


Educação em valores morais: práticas de profissionais no contexto escolar

Education on moral values: professional practices in school context

Educación en valores morales: prácticas de profesionales en el contexto escolar

Heloisa Moulin de Alencar^a ; Barbara Frigini De Marchi^b ; Leandra Lúcia Moraes Couto^c ;
Mariana Santolin Romanelli^d ; Mayara Gama de Lima^e 

^a Pós-Doutora pela University of California, Berkeley. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil – E-mail: heloisa.alencar@ufes.br

^b Psicóloga efetiva da Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil – E-mail: barbara.psi.fdm@gmail.com

^c Psicóloga, Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com bolsa de financiamento da FAPES. Mestre em Psicologia pelo PPGP da UFES. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil – Email: leandrabj@hotmail.com

^d Psicóloga, Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil – Email: marianaromaneli@gmail.com

^e Psicóloga, Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com bolsa de financiamento do CNPq. Mestre em Psicologia pelo PPGP da UFES. Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, ES, Brasil – Email: mayaragl@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar práticas de educação em valores morais (EVM) em escolas públicas estaduais de ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) e médio do Espírito Santo. Analisa os dados extraídos das respostas a um questionário, que pôde ser preenchido de forma impressa ou *on-line*, aplicado a 92 profissionais da educação. Informa que (1) as práticas enfatizaram, majoritariamente, o tema dos *valores sociais*; (2) o assunto mais trabalhado, dentro de *valores morais e éticos*, referiu-se a *respeito*; (3) a maior parte das experiências teve duração igual ou superior a 12 meses e (4) como recurso de trabalho para a EVM as *ações em geral e artísticas* foram as mais utilizadas. Os dados obtidos neste estudo têm implicações práticas, podendo servir de subsídios para a implementação de políticas públicas cuja finalidade seja a capacitação e o aperfeiçoamento dos educadores no que diz respeito à EVM.

Palavras-chave: Educação em valores morais. Escola. Práticas pedagógicas.

Abstract: This paper presents the results of a research about education in moral values (EMV) at primary and secondary public school in Espírito Santo state. The data analyzed came from a questionnaire applied to 92 educational workers, and available in online and print forms. The reports are (1) most of the practices emphasized social values; (2) respect was the most addressed topic at moral and ethics values teaching; (3) great part of the experiments lasted 12 or more months; and (4) the general and artistic actions were the main working method for EMV. The data obtained in this study



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra, forneça um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações.

has practical effects, and can subsidize public politics implementations for the training and improvement of educational workers about EMV.

Keywords: Education in moral values. School. Pedagogical practices.

Resumen: Este artículo presenta el resultado de una investigación cuyo objetivo fue investigar prácticas de educación en valores morales (EVM) en escuelas públicas estatales de enseñanza fundamental (6° al 9° año) y medio del Espírito Santo. Se analizan los datos extraídos de las respuestas a un cuestionario, que puede ser llenado de forma impresa o on-line, aplicado a 92 profesionales de la educación. Informa de que (1) las prácticas destacaron, sobre todo, el tema de los valores sociales; (2) el asunto más trabajado, dentro de valores morales y éticos, se refirió al respecto; (3) la mayor parte de las experiencias tuvo una duración igual o superior a 12 meses y (4) como recurso de trabajo para la EVM las acciones en general y artísticas fueron las más utilizadas. Los datos obtenidos en este estudio tienen implicaciones prácticas, pudiendo servir de subsidios para la implementación de políticas públicas cuya finalidad sea la capacitación y el perfeccionamiento de los educadores en lo que se refiere a la EVM.

Palabras clave: Educación en valores morales. Escuela. Prácticas pedagógicas

Como citar o artigo:

ALENCAR, H. M. et al. Educação em valores morais: práticas de profissionais no contexto escolar. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 52, 2018 DOI: 10.5007/2178-4582.2018.42000

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa experiências de educação em valores morais, realizadas em escolas estaduais de ensino fundamental e médio do estado do Espírito Santo¹. Esclarecemos que usamos, neste artigo, a nomenclatura educação em valores morais (EVM), ao invés de educação moral, com o intuito de não confundir o leitor com a recorrente associação desse tema com a disciplina Educação Moral e Cívica, obrigatória nas escolas de nosso País durante a ditadura militar. Vale ressaltar que a EVM é sinônimo de educação moral, termo empregado por autores da área, e que, quando fizemos menção a algum deles de forma específica, mantivemos a nomenclatura original.

Inicialmente, estabelecemos uma distinção entre os termos moral e ética e, em seguida, explicamos os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia. Na sequência do trabalho, explanamos sobre o significado e os conteúdos de EVM, isto é, os temas e procedimentos possíveis de serem trabalhados, com uma breve discussão quanto a empecilhos e dificuldades encontradas em sua efetivação. Apresentamos, ainda, considerações sobre a duração de experiências desse teor e, por fim, sobre a participação da comunidade, da família e de gestores nesse campo.

Definir moral e ética é fundamental para o entendimento da EVM. Esses termos são muitas vezes utilizados como sinônimos, mas autores, como Comte-Sponville (2009), La Taille (2006a), Ricoeur (2014) e Tugendhat (2012), estabelecem distinções entre tais conceitos, as quais também

¹ Esta pesquisa faz parte de um estudo mais abrangente, que contou com um grupo de pesquisadores participantes da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), mais especificamente do Grupo de Trabalho Psicologia e Moralidade, formado por membros pertencentes a diferentes universidades brasileiras. Teve, ainda, apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o número 470607/2008-4.

admitimos neste estudo. Apesar disso, é importante acrescentar que ambos são complementares e, ainda, indissociáveis, já que o primeiro pode implicar o segundo, na medida em que a capacidade de alguém agir moralmente pode depender da vida que quer viver/da pessoa que pretende ser (LA TAILLE, 2006a).

Tugendhat (2012) estabelece conceitos diferentes para os dois termos. Para a moral, o autor reserva o sentido do dever, já a ética pode ser compreendida como a reflexão sobre a moral. Por sua vez, Comte-Sponville (2009), em *O tratado das grandes virtudes*, enfatiza que a moral está ligada à necessidade do dever moral (sentimento de obrigação), ao passo que a ética não é regida pelo dever, mas pelo querer fazer.

Baseado em tais autores, La Taille (2006a) discute que a moral é entendida a partir da resposta à pergunta “como devo agir?” (p. 157 e 158), correspondendo, assim, a um conjunto de deveres, obrigações ou imperativos que o sujeito se impõe; para sabermos em que consiste a ética, ainda de acordo com o mesmo autor, devemos questionar-nos: “que vida viver?” ou “que vida vale a pena ser vivida?” (p. 157 e 158). Assim, somos remetidos a aspirações e não a deveres, como acontece na moral. Em síntese, a moral relaciona-se aos deveres normatizadores das condutas humanas; e a ética a objetivos e qualidade de vida, projetos que dão sentido à vida, ou seja, uma “vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (RICOEUR, 2014, p. 186).

La Taille (2006a) explica que o resultado esperado de um desenvolvimento moral que segue seu curso é a construção de uma personalidade ética. Assim, espera-se que desse processo resulte um sujeito autônomo, isto é, um sujeito que vivencie, em suas relações sociais, parâmetros de reciprocidade, que lhe permitam uma convivência de respeito mútuo com os seus pares, seguindo valores e regras em comum. O sentido e o objetivo da EVM consistem em auxiliar nessa formação, e é o que fazemos neste trabalho, com foco específico no ambiente escolar.

Para melhor descrever nossas proposições, é importante trazermos as contribuições de Jean Piaget. No início do século XX, Piaget demonstrou, via pesquisas, em “O Juízo Moral na Criança” (1994), que o desenvolvimento da moralidade só pode ocorrer por meio da vivência social da criança. Sendo assim, a socialização assume papel crucial em tal desenvolvimento, que parte da anomia para a heteronomia, podendo chegar à autonomia. É importante esclarecer que, embora se tenha tornado usual o emprego das palavras “fases” e/ou “períodos”, Piaget (1994) defende a existência de tendências no pensamento moral infantil, que são a heteronomia e a autonomia, e não de períodos estanques e predefinidos.

Como pontuado, antes da heteronomia, há a anomia, ou seja, as crianças ainda não teriam adentrado o universo moral. Feito isso, estariam na heteronomia, em que o respeito pelas regras se dá pela imposição, por receio de punição ou da perda do amor daqueles que representam figuras de autoridade. Predominam, assim, as relações de coação e o respeito unilateral. Finalmente, na

autonomia, assiste-se à substituição de tais relações pelas de cooperação e respeito mútuo, em que a criança já compreende a igualdade entre os membros no convívio. As regras passam a ser não só reconhecidas na garantia da vivência social, como compreendidas, formuladas e reformuladas, de acordo com a necessidade (LA TAILLE, 2006a; PIAGET, 1994).

Tomando-se as tendências de desenvolvimento moral em consideração, o objetivo da EVM é o de promover indivíduos autônomos, aptos à cooperação (PIAGET, 1996). Segundo Araújo (2000), o intuito dessa formação deve ser o de propiciar “[...] aos sujeitos da educação os instrumentos necessários à construção de sua competência cognitiva, afetiva, cultural e orgânica, dando-lhes condições de agir moralmente no mundo” (p. 106).

Além disso, “[...] a educação moral como construção parte, como primeiro princípio, da convicção de que a moral não é algo já dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide” (PUIG, 1998, p. 70). A moral deve ser construída diante de um empenho complexo de análise, elaboração e reelaboração das formas de viver e dos valores que são aceitos pela sociedade em cada circunstância (PUIG, 1998).

Ainda no que tange à EVM, esta alude à formação de sujeitos morais, ao desenvolvimento de indivíduos com consciência crítica, que lhes permita uma constante reflexão e avaliação dos códigos, normas e tradições, na perspectiva da liberdade e da justiça (GOERGEN, 2007). A esse respeito, afirma Piaget (1996): “Não há, portanto, moral sem sua educação moral, ‘educação’ no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (p. 3). Contudo, esse processo não se limita à transmissão pura e simples de certos valores.

A partir da compreensão do que denominamos como EVM e sua finalidade, passamos para os temas pesquisados e/ou sugeridos na área da Psicologia da Moralidade, que poderiam ser trabalhados na EVM. Dentre eles, destacamos o amor (ALVES, 2011; ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2010; COMTE-SPONVILLE, 2009), a generosidade (LA TAILLE, 2006b; VALE; ALENCAR, 2008, 2009; VALE, 2012), a solidariedade (BRASIL, 2000; TOGNETTA; ASSIS, 2006), a polidez (COMTE-SPONVILLE, 2009; LA TAILLE, 2001), a justiça (BRASIL, 2000; COUTO; ALENCAR, 2015; KOHLBERG, 1992; MÜLLER, 2008, MÜLLER; ALENCAR, 2012; PIAGET, 1994), o respeito (BRASIL, 2000; PIAGET, 1994), a democracia escolar (ARAÚJO, 2000, 2001), os direitos humanos (CAMINO et al., 2004; CAMINO et al., 2007) e a honra (SALGADO, 2010).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), a ética é um dos temas transversais a ser abordado, para o qual são propostos o conteúdo diálogo e os já citados respeito, justiça e solidariedade (BRASIL, 2000). Abaixo, mencionamos brevemente dois deles.

Sabendo-se que toda moral consiste num sistema de regras e que a essência de toda moralidade deve ser buscada justamente no respeito que se adquire por essas regras (PIAGET, 1994), é possível afirmar que o respeito constitui um dos sentimentos fundamentais para a aquisição das noções morais

e, consequentemente, para que o sujeito passe da anomia à heteronomia, podendo alcançar a autonomia. Há, ainda, além do respeito unilateral e do mútuo, o respeito a si próprio. O autorrespeito e a autoestima equivalem a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio. O que difere nesses dois conceitos é o fato de o autorrespeito ser um caso particular de autoestima, pois o autorrespeito é a autoestima conduzida pela moral (RICOEUR, 2014), o sentimento que liga o plano moral ao plano ético (LA TAILLE, 2006a).

A solidariedade, também, merece destaque e é, muitas vezes, confundida com ou usada como sinônimo para generosidade. No entanto, diferentemente do que ocorre na generosidade, na solidariedade, quando ajudamos aos outros, estamos simultaneamente ajudando a nós mesmos. O autointeresse está, portanto, fortemente presente (VALE, 2006). Nesse sentido, não há interesse próprio em ser generoso. Havendo, não há generosidade (LA TAILLE, 2000), já que esse gesto é totalmente satisfatório em si mesmo (GODBOUT, 1999). Acontece, porém, que a solidariedade é capaz de motivar, suscitar e reforçar a generosidade (COMTE-SPONVILLE, 2009).

Mencionados alguns dos temas de EVM, é preciso decidir por meio de que métodos trabalhá-los. Piaget (1996) classifica os métodos em diferentes formas. Aqui, tratamos somente do aspecto da técnica, subdividindo-os em métodos verbais e ativos, e, ainda, dos procedimentos que unem esses dois.

Os métodos verbais elegem o discurso como instrumento de educação. Para estes, o autor apresenta quatro possibilidades: (1) lições morais, cujas aulas enfocam aspectos da prática moral de forma sistemática, isto é, o professor expõe questões ligadas à moral, sem, no entanto, apresentar uma parte prática, sendo, portanto, um meio de ensino puramente verbal; (2) conversações morais, com fatos que o professor ilustra com exemplos de histórias, procedimento cujo sucesso, para Piaget (1996), depende em muito do papel do narrador, uma vez que esse método busca “[...] inculcar-lhes de fora e impor à sua admiração” (PIAGET, 1996, p. 17); (3) conciliação do ensino da moral com ocasiões propiciadas pelas diversas matérias, transformando-as em espaços para discussões e desenvolvimento moral, possibilidade para a qual Piaget (1996) sugere o aproveitamento de aulas de história e de geografia, de literatura, das lições da língua, de composição, entre outras (PIAGET, 1996, p. 18); (4) atividades com base na escola ativa, em que os alunos realizam trabalhos espontâneos em grupo ou individualmente.

Sobre os métodos ativos, Piaget (1996) destaca que recorrem à própria ação da criança, exemplificando por meio da escola ativa. Nesta, os alunos devem redescobrir as matérias valendo-se de investigações e atividades espontâneas, ou seja, sem a imposição dos professores. Assim, o autor salienta que “[...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo de educação moral” (p. 22) e que a escola ativa enfoca a sala como uma sociedade real, em que os estudantes elaboram as leis que regem as disciplinas.

No que se refere às práticas, contudo, a implantação de projetos em EVM depara-se com limitações de ordem, muitas vezes, institucional e com as condições de trabalho às quais os profissionais são expostos. Em pesquisa-intervenção realizada por Barros e Louzada (2007) com professores da região da Grande Vitória – Espírito Santo (ES), foi possível perceber a existência de uma relação “dor-desprazer-trabalho docente” (p. 27). As autoras relataram a precariedade das relações laborais nas escolas pelas modalidades instáveis de contrato, como, por exemplo, a designação temporária (DT), o pouco investimento em formação e os fracos vínculos que os professores estabeleciam entre si e com os seus espaços/processos de trabalho. Concluíram, assim, que essas situações têm como consequências, muitas vezes, a busca de prevenção ou de tratamento para o processo de adoecimento, resultante das condições em que exercem suas atividades. A partir disso, compreendemos que as condições de trabalho dos profissionais podem tornar-se um empecilho para a realização das experiências de EVM, além de, por vezes, estarem eles mesmos propícios ao adoecimento.

No que diz respeito à eficácia e à duração da intervenção do desenvolvimento moral, Pérez-Delgado e García-Ros (1991) compararam vários estudos de programas de educação moral em diferentes tempos, dividindo-os em três grupos, de acordo com a duração que tiveram. As conclusões a que chegaram apontam que as experiências de curta duração (0 a 3 semanas) não manifestam progressão favorável alguma; as de média (4 a 12 semanas) e ampla duração (13 a 28 semanas e programas intensivos de mais de 8 semanas) resultam em efeitos significativos para o desenvolvimento moral. Os autores salientam, contudo, que os programas de longa duração, com mais de 12 semanas, não parecem ser mais produtivos do que os de média duração, fato para o qual há duas razões: aparece um efeito de fadiga e de desmotivação depois de 12 semanas e os resultados não são incrementados após esse período de tempo.

Após a abordagem sobre a duração das práticas, passamos, agora, a referir-nos aos participantes das experiências de EVM. De maneira geral, há autores que ressaltam que as experiências ou projetos de EVM devem alcançar um maior número possível de espaços e de participantes escolares e mesmo da comunidade (OLIVEIRA; MENIN, 2013). Assim, ela deve buscar envolver alunos, equipe docente e gestora, familiares dos alunos, comunidade do entorno escolar e instituições externas à escola.

Com relação à cooperação da família, Carvalho (2004) indica que a participação dos pais na escola, sobretudo no contexto da escola pública, pressupõe aquilo que ela quer construir: continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas. Em relação à comunidade, constituída não apenas pelos estudantes e seus familiares, mas ainda pelos moradores do entorno da escola, Araújo (2007) descreve que a proposta deve incluir atividades que articulem os alunos com a família e com membros da comunidade onde vivem, tornando os recursos da cidade, do bairro e,

principalmente, de áreas próximas da instituição, lugares de aprendizagem e de promoção e garantia de direitos, deveres e cidadania.

Isso acontece, por exemplo, nos programas do Governo Federal, como é o caso do projeto “Escola Aberta”, em que as escolas públicas abrem suas portas para a sociedade considerada vulnerável socialmente, em finais de semana. Com isso, esse projeto “[...] visa fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento” (BRASIL, s.d.).

A partir do exposto, podemos questionar: o que caracteriza uma experiência de EVM como bem-sucedida? Alencar et al. (2013), ao descreveram três experiências de EVM consideradas como bem-sucedidas, realizadas em cidades do Espírito Santo, destacaram os seguintes pontos positivos das mesmas: realizaram um diagnóstico do problema a ser enfrentado antes de iniciar o projeto; utilizaram métodos democráticos e provocaram mudanças no comportamento e nos juízos dos alunos. Além desses aspectos, vários autores afirmam que as experiências de EVM devem acontecer pautadas nos seguintes critérios: atender a uma questão do contexto escolar, ou seja, se as respostas e estratégias buscadas vieram da sistemática investigação da realidade da escola (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013); devem envolver toda a comunidade escolar (OLIVEIRA; MENIN, 2013) e devem utilizar procedimentos que incentivem o desenvolvimento da autonomia (MENIN et al., 2010; MENIN; ZECHI, 2010). Destarte, Menin e Zechi (2010) ressaltam a importância da formação sobre o tema para que os profissionais da educação sejam capacitados para trabalhar com valores no contexto escolar.

Diante da proposta de, em linhas gerais, investigar as práticas de profissionais da educação no que diz respeito à EVM, tudo o que foi exposto até o presente momento motivou-nos a buscar informações sobre o que está ocorrendo em regiões do Estado, em termos de práticas de EVM. Apresentamos, então, o método aplicado nesta investigação, os resultados e discussão e, por fim, as considerações finais.

MÉTODO

PARTICIPANTES

A pesquisa em questão contou com os dados de 92 questionários respondidos por profissionais da educação, de escolas públicas estaduais de ensino fundamental (6.º a 9.º ano) e médio do estado do Espírito Santo.

INSTRUMENTO

O levantamento das experiências de EVM foi realizado a partir de um questionário composto por questões abertas e fechadas, aplicado de forma *on-line*, por meio do *software SurveyMonkey* e, ainda, via correio. Neste artigo, apresentamos apenas um recorte de tal instrumento, dada a extensão dos dados coletados e analisados. As questões visam obter informações dos profissionais sobre o sexo, função na escola e ano de ensino; algumas referem-se à participação ou não em projetos de EVM e à sua descrição. Estas últimas estão mencionadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Roteiro de questões

1. Assinale se você já participou ou participa, de 2000 em diante, de alguma das experiências a seguir: () educação moral; () educação em valores; () ética na escola; () cidadania na escola; () direitos humanos e () não participei.
2. Se na resposta à questão 1 você assinalou não participei, justifique. Caso tenha assinalado alguma experiência, responda às perguntas a seguir:
3. Indique quanto tempo ela durou: () até 1 semana; () 1 quinzena; () 1 mês; () de 1 a 3 meses; () de 3 a 6 meses; () de 6 a 12 meses e () mais de 12 meses.
4. Quem foram os participantes? () alunos; () professores.
5. Houve participação da comunidade escolar? () Sim () Não.
6. Caso tenha respondido sim à questão 4, indique quem participou: () equipe gestora; () funcionários; () famílias; () entidades externas à escola e () outras.
7. Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?
8. Como esses temas foram trabalhados (que métodos foram usados)?

Fonte: as autoras (2015)

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir de uma lista disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), contendo os dados de todas as escolas estaduais, realizamos uma triagem para identificar os colégios que atendiam aos critérios deste estudo, da qual resultou um montante de 367 escolas. Em seguida, enviamos um envelope para cada instituição selecionada, contendo uma carta de apresentação da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e dois questionários. Vale ressaltar que, na carta de apresentação da pesquisa, constavam as informações necessárias para participar do estudo, bem como o link de acesso ao questionário disponibilizado *on-line*. Assim, os participantes puderam escolher a forma como gostariam de responder ao questionário: se de forma impressa ou *on-line*.

A literatura aponta que o uso de questionário apresenta diversas vantagens, por ser ele um meio barato e rápido de se coletarem dados, economizando tempo, e de contemplar um amplo número de pessoas ao mesmo tempo, abrangendo uma extensa área geográfica (GIL, 2002; LAVILLE;

DIONNE, 1999; MARCONI; LAKATOS, 2008; REA; PARKER, 2000). Tal aspecto foi fundamental nesta pesquisa, por se tratar de um estudo realizado em todo o território do Espírito Santo.

Há que se considerar, contudo, a existência de desvantagens nesse método. Marconi e Lakatos (2008) mostram que cerca de 25% dos questionários são devolvidos e que grande quantidade de perguntas são deixadas em branco. Eles podem, ainda, ser devolvidos tardiamente, prejudicando o cronograma da pesquisa.

Dado o número de 367 escolas e o envio de duas cópias do instrumento para cada uma, encaminhamos, ao todo, 734 formulários. Além disso, os profissionais tinham a possibilidade de responder o questionário de forma *on-line*. Em consonância com o que previa a literatura, o retorno obtido foi baixo: 92 questionários. Ressaltamos que 47 foram respondidos *on-line*, pelo *SurveyMonkey*, e 45 impressos, via correio.

No decorrer de toda a investigação, respeitamos os procedimentos éticos previstos na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Saúde (2012). Assim sendo, os profissionais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de iniciarem sua participação na pesquisa.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

De posse dos questionários, realizamos a digitalização dos dados, que foram, em seguida, analisados qualitativamente com base na sistematização proposta por Delval (2002). Assim sendo, elaboramos categorias denominadas detalhadas. Essas foram discutidas e chegamos, por fim, às categorias resumidas, que estão entre aspas. Apesar de termos priorizado tal análise, realizamos, também, para análise quantitativa, o lançamento dos dados no Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (*Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) (2010).

Destacamos que alguns trechos de respostas fornecidas pelos profissionais serão aqui transcritos, entre aspas, seguidos do uso de nomes fictícios, assegurando, assim, a proteção da identidade dos respondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados são descritos na mesma ordem do instrumento exposto anteriormente. Ressaltamos que o número total de respostas ou justificativas varia a cada questão em análise, já que em algumas o participante forneceu mais de uma explicação.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Mencionamos alguns dados de caracterização dos participantes, começando pelas funções que desempenhavam no ambiente escolar na época da pesquisa. Dos 92 questionários obtidos, 26 (27,3%) respondentes assinalaram que exerciam a função de diretor, 24 (25,3%) de professor, 20 (21,1%) de coordenador pedagógico, 15 (15,8%) de pedagogo, 06 (6,3%) de coordenador e 04 (4,2%) exerciam outras funções, a saber: membro da equipe pedagógica, gestor educacional, supervisor pedagógico e técnico do ensino médio da Superintendência Municipal. Assim sendo, obtivemos um total de 95 funções, já que alguns respondentes ocupavam mais de um cargo em simultâneo.

A respeito do ano escolar em que esses profissionais trabalhavam, encontramos 151 respostas, divididas em “ensino médio” (n=67; 44,5%), “6.º ao 9.º ano” (n=43; 28,5%), “1.º ao 5.º ano” (n=12; 7,9%), “educação de jovens e adultos” (n=08; 5,3%), “ensino profissional” (n=5; 3,3%), “outros” (n=12; 7,9%) e “ausência de resposta” (n=04; 2,6%).

Como último dado de caracterização dos participantes, destacamos o sexo, já que, em um total de 92 questionários, 09 (9,8%) pessoas eram do sexo masculino, resultando em 83 (90,2%) do feminino. Esse dado está de acordo com informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011), segundo o qual a maior parte dos profissionais que lecionam para o ensino fundamental e médio, no Brasil, é do sexo feminino. No ensino fundamental, as mulheres compõem 81,7% (1.130.254), e, no ensino médio, representam 63,1% (301.036) do total de professores. Com exceção da educação profissional, em que os homens somam maior porcentagem (54%) em relação às mulheres, estas últimas representam maioria na docência, de uma forma geral.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MORAL

Em relação à descrição dos projetos de EVM, tivemos uma devolutiva de 92 questionários preenchidos. Desses, 68 (73,9%) continham relatos de práticas nesse domínio e 24 (26,1%) assinalaram “não participei”.

Quando solicitamos aos participantes que informassem sobre quais as experiências de EVM de que participaram do ano 2000 em diante, obtivemos 163 respostas, sendo as mais citadas: “cidadania na escola” (26,3%; n=43), “educação em valores” (25,5%; n=41), “ética na escola” (21,4%, n=35), “direitos humanos” (17,1%, n=28) e “educação moral” (8,5%, n=14). Constatamos ainda 1,2% (n=2) de “ausência de resposta” para esse dado.

Concernente aos profissionais que afirmaram não ter participado de experiências, investigamos suas justificativas, num total de 28. A análise forneceu-nos os argumentos que se

seguem: “inexistência de projetos e/ou de oportunidades” (n=14; 5%), “falta de informação” (n=03; 10,7%), “falta de tempo” (n=02; 7,1%) e “ausência de solicitação” (n=01; 3,6%). Para essa questão, tivemos 08 (28,6%) questionários sem justificativas.

Com relação à “inexistência de projetos e/ou de oportunidades”, temos como exemplo o depoimento de Sandra: “Não que eu não goste do assunto, eu gosto e acredito que nós, enquanto escola, temos que abraçar a causa. Mas, não tive oportunidade ainda”. Por sua vez, “falta de informação” (n=03; 10,7%) abarca justificativas tais como a de Clarinda, que escreveu: “Por não ter tomado conhecimento de formação voltada para esses assuntos”. Juntas, essas justificativas representam um somatório de 60,7% (n=17) das respostas. Diante disso, podemos levantar duas hipóteses: ou, de fato, há carência desses projetos nos colégios, ou há falta de informação sobre eles.

Diante disso, realizamos uma busca sobre experiências de EVM, para o que encontramos as seguintes fontes: 1) materiais impressos, como artigos (GOERGEN, 2001, 2005, 2007; MENIN, 2002); 2) livros, como “Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras” (MENIN et al.; 2013) e “Educação em valores: como educar para a democracia” (SERRANO, 2002); 3) descrições de trabalhos realizados, divulgadas em anais de congressos específicos, como, por exemplo, o Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM)², e o encontro anual da Associação para Educação Moral – AME (<http://ame2015.net/?lang=pt>). Nos *sites* mais conhecidos pela comunidade docente, como os da Sedu (www.sedu.es.gov.br) e do Ministério da Educação (www.mec.gov.br), não encontramos informações sobre trabalhos nessa área.

Referente à “falta de tempo”, justificativa dada por dois respondentes para a não participação em experiências, podemos considerar que ela dificulta que os profissionais, mesmo interessados, possam dedicar-se a pesquisa e desenvolvimento de trabalhos dessa ordem, a exemplo do que afirma Cristiny: “Não tive tempo suficiente para me dedicar a estas questões, embora as considere muito importantes. Participei apenas de palestras que abordavam estes assuntos”. A esse fato, soma-se o que constataram Barros e Louzada (2007) a respeito da precariedade das relações laborais, a exemplo da contratação temporária de professores. Esse tipo de vínculo, em que os professores permanecem um período curto de tempo na instituição, pode impossibilitar a iniciação e continuidade dos projetos, dada a rotatividade a que estão submetidos.

Por fim, uma participante justificou que “ausência de solicitação” para o desenvolvimento do trabalho, afirmando: “Nunca fui solicitada”. Por essa resposta, podemos ponderar a existência de um possível discurso heterônomo (PIAGET, 1994). Assim, parece não haver atitude de proposição de projetos que atenda à demanda.

² (<http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>)

Retomando as questões em que os participantes relataram experiências de EVM, na análise sobre a duração das referidas práticas, os dados permitem verificar que a maior parte ocorreu por “12 meses ou mais” (26,5%; n=18), seguida daquelas que duraram “de 6 a 12 meses” (22,1%; n=15), “de 3 a 6 meses” (11,8%; n=8), “1 mês” (11,8%; n=8), “de 1 a 3 meses” (8,8%; n= 6), “1 quinzena” (5,8%; n= 4), “até 1 semana” (4,4%; n=3). Neste item, a categoria “ausência de resposta” teve 6 ocorrências (8,8%).

Partindo do que afirmam Pérez-Delgado e García-Ros (1991) sobre a relação entre eficácia e duração das práticas, concluímos que 14 (20,6%) das respostas estão em consonância com o melhor prognóstico de sucesso trazido pelos autores, com duração de 1 mês (4 semanas) e de 1 a 3 meses (4 a 12 semanas); 41 (60,4%) excederam o tempo que eles consideram produzir efeitos significativos para o desenvolvimento da moralidade humana e ter os resultados incrementados, sem causarem fadiga e desmotivação; e 7 (10,2%) não seriam capazes, dado o tempo reduzido, de trazer progressões favoráveis nessa área. Assim, esse é um aspecto que requer mais investigação, por via de outros métodos, como foi feito em relação a uma pesquisa (ALENCAR et al., 2013) na qual as autoras tiveram como objetivo analisar três projetos de EVM, realizados em escolas públicas estaduais do Espírito Santo. Nessa avaliação, o método utilizado foi o de entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade escolar.

As autoras (ALENCAR et al., 2013) puderam constatar que mesmo experiências com menor tempo de duração apresentaram resultados importantes, não tendo sido esse um critério definidor ou não de “sucesso”. Além disso, há que se considerar que experiências mais longas podem conter em si diversos subprojetos, o que acrescenta o desenvolvimento de uma variedade de atividades e temas e não as torna desmotivadoras. Por outro lado, podemos pensar na hipótese de que aquelas cuja duração tenha sido diminuta, assim poderiam ser porque tiveram objetivos de intervenção pontuais e específicos, demandando, desse modo, menor tempo para sua concretização. Conforme mencionado anteriormente, nosso método de investigação não propicia a avaliação deste ponto. Sugerimos, portanto, novas pesquisas que analisem projetos maiores que abarcam subprojetos pontuais.

Das 68 práticas descritas, a maior parte (n=55; 80,9%) teve a participação “tanto de alunos quanto de professores”, 06 (8,8%) englobaram só os “professores” e 02 (2,9) apenas os “alunos”. Para essa questão, obtivemos 05 (7,4%) “ausências de respostas”. Além disso, constatamos que 58 (85,3%) delas contaram com participação de demais membros da comunidade escolar. Quando solicitados a indicar quem da comunidade escolar esteve envolvido na experiência, os respondentes forneceram-nos 189 especificações. No entanto, 07 (3,7%) dos questionários não traziam esse dado. Entre as respostas citadas estão: “equipe gestora” (n=56; 29,3%); “funcionários” (n=50; 26,1%); “famílias” (n=44; 23,1%); “entidades externas à escola” (n=28; 14,6%) e outras respostas (n=6; 3,2%), em que se incluem, a título de exemplificação, conselho de escola, médicos e enfermeiros.

Destacamos que os professores desempenham um papel muito especial na vida dos seus alunos, uma vez que estão sempre em contato com eles. Segundo Puig (2007), esses profissionais devem criar um novo perfil do educador, que combine o papel do pedagogo, do educador social e do animador sociocultural, e seja responsável por promover as atividades que ultrapassem o apenas lecionar.

Sobre a influência da família, ressaltamos que a participação externa contribui para a ação efetiva da escola, no sentido do que afirma Carvalho (2004), isto é, que a colaboração dos pais no colégio, no dia a dia dos filhos, principalmente quando a instituição é pública, pressupõe aquilo que ela quer construir: continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas.

No que concerne à participação da comunidade, como podemos perceber, esta não se restringiu aos estudantes e seus familiares, mas contou, também, com grupos do entorno da escola. Isso vai ao encontro do que, conforme já foi dito, defende Araújo (2007), ao afirmar que a proposta deve incluir atividades que articulem os alunos com a família e a comunidade onde vivem.

Assim, pelo exposto, concordamos com Oliveira e Menin (2013) quando destacam que uma experiência de EVM, para ser considerada bem-sucedida, deve, além de outros aspectos, alcançar maior número possível de espaços e de participantes escolares e mesmo da comunidade. Tal envolvimento da comunidade escolar parece ter sido buscado na maioria dos projetos que, além dos professores e dos alunos, abarcaram a equipe gestora, os familiares dos alunos e os demais funcionários da escola.

Em relação aos temas e assuntos trabalhados, encontramos um total de 264 respostas (96,7 %) contendo citações de temáticas e 09 (3,3%) “ausências de respostas”. Constatamos que os conteúdos de maior ocorrência nas experiências analisadas foram “temas sociais” (47, 6%; n=130), “valores morais e éticos” (41,1%; n=112) e “outros” (8%; n=22). Na categoria “outros”, agrupamos todos os temas que não se adequaram às categorias elaboradas anteriormente.

Como podemos verificar, os conteúdos de maior destaque foram “temas sociais”, em que consideramos as afirmações tocantes a questões sociais, nas quais os participantes mencionavam assuntos pertinentes à sociedade em geral. Ressaltamos que esses temas estão relacionados com a moralidade e a ética. É o caso de “direitos e deveres” (n=30), “saúde” (n=16), “relacionamento interpessoal” (n=15), “cultura” (n=11), “assistência social” (n=9), “violência” (n=8), “meio ambiente” (n=7), “sexualidade” (n=7), “educação” (n=6), “drogas lícitas e ilícitas” (n=5) e “tecnologia” (n=3).

Como este trabalho está inserido na Psicologia da Moralidade, enfatizamos, a partir de agora, os temas diretamente relacionados aos “valores morais e éticos”. Vale lembrar ao leitor que, para esta discussão, tratamos das 112 respostas obtidas nessa categoria. Além disso, dado o grande número de respostas, discutimos as de maior expressão numérica bem como as qualitativamente importantes,

mesmo que tenham tido baixa frequência. Assim, descrevemos a seguir (Quadro 2) os assuntos mais trabalhados nesses projetos, no que tange a esse quesito em específico.

Quadro 2 – Temas sobre valores morais e éticos trabalhados nas experiências de EVM

Subcategorias	Total de respostas	Porcentagem (%)
Respeito	24	21,4
Ética	21	18,7
Solidariedade	19	17,0
Valores morais em geral	14	12,5
Amor	8	7,0
Disciplina	5	4,5
Justiça	4	3,6
Honestidade	4	3,6
Responsabilidade	4	3,6
Tolerância	2	1,8
Humildade	2	1,8
Valorização da vida	2	1,8
Compromisso	2	1,8
Dedicação	1	0,9
Total	112	100,0

Fonte: as autoras (2015)

Como podemos perceber, o assunto mais trabalhado foi o “respeito”, tema este proposto pelos PCNs (BRASIL, 2000) como conteúdo do tema transversal Ética. Os dois tipos de respeito, unilateral e mútuo, presentes na heteronomia e autonomia, respectivamente, são importantes no desenvolvimento da moralidade. As relações de cooperação, marcadas pelo respeito mútuo, favorecem o desenvolvimento da moral autônoma e pressupõem uma relação recíproca (PIAGET, 1994). Nesse sentido, vale acrescentar, ainda, que, sendo o autorrespeito o sentimento que une o plano moral ao plano ético (LA TAILLE, 2006a), a importância de um trabalho educacional voltado para essa temática faz-se ainda mais premente.

Em seguida ao respeito, temos a “ética”, outro conteúdo de grande relevância na área da moralidade humana e, como já citado, também proposto pelos PCNs (2000) como tema transversal a ser trabalhado no ensino fundamental. Assim, considerando que a ética deve traduzir um projeto de felicidade em que outrem tenha lugar (LA TAILLE, 2006a), percebemos a importância do trabalho desse conteúdo no desenvolvimento moral do alunado, que visa, afinal, à autonomia – autonomia essa que não pode ser concebida sem a participação do outro. Além disso, é no plano ético que podemos identificar as motivações para as ações correspondentes ao plano moral (LA TAILLE, 2006a).

Outro assunto abordado, que teve um grande número de respostas, diz respeito à “solidariedade”. No entanto, não foi possível investigar em qual sentido foi lecionado, isto é, se se referia mesmo à solidariedade em si, marcada pelo interesse próprio, ou à generosidade, desprovida de tal. Mesmo que a intenção das experiências tenha sido o trabalho com a solidariedade, isso não a

torna menos eficiente na formação moral do alunado, uma vez que esta é capaz de gerar a ação generosa (COMTE-SPONVILLE, 2009).

Partindo, agora, para “valores morais em geral”, agrupamos, nesta categoria, as explicações em que os participantes mencionaram temas diretamente ligados aos valores. Assim, temos os seguintes exemplos: cooperação, partilha, lealdade e valores universais.

Outros conteúdos citados, como “justiça” e “honestidade”, mesmo tendo um destaque na área da moralidade (PIAGET, 1994, 1996; KOHLBERG, 1992), foram tratados em poucas experiências. A justiça, por exemplo, é um dos assuntos que deveria ser trabalhado de acordo com os PCNs (2000), o que pode apontar para a falta de seguimento de tais parâmetros e, ainda, para ausência de formação dos profissionais de educação, como mencionado por Menin e Zechi (2010). Segundo Piaget (1994), a justiça é tida como a mais racional das virtudes e é considerada como o objeto por excelência da moralidade. Quanto à honestidade, esta também é foco de algumas pesquisas (LAMBERT et al., 2003; NEWSTEAD; FRANKLYN-STOKES; ARMSTEAD, 1996), principalmente a honestidade acadêmica, no que se refere à má conduta no colégio ou na faculdade, manifestada por meio de fraudes, cola, trapaça ou plágio.

Apresentamos, a partir daqui, os procedimentos por meio dos quais esses temas foram transmitidos, ou seja, foram colocados em prática no meio escolar. As citações de métodos foram estabelecidas, conforme exposto a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Métodos utilizados nas experiências de EVM

Categorias	Total de respostas	Porcentagem (%)
Ação em geral	112	36,5
Ação: manifestações artísticas	47	15,3
Verbal	117	38,1
Ausência de resposta	13	4,2
Outros	18	5,9
Total	307	100,0

Fonte: as autoras (2015)

Como podemos averiguar, os profissionais de educação relataram em maior número os métodos classificados como “ação em geral”, cujas subcategorias mais citadas foram “pesquisa” (n=22), “dinâmicas/oficinas” (n=15) e “produções escritas” (n=12), seguidos de métodos denominados como “ação: manifestações artísticas”, com relevo para “teatro” (n=15), “música” (n=15) e “dança” (n=6). Somando os dados desses dois grupos de respostas que envolvem ação, sejam eles gerais ou artísticos, podemos verificar que foram os procedimentos mais empregados, com 159 (51,8%) ocorrências. Na sequência, temos os métodos classificados como “verbal”, com destaque para “palestras” (n=29), “recursos audiovisuais” (n=23), “debates” (n=20) e “outros”, com referências

a “leituras” (n=10) e “apresentações” (n=5), por exemplo. Incluímos essas respostas em “outros” quando os respondentes citaram o instrumento, mas não conseguimos definir o método utilizado em sala.

Essas categorias foram definidas de acordo com o modo como foram trabalhados os temas. Assim, em “ação em geral” congregaram-se as respostas que apontavam para uma possibilidade de maior ação dos alunos; em “ação: manifestações artísticas”, incluíram-se as que citavam as atividades artísticas utilizadas, sendo estas mais de caráter visual; em “verbal”, agruparam-se as citações que diziam respeito ao uso de procedimentos orais, como os exemplos dados.

A respeito dos procedimentos citados, é importante destacar que, devido ao método de coleta utilizado no presente estudo, a nossa análise a respeito dos mesmos se restringe. Dito de outra maneira, não nos é possível inferir se eles foram utilizados de maneira mais ativa ou impositiva (PIAGET, 1996). No entanto, podemos realizar algumas reflexões. A primeira delas diz respeito ao maior número de procedimentos classificados como “ação”, ou seja, que podem favorecer a participação ativa dos alunos, pois são trabalhos coletivos, que podem propiciar a cooperação no ambiente escolar. Segundo Piaget (1996), se o desenvolvimento moral da criança ocorre em função do respeito mútuo, a cooperação nas atividades escolares está apta a ser o procedimento mais fecundo da educação moral. Porém, sabemos que o mais importante é a forma como os profissionais da educação conduzem os métodos junto aos alunos. Ademais, métodos orais, como o debate, por exemplo, pode ser um importante meio de EVM e propiciar a participação ativa dos alunos. Dito isso, é importante destacar que há estudos (MÜLLER, 2008; MÜLLER; ALENCAR, 2012; COUTO; ALENCAR, 2015) que mostram que os professores tendem a utilizar, em sua maioria, métodos classificados como impositivos para conduzir práticas de educação do valor moral da justiça no contexto escolar. Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade de formação dos profissionais da educação para conduzir práticas de EVM no contexto em pauta.

Apresentamos essas possibilidades de procedimentos/métodos de EVM não como modos fechados, mas como possibilidades de pensar novas formas de fazer. Destacamos que seja qual for o procedimento usado, este deve ter ligação com as situações práticas, levando em consideração o contexto social vivido pelo estudante (BIAGGIO, 1997; PIAGET, 1996; 1994).

Analizadas e discutidas as descrições de experiências recebidas, apresentamos as considerações finais deste estudo, possíveis a partir dos dados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação e análise de práticas de EVM, realizadas no ensino fundamental e médio de escolas do estado do Espírito Santo, pudemos traçar algumas considerações, as quais compartilhamos nesta seção. Dos questionários analisados, destacamos aqueles que apontavam para a não participação em experiências de EVM no espaço escolar, o que nos remete à necessidade de capacitações para os atores da educação e de divulgação, pelos órgãos gestores competentes, de informações a respeito do tema.

Entre os dados, destaca-se, ainda, o número reduzido de experiências que abordaram a virtude da justiça, apesar de essa ser um dos conteúdos eleitos pelos PCNs para ser abordado no ensino fundamental e possuir destaque no campo da moralidade. Entendemos que esse e outros valores devam ser trabalhados para fornecer aos alunos os instrumentos necessários à construção de sua competência cognitiva, afetiva, cultural e orgânica e, dessa forma, propiciar-lhes condições de agir moralmente (ARAÚJO, 2000). Além disso, os profissionais devem estar atentos aos procedimentos empregados na condução de tais temas, pois os métodos ativos se mostram superiores aos demais (PIAGET, 1996).

No que tange ao instrumento utilizado, constatamos que o questionário mostrou-se favorável em alguns aspectos e desvantajoso em outros. Por meio dele, foi possível efetuar o levantamento dos dados sem grandes custos e com relativa rapidez. Contudo, o retorno obtido foi baixo e deparamo-nos com a impossibilidade de aprofundarmos as questões. Dessa maneira, sugerimos a realização de novas pesquisas em que entrevista fosse utilizada como forma de coleta de dados, pois esta permite maior esclarecimento sobre o sentido das respostas e justificativas dos participantes. Assim, poder-se-ia investigar a participação de funcionários e da família e os projetos mais pontuais e de menor duração, por exemplo.

Entendemos ser necessária também a realização de pesquisas nas séries/anos iniciais do ensino básico, do profissionalizante e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Recordamos ao leitor que nosso trabalho não contemplou esses módulos de ensino, apesar de terem sido citados pelos participantes, porque não constituíam o foco deste estudo. Assim, seria interessante indagarmos que práticas encontraríamos e se há projetos de EVM.

Os dados apresentados têm implicações práticas, podendo servir de subsídios para a implementação de políticas públicas cuja finalidade seja a capacitação e o aperfeiçoamento dos educadores no que diz respeito à EVM, sobretudo porque a escola se configura como um importante espaço social de trocas entre alunos, professores e funcionários. Assim sendo, é um ambiente propício ao incentivo do desenvolvimento da autonomia. Para isso, é fundamental que o corpo docente possa

orientar seu alunado no sentido da formação moral. Diante disso, ter conhecimentos a respeito da finalidade e dos procedimentos possíveis para a EVM é primordial para que esta ocorra efetivamente.

Esperamos que as práticas e as discussões aqui apresentadas, que traçaram um mapeamento dos projetos desenvolvidos no Espírito Santo, possam suscitar outras experiências em EVM, tanto em escolas públicas, como em escolas particulares, que possam contribuir para a área da Psicologia da Moralidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M. et al.. Educação em valores morais: uma análise de três experiências no Espírito Santo. In: M. S. S. MENIN; P. BATAGLIA; J.A.M. ZECHI (Org.). *Projetos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo, Cortez, 2013, p. 238-272.

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos de idade. *Revista de Ciências Humanas*, v. 44, n. 2, p. 363-380, 2010.

ALVES, A. D. A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista on-line da biblioteca prof. Joel Martins*, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: V. A. Arantes (Org.), *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus, 2007.

BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P. F. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? *Psicologia USP*, v. 18, n. 4, p. 13-34, 2007.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Apresentação dos Temas Transversais: Ética* (Vol. 8, 2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

BRASIL. Sd. Site do Ministério da Educação. Portal do MEC. Programa escola aberta. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16738&Itemid=811

CAMINO, C. et al. Moral, direitos humanos e participação social. *Estudos em psicologia (Natal)*, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004.

CAMINO, C. et al. Direitos humanos, atitude institucional e simpatia ideológica em universitários brasileiros. *Estudos em psicologia (Natal)*, v. 12, n. 3, p. 199-211, 2007.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. (E. Brandão, Trad.). 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

COUTO, L. L. M; ALENCAR, H. M. Educação moral no ensino fundamental: prática Docente de Ensino da Justiça. *Psico (PUCRS)*, v. 46, n. 1, p. 90-100, 2015.

DELVAL, J. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, trad.). 1ª Ed, Porto Alegre, Artmed, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 4ª ed, São Paulo, Atlas, 2002.

GODBOUT, J. T. O espírito da dádiva (P. C. F. X. Wuillaume, Trad.). 1ª Ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, p. 147-174, 2001.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.

GOERGEN, P. L. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. 1ªed., Espanha, Desclée de Brouwer, 1992.
LAMBERT, E. G.; HOGAN N. L.; BARTON. S. M. Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done? How Often Have They Done It? Who Does It? And Why Did They Do It? *Electronic Journal of Sociology*, v. 7, n. 4, p. 1-21, 2003.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2000.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento Moral: A Polidez Segundo as Crianças. *Cadernos de pesquisa*, n. 114, p. 89-119, 2001.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. 1ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2006a.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n.1, p. 09-17, 2006b.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. 1ª ed., Belo horizonte, Artmed, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 7ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S.; ZECHI, J. A. M. Educação moral em escolas públicas brasileiras: temas, meios, finalidades e mudanças. In: VI Seminário de Direitos Humanos do século XXI e IV Encontro de Direitos Humanos da UNESP, Marília, 2010.

MENIN, M. S. S., BATAGLIA, P. U. R., ZECHI, J. A. M (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, M. S. S. et al. A. Educação em valores: em busca de projetos brasileiros em escolas públicas. In: Congresso Internacional - Aprendizagem Baseada em problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem: conectando pessoas, ideias e comunidades, São Paulo, 2010.

MÜLLER, A. *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. 2008. 216f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2008.

MULLER, A., ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa* [online], v. 38, n.2, p. 453-468, 2012.
NEWSTEAD, S. E., FRANKLYN-STOKES, A., ARMSTEAD, P. Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, p. 229-241, 1996.

OLIVEIRA, A. P.; MENIN, M. S. S. Projeto “jovens construindo a cidadania” (JCC). In MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 187-214.

PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. *La psicologia del desarrollo moral*. 1ª ed., Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1991.

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996, p. 1–36. (trabalho publicado originalmente em 1930).

PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. 4ª ed., São Paulo, Summus, 1994. (trabalho publicado originalmente em 1932).

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. 1ª ed., São Paulo, Editora Ática, 1998.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: V. A. Arantes (Org.), *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus, 2007, p.65-106.

REA, L. M., PARKER, R. A. *Metodologia de Pesquisa: do Planejamento à Execução*. 1ª ed., São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2000.

RICOEUR, P. *O si mesmo como o outro*. Tradução de Ivone C. Beneditti. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SALGADO, M. M. *Moralidade e honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação*. 2010. 257 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Tradução de Fátima Murad. 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2002.

SPSS for Windows. *Statistical Package for Social Sciences*. Base 18.0.Application Guide. Chicago, IL, 2010.

TOGNETTA, L. R. P., ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. 9ªed., Petrópolis: Vozes, 2012.

VALE, L. G. *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

VALE, L. G. *Desenvolvimento moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças*. 2012, 139 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2012.

VALE, L. G., ALENCAR, H. M. Generosidade *versus* interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 4, p. 423-431, 2008.

VALE, L. G., ALENCAR, H. M. Generosidade para com Amigo, Desconhecido e Inimigo: Juízos Morais de Crianças e Adolescentes. *Interação em Psicologia*, v.13, n. 2, p. 299-310, 2009.

Histórico	Recebido em: 22-11-2015 Revisado em: 1-6-2017 Aceito em: 9-2-2018
Financiamento	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Bolsa de doutorado - Processo nº 70223211/15 e Bolsa Pesquisador Capixaba – Processo nº 74400509), e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Bolsa de doutorado – Processo nº 141545/2016-0)