educação moral na escola.

Para atingir o objetivo proposto de investigar as significações de professores sobre a construção sócio-moral na escola, desenvolvemos a pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo exploratório, e a realizamos tomando por base o aporte teórico piagetiano.

A pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro discorre sobre os principais constructos da teoria piagetiana no entendimento da questão moral. O segundo capítulo analisa e o terceiro apresenta os dados de nosso estudo realizado junto aos professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública paranaense.

2 O DESENVOLVIMENTO MORAL À LUZ DA TEORIA CONSTRUTIVISTA PIAGETIANA

Piaget declara em seus estudos sobre moralidade que “nenhuma realidade moral é completamente inata” (PIAGET, 1930), ou seja, a construção da personalidade moral não depende de um instrumento único, mas da união de vários elementos que fazem parte da infância, em interação. Assim, a condição psicobiológica do indivíduo é compreendida como constituinte da personalidade moral, se a moral não é determinada geneticamente, há que se considerar seu processo de construção e elementos nela implicados. Piaget considera que nenhum fator no desenvolvimento é determinante por si só, mas todos possuem certa relevância na construção da moral. Portanto, a sociedade, a família, a cultura, a própria personalidade do sujeito entre outros fatores, terão influência e encontram-se articulados no processo de construção da moral, pois nada é produzido isoladamente, além do vínculo afetivo que a criança, ainda quando bebê estabelece com o adulto. Sendo que a base do desenvolvimento moral se constitui na construção da autonomia no indivíduo, então, é de extrema importância que entendamos o que significa dizer que um sujeito é autonomamente ou heteronomamente desenvolvido e que tipo de respeito cabe a cada conceito, considerando que, para o construtivismo piagetiano, a finalidade da educação moral é formar personalidades autônomas a partir de relações sociais.

Para Piaget, agir moralmente pautado na autonomia significa dizer que não basta fazer a escolha por seguir ou não uma regra, uma moral, mas sim saber o porquê da decisão. Seguir, simplesmente, é uma escolha sem consciência, heterônoma, que segue porque foi convencida e não convicta. Menin (1996,p.40) diz:

Não há mal nenhum em sermos heterônomos em grande parte do tempo de nossa vida social. Não há mal nenhum em sermos adequados, socialmente falando. O problema é quando só somos heterônomos. Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós, e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazemos tudo o que nos der na telha! (...) Por outro lado, quando decidimos seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, independentemente das consequências externas imediatas, estaremos sendo autônomos.

Assim, autonomia - “a fase em que há interiorização de regras sociais necessárias para o respeito e a cooperação mútua entre as pessoas” (ARAÚJO & VIANA 2009, p.180) - e heteronomia – “há predomínio de uma moral imposta pelo exterior e se caracteriza pelo respeito unilateral à autoridade provinda do mundo adulto” (ARAÚJO & VIANA, 2009, p.180) - não são dois conceitos homogêneos. Diferentemente disto podemos concluir que tanto um como o outro fazem parte do desenvolvimento de uma criança, do seu crescimento e da formação do seu caráter. Porém, é viável que o sujeito viva as consequências das suas atitudes, para entender que regras são necessárias. Nem sempre ele precisará experimentar os resultados de um ato para obedecer, mas terá melhor desenvolvimento moral quando entender os motivos da existência das regras, ainda que até os sete ou oito anos a criança dependerá de um direcionamento do adulto por apresentar, nesta fase da vida, dificuldades para pensar no ponto de vista de outras pessoas e nas consequências que algumas escolhas podem trazer. Sobre a necessária passagem necessária do indivíduo pela heteronomia, La Taille (2002, apud ARAÚJO & VIANA 2009, p.180) afirma:

Ora, como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade, logo, do senso moral, depende, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem elas, com efeito, não se concebe que a criança entre no que podemos chamar de um mundo moral. Uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia.

Então, autonomamente dizendo, a moralidade, não é trabalhada apenas porque uma criança apenas segue as regras, mas sim porque a mesma é provocada a entender o significado de assim fazê-lo. Não é lucro para o professor quando ele está em sala de aula e os alunos obedecem cegamente os seus comandos, até porque na sua ausência, os mesmos se sentirão no direito de agir diferentemente de quando estão na presença do mestre. Contudo, para a realidade moral ser construída, é preciso que uma disciplina carregada de normas e relações sociais seja vivida, ficando claro que moral não existe sem uma educação, da mesma forma que não existe uma única moral nem apenas uma reação diante de uma relação social (VINHA, 2006).

Com isto conclui-se que entre as crianças, existe de uma forma geral dois tipos de moral, citados por Piaget; tais tipos de moral existentes na criança, a

autonomia e a heteronomia, muito divergentes durante a infância, porém necessárias, e no curso da adolescência se reconciliam. Nesta teoria, a partir de tais conceitos, encontramos é o que chamamos de respeito mútuo e respeito unilateral. O respeito na moralidade é algo fundamental, que trará à criança a consciência das normas e o sentimento moral, que serve para ela construir noção própria (VINHA, 2006)

O respeito unilateral mostra a relação de desigualdade entre o indivíduo que respeita e o que é respeitado, ou seja, é a forma de respeito obrigatório, imposto, pelo fato do indivíduo que respeita ter um poder “maior” perante o outro. Já o respeito mútuo, implica o respeito recíproco, pelo fato dos indivíduos que estão em contato se considerarem iguais e dignos de respeito uns dos outros (PIAGET, 1932; VINHA, 2006; OLIVEIRA, 2005).

O respeito unilateral é caracterizado na teoria como aquele que mostra prevalectimento da posição do indivíduo que deve ser respeitado. Supõe uma relação de poder de um para com outro, podendo ser tal poder transmitido por meio de punição ou recompensa. Isto pode ser facilmente percebido nas relações adulto-criança. Quanto maior a autoridade do adulto sobre a criança, mais unilateral será a relação de respeito, fortalecendo, então a heteronomia e mostrando um sujeito egocêntrico, totalmente centrado nos seus interesses (ARAÚJO, 1996). Como exemplos desse modelo de respeito podemos citar as relações familiares e a sala de aula. O aluno “decora” a matéria quando vai ter uma prova, para que o pai ou o professor não se chateie com sua nota baixa; a criança ou o adolescente que na presença de “superiores” respeita as regras porém quando uma atitude depende da sua própria escolha e ele se sente “livre” para agir, a decisão será baseada em autoconceitos criados por vontade própria sem se preocupar com qualquer tipo de regra, valor ou moral.

Quando falamos de respeito mútuo por sua vez, é preciso que a criança sinta vontade, a partir daquilo que ela sabe que é correto, de escolher obedecer às regras e normas postas pelo conjunto social, daí vem os castigos e as repreensões, tendo os dois, neste tipo de respeito, a função de reforçar e conservar uma lei. As regras que serão utilizadas dentro do espaço escolar - ou em outro ambiente social - devem ser entendidas pelos alunos ao ponto de sentirem a necessidade de segui-las, ou até mesmo construir as próprias regras com a participação dos mesmos, ou seja, um indivíduo que possui autocontrole. Como

exemplo, podemos citar a relação normal entre amigos, onde há trocas de experiências e construção de conceitos num tratamento de iguais. Tortella (2009, p.54) complementa:

O respeito mútuo vai ser o ponto-chave das interações. Para se chegar a este tipo de respeito, o sujeito necessita passar por muitas construções advindas de sua interação com o meio. Portanto, a maneira com que o indivíduo vai interagir com outras pessoas depende muito do meio em que estiver inserido.

A partir deste conhecimento podemos caracterizar a educação moral no indivíduo como um processo autêntico e autônomo, que permite que a personalidade própria e consciente da criança, se manifeste uma vez que no momento do desenvolvimento, a construção moral é uma tarefa importante. Nesse contexto, emerge a discussão sobre a promoção da autonomia nas crianças. Vários estudos têm apontado à necessidade de reflexão acerca de alguns aspectos necessários à promoção da autonomia. O primeiro deles é a não submissão ao conformismo do grupo social no qual convive, é de extrema importância que no mesmo seja estimulada a formação de uma personalidade livre, no sentido de gradativa consciência das decisões tomadas, desde a de menor consequência até àquela que fará grande diferença na sua vida. Este é um processo gradual, de apropriação e significação contínua de construção. É nesse sentido que o estudo da moralidade se apresenta como temática relevante e de interesse na educação. O segundo é o fato de o professor pensar autonomamente, ou seja, tentar enxergar nas situações a necessidade da consciência moral. Em cada situação, uma escolha diferente precisará entrar em vigor, e a eficácia moral será utilizada para estes fins.

A partir do momento que o aluno entende e aprende a trabalhar por consciência própria, não será necessário que em todas as situações o professor interfira. Sua figura será apenas de orientador e não será seu papel “reter” os princípios e “gerir” as ações dos alunos. Para tanto é indispensável que esta imagem seja construída aos poucos, através de situações e da própria autonomia do mestre.

Em terceiro lugar, podemos considerar o procedimento a ser utilizado para o desenvolvimento da educação moral no indivíduo que deve estar de acordo com o domínio moral que a criança já possui, sem exigir que a mesma vá além do que ela tem condições.

2.1 OS ESTÁGIOS DA MORALIDADE

Para Piaget, assim como a inteligência, a moralidade também passa por alguns estágios, que acontecem a partir de relações sociais e da maturação do sujeito, que acompanham o desenvolvimento da inteligência, mesmo que não seja suficiente, Vinha (2006, p.99), diz:

Assim, o educador que tem como intenção favorecer a conquista da autonomia moral da criança, deve, necessariamente, trabalhar o desenvolvimento da inteligência de seus alunos. Sem ele a moralidade não se desenvolve, porém, priorizar apenas a cognição é insuficiente. Para Piaget, é a harmonia entre a inteligência e a vontade que realmente revela o homem maduro, quando a moral e a inteligências se reúnem.

Segundo Tortella (2009), não há forma de a criança chegar a construir uma personalidade autônoma sem que passe primeiramente pelo início do desenvolvimento que é o egocentrismo, uma desconsideração do mundo externo, ela não estabelece uma comunicação com as necessidades de outras pessoas, apenas consegue associar, em suas atitudes, suas perspectivas.

Em suas experiências com crianças de diversas idades que se deparavam com regras impostas por jogos e brincadeiras, descritas no livro *O Julgamento Moral da Criança*, Piaget (1932) conclui o desenvolvimento da moralidade em três estágios, sendo eles:

1. Até três anos, a criança ainda é individualista e egocêntrica, faz suas próprias regras, jogam como querem sem se preocupar com o verdadeiro sentido do jogo;
2. Após a primeira fase, até os oito ou nove anos, seguem as regras por considerarem-na impecável e passam até mesmo, sem saber o porquê, a imitar crianças maiores, praticando regras por acharem que são imutáveis;
3. Depois deste estágio, a partir de mais ou menos nove anos, elas passam a ter interesse pelas regras, saber da onde vieram e para que sirvam, e se não concordam, podem até mesmo por vontade própria, mudá-las.

É possível, através deste conhecimento, sabermos que para Piaget, tanto a sociedade como a personalidade da criança serão de extrema importância

para o seu crescimento e amadurecimento moral. Entretanto, é importante que o educador esteja atento as fases do amadurecimento do aluno ante as regras, para que tanto a inteligência quanto a moral evoluam juntas, a partir de oportunidades concretas, vividas pela própria criança nas relações com amigos da mesma idade onde cada fase da sua vida será vencida pela autonomia, como cita Araújo (1996, p.103):

Em um processo interligado e dialético, o enfraquecimento desse egocentrismo e a convivência cada vez maior com crianças coetâneas permitem que as trocas sociais e cognitivas ocorram de forma cada vez mais intensa, abrindo caminho para as relações de cooperação.

Entendemos assim que a partir do amadurecimento entreposto com a relação e a vivência social a autonomia, como sendo um processo, ocorrerá de maneira integra e coerente.

2.2 OS DESDOBRAMENTOS DA CONCEPÇÃO PIAGETIANA À COMPREENSÃO DA MORALIDADE NA ESCOLA

O cotidiano escolar é revelador de muitas práticas e métodos de ensino que podem influenciar a construção da moralidade na criança. As decisões do professor em sua atuação junto aos alunos, bem como o modo como o erro é percebido e trabalhado por ele, revelam a necessidade do professor conhecer seus alunos e suas concepções acerca das coisas. Vinha (2006, p.30) afirma que: “O professor só vai aprender a trabalhar com a criança quando souber o que se passa com ela e souber generalizar esses conhecimentos para a sua prática pedagógica”.

É surreal dizer que no pouco tempo que o professor tem com o aluno dentro da sala de aula será possível conhecer sua personalidade, saber de todas as suas dificuldades, limitações e qualidades. Entretanto é inegável a importância do professor conhecer as características mais fortes do aluno, perceber nele uma identidade e agir de acordo com um princípio moral coerente com o que observa. Saber da realidade do aluno é de fundamental importância, faz parte da educação. Isso possibilitará o sucesso do trabalho na área moral, pois tudo o que cerca a criança será um fator a mais de influência na construção da sua moralidade.

As práticas pedagógicas mais utilizadas revelam o uso da heteronomia em sala de aula. Podemos usar como exemplo a moral refletida pelas histórias infantis, o uso da religião como auxílio para educar uma criança quando se diz que ela não pode fazer algo porque “Deus não Gosta”, a questão do bonito e feio em certas atitudes ou escolhas que o aluno faz e o professor diz que assim ele se tornará bonito ou feio, formas verbais de educação que, em geral, o professor utiliza como estratégias para auxiliarem na condução moral da criança. Tais estratégias, vindas até mesmo da formação do próprio professor, prevalecem no contexto escolar e não são aqui apontadas como certas ou erradas, mas sim como atitudes que propiciarão à criança um desenvolvimento heterônomo, ou seja, ela se acostumará a agir de acordo com a pressão que o ambiente propiciará.

Em relação à moral verbal, Delval (2006), alerta para o fato de que conselhos e histórias fazem parte da nossa cultura, constituem-se formas de interação dos adultos com crianças, mas é preciso pensarmos, segundo o autor, na incoerência entre o verbalizado e o vivido pelo professor – o exemplo, ou seja, nada fará efeito se a criança perceber no exemplo, do adulto, que tudo o que ela vê em histórias só funcionam nos livros. Por outro lado, precisam ter condições de observarem as atitudes dos adultos sem que estes sejam heróis cujas ações sejam incorrigíveis, impecáveis, inatingíveis.

Para Piaget (1977, 1978), a lição moral leva à comparação entre a criança ou o adolescente que tomou uma escolha sem sucesso com aquele que escolheu o “certo”, isto é coação e com ela ou por meio dela a tomada de consciência não ocorre. Conversações morais, portanto, envolve saber usar diferentes práticas para que as considerações sejam constituídas com certa independência. As experiências vividas pelas próprias crianças, são ótimas opções para a construção moral e significam a tomada de consciência das ações – reflexão . A moral inserida nos conteúdos normativos de sala de aula, é algo específico que deve ser desenvolvido de acordo com o objetivo do professor. Então, o mais eficaz é que os pequenos vivam situações que permitam construir atitudes morais, e, que saibam que o erro traz consequência que refletem escolhas feitas, situação esta que o educador poderá utilizar com muita riqueza para ensinar valores, ou seja, ela precisa acontecer “do mais verbal ao ativo, isto é, do mais impregnado de coação espiritual adulta ao mais direto e próximo da criança” (PIAGET, 1930). Com isto, a criança aos poucos percebe novas soluções para os problemas e, então, este

processo conduz ao crescimento pautado na autonomia, o que a auxiliará, a tomar decisões importantes por consciência própria, independente de temores e medo que imperam numa criança, adolescente ou até mesmo adulto.

Outra forma de percebermos a ausência da autonomia na escola é a construção das regras em sala de aula, que, geralmente, partem das significações concretas advindas da heteronomia do professor que, em suas ações, podem vir a assumir posturas unilaterais como fruto da educação moral que tiveram e pelo modo como as interações em seu processo educacional foram estabelecidas: se mais pela coação ou mais pelo respeito mútuo. Quando a teoria analisa em oposição heteronomia e autonomia, não está a determinar que as relações heterônomas deixem de existir. Mas procura oportunizar clareza quanto aos procedimentos próprios a uma ou a outra concepção e nos dá espaço para a reflexão das práticas educativas, a ação humana é orientada por valores e princípios, (VINHA, 2006), sendo que “a questão fundamental na educação moral é que o indivíduo compreenda a necessidade das regras de suas prescrições e de sua idoneidade, para desta forma atingir a autonomia na conduta” (DELVAL, 2006, p.59). Além das regras convencionais, que também são necessárias, é preciso oportunizar a construção autônoma de princípios, dar oportunidade para que a própria criança viva situações nas quais sintam a necessidade da existência de regras.

Com Piaget, vimos que primeiro as crianças precisam discutir, entender e construir as regras para depois considerá-las sagradas e imutáveis, se não é da vontade do professor que seu aluno desenvolva uma personalidade heterônoma, não é certo que apresente ao mesmo uma lista de leis ou dogmas a serem seguidos, justificados pelo regulamento escolar. O que precisa acontecer, é no dia a dia da rotina dentro da escola, a construção de regras que possibilitarão melhor convivência entre os sujeitos. Para ele, não importa que a regra seja seguida, mas porque ela é respeitada. Exemplo: Qual é a razão que nos leva, a não roubar? O medo de ser preso? A consciência pesada? Um tipo de religião que seguimos e não permite tal atitude? Ou pela convicção do que somos e do que pensamos? É importante, portanto, que o professor, que teve uma educação não autônoma, tenha total consciência da necessidade de proporcioná-la aos seus alunos, o que implica em significações, ou seja, apesar de ser fruto de uma educação heterônoma, aprenda que a autonomia não é imposição ou regra de educação, mas que é adquirida através da prática, do respeito mútuo.

A heteronomia, por sua vez, não é totalmente dispensável, uma criança de dois anos, por exemplo, terá a necessidade de receber ordens em determinados momentos, e em alguns deles não entenderá o porquê, o problema está no uso contínuo da mesma. É questionável o fato de uma regra ser obedecida com medo de consequências.

Crianças são heterônomas quando fazem uso imitativo das regras, e quando as consideram sagradas, pois vindas da tradição imutáveis...
As crianças são autônomas quando fazem uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo (MENIN, 1996, p.46).

O professor, de uma maneira geral, almeja aluno independente, que obedeça pelo simples fato de ser consciente da importância das regras, e ninguém quer que uma criança obedeça apenas na presença do adulto, mas que seja alguém convicto do que faz, claro respeitando a estrutura de pensamento que possui. Mas se a atitude primordial não partir da “liderança”, esses projetos de autonomia serão apenas utopias. Valores morais não existem na falta de consciência, desta forma serão apenas pessoas convencidas que alguma atitude não é permitida por correrem o risco de terem certo castigo.

Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”: seriam um bem para todos... Na heteronomia, a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente (MENIN, 1996, p.41).

Então a melhor forma é deixar que a criança viva, e que ela experimente as regras e a falta delas, para que a partir da interação haja construção sobre atitudes e valores. Experiências, interação, erros e sucessos não podem ser ensinados apenas verbalmente, precisam ser vividos. Piaget (1948/1973 apud VINHA, 2006, p.41):

Pretendermos formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores”, isto é a moral da obediência, basta que para isso utilizemos: a autoridade do educador, as lições de moral, o sistema de encorajamentos (recompensas) e as sanções punitivas (castigos). Quer dizer, quase tudo o que a escola em geral emprega (a autoridade, os prêmios, as punições, os sermões, etc.) é questionado por Piaget, por estarem atuando no sentido de formar pessoas obedientes e passivas. Todavia, se ao contrário, “pretende-se formar consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem, isto é,

relações entre indivíduos fundamentadas na autonomia e reciprocidade, é evidente que nem a autoridade do professor, nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante.

Vinha (2006) cita a importância dos trabalhos em grupo na construção e no desenvolvimento da moralidade. A autora diz que nos trabalhos em grupo, os alunos sentem a necessidade do outro, ou seja, o trabalho só ficará bom se todos ajudarem, o que provoca desacordos e explanação de interesses próprios, mesmo tendo uma ideia fixa de como agir para que determinada atividade tenha um melhor resultado, o aluno precisa entrar em acordo com o grupo para que assim seja feito, ele não pode agir por si só, precisa da permissão dos demais, podendo sua ideia receber modificações, o que às vezes pode ser encarado como desafio no caso dos pré-adolescentes.

Assim podemos concluir que a melhor forma de criarmos personalidades autônomas, é dar a oportunidade para as crianças construir e elaborarem suas próprias regras, dentro da necessidade que por eles for encontrada.

Entretanto, há situações em que é inevitável a imposição de decisões que pedagogicamente, cabem ao professor e não aos alunos. Estas decisões fazem parte do processo de aprendizagem e são relativos aos distintos papéis de professor e aluno. O que vemos acontecer que de certo modo é contra a autonomia requerida pelo professor, é o emprego de sanções arbitrárias, para impor respeito e obediência e, se a decisão de como corrigir um erro fica na mão do professor ou do diretor como uma punição, a criança fará da heteronomia sua base de ação. Tudo o que é imposto, sem consciência dos fatores desencadeadores, das razões que orienta as ações é certo que não se sustentará após desaparecimento do medo da consequência. Entretanto, a escola, o educador e a correta interferência do mesmo possuem o poder de oportunizar à criança construção gradativa da autonomia. Contudo, quem precisa estar ciente do que fazer é o próprio professor, ou pedagogo. Crescimento, seja ele moral ou não, acontece aos poucos a partir de referências e vivências e implica em construção por parte do sujeito ativo em suas interações com outros e com os objetos de conhecimento.

3 A PRÉ ADOLESCÊNCIA E A ADOLESCÊNCIA E AS DEMANDAS SÓCIO-MORAIS NA ESCOLA

3.1 SITUANDO O ADOLESCENTE

A adolescência é caracterizada por intensos processos desenvolvimentais que envolvem relações biológicas, psíquicas, cognitivas e sociais.

Se buscarmos as origens do termo adolescência podemos encontrar em Cuschinir (1994, p.16) que a palavra adolescer vem do latim, que significa crescer, engrossar, tornar-se maior, atingir a “maior-idade”. Inicia-se na puberdade que tem início aos dez anos aproximadamente podendo atingir até aproximadamente os dezoito anos. O marco final da adolescência não existe, também depende de condições sociais, econômicas, culturais de compreensão do termo para dada comunidade.

O fenômeno adolescência na atualidade se refere ao resultado de estudos científicos que revelam o percurso das transformações psicológicas, educacionais e socioculturais surgidas a partir do século XIX. As novas configurações de família e a ampliação das escolas que atingiu as diversas classes sociais, trouxeram nova compreensão ao conceito de adolescência (CAVALCANTI, 2007).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) a adolescência estabelece o período de 10 a 19 anos e no Estatuto da Criança e do Adolescente Brasileiro esta fase abrange dos 12 aos 18 anos. Segundo Manna (2007, p. 13):

Profundas transformações físicas, psíquicas e sociais ocorrem na adolescência. Dá-se o nome de puberdade às modificações biológicas dessa fase relacionadas ao crescimento físico e à maturação sexual. Os sinais físicos sexuais desenvolvem-se de forma progressiva; há aumento da massa corporal e da velocidade de crescimento, cujo ápice é o estirão pubertário. Este termina com a calcificação da placa de crescimentos, sob a influencia dos hormônios e com a aquisição da função reprodutora.

As mudanças físicas no período da adolescência também denominadas de “puberdade” ocorrem tanto nos meninos como nas meninas, e interferem nas interações com o outro, com a escola e com o conhecimento. (MACEDO, 2003).

Na adolescência, a criança é deixada para trás e seu “luto” precisa ser elaborado. O adolescente se vê diante de um novo corpo, novas demandas sociais, afetivas e novas responsabilidades, tais como gerenciar seus hábitos de estudo, escolher roupas, programas, amigos, parceiros sexuais, profissão etc. (BOCK, 1999).

Para o adolescente o mundo se apresenta em dois: um real e um imaginário. No real é como ele vê a vida, as mudanças físicas, sociais, afetivas e as interferências da família, dos amigos e da sociedade. No plano imaginário, ele passa a ser herói dos acontecimentos, não há injustiças, é amado e tudo acontece como deseja (CUSCHNIR, 1994).

Na puberdade, observam-se significativas mudanças no modo como se agrupam, se aliam e se opõem, se desafiam e se agregam. Entretanto, estar em grupo é necessidade imperiosa neste período da vida. Nos grupos a auto-imagem é trabalhada, e por reflexo, como em espelho se vêem avaliados pelos pares (BARONE, 2003).

Bevilaqua, Cammarota e Izquierdo (2007, p. 14) nos convidam a interessante reflexão sobre a adolescência:

[...] a etapa mais ativa da vida e o período ao final do qual nossas capacidades físicas e cognitivas alcançam o ponto máximo de desenvolvimento. Apesar de ser a “flor da idade”, contudo, é uma fase marcada por alterações comportamentais e sentimentais provocadas, primariamente, pela ausência de controle emocional em razão da falta de sincronismo entre um corpo quase adulto e uma mente ainda infantil. A característica predominante é a tomada de decisões impensadas e altamente influenciada pela pressão emocional dos pares; decisões muitas vezes incompreensíveis para a maioria dos adultos. O desenvolvimento de habilidades sofisticadas de comunicação interpessoal, julgamento e abstração, bem como de autocontrole e inibição emocional são alguns dos desafios pelos qual o adolescente deve transitar.

Do ponto de vista da escolarização, a puberdade ou início da adolescência corresponde à importante passagem dos primeiros anos do ensino Fundamental para a 5ª série (6º ano) e isto representa um marco importante, que depois é ratificado quando da passagem para o Ensino Médio e o ingresso no mundo adulto (LIMONGI, 2003).

Em geral é a partir da 5ª série que o aluno passa a demonstrar maior necessidade de andar em grupo onde pode construir preferências, estilo e marcar as diferenças com os demais grupos.

Além deste momento de ingresso em novas demandas oportunizadas neste momento do processo de escolarização, há que se considerar a saída deste momento que segundo Far (2007, p.18) refere-se ao ingresso no ensino médio, com as demandas de vestibular, escolha de profissão e adequação às responsabilidades do mundo adulto.

Sobre esta questão comenta Cuschnir (1994, p. 83):

O adolescente precisa de uma turma para reforçar sua identidade, precisa estar no ponto extremo para ser completamente diferente e não se sentir misturado com o *status quo*. [...] é representado pelo pai e a mãe, a família. Ele precisa ser completamente diferente para dizer: “Eu sou eu, não sou igual, e eu sim é que vou saber fazer as coisas direito”. Utiliza o grupo para pertencer, sentir-se pertinente, e assim ter poder. Esse poder chega a situações perigosas, verdadeiras guerras entre grupos, tomadas de territórios, com confrontos mortais (grifo do autor).

Considerando tais aspectos é possível compreender a importância da escola que além de promover desenvolvimento cognitivo, favorece a construção da identidade individual e grupal. Não transmite somente conhecimentos acadêmicos, mais sim valores éticos, morais que permeiam a sociedade, que influenciará em suas expectativas e decisões (BOMBONATTO, 2007).

Bombonato (2007, p. 22) analisa que:

Do ponto de vista pedagógico, cinco aspectos importantes devem ser considerados. Em primeiro lugar, a necessidade de elaboração de estratégias para a resolução de problemas exige do jovem mais esforço mental para processar as informações recebidas e adquirir a habilidade necessária à produção do trabalho acadêmico (além da capacidade organizacional, é preciso fazer planos de ação para concretizar as tarefas a longo prazo), Segundo, raciocinar sobre hipóteses, e a partir delas, tirar conclusões, por meio do pensamento formal. Terceiro, “pensar sobre pensar” e dar conta do raciocínio dedutivo. Quarto, habilidade para aplicar regras lógicas e raciocinar ante problemas abstratos e hipóteses. E em quinto, embora esta época a memória adquira maior capacidade de retenção, o jovem necessita de técnicas especiais de memorização para reunir novas informações.

Para Piaget (1995) apud Kullok (2002, p.59):

O desenvolvimento do ser humano passa pela dimensão social e envolve cognição, afeto e moral. Sua teoria vem fortalecer o foco central desta temática que é a relação professor-aluno, caracterizada, positiva ou negativamente, pelas intenções afetivas que por ela perpassam. No estágio das operações formais, o desenvolvimento afetivo emerge das mesmas fontes do desenvolvimento cognitivo e das estruturas intelectuais. Na

adolescência, o desenvolvimento afetivo é marcado pelo desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade.

Posto isto que analisa em linhas gerais o que vem a ser esse período, passamos a considerar as especificidades do desenvolvimento moral para o adolescente.

3.2 O DESENVOLVIMENTO SÓCIO MORAL NO ADOLESCENTE

Analisando os resultados das pesquisas feitas por Piaget com crianças de 4 a 12 anos, podemos perceber que, principalmente com pré-adolescentes entre 10 e 12 anos as construções da criança no campo da moral, evidenciam um processo evolutivo contínuo no sentido do abandono da anomia para a conquista da autonomia. Se alguma regra ou situação passa a desfavorecê-lo, então aquilo que antes representava algo imutável, passa a ser uma exceção. O relativismo, a contextualização de uma regra tornam-se mais possíveis porque o pensamento ganha flexibilidade com novas construções (PIAGET, 1932).

Em sua classificação sobre estágios, Piaget (1975) afirma que após os 12 anos de idade, a criança apresenta estrutura de pensamento Operatório-Formal, que, segundo Wadsworth (1996), se explica como o momento em que as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado nos patamares do desenvolvimento. A criança, através da autonomia, passa a ser capaz de fazer modificações quando necessárias, abstratas ou não, pensando logicamente, fazendo inferências e buscando soluções para seus problemas, sem depender apenas da observação ou da imitação da realidade. Hoffman, 1980 (apud JOHN W. SANTROCK, 2003, p.267) diz:

...que a adolescência é um período importante no desenvolvimento moral, ainda mais quando os indivíduos passam da escola primária, relativamente homogênea, para os ambientes mais heterogêneos da escola secundária e da universidade, em que se defrontam com as contradições entre os conceitos morais que aceitaram e as experiências fora da família e da vizinhança. Os adolescentes passam a reconhecer que seu conjunto de crenças é apenas um entre muitos, e que há considerável debate sobre o que é certo e o que é errado.

Sendo assim, fica claro que o desenvolvimento moral na adolescência é proveniente de vários e distintos fatores, entre eles, a infância, as

amizades que fazem parte do seu ciclo social nesta idade, a família e os interesses pessoais. Então, se constitui um espaço onde estes elementos são postos em interação na continuidade à formação moral do adolescente. Desta forma, para que direção as demandas sócio-morais da escola tem direcionado os adolescentes atualmente? O que o professor deve fazer quando se trata da educação moral de seus alunos? Perguntas como essas automaticamente são feitas quando percebemos na teoria que muitas práticas comuns na escola sugerem uma construção moral heterônoma.

Uma criança que, desde a educação infantil vivenciou uma sala de aula onde a educação moral deu voz a todos, com os interesses de todos sendo respeitados, na qual a liberdade para tomar decisões em grupo foi enfatizada pode revelar, durante a adolescência, maior autonomia de pensamentos e ações, do que crianças que tiveram uma educação em sentido oposto.

A educação, desenvolvida de forma heterônoma, desencadeia dependência da criança em relação a uma figura autoritária que dá comandos necessários para qualquer tipo de escolha. Devries e Zan (1995 apud VINHA, 2000, p.117) afirmam:

Os resultados das pesquisas que têm realizado indicam que, se comparadas com crianças que viveram em ambientes escolares mais autoritários, as crianças que interagiram com um ambiente escolar “construtivista” (como as autoras denominam) apresentam um avanço no desenvolvimento sociomoral; resolvem seus conflitos de maneira mais adequada, e estabelecem interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas.

Nem sempre os professores tem uma concepção favorecedora da promoção de autonomia no contexto da sala de aula, e acabam por criarem regras que abafarão a liberdade de escolha e a concretização da autonomia em suas proposições em todos os níveis de ensino.

A educação moral construtivista é desafiadora para a escola, por esta razão muitas vezes o professor se decide por caminhos mais “fáceis” ao seu ponto de vista. O ideal seria que em todas as salas de aula o ambiente cooperativo se instalasse. Vinha (2000, p.165) completa:

Mais especificamente na área do desenvolvimento moral, é comum encontrarmos adultos que por desconhecerem essa construção, confundem por exemplo, egocentrismo com exclusivismo ou voluntariedade. Tais

peças ensinam os valores, impõem regras, criticam, sempre com boa intenção procurando oferecer o melhor, mas baseando-se apenas no senso comum.

Limites fazem parte de uma sociedade organizada, porém é preciso conhecer a relação entre os limites e a construção da moral, uma vez que a moral é constituição do próprio sujeito enquanto os limites são externos e necessários à construção moral.

Adolescentes em geral, não são aptos a regras ou ordens sem que sejam esclarecidas quanto aos seus objetivos e alcances. E isto faz parte, segundo a perspectiva piagetiana, do seu nível de desenvolvimento. Desta forma, se torna necessário o entendimento de qualquer regra deve ser construída num ambiente social, como a escola. Idéias como trabalho em grupo, discussão do dia a dia escolar, investigação, construção de diálogo entre professor e aluno são idéias consideradas necessárias para uma educação moral construtivista. Na falta de uma educação com este formato, o que encontramos são alunos totalmente esgotados sem qualquer tipo de simpatia pela educação.

É interessante escutar a opinião que o próprio adolescente tem sobre a sala de aula, o professor e os conteúdos. Muitas vezes aquilo que para o professor não possui muito valor ou importância, para o aluno tem um valor significativo e deve ser dado a devida atenção. Macedo (2005, p.115) afirma:

Na escola, há um conjunto de questões ao mesmo tempo práticas e abstratas. Práticas porque pertencem ao cotidiano da sala de aula. Abstratas porque, talvez por isso mesmo, quase nunca as discutimos, quase nunca lhes damos o devido valor como objeto de reflexão.

Nesse sentido a escola deve se constituir um espaço ativo de reflexão de suas práticas, do conhecimento dos sujeitos em processo que nela se encontra.

3.3 A COMPREENSÃO DOS CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA CONSTRUTIVISTA PIAGETIANA

Um outro tipo de situação que o educador pode usar para desenvolver a moralidade dentro da sala de aula são os conflitos interpessoais entre os adolescentes.

É muito comum, nessa situação nos depararmos com a influência do professor. Porém, é de extrema importância que o educador amplie sua visão quanto a dimensão real do problema para que faça a interferência necessária (às vezes deixando que o conflito se resolva entre os alunos ou se colocando como mediador), dando oportunidade para que desenvolvam o caráter moral, buscando soluções para a situação. De Vries e Zan (1998 apud VICENTIN, 2009) afirmam que:

Existem três princípios básicos para que o educador conduza os conflitos na escola. O primeiro deles é: seja calmo e controle suas reações. Tarefa nada fácil no cotidiano escolar considerando as diferentes formas de pensar e agir das crianças e adolescentes e a infinidade de conflitos vivenciados por estes. Os outros dois princípios citados por De Vries e Zan (1998) afirmam que o educador deve: reconhecer que o conflito pertence à criança ou ao adolescente e acreditar na capacidade destes para a solução dos seus conflitos. As autoras verificam que muitos educadores assumem a resolução de conflitos dos alunos, e os privam da oportunidade de buscar o autocontrole afetivo e a reflexão de soluções alternativas para o desacordo entre si.

Em outros momentos o educador verá que existe a necessidade de agir como mediador nos conflitos entre os adolescentes.

A compreensão de que cada aluno cresceu em um âmbito social diferente do outro, veio de família que, mesmo sendo da mesma cidade ou classe social, possui uma cultura própria, é importante para entender que os conflitos são inevitáveis e construtivos, desde que, como citado acima, o educador tome as medidas necessárias.

Desta forma, atualmente, é fácil enxergarmos a crise de valores que vivemos. Valores que já foram considerados como imutáveis tomam, muitas vezes, a forma de simples conselhos de sobrevivência e a decadência da educação passa, com isso, a ser cada vez mais nítida. Porém, o educador que se interessa pela educação, não somente como um campo de trabalho, mas como parte indispensável na vida de um sujeito, pode encontrar na teoria, meios que o ajudem nesta tarefa.

Sabendo que não há uma fórmula pronta de como o educador deve agir em situações de conflitos, até porque não há como prevê-los, porém é possível entender que algumas situações, podem ser mais promotoras de heteronomia ou de autonomia, e que isto interfere nos resultados de um processo que implica em aprender a lidar com conflitos e problemas nas relações interpessoais.

A adolescência é uma fase importante da vida, caracterizada por diversas escolhas e conflitos variados. Percebemos nos jovens a necessidade em muitas situações, de opiniões de seus pares para a tomada de decisão. Esse fato aliado à falta de diálogo com pessoas que representam, na visão deles, algum tipo de autoridade, pode manter o grupo de adolescentes “ensimesmado”. Nesse sentido é importante conquistar espaços de diálogo e de promoção de autonomia entre eles. Dentre os modelos de autoridade, o professor, pode empregar recursos que facilitarão um trabalho autônomo com os alunos dentro da sala de aula. Araújo, Pescarolo e Viana (2009, p. 171) afirmam que:

Saber utilizar os recursos tecnológicos do momento ou até mesmo conseguir acompanhar os alunos parece ser tão somente questões acessórias de outras mais relevantes. Por exemplo, o afastamento dos estudos parece produzir nos professores ao menos dois efeitos: o primeiro é pautar suas condutas pedagógicas apenas pelas experiências práticas, sem vincular a isso qualquer teoria que possa dar um norte às ações realizadas. Sempre que perguntado aos professores quais os REFERENCIAIS teóricos que utilizam para compreender seu ofício, respondem vagamente “um pouco de tudo, mas aprendemos mesmo na prática, até porque, na prática a teoria é outra”, como se a teoria fosse algo distante e desarticulado da ação e esse “um pouco de tudo” pode ser traduzido como “muito de nada”. Essa situação não os permite refletir sobre as causas de suas inadequações, pois realizam o trabalho mecanicamente, considerando apenas o seu próprio repertório, reiterando ad nauseam, os mesmo equívocos.

A partir disto, podemos compreender que conflitos devem ser superados da melhor forma possível, tendo em vista que não podem ser, para o educador, algo sem valor, mas uma oportunidade rica para a aplicabilidade da teoria.

Em muitas situações conflituosas, nos deparamos com o professor intervindo com autoridade, porém Corsini (2008, p.145, apud ARAÚJO, PESCAROLO E VIANA, 2009, p. 172) deixa claro que:

A autoridade que conhecemos a partir da experiência da fundação entre os romanos e que compreendemos à luz da Filosofia Política inspirada na tradição grega não pode mais ser restabelecida ou restaurada, seja por meio da revolução, tampouco por meio dos vendavais conservadores que, de vez em quando, assolam a opinião pública. Isto porque, toda vez que esta autoridade encontra o seu limite, ela entra em crise, uma crise constante, cada vez mais ampla e profunda, que marcou e atravessou o desenvolvimento da modernidade, cujos pilares também foram postos em xeque.

Então, fica nítida para nós, a importância do pedagogo formalizar o espaço educativo por meio do “estabelecimento de um ambiente favorável para se estudar, não com revoluções ou vendavais conservadores, mas com práxis pedagógica” (ARAÚJO, PESCAROLO E VIANA, 2009, p. 172).

Numa educação moral autônoma, percebemos que o professor “no lugar de adulto significativo, pode propiciar mudanças na história de vida dos adolescentes” (GALLEGO, 2009, p.223). Autoridade e uniteralidade, na perspectiva moral construtivista, propiciarão resultados, a longo prazo, que não corresponde a autonomia cooperativista, como se espera que seja promovida pelo professor.

4 ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa desenvolvida na abordagem qualitativa teve caráter exploratório e descritivo. De acordo com

Para tanto foi utilizado um questionário com três questões gerais e nove questões específicas e, a partir do mesmo foram realizadas entrevistas, com dez professores da quinta série ou sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual paranaense, tendo como objetivo identificar as significações relativas ao desenvolvimento moral de professores que atuam em uma série de escolarização marcada pela passagem do aluno do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, a 5ª série ou 6º ano.

A primeira parte da investigação buscou identificar dados da Formação do professor, sua atuação docente e especificidade da série em questão – 6º ano do Ensino Fundamental. Nossos dados estão demonstrados no quadro a seguir:

Formação	Tempo de atuação docente	de como	Predomínio da atividade exercida durante o tempo de Magistério	Experiência no ensino no 6º ano do ensino Fundamental	Participante
Letras- Inglês	2 anos		2 anos	1 ano	A1
História- Ensino Religioso	4 anos		4 anos	4 anos	B1
História	7 anos		7 anos	2 anos	C1
Artes Visuais	3 meses		3 meses	3 meses	D1
Geografia	5 anos		5 anos	3 anos	E1
Biologia- Ciências	25 anos		25 anos	2 anos	F1
Letras- Redação	1 ano		1 ano	1 ano	G1
Matemática	3 anos		3 anos	2 anos	H1
Letras (especializado na área)	23 anos		23 anos	8 anos	I1
Educação Física (especializado na área)	16 anos		16 anos	16 anos	J1

Pode-se constatar que todos os professores entrevistados atuam nas especificidades das suas áreas de formação, no que concerne às atribuições da

sala de aula regular. No que se refere à sala de apoio, os professores atuantes são de artes e português e trabalham as disciplinas de português e matemática.

Para qualquer tipo de trabalho é preciso o profissional especializado em sua área. Na educação não é diferente. Como pode um professor formado em matemática dar aula de história?

De acordo com a legislação que normatiza o trabalho na Sala de apoio, a atuação docente deve atender para:

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED - implementou o Programa Salas de Apoio à Aprendizagem em 2004, com o objetivo de atender às defasagens de aprendizagem apresentadas pelas crianças que frequentam a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. O programa prevê o atendimento aos alunos, no contraturno, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de trabalhar as dificuldades referentes à aquisição dos conteúdos de oralidade, leitura, escrita, bem como às formas espaciais e quantidades nas suas operações básicas e elementares.

§ 3.º Para a distribuição de aulas será considerada a Carga Horária disponível no estabelecimento de ensino, gerada para o Ano Letivo, de acordo com os níveis e modalidades de ensino previstos em regulamentação específica, número de turmas e a Matriz Curricular aprovada pelo órgão competente.

(http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/salas_de_apoio/instrucoes/instrucao022.pdf)

O termo prioritariamente acaba favorecendo a não especificidade da formação. Atualmente as Salas de Apoio nas escolas do município estudado, estão sendo atendidas pelo professor PSS, contratado temporariamente (um ano) e que não tem em sua formação específica subsídios teórico-metodológicos para a atuação na Sala de Apoio.

Este dado surge em meio a nossa análise, embora reconheçamos que o propósito deste estudo não seja o de analisar especificamente a formação dos docentes, isto permite que entendamos que as questões relativas à formação, as políticas educacionais perpassam as concepções que os professores possuem e que se manifestam em sua atuação pedagógica na escola.

Tratando da especificidade do desenvolvimento sócio-moral do roteiro de entrevista, na primeira questão específica, foi perguntado aos professores entrevistados se durante a formação docente tiveram disciplinas que estudaram desenvolvimento sócio-moral e quais foram elas. 40% das respostas eram negativas, ou seja, disseram que não haviam tido matérias, em sua formação, que

tenham se dedicado ao estudo do desenvolvimento moral. Os outros 60% foram respostas positivas e as matérias apontadas foram: Filosofia, Ética e Políticas Sociais, Políticas Públicas de educação, Socialização, Práticas do Ensino, Psicologia da Educação, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e, Metodologia do Ensino.

Em seguida foi perguntado sobre a definição de moralidade, como cada professor conceitua esta temática e as respostas dos participantes indicaram ênfase no entendimento da moralidade como um código de ética ou de conduta ao qual o sujeito está submetido, o que indica concepções heterônomas, no entendimento do referencial teórico adotado nesta pesquisa sobre a moralidade. Exemplificamos o predomínio da heteronomia com algumas respostas dos protocolos:

- A1: Código de conduta individual;
- D1: São convenções sociais estabelecidas pela família;
- H1: Moralidade é um conjunto de conhecimentos que adquirimos durante toda nossa vida, que juntamente com nossa índole nos dá condições de respeito aos nossos semelhantes, aos bens públicos, ao nosso país;

Silva & Palma (2009, p.258) afirmam:

A heteronomia, segundo a obra de Piaget (1932/1977), traduz-se pelo realismo moral, o qual apresenta três características principais. A primeira é que a pessoa heterônoma considera como ato bom, justo ou adequado toda obediência às regras que outros impõem, seja o adulto ou alguém que detém a autoridade. A segunda característica do realismo é que a regra é considerada de forma literal e não no seu sentido mais profundo, sendo interpretada de maneira rígida, ao “pé da letra”. O sujeito não é capaz compreender as razões das regras e é limitado em pensar além daquilo que é dito ou observável.

A terceira característica diz que os atos são julgados não pela intencionalidade, como quebrar algo ou trombar em alguém propositadamente, mas pela motivação daqueles que os realizaram. Em função das conseqüências, as ações são julgadas a partir da objetividade, das conseqüências materiais observáveis.

Embora a moral convencional se constitua parte importante em nossas relações interpessoais, não se constitui ela mesma a condição do desenvolvimento sócio-moral. A autonomia moral permite que as regras heterônomas sejam significadas e seguidas, enquanto que o predomínio da heteronomia não leva à construção da autonomia.

Em nosso questionamento, solicitamos dos professores a identificação das principais características dos alunos nesta série de escolarização quanto ao desenvolvimento sócio-moral. As definições dadas por eles indicaram o predomínio de alguns estereótipos de condutas e perfil dos alunos, tais como:

- A1: Revolta e violência tanto verbal como fisicamente;
- B1: Como o aluno está na adolescência, a moralidade é um ponto de vista sem importância, é um comportamento para ser desenvolvido;
- C1: Eles não tem noção de moralidade;
- D1: O que se percebe hoje é que cada vez mais os alunos da 5ª série não recebem conceitos básicos de moral e bons costumes;
- E1: Imaturos, ainda não estão preparados para enfrentar o meio que vivem;
- F1: Falta de maturidade, falta de base familiar;
- G1: Nessa fase os alunos ainda se encontram em transição de personalidade, onde ocorre a influência dos amigos e da sociedade na personalidade;
- H1: De uma forma geral, como atuo na rede pública estadual e os alunos tem uma realidade de vida não muito privilegiada, nota-se claramente a falta de respeito às coisas ofertadas a eles gratuitamente;
- I1: Eles chegam à escola já com seu caráter formado, uma vez que o mesmo se forma até 7 anos, portanto já trazem seus costumes, caráter e sentimento, na maioria não são bons e cabe a nós, professores, moldar e reverter isso. Muitas vezes também são agressivos;
- J1: Respeito, ética e boas ações.

Apoiamo-nos em Santrock (2003, p.6), sobre o modo como os adolescentes são vistos pelos adultos pelo viés dos estereótipos a eles atribuídos. O autor analisa:

Os estereótipos sobre adolescentes são abundantes: “Eles dizem que querem um emprego, mas, quando conseguem, não querem trabalhar”;

“São todos preguiçosos”; “São todos viciados em sexo”; “Todos, sem exceção, tomam drogas”; “As crianças de hoje não tem a fibra moral da minha geração”; “O problema com os adolescentes de hoje é que todos têm uma vida fácil”; “Eles são um bando de sabichões egoístas”; e assim por diante. [...]

Ao olharmos para o adolescente, vemos muitas vezes evidenciadas as lacunas de um processo de desenvolvimento sócio-moral. Ao invés de nos vermos espelhados em suas condutas, as estereotipamos, o que permite que os “problemas” sejam vistos como localizados para além de nós e nos isentem de sua produção.

De acordo com Link e Phelan (2001) (apud FERNANDES; LI, 2006, p. 6):

[...] o estigma envolve cinco processos sociais. No primeiro, as pessoas distinguem e rotulam diferenças nas pessoas. Segundo, as crenças das culturas dominantes relacionam as características indesejáveis à estereótipos negativos e as pessoas as pessoas começam a perceber que são “diferentes”. No terceiro processo social, as pessoas rotuladas são distribuídas em categorias distintas e conseqüentemente, separadas das outras. No quarto processo, as pessoas rotuladas vivenciam a perda de status social e a discriminação. E o quinto processo é a força do estigma, como sendo a produção social do estigma.

A estigmatização do adolescente pode ocultar a compreensão das concepções que temos acerca da moralidade. Atribuímos às características próprias do adolescente o que consideramos faltoso nas condutas que eles manifestam diante das regras convencionadas socialmente, mas não refletimos se as regras impostas por nós respeitam “o projeto de construção da identidade adolescente”.

Perguntamos sobre as dificuldades que os professores identificam no trabalho com a moralidade, e assim evidenciam suas preocupações os participantes do nosso estudo:

- A1: Aceitação por parte dos alunos, no que diz respeito à reação demonstrada pelos mesmos;
- B1: A moralidade é vista como um ponto a ser contrariado a fim de chamar atenção;
- C1: Os alunos não vivem essa realidade;
- D1: A falta de estrutura familiar, educação e civilidade;
- E1: Nas minhas aulas, acredito que isso não ocorre, pois o respeito eu imponho, desde o primeiro dia;

- F1: Os alunos nessa fase não apresentam muito interesse nesse assunto;
- G1: Os alunos com essa idade não mostram interesse por esse assunto;
- H1: A dificuldade em sala de aula para se tratar de moralidade já é a falta dos pais que por falta de tempo ou instrução não os ensinam a respeitar e aproveitar os bens que lhes são oferecidos;
- I1: A agressividade, a falta de respeito e o desinteresse;
- J1: Muita. Falta de respeito com os profissionais da educação.

É importante reconhecermos que o estudo da educação moral é uma necessidade no campo da Educação. Alguém que tem uma necessidade, não a tem pautado em outros, mas no seu próprio problema. Desta forma acontece em sala de aula. Dúvidas, problemas e soluções acontecem com a vivência dos próprios alunos, no seu cotidiano, diferentemente daquelas que o professor teve numa outra época. Porém, é comum nos depararmos com este quadro, onde o adulto, de acordo com experiências próprias, tenta buscar soluções que lhe parecem adequadas, mas que desconsideram os envolvidos.

O interesse do aluno quanto à educação moral, estará ligado aos problemas que o mesmo vive, à sua necessidade e isto pode ser considerado nas escolhas do professor quanto ao que precisa ser discutido, trabalhado bem como em relação aos modos de abordagem do problema.

Para tanto, é necessário que o próprio professor possua uma personalidade autônoma, sabendo que a todo momento o aluno busca veracidade no que o professor fala e nas suas atitudes. Vinha (2006, p. 180) defendendo essa posição, faz importante alerta quanto ao fato de que oferecer autonomia não é tarefa fácil ao professor:

Percebemos que quando o educador propicia oportunidades para as crianças tomarem pequenas decisões, elas tornam-se mais atuantes, críticas, questionadoras e responsáveis. E essas características muitas vezes colocam os adultos em situações embaraçosas, pois elas passam a cobrar deles coerência em suas atitudes.

Outro aspecto que buscamos investigar junto aos participantes de nosso estudo, diz respeito à avaliação do professor quanto ao desenvolvimento da

moralidade nesta faixa etária. Intencionamos compreender como o professor significa o processo de constituição da moralidade neste período da escolarização.

Os participantes indicaram em suas falas o predomínio de uma visão negativa quanto ao trabalho com a moralidade na escola. :

- A1: Árduo;
- B1: Desenvolvimento lento, onde a imaturidade impera;
- C1: Fraco;
- D1: O desenvolvimento da moralidade é prejudicado pela falta de compromisso social;
- E1: Pregando sempre o respeito mútuo;
- F1: Nessa idade são muito imaturos sobre o assunto;
- G1: Varia muito de pessoa para pessoa, nessa idade ele ainda são um pouco imaturos;
- H1: O desenvolvimento nessa faixa etária é quase nulo. Só com o tempo e a idade que eles poderão entender com o auxílio de seus educadores, a moralidade;
- I1: Complicado, pois querem seguir modismos e, infelizmente o modelo que vemos na sociedade não convém seguir;
- J1: Os pais devem orientar desde cedo.

Algumas falas listadas são contundentes quanto à atribuição à família, a desresponsabilização da escola por esse processo. Na literatura especializada, encontramos respaldo a essa compreensão. Nóvoa (2010, p.1), discutindo acerca das atribuições que a escola tem, faz impactante declaração:

Acredito que é decidir o que é essencial ensinar aos alunos e garantir que as disciplinas elementares não sejam prejudicadas pela avalanche de conteúdos que são propostos atualmente. Hoje, a equipe docente se ocupa da Educação Ambiental, alimentar e comportamental e com programas de prevenção a aids, acidentes de trânsito e violência sexual. Todos muito importantes, mas que não são responsabilidade da escola. Ao tentar colocar tudo no mesmo pote, falta espaço para o básico.

Em outras falas, como na do participante H1, se percebe um descrédito em relação à existência de um processo de desenvolvimento. Compreensível, porém preocupante constatar que o professor tem sido cobrado em

demasia e encontra-se esgotado em suas proposições, faltoso diante da atribuição de desencadear um processo de construção sócio-moral.

A próxima questão traz respostas intrigantes quanto às estratégias adotadas pelos professores como promotoras do desenvolvimento sócio-moral:

- A1: Paciência e controle emocional;
- B1: Conscientizar o adolescente sobre a necessidade da moralidade durante a vida;
- C1: Educação e Respeito;
- D1: A questão de repassar valores e conhecimento;
- E1: As mesmas, sempre pregando o respeito, e que todos são iguais perante a lei;
- F1: Orientação acerca dos temas que envolvem o assunto;
- G1: Tendo orientá-los sempre numa base moral firme;
- H1: Nas aulas que ministro, sempre procuro a interação com os alunos, a socialização através de jogos ou atividades em grupo que tratem do bem comum a todos;
- I1: Trabalho em equipe, debate sobre assuntos diversos que envolvam moral, costumes...
- J1: Respeito a todos, educação, sinceridade.

As respostas anunciadas revelaram em nosso entendimento certo descrédito ao processo, “alheamento” ao seu papel no mesmo, ou “vitimização” da própria condição no processo do qual não são partícipes. Quando questionados sobre estratégias para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos, os professores evidenciam seus esforços para o “cumprimento” dessa tarefa, mas ignoram em suas falas as estratégias empregadas, eixo central no questionamento a eles feito.

O que chama a atenção é a ausência da proposição dialógica, da articulação de interesses e do estabelecimento de uma relação em que não predomine o respeito unilateral.

Piaget (1971) propõe dois tipos de respeito: unilateral e mútuo. Sobre o primeiro, ele diz: “em primeiro lugar, há o respeito que chamamos unilateral, porque implica uma desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo maior, dele podem classificar os procedimentos para a educação pelo adulto ou do irmão menos menor pelo primogênito. Esse respeito, o único no qual se costuma pensar, implica uma

pressão inevitável do superior sobre o inferior; é, pois, característico de uma primeira forma de relação social, que chamaremos relação de pressão (MACEDO, 1996, p.190).

Entretanto, no que se refere ao respeito, é de extrema importância que em sala de aula o respeito mútuo se destaque. Desta forma, os indivíduos que estão em contato se respeitam como iguais, numa relação de cooperação.

COLOQUE AQUI DEFINIÇÃO DE RESPEITO MÚTUO DO PIAGET

Surpreendeu-nos a ausência de diálogo como estratégia de promoção da construção moral, do respeito e da cooperação, nas respostas à questão anterior. Questionamos os professores quanto a prática deles diante dos conflitos interpessoais entre alunos:

- A1: Através da disciplina e do respeito;
- B1: Com o diálogo;
- C1: Dialogando;
- D1: Sempre com muito diálogo;
- E1: Sempre consigo conciliar quando isso acontece;
- F1: Com diálogo e orientação;
- G1: Conversando bastante;
- H1: Na minha experiência de vida, procuro durante as aulas, manter disciplina na sala e que os colegas respeitem;
- I1: Sim, mesmo porque o professor não deve se preocupar simplesmente com o conteúdo de sua disciplina, mas também com a formação cidadã dos educandos;
- J1: Levo à equipe pedagógica, chamo os pais ou responsáveis e faço ocorrência.

Apenas dois participantes (H1 e J1) revelam estratégias predominantemente heterônomas, pautadas no princípio de autoridade.

Conforme analisamos no primeiro capítulo deste trabalho, a construção da autonomia moral é possível se o professor é autônomo moralmente. Vinha (2006, p.44) exemplifica:

É comum ver o professor dizer aos gritos para os alunos falarem baixo; ou o pai bater no filho para ensiná-lo a não agredir os colegas; ou a mãe dar um tapa no filho (agressão física) porque ele disse um palavrão (agressão

verbal); ou falar palavras, mas solicitar à criança que não o faça; ou ainda, censurar a criança dizendo que ela precisa aprender a ser mais decidida, não se deixa levar pela ideia dos outros e ter opinião formada sobre as coisas, mas, simultaneamente, estar sempre ensinando-lhe ou explicando-lhe o que deve ou não ser feito, o que é certo ou errado.

Novamente nossos dados remetem à importância da formação docente para oportunizar uma base crítico-reflexiva sustentadora das ações pedagógicas em sala de aula. Sabendo que todos os entrevistados fazem parte do mesmo grupo e portanto atuam na mesma instituição, perguntamos se há, na escola, um regulamento disciplinar ou programa que os docentes seguem na resolução de conflitos com os adolescentes. Porém, ainda que todos trabalhem no mesmo local, com a mesma equipe pedagógica, as respostas foram contraditórias:

- A1: Não;
- B1: Desconheço;
- C1: Sim, reuniões pedagógicas;
- D1: Não propriamente;
- E1: Não conheço;
- F1: Sim, o regime escolar;
- G1: Acho que tem algo escrito sobre o assunto no regime escolar;
- H1: No PPP de qualquer instituição de ensino há pontos que trata do assunto. Muitos profissionais não tem conhecimento dos mesmos;
- I1: Sim, temos além do PPP o regimento interno e as associações: APMF e conselho de professores;
- J1: Não.

As respostas mostram desconhecimento quanto as bases norteadoras do trabalho na escola. Este ponto é importante a ser analisado. Por vezes localizamos no professor e em sua metodologia, as lacunas de um processo. Entretanto, ignoramos que sua produção é sempre contextual. As reuniões pedagógicas, o acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, análise do mesmo, a clareza com que os objetivos gerais e concepções do trabalho são propostos, não pode ser tarefa menosprezada no cotidiano de uma escola.

Sobre a fusão entre a teoria e a prática, perguntamos aos professores quais as teorias que adotam no que diz respeito à educação moral:

- A1: Não há uma teoria pronta, é preciso adequar os conhecimentos a cada situação proposta;
- B1: A teoria funciona de um jeito, e todos sabemos que prática é uma coisa diferente, no papel tudo é mais fácil, portanto não trabalho em cima de uma teoria;
- C1: Na valorização do ser humano;
- D1: Da educação com abordagem filosófica;
- E1: Gosto da teoria kantiana, quando fala sobre reciprocidade;
- F1: Muito diálogo, amizade e orientação;
- G1: Nas boas condutas;
- H1: Na teoria do respeito mútuo que todos somos iguais;
- I1: Teoria de Paulo Freire “As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Alio a esta, nossa constituição e acima de todas estas ações aquela que é a maior: A do nosso Criador.
- J1: A ação seria orientar os alunos que devem praticar o respeito, a dignidade, a ética, moral, sinceridade à todos os seres vivos e ao meio ambiente.

As respostas indicam a dicotomia presente e desvalorização do estudo científico, da teoria subsidiadora das ações que se desenvolvem no espaço escolar. Encontramos entre os entrevistados, professores que não acreditam que sua prática em sala de aula, desde a resolução de um problema até uma conversa informal, possa estar baseada em pesquisas ou em autores que investigam os fenômenos da educação. Aí então nos deparamos com problemas sérios em sala de aula, onde a falta de clareza por determinadas situações é muito grande e, os professores, baseados apenas em suas próprias experiências e dos colegas, agem de acordo com o senso comum, o que fica nítido no conteúdo das falas dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada oportunizou analisarmos as significações conferidas por professores que atuam no ensino fundamental, sobre a educação moral na escola. Pudemos através deste estudo, encontrar um amparo teórico para realizar, através de uma entrevista, um levantamento de dados, investigando as concepções de professores sobre o desenvolvimento moral na escola.

Muitas vezes, em sala de aula, no espaço acadêmico, discutimos sobre a importância de o professor embasar teoricamente suas práticas, porém, no dia a dia escolar nos deparamos com uma situação completamente diferente e a pesquisa realizada indicou a necessidade de reflexão teórico metodológica como subsidiadora do trabalho pedagógico.

A abordagem construtivista piagetiana foi utilizada para embasar a presente pesquisa por abordar o desenvolvimento da educação moral de forma abrangente e contextual. Discutimos a temática da moralidade em seu conceito para entender as significações que envolvem a heteronomia e a autonomia.

Analisamos então que é inevitável constatar que de uma fase para outra há uma evolução e o espírito de cooperação assim é construído, através do respeito mútuo e da reciprocidade, por um processo gradativo e contínuo. Nosso estudo indicou a importância de enfatizar nas práticas escolares a reflexão dos envolvidos no processo de desenvolvimento sócio-moral, à luz da teoria.

Em nossa análise de dados, exploramos a importância da formação docente para oportunizar a construção sócio-moral na escola. Um espaço promotor dessa construção deve ser pensado de modo articulado e ancorado em pressupostos teóricos sólidos.

A escola tem sido recorrentemente criticada por sua dificuldade de atender às demandas tão distintas e complexas em sua natureza. Entretanto, é preciso que ao olharmos para a escola, para as significações produzidas nesse espaço, possamos perceber uma teia de elementos interligados.

A escola ainda adota o discurso da culpabilização da família e em especial nas questões sócio-morais. Isto se evidencia como demanda não cumprida pela família e que traz desdobramentos para a escola. Entretanto, é preciso nos posicionarmos de tal modo a não perder de vista que a produção de um fenômeno é

sempre multicausal e, portanto culpabilizar ou isentar uma ou outra dimensão que em nada favorece a compreensão do problema.

Se considerarmos as inúmeras demandas do processo de escolarização, talvez fosse o caso de voltarmos nossos olhares para os contextos familiares e desencadearmos ações neste espaço e permitirmos à escola que exerça seu papel de escola. Recentemente tivemos em nível nacional, a aprovação de um projeto de lei que proíbe os pais de corrigirem seus filhos por meio de força física, assinado em comemoração aos vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. As opiniões são divergentes nas discussões científicas igualmente se diferenciam as defesas. É preciso, entretanto, pensarmos ações que sejam contextualizadas e que não destituam as instituições família e escola de seus papéis sociais, educativos e formativos.

Em suma, nossas investigações apontam para a necessidade de coerência entre as ações desencadeadas no campo sócio-moral e as bases teóricas que as sustentam. A reflexão, as posturas equilibradas e o rigor com o estudo científico do tema pode desencadear ações mais coerentes e portanto, mais eficazes.

Entretanto, a pesquisa foi realizada com apenas uma escola do estado do Paraná, e por isso pretendemos não generalizar o resultado considerado. Porém nos serve de alerta tal fato, mostrando que é necessária a compreensão de cada tipo de argumento ou atitude dentro da escola para o pedagogo.

O presente trabalho não teve a pretensão de esgotar a temática, mas pôde suscitar novas questões sobre o assunto em pauta de que esse tema seja estudado aprofundadamente nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BARONE, L.M.C; BARONE, KC. Contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica do adolescente. In: OLIVEIRA, B.O.; BOSSA, N.A. **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes. cap VIII.
- BOCK, Ana M. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOMBONATTO, Q.; MALUF, M. I. M. **História da psicopedagogia e da ABPP no Brasil**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- CAVALCANTI, Alessandra de A. S.; GALVÃO, Claudia Regina Cabral. **Terapia ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
- CUSHNIR, L. **Masculino, como ele se vê, feminina como o homem vê a mulher**. São Paulo: Saraiva, 1994.
- DERVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos). Campinas, SP: Papyrus Educação, 2006.
- EL FAR, A. Ritos de Passagem. Olhar Adolescente. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo: Duetto. n 4, p. 14-21, 2007.
- FERNANDES, Paula Teixeira; LI, Li Min. **Percepção de estigama da epilepsia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-26492006000700005>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- IZQUIERDO, I. et al. **Persistence of long-term memory storage requieretes a late protein synthesis and BDNF-dependente phase in the hippocampus**. 2007.
- KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: Edufal, 2002.
- LIMONGI, Suely C. O. (org). **Fonoaudiologia informação para a formação: procedimentos terapêuticos em linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- _____. **Faz-de-conta na escola: a importância do brincar**. Ano 1. Porto Alegre: Pátio Educação Infantil, 2003. p. 3,10-13.
- _____. **Um jogo chamado quarto**. Desenvolvimento de material ou instrucional, pedagógica, 2003.

MANNA, Paul. The great society in education: A persistent national consensus? **Reviv of gareth davies, see government grow: education politics from Johnson to Reagan**. University Press of Kansas: 2007. The Forum 5(3) on-line.

MENIN, Maria Suzana de Stefano *et al.* **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NOVOA, Antonio. **Conteúdos que devem ser priorizados na escola: a escola o que é da escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-74267.shtml>. Acesso: 15 set. 2010.

PIAGET, Jean. **Le parallélisme entre la logique et la morale chez l' enfant: em 9th international congresso f psychology**. Princeton: The Psychology Review Company, 1930. P. 339-340.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zalar, 1975.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SANTROCK, John W. **Adolescência**. Tradução: A.B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: LTC, 2003.

TOGNETTA, Luciene R. P; MENIN, Maria S. de S.; VINHA, Telma P. IN: Congresso de pesquisas em psicologia e educação moral, 1, 2009, Campinas, SP, **Anais eletrônicos do I congresso de pesquisas em psicologia e educação moral: crises de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções: Unicamp, 2009. 01 a 03 de julho.

VINHA, Telma P. **As regras e a autoridade do educador: o educador e a moralidade infantil uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. 4 ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzeli, 1996.

ANEXO

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES GERAIS:

Formação do professor:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na 5ª série ou 6º ano:

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

1. Em sua formação como professor, você teve disciplinas que estudaram o desenvolvimento sócio-moral? Quantas e quais foram elas?
2. Como você define moralidade?
3. Quais as principais características dos alunos da 5ª série no que diz respeito à moralidade?
4. Que dificuldades você identifica no trabalho com as questões da moralidade em sala de aula?
5. Em seu entendimento, como você avalia o desenvolvimento da moralidade nesta faixa etária?
6. Quais as principais estratégias que você elege no seu trabalho que são promotoras do desenvolvimento moral?
7. Como você lida com os conflitos interpessoais que surgem em sua sala de aula?
8. Em sua escola há algum regulamento disciplinar ou programa a ser seguido por todos os docentes para situações que envolvem conflitos sócio-morais?
9. Em que teoria você baseia sua ação no que diz respeito à construção moral?