

## **A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia**

The moral education in the school: revisions and alternatives based on the contributions of Psychology

Rita Melissa Lepre

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, Brasil.  
melissa.lepre@unesp.br – <http://orcid.org/0000-0002-0096-3136>

*Recebido em 18 de janeiro de 2019*

*Aprovado em 27 de agosto de 2019*

*Publicado em 09 de outubro de 2019*

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão da Educação Moral na escola brasileira, a partir de documentos oficiais, e propor alternativas para a práxis docente nesta área do conhecimento, com base nos estudos da Psicologia e Epistemologia Genética. Para tanto, realizamos uma pesquisa analítica de revisão da Educação Moral no Brasil e sobre a necessidade de resgatar esse tema frente aos novos desafios contemporâneos no que tange a construção de valores morais, sob a perspectiva piagetiana. Os resultados demonstram a necessidade premente de retomar a questão da educação em valores nas pautas educacionais e ratifica a importância do diálogo interdisciplinar entre a Psicologia e a Educação voltado a esse fim.

**Palavras-chave:** Educação Moral; Escola; Práxis Docente.

### **ABSTRACT**

The goal of this article is to present a review of Moral Education in the Brazilian school, based on official documents and propose alternatives for teaching praxis in this area of knowledge, based on the studies of Psychology and Genetic Epistemology. For that, we carried out an analytical research on the revision of Moral Education in Brazil and on the need to rescue this theme in the face of the new contemporary challenges regarding the construction of moral values, from a Piagetian perspective. The results demonstrate the urgent need to retake the issue of education in values in educational guidelines and ratifies the importance of the interdisciplinary dialogue between Psychology and Education aimed at this end.

**Keywords:** Moral Education; School; Teaching Praxis.

A preocupação com a moralidade e a ética não é uma questão contemporânea, mas data da Antiguidade. Tendo como foco a Filosofia Ocidental, é possível afirmar que entre Sócrates, Platão e Aristóteles a preocupação com o que é uma vida boa e a vida que deve ser vivida, remetendo-se para tanto à ética, já estava presente. Segundo Chauí (1995, p. 339) “podemos dizer, a partir dos textos de Platão e de Aristóteles, que, no Ocidente, a ética ou filosofia moral inicia-se com Sócrates.”

Sócrates foi um filósofo ateniense que, entre outras coisas, estudou as virtudes humanas, próprias do homem bom. Por meio de um método próprio – a maiêutica – indagava os atenienses, nas ruas e nas praças, sobre o que é o bem, o que é agir moralmente bem, o que são as virtudes, etc. Tinha como objetivo fazer com que os atenienses chegassem a sua verdade interior e se tornassem sujeitos ético morais: “é sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais.” (CHAUÍ, 1995, p.341)

Para Aristóteles, a resposta para a pergunta “que vida devo levar” estava nas virtudes morais. Em *Ética a Nicômaco*, o filósofo define as virtudes como estados que dirigem a decisão humana, tendo como norma a regra moral. Segundo Perine (2006), em Aristóteles, a ação moral deriva de três elementos: a sensação, o intelecto e o desejo. Para uma ação virtuosa é necessário que esses elementos estejam em consonância com o desejo reto, a regra justa e a ação precedida pela virtude. Nesse sentido, no homem ético e virtuoso se apresenta um intelecto desejante e um desejo refletido, dirigidos a um mesmo objeto, sendo a virtude uma característica da excelência do caráter.

Portanto, é na Antiguidade e, dentro da Filosofia, que se inaugura a preocupação com a ética e com a moralidade humana. A pergunta “Como devo agir?” passa, a partir de então, a ser alvo de estudos e reflexões.

É certo que a moral e a ética são objetos de estudo de muitas ciências, como a Sociologia, o Direito, a Bioética, entre outras, mas é, sobretudo, na Psicologia que o tema encontra maior respaldo em pesquisas teóricas e empíricas e no desenvolvimento de métodos apropriado à sua investigação.

Dellazzana-Zanon, Bordini, Sperb e Freitas (2013) realizaram uma revisão de literatura de artigos empíricos sobre o desenvolvimento moral produzidos pela área da Psicologia, no Brasil, entre os anos de 2000 a 2010, na Biblioteca Virtual de Saúde. Identificaram 48 artigos que foram analisados a partir de dois eixos: (a) temas e (b) métodos. Os artigos abordaram temas como virtudes, nível de desenvolvimento moral, avaliação de instrumentos de medida de desenvolvimento moral, educação e vícios. Quanto aos métodos, foram identificados artigos qualitativos, quantitativos e qualitativos/quantitativos. Dentre os estudos qualitativos a entrevista foi o principal método utilizado, nos quantitativos, a preferência foi por instrumentos psicométricos e, nos mistos, as histórias ou dilemas.

O levantamento realizado por Dellazzana-Zanon, Bordini, Sperb e Freitas (2013) revelou que os temas mais frequentemente investigados foram as virtudes (24 artigos) dividido nas seguintes subcategorias: a) justiça (14 artigos - Beluci e Shimizu, 2007; Camino, Galvão, e Rique, 2008; Dell'Aglio e Hutz, 2001; Galvão, Costa, e Camino, 2005; Lucca, Shimizu, e Beluci, 2005; Menin, 2000, 2003; Menin e Souza, 2003; Rodrigues e Assmar, 2003; Sales, 2000; Sampaio, Camino, e Roazzi, 2007, 2010; Sampaio, Monte, Camino e Roazzi, 2008; Shimizu e Menin, 2004), b) outras virtudes (09 artigos - La Taille, 2006a; D'Aurea-Tardeli, 2004; Freitas, Silveira e Pieta, 2009; Rique e Camino, 2010; Rique, Camino, Enright, e Queiroz, 2007; Silva, 2004; Tognetta e La Taille, 2008; Vale e Alencar, 2008a, 2009) e c) relação entre justiça e outras virtudes (01 artigo – Vale e Alencar, 2008b).

A justiça tem sido tradicionalmente a virtude mais estudada no âmbito da psicologia moral. Conforme observou La Taille (2006b), Piaget escolheu a justiça como objeto de estudo, e Kohlberg entendia a justiça como a virtude moral por excelência. No entanto, as pesquisas brasileiras, na primeira década do século XXI, abordaram também outras virtudes. “A frequência de estudos que tiveram outras virtudes, que não apenas a justiça, como tema, sugere uma abertura da psicologia brasileira em relação a outras temáticas relativas à moral”. (DELLAZZANA-ZANON; BORDINI; SPERB; FREITAS, 2013, p. 345)

Em consulta à base Scielo (Scientific Electronic Library Online), em junho de 2016, utilizando o termo “Desenvolvimento Moral”, encontramos 41 artigos. Desses

apenas 05 (MARTINS, AGLI, 2014; BELUCI, SHIMIZU, 2007; FREITAS, TUDGE, PALHARES, PRESTES, 2016; RAVA, FREITAS, 2007; FINKLER, CAETANO, RAMOS, 2013) tratam do tema virtudes morais e apenas um cita especificamente a justiça. A maioria dos artigos traz como tema o desenvolvimento e a avaliação da moralidade de sujeitos em diferentes contextos. As possíveis relações entre desenvolvimento e ação moral, por exemplo, aparecem em quatro artigos (BUENO, 2009; PAVÃO, 2007; SOUZA e VASCONCELOS, 2009; WILLIGIES, 2011), sendo três deles da área da Filosofia e apenas 01 da Psicologia. No portal Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), a consulta em junho de 2016 para o termo virtudes, revela 03 artigos sobre a virtude do amor (ALVES, ALENCAR e ORTEGA, 2012, 2014, 2014). Esses autores buscam investigar o amor como uma virtude moral importante na construção da moralidade humana.

De forma geral, na Psicologia, estudos sobre a moralidade e suas relações com determinados comportamentos humanos tem ocupado lugar importante. O Grupo de Trabalho (GT) *Psicologia e Moralidade*, constituído no ano de 1989, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), revela um dos esforços da ciência psicológica no que se refere a pesquisar as relações entre moralidade, comportamento e fenômenos psíquicos e sociais. No XVI Simpósio de pesquisa e intercâmbio científico da ANPEPP, no ano de 2016, o grupo apresentou, entre outros trabalhos, a construção de um instrumento para avaliar valores em crianças, adolescentes e seus professores. Os participantes da pesquisa foram cerca de 10.000 participantes, entre estudantes de ensino fundamental, de 5º a 9º anos, estudantes do ensino médio, de 1º a 3º anos e professores de educação básica, de escolas públicas e privadas (TAVARES et al., 2016). No ano de 2018, em Brasília (DF), o grupo realizou estudos e reflexões a partir de duas questões norteadoras, elaboradas por Yves de La Taille: 1) Que elementos característicos da pós-modernidade (ou contemporaneidade) seriam passíveis de exercer alguma influência sobre as reflexões e atitudes morais dos indivíduos? e 2) Qual é (ou como é) o juízo moral que indivíduos fazem a respeito de temas sociais característicos da contemporaneidade?

Em meio às diversas reflexões e pesquisas realizadas pelo GT, do qual fazemos parte, abordaremos, neste artigo, a questão da Educação Moral ou Educação em Valores na escola e as possíveis alternativas para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica voltada à formação moral de professores e alunos que ocorre, atualmente, sob a égide de novas formatações interativas e relacionais. Dessa forma, o nosso objetivo é abordar a Educação Moral nos documentos norteadores da Educação Brasileira, conceituar a Educação Moral ou em valores enquanto um espaço de construção da autonomia e propor novas alternativas para o trabalho com essa temática, sobretudo, a partir da Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Um resgate histórico sobre a educação moral no Brasil nos remete às disciplinas *Educação Moral e Cívica*, *Organização Social e Política Brasileira* e *Estudo dos Problemas Brasileiros*, criadas por meio do Decreto-Lei N.869, de 12 de setembro de 1969, durante a ditadura militar, no governo de Garrastazu Médici.

A criação e a obrigatoriedade de tais disciplinas tiveram o visível objetivo de reconhecimento e manutenção do modelo social vigente na época, visando reforçar nos indivíduos, desde a primeira idade, ideias nacionalistas, segregarias e um tanto preconceituosas, sob a falsa premissa de que seriam necessárias para o alcance da ordem e do progresso. Dessa maneira, a Educação Moral e Cívica, e suas co-irmãs, se converteram em disciplinas doutrinárias nas quais eram ensinados valores e modelos pré-definidos por um determinado grupo e que deveriam ser seguidos e repetidos como dogmas.

Em uma breve análise ao Decreto-Lei 869 podemos identificar termos que demonstram seu caráter arbitrário e autoritário. Em primeiro lugar, não fica claro, em nenhum momento do documento, quais foram os princípios que guiaram a formulação da referida *Lei*, deixando evidente que o objetivo principal era a obediência e não o respeito a princípios democráticos. Mesmo quando aparece o termo *cooperação*, esse vem precedido por palavras autoritárias como *influenciar* e *convocar*. A educação moral era entendida como *doutrina* e, como tal, não passível de discussão. O currículo, imposto de forma arbitrária, também fazia conluio com o autoritarismo. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), nada mais era do

que um órgão de censura que fiscalizava artigos, livros e discursos em nome do governo militar.

É possível afirmar que o Decreto-lei, imposto pelo militarismo, foi um decreto da obediência. Tinha como filosofia promover a ordem social que estava vinculada aos ideais militaristas de controle e repressão da sociedade. Aos olhos de Piaget (1932/1994), o Decreto-Lei de 1969, poderia ser classificado como um programa *anti-educação moral*, por, pelo menos, três razões: 1) Piaget defende a ideia de que a Educação Moral não deve se constituir como uma disciplina à parte, mas que deve envolver toda a escola, se configurando como um tema comum e coletivo; 2) A cooperação não é algo que possa ser *convocada*, pois, segundo Piaget, a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo só podem ser construídos por meio de interações sociais e de forma ativa e 3) A educação moral não pode ser entendida como doutrina, mas como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos sujeitos, visando à justiça e ao bem comum.

Foi somente no ano de 1993, oito anos após o fim da ditadura militar, durante o governo de Itamar Franco, que a disciplina Educação Moral e Cívica deixou de ser obrigatória nas escolas brasileiras, por meio da Lei n.8.663, de 14 de junho de 1993. A lei previa que a carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, assim como seu objetivo *formador da cidadania e conhecimento da realidade brasileira*, deveriam ser incorporadas às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

Dessa forma, tal disciplina foi desaparecendo das escolas brasileiras e levando com ela alguns resquícios da ditadura. A sua vinculação com essa experiência, no entanto, se tornou inevitável e, durante algum tempo, as discussões acerca da moral enfraqueceram nas pautas educacionais brasileiras, pois um visível mal-estar surgia cada vez que o assunto era lembrado.

A família passou a ser pensada como a única instituição responsável pela formação moral das crianças, o que se mostrou insuficiente, pois a família caracteriza-se por ser uma organização privada e tende a superproteger a criança reforçando, muitas vezes, atitudes que não são adequadas a situações sociais nas

quais o sujeito precisa estar inserido. De acordo com La Taille (2009, p. 231), “(...) a família é uma instituição privada, mas a moral também deve valer para o espaço público”. Assim, crescentes manifestações de violência nas escolas, indisciplina, falta de respeito, intolerância e preconceito levaram estudiosos da Educação a questionarem sobre os valores que orientam crianças, jovens e adultos integrantes do nosso sistema educacional.

No final do ano de 1997, após pesquisas e discussões de uma equipe formada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram apresentados aos educadores brasileiros a primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), confeccionados para atender ao 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série, naquela ocasião). Os PCNs surgem dentro da proposta Construtivista da Educação e têm como proposta central a construção da autonomia do educando, visando o pleno exercício da cidadania. O objetivo dessa nova proposta é o de auxiliar os professores na execução do seu trabalho, para que os mesmos possam oferecer às crianças os conhecimentos que elas necessitam para crescerem como cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade.

A novidade apresentada pelos PCNs foi de que, ao lado das disciplinas curriculares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc.), foram inseridos conteúdos transversais, tais como Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Ética (Educação Moral). É importante frisar que, tais temas, não se configuram como disciplinas curriculares, mas como conteúdos que devem ser inseridos transversalmente nas disciplinas já existentes. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, pode trabalhar o tema *Ética* em suas aulas.

Segundo os PCNs (BRASIL,1997), a introdução do tema Ética (Educação Moral) nesta proposta, bem como a dos demais, não se deu ao acaso. Eles foram escolhidos em razão dos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecimento da compreensão da realidade e participação social. O tema *Ética*, em especial, justificase, também, como dissemos anteriormente, em virtude do aumento da violência e da indisciplina nas escolas.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

No sentido de evitar confusões e comparações indevidas com a educação Moral e Cívica do Militarismo, o volume sobre Ética, dos PCNs, traz a seguinte advertência:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. (...) Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas”. Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. (BRASIL, 1997, v. 8, p. 69)

A proposta dos PCNs recebeu algumas críticas, tais como o título de “reformismo novidadeiro” (LOMBARDI, 2005) e reflexões sobre a pressa que norteou a elaboração dos documentos, sem considerar boas experiências nacionais desenvolvidas por estados e municípios, além da questão da “importação” de um modelo, sobretudo, defendido e implementado na Espanha, país de contextualização educacional bastante diversa do Brasil.

Lombardi (2005), também critica a forma como foi proposta a transversalidade do currículo, assim como a escolha dos temas transversais.

Espero ter deixado claro que minha oposição à visão contida nos PCNs quanto aos temas transversais é que esta decorre do entendimento que se trata de uma visão precária e insuficiente para possibilitar (a alunos, a professores e a pesquisadores) a superação da compartimentada concepção de ciência e conhecimento científico, construído na educação pelo estabelecimento de disciplinas estanques. (LOMBARDI, 2005, p.37).

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos, pelo MEC, outros documentos para toda a Educação Básica, demonstrando alguma preocupação com o tema do desenvolvimento moral e formação ética de crianças e jovens. Apesar do tema da ética e da moral ter retornado às pautas educacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013, a questão da formação ética só aparece na etapa educativa do Ensino Médio.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, preveem como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB): I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – **o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico** (grifo nosso); IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 2013, p. 39).

A preocupação com a formação ética dos sujeitos aparece, sobretudo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013. Segundo a proposta, a Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do estado; democracia na educação; transversalidade; vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

Em dezembro de 2017 foi promulgada e divulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento de caráter normativo que define o que o Ministério da Educação (MEC) denominou de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre as competências gerais definidas pela BNCC, as de número 09 (nove) e 10 (dez) se referem a temas que dialogam com a questão ética, ainda que ao longo do documento, não fique explícito as formas de desenvolver tais competências.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.08)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

Na proposta de Ensino Religioso, enquanto componente curricular, a BNCC (BRASIL, 2017) traz como objeto de conhecimento para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental o tema “Princípios e valores Éticos”, que deverá proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades:

(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.

(EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.

(EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos. (BRASIL, 2017, p.455).

É necessário que professores, gestores, pais e pesquisadores acompanhem o desenvolvimento de tais ações pedagógicas para que possam ser avaliadas enquanto espaços realmente multiculturais e não doutrinários. Do nosso ponto de vista, enquanto pesquisadores da área, não acreditamos que esse seja o melhor *espaço* para se trabalhar a construção e desenvolvimento moral dos educandos na escola. Essa discussão, no entanto, será alvo de outro artigo.

O fato é que o conhecimento das teorias morais por parte dos professores pode instrumentalizá-los para o desenvolvimento de práxis que considere o desenvolvimento moral. No entanto, é importante sublinhar que ter conhecimentos teóricos sobre determinado tema, não significa, de fato, uma atuação coerente na realidade. Não estamos, de forma alguma, pactuando com a ideia de que na prática a teoria é outra, mas sim considerando a perspectiva de que a realidade, sobretudo a ética, sob a qual se desenvolve determinada práxis, é complexa e multifacetada.

É preciso considerar determinantes históricos e ideológicos e seu peso interativo na construção da moralidade humana. Como sabemos, não existe neutralidade pedagógica e a atividade docente voltada a esse fim passará, sem dúvida, pelo crivo da formação político-social do educador. Como afirma Gauthier (1999),

É muito estranho que as ciências humanas tenham tantas dificuldades para reconhecer o que a física reconheceu há já mais de 50 anos, o fato de que cada abordagem teórica e cada dispositivo de olhar, da observação, modificam o objeto de estudo(...) que nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo, conhecê-lo. (GAUTHIER, 1999, p.24)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

Assim, projetos de educação moral precisam considerar as ideologias e utopias individuais, debatê-las em grupo e buscar pontos comuns e incomuns, consonâncias e discordâncias, num exercício de alteridade e respeito imprescindível à construção da autonomia moral.

Trindade (2012), ao escrever o artigo “A ação educativa como um empreendimento ético: uma reflexão que se quer mais urgente do que apressada”, defende que o trabalho com a ética na escola deve se converter em empreendimento ético de natureza transversal, o qual deverá afetar:

- a) Os compromissos educacionais, pedagógicos e didáticos que estas escolas decidiram assumir;
- b) a natureza das iniciativas que são da responsabilidade dos professores;
- c) o papel que se atribui aos alunos e às atividades que a estes caberá realizar;
- d) as relações dos mais diversos tipos que se estabelecem no interior dessas escolas;
- e) o modo como se definem as normas e se gere a sua aplicação;
- f) o funcionamento das organizações escolares e a configuração do seu ethos institucional;
- g) a qualidade e o tipo de decisões administrativas em função das quais se gerem tais espaços educativos;
- h) a articulação que se estabelece entre as escolas e outras instâncias e atores que lhes são exteriores, mas com os quais estas mantêm ou poderão vir a manter relações de parceria. (TRINDADE, 2012, p. 24).

Um projeto ambicioso e complexo, mas que se prevê possível se houver real envolvimento dos atores educacionais e diálogo constante entre a Educação e a Psicologia, reconhecendo os estudos promovidos por ambas as áreas.

Oliveira e Menin (2015) realizaram uma pesquisa na qual buscaram responder ao seguinte questionamento: estariam as escolas públicas brasileiras realizando projetos de modo a orientar os alunos a viverem em sociedade de forma mais harmônica e com base em valores morais e éticos? Por meio de 150 questionários respondidos por agentes escolares chegaram à conclusão que os participantes acreditam que a educação moral deve acontecer na escola e reconhecem a importância de se educar moralmente. No entanto, apontam que os educadores não recebem formação voltada a essa questão, o que causa

dificuldades na realização de um trabalho com vistas à construção da moralidade autônoma dos sujeitos.

MENIN, BATAGLIA e ZECHI (2013) coordenaram uma pesquisa, entre os anos de 2009 e 2010, intitulada “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, com o objetivo de realizar um levantamento de experiências realizadas em escolas públicas voltadas ao desenvolvimento moral dos alunos e à construção de valores. Por meio de questionários respondidos por diretores, coordenadores e professores da rede pública de todas as regiões do Brasil obtiveram o relato de 1062 experiências voltadas à educação moral. A análise dessas experiências gerou os seguintes resultados:

Queremos destacar algumas das lições aprendidas. Em primeiro lugar, o “bem sucedido” da experiência é sempre relativo à escola, seu contexto e possibilidades. Em algumas experiências havia o envolvimento de grande parte da comunidade externa à escola, mas o projeto era desenvolvido por uma única professora, em outras, a escola inteira estava comprometida, mas os procedimentos utilizados muito diretivos (até por falta de formação adequada dos coordenadores. (...) Uma segunda lição, diz respeito a compreensão de que as escolas que conduziram os projetos o fizeram porque havia uma intencionalidade. Ou seja, eram escolas que levaram a sério o desafio de educar moralmente, de formar o cidadão e de responder às demandas ou problemas que emergiram do grupo. Essas escolas tomaram para si a tarefa e não delegaram ou se esquivaram. (...) Por fim, uma terceira lição foi a constatação de que quem conduziu os projetos podem ser de fato chamados de personalidades morais autônomas, ou seja, possuem uma hierarquia de valores morais e se guiam por isso. (BATAGLIA, 2012, p. 21).

Koga e Rosso (2016) realizaram uma análise da produção científica acerca da Educação Moral na escola por meio do levantamento de obras na base de dados Scielo, no portal de periódicos da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, por meio das palavras-chave: “educação moral e escola”, “moral e educação” e “valores e educação”. Os resultados apontaram 85 (oitenta e cinco) produções, nas quais foram observadas, entre outras variáveis, a natureza da pesquisa e o referencial teórico adotado. Quanto à natureza, 72,9% (n=62) das pesquisas são empíricas e 27,1% (n=23) teóricas. No que tange ao referencial teórico, os autores encontraram 72,0% (n=62) das pesquisas pautadas no referencial piagetiano.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

Na Psicologia, Jean Piaget (1896-1980) foi o primeiro epistemólogo a pesquisar empiricamente a moral. Piaget escreve o texto “Os procedimentos de Educação Moral” em 1930, ou seja, dois anos antes do “Juízo Moral na Criança” (1932), obra na qual o pesquisador apresentaria os resultados de suas investigações acerca da construção da moralidade. Nesse texto, o autor explicita sua opinião sobre a necessidade de se educar moralmente e tece considerações sobre o papel das relações sociais (interação) na construção da moralidade.

No que se refere à educação moral, Piaget (1932/1994) afirma que tanto as relações de coação como as de cooperação são importantes e têm seus papéis definidos. Num primeiro momento, a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado. Ninguém pode formular concepções acerca de algo que não conhece. É necessário e inevitável, pois, um primeiro momento de heteronomia, de obediência à autoridade, para que, depois, o espírito de cooperação possa ser construído, por meio do respeito mútuo e da reciprocidade. O grande perigo, e o que frequentemente acontece, é que essa coação estende-se por muito mais tempo que o necessário, prejudicando assim a diminuição do egocentrismo, o exercício da cooperação, a capacidade de reciprocidade e, conseqüentemente, a construção da autonomia moral.

Quando falamos em “coação necessária”, não estamos dizendo que as crianças devem ser submetidas aos desmandos de pais e professores, mas que precisam passar pela imposição de certas regras e normas, ainda que inicialmente não as entendam. Há regras e normas que podemos negociar com as crianças pequenas como, por exemplo, que roupa vestir em determinada situação ou que horas ir para a cama aos finais de semana. Outras, no entanto, não são negociáveis, tais como, escovar os dentes após as refeições, comer alimentos saudáveis, entre outras. A imposição de alguns limites iniciais é fundamental para a construção efetiva da moralidade. Assim também o é na situação escolar. Há regras que precisam ser observadas, tais como fazer a tarefa de casa ou não atrapalhar as atividades dos colegas.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

O objetivo da educação moral, portanto, é o de auxiliar as crianças a construírem sua autonomia. Como afirma Piaget (1930/1996)

No que se concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos. (PIAGET, 1930/1996, p. 09)

Referindo-se aos procedimentos de educação moral, Piaget (1930/1996) diz haver duas possibilidades: os procedimentos verbais e os métodos ativos.

Sobre os procedimentos verbais em educação moral afirma: “Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência.” (PIAGET, 1930/1996, p. 15). Para o autor, os procedimentos verbais ou as *lições de moral* são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostas pelos educadores por meio da coação e do respeito unilateral. A criança, ao não se envolver com a situação exposta, não compreende o seu significado, mas finge aceitá-la pelo medo da punição ou pelo risco da perda do afeto de alguém.

Piaget diz, ainda, que as *lições de moral* podem ser válidas quando se constituem como resposta a uma questão prévia, ou seja, quando as crianças pedem explicações para determinadas situações que lhes causaram desequilíbrio cognitivo. Dessa forma, o procedimento verbal pode conseguir tocar o espírito da criança, já que essa o abriu para a reflexão. Entende-se, com isso, que a moralidade não pode ser imposta como decreto, mas sim construída como um contrato.

Queremos apenas ressaltar, no momento, que mantidas as justas proporções, a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém ela não se desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe. (PIAGET, 1930/1996, p.20).

Para Piaget, o método mais efetivo para a educação moral é o ativo, no qual a criança participa de experiências morais por meio do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isso, o autor diz que a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações nas quais possa experimentar a cooperação, a

democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade.

A educação moral, para este autor, não constitui uma matéria especial de ensino e sim um aspecto particular da totalidade do sistema. Dessa maneira, as crianças e os jovens não devem ter *aulas* de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes presentes na escola. Os trabalhos em grupo (ou trabalho por equipes, como prefere Piaget) são uma atividade facilitadora para a construção da autonomia, pois as crianças, ao trabalharem juntas, podem trocar pontos de vista, discutir, ganhar em algumas ideias e perder em outras, podendo exercitar a democracia.

Piaget (1930/1996) conclui seu trabalho dizendo que os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança e que, nesse sentido, os métodos ativos são superiores aos outros. Podemos dizer, então, que educar moralmente para Piaget é proporcionar à criança situações nas quais ela possa vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e assim, construir a sua autonomia.

Complementando as ideias contidas nesse primeiro texto, Piaget escreve, ainda, “O espírito de solidariedade e a colaboração internacional” (1931), “Observações psicológicas sobre o self-government” (1934), “É possível uma educação para a paz?” (1934) e “A educação da liberdade” (1945), textos nos quais retoma as discussões acerca do papel da cooperação e, conseqüentemente, da reciprocidade, na construção de espíritos autônomos. Com isso, é possível notar que Piaget nunca abandonou suas pesquisas acerca da moralidade, ainda que, em suas últimas obras, tenha dado mais atenção aos assuntos referentes à Epistemologia.

Em “O espírito de solidariedade e a colaboração internacional”, Piaget (1931) centra suas reflexões nas relações entre os povos e, mais uma vez, afirma que para que a solidariedade se desenvolva nas crianças, não são suficientes os métodos orais, por meio dos quais são ensinados exemplos a serem seguidos, mas uma vivência pessoal e coletiva por parte das crianças.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

A educação internacional, e em particular a educação da solidariedade, não poderia ser reduzida a um ensino oral que forneceríamos de uma vez por todas às crianças: o que necessitamos é da constituição de um espírito novo de colaboração e de justiça, que torna os indivíduos suscetíveis de cooperar independentemente das divergências de raças e de nacionalidade (PIAGET, 1931/1998, p. 76)

Em “Observações psicológicas sobre o self-government”, Piaget (1934) analisa as principais relações psicológicas em jogo no exercício do autogoverno como, por exemplo, a questão das relações que unem os professores aos alunos e que devem ser analisadas por meio de um triplo ponto de vista: do egocentrismo do indivíduo, da coerção dos mais velhos e da cooperação entre os iguais. Também neste caso, afirma ser necessário que as crianças experimentem a cooperação e o respeito mútuo para que possam construir seu autogoverno (ou autonomia). O self-government é, segundo esse autor, “um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns.” (PIAGET, 1934/1998, p.126). É apenas no trabalho em grupo que essa construção é possível. A autorregulação grupal surge da experiência com as atividades coletivas e no que se refere à educação moral “o self-government contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade.” (PIAGET, 1943/1998, p.126)

Em “É possível uma educação para a paz?”, Piaget (1934) retoma suas reflexões acerca das relações internacionais. Segundo ele, a luta entre as nações, a desconfiança, o medo e a disputa por fronteiras tornam difícil uma educação para a paz. O ensino da colaboração internacional permaneceu, por muito tempo, superficial e os objetivos propostos pode-se dizer que eram, de alguma forma, contrários a essa ideia. Para que uma educação para a paz seja realmente possível é necessário que se trabalhe as posições egocêntricas das crianças em relação aos pequenos estrangeiros, levando-as a se interessar e compreender o outro. Nesse sentido, afirma Piaget, a simples propaganda pacifista torna-se ineficaz se não houver uma adaptação de todo o espírito às relações internacionais. Esclarece Piaget (1934/1998)



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

A ideia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. (PIAGET, 1934;1998, p. 135)

Finalmente, em “A educação da liberdade”, Piaget (1945) afirma que “foi somente quando a cooperação começou a prevalecer sobre a coerção que a liberdade individual tornou-se um valor necessário” (p. 153), mas adverte que essa liberdade não deve ser entendida como anomia ou anarquia, e sim como autonomia. Fazer uso da liberdade também é algo que precisa ser apreendido e é um dos objetivos de se educar moralmente na proposta piagetiana.

A proposta de Educação Moral em Piaget segue, de forma geral, os preceitos construtivistas de sua teoria, focando o paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e moral e a necessidade de construções ativas por parte dos sujeitos. Desenvolver-se moralmente pressupõe a internalização de valores que, segundo Piaget (1932/1994), são investimentos afetivos que fazem o indivíduo agir, movendo-o em uma determinada direção. “Valores morais são, portanto, os investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, sentimentos ou ações consideradas, na maioria das culturas, boas ou justas.” (TAVARES; MENIN, 2015, p.09).

Considerando a escola contemporânea, as novas formas de interação social e a realidade escolar brasileira, vimos desenvolvendo, pautados no referencial teórico piagetiano, pesquisas-intervenção buscando novas alternativas em Educação Moral. Relataremos uma dessas experiências, desenvolvida sob nossa orientação, no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Bauru, denominada “A honestidade como valor moral: uma construção possível e necessária na escola” (FERREIRA, 2018).

Imersos nos recorrentes episódios de corrupção e desonestidade que nosso país enfrenta, a intenção desta pesquisa-intervenção, realizada durante os anos de 2017/2018, foi a de discutir as razões que levam o ser humano a tal comportamento e as possíveis formas de amenizar essa conduta, inserindo desde cedo as virtudes morais em práticas pedagógicas do contexto escolar. Assim, escolhemos o valor da

honestidade como objeto de pesquisa e buscamos entender quais as possíveis contribuições que o aprendizado deste valor humano pode trazer para a construção da moralidade autônoma e para a formação do caráter das crianças.

A pesquisa teve o objetivo geral de refletir sobre a importância desta temática no contexto escolar desde os primeiros anos da educação básica e suas contribuições para a formação moral do sujeito. O problema de pesquisa se configurou da seguinte forma: Como a Educação Moral pode ser trabalhada em sala de aula, com educandos do 3º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no valor humano da honestidade, contribuindo para o desenvolvimento da moralidade?

O referencial teórico foi um dos grandes desafios desta investigação, uma vez que grande parte dos pesquisadores da área da moralidade não enfatiza a honestidade enquanto objeto de análise, mas se debruçam sobre os contra valores, tais como a corrupção e a trapaça. Como aporte teórico adotamos a perspectiva psicogenética de Jean Piaget, focando os principais aspectos do desenvolvimento do juízo moral relacionados à justiça, uma vez que esse autor pouco utiliza o termo honestidade. Também foram referenciados trabalhos que investigaram como a honestidade pode ser ensinada racionalmente e construída de maneira cooperativa e democrática, como o estudo de Ariely (2012), que contribuiu significativamente para a compreensão e reflexão do que é ser honesto.

A metodologia adotada foi a da pesquisa intervenção, de abordagem qualitativa, na qual a pesquisadora atuou como observadora participante, oportunizando o acompanhamento do caráter evolutivo do desenvolvimento das crianças, uma vez que, este trabalho considerou o valor da honestidade como um objeto de estudo que se aprende racionalmente, considerando, também, aspectos afetivos. Participaram da investigação vinte e quatro crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista, com idades entre 8 e 10 anos, distribuídas entre 14 meninos e 10 meninas. A estrutura metodológica pautou-se no desenvolvimento de três fases: (1) Pré-teste, (2) Programa de Intervenção e (3) Pós-teste. Como instrumento de coleta de dados utilizamos o pré e o pós-teste, que se caracterizou como uma historieta, nos moldes das utilizadas por Piaget, com a temática da honestidade e uma entrevista estruturada envolvendo dilemas morais,

observando a construção racional e consciente na tomada de decisão, frente às situações apresentadas.

Os resultados nos permitiram observar que a totalidade dos participantes, após o programa de intervenção que contou com métodos ativos de educação moral, julgou a desonestidade como algo reprovável e associou suas concepções a vários aspectos imorais já conhecidos, tais como o roubo, a trapaça e a mentira. Concluímos que a honestidade é um valor moral a ser construído e que a escola e o professor podem, e devem, fazer parte desta construção. Resgatar temas morais no cotidiano escolar demonstra-se como uma ação necessária à prospecção de um futuro mais honesto, decente e com vistas à justiça social.

Para finalizar esse artigo propomos que estudos sobre a moralidade humana precisam ser ampliados e devem considerar novos objetos de investigação, tais como: moralidade e conteúdos escolares, a moralidade na escola, educação moral contemporânea, a influência da religiosidade na formação moral dos sujeitos, a vivência do amor enquanto valor moral em tempos de relações interpessoais líquidas, a corrupção como possível resultado de falhas na construção da moralidade, as relações entre moralidade e novas tecnologias, a moral no mundo virtual, entre tantos outros objetos possíveis.

Entendemos que estudos sobre a moralidade podem ser reconhecidos e apropriados pela Educação visando o desenvolvimento de uma práxis pedagógica pautada na ação-reflexão-ação e no diálogo entre diferentes, mas complementares, áreas de conhecimento. A intersecção desses estudos da Psicologia da Moralidade Humana com a Educação será sempre imediata, uma vez que essas duas áreas do conhecimento devem dialogar na tentativa de construir ações pedagógicas voltadas às aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos seres humanos, o que, certamente, inclui a dimensão ético-moral.

## Referências

ALVES, Ariadne Dettmann; ALENCAR, Heloisa Moulin de; ORTEGA, Antonio Carlos. Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade. **Temas psicol.** [online]. 2012, vol.20, n.1, pp. 261-272.

ALVES, Ariadne Dettmann; ALENCAR, Heloisa Moulin de; ORTEGA, Antonio Carlos. Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos. **Rev. Psicopedag.** [online]. 2014, vol.31, n.94, pp. 21-34.

ALVES, Ariadne Dettmann; ALENCAR, Heloisa Moulin de; ORTEGA, Antonio Carlos. O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar um amigo, um inimigo e um desconhecido. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte) [online]. 2014, vol.20, n.3, pp. 529-548.

ARIELY, Dan. **A mais pura verdade sobre a desonestidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v.4.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **A Construção da competência moral e a formação do psicólogo**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Experiências bem sucedidas de educação moral e educação em valores** – algumas definições. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010.

BELUCI, Thaise; SHIMIZU, Alessandra Morais. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ.** 2007, vol.11, n.2, pp.353-364.

BRASIL. **Decreto-lei n. 869**, 12 set. 1969. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp. V.01, p.386, 1969.

BRASIL. **Lei Federal 8663**, 14 jun. 1993. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp. V.20/21, p. 35, 1993.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.

BUENO, Vera Cristina de Andrade. Juízos reflexivos teleológicos e sua relação com o sentimento de prazer e desprazer. **Trans/Form/Ação** [online]. 2009, vol.32, n.1, pp.73-84.

CAMINO, Cleonice; BATISTA, Lucilene; REIS, Regina; RIQUE, Júlio; LUNA, Verônica; CAVALCANTI, Maria da Graça. A transmissão verbal de valores morais em personagens de TV. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 7(1), 29-49, 1994.

CAMINO, Cleonice; GALVÃO, Lilian; RIQUE, Júlio. Da Justiça ao Direito. **Psicologia em Revista**, 14(1), 1-8, 2008.

CHAUÍ, Maria Helena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

D'AUREA-TARDELI, Denise. Os valores morais e a criança: Um breve estudo sobre a manifestação da solidariedade em crianças. **Revista de Psicologia da UnC** (Santa Catarina), 1(3), 38-53, 2004.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; HUTZ, Cláudio Simon. Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no Sul do Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(1), 97-106, 2001.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; BORDINI, Gabriela Sagebib; SPERB, Tania Mara; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Pesquisas Sobre Desenvolvimento Moral: Contribuições da Psicologia Brasileira**. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 3, pp. 342-351, jul./set. 2013.

FERREIRA, Patrícia Elisabeth. A honestidade como valor moral: uma construção possível e necessária na escola. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre. Faculdade de Ciências: UNESP/Bauru, 2018.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2013, vol.18, n.10, pp.3033-3042.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; SILVEIRA, Paula Grazziotin; PIETA, Maria Adélia Minghelli. Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. **Psicologia em Estudo**, 14, 243-250, 2009.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; TUDGE, Jonathan Richard Henry; PALHARES, Fernanda; PRESTES, Andressa Carvalho. Relações entre Desenvolvimento da Gratidão e Tipos de Valores em Jovens. **Psico-USF** [online]. 2016, vol.21, n.1, pp.13-24.

GALVÃO, Lilian; COSTA, Joseli Bastos; CAMINO, Cleonice. Conhecimento dos Direitos Humanos por adolescentes privados de liberdade: Um estudo comparativo de duas instituições. **Psico (PUCRS)**, 36(3), 275-282, 2005.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 69, dezembro/99.

GOERGEN, Pedro. **Educação moral hoje**: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. **Educ. Soc.** [online]. 2001, vol.22, n.76, pp. 147-174. ISSN 0101-7330.

KOGA, Viviane Terezinha; ROSSO, Ademir José. Análise da produção científica acerca da educação moral na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 43, p. 47-57, dez. 2016 .

LA TAILLE, Yves. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19(1), 9-17, 2006.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, Mar. 2007 .

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

LEPRE, Rita Melissa. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? In. MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana Nogueira (Orgs). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

LOMBARDI, J. C. **Ética e educação** – reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCCA, Maria da Graça; SHIMIZU, Alessandra Moraes; BELUCI, Terezinha. A opinião do jovem em relação ao rebaixamento penal: Uma análise à luz da Psicologia Moral. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, FASU-ACEG/Garça, 3(4), 1-6, 2005.

MARTINS, Luzia Teixeira; AGLI, Betânia Alves Veiga Dell'. Valores de Motoristas de Caminhão: o que lhes causa Admiração e Indignação? **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2014, vol.34, n.4, pp.894-915.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(16), 125-135, 2003.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: Discutindo novas possibilidades de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(1), 59-71, 2000.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SOUZA. Representações de lei em adolescentes de uma cidade de São Paulo. **Temas em Psicologia** (Ribeirão Preto), 9(3), 199-210, 2003.

MIRANDA, João Gabriel. **Educação moral no ensino médio: possibilidades de intervenção em uma escola de ensino integral**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, 2018.

OLIVEIRA, Alana Paula; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. Educação moral na contemporaneidade: uma análise de projetos de escolas públicas do estado de São Paulo. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 159-178, jan. 2015

PAVAO, Aguinaldo. O caráter insondável das ações morais em Kant. **Trans/Form/Ação** [online]. 2007, vol.30, n.1, pp.101-113.

PERINE. M. **Quatro lições sobre a ética de Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, Jean. A educação da liberdade. In. **Sobre a Pedagogia**. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1945/1998.

PIAGET, Jean. É possível uma educação para a paz? In. **Sobre a Pedagogia**. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1934/1998.

PIAGET, Jean. O espírito de solidariedade e a colaboração internacional. In. **Sobre a Pedagogia**. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1931/1998.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o self-government. In. **Sobre a Pedagogia**. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1934/1998.

PIAGET, Jean. Os procedimentos de Educação Moral. In. MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

RAVA, Paula Grazziotin Silveira; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Gratidão e sentimento de obrigatoriedade na infância. **Psico-USF** [online]. vol.18, n.3, pp.383-394, 2013.

RIQUE, Júlio; CAMINO, Cleonice. O perdão interpessoal em relação a variáveis psicossociais e demográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23(3), 525-532, 2010.

RIQUE, Júlio; CAMINO, Cleonice; ENRIGHT, Robert; QUEIROZ, Pablo. **Perdão interpessoal e contextos de injustiça no Brasil e Estados Unidos**. *Psico (PUCRS)*, 38(2), 182-189, 2007.

RIQUE, Júlio et al. Julgamento moral de jovens em diferentes contextos políticos. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 243-257, 2013.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal. Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), 191-201, 2003.

SALES, Eliana da Mora Bordin. O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(1), 49-58, 2000.

SAMBUY, Marina Tommasini Carrara et al. **Medida da sensibilidade ética**: estudo em estudantes de Medicina na cidade de São Paulo. Relatório da pesquisa realizada junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Pesquisa – PIBIC-CNPq. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, 2005.

SAMPAIO, Leonardo; CAMINO, Cleonice; ROAZZI, Antonio. Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(2), 197-204, 2007.

SAMPAIO, Leonardo; CAMINO, Cleonice; ROAZZI, Antonio. Produtividade, necessidade e afetividade: Justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros. **Psicologia em Estudo**, 15(1), 161-170, 2010.

SAMPAIO, Leonardo; MONTE, Franciela Félix de Carvalho; CAMINO, Cleonice; ROAZZI, Antonio. Justiça distributiva e empatia em adolescentes do Nordeste Brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(2), 282, 2008.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representações sociais de lei, justiça e injustiça: Uma pesquisa com jovens argentinos e brasileiros utilizando a técnica de evocação livre de palavras. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 9(2), 239-247, 2004.

SILVA, Nelson Pedro. Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. **Psicologia em Estudo**, 9(2), 229-242, 2004.

SOUZA, Leonardo Lemos de; VASCONCELOS, Mário Sérgio. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 21 (3), 343-352, 2009.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436436>

TAVARES, M.R.; MENIN, M.S.S. (Coord.) **Avaliando valores em escolares e seus professores**: proposta de construção de uma escala. Textos FCC, São Paulo: FCC-DPE, v.46, out. p. 1-85, 2015.

TAVARES, Marialva Rossi et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, n. 159, p.186-210, jan./mar.2016.

TOGNETTA, Luciene; LA TAILLE, Yves de. A formação de personalidades éticas: Representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 24(2), 181-188, 2008.

TRINDADE, Rui. A ação educativa como um empreendimento ético: uma reflexão que se quer mais urgente do que necessária. In: GARCIA, Joe; TRINDADE, Rui. (Orgs.). **Ética e educação**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p. 23-84.

VALE, Liana Gama do; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: Juízos morais de crianças e adolescentes. **Interação em psicologia**, 13(2), 299-310, 2009.

VALE, Liana Gama do; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Generosidade versus interesse próprio: Juízos morais de crianças e adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 24(4), 423-431, 2008<sup>a</sup>.

VALE, Liana Gama do; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, 19(2), 235-244, 2008b.

WILLIGES, Flavio. Agentes morais e a identidade da filosofia de Hume. **Kriterion** [online]. vol.52, n.124, pp.397-415, 2011.

## Correspondência

**Rita Melissa Lepre** – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru. Avenida Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01, CEP 17033360, Vargem Limpa, Bauru, São Paulo, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)