

Educação em valores morais no ensino fundamental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça

Leandra Lúcia Moraes Couto¹

Heloisa Moulin de Alencar²

Marcelo Menezes Salgado³

Resumo: Investigamos os juízos de professoras de ensino fundamental acerca do valor moral da justiça. Realizamos entrevistas, semiestruturadas, com seis professoras de uma escola municipal de Vitória, ES. Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval. A maioria dos exemplos de injustiça mencionados trata da *injustiça social*, e os de justiça aborda a *igualdade*. Grande parte das entrevistadas considera um dever ensinar a justiça, bem como justifica tal afirmação pela *função da escola*. Todas as docentes ponderam que o professor deve tomar uma atitude quando um aluno não respeita uma regra. Com relação à atitude que o professor deve tomar, obtivemos respostas que abordam um encaminhamento do problema ocorrido. Por meios dos dados, verificamos que a concepção de justiça das participantes possui características da moral autônoma. No entanto, questionamos se as práticas das docentes favorecem o desenvolvimento de indivíduos autônomos.

Palavras-chave: Educação em Valores Morais; Teoria Piagetiana; Justiça; Ensino Fundamental; Concepção de Professores.

Moral education in elementary school: judgements of teachers on the virtue of justice

Abstract: We investigate the judgments of moral justice made by elementary school teachers. We conducted interviews, semi structured, with six teachers from a public school in Vitoria, in the state of Espirito Santo. The data were analyzed based on the Piagetian theory and on the systematization proposed by Deval. Most of the examples of injustice mentioned are linked to social injustice, and those of justice, to equality. A great part of the interviewed consider a duty to teach about justice, and they justify their affirmation saying it is a school function. All of the teachers say that the teacher must have an attitude when a student does not respect a rule. Regarding the attitude the teacher should take, they believe the problem should be solved by the direction of the school. Analyzing the data, we found that the participants' sense of justice has the characteristics of autonomous moral. However, we question if the teachers' performances favor the development of autonomous individuals.

Keywords: Education in Moral Values; Piagetian Theories; Justice; Elementary Teaching; Teacher's Conception.

¹ Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/Vitória, ES).

² Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSD) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM) da UFES. Pesquisadora Capixaba da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), bolsa suspensa em março/2017. Bolsista da CAPES do Programa Estágio Sênior no Exterior em março/2017 (proc. nº 88881.118916/2016-01) na University of California, Berkeley.

³ Professor do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

Introdução

O tema da educação em valores morais pode ser discutido a partir de distintas perspectivas. Nosso enfoque é o da Psicologia da Moralidade, “ciência preocupada em desvendar por que processos mentais uma pessoa chega a intimamente legitimar, ou não, regras, princípios e valores morais” (LA TAILLE, 2006, p. 9), sobretudo no que se refere à teoria de Jean Piaget e às propostas de La Taille.

O livro “O juízo moral na criança” (PIAGET, 1994) é obra pioneira nos estudos sobre o juízo moral e, ainda hoje, é referência para os estudiosos da área. La Taille (1994) descreve três características que ilustram a importância do referido livro para as pesquisas e reflexões posteriores à sua publicação, a saber: a originalidade das pesquisas, a abrangência das análises e a articulação da moralidade com os demais aspectos do universo psicológico. Por sua vez, Freitas (2003) afirma que, segundo alguns autores, a importância histórica desse livro é devido ao fato de Piaget ter inaugurado uma nova linha de investigação: o enfoque cognitivo-evolutivo, o qual atribui importância à consciência no estudo da moral. Na aludida obra, Piaget apresenta os resultados de suas pesquisas, na qual estudou o juízo moral infantil, investigando a forma como as crianças desenvolvem o respeito às regras, ou seja, analisando como a consciência passa a respeitar as regras. O autor chega à conclusão de que há um desenvolvimento da moralidade, em que as crianças passam da anomia para a heteronomia, podendo alcançar a autonomia. Em outras palavras, nessa perspectiva a moralidade não se resume “a uma interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras, ela é o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas” (LA TAILLE, 2006, p. 96).

As tendências de desenvolvimento moral descritas por Piaget (1994) ocorrem sempre na mesma ordem, isto é, para alcançar a autonomia, necessariamente precisamos passar pela heteronomia. Além disso, o autor ressalta que nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma, o que há é uma tendência pela qual a criança pensa a moral. Nesse sentido, este autor defende a existência de duas tendências morais: heteronomia e autonomia.

Antes de adentrar ao mundo da moralidade, isto é, de vivenciar a heteronomia e a autonomia, as crianças passam pela anomia, até os quatro anos de idade, aproximadamente, que consiste em um momento em que elas ainda não possuem a consciência das regras, possuem apenas hábitos de conduta. Por sua vez, na heteronomia, até os oito, nove anos, a moral começa a fazer parte do universo de valores da criança e ela começa a entender a dimensão do dever, do bem e do mal. A moral heterônoma é aquela do respeito unilateral, em que prevalecem as relações de coação. Finalmente, por volta dos oito, nove anos, a criança começa a apresentar sinais de autonomia: momento em que o indivíduo liberta-se da obediência estrita às regras e passa a julgar a partir de princípios. A moral autônoma é a moral da justiça e do respeito mútuo, em que prevalecem as relações de cooperação (LA TAILLE, 2006; PIAGET, 1994).

Mas, o que é moral? Moral é sinônimo de ética? Embora muitas vezes empregados como sinônimos, consideramos que esses dois conceitos, moral e ética⁴, possuem definições distintas, conforme proposto por diferentes autores, como, por exemplo, La Taille (2006). De acordo com este autor, a moral corresponde a deveres, princípios e regras, e os conteúdos do plano moral estão vinculados às possibilidades de resposta à pergunta “como devo agir?”. Já a ética corresponde à busca de uma “vida boa”, sendo que ao plano ético é reservada a resposta à pergunta “que vida eu quero viver?”. Assim, a ética é definida como relacionada à vida boa, “*com e para outrem em instituições justas*” (RICOEUR, 2014, p. 186). Para La Taille (2006), os planos moral e ético são complementares e indissociáveis, e a articulação entre os dois planos é estabelecida

⁴ É importante destacar que o termo ‘Ética’ procede do grego *ethos*, que significava originalmente ‘morada’, mas passou a significar ‘o caráter’. Por sua vez, o termo ‘moral’ advém do latim *mos, moris*, que originalmente significava ‘costume’, mas passou a significar também ‘caráter’, ‘modo de ser’ (CORTINA; MARTÍNEZ, 2015).

por meio do autorrespeito, que equivale a todo estado subjetivo de valorização de si próprio quando regido pela moral (LA TAILLE, 2006).

Segundo La Taille (2006), os conteúdos do plano moral e ético podem ser os mais variados. Portanto, ele ressalta que “devemos definir conteúdos para a moral, pois é ela que confere às ‘opções de vida boa’ a sua legitimidade, isto é, confere-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética” (LA TAILLE, 2006, p. 60). Nesse sentido, o mesmo autor escolhe três virtudes morais: justiça, generosidade e honra. Cabe, então, definir o que são virtudes e valores.

Definição de virtudes e valores

Comte-Sponville (2009, p. 7) define as virtudes como “uma força que age, ou que pode agir”. Para o autor, a virtude, no sentido geral do termo, é um poder específico que constitui o valor de um ser, sua excelência própria. Nesse sentido geral, a virtude é independente do uso que se faz dela, do fim a que serve. No entanto, como assinala Comte-Sponville, tal afirmação não se aplica quando se trata do homem, da moral. Para o autor, a virtude do homem é a nossa maneira de ser e de agir humanamente, isto é, a nossa capacidade de agir bem. De acordo com ele, as virtudes, como a generosidade, o amor, a justiça e a honestidade, são os nossos valores morais. De modo semelhante, La Taille (2010) afirma que, em sua definição global, virtude remete à função. Porém, em uma definição mais restrita, virtude remete a qualidades da pessoa. Ainda segundo este último autor, as virtudes dão sentido às leis morais e garantem a aplicação destas, pois “correspondem a traços de caráter, sem os quais as leis podem permanecer letra morta” (LA TAILLE, 2010, p. 85).

Segundo La Taille (2009), os valores são investimentos afetivos. O referido autor, com base em Piaget (2014), afirma que tudo pode tornar-se valor, “uma vez que tudo é passível de investimento afetivo, desde um singelo objeto até categorias morais” (LA TAILLE, 2009, p. 225). Assim, os valores são a energética da vida em geral e da vida moral (LA TAILLE, 2006). Ainda, conforme La Taille (2010), três tipos de valores podem compor as representações de si: os que não possuem relação com a moral, aqueles que são contraditórios com as leis morais e os que são coerentes com a moral. Portanto, não é qualquer tipo de valor que deve ser adotado na formação moral dos indivíduos, bem como não é qualquer procedimento que promoverá a construção de personalidades éticas (LA TAILLE, 2009; PIAGET, 1996).

Dentre todas as virtudes, escolhemos estudar a justiça que, para Piaget (1994), é a mais racional das noções morais. Esta virtude é, muitas vezes, eleita como a virtude maior, “sem a qual a vida em sociedade é impossível” (LA TAILLE, 2006, p. 61). A respeito da justiça, Comte-Sponville (2009) afirma que desta não podemos isentar-nos, seja qual for a virtude que consideremos. Ademais, a eleição desta virtude reside no fato de ela ser um conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 2000) para ser trabalhado no ensino fundamental. No entanto, vale dizer que consideramos relevante a realização de estudos e reflexões acerca de outras virtudes, notadamente no que se refere ao ensino das virtudes no contexto escolar.

Segundo Piaget (1994), há duas noções distintas de justiça: retributiva e distributiva. A justiça distributiva define-se pela igualdade e a justiça retributiva pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. No âmbito da justiça retributiva, Piaget (1994) descreve as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. As sanções expiatórias caminham junto à coação e às regras de autoridade: “o único meio de recolocar as coisas em ordem é reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de uma repressão suficiente, e tornar sensível a repreensão, acompanhando-a de um castigo doloroso” (PIAGET, 1994, p. 161). A sanção expiatória é arbitrária, ou seja, não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Por

sua vez, as sanções por reciprocidade caminham junto às regras de igualdade e à cooperação. Nas sanções por reciprocidade há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição.

Assim, Piaget (1994) afirma que há três grandes períodos no desenvolvimento da noção de justiça nas crianças. No primeiro período, que se estende até aproximadamente os sete, oito anos, a justiça está subordinada à autoridade do adulto, ou seja, é considerado justo aquilo que está de acordo com as ordens impostas pelo adulto. Toda sanção é considerada legítima e necessária (justiça retributiva) e a criança coloca a necessidade da sanção acima da igualdade (justiça distributiva). Há a noção de justiça imanente e “o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto” (PIAGET, 1994, p. 237). O segundo período, entre oito e 11 anos de idade, surge com o desenvolvimento progressivo da autonomia. Há primazia da igualdade sobre a autoridade e as sanções são consideradas legítimas quando decorrentes da reciprocidade. Nesse período, a crença na justiça imanente diminui e é considerado como injusto as condutas contrárias à igualdade ou aquilo que quebra as regras de um jogo (MENIN, 2000). Por volta dos 11, 12 anos, surge o terceiro período, quando se esboça uma nova atitude caracterizada pelo sentimento de equidade, que é a capacidade que a criança adquire de relativizar a igualdade: “a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um” (PIAGET, 1994, p. 237). Nesse período, os indivíduos tendem a considerar como injustas as atitudes contrárias à igualdade e aos fatos relativos à sociedade adulta, como as injustiças de ordem política e econômica (MENIN, 2000).

Isto posto, podemos notar que, para a perspectiva abordada no presente estudo, há um desenvolvimento da moralidade, isto é, os valores são construídos por cada indivíduo. Em outras palavras, há o pressuposto de que não há “moral sem sua educação moral, ‘educação’ no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (PIAGET, 1996, p. 3). Assim, com Piaget (1996), afirmamos que a educação moral, ou educação em valores morais, é aquela que visa constituir indivíduos autônomos, aptos à cooperação. Tal formação pode acontecer nos diversos espaços sociais que estamos inseridos, como na família, nos círculos de amizade, na escola, entre outros (MÜLLER; ALENCAR, 2012). No entanto, alguns autores defendem a importância da escola para este tipo de educação, bem como ressaltam a necessidade de elaboração de estratégias pedagógicas especialmente para este fim (ARAÚJO, 2007; LA TAILLE, 2009; PIAGET, 1996; PUIG, 2007).

No que diz respeito aos conteúdos a serem adotados neste tipo de formação, os PCNs (BRASIL, 2000) propõem a Ética como tema a ser abordado no ensino fundamental. Foram eleitos os seguintes conteúdos para o trabalho com o referido tema: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. O tema respeito é de grande importância na moralidade. Ele constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Piaget (1994) descreve dois tipos de respeito: unilateral e mútuo. Nesse sentido, o respeito pode associar-se à ideia de submissão (respeito unilateral) ou de igualdade, reciprocidade (respeito mútuo). De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), o respeito mútuo deve ser trabalhado por meio de suas variadas formas de expressão: respeito pelas diferenças de cada um, respeito pelos lugares públicos e respeito na dimensão política. Com relação à justiça, o referido documento propõe que este valor seja abordado de acordo com as suas duas dimensões: a dimensão legal, que remete às leis, e a dimensão ética, que se refere à avaliação crítica de tais leis por meio de critérios de igualdade e equidade. No que concerne à solidariedade, os PCNs recomendam que esta seja trabalhada conforme a ideia de generosidade, ou seja, que os alunos desenvolvam a virtude de ajudar alguém desinteressadamente. Por fim, no que concerne ao diálogo, a proposta é que a escola ensine a capacidade de saber ouvir o outro e de se fazer entender, pois este é um dos principais instrumentos de uma sociedade democrática, em que há garantia de expressão de ideias.

Outra proposta de tema pode ser encontrada em La Taille (2006, 2009), o qual afirma que o trabalho de educação em valores deve privilegiar três virtudes: justiça, generosidade e honra. Porém, o autor não descarta a importância do trabalho com outras virtudes como a polidez, a coragem, a solidariedade, a gratidão, a fidelidade e a honestidade, devido a quatro fatores: a) determinadas virtudes participam da gênese da moralidade; b) outras virtudes, além da justiça, generosidade e honra, pertencem ao plano moral, pois traduzem formas desejáveis de relacionamento humano; c) algumas virtudes, apesar de não necessariamente morais, desempenham papel para o exercício de virtudes morais; d) as crianças pequenas são espontaneamente atentas às virtudes. Além disso, o autor argumenta que o trabalho com virtudes morais e outras a elas relacionadas é importante devido ao fato de elas poderem ocupar lugar de destaque na construção das representações de si.

Por fim, além dos temas descritos anteriormente, Puig (2007) ressalta a possibilidade de incrementar os conteúdos básicos abordando assuntos políticos, econômicos e jurídicos, direitos humanos, bem como conceitos e reflexões éticas. Além deste autor, Araújo (2000) aponta que os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser um guia para projetos educativos que tenham como objetivo educar para a cidadania. Desse modo, podemos notar que a legislação brasileira e diferentes autores descrevem uma diversidade de conteúdos que podem ser abordados na educação em valores morais.

Quanto aos procedimentos de educação em valores morais, Piaget (1996) relata que o procedimento mais conhecido é o que se estabelece unicamente a partir do respeito unilateral, no qual o adulto institui uma regra a priori e à criança só cabe obedecer. No entanto, o autor afirma que os procedimentos deste tipo de educação devem levar em conta a própria criança. Assim, Piaget ressalta a importância dos métodos “ativos”, pois uma regra será mais bem internalizada se o indivíduo conseguir compreender a coerência que determinada regra possui (PIAGET, 1996). Outro fator importante diz respeito a considerar o contexto social no qual os indivíduos estão inseridos, tomam decisões e agem, ou seja, este tipo de trabalho deve ter relação com situações práticas dos educandos (ARAÚJO, 2000). Dessa maneira, “os conhecimentos da vivência pessoal e cultural que os educandos trazem para a escola, a partir de sua história de vida e de seus interesses pessoais, devem estar no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula” (ARAÚJO, 2000, p. 99).

Puig (2007) também discute a respeito dos procedimentos de educação em valores morais. Segundo ele, para prever um plano completo deste tipo de formação, devemos considerar três âmbitos dentro da instituição escolar: o interpessoal, o curricular e o institucional. O âmbito interpessoal tem foco nos vínculos interpessoais estabelecidos entre os educadores e os alunos. Tal relação surge no interior de qualquer momento educativo, não sendo uma atividade entre outras, e, por isso, não costuma ser programada reflexivamente. De acordo com Puig (2007, p. 86), “o espaço das relações interpessoais tem um efeito insubstituível na formação da moralidade”. O segundo âmbito descrito por este autor, âmbito curricular, abrange as tarefas de aula destinadas a trabalhar os valores, seja em alguma disciplina específica ou de forma transversal. Estas tarefas devem ser programadas com o objetivo de possibilitar um espaço em que o grupo fale sobre as suas preocupações e tratem de assuntos de interesse comum: tanto de questões vinculadas à vida deles, como de assuntos de relevância social. Assim, não se trata de saberes acabados e informações a serem decoradas. Por fim, o âmbito institucional diz respeito ao formato que é dado às instituições escolares, isto é, ao modo como o formato adotado pela escola cria uma cultura moral, que corresponde à “totalidade do meio que acolhe e cerca completamente os educandos, e o faz de modo que eles fiquem totalmente imersos e sejam inevitavelmente afetados. A cultura moral é uma forma onipresente de educação em valores e, portanto, seu instrumento mais efetivo” (PUIG, 2007, p. 94).

Nessa perspectiva, a educação em valores morais pode envolver diferentes âmbitos (PUIG, 2007), bem como diferentes técnicas e procedimentos podem ser adotados visando à formação moral dos alunos. Como exemplo, podemos citar o convívio escolar (LA TAILLE, 2009; BRASIL, 2000), a transversalidade (LA TAILLE, 2009, BRASIL, 2000), a “comunidade justa” (POWER, HIGGINS & KOHLBERG, 1989, conforme mencionado por BIAGGIO, 1997), a discussão de dilemas morais (KOHLBERG, 1992; BIAGGIO, 1997) e as disciplinas específicas (LA TAILLE, 2009).

Desse modo, partindo do pressuposto de que a escola é um lugar privilegiado para a formação de sujeitos autônomos, o objetivo do nosso estudo foi investigar os juízos de professoras de ensino fundamental no que diz respeito ao valor moral da justiça. Nesse sentido, averiguamos as concepções das professoras a respeito da virtude em pauta, pesquisamos se tais participantes consideram um dever ensinar a justiça, bem como verificamos as práticas empregadas quando um aluno não respeita uma regra. Apresentamos, a seguir, o método utilizado em nossa pesquisa.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que contou com dados provenientes de entrevistas clínicas guiadas por um roteiro, conforme detalhado a seguir.

Participantes

Participaram do presente estudo seis professoras de uma escola pública da rede municipal de Vitória, Espírito Santo. Dentre elas, duas lecionavam para o 2º ano, duas para o 5º ano e duas para o 8º ano do ensino fundamental.

Instrumento e procedimentos

Foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, tendo como referência o método clínico proposto por Piaget (1994, 2005). O método clínico é um procedimento que se realiza por meio de entrevistas ou situações abertas, nas quais se busca acompanhar o curso do pensamento do sujeito (DELVAL, 2002). Delval (2002) distingue dois tipos de perguntas utilizadas quando se aplica o método clínico: as básicas e as complementares. As básicas dizem respeito às questões que fazem parte do roteiro de entrevista, sendo as complementares referentes às perguntas elaboradas durante a entrevista a fim de esclarecer o que o sujeito diz e entender o seu sentido. Ou seja, são feitas perguntas básicas a todos os participantes, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas de cada um deles. Assim, a cada resposta do sujeito o pesquisador tem de perguntar-se por que ele explica dessa forma e qual o significado dos termos que utiliza. Em nossa pesquisa, utilizamos um roteiro de entrevista, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1: Questões do roteiro de entrevista

1. Dê exemplos de situações que envolvem justiça e injustiça.
- 2a. Você acha que é, ou não, um dever do professor ensinar a justiça em suas práticas pedagógicas?
- 2b. Por quê?
- 3a. O professor deve ou não tomar alguma atitude quando um aluno não respeita uma regra?
- 3b. Por quê?
- (Se a resposta à questão 3a for afirmativa)
- 4a. Qual atitude o professor deve tomar?
- 4b. Por quê?
- 5a. Você acha que essas atitudes são justas?
- 5b. Por quê?

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, durante o horário de planejamento das professoras. Antes de iniciarmos as entrevistas, solicitamos às participantes que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os padrões da Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012). Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002). Portanto, após a leitura de todos os protocolos de entrevistas, elaboramos categorias detalhadas e resumidas das respostas das participantes. Ressaltamos que apresentamos, no presente texto, as categorias resumidas estabelecidas, as quais se encontram destacadas em itálico. Além disso, é importante mencionar que alguns trechos de entrevistas são apresentados na discussão dos dados, entre aspas e em negrito, seguidos de nomes fictícios das participantes.

Resultados e discussão

Quando solicitamos às professoras exemplos de situações que envolvem justiça e injustiça, elas emitiram 29 exemplos, sendo 17 de situações que envolvem injustiça e 12 que envolvem justiça. A partir dos exemplos de injustiça citados, elaboramos quatro categorias: *injustiça social* (n=11), *desigualdade ou discriminação* (n=3), *mentira* (n=2) e *impunidade* (n=1).

A categoria *injustiça social* trata de respostas que indicam uma situação de injustiça de ordem econômica ou política, como podemos verificar no seguinte trecho de entrevista: **“Uma criança passando fome para mim é uma injustiça muito grande”** (Alice, 2º ano). Como exposto, tal conteúdo trata da negação de um direito aos indivíduos, de sua dignidade enquanto ser humano. Além de serem direitos garantidos pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), podemos afirmar que, qualquer pessoa, em sua humanidade, merece ser tratada de forma digna e respeitosa. Vale destacar que Piaget (1994) também encontrou esse tipo de exemplo de injustiça em adolescentes. Estes exemplos correspondem ao terceiro período de desenvolvimento da noção de justiça descrito pelo aludido autor.

Por sua vez, as respostas agrupadas na categoria *desigualdade ou discriminação* são aquelas que indicam uma situação desigual ou de discriminação racial ou social, como podemos verificar no relato

de Carmen (8º ano): **“Para mim, a primeira situação é uma pessoa que tem um poder econômico e que pertence à multiplicidade racial, ela já entra na sociedade perdendo”**. Conforme podemos notar, esse grupo de respostas contém explicações características do segundo período de desenvolvimento da noção de justiça denominado por Piaget (1994), pois nessa etapa são consideradas injustas as condutas contrárias à igualdade ou aquilo que quebra as regras de um jogo (Menin, 2000). Ainda sobre esta categoria, consideramos importante a seguinte reflexão: o tratamento desigual é sempre uma situação injusta? Há situações em que o tratamento desigual é necessário e justo? Se sim, quando? Esse tipo de reflexão é relevante uma vez que a equidade, que pode ser compreendida como um tratamento desigual, denota uma evolução no desenvolvimento da noção de justiça (PIAGET, 1994). Assim, consideramos que as professoras devem estar cientes da diferenciação entre os conceitos de igualdade e equidade, para efetivar o ensino da justiça no contexto escolar.

Na categoria *mentira* agrupamos todas as respostas que fazem referência a situações não verdadeiras, calúnias, fofocas. Vejamos o relato de uma participante: **“Eu acho que justo é uma coisa que tem que ser bem esclarecida. (...) A gente vê vários casos tipo esses que os alunos contam histórias que não aconteceram, e os pais, ao invés de vir conversar, vão denunciar, fazer boletim de ocorrência”** (Ana, 2º ano). Também obtivemos uma resposta que faz alusão à *impunidade*, conforme podemos observar no relato de Bianca (5º ano): **“por exemplo, no trânsito, não sei se em nível de injustiça, tipo assim: a pessoa cometeu um crime, a pessoa bebeu, pegou o carro, atropelou e matou, e você vê a pessoa pagando fiança e no outro dia sendo solta”**.

Passamos, então, para os exemplos de justiça emitidos pelas docentes. A partir dos dados obtidos, estabelecemos as seguintes categorias: *igualdade* (n=9), *verdade* (n=1), *conclusão de um trabalho almejado* (n=1) e *sentimento de que o conteúdo foi aprendido pelo aluno* (n=1).

Na categoria *igualdade*, incluímos as respostas que versam diretamente sobre a igualdade ou o respeito à igualdade de direitos entre todos, como as explicitadas a seguir: **“Na hora de corrigir, em alguns eu coloquei certo e em outros eu coloquei errado. Então teve aluno que questionou comigo isso na sala. Então, o que eu fiz? Eu não falei “vai ficar assim mesmo”. Eu falei: “então nós vamos refazer”. Eu expliquei novamente”** (Bianca, 5º ano). **“O respeito, que todos tenham o mesmo direito, isto é uma coisa justa e que nem sempre é cumprida, não é?”** (Alice, 2º ano). Dessa maneira, podemos constatar que a maioria dos exemplos de justiça relatados relaciona-se com o segundo período de desenvolvimento da noção de justiça descrito por Piaget (1994), ou seja, é considerado justo aquilo que respeita a igualdade entre os indivíduos. Assim, ao analisarmos os exemplos de injustiça e de justiça emitidos pelas docentes, verificamos que as aceções das participantes de nossa pesquisa possuem predominância de características de uma moral autônoma (PIAGET, 1994). Porém, chama nossa atenção a ausência de menções à equidade.

Com relação aos dados sobre se as participantes consideram um dever ensinar a justiça em suas práticas pedagógicas, constatamos que a maioria delas (n=5) avalia que é um dever ensinar a virtude em pauta. Apenas uma docente mencionou que não considera ser um dever do professor o ensino da justiça. Dentre as professoras que responderam afirmativamente, as justificativas para as suas respostas foram consideradas em cinco categorias: *função da escola* (n=6), *importância para a formação do caráter* (n=1), *ausência desse papel por parte da família* (n=1), *importância para a organização da sociedade* (n=1) e *vivência diária* (n=1). A participante que respondeu negativamente justificou sua resposta pela *falta de preparo para falar sobre o assunto* (n=1).

Grande parte das justificativas que as professoras emitiram sobre ser um dever ensinar a justiça em suas práticas pedagógicas tem com fundamento a *função da escola*. Este grupo de argumentos inclui explicações que enfocam a responsabilidade da referida instituição na formação integral dos alunos, como

podemos observar no depoimento de Alice (2º ano): “*é como eu falei, a escola tem o papel não só de ensinar a grade curricular existente, mas estar formando... nós somos formadores de opinião e estamos realçando, fortalecendo este caráter, esta personalidade*”. Conforme mencionamos anteriormente, esta ideia é compartilhada por alguns estudiosos da área da educação em valores morais e da Psicologia da Moralidade, como Araújo (2007), La Taille (2009), Piaget (1996) e Puig (2007), os quais afirmam que a escola é um lugar privilegiado para ocorrer este tipo de formação. No entanto, tal prática não deve ser realizada de qualquer maneira, mas deve estar embasada em reflexões conduzidas por autores da área. Conforme discute La Taille (2009), há temas e métodos específicos para este fim.

Por outro lado, uma participante argumentou que é dever do professor ensinar a justiça pela *ausência deste papel por parte da família*. De acordo com o que discutimos, a educação em valores morais pode acontecer nos diversos espaços sociais (MÜLLER; ALENCAR, 2012), por exemplo, na família, o que não isenta o papel da escola neste tipo de formação. Além disso, ressaltamos que uma participante considera que não é dever do professor ensinar a justiça pela *falta de preparo para falar sobre o assunto*. Nesse sentido, questionamos se os cursos de formação dos profissionais em pauta têm proporcionado um embasamento teórico e prático para o trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar. Ademais, questionamos se tal argumento também não sinaliza um descompromisso, por parte dos profissionais da educação, com as práticas de educação em valores morais no contexto escolar. É preciso que os órgãos responsáveis preparem os profissionais da educação, bem como é necessário que os referidos profissionais busquem um maior conhecimento a respeito da temática em pauta. Muitos são os tipos de injustiça experimentados na sociedade e, particularmente, nas escolas. Dessa maneira, o que o profissional que não se sente preparado fará frente às injustiças vivenciadas no cotidiano escolar? Consideramos que o silêncio da escola e seus profissionais com relação aos valores morais pode contribuir para perpetuar práticas injustas e desrespeitosas.

Por sua vez, indagamos às participantes se o professor deve ou não tomar uma atitude quando um aluno não respeita uma regra. A essa pergunta todas as docentes responderam afirmativamente. As justificativas para essa afirmação foram no sentido de que tal procedimento *contribui na formação de pessoas melhores* (n=4), *valoriza a regra* (n=4) ou *é combinado com o grupo* (n=1).

Também indagamos qual atitude o professor deve tomar quando um aluno não respeita uma regra. As respostas emitidas pelas professoras foram agrupadas em: *conscientizar ou conversar* (n=5), *comunicar os pais* (n=5), *encaminhar ou comunicar a coordenação* (n=3), *punir* (n=3) e *chamar o Conselho Tutelar* (n=1). Como podemos verificar, grande parte das atitudes citadas (*comunicar os pais, encaminhar para a coordenação e chamar o Conselho Tutelar*) indica uma postura de “encaminhar” o problema ocorrido a outra pessoa/instituição.

É importante dizer que a categoria *punir* possui respostas como condicionar a entrada do aluno na escola (só entra com a família), pedir que o aluno peça desculpas e retirar o aluno de sala de aula, ou seja, também contém resposta que indica um “encaminhamento” do problema ocorrido em sala de aula a outras pessoas. Queremos destacar, também, que em nossa questão do roteiro de entrevista não mencionamos qual regra foi quebrada pelo aluno. Assim, nossa análise se restringe. Dito de outra maneira, não podemos avaliar se as professoras possuem uma tendência a escolher sanções expiatórias ou por reciprocidade. No entanto, as sanções escolhidas pelas professoras levam-nos a pensar que há uma tendência, por parte das participantes desta pesquisa, em escolher as sanções expiatórias, isto é, aquelas que são arbitrárias, pois não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (PIAGET, 1994). Por último, assinalamos que tais atitudes, “encaminhamento” e utilização de sanções expiatórias, podem favorecer a moral heterônoma.

As justificativas para as atitudes que o professor deve tomar quando um aluno não respeita uma regra também foram bem diversificadas. Obtivemos os seguintes motivos: *contribui para a formação do caráter ou da personalidade* (n=2), *é função da escola* (n=1), *faz refletir* (n=1), *é combinado com os alunos* (n=1), *o professor precisa aproveitar as oportunidades que surgem* (n=1) e *o aluno precisa saber qual o limite dele* (n=1). Vale dizer que neste dado obtivemos uma ausência de resposta.

Outra questão a ser analisada corresponde à avaliação das atitudes citadas: se as participantes consideravam justas ou não as ações mencionadas. A maioria delas respondeu que *sim* (n=5). Apenas uma participante respondeu que *é justa para alguns e injusta para outros*. As docentes que responderam *sim* justificaram afirmando que *é justa porque confere direito ao outro* (n=1), *ajuda a refletir* (n=1), *ajuda a construir a formação do aluno* (n=1), *é obrigação da família acompanhar o trabalho da escola* (n=1), *está em consonância com o que foi combinado em grupo* (n=1) e *o professor é responsável por resolver a situação* (n=1). A participante que respondeu que *é justa para alguns e injusta para outros* justificou argumentando que *o professor sabe o contexto aparente* (n=1).

Considerações Finais

No presente estudo, buscamos investigar os juízos de professoras de 2º, 5º e 8º ano do ensino fundamental no que diz respeito ao valor moral da justiça. De posse dos dados encontrados, constatamos as acepções de justiça das docentes possuem predominância de características da moral autônoma. No entanto, enfatizamos a ausência de menções acerca da equidade. Além disso, no que diz respeito às práticas das docentes quando um aluno não respeita uma regra, chama-nos a atenção os procedimentos que envolvem o encaminhamento do problema ocorrido e favorecem a moral heterônoma, como as punições mencionadas.

Dessa forma, por meio dos resultados encontrados, questionamos se as práticas das professoras são planejadas de forma a visar à construção de indivíduos autônomos. Nesse sentido, destacamos a importância dos cursos de formação de professores, os quais devem preparar tais profissionais para o desenvolvimento de práticas de ensino de valores morais no contexto escolar.

Ainda que tenhamos entrevistado um número reduzido de participantes, entendemos que o presente trabalho é importante para fomentar maior compreensão sobre as práticas de ensino do valor moral da justiça, possibilitando reflexões sobre distintas temáticas educacionais. Nesse sentido, sugerimos que pesquisas mais abrangentes, e com maior número de participantes, possam ser realizadas sobre este tema, as quais possam averiguar, por exemplo, se os cursos de formação dos profissionais em pauta têm proporcionado um embasamento teórico e prático para o trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- 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 466/12, 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>. Acesso em: 20 out. 2016.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26,

n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

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.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. **Ética**. 6. ed. (LEITE, S. C., trad.). São Paulo: Edições Loyola, 2015.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças** (F. MURAD, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança** São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. IN: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMANN, J. (Org.). **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 67-98.

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

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENIN, M. S. S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-71, jan./jun. 2000.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. (E. LEONARDON, Trad.). São Paulo: Summus, 1994. (Trabalho original publicado em 1932).

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

PIAGET, J. Introdução: problemas e métodos. In: PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. (A. U. SOBRAL, Trad.). Aparecida: Ideias & Letras. 2005, p. 9-31. (Trabalho original publicado em 1926).

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. (C. J. P. SALTINI; D. B. CAVENAGHI, Trad.). Rio de Janeiro: Wak, 2014. (Trabalho original publicado em 1954).

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

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. (I. C. BENEDETTI, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2014.